



Universidade de Aveiro

Ano (2023)

**ZENEIDE VIEIRA
SANJI**

**Projeto de intervenção no âmbito do Projeto
MAIA – uma análise sob a ótica da Avaliação
Realista**



Universidade de Aveiro

Ano (2023)

**ZENEIDE VIEIRA
SANJI**

**Projeto de intervenção no âmbito do Projeto MAIA –
uma análise sob a ótica da Avaliação Realista**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, percurso em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor Alexandre Ventura, Professor Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico esse trabalho à Deus por me abençoar com saúde.

Ao meu esposo Fernando por todo seu amor, dedicação e paciência ao longo desta vida.

Aos meus meninos, meus amados filhos Fernando e José pelo tempo que deixei de estar com vocês, mamãe vos ama!

O júri

Presidente: Professor Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Associado, Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente Principal: Professora Doutora Maria João Cardoso
de Carvalho, Professora Auxiliar, Departamento
de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-
os-Montes e Alto Douro

Vogal – Orientador: Professor Doutor José Alexandre da Rocha
Ventura Silva, Professor Auxiliar, Universidade
de Aveiro

Agradecimentos

Ao meu Orientador, o Professor Doutor Alexandre Ventura por todo o esforço, trabalho, empatia e paciência que dedicou a mim durante esta caminhada.

Aos meus familiares, em especial minha irmã Francine e minha cunhada Ângela, pela ajuda de sempre.

A Louise pelos incansáveis conselhos e conversas.

Às minhas queridas e maravilhosas amigas que Portugal me presenteou: Dona Anabela, Julieta e Francisca, gratidão por vossa bondade e imenso coração.

A todos aqueles que de alguma forma intencional ou não, me disseram palavras de incentivo e bom ânimo nas horas que pensei em desistir, obrigada!

Palavras-Chave

Avaliação pedagógica; avaliação de programas; avaliação realista; projeto MAIA; projeto de intervenção

Resumo

O sistema educacional em Portugal anseia por novos desafios, segue em busca de superar modelos tradicionais de educação e percorre um novo caminho à procura de abordagens educacionais inovadoras. As atuais políticas educacionais desenvolveram documentos como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e legislação para criar condições de autonomia e flexibilidade curricular nos Agrupamentos de Escolas. O Projeto MAIA (Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica) constitui-se como Projeto de Formação Contínua de Professores e faz parte de um conjunto de ações promovidas pelo Ministério da Educação na área das políticas públicas. Esta investigação reflete acerca da avaliação pedagógica e suas dimensões no âmbito do Projeto MAIA. Alicerçados na abordagem da Avaliação Realista, analisamos a conceção e elaboração de três Projetos de Intervenção no quadro do Projeto MAIA.

keywords

Pedagogical assessment; program evaluation; realistic evaluation; MAIA Project; intervention project.

Abstract

The educational system in Portugal aspires to new challenges, seeks to overcome traditional education models, and embarks on a new path in search of innovative educational approaches. Current educational policies have developed documents such as the Profile of Students upon Completing Compulsory Education (PASEO) and legislation to create conditions of autonomy and curricular flexibility within School Clusters. The MAIA Project (Monitoring, Accompaniment, and Research in Pedagogical Assessment) constitutes a Continuous Teacher Training Project and is part of a set of initiatives promoted by the Ministry of Education in the realm of public policies. This research reflects on pedagogical assessment and its dimensions within the context of the MAIA Project. Grounded in the Realistic Evaluation approach, we analyze the conception and development of three Intervention Projects within the scope of the MAIA Project.

Índice Geral

Lista de Siglas e Abreviaturas	i
Índice de Quadros	ii
Índice de Figuras	ii
INTRODUÇÃO	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
Capítulo I – Avaliação das Aprendizagens	14
1 Avaliação Pedagógica.....	14
1.1 Avaliação Formativa.....	17
1.2 Avaliação Sumativa.....	21
1.3 Feedback.....	23
2 Avaliação Realista.....	26
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	29
Capítulo I - Projeto MAIA	29
1 Revisão da Literatura.....	30
2 Fundamentos, Intenções e Princípios.....	33
3 O Projeto MAIA como instrumento de Formação Contínua de Professores.....	41
Capítulo II – Metodologia	45
1 Paradigma de investigação	47
2 Enquadramento para o desenho metodológico.....	52
3 Problemática da investigação.....	53
4 Recolha de dados.....	53
5 Projeto de Intervenção.....	56
6 Análise Textual à luz da Avaliação Realista.....	65
Capítulo III – CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
Referências	76
ANEXOS	77

Lista de Siglas e Abreviaturas

AE – Agrupamento de Escolas

AE – Aprendizagens Essenciais

CFAE - Centros de Formação de Associação de Escola

CIES - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar

DL – Decreto Lei

ENA - Escola Não Agrupada

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

MAIA – Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

OF – Oficina de Formação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PI – Projeto de Intervenção

PRM - Projecto Regional do Mediterrâneo

RCAAP - Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Índice de Quadros

Quadro 1: Benefícios da Avaliação Formativa.....	20
Quadro 2: Dimensões sobre Avaliação Formativa.....	20
Quadro 3: Modelo de Quatro Níveis de Feedback.....	26
Quadro 4: Categorias analíticas da avaliação realista.....	28
Quadro 5: Quatro tipos de avaliação.....	50
Quadro 6: Modelo dos quatro níveis.....	52
Quadro 7: Domínio da avaliação pedagógica.....	55
Quadro 8: Sistema de avaliação.....	55
Quadro 9: Categorias do Projeto de Intervenção	58

Índice de Figuras

Figura 1: Processo de seleção de trabalhos científicos.....	31
Figura 2: Dimensões do Projeto MAIA.....	37
Figura 3: Elementos básicos da Avaliação Realista.....	57
Figura 4: Contexto específico dos PI.....	63

INTRODUÇÃO

O modelo fabril de educação reflete a ideia de que as escolas foram originalmente construídas para treinar futuros trabalhadores fabris durante a revolução industrial. A crença era que "a porta dos fundos da escola levava à porta da frente da fábrica", e os alunos só deveriam aprender as habilidades essenciais necessárias para se tornar um operário de sucesso. Os alunos não eram colocados em grupos com base nas suas habilidades, mas sim na sua idade cronológica. Muitos educadores acreditam que o sistema educacional é baseado no modelo fabril de educação e limitam o potencial de muitos alunos. No entanto, esse sistema é difícil de se modificar e a introdução da tecnologia começou a mudar todo o sistema educacional "Não faz sentido alunos do século XXI terem professores do século XX, com propostas teóricas do século XIX, da Revolução Industrial" (Pacheco, 2016).

A partir do PRM (Projecto Regional do Mediterrâneo) intervencionado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) a partir dos anos 50, Portugal passou a ter mudanças significativas na área das Políticas Públicas de Educação:

O PRM desenvolve-se a pedido de Portugal, na sequência de um primeiro exame de política, numa altura em que se evidencia uma aparente grande disparidade entre os objetivos de política de educação da OCDE, marcados pelo crescimento e alargamento e democratização do acesso à educação, e a situação portuguesa, marcada por uma escolaridade obrigatória muito curta, enormes desigualdades no acesso e uma situação política não democrática (Lemos, 2014, p. 8).

Neste âmbito, Ventura et al. (2006) descrevem: "Antes da revolução de 1974, Portugal encontrava-se subjogado por um regime ditatorial. A vida no país caracterizava-se pela repressão, pela censura e pela perseguição política. No que diz respeito às escolas, existia um fortíssimo centralismo burocrático e controlo apertado no que se reporta ao currículo, à gestão dos professores e dos alunos e até mesmo do processo de ensino-aprendizagem." (p.128). Desde os anos 50, a OCDE admite que Portugal é um país que exclui seus alunos por meio das avaliações. O grande desafio que se coloca, é como fazer esta mudança, do

sistema industrial para um sistema social, pois ainda há em Portugal instalado um paradigma industrial de educação, mas os jovens de hoje são diferentes dos jovens de antigamente.

A escola é uma organização com dinâmicas internas próprias e com interações com o exterior. Assim, tanto recebe influências do meio onde está inserida, como também constitui uma fonte de informação e de produção de influências para o exterior. Segundo Nóvoa (1995), “a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum.”

No mundo moderno, as principais metas são a criação e desenvolvimento do conhecimento, condições de progresso, prosperidade e bem-estar do Estado. A sociedade do conhecimento é uma sociedade que vive na era da informação, capaz de utilizar eficientemente as informações disponíveis e desenvolvendo constantemente a sua própria competência. Atualmente, as escolas necessitam de preparar os alunos para a vida e trabalhar numa rápida mudança de ambiente, empregos e tecnologias, algumas das quais ainda não foram totalmente criadas.

A educação de hoje é muito mais sobre formas de pensar que envolvem abordagens críticas e criativas para a resolução de problemas e tomada de decisões. Os seus interesses, motivação e bem-estar geral são levados em consideração para modelar a sua aprendizagem (Dumont, Istance & Benavides, 2010).

A avaliação é certamente um dos desafios mais complexos do sistema educativo, é parte essencial do processo educacional, uma tarefa complexa e multifacetada que requer uma abordagem mais abrangente. Enquanto aluna, preocupava-me em ser avaliada por meus professores, sabia que dependia de ter boa classificação para ter a aprovação final. Enquanto docente preocupo-me em ser justa, ou seja, avaliar todo o processo e perceber a evolução do aluno a partir dos conhecimentos que foram construídos ao longo das aulas. É necessário considerar o papel da avaliação no contexto da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno. Isso significa que a avaliação não deve ser vista como um fim em si mesmo, mas sim como um meio para melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

Para trabalhar com a complexidade da avaliação podemos adotar uma abordagem mais ampla e holística. Isso implica olhar para além da avaliação tradicional baseada em

testes e provas e considerar outras formas de avaliação, como projetos, trabalhos em grupo, apresentações orais, debates, entre outras.

A avaliação deve ser uma ferramenta para identificar as habilidades e lacunas dos alunos, permitindo aos educadores ajustarem suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Por essas razões, é fundamental que os educadores recebam formação adequada em avaliação e sejam capazes de aplicar metodologias de avaliação variadas e inclusivas.

O final da década de 80, em Portugal, foi profícuo na alavancagem dada ao sistema educativo nacional, com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Para além de conferir o direito universal à escolarização, enquadrando os vários níveis de ensino, vislumbra também a necessidade da formação docente como condutora de formação permanente, integrada num plano tanto científico-pedagógico, como teórico-prático, com enfoque numa formação participada que gera a uma prática reflexiva de autoaprendizagem (Vigário, 2022, p. 30).

Também é importante ressaltar que os alunos tenham clareza sobre os critérios de avaliação e que participem ativamente no processo de avaliação, compreendendo seus próprios pontos fortes, fracos e trabalhando para melhorar seu desempenho.

A atual pesquisa apresenta a relevância da avaliação de programas para avaliar o impacto, resultados e buscar melhorias para projetos e programas. A escolha do Projeto MAIA como objeto de estudo, se deu pelo fato da pesquisadora ser de nacionalidade Brasileira, não conhecer o sistema de avaliação português e a efetivação do projeto estar em evidência na altura da escolha do tema para a sua dissertação de Mestrado.

Procura-se com esta pesquisa acrescentar algum contributo para a compreensão e importância do tema sobre avaliação pedagógica e suas dimensões. Apresenta-se também uma análise textual sob a ótica da abordagem da avaliação realista a partir da conceção e elaboração de três Projetos de Intervenção no âmbito do Projeto MAIA.

PARTE I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Avaliação das Aprendizagens

1 Avaliação Pedagógica

Compreendemos que a percepção de avaliação e o processo de avaliar estão embebidos na prática social diária e moldados pelo contexto, o que explicaria sua evolução ao longo do tempo. A avaliação é um elemento primordial na estrutura educacional. Para Kraemer (2006, p. 3), o termo avaliação advém do latim, refere-se a valor ou mérito de algum objeto em investigação, união da ação de avaliar ou de medir os conhecimentos alcançados pelo sujeito. Concebida como um instrumento relevante e indispensável na organização educacional, caracteriza os conhecimentos, ações e habilidades que os educandos constroem. Podemos descrever a avaliação como o processo de determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo alcançados ou como uma atividade sistemática de investigação do valor ou mérito de um objeto. A avaliação envolve coletar informações, analisar dados e fazer julgamentos, tornando-se assim um processo contínuo e sistemático para avaliar o desempenho ou o valor de algo, especialmente no contexto da educação.

“Many definitions of evaluation can be found in the literature. The well known definition originated by Ralph Tyler perceives evaluation as "The process of determining to what extent the educational objectives are actually being realized" (Tyler, 1950, p. 69). Another widely accepted definition of evaluation has been that of providing information for decision making suggested by various leading evaluators such as Cronbach (1963), Stufflebeam (Stufflebeam et al., 1971), and Alkin (1969). In recent years considerable consensus has been reached among evaluators regarding the definition of evaluation as the assessment of merit or worth (Eisner, 1979; Glass, 1969; House, 1980; Scriven, 1967; Stufflebeam, 1974), or as an activity comprised of both description and judgment (Guba & Lincoln, 1981; Stake, 1967). A joint committee on standards for evaluation, comprised of 17 members representing 12 organizations associated with educational evaluation, recently published their definition of evaluation as "the systematic investigation of the worth or merit of some object" (Joint Committee, 1981, p. 12; Nevo, 1983, p. 118).

Nesta perspectiva, a avaliação reflete as metas de ensino já alcançadas a partir de um percurso pré-definido, mas também demonstra as dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino aprendizagem “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático” (Sant’Anna 1998, pp. 29-30). A avaliação não é somente aferir o conhecimento do educando, mas analisar todo o contexto escolar em sua totalidade, que possibilite identificar as dificuldades de aprendizagem, fundamentalmente na teoria e prática, sendo assim “a avaliação é um processo que tem de ser naturalmente integrado nas atividades que se desenvolvem no dia a dia, nas rotinas das salas de aula, e, acima de tudo, tem de ser compreendido por todos os que nela estão interessados” (Fernandes, 2021a, p. 6),

A avaliação do cenário educacional possui ampla bibliografia especializada, desta forma conseguimos analisar o assunto através de várias perspectivas, seja desde o ângulo da didática e das estratégias de avaliação e aprendizagem escolar ou inclusive questões epistemológicas, sociais e políticas. Tradicionalmente, a avaliação tem como objetivo identificar e relatar o que foi aprendido na sala de aula. A avaliação é parte integrante das atividades de ensino e aprendizagem na escola e ela medeia a interação entre os professores e alunos, definindo-se como todas as atividades que os professores e alunos realizam para obter informações que possam ser utilizadas para alterar o ensino e a aprendizagem (Amua-Sekyi, 2016, p. 1).

Embora não esteja totalmente consolidada no sistema educativo, a avaliação pedagógica deve ter como propósito contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos. Como referem Hill e Barber (2014, p. 25), “The primary purpose of educational assessment is to seek to determine what students know, understand and can do” e contrasta ainda com o pensamento natural de que a avaliação é destinada a classificar. Também é importante lembrar que a avaliação educacional não deve ser vista como uma medida única do sucesso dos alunos ou do sistema educacional como um todo. A educação é um processo complexo e multifacetado, e a avaliação pedagógica deve ser apenas uma parte desse processo. Além disso, é importante que os resultados das avaliações sejam usados para informar a tomada das decisões educacionais e auxiliar os alunos a melhorarem seu aprendizado, em vez de simplesmente classificá-los ou rotulá-los. A avaliação inclui a observação do professor e a

análise do trabalho do aluno e, é utilizada para selecionar, controlar ou motivar os alunos e satisfazer as expectativas do público em relação aos padrões e responsabilidade (Amua-Sekyi, 2016, p.1, as cited in Biggs, 2003, p. 141).

A avaliação pedagógica é um processo fundamental para acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos e a eficácia das estratégias de ensino utilizadas. Em 1967, Michael Scriven introduziu uma distinção no contexto da avaliação do currículo, delineando as duas formas de avaliação: a avaliação sumativa e a avaliação formativa, e referindo a propósito “Perhaps the best way to examine and illustrate evaluation roles is to subdivide them in terms of formative evaluation and summative evaluation” (Scriven, 1967, p. 83). A avaliação formativa e a avaliação sumativa são as duas modalidades principais da avaliação pedagógica, e cada uma tem um objetivo específico “assessment has been categorised as formative or summative depending on how the results are used” (Amua-Sekyi, 2016 p. 1 as cited in Dunn & Mulvenon, 2009). Enquanto a avaliação formativa é realizada durante o processo de ensino e tem como objetivo fornecer feedback aos alunos e aos professores para ajustes no processo de ensino, a avaliação sumativa é realizada ao final de um período ou unidade curricular e tem como objetivo avaliar o aprendizado dos alunos e a eficácia do processo de ensino. Ambas são importantes, fazem parte da avaliação pedagógica e devem ser realizadas de forma contínua e sistemática para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Na verdade, o principal propósito da avaliação pedagógica é estar ao serviço da melhoria das aprendizagens e do ensino. Dito de outra maneira, a avaliação, antes do mais, tem de estar ao serviço de quem aprende. Tem de ser um processo orientado para a inclusão dos alunos, isto é, para a sua plena integração nas escolas e no sistema educativo (Fernandes, 2021a, p. 9).

Ressalta-se ainda a necessidade de compreender os reais propósitos da avaliação pedagógica, orientada para melhorar o ensino e a aprendizagem e que seja rotina no ambiente escolar, além de formação específica e trabalho docente compartilhado para desenvolver práticas de avaliação diferenciadas e avançadas numa concepção didática e pedagógica.

1.1 Avaliação Formativa

A avaliação formativa é uma forma de avaliação voltada para as aprendizagens dos alunos e como descreve Machado (2021, p. 3) “A avaliação formativa tem como principal propósito contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor – é uma avaliação para as aprendizagens”. Ela é usada para monitorar o progresso dos alunos durante o processo de aprendizagem, fornecendo feedback e orientação para que possam melhorar seu desempenho, trata-se de um processo que envolve professores e alunos em coletas, para serem interpretadas e usadas como evidências sobre a aprendizagem dos alunos. Esta avaliação apresenta a eficácia no que se trata de desempenho escolar dos alunos (Klute et al., 2017, p. 1). Ao contrário da avaliação sumativa, que é realizada no final de um período de ensino e tem como objetivo determinar o nível de aprendizagem alcançado pelos alunos, a avaliação formativa é realizada durante todo o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos recebam feedback regular e ajustem seu processo de aprendizagem em tempo real. A avaliação formativa na educação básica inclui um conjunto de estratégias como os debates e questionários projetados para gerar feedbacks sobre o desempenho dos alunos; é efetuada pelos professores para fazer mudanças no sistema de ensino e aprendizagem com base nas necessidades dos alunos, dessa forma, Machado (2021, p. 3) afirma que:

Neste sentido, a avaliação formativa constitui-se como uma atividade contínua, integrada nos processos de ensino e aprendizagem, através da qual se recolhe informação pertinente, sistemática e organizada para os alunos se situarem no seu percurso académico. A avaliação formativa assenta, pois, em processos de regulação e de autorregulação, para os quais é necessário que os professores sejam capazes de mobilizar várias competências (Machado, 2021, p. 3).

A avaliação formativa também ajuda os professores a identificarem as necessidades dos alunos e a adaptar sua instrução para atender a essas necessidades, tornando-a uma ferramenta essencial para a melhoria contínua da aprendizagem e “envolve o professor por meio de um processo para identificar o que os alunos sabem ou não, e monitorizar continuamente o seu progresso durante a aprendizagem (Herman et al., 2010, p. 2). Um dos principais propósitos da avaliação formativa é fornecer feedback contínuo e específico para

os alunos durante o processo de aprendizagem, de modo que eles possam monitorar e melhorar seu próprio desempenho, pois “tanto os professores como os alunos estão envolvidos nas decisões sobre os próximos passos na aprendizagem, visto que os professores utilizam o feedback das tarefas formativas para identificar e ajustar a instrução” (Boud & Soler, 2015, p. 407).

A avaliação formativa enfatiza a importância de envolver os alunos em seus próprios processos de aprendizagem, permitindo-lhes monitorar seu próprio progresso e tomar medidas para melhorar seu desempenho. Essa abordagem está em concordância com as metas dos países da OCDE para o desenvolvimento de habilidades e habilidades de pensamento de ordem superior dos alunos, para que possam aprender a aprender e se tornarem aprendizes mais independentes e autônomos.

Formative assessment, which emphasises the importance of actively engaging students in their own learning processes, resonates with countries’ goals for the development of students’ higher-order thinking skills and skills for learning-to-learn. It also fits well with countries’ emphases on the use of assessment and evaluation data to shape improvements in teaching and learning. (Looney, 2011, p. 5).

No contexto curricular a avaliação formativa tem um foco mais voltado para o processo de aprendizado em andamento, visa identificar as necessidades dos alunos, proporcionar feedback contínuo e melhorar o ensino ao longo do tempo. A este propósito, Scriven (1967, p. 83) “describes formative evaluation as evaluation used to improve a curriculum during its development. In Other words, it is evaluation which takes place at na intermediate stage of curriculum development and permits intelligent changes to be added in the curriculum”. A avaliação formativa tem como função pedagógica o ensino e a aprendizagem, que deve ocorrer no dia a dia, enquanto o docente ensina e enquanto os alunos aprendem. A avaliação formativa, integrada no processo de ensino e aprendizagem, fornece o feedback ao professor para capacitá-lo a avaliar a aprendizagem dos alunos, assim como informações sobre a eficácia do ensino que ajudará a determinar uma ação corretiva apropriada, quando necessário, por este motivo, é referida como a avaliação para a aprendizagem (Amua-Sekyi, 2016, p. 1).

O processo de avaliação formativa envolve o planejamento da aprendizagem do aluno, reúne evidências contínuas e fornece o feedback para ajustar as dinâmicas de ensino em andamento em táticas de aprendizagem. Especificamente, os professores utilizam igualmente as progressões para articular claramente os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso e planejar de forma cuidadosa as atividades de aprendizagem e sequências de ensino, instrucionais. Os professores envolvem os alunos em conversas instrutivas, descobrem equívocos e insights e observam, desenvolvem o pensamento, as ações e o uso da linguagem (Santos, et al., 2012). Nesse sentido, abaixo listam-se os benefícios da Avaliação Formativa com mais detalhe:

Objetivos de aprendizagem definidos	Monitorar o progresso dos alunos regularmente ajuda a manter as metas de aprendizagem em mente, para que os alunos tenham um objetivo claro para o qual trabalhar, e os professores possam ajudar a esclarecer mal-entendidos antes que os alunos se desviem.
Maior rigor	A prática da avaliação formativa ajuda os professores a coletarem informações que indicam as necessidades dos alunos. Depois do professor compreender o que o aluno precisa para progredir, ele pode criar um ambiente propício para esta aprendizagem.
Melhor desempenho acadêmico	Fornecer aos alunos e professores feedback regular sobre o progresso em direção aos seus objetivos é a principal função da avaliação formativa que ajudará a aumentar o desempenho acadêmico, que permite aos alunos fechar uma lacuna entre seu conhecimento atual e seus objetivos de aprendizagem.
Mais motivação ao aluno	A avaliação formativa envolve estabelecer metas de aprendizagem e medir o progresso em direção a essas metas, aumentando a motivação. Quando os alunos focam em seus objetivos, facilita o processo.
Maior envolvimento dos alunos	Os alunos precisam encontrar significado no trabalho que são solicitados a fazer em sala de aula. Precisa fazer sentido. Conectar os objetivos de aprendizagem com problemas e situações do mundo real atrai os alunos para as atividades de instrução e alimenta a sua curiosidade natural sobre o mundo.
Feedback focado e direcionado	O feedback descritivo deve destacar as lacunas na compreensão e informar especificamente os alunos sobre como podem melhorar a sua aprendizagem, facilitando assim um processo de aprendizagem recíproca entre professores e alunos.
Experiências de aprendizagem personalizadas	A partir da avaliação formativa o professor pode examinar suas práticas de ensino para determinar quais estão dando resultados desejados e quais não estão. Algumas que funcionam para certo grupo podem não funcionar para outro grupo.

Alunos autorregulados	Ensinar aos alunos habilidades necessárias para monitorar e assumir a responsabilidade de atingir seus objetivos cria aprendizes autorregulados. Apresente aos alunos exemplos de trabalho de alta qualidade, juntamente com várias oportunidades de revisão e correção do seu próprio trabalho para formar pensadores independentes e autônomos.
Decisões baseadas em dados	O uso dos dados coletados de verificações frequentes de aprendizado capacita os professores a fazerem comentários sólidos e informados.

Quadro 1: Benefícios da Avaliação Formativa (2022).
Fonte: PowerSchool (2021).

Observa-se que a nível docente, deve-se acompanhar as progressões do educando, a fim de se assegurar a melhoria contínua e compreender a necessidade dos alunos antes e durante as instruções, aumenta a qualidade do domínio do aluno sobre determinados conteúdos, do que se descoberto depois do conteúdo estar finalizado.

Avaliações formativas podem ser descritas ao longo de várias dimensões diferentes. Abaixo, apresentam-se algumas das dimensões mais significativas (Trumbull & Lash, 2013, p. 4):

<ul style="list-style-type: none"> • Informal x Formal • Feedback imediato x Feedback atrasado • Incorporado no plano de aula x Autônomo • Espontâneo x Planeado • Individual x Grupo • Verbal x Não verbal • Oral x Escrito • Graduado x Não graduado • Resposta aberta x Resposta fechada/Restrita • Iniciado/controlado pelo professor x Iniciado/controlado pelo aluno • Professor e aluno(s) x Pares • Orientado ao processo x Orientado ao produto • Breve x Estendido • Suporte (apoiado pelo professor) X Realizado de forma independente

Quadro 2: Dimensões sobre Avaliação Formativa (2022).
Fonte: Trumbull & Lash (2013).

As avaliações formativas apresentam variações em múltiplas dimensões, o aspecto fundamental é que elas relembram evidências, interpretam-nas em relação às necessidades de aprendizagem e as utilizam para efetuar ajustes que atendam melhor a essas necessidades, pois “while formative assessments may vary on a number of dimensions, “the crucial feature

is that evidence is evoked, interpreted in terms of learning needs, and used to make adjustments [to instruction] to better meet those learning needs” (Trumbull & Lash, 2013, p. 4 as cited in Wiliam, 2006, p. 3) suas dimensões podem ainda ser descritas incluindo:

- **Objetivos:** As avaliações formativas podem ter objetivos diferentes, como identificar lacunas de conhecimento, avaliar o progresso dos alunos ao longo do tempo ou fornecer feedback para melhorar a aprendizagem.
- **Métodos:** As avaliações formativas podem ser realizadas de várias maneiras, como testes escritos, perguntas orais, trabalhos em grupo, projetos individuais, observações em sala de aula, discussões em grupo, entre outros.
- **Frequência:** As avaliações formativas podem ser realizadas com diferentes frequências, dependendo dos objetivos e necessidades dos alunos e do professor. Elas podem ocorrer diariamente, semanalmente ou em intervalos mais espaçados.
- **Fontes:** As avaliações formativas podem ser realizadas por diferentes fontes, incluindo o professor, outros alunos, especialistas em educação, pais ou tutores.
- **Resultados:** As avaliações formativas podem ter diferentes tipos de resultados, incluindo notas, relatórios de progresso, feedback individual ou em grupo, ou informações sobre habilidades específicas a serem desenvolvidas.
- **Interação:** As avaliações formativas podem ser realizadas de forma interativa, envolvendo feedback e discussões entre alunos e professores, ou de forma mais individual, fornecendo feedback mais direcionado a cada aluno separadamente.

Essas dimensões podem variar dependendo do contexto e dos objetivos específicos da avaliação formativa. É importante que os professores e educadores considerem essas dimensões ao planejar e implementar avaliações formativas eficazes.

1.2 Avaliação Sumativa

Observa-se que a avaliação formativa e sumativa têm objetivos diferentes, no entanto ambas são fundamentais em um programa de avaliação equilibrado e com qualidade. Assim como a avaliação formativa, a avaliação sumativa também pode desempenhar um papel

significativo no progresso educacional dos estudantes. No entanto, é importante destacar que essas duas abordagens de avaliação, embora sejam vistas como complementares, possuem naturezas distintas, como afirma Fernandes, 2021b, p. 3 “Ambas podem ser complementares, porém em sua natureza, são diferentes”. Diferentemente da avaliação formativa, que é realizada durante o processo de aprendizagem e tem como objetivo fornecer feedback aos alunos para que possam melhorar seu desempenho, a avaliação sumativa é uma avaliação pontual, sendo realizada em momentos específicos, geralmente no final de um período de aprendizagem como se pode observar:

A avaliação sumativa permite-nos elaborar um balanço, ou um ponto de situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma unidade didática ou após ter decorrido um certo período de tempo. Neste sentido, a avaliação sumativa é pontual, porque ocorre em certos momentos mais ou menos pré-determinados, enquanto a avaliação formativa é tendencialmente contínua.

(Fernandes, 2021b, p. 3).

Como já anteriormente elucidado, a avaliação sumativa é projetada para medir o desempenho do aluno em relação aos objetivos gerais da aprendizagem, conforme está estabelecido nos padrões curriculares relevantes. Segundo Lane (2018, p.2) o desenho e os objetivos das avaliações são geralmente padronizados para que possam ser aplicados em um número elevado de alunos, várias coortes e períodos. De igual modo, os dados colhidos sobre o desempenho individual do aluno, grupo, escola ou sistema fornecem às escolas e administradores uma ferramenta para avaliar o conhecimento do aluno em relação aos objetivos de aprendizagem.

A avaliação sumativa não acompanha de forma sistemática o dia a dia do ensino e das aprendizagens tal como acontece com a avaliação formativa. Na verdade, a avaliação sumativa ocorre normalmente após os processos de ensino e aprendizagem e não durante esses processos, como acontece com a avaliação formativa. Isto significa que um dos propósitos da avaliação sumativa é recolher informação no sentido de formular um juízo acerca do que os alunos aprenderam, atribuindo-lhes, ou não, uma classificação (Fernandes, 2021b, p.3)

A avaliação sumativa almeja mensurar a aprendizagem, o conhecimento, a proficiência ou o sucesso do aluno na conclusão de uma unidade, curso ou programa. As avaliações sumativas são quase sempre formalmente graduadas e muitas vezes pesadas (embora não precisem ser). A avaliação sumativa pode ser utilizada com grande efeito em conjunto e alinhamento com a avaliação formativa. Comumente a avaliação sumativa ocorre no final do ano ou programa, para determinar o nível de aproveitamento dos alunos. Frequentemente, assume a forma de exames ou testes externos, sendo designada por avaliação da aprendizagem (Amua-Sekyi, 2016, p. 2 as cited in Awoniyi & Fletcher, 2014).

A avaliação sumativa é realizada no final de um período de aprendizagem e tem como objetivo produzir informações sintetizadas e sistematizadas sobre o que foi aprendido pelos alunos. Para Fernandes (2021b, p. 5), “essas informações são registradas e tornadas públicas, com o propósito de certificar a progressão acadêmica dos alunos ou conceder uma certificação no final de um ciclo de estudos”. Por outro lado, a avaliação formativa é realizada durante o processo de aprendizagem e tem como objetivo fornecer feedback aos alunos para que possam melhorar seu desempenho. Dessa forma, a avaliação formativa é uma ferramenta para as aprendizagens, enquanto a avaliação sumativa é uma avaliação das aprendizagens. A distinção entre as duas modalidades de avaliação é importante para garantir que a avaliação seja equilibrada e atenda aos objetivos educacionais.

1.3 Feedback

O feedback é uma ferramenta de apoio para a avaliação pedagógica, compreendemos seu significado como opinião e descrito no dicionário Michaelis digital enquanto “Retorno da informação ou do processo; obtenção de uma resposta”. Machado (2021, p. 4) descreve o feedback como “termo para designar um conjunto complexo de componentes que dizem respeito a diferentes procedimentos cuja presença e complementaridade se tornam indispensáveis para se atingir um efeito real na melhoria das aprendizagens dos alunos”. Considera-se o feedback uma habilidade, principalmente no âmbito educacional, docentes com competências de dar e receber feedback contribuem significativamente no avanço e nos resultados positivo das aprendizagens, como constatamos abaixo:

O feedback é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos: por um lado, no plano cognitivo, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir; por outro lado, no plano motivacional, desenvolve o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação. (Machado, 2021, p. 3)

A importância e o potencial do feedback para melhorar a qualidade do ensino e da experiência de aprendizagem não podem ser superestimados. O feedback caracteriza-se por uma ferramenta que ajuda os alunos a tornarem a sua experiência de aprendizagem significativa (Ferguson, 2011, p. 52). Através do feedback, provavelmente impulsionará um possível maior desempenho nas atividades, avaliando pontos positivos e negativos. O feedback fornece uma quantidade adequada de informações. Seu foco não é o indivíduo, mas o desempenho do aluno e deve enfatizar os aspectos positivos, iniciando-se com o incentivo à autoavaliação pelas principais áreas do aluno que necessitam de ser melhoradas. Neste sentido, o feedback deve ser claro e deve basear-se na observação real; e o feedback negativo deve ser evitado pois pode desencorajar e desmotivar os alunos (Jaszczur, 2019, p.3).

O feedback positivo pode ser reconhecido como um compromisso de professores e alunos com o vosso desenvolvimento. Os autores concluíram que a questão essencial em dar o feedback sobre o desempenho pode funcionar como um importante fator de motivação. E sobre isso, a motivação desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem (Renn, et. al., 2012).

O poder formativo do professor está centrado na sua abordagem aos fatores cognitivos e motivacionais, e um feedback útil para o aluno deve incluir informações que este possa utilizar, sendo que terá a capacidade de o ouvir e compreender o seu significado para autoavaliar o que conseguirá realizar, e o que poderá efetuar para melhorar as suas competências (Hattie, 2009, p. 38). Neste sentido, o feedback formativo pode funcionar como um elemento importante no processo de avaliação em sala de aula, através do qual os alunos terão mais oportunidades de acolher a crítica construtiva de forma positiva.

Entre os diversos propósitos do feedback, está nele ser o resultado de uma ação, já que enquanto intenção pedagógica deve informar, dar resposta ao desempenho dos alunos, a trabalhos realizados ou a determinados assuntos. A finalidade do feedback deve ser a redução da discrepância entre a compreensão e o desempenho efetivo do aluno, em uma determinada situação e o que o professor pretende num momento futuro (Carvalho et al., 2011, p.172). O docente que se comunica com seus alunos sobre seus trabalhos realizados, é capaz de assimilar as complexidades e obstáculos aos quais eles estão a passar, sendo assim, receber feedback dos professores de forma escrita ou verbal é uma parte importante da aprendizagem, pois permite que os alunos confirmem, aumentem, ajustem ou reestruturem os seus conhecimentos (Hattie, 2009).

O feedback do professor ao aluno, permite que este desenvolva confiança e acredite na sua trajetória educacional com a certeza de que futuramente se utilizará delas. Da perspectiva do professor, o feedback pode fornecer uma fonte rica de informações sobre o progresso contínuo dos alunos e permitir que estes avaliem cada tópico, sejam compreendidos e façam os ajustes necessários para a sua aprendizagem (Klute, et. al, 2017), sendo estas possibilidades significativas de avanços e melhorias.

No modelo de feedback desenvolvido por Hattie e Timperley (2007, p. 87) o objetivo do feedback é reduzir a discrepância entre os conhecimentos, competências e aprendizagens atuais e os conhecimentos, competências e aprendizagens que se pretende promover. Este modelo é composto por três etapas principais: “para onde vou”, “como é que vou” e “para onde irei em seguida”, ou seja, “identificar onde o aluno vai na sua trajetória de aprendizagem”, “identificar como ele precisa ir” e “desenvolver um plano para chegar lá”. A primeira etapa envolve a coleta de informações sobre o aluno e sua performance atual, por meio de avaliações formativas e observações em sala de aula. Com base nesses dados, o professor pode identificar o que o aluno já sabe e o que ainda precisa aprender.

Na segunda etapa, o professor define metas de aprendizagem claras e específicas para o aluno, com base nas lacunas identificadas na primeira etapa. Essas metas devem ser relevantes e desafiadoras, mas também alcançáveis, para que o aluno possa ver o progresso ao longo do tempo.

Na terceira e última etapa, o professor desenvolve um plano de ação para ajudar o aluno a alcançar as metas de aprendizagem definidas na segunda etapa. Isso pode envolver a

implementação de atividades de ensino específicas, o fornecimento de recursos adicionais ou a oferta de suporte adicional. O feedback é um componente chave desse modelo, e é utilizado em todas as três etapas. O feedback deve ser claro, específico e fornecer informações úteis sobre o desempenho do aluno em relação às metas de aprendizagem definidas. O objetivo é ajudar o aluno a entender o que precisa ser feito para melhorar sua *performance* e alcançar as metas de aprendizagem estabelecidas. Estas três questões principais desenvolvem-se em quatro níveis:

Feedback sobre a tarefa	Nível de compreensão e execução das tarefas
Feedback sobre o processamento da tarefa	Os principais processos necessários para entender/desempenhar tarefas
Feedback sobre autorregulação	Automonitoramento, direcionamento e regulação das ações
Feedback sobre o aluno como pessoa	Avaliações pessoais e afetos (geralmente positivos) sobre o aluno

Quadro 3: Modelo de Quatro Níveis de Feedback.
 Fonte: Hattie & Timperley (2007, p. 87).

Ressalta-se que o feedback efetivo é aquele que é oportuno, específico e centrado na tarefa, é de grande relevância compreender o modo com que os alunos utilizam o feedback que os professores lhe conferem e se estiver a funcionar e os alunos estiverem a aprender melhor, é porque o feedback é positivo. O feedback enquanto competência docente, necessita ser objeto de estudo e prática, para alcançar o sucesso das aprendizagens.

2 Avaliação Realista

A avaliação realista é uma abordagem com enfoque teórico e metodológico para a avaliação de programas e intervenções sociais. Investiga como e por que um programa funciona ou não em determinado contexto, ao invés de focar somente nos resultados. Entre os principais autores, destacam-se Ray Pawson, Nick Tilley, Justin Jagosh e Gill Westhorp. Para Silva & Oliveira (2020, p. 175) “Avaliações realistas foram desenvolvidas pela primeira

vez com base na ideia de que as avaliações não deveriam indicar, apenas, o funcionamento ou não da intervenção”, mas buscar compreender que “o fio condutor dos projetos é produzir respostas cada vez mais detalhadas à questão de por que um programa funciona, para quem e em que circunstâncias” (Pawson & Tilley, 1997 p. 16). A avaliação realista visa entender e explicar o funcionamento dos programas e políticas públicas em diferentes contextos sociais. Ela reconhece que as estruturas sociais, culturais e as relações entre os atores desempenham um papel crucial na implementação e nos resultados das intervenções.

Diferentemente de outros modelos considerados tradicionais, que segundo Quintans (2020, p. 2) são “advindos de arcabouços predominantemente positivistas, centram-se nos interesses das organizações e instituições, na lógica dos recursos humanos, e na relação custo-benefício.” A avaliação realista parte do pressuposto de que os programas sociais são "teorias encarnadas". Isso significa que cada programa é uma intervenção projetada com base em uma teoria implícita ou explícita sobre como as coisas funcionam, quais são os mecanismos subjacentes e como eles levam a determinados resultados. A abordagem realista busca desvendar essas teorias subjacentes e examinar se elas se confirmam na prática.

Uma abordagem realista assume que os programas são 'teorias encarnadas'. Ou seja, sempre que um programa é implementado, ele está testando uma teoria sobre o que 'pode causar mudança', mesmo que essa teoria não seja explícita. Uma das tarefas da avaliação realista é, portanto, tornar explícitas as teorias dentro de um programa, desenvolvendo hipóteses claras sobre como e para quem os programas podem 'funcionar' (Westhorp et al., 2011, p. 1).

A avaliação realista tem como objetivo principal gerar conhecimento sobre os programas e intervenções identificando os mecanismos que estão em ação, as condições contextuais em que eles operam e os resultados que podem ser esperados.

Em suma, a avaliação realista apresenta o potencial de subsidiar as tomadas de decisões e a formulação de políticas públicas, pois os resultados são apresentados de acordo com as diferentes realidades contextuais situadas em estruturas sociais pré-existentes, para gerar mudança que compreende aspectos de estrutura, cultura e relações sociais (Quintans, 2020, p. 6).

A abordagem realista utiliza três elementos básicos para compreender o impacto de programas ou intervenções sociais, como descritos na tabela abaixo:

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
MECANISMO	São os processos subjacentes que transformam o contexto em resultados observáveis.
CONTEXTO	Refere-se ao ambiente no qual o programa está sendo implementado, incluindo fatores sociais, culturais, políticos e organizacionais.
RESULTADO	Os resultados são as mudanças que ocorrem como resultado da interação entre o contexto e os mecanismos.
CONTEXTO-MECANISMO-RESULTADO (CMR)	O modelo CMR é a base da avaliação realista. Ele postula que a relação entre um contexto (C), um mecanismo (M) e um resultado (R) é crucial para entender como um programa funciona.

Quadro 4: Categorias analíticas da avaliação realista
 Fonte: Adaptado de Pawson & Tilley (2004); Silva & Oliveira (2020, p. 182)

O contexto refere-se às condições, cenários e fatores externos em que um programa ou intervenção é implementado. A compreensão do contexto é fundamental na avaliação realista, pois ajuda a identificar as influências e restrições que moldam o funcionamento do programa. Ao analisar o contexto, os avaliadores podem determinar em que condições específicas o programa tem maior probabilidade de obter sucesso e quais são os desafios que podem surgir em diferentes situações. Para Jagosh (2011, p. 8) “Context can also be understood as anything that can trigger and/or modifies the behavior of a mechanism” ou seja, o contexto desempenha um papel fundamental em influenciar como um mecanismo se comporta ou funciona, a autora explica que o comportamento não é determinado apenas pelas características intrínsecas do mecanismo, mas também pelas condições ou estímulos ao seu redor.

O mecanismo refere-se aos processos internos subjacentes ou às teorias causais que explicam como o programa produz seus efeitos. São os "mecanismos causais" que conectam

a intervenção (inputs) aos resultados (outcomes). Em outras palavras, os mecanismos são os fatores ou eventos que ocorrem dentro do programa que levam a determinados resultados. Eles são a parte central da avaliação realista, pois ajudam a entender o porquê e como uma intervenção funciona (ou não funciona) para produzir mudanças específicas. Identificar os mecanismos permite que os avaliadores determinem quais aspectos do programa que são mais importantes para alcançar os resultados desejados. O mecanismo é o processo interno ou aquilo que se ativa na mente dos participantes e partes interessadas de um programa, estimulando seu desejo de participar ou investir nesses programas Jagosh (2011, p. 8) “They may be cognitive or emotional responses, typically in relation to program resources being offered.”

O resultado é o impacto ou as mudanças observadas que resultam da implementação do programa ou intervenção. Os resultados podem ser de curto, médio ou longo prazo, e é importante avaliar tanto os efeitos positivos quanto os efeitos negativos ou indesejados. A avaliação realista não se concentra apenas nos resultados, mas também busca compreender os padrões de resultados em diferentes contextos e grupos de participantes. Isso permite uma análise mais detalhada e sofisticada do funcionamento do programa, ajudando a adaptá-lo ou melhorá-lo com base nas lições aprendidas.

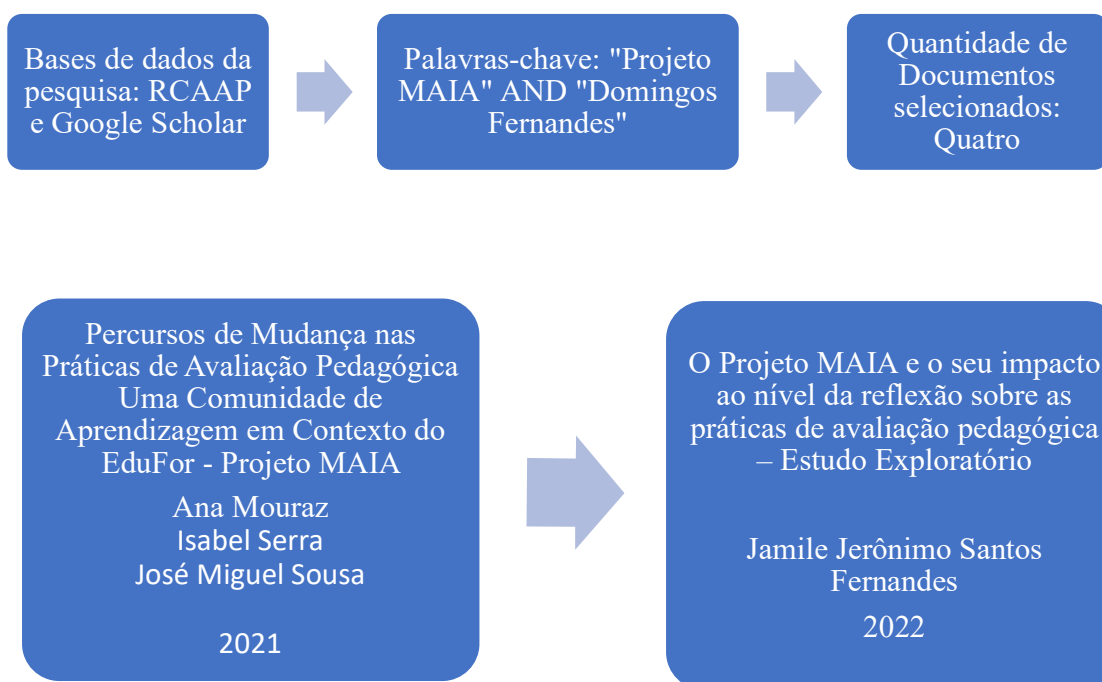
Compreende-se que a avaliação realista de Ray Pawson & Nick Tilley enfatiza a importância de entender como os programas funcionam em diferentes contextos, identificando os mecanismos causais subjacentes que levam a certos resultados. Ao adotar essa abordagem, os avaliadores podem fornecer informações mais úteis e significativas para a tomada de decisão, aprimorando a eficácia e a eficiência das intervenções sociais. Esses são os elementos básicos da abordagem da avaliação realista, que visa fornecer uma compreensão mais profunda dos programas sociais, suas teorias subjacentes e os contextos em que eles são implementados. Através da análise do CMR, do desenvolvimento de teorias de programa e do ciclo de feedback, os avaliadores podem contribuir para o aprendizado e a melhoria contínua das intervenções sociais.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo I - Projeto MAIA

1 Revisão da Literatura

Começámos por efetuar pesquisas que nos permitam identificar trabalhos científicos que se debrucem sobre o nosso objeto de estudo: Projeto MAIA. Deste modo foram realizadas pesquisas no dia 10/10/2023 às 17:08 horas. Podemos constatar na Figura 1, que foram utilizadas duas bases de dados, sendo elas o RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal) e o Google Scholar. No campo de busca foram apresentadas as palavras “Projeto MAIA” AND “Domingos Fernandes”. É relevante relatar que além dos trabalhos/resultados que a seguir serão referenciados, encontrámos diversos materiais do Projeto MAIA, ou seja, publicações internas que fazem parte do Projeto e que foram utilizadas durante a divulgação e formação dos professores, que foram descartadas nesta pesquisa, já que nosso objetivo era encontrar documentos externos ao Projeto MAIA.



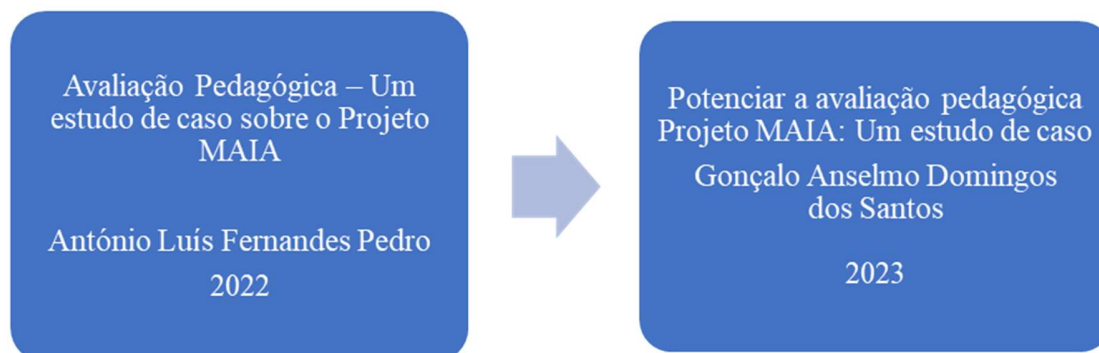


Figura 1: Identificação de trabalhos científicos sobre o Projeto MAIA
Fonte: A autora (2023)

Selecionamos quatro documentos, nomeadamente um e-book e três dissertações de Mestrado. O primeiro documento, intitulado Percursos de Mudança nas Práticas de Avaliação Pedagógica Uma Comunidade de Aprendizagem em Contexto do EduFor - Projeto MAIA, coordenado por Ana Mouraz, Isabel Serra e José Miguel Sousa foi publicado em 2021 pelo Centro de Formação – EduFor – CFAE dos concelhos de Canas de Senhorim, Nelas, Mangualde, Penalva do Castelo, Sátão e Vila Nova de Paiva. Este e-book descreve o resultado de seis experiências práticas ocorridas nos Agrupamentos de Escolas (AE) pertencentes ao EduFor, especificamente sobre o Projeto de Intervenção no âmbito do Projeto MAIA. Os temas abordados nos diferentes capítulos se referem às perceções dos alunos enquanto participantes ativos no processo de avaliação; avaliação das aprendizagens; formas diversas de feedback; relevância das rubricas no processo de avaliação; envolvimento das rubricas na avaliação de trabalhos de projeto; mudança das práticas de avaliação pedagógica com recursos a rubricas e re-valorizar a avaliação formativa. O e-book possui 203 páginas.

O segundo documento selecionado é uma dissertação de Mestrado, intitulada: O Projeto MAIA e o seu impacto ao nível da reflexão sobre as práticas de avaliação pedagógica – Estudo Exploratório de autoria de Jamile Jerônimo Santos Fernandes, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Este documento caracteriza a avaliação pedagógica ao mesmo tempo que reflete sobre currículo e políticas educativas,

enquanto contribuição para a conceção de novos projetos com foco na inclusão escolar. Analisa e reflete a partir do estudo exploratório os textos e relatórios concebidos no âmbito do Projeto Maia. O trabalho tem 344 páginas, apresenta entrevistas com diretores e professores participantes do Projeto MAIA. Aponta para um impacto positivo no contexto da avaliação pedagógica no sistema de educação de Portugal. Refere-se ainda que o país apresenta resultados promissores na área da avaliação formativa, investimentos em iniciativas de formação e reflexão, não somente acerca do Projeto MAIA, mas também na área da avaliação pedagógica.

O terceiro documento selecionado é também uma dissertação de Mestrado, de autoria de António Luís Fernandes Pedro, defendida em 2022 na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Com o título: Avaliação Pedagógica – Um estudo de caso sobre o Projeto MAIA, este trabalho apresenta documentos como decretos-lei para elucidar a preocupação real dos docentes que anseiam por mudanças, em busca de uma “gramática escolar”. A pesquisa decorreu em forma de estudo de caso, realizado em uma escola de Leiria e envolveu o diretor e professores que participaram da Oficina de Formação do Projeto MAIA. Os resultados apresentados indicam que é possível mudar a avaliação pedagógica nas salas de aula quando diretores e professores valorizam a formação e a implementam, embora esse processo de transformação envolva desafios e sacrifícios pessoais. O documento é apresentado em 170 páginas, divididas entre quatro capítulos onde são apresentados pesquisas bibliográficas, questionários e entrevistas.

O quarto e último documento selecionado é de Gonçalo Anselmo Domingos dos Santos, denominado: Potenciar a avaliação pedagógica Projeto MAIA: Um estudo de caso e foi apresentado em 2023 na Universidade Aberta (Lisboa). O documento contém 213 páginas, onde o autor discorre sobre a influência do Projeto MAIA nas alterações de estratégias de avaliação sob a perspectiva dos professores e alunos de um Agrupamento de Escolas na região do Alentejo. No trabalho é referenciada a abordagem qualitativa de estudo de caso para compreender como a escola implementou novas estratégias de avaliação dentro das dinâmicas de sala de aula. Como resultado o autor relata uma maior ênfase nos alunos e num maior envolvimento dos professores no processo de aprendizagem

2 Fundamentos, intenções e princípios

O Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica) constitui uma iniciativa do Ministério da Educação envolvendo o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE). Este desenvolveu-se inicialmente entre setembro de 2019 e julho de 2020. De acordo com Fernandes (2021, p. 4) “O Projeto MAIA é um projeto de âmbito nacional e de adesão voluntária, cujo primeiro ano de vigência ocorreu em 2019-2020”, com o propósito de ser um projeto multidimensional no âmbito das questões curriculares e pedagógicas.

O Projeto MAIA é um projeto de âmbito nacional e de adesão voluntária, cujo primeiro ano de vigência ocorreu em 2019-2020. Através de um contrato estabelecido entre o Ministério da Educação e o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), foi prolongado até 2022-2023 (Fernandes, 2021, p. 4).

O propósito principal do Projeto MAIA se fundamenta em aprimorar as práticas de avaliação e de ensino desde a educação pré-escolar até ao final do ensino secundário buscando o aperfeiçoamento das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2021, p. 3). Nesta perspectiva, o Projeto MAIA foi criado visando monitorizar as práticas de avaliação e compreender como as avaliações estão a acontecer em sala de aula, sobretudo em uma lógica pedagógica, para investigar tais práticas e conseqüentemente, configurar a capacitação dos professores.

A materialização das políticas públicas, em geral, tem sido concretizada através de programas e/ou projetos cofinanciados pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Social Europeu que, invariavelmente, são contratualizados com as universidades e com as suas unidades ou centros de pesquisa, como é caso do projeto de formação contínua de professores do ensino não superior intitulado Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Fernandes, 2021, p. 2)

O Projeto MAIA constitui uma ação de política pública, enquadrada no contexto de uma grande reforma curricular em Portugal, no âmbito da qual se desenvolveu o Projeto de

Autonomia e Flexibilidade Curricular no ensino básico e secundário, o qual foi autorizado em regime de experiência pedagógica e implementado a partir do Despacho n.º 5908/2017 e o PASEO Despacho n.º 6478/2017 definido como um documento referencial no desenvolvimento do currículo português ao longo dos doze anos da escolaridade obrigatória.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

Nesse âmbito, destaca-se o Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 julho que define o regime a nível da escola inclusiva e o Decreto-lei 55/2018 que passou a definir os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória como consequência do PAFC (Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular).

O presente decreto-lei estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-lei 55/2018).

O Projeto MAIA contou com a colaboração de Professores e Diretores de Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) que, segundo Fernandes (2021, p. 8), tem como principais objetivos “elaborar, concretizar e coordenar planos de formação” com a participação das direções dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas. Os CFAE

são responsáveis pela gestão e por oferecer formação continuada aos educadores e professores de todos os graus de ensino para que assim possam aprimorar as suas competências.

“No primeiro ano da sua vigência, aderiram ao projeto 88 Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), o que se traduziu na organização de 88 Oficinas de Formação (OF), envolvendo 1555 formandos, docentes de todos os níveis de escolaridade, que conceberam e elaboraram 289 Projetos de Intervenção (PI), correspondentes a outros tantos AE/ENA que estiveram envolvidos no projeto. É importante referir que, para além das referidas 88 OF que foram diretamente acompanhadas, monitorizadas e apoiadas pelo projeto, os CFAE tomaram, por si sós, a iniciativa de constituírem mais 87 OF que, ainda que não tivessem sido diretamente acompanhadas pelo projeto, utilizaram, genericamente, os mesmos materiais e as mesmas metodologias e recomendações relativas à sua organização e desenvolvimento. Este facto pode significar que o Projeto MAIA acabou por ter uma abrangência que terá envolvido, no mínimo, 2 500 docentes formandos, de cerca de 400 AE/ENA”.

(Fernandes, 2021d, p. 2)

O Projeto Maia foi organizado em três momentos distintos. O primeiro concentrou-se na formação de formadores, abrangendo temáticas como Fundamentos e Natureza da Avaliação, Práticas de Avaliação Pedagógica e Perspectivas de Formação de Professores. Aconteceu entre setembro e outubro de 2019, totalizando 30 horas. O segundo momento ocorreu em três fases, descritas por Fernandes (2021d), sendo estas: Fase de Iniciação, Fase de Consolidação e Fase de Autonomia. Por fim, o terceiro momento que gerou o relatório intitulado “Para uma Avaliação Pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projeto MAIA (2019-2020)”. Este relatório foi pensado e desenvolvido para, em certo sentido, contar uma história vivida por alguns milhares de pessoas e algumas centenas de instituições que, ao longo de dez meses, partilharam um interesse comum pela avaliação pedagógica (Fernandes et. al., 2020, p. 10).

Salienta-se que o Projeto MAIA teve como pretensão contribuir para as melhorias das práticas pedagógicas das escolas e dos professores na área da avaliação das aprendizagens e, como resultado, nas aprendizagens dos alunos. O projeto materializou as políticas ao nível

da educação pública relacionadas com o desenvolvimento de processos e práticas escolares mais consistentes, que anseiam por novos investimentos na área de projetos/programas educacionais como descreve-se abaixo:

é absolutamente indispensável que se invista realmente em sistemas e práticas que reforcem a autonomia das escolas. Que lhes sejam dados os meios e os apoios indispensáveis para que assumam a essência da responsabilidade pelos seus desempenhos e pelos seus resultados. A par disso, é necessário criar ou aperfeiçoar os dispositivos de assessoria, monitorização, controlo e avaliação (Ventura, 2006, p. 4).

A premissa inicial relaciona-se com a necessidade de conceber a Educação como uma poderosa ferramenta para “Aprender a pensar” e ao mesmo tempo retirando as consequências a todos os níveis do sistema educativo. De igual modo, está condizente com a Centralidade das Aprendizagens em todas as dimensões da vida escolar, ou seja, os alunos devem ser o centro dos processos pedagógicos e os professores devem assumir-se como profissionais e recursos qualificados com a capacidade de apoiar os esforços de aprendizagem dos seus alunos¹. Ao longo do desenvolvimento do Projeto MAIA foi sempre claro que a formação era para ser pensada e concretizada com os formandos em vez de para os formandos (Fernandes, 2021d, p. 4).

O Projeto MAIA teve em consideração a necessidade de melhorar as práticas de avaliação pedagógica e de ensino no sistema escolar nacional, sendo que a sua consecução se apoiou num conjunto de objetivos e dimensões:

¹ O projeto decorreu de um contrato celebrado por um ano entre a Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo sido integralmente concebido e elaborado pelo seu coordenador, Domingos Fernandes, então docente desta instituição. A Equipa Central integrou ainda Eusébio André Machado, Hélder Pais, Fernanda Candeias, Olga Morouço, Rosália Silva, Carmen Lourenço e Guilherme Rocha.

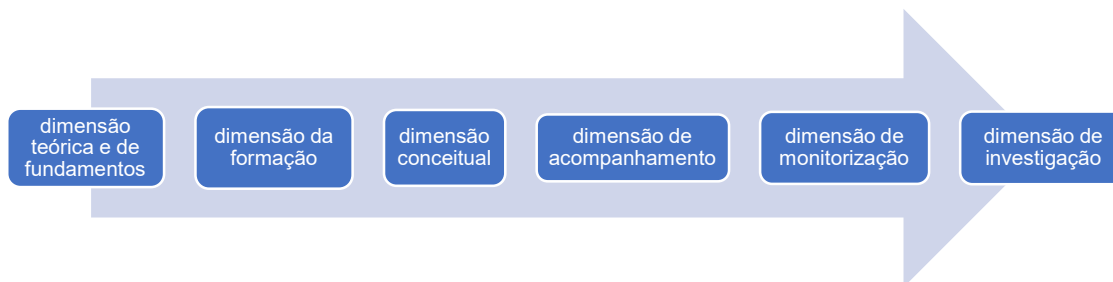


Figura 2: Dimensões do Projeto MAIA
Fonte: A autora (2023)

Em função da multidimensionalidade e complexidade por natureza do Projeto MAIA, foi necessário considerar em sua conceção uma ampla gama de dimensões, das quais (Fernandes et. al., 2020, pp. 12-14) destaca como as dimensões essenciais do Projeto:

1. A Dimensão Teórica e de Fundamentos foi concebida tendo em atenção que a transformação e melhoria das realidades, neste caso a melhoria consciente e sustentada das práticas de avaliação pedagógica, tem de estar apoiada no conhecimento. Este é um princípio que se considerou fundamental. Nestes termos, os fundamentos e a natureza da avaliação, como domínio do conhecimento, foram estudados, analisados e discutidos em uma diversidade de contextos de formação, sempre apoiados em textos previamente distribuídos ou em slides ilustrativos.
2. Na Dimensão Conceitual, muito relacionada com a anterior, o foco já não era o domínio da avaliação em geral, mas no domínio específico e prático ou aplicado da Avaliação Pedagógica. Neste caso, os objetivos definidos foram muito centrados na clarificação de conceitos estruturantes tais como Avaliação Pedagógica, Avaliação Formativa, Avaliação Sumativa, Classificação, Critério, Feedback, *Feedforward*, *Feed Up* e Indicador. Na verdade, a investigação tem vindo a revelar uma diversidade de dificuldades por parte de muitos profissionais com a compreensão destes conceitos e com a sua determinante relevância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consentâneas com o que sabemos da investigação realizada nas últimas décadas. Uma das mais indesejáveis consequências deste facto na melhoria das práticas é a ausência de uma distinção clara entre avaliação e classificação. Trata-se, no fundo,

da dificuldade em discernir entre a conceção de avaliação como processo eminentemente pedagógico e a conceção de avaliação como medida. Nestes termos, o projeto foi muito afirmativo e insistiu sistematicamente na promoção do estudo e discussão crítica dos conceitos fundadores da avaliação pedagógica pois, na verdade, é na falta de clarificação desses conceitos e do seu real significado que reside uma parte importante dos problemas que impedem a utilização de práticas de avaliação claramente orientadas para apoiar as aprendizagens e o ensino.

3. A Dimensão da Formação, fundamental e estruturante no desenvolvimento do Projeto MAIA, implicou que se tivessem definido objetivos e competências a desenvolver por diferentes intervenientes (ex, formadores e formandos) orientados pela necessidade de se constituírem redes formais e informais de comunicação entre as pessoas e de incentivar o trabalho colaborativo de modo a permitir a criação de reais comunidades de aprendizagem tanto quanto possível orientadas pelas ideias de Yrjö Engeström relativas aos sistemas de atividade (ex, utilização e discussão de artefatos e/ou materiais mediadores com conteúdo de real e comum interesse, objeto de estudo comum tendo em vista um certo resultado, estabelecimento de regras de funcionamento). 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. Este é um objetivo relevante tendo em conta que a formação foi pensada e organizada para que a sua componente prática tivesse uma concretização significativa. Na verdade, a pandemia acabou por impedir que as práticas pedagógicas em contexto de sala de aula tivessem a expressão que se esperava (foi possível, na grande maioria dos casos, concretizar, pelo menos em parte, a Fase de Iniciação prevista para cinco ou seis semanas). Consequentemente, as práticas pedagógicas foram focadas na conceção e elaboração de Projetos de Intervenção (PI), com uma particular incidência no domínio da avaliação pedagógica e do ensino, a concretizar na Fase de Autonomia (2020-2021). Nesta dimensão, como noutras, foram produzidos Textos de Apoio e Folhas numa diversidade de matérias

para apoiar o desenvolvimento da formação que, como se referiu, esteve no cerne do projeto.

4. Na Dimensão de Acompanhamento foram definidos objetivos que, essencialmente, tinham a ver com a natureza e os modos de apoio que deveriam ser postos em prática para que os diferentes intervenientes (e.g., CFAE, formadores, representantes AFC) estivessem nas melhores condições possíveis para desenvolver o projeto tendo em vista os seus propósitos. Assim, o Acompanhamento foi um processo concebido para apoiar os participantes que tinham a responsabilidade de estar, digamos assim, na linha da frente do projeto tendo-se materializado através da realização sistemática de reuniões formais e informais, presenciais e a distância e da distribuição e discussão de materiais. Outro dos objetivos do processo de acompanhamento foi contribuir para estreitar a comunicação entre os diferentes intervenientes, contribuindo para a criação de uma verdadeira comunidade que partilhava interesses e artefatos culturais comuns.
5. A Dimensão de Monitorização foi concebida como processo de regulação e de autorregulação do desenvolvimento das múltiplas ações inerentes à consecução dos objetivos do projeto. Os seus objetivos estavam, deste modo, relacionados com a realização de pontos de situação quanto ao trabalho desenvolvido pelos diferentes intervenientes, nomeadamente ao nível da formação realizada no âmbito dos CFAE. Deste modo, houve sempre oportunidades para apresentar e discutir uma diversidade de situações que garantissem, por um lado, a consistência dos procedimentos a nível nacional e, por outro, o cumprimento das tarefas dentro das janelas temporais que foram sendo discutidas e acertadas pelos intervenientes tendo em conta as propostas da coordenação do projeto. Os processos de monitorização e de acompanhamento são claramente distintos nos seus propósitos e nos seus métodos, mas estão, naturalmente, relacionados e, por isso, foram pensados para ocorrer invariavelmente em momentos simultâneos, partilhando estratégias e materiais.
6. A Dimensão de Investigação tinha como principal objetivo produzir um retrato tão nítido e consistente quanto possível do que se passou no primeiro ano de vigência do

projeto tendo em conta, obviamente, um conjunto de objetos e de dimensões de investigação que se explicitarão mais adiante. Assim, definiu-se que, desde o início, se procederia a uma recolha sistemática de informação acerca dos fenómenos de interesse previamente definidos no projeto. Este processo foi pensado para envolver, tanto quanto possível, uma diversidade de participantes (ex., direções dos CFAE, formadores, formandos).

As características e abrangência dessas seis dimensões representam a complexidade do Projeto MAIA e corroboram para compreender que este foi orientado por ideias fundadoras e princípios bem definidos, a fim de se tornar um esforço sistematizado para transformar e aprimorar as práticas de avaliação pedagógica e consequentemente as práticas de avaliação e ensino. Cada dimensão é necessária para garantir que a avaliação seja completa e eficaz, permitindo que sejam realizados ajustes nas políticas públicas em tempo hábil. A estratégia de ação deve considerar todas as dimensões, garantindo que cada uma delas seja abordada de forma adequada para que o projeto alcance seus objetivos.

Ressalta-se que durante a formação do Projeto MAIA, foram produzidos e publicados diversos materiais, Folhas e Textos de Apoio para promover a leitura, estudo, discussão e reflexão dos professores ao longo do processo de formação. Abaixo elencamos a lista destes materiais:

Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica

1 - Avaliação Formativa

2 - Avaliação Sumativa

3 - Feedback

4 – Feedback - Eusébio André

5 - Critérios de Avaliação

6 - Texto de Apoio - Critérios de Avaliação

7 - Rubricas

8 - Rubricas de Avaliação

9 - Diversificação dos Processos de Recolha de Informação - Fundamentos

- 10 - Diversificação dos Processos de Recolha de Informação - Dois Exemplos
- 11 - Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação
- 12 - Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino distância
- 13 - Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA
- 14 - Avaliação Formativa Digital
- 15 - Avaliação Pedagógica Classificação e Notas - Perspetivas Contemporâneas
- 16 - Relatório Projeto MAIA 2019_2020
- 17 - Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas
- 18 - Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais Transparentes e Consistentes
- 19 - Para uma abordagem Pedagógica dos Testes
- 20 - Critérios de Avaliação Questões de Operacionalização
- 21 - Estratégia de Ação - Projeto MAIA 2020-2021
- 22 - Formação contínua de professores em tempos pandémicos: o caso do Projeto MAIA
- 23 - Enquadramento da Avaliação Pedagógica: Cursos Artísticos Especializados de Nível Secundário e Cursos Profissionais
- 24 - Para uma Avaliação Pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projeto MAIA (2020-2021)
- 25 - Avaliação Pedagógica - referencial de autoavaliação
- 26 - Avaliação referida a critérios: perspetivas de conceção e utilização
- 27 - Oficina de Formação
- 28 - Avaliação Pedagógica I: Projetos de Intervenção nos domínios do ensino, aprendizagem e avaliação.

3 O Projeto MAIA como instrumento de Formação Contínua de Professores

A formação de professores refere-se ao processo pelo qual indivíduos são preparados para se tornarem professores ou para aprimorarem suas habilidades e conhecimentos

existentes como professores. É um processo contínuo que envolve a aquisição de conhecimentos teóricos, habilidades pedagógicas e práticas de ensino. A formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais em muitos países. A qualidade da formação dos professores é fundamental para garantir a qualidade da educação oferecida aos alunos, como relata Nóvoa (2015, p. 2 “E porque somos professores temos um dever, o dever de assegurar a qualidade da nossa formação e da nossa profissão”.

Entre os desafios mais relevantes, podemos destacar a necessidade de formação de professores capazes de lidar com as demandas atuais e futuras da educação, bem como a garantia do acesso igualitário à educação de qualidade para todos os indivíduos, independentemente de sua origem, raça, gênero, classe social ou dentre outras características, ou seja a formação de professores deve-se assentar em ser “um processo de reflexão crítica sobre as experiências que se desenvolvem em sala de aula com o objetivo de contextualizar as ações docentes e atribuir sentido verdadeiro à teoria de maneira que possa dar retorno à realidade” (Cosme & Lima, 2018, p. 68).

Neste contexto descreve-se também a relevância da formação contínua de professores, sendo esta fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento da prática docente. A educação é um campo em constante evolução e transformação, desse modo a formação contínua oferece aos docentes uma capacitação que os permitem estarem atualizados com novas práticas pedagógicas, tecnologias educacionais, mudanças nas políticas educacionais e novas abordagens de ensino. Em Portugal os Centros de Formação de Associação de Escolas são os responsáveis por esta formação como descreve Fernandes 2021 “a formação contínua de educadores e professores de todos os graus de ensino é assegurada e gerida de forma autónoma por 91 Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) que estão disseminados por todo o país e cujos principais objetivos são elaborar, concretizar e coordenar planos de formação” (Fernandes, 2021, p. 8).

A Formação Contínua de Professores deve garantir o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e aprimorar seus conhecimentos e competências, além de promover e otimizar a aptidão dos professores para garantir maior sucesso escolar.

"oportunidades para ensinar" é facilitar-lhes os conhecimentos e competências que farão crescer sua capacidade de providenciar melhores oportunidades de aprendizagem a todos os seus alunos. A

concepção de desenvolvimento profissional como desenvolvimento de conhecimentos e competências envolve transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre os conteúdos a ensinar. Um corpo docente mais competente e mais conhecedor decerto estará mais capaz de melhorar os resultados dos alunos (Oliveira & Formosinho, 2009, p. 228).

A formação dos professores deve acompanhar as mudanças na sociedade e no mundo, como as novas tecnologias e as mudanças culturais. Portanto, as políticas educacionais precisam estar em constante evolução para garantir que a formação dos professores esteja sempre atualizada e preparada para lidar com as demandas da sociedade. A esse propósito, Gatti refere que:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura (Gatti, 1996, p. 8).

No entanto, muitas vezes os recursos financeiros, a falta de investimento em infraestrutura e a falta de valorização dos professores são obstáculos que impedem a melhoria da formação dos professores. É importante que as políticas educacionais considerem esses desafios e desenvolvam estratégias eficazes para superá-los e garantir uma formação de qualidade para os professores.

Compreende-se que a formação contínua é justamente posterior à formação inicial e ocorre a partir das experiências de vida do professor, experiências com os seus alunos, do aprendizado em torno de discussões pedagógicas com outros professores, diretores, participação em cursos ou no planejamento de aulas. Esse processo tem como resultado o desenvolvimento profissional docente. É necessário sempre estarmos em contexto de reflexão crítica com nossos pares, termos nossas práticas supervisionadas por especialistas ou formadores externos para perceber como isso contribui para o desenvolvimento profissional docente e concordamos com Marcelo (2009, p. 10) que descreve o

desenvolvimento profissional como “um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”.

Ressalta-se que no caminho para as mudanças no âmbito da Formação Contínua de Professores, é necessário um olhar diferenciado para a Formação Ativa de Professores “Quer no domínio da formação de professores, quer no domínio dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, torna-se necessário encontrar relações entre tecnologia e pedagogia capazes de gerar novas e inovadoras formas de nos relacionarmos com o conhecimento (Fernandes, 2021c, p. 9) mas também para as novas tecnologias digitais como descreve Rodrigues (2017, p. 39):

Relativamente à oferta na formação contínua de professores, particularmente na integração das tecnologias digitais, pode-se ainda observar outro aspeto com enfoque numa gestão económica dos próprios recursos do processo formativo, procurando analisar de que forma poderá esta contribuir para um melhor desempenho e desenvolvimento profissional docente, nomeadamente sendo baseada em sistemas do tipo oficina de formação com inclusão de formatos de e-learning ou b-learning.

Especificamente em Portugal, a formação contínua de professores é relativamente nova, sendo obrigatório possuir formação para a progressão na carreira docente a partir dos anos 90 e ocorre nos CFAEs (Centros de Formação de Associação de Escolas) como refere Vigário (2022, p. 38) ao citar o DL nº 249/92:

A obrigatoriedade da detenção de formação para a progressão na carreira docente advém da publicação do Estatuto da Carreira Docente em 1990. O direito e o dever de formação contínua, por parte de todos os educadores e professores, assim reconhecido, catapultou o aparecimento da criação dos CFAE pelo Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro, onde se pode ler que os objetivos são “a) Contribuir para a promoção da formação contínua; b) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas; c) Promover a identificação de necessidades de formação; d) Adequar a oferta à procura de formação”.

Tem se revelado uma preocupação atual da tutela investir em projetos no campo da formação contínua de professores, como refere seguidamente uma publicação da Direção-Geral da Educação:

A formação contínua de docentes e de outros agentes da educação é um elemento estrutural na melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema de educação. A DGE, no âmbito das competências que lhe estão cometidas, e procurando dar resposta a problemas/necessidades detetados, disponibiliza um conjunto de ações de formação que pretendem contribuir, entre outros aspetos, para:

- 1- A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares dos alunos;
- 2- O desenvolvimento/valorização profissional dos docentes e outros agentes da educação, na perspetiva do seu contínuo aperfeiçoamento ao longo da vida (Direção-Geral da Educação)

Neste contexto apresentaremos a seguir o Projeto MAIA, que é objeto do nosso estudo e uma de suas dimensões incide na formação de professores enquanto transformação no campo da avaliação pedagógica “como é caso do projeto de formação contínua de professores do ensino não superior intitulado Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA)” (Fernandes, 2021, p. 3) e vem ao encontro da atual e relevante preocupação da DGAE na área da formação contínua dos professores.

Capítulo II – Metodologia

1 Paradigma da investigação

Compreende-se que o paradigma da investigação é um elemento essencial de qualquer estudo científico. Ele molda a abordagem geral e os métodos utilizados para coletar, analisar e interpretar os dados. O paradigma da investigação que orientou nossa pesquisa através da análise textual dos Projetos de Intervenção no âmbito do Projeto MAIA foi a abordagem da Avaliação Realista de Ray Pawson & Nick Tilley (1997; 2004; 2006). A abordagem realista

é uma concepção teórica que vem sendo amplamente utilizada em estudos de avaliação de programas e políticas. Realça a compreensão das intervenções em termos de mecanismos, contextos e resultados. A Avaliação Realista não busca apenas respostas como "funciona" ou "não funciona", mas compreende como, por que e em quais circunstâncias as intervenções são eficazes. Essa abordagem é especialmente adequada para avaliar programas complexos, nos quais a relação causa-efeito pode ser influenciada por uma série de fatores contextuais.

Ao aplicar a abordagem realista à análise dos Projetos de Intervenção, buscamos identificar os mecanismos subjacentes que explicam como esses projetos pretendem alcançar seus objetivos, considerando os contextos em que estão inseridos. Além disso, estamos interessados em compreender os resultados gerados por esses projetos e em que condições eles ocorrem. Isso nos permitirá ir além de uma avaliação superficial e explorar as complexidades das intervenções em questão.

Selecionamos os Projetos de Intervenção por meio de amostragem aleatória ou de conveniência. A decisão de usar essa abordagem foi fundamentada nas características específicas do nosso objeto de estudo. A amostragem aleatória foi empregada para garantir a representatividade da amostra, pois como já referido anteriormente, foram 287 o número de Projetos de Intervenção elaborados no âmbito do Projeto MAIA. Desta forma, utilizamos um processo de seleção aleatória para escolher uma parte deles. Isso nos permitiu reduzir o viés de seleção e garantir que nossa amostra fosse uma representação válida da população de projetos de intervenção em análise “El muestro aleatório es el método de obtener una porción (o muestra) de una población o universo, de tal manera que cada miembro de esa población o universo tenga la misma posibilidad de ser seleccionado” (Kerling & Lee, 2002, p. 149).

No entanto, também reconhecemos que, devido às limitações de tempo e recursos, não foi possível incluir todos os projetos em nossa amostra.

Essa abordagem nos permitiu incluir projetos que eram mais facilmente acessíveis e que poderiam contribuir de maneira significativa para a pesquisa. A amostragem aleatória de conveniência nos permitiu equilibrar a representatividade da amostra com a eficiência na coleta de dados, garantindo que nossa pesquisa fosse viável dentro dos recursos disponíveis.

2 Enquadramento para o desenho metodológico

Os programas e projetos educacionais são instrumentos ao serviço de medidas de políticas públicas, construídas em sua maioria influenciadas nacionalmente ou internacionalmente. Segundo Ventura (2006, p. 1) “Trata-se de um campo de investigação vastíssimo que tem sido objecto de inúmeros trabalhos em todo o mundo. No entanto, Portugal tem um défice de investigação a este nível”. Quando lançados devem ter a preocupação para quem se destinam e o que os alunos devem aprender. Isto implica, proporcionar igualdade de oportunidades, mas deve-se considerar que somente a igualdade de acesso não é suficiente, é necessário garantir que todos os alunos possam ir tão longe quanto suas capacidades lhe possibilitam, quanto suas legítimas inspirações lhe possibilitam. A partir da década de 90, houve uma maior incidência destas aspirações, que decorrem por conta do mundo neoliberal que anseiam por eficiência, eficácia, evidências, padrões, tabelas, cálculos, números...

Lordêlo & Dazzani (2009) descrevem que os termos Policy, politics e polity, usualmente apresentados em inglês pela complexidade de correspondência exata dos seus significados em português, estabelecem três importantes conceitos para análise de políticas, sendo que cada um deles salienta um aspecto ou dimensão da política. O termo policy refere-se ao conteúdo da política; o termo politics, aos processos políticos e o termo polity, às instituições políticas.

“O interesse pela investigação em políticas públicas, área também designada como policy Science, começou na década de 1950, nos Estados Unidos da América (EUA) e, a partir dos anos de 1970 difundiu-se também pela Europa, em particular na Alemanha e nos países escandinavos. Nesse período, a principal preocupação recaiu na definição do conceito de políticas públicas e na análise dos distintos atores intervenientes nesses processos, estatais e não estatais.” (Serapioni, 2016, p. 60).

O envolvimento das partes interessadas, ou seja, todas as pessoas envolvidas ou questionadas em vários graus pela avaliação de um programa e seus resultados, continua a ser uma questão fundamental para a prática de avaliação.

O objetivo principal da avaliação de programas e projetos consiste em verificar se os programas avaliados são eficazes ou necessitam de ser repensados. Ou seja, a avaliação de

programas coleta informações a fim de melhorar condições e desempenho. Desta forma, é possível identificar e diagnosticar problemas buscando a melhoria dos resultados para os participantes do programa. As bibliografias presentes atualmente no âmbito da temática de avaliação de programas, descrevem variadas concepções: relevância social, argumentos técnicos relativamente às diferentes categorias de validade, propagação dos resultados e efeitos, além de reflexões distintas de técnicas relacionadas com os diversos tipos de validade, a importância da disseminação dos resultados e seus efeitos, entre outras considerações que são abordadas por diferentes autores como Kellaghan & Stufflebeam (2003).

Considera-se que a avaliação é uma das etapas no desenvolvimento sistemático de programas. Subjetivamente, a realização de um programa é antecipada por fases de planejamento que compreende detetar problemas, definir objetivos, explorar a causa dos problemas e das dificuldades nos programas existentes. Os programas podem ser compreendidos enquanto grandes oportunidades para investigar práticas sociais e seus efeitos. Isso implica que os programas podem ser usados como casos de estudo para entender como as mudanças afetam a sociedade e suas interações com diversas variáveis. Os programas não se limitam a ser veículos para a introdução de transformações; eles também representam chances de aprendizado. Eles não exclusivamente favorecem seus alvos diretos, mas têm o potencial de enriquecer o conhecimento e a compreensão das práticas sociais em toda a sociedade, apontando caminhos para o seu aprimoramento.

“Os programas são microcosmos da sociedade democrática uma vez que possuem estruturas de poder, políticas de apoio, representam relações entre os cidadãos e as elites, revelam as prioridades das políticas porque exibem as decisões de alocação de recursos e possuem características culturais. Cada avaliação é, por isso, um estudo de caso do contrato social.” (Kushner, 2002, p. 21).

As avaliações de programas são ferramentas essenciais para a melhoria da qualidade e eficácia de programas educacionais e de serviços. As avaliações desempenham duas funções principais: a avaliação do processo e a avaliação dos resultados. A avaliação do processo é crucial para garantir que o conteúdo seja relevante e que as práticas de implementação sejam eficientes, contribuindo para a entrega eficaz do programa. Por outro

lado, a avaliação dos resultados se concentra na avaliação do impacto do programa na aprendizagem dos participantes e em como esse impacto afeta as partes interessadas, incluindo estudantes, agências de financiamento e a comunidade em geral, “Program evaluations are conducted to assess the quality of a program and serve two main functions: to evaluate process efficiencies and to evaluate program outcomes” (McNeil, 2011, p. 24).

É fundamental obter feedback oportuno e detalhado para avaliar o desempenho dos programas e projetos. Enfatiza-se a importância da qualidade, profundidade e oportunidade do feedback para garantir que as ações governamentais estejam a alcançar seus objetivos e que os problemas sejam resolvidos de maneira eficiente.

“Para que os programas e projetos possam cumprir cabalmente os seus desígnios, é necessário encontrar métodos e procedimentos que permitam proporcionar feedback oportuno, rigoroso e profundo que retrate o mais fielmente possível o que funciona, como funciona e porque funciona. A inexistência de feedback torna praticamente impossível perceber se o programa está a desenvolver-se de acordo com o que se pretende e, conseqüentemente, não se consegue conhecer, compreender e progredir na resolução dos problemas” (Fernandes, 2011, p. 186).

O modelo de Stufflebeam (2003), conhecido como CIPP, é um modelo abrangente e detalhado de avaliação que se centra em quatro áreas principais dentro do programa, incluindo o contexto, a entrada, o processo e o produto, como se pode ver no Quadro 1:

	Objetivo	Método	Relação com tomada de decisão no processo de melhoria
Contexto de avaliação	Para identificar a população-alvo e avaliar suas necessidades, diagnosticar as barreiras para atender às necessidades. Identificar recursos para atender às necessidades, julgar se as metas e as prioridades refletem de forma suficiente as necessidades avaliadas e	Usando métodos como análise de sistema; avaliações de diagnósticos; listas de verificação; análise de dados secundários; pesquisas; revisão de documento; revisão da literatura; audiências; conferências focadas em problemas; reuniões da cidade; entrevistas; grupos de foco;	Para determinar e documentar o cenário a ser feito; o grupo-alvo de beneficiários; as metas de melhorias; as prioridades para os resultados do orçamento.

	fornecer critérios baseados nestas necessidades para julgar os resultados.	técnica Delphi; perfis de escola/instituição; visitas ao local do painel de especialistas; grupos consultivos; e bancos de dados institucionais, de programas ou serviços.	
Avaliação de entrada	Identificar e avaliar as capacidades do sistema, estratégias de programas alternativos, o desenho do desempenho para implementar a estratégia escolhida, o plano pessoal, cronograma e orçamento, e documentar o caso para seguir um determinado curso de ação.	Usando métodos como pesquisa bibliográfica, visitas a programas exemplares, consultores especialistas, time de advogados, revisão do painel e testes piloto para inventariar e avaliar humanos disponíveis e recursos materiais e estratégias de solução e avaliar o plano de trabalho para relevância, viabilidade, custo e economia.	Para determinar e documentar fontes de suporte, uma estratégia de solução, um design de procedimento, um plano pessoal, cronograma de atividades de mudanças estruturadas e fornecendo uma base para julgar tanto o curso de ação escolhido e sua implementação.
Avaliação do Processo	Identificar ou prever defeitos no plano de trabalho ou sua implementação, fornecer feedback para gerenciar o processo e registrar e julgar o esforço de trabalho real.	Usando métodos como participantes observadores, para observadores independentes, entrevistas, revisão de documentos e troca periódica de informações com líderes e funcionários do projeto, a fim de monitorar e fornecer feedback sobre o processo e registrar o processo real.	Para implementar e refinar o plano de trabalho e as atividades, ou seja, para efetuar o controle do processo e para fornecer um registro do processo real para uso posterior no julgamento da implementação, na interpretação dos resultados e na informação das replicações.
Avaliação do Produto	Coletar descrições e julgamentos de resultados, relacioná-los aos objetivos e ao contexto, entrada e processamento de informações, e interpretar seu mérito e valor.	Medindo resultados pretendidos e não intencionais, coletando julgamentos de resultados das partes interessadas, realizando análises qualitativas e quantitativas, comparando resultados com necessidades avaliadas e sintetizando descobertas para chegar a conclusões finais.	Para decidir continuar, encerrar, modificar ou reorientar uma atividade de mudança e por apresentar um registro claro dos efeitos (intencionais e não intencionais, positivos e negativos) em comparação com as necessidades e metas avaliadas e para interpretar os resultados.

Quadro 5: Quatro tipos de avaliação - Modelo CIPP, de Stufflebeam, D. (2003).

Fonte: Kellaghan, T. Stufflebeam, D. Wingate, L. (2003, p. 41).

Segundo o autor, o primeiro passo para uma avaliação de contexto é identificar as necessidades de um grupo-alvo, e assim conseguir pautar metas e julgar os resultados. A partir da avaliação do contexto, busca-se definir o grupo-alvo de beneficiários; identificar

necessidades do grupo; identificar recursos e problemas relativos a estas necessidades; fornece uma base para projetar um cenário de melhoria (Stufflebeam, 2003, p. 47).

A avaliação de entrada se orienta a ajudar a prescrever um curso de ação por quais mudanças fazer. Estas podem ajudar os grupos de clientes a escolherem uma abordagem de melhor compra. Uma vez escolhida uma abordagem, uma avaliação de entrada ajuda os educadores ou outros profissionais a prepararem a abordagem escolhida. Outro ponto é que os avaliadores realizam avaliações de entrada em vários estágios (Stufflebeam, 2003, pp. 44-45). A avaliação de entrada traça os planos e as etapas seguintes.

A avaliação do processo corresponde a uma verificação contínua em relação à implementação do plano junto à documentação do processo. Um dos objetivos é fornecer feedback pessoal e profissional em relação a até que ponto estão cumprindo as atividades no cronograma, conforme o planejado e de forma eficiente. Também se busca orientar apropriadamente os envolvidos para que se modifique e melhore o plano, visto que normalmente não se pode determinar todos os aspectos de um plano quando o projeto foi recentemente iniciado. Outro objetivo é avaliar periodicamente até que ponto os participantes aceitam e podem desempenhar suas funções. A avaliação de processo cruza informações das atividades com o plano, analisando o desenvolvimento, percebendo os problemas de implementação, monitorando e avaliando feedback (Stufflebeam, 2003, p. 47).

Já a avaliação de produto busca medir, interpretar e julgar os resultados desenvolvidos, tendo como seu principal objetivo verificar em que medida a avaliação atendeu às necessidades de todos os beneficiários. O feedback sobre os resultados é tão importante ao longo do processo de atividade como ao fim. A avaliação de produto deve avaliar resultados intencionais e não-intencionais, positivos e negativos. E apesar das avaliações de produto não seguirem algoritmo definido, muitos métodos são aplicáveis (Stufflebeam, 2003, p. 50-51).

Neste sentido, a avaliação do contexto coloca a questão “o que precisa ser feito?”, ou seja, avalia as necessidades, ativos e problemas dentro do meio ambiente. A avaliação de insumos (entrada) “como deve ser feito?” e avalia as estratégias concorrentes e os planos de trabalho e orçamentos da abordagem selecionada. Já a avaliação do processo, “está a ser feito?” monitoriza, documenta e avalia as atividades do programa e por fim, a avaliação do

produto, verifica “deu certo?”, avalia o produto, o seu impacto, a eficácia, a sustentabilidade e as avaliações de transporte.

Segundo Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006), há quatro níveis que representam uma sequência de maneiras de avaliar programas, onde cada nível é importante e impacta o próximo, sendo estes:

Nível 1: Reação	O que os participantes pensam e sentem sobre o programa
Nível 2: Aprendizagem	O aumento do conhecimento e/ou habilidades dos participantes, mudança nas suas atitudes
Nível 3: Comportamentos	Transferência positiva e efetiva de conhecimentos, habilidades dos participantes de um nível para outro
Nível 4: Resultados	Os resultados finais ocorrem devido à presença, participação, implementação do programa, objetivos em situações da vida real

Quadro 6: Modelo dos quatro níveis.

Fonte: Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006).

O modelo de avaliação de programas de treinamento e desenvolvimento proposto por Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) é uma estrutura útil para avaliar programas de treinamento em quatro níveis diferentes: reação, aprendizado, comportamento e resultados. Cada nível necessita ser avaliado de acordo com perguntas específicas para determinar o sucesso ou o impacto do programa.

3 Problemática da investigação

Questão de partida: Sob a ótica da avaliação realista, as orientações para a concepção e elaboração do Projeto de Intervenção no âmbito do Projeto MAIA foram seguidas e este teve influência nas práticas avaliativas dos professores?

Questão orientadora 1: Análise de três Projetos de Intervenção (semelhanças, construções, inovações, implementações).

Questão orientadora 2: As orientações para a conceção do PI foram seguidas? De que maneira? Rigorosamente? Apenas como fonte de pesquisa/inspiração? Foram encontradas muitas alterações nos PI? Quais?

4 Recolha de dados

Os dados recolhidos para análise encontram-se especificamente em três Projetos de Intervenção que foram concebidos no âmbito do Projeto MAIA. Estes Projetos são públicos, encontrados em sites de pesquisas como Google ou na página dos Agrupamentos de Escolas. Não existe qualquer reserva à sua utilização ou divulgação. Em seguida apresentamos os três Projetos de Intervenção escolhidos:

Projeto de Intervenção do Agrupamento de Escolas de Albufeira

Projeto de Intervenção do Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade

Projeto de Intervenção do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas

5 Projeto de Intervenção

O Projeto de Intervenção foi construído e elaborado pelos diversos grupos que integraram as oficinas de formação do projeto MAIA. O objetivo principal foi elaborar um documento, denominado como Projeto de Intervenção, onde todos os formandos de um mesmo agrupamento de escolas, deveriam se reunir e “seguir” as orientações para a construção deste Projeto de Intervenção.

Como tivemos oportunidade de referir nas reuniões regionais, a ideia não é a de proporcionar um guião estruturado e rígido para que se obtenha um conjunto formatado de projetos de intervenção. Na verdade, para responder ao que nos foi solicitado, procura-se um equilíbrio entre um conjunto de sugestões relativas a elementos que não deverão deixar de estar presentes no Projeto de Intervenção e um apelo à experiência, à reflexão, ao conhecimento e à criatividade de cada grupo para que, no seu contexto e tendo em boa conta os seus reais interesses e necessidades, possamos ter um espetro de

projetos que corresponda à diversidade de enquadramentos em que irão ser pensados e construídos.
(Fernandes, 2021e, p. 4)

Entre as orientações para a elaboração do projeto de intervenção, foram destacados princípios claros no que se refere ao domínio da formação de professores e da avaliação pedagógica. Foi ainda ressaltado que os formandos não deveriam se ancorar somente nos textos disponibilizados ao longo da formação no âmbito do projeto do MAIA, mas também em suas próprias experiências, pedagógicas ou profissionais. Compreende-se que a construção do projeto de intervenção foi materializada a partir de teorias e práticas sobre o tema principal do projeto MAIA, a Avaliação Pedagógica, a qual deve ter real sentido e que envolva a todos, como destacou (Fernandes, 2021e, p. 6) “é fundamental que o projeto tenha um propósito claro e deliberado que resulte de uma discussão e de uma reflexão que permitam que seja compreendido e assumido por todos”.

Melhorar as práticas de avaliação pedagógica é o principal propósito do Projeto de Intervenção e deve se concretizar na relação do desenvolvimento curricular. Destaca-se também um grande desafio na concepção do projeto de intervenção, dada a heterogeneidade dos grupos de formandos, com docentes de diferentes ciclos de ensino, diferentes disciplinas e diferentes anos escolar, “trata-se de conceber e construir um projeto que possa ser utilizado em qualquer ano de escolaridade ou em qualquer disciplina. Para resolver este problema é necessário mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos, particularmente nos domínios do currículo e da avaliação” (Fernandes 2021e, p. 8).

Entre os referenciais para a concepção e elaboração do Projeto de Intervenção, foi aconselhado aos formandos que tivessem em conta um Domínio do Currículo, um Tema ou uma Unidade Didática, sendo assim um Projeto de Intervenção com caráter transdisciplinar. Ressalta-se abaixo os elementos a serem considerados na elaboração e concepção do PI, conforme o texto de apoio descrito por Fernandes (2020e, pp. 8-9).

- a) Conjunto de princípios no domínio da avaliação pedagógica (referência explícita aos princípios das perspectivas de avaliação utilizadas no PI e nas práticas).
- b) Sistema de avaliação
- c) Sistema de classificação

- 1. A avaliação formativa, avaliação para as aprendizagens, é considerada crucial para a organização das práticas pedagógicas a desenvolver nas salas de aula.**
- 2. A avaliação formativa, avaliação para as aprendizagens, e a avaliação sumativa, avaliação das aprendizagens, devem focar-se nos processos de aprendizagem dos alunos, nomeadamente nos seus diferentes estilos de aprendizagem.**
- 3. A avaliação formativa, avaliação para as aprendizagens, e a avaliação das aprendizagens, devem ter em conta as finalidades e objetivos de aprendizagem previstos no currículo (ex., aprendizagens essenciais, perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória) assim como a definição clara e concisa dos critérios através dos quais se pode avaliar a sua consecução.**

Quadro 7: Domínio da avaliação pedagógica
Fonte: Fernandes (2021e, p. 9).

- 1. Qual é o lugar da avaliação formativa nas práticas pedagógicas? Como é que se desenvolvem as práticas de avaliação formativa? Em que momentos? com que procedimentos?**
- 2. Qual a utilização que é dada aos dados recolhidos no âmbito da avaliação formativa?**
- 3. Que tipos de feedback se pensa distribuir aos alunos? Qual a frequência dessa distribuição?**
- 4. De que formas é que se pensa contribuir para que os alunos participem efetivamente nos processos de avaliação?**
- 5. Como vai ser posta em prática a avaliação sumativa? Qual é a utilização que se pensa dar aos dados obtidos através dessa modalidade de avaliação?**
- 6. De que formas é que se pensa diversificar os processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer?**
- 7. De que forma é que se pensa utilizar os elementos curriculares fundamentais para se definirem os critérios de avaliação, os respetivos níveis de consecução e os níveis de desempenho? Que elementos curriculares deverão ser considerados? Como vão ser utilizados os critérios? Quais são os utilizadores privilegiados dos critérios de avaliação?**

Quadro 8: Sistema de avaliação
Fonte: Fernandes (2021e, p. 9).

O projeto de intervenção deve ainda ter um sistema de avaliação ancorado em princípios que já foram antes analisados e debatidos no âmbito do Projeto MAIA, um grande

diferencial para a inovação e transformação da vida pedagógica, a incluir e contribuir para a melhoria das aprendizagens e do ensino.

Finalmente, o Projeto de Intervenção deve prever um sistema de classificação dos alunos que defina os procedimentos e as técnicas que serão utilizadas para que seja possível certificar as aprendizagens dos alunos através das respectivas classificações. A ideia de distinguir entre avaliação e classificação é inovadora e fundamental para que seja possível começar a dar prioridade à ideia da avaliação como processo pedagógico cujo principal propósito é ajudar os alunos a aprenderem mais e melhor, com mais profundidade (Fernandes, 2020e, p. 10).

A definição de critérios de avaliação deve ser construída através de partilhas entre os pares, a partir dos conjuntos de princípios anteriormente estudados nas formações do Projeto MAIA e pautada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e nas Aprendizagens Essenciais (AE). Os critérios, níveis de consecução e descritores do Projeto de Intervenção, necessitam ser compatíveis com vários ciclos e disciplinas, devem ser simples para que todos (professores, alunos, encarregados de educação) possam compreender e aplicar.

6 Análise textual e interpretação à luz da Avaliação Realista

Em seguida à apresentação dos conteúdos desta pesquisa, se fez necessário analisar três Projetos de Intervenção no âmbito do Projeto MAIA e sob a ótica da abordagem da avaliação realista. Deste modo observa-se abaixo a figura que nos apresenta os três elementos básicos da avaliação realista que será utilizada para análise e compreensão sobre os Projetos de Intervenção que integram a nossa amostra.

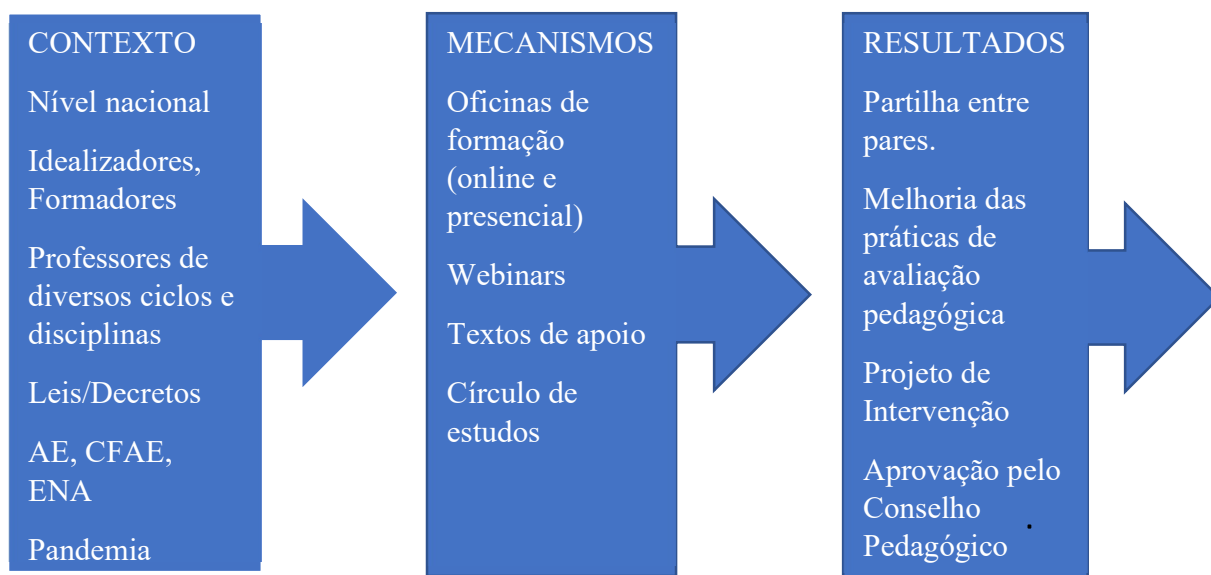


Figura 3: Elementos básicos da Avaliação Realista
Fonte: A autora (2023)

Os três Projetos de Intervenção foram escolhidos de forma totalmente aleatória, não havendo qualquer critério que fizesse escolher tais Projetos em detrimento de outros quaisquer (amostra aleatória de conveniência), “A Random selection process is one in which each element has an equal chance of selection independente of any Other events in the selection process.” (Babbie, 1990, p. 75). Ressalta-se que foram concebidos e elaborados cerca de 287 Projetos de Intervenção no âmbito do Projeto MAIA. Para esta pesquisa foram selecionados três Projetos que encontramos disponíveis através de pesquisa online na plataforma Google e que utilizamos para a análise textual “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão.” (Gil, 2008, p. 94). Este gênero de amostra aleatória de conveniência é frequentemente conhecido como um tipo de amostragem não probabilística, não é uma técnica de amostragem preferencial em pesquisas, porém é o pesquisador que possui o controle e analisa a necessidade de escolher métodos de

amostragem que sejam apropriados para a pesquisa em questão, como descreve (Creswell, 2017, p. 146).

Por estes Projetos de Intervenção estarem disponíveis em sites públicos, identificaremos cada Agrupamento de Escolas conforme consta nos Projetos. Assim sendo, no quadro 9 o PI I se refere ao Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, o PI II ao Agrupamento de Escolas de Albufeira e o PI III ao Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade. As categorias desta tabela, foram definidas a partir das referências indicadas no texto de apoio “Para a Conceção e Elaboração do Projeto de intervenção no âmbito do Projeto MAIA”.

CATEGORIA	PI I	PI II	PI III
Nº de páginas	20	15	13
Princípios da Avaliação Pedagógica	•	•	•
Avaliação formativa	•	•	•
Avaliação sumativa	•	•	•
Feedback	•	•	•
Tipos de feedback		•	•
Frequência do feedback		•	
Diversificação dos processos de recolha de informação	•	•	•
Participação dos alunos nos processos de avaliação e tarefas		•	•
Sistema de classificação (procedimentos e técnicas)		•	•

Quadro 9: Categorias do Projeto de Intervenção
Fonte: A autora (2023)

Os Projetos de Intervenção escolhidos contemplam a maioria das categorias previstas no texto de apoio “Para a Conceção e Elaboração do Projeto de intervenção no âmbito do Projeto MAIA”. Suas bases teóricas são bastante condizentes com o que foi estudado ao longo da formação do projeto MAIA, demonstram experiências práticas durante as OF, inclusive os três Projetos de Intervenção citam por diversas vezes as folhas e textos de apoio, como descrito:

“As experiências que cada um dos formandos desenvolveu ao longo do processo de formação, nomeadamente as leituras, o estudo e as reflexões realizadas a partir dos materiais produzidos para apoiar a formação tais como as Folhas e os Textos de Apoio têm, obviamente, de ser tidas em conta juntamente com as suas experiências pedagógicas e profissionais que possam considerar relevantes (Fernandes, 2021e, p. 5).”

A partir dos Projetos de intervenção, é possível ter conhecimento sobre os objetivos e princípios de cada Agrupamento de Escolas e compreende-se assim a disparidade no número de páginas de cada PI. Neste contexto verificou-se que a orientação para a conceção e elaboração dos PIs foram: “Se assim for, estarão criadas boas condições para que ele seja organizado num reduzido número de páginas. Digamos cerca de cinco ou pouco mais do que isso” (Fernandes, 2021e, p. 11).

Quanto às categorias, os três projetos são basicamente parecidos e contemplam as orientações descritas no texto de apoio “Para a Conceção e Elaboração do Projeto de intervenção no âmbito do Projeto MAIA” porém se faz necessário destacar a seguinte descrição que consta também no texto de apoio: “É natural que, na conceção e elaboração do projeto, seja dado um enfoque particular à avaliação pedagógica uma vez que ela está no cerne da conceitualização e das ações que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do Projeto MAIA” (Fernandes, 2021e, p. 8).

Constatou-se que apenas o PI II apresentou um tópico distinto sobre a avaliação pedagógica. Compreendemos que este resultado pode referir-se ao contexto (formadores) e ao mecanismo (oficinas de formação) que possam ter adotado estratégias de formação diferenciadas, como por exemplo com foco na leitura antecipada, discussão do texto e partilha de experiências, enquanto os formadores dos professores participantes do PI I e PI III não lhes tenha sido ofertada igual oportunidade. Ainda sob a luz da avaliação realista, supõe-se que naquele contexto os professores não se apropriaram dos textos (mecanismos) que são explicados como “These resources may be material, social, emotional, political and so on. The interaction between these resources, and how participants interpret and act upon them, is known as a ‘programme mechanism. This is the pivot around which realist evaluation revolves” (Greenhalgh et al., 2015, p. 1) ou ainda por razões diversas (contexto específico) como cansaço devido à grande demanda de trabalho ou porque percorreram

grandes distâncias até o local da OF, sendo assim apresentaram um resultado diferente. Considera-se a possibilidade dos formadores dos PI I e III terem apresentado estratégias iguais ou melhores do que as dos formadores do PI II, porém o fator contexto, relacionado com os mecanismos, geraram resultados diferenciados como nos descrevem Ray Pawson e Nick Tilley quando refletem na avaliação realista, nomeadamente no que diz respeito ao que é que funciona para quem? Ou seja, para os docentes do PI II, as estratégias, leituras, partilhas, lhes acrescentaram ao ponto de fazer sentido e compreensão a relevância da avaliação pedagógica para o contexto do Projeto de Intervenção.

Na categoria da Avaliação Formativa, os três Projetos de Intervenção descrevem sobre o assunto, porém o PI II não relata a incorporação da avaliação formativa em todas as disciplinas. Para além disso, a descrição sobre este assunto é breve, cerca de 5 linhas. Observa-se novamente que numa análise na ótica da avaliação realista, nem o contexto (professores de diversas disciplinas), nem os mecanismos (oficinas de formação/textos de apoio...) influenciaram nos resultados que foram propostos no texto de apoio, pois este assunto não foi aprofundado como era suposto. O PI I descreveu sobre a avaliação formativa dentro do enquadramento teórico e, posteriormente, no tópico II, O Sistema de Avaliação do AEMF, este fato demonstra que a avaliação formativa já constava no plano de avaliação do AE e que a partir da formação do Projeto MAIA, foi aprimorada. Observou-se ainda a relevância da avaliação formativa no PI I, através de ilustração com figuras e esquemas. Segundo Blamire et al. (2017) no Projeto são também apontados os princípios e critérios da Avaliação Pedagógica. O PI III descreveu a avaliação formativa enquanto princípios do Projeto de Intervenção e relatou no tópico sobre Política de Avaliação a relevância da avaliação formativa enquanto principal modalidade de intervenção. Observou-se que os PI I e II apresentaram um volume maior de conteúdos acerca da avaliação formativa, incluindo quadros e figuras. Verificou-se assim a relevância deste conteúdo para os formandos e nos faz refletir sobre outra questão apresentada pela abordagem da avaliação realista: Em que circunstâncias ou contextos? Podemos supor que estes formandos se apropriaram do conteúdo a partir de um contexto (professores de diversas disciplinas) reunidos diante de mecanismos (oficinas de formação, textos de apoio, círculos de estudo) e enquanto resultado (Projeto de Intervenção) conceberam e elaboraram o Projeto de Intervenção, descrevendo como desenvolvem práticas de avaliação formativa, em que momentos, com quais

procedimentos. Verifica-se que em determinados contextos, os mecanismos geram determinados resultados, devemos assim observar que esta relação resulta de diversos fatores, entre eles a formação, experiência, partilha e momento que se encontram os formadores e formandos.

Relativamente à categoria Feedback, foi verificado que os três PI descreveram sobre este conteúdo e sobre os seus componentes, porém os PI II e III referenciaram no índice um tópico específico, demonstrando uma compreensão diferente sobre a relevância e eficácia do Feedback para a conceção do Projeto. O contexto influencia a forma como os projetos de intervenção são concebidos e implementados, o contexto em interação com os mecanismos produz resultados diferentes. O PI I descreveu acerca do Feedback ao longo do Projeto, mas não encontramos referência aos tipos de Feedback, o que nos faz analisar se por acaso estes tipos de feedback não foram discutidos nesta determinada oficina de formação (contexto) ou se os professores (mecanismos) não geraram estes (resultados) descrevendo tais tipos de feedback, por não conhecerem, perceberem sobre o assunto; por este não ter sido alvo de discussões e partilhas de experiências práticas por parte destes ou colegas professores formadores. Diferentemente, os PI II e III relataram sobre os tipos de feedback, especificamente o Feedback oral e escrito. Quanto à frequência do Feedback, o PI II referente ao agrupamento de Escolas de Albufeira, foi o único a mencionar sobre o conteúdo. Enquanto os PI I e III nada relataram sobre a frequência da distribuição de feedback. Ao apurarmos este resultado, percebemos que ele não condiz com os objetivos para a conceção e elaboração do Projeto de Intervenção. Nos permite refletir ainda acerca do contexto (Formadores e Professores) em interação com os mecanismos (textos de apoio) se estes não alcançaram (resultado) que é imprescindível distribuir Feedback de qualidade aos alunos e com alguma frequência. Observa-se que o contexto e os mecanismos utilizados nesta intervenção, podem não ter experiência nesta categoria acima mencionada, o que resulta em pouca ou nenhuma partilha entre pares, consequentemente este conteúdo não consta no documento concebido, ou seja, funciona para quem? Analisamos que quem descreveu sobre a frequência da distribuição de feedback no PI, provavelmente teve contacto com tais conteúdos, pode-se ter trabalhado este assunto em sala de aula, demonstrando mais experiência e dessa forma, a observar a relevância, relatou no documento e alcançou o resultado esperado.

Ao analisar a categoria de diversificação dos processos de recolha de informação, encontramos resultados positivos entre os três Projetos de Intervenção. Observou-se uma quantidade maior de material (teoria) e exemplos práticos apresentados nos Projetos, o que nos faz perceber que o contexto em conjunto com os mecanismos, funcionaram de forma positiva. Verificou-se que durante as formações, os formandos puderam envolver-se em dinâmicas, partilha entre pares, sinalizando dificuldades e buscando sugestões, leitura e estudo prévio, além de uma maior aptidão com a categoria analisada.

Na categoria referente a participação dos alunos nos processos de avaliação, observou-se que os PI II e III compreenderam o tema com maior propriedade, consequentemente descreveram mais acerca da categoria (produziram tópicos específicos sobre a participação dos alunos nos processos de avaliação). Diferentemente do PI I que encontramos apenas poucas referências sobre a categoria. Estes resultados nos levam a questionar: como o compartilhamento de experiências entre pares influencia a eficácia das estratégias de avaliação inovadoras nos projetos? A compreensão e apropriação de conhecimentos são diferentes entre as pessoas, principalmente em contextos, pares e partilhas de ideias distintas.

No que se refere a categoria do sistema de classificação, encontrou-se resultados díspares. Para uma melhor percepção, explica-se que numa busca pela palavra “classificação” nos três Projetos de Intervenção, a pesquisadora encontrou esta palavra entre doze e dezesseis vezes nos PI II e III. Já no PI I a palavra “classificação” foi referida apenas uma vez. À luz da avaliação realista refletimos que este resultado se apresenta enquanto um desafio na implementação do PI I ou uma resistência por parte dos professores que não se apropriaram deste tema.

Após análise das categorias que foram orientadas para a conceção e elaboração dos Projetos de Intervenção, verificamos a necessidade de apresentar os resultados que supostamente não foram orientados a fazer parte dos Projetos de Intervenção, mas que a partir do contexto específico de cada Agrupamento de escolas, foram assim descritos e que podemos observar na figura 4.

PI I	PI II	PI III
<ul style="list-style-type: none"> • AE Escolas Martim de Freitas • Distrito: Coimbra • Concelho: Coimbra • Escolas: 8 • Alunos: + - 1740 • CFAE: Minerva 	<ul style="list-style-type: none"> • AE Albufeira • Distrito: Faro • Concelho: Albufeira • Escolas: 5 • Alunos: + - 700 • CFAE: Albufeira-Lagoa-Silves 	<ul style="list-style-type: none"> • AE Eugénio de Andrade • Distrito: Porto • Concelho: Porto • Escolas: 4 • Alunos: não divulgado • CFAE: Guilhermina Suggia

Figura 4: Contexto específico dos PI
Fonte: A autora (2023)

Ao analisar os PI encontrou-se conteúdos exclusivos e que nos fez refletir sobre o contexto em que os professores estavam inseridos, considerando as características das escolas, alunos, sistemas educacionais e recursos disponíveis. Pois o contexto influencia a forma como os projetos de intervenção são concebidos e implementados. Dessa forma compreende-se a motivação dos formandos que conceberam o PI ao construir uma análise SWOT a fim de identificar pontos fortes e fracos dentro do AE e buscar melhorias a partir da elaboração do PI.

No PI III referem-se os processos de avaliação no ensino a distância (E@D). Supõe-se que este tema é relevante no contexto deste Agrupamento de Escolas e consequentemente são colocados em prática os princípios da avaliação formativa neste tipo de modalidade.

Em termos de implementação dos PI, verificamos que somente o PI referente ao AE Martim de Freitas teve sua aprovação em Conselho Pedagógico ocorrido em 14/07/2020, sendo ainda novamente revisto e aprovado em 21/10//2020.

Ao identificarmos os contextos ou condições em que o projeto teve mais sucesso e por quê, refletimos acerca dos mecanismos utilizados, especificamente no PI I, que foi onde encontramos a análise SWOT e o único PI selecionado para esta pesquisa, que obteve

aprovação do Conselho Pedagógico. Nesta perspetiva compreendemos que possam ser evidências sobre quais mecanismos foram mais eficazes na promoção das práticas desejadas.

Compreendemos que a avaliação realista enfatiza a compreensão profunda dos mecanismos subjacentes aos programas e intervenções, bem como a identificação dos resultados ocultos. Resultados ocultos são um conceito-chave na avaliação realista e referem-se a aspetos não intencionais e não antecipados de um programa ou intervenção que podem surgir durante sua implementação: “Realist research and evaluation uses ‘retroduction’. Retroduction refers to the identification of hidden causal forces that lie behind identified patterns or changes in those patterns” (Greenhalgh et al., 2015, p. 1). A identificação e análise dos resultados ocultos são cruciais na avaliação realista, uma vez que eles podem fornecer informações valiosas sobre como o programa realmente funciona e como ele impacta os participantes e a comunidade. Isso pode ajudar a adaptar o programa e aprimorar sua eficácia. Neste contexto, apresentamos a seguir algumas constatações efetuadas ao longo da pesquisa, encontradas nos documentos do Projeto MAIA que compreendemos enquanto resultados ocultos no âmbito da avaliação realista.

- Diretores dos AE informaram a equipa do Projeto MAIA sobre suas pretensões em colocar em prática os PI, o que supostamente não era objetivo do Projeto MAIA.
- Petição realizada por uma docente, dirigida ao Presidente da Assembleia da República, com cerca de 13.217 assinaturas a solicitar o fim do Projeto MAIA por considerar que este trouxe um crescimento expansionista e cumulativo de burocracia nas escolas, acúmulo de tarefas que aos olhos da docente são inexecutáveis, crescente responsabilização dos professores pelo “insucesso” dos alunos, horas a mais de trabalho, desgaste, cansaço, desânimo dos professores e crescimento do estado de “burnout”.²

² Petição n. 143/XV/1 apresentada em 04/05/2023 pela Professora Dália Cristina Pereira Aparício, a pedir o fim do Projeto MAIA. A petição foi arquivada.

Capítulo III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação pudemos observar e refletir acerca da relevância da Avaliação Pedagógica e suas dimensões para a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem que foi o principal objetivo do Projeto MAIA. A avaliação pedagógica é um elemento fundamental no processo educacional, desempenha um papel crucial na melhoria do ensino e no apoio ao desenvolvimento dos alunos. Compreende-se agora melhor o papel fundamental que o projeto MAIA desenvolveu nas oficinas de formação e consequentemente na conceção e elaboração dos Projetos de Intervenção. Reconhece-se as dificuldades encontradas durante a efetivação do Projeto, principalmente devido à pandemia, que fizeram com que muitas de suas ações se efetivassem em modo online. Foram muitos os materiais disponibilizados, entre eles folhas, textos, grelhas, relatórios e vídeos, para auxiliar os formadores e formandos na concretização de seus objetivos, crescimento e na melhoria de suas práticas educacionais.

Durante esta investigação, observou-se grande esforço e engajamento por parte da equipa do Projeto MAIA, tanto ao nível material como pessoal para se alcançar o objetivo proposto. Sabemos que a adesão por parte dos docentes para participar do Projeto MAIA foi voluntária e que pode ter havido incentivo (o que é previsto num programa a partir de uma análise da avaliação realista) por parte dos diretores para que seus docentes aderissem ao projeto. A nossa avaliação é positiva tendo em consideração a análise textual dos já referidos Projetos de Intervenção, e tomando em linha de conta a leitura do relatório do Projeto MAIA que também apontou um resultado semelhante. Neste contexto, destacamos a posição da Associação dos Professores de matemática e português no Jornal Público, referente aos resultados do Projeto MAIA, nomeadamente à subida de notas dos alunos desde a pandemia “tanto a APM como a APP reconhecem que poderá ter havido outro factor a alavancar as notas dos alunos: o chamado projecto Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)”. Nessa descrição, Joaquim Pinto admite que o Projeto MAIA “veio trazer em alguns (muitos) casos uma acrescida carga burocrática para os professores”, mas concorda “que por outro lado, veio proporcionar uma melhoria significativa nas aprendizagens dos alunos e que foi um projecto que se centrou no princípio

da melhoria das aprendizagens, dando aos alunos um retorno de qualidade sobre o trabalho que estão a desenvolver e suas dificuldades” (Viana, 2023, p. 14) Estes relatos vêm ao encontro das nossas conclusões e análises aos Projetos de Intervenção que tinham como objetivo melhorar as práticas de avaliação e aprendizagem dos alunos.

No que se refere à avaliação de programas no âmbito educacional público, observou-se que esta desempenha um papel crucial na promoção da qualidade da educação, na orientação das políticas educacionais e na garantia de responsabilidade e equidade. Mostra-se uma ferramenta essencial para melhorar o sistema educacional e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Concluímos que a avaliação de programas cria possibilidades para que os responsáveis pelo programa façam ajustes e melhorias para aumentar a eficácia e o impacto.

A questão subjacente para a qual buscamos resposta ao longo desta investigação refere-se a compreender se as orientações apresentadas no texto de apoio para a conceção e elaboração do Projeto de Intervenção no âmbito do Projeto MAIA, foram de fato respeitadas, além de analisar quais foram as semelhanças, diferenças, inovações... A partir deste contexto, investigou-se três Projetos de Intervenção concebidos durante as formações do Projeto MAIA sob a ótica da Avaliação Realista de Ray Pawson e Nick Tilley (1997; 2004; 2006).

Constatamos através da análise textual, que a conceção e elaboração dos três Projetos de Intervenção seguiram predominantemente as orientações por parte dos formadores. Cumpriram a maioria das categorias objetivadas no texto de orientação e foram além do orientado em alguns aspetos e aquém em outros. As diferenças encontradas nos Projetos de Intervenção demonstraram que todo o programa funcionará para algumas pessoas e em alguns contextos, mas não para outros. Tal conclusão se dá ao fato da diferença entre contextos e mecanismos gerarem diferentes resultados. As interações entre os mecanismos do Projeto MAIA e o contexto em que ele foi implementado, nos permitiram compreender mais profundamente os fatores que influenciaram os resultados.

Os três PI foram construídos a partir das orientações propostas, apresentaram conteúdos com boa qualidade e alicerçados em estudos atuais. Consideramos assim que os PI alcançaram os objetivos e seguiram as orientações propostas pelo Projeto MAIA “Na verdade, cada PI integra, mobiliza e utiliza uma diversidade de conhecimentos e competências que não se limitam à avaliação pedagógica e pode constituir o início de um

processo conducente a práticas de avaliação mais consentâneas com o que vem sendo preconizado na literatura nas últimas décadas” (Fernandes et al., 2020, p. 24).

Reflete-se ainda que teria sido muito construtivo e enriquecedor para esta investigação apresentar dados de entrevistas e questionários com os diversos atores (formadores, formandos e alunos) mas que devido ao tempo não foi possível e constatamos assim uma limitação desta investigação. Em futuras pesquisas seria também importante investigar a implementação e impacto efetivo destes Projetos de Intervenção para a melhoria das práticas de ensino, de avaliação e de aprendizagem. Espera-se em uma outra oportunidade de investigação responder a estes e outros questionamentos, contribuindo assim para o avanço do conhecimento.

Referências:

- Amua-Sekyi, E. T. (2016). *Assessment, Student Learning and Classroom Practice: A Review*. Department of Arts and Social Sciences Education University of Cape Coast.
- Aparício, D. C. G. P. (2023). Petição para a cessação do Projeto MAIA. Assembleia da República. <https://participacao.parlamento.pt/initiatives/3296#initiative-body>
- Babbie, E. (1990) *Survey Research Methods*. 2nd Ed. Wadsworth, Belmont.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(33), 400-413.
- Carvalho, C., Freire, S., Conboy, J., Baptista, M., Freire, A., Azevedo, M., & Oliveira, T. (2011). Students' perceptions of secondary science teachers' practices following curricular change. *Journal of Turkish Science Education*, 8, 29-41.
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M. H., Fiuza, E., & Gama, A. P. (2014). Escala de perceção dos alunos sobre o feedback dos professores: construção e validação. *Laboratório de Psicologia*, 12(2), 113-124.
[<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6368>]
- Cosme, A., & Lima, L. (2018). Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação. *Revista Intersaberes*, 13(28), 65-76.
<https://hdl.handle.net/10216/125853>
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 129.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 129.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho n.º 5908/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 128.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>
- Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 143.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

- Direção - Geral da Educação. (2023, August 15). Formação Contínua. [Formação Contínua | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](#)
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.) (2010). *The nature of learning: Using research to inspire Practice*. CERI-OECD.
<http://www.oecd.org/education/ceri/thenatureoflearningusingresearchtoinspirepractice.htm>
- Edler, J., Cunningham, P., Gok, A., Shapira, P., Eds (2016). *Handbook of Innovation Policy Impact*. Edward Elgar. Cheltenham
- Ferguson, P (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02602930903197883?casa_token=2g2OsZQ4Cz8AAAAA:6FseTq6pp2wKFKw3K2RcqXdTfwyMP80JcFFg2QupJzU6SrTvdmEq2eN6x-MLbYldUCuzZSkPd-HAuQ
- Fernandes, D. (2011). *Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5663/1/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20de%20pogramas%20e%20projetos%20educacionais.%20Das%20questo%CC%83es%20teo%CC%81ricas%20a%CC%80s%20questo%CC%83es%20das%20pra%CC%81ticas.pdf>
- Fernandes, D. (2021a). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/TextodeApoio1_Para%20uma%20Fundamentac%CC%A7a%CC%83o%20e%20Melhoria%20das%20Pra%CC%81ticas%20de%20Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20Pedago%C%81gica.pdf
- Fernandes, D. (2021b). *Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%202_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Sumativa.pdf
- Fernandes, D. (2021c). *Para um enquadramento da formação de professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021->

[05/TextoApoio%204_Para%20um%20Enquadramento%20da%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores.pdf](https://www.dge.gov.pt/sites/default/files/2021-05/TextoApoio%204_Para%20um%20Enquadramento%20da%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores.pdf)

Fernandes, D. (2021d). *Estratégia De Ação Para 2020-2021*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Estrat%C3%A9gia%20de%20A%C3%A7%C3%A3o_Projeto%20MAIA%202020_2021.pdf

Fernandes, D. (2021e). *Para a conceção e elaboração do projeto de intervenção no âmbito do Projeto MAIA*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. 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). *Formação contínua de professores em tempos pandémicos: o caso do Projeto MAIA*. *Linhas Críticas*, 27, 1-19. <https://doi.org/10.26512/lc27202139025>

Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-03/relatorio_projeto_maia_0.pdf

Fernandes, J. J. S. (2022). *O projeto MAIA e o seu impacto ao nível da reflexão sobre as práticas da avaliação pedagógica-Estudo Exploratório*. [Master's thesis, Universidade do Porto]. Repositório Aberto U.Porto. <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/145171/3/590968.pdf>

Gatti, B. A. (1996). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, 1(1), 90-102.

Greve, B. E (2017). *Handbook of Social Policy Evaluation* Edward Elgar, Cheltenham.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA. <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81- 112. <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Herman, J. L., Osmundson, E., & Silver, D. (2010). Capturing quality in formative assessment practice: Measurement challenges, (CRESST Report 770) National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512648.pdf>
- Hill, P., & Barber, M. (2014). *Preparing for a Renaissance in Assessment Pearson*. Always Learning.
- House, E., & Howe, K. (2003) Deliberative democratic evaluation. In T. Kellaghan, & D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 79-102). Dordrecht: Kluwer editor?
- House, E. R., & Howe, K. R. (2000). *Deliberative democratic evaluation*. New directions for evaluation. (85; 3-12).
- Jagosh, J., Pluye, P., Macaulay, A. C., Salsberg, J., Henderson, J., Sirett, E., ... & Green, L. W. (2011). Assessing the outcomes of participatory research: protocol for identifying, selecting, appraising and synthesizing the literature for realist review. *Implementation science*, 6(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-24>
- Jaszczur, M. (2018). *Effective Feedback as a way to improve the quality of teaching*. Conference Paper. July 2018 DOI: 10.21125/edulearn.2018.1840. file:///home/chronos/u-dd4fdc3d6e9a1ea86bd7d1142ec68f15900b830a/MyFiles/Downloads/EDULearn2018_full_OK.pdf
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
<https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger-investigacion.pdf>
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating Training Programs – The Four Levels*. (3rd ed.). Berrett-Koehler Publishers. [10.1016/S1098-2140\(99\)80206-9](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(99)80206-9)
- Klute, M., Apthrop, H., Harlacher, J., Reale, M. (2017). *Formative assessment and elementary school student academic achievement: A review of the evidence*. Department of Education. Institute of Education Sciences (IES). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://eric.ed.gov/?id=ED572929>
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Ediciones Morata.

- Kraemer, M. (2005, Dezembro 10). *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96974>
- Lane, R. (2018). Explainer: what's the difference between formative and summative assessment in schools? *The Conversation*. <https://theconversation.com/explainer-whats-the-difference-between-formative-and-summative-assessment-in-schools-97441>
- Lemos, V. V. (2014). A influência da OCDE nas políticas de educação em Portugal. 2014. 319 f (Doctoral dissertation, Instituto Universitário de Lisboa (Portugal)). https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/8434/1/phd_valter_victorino_lemos.pdf
- Looney, J. W. (2011), Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?. *OECD Education Working Papers*, 58 1-65. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5kghx3kbl734-en.pdf?expires=1688051373&id=id&accname=guest&checksum=167150482C57242DB8F367B3CEBD8623>
- Lordêlo, J. Dazzani, M. (2009). *Avaliação Educacional – Desatando e reatando nós*. (22nd ed.). EDUFBA. https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/5627/1/Avaliacao_educacional.pdf
- Machado, E. A. (2021). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%20Feedback.pdf>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>
- McNeil, R.C. (2011). A Program Evaluation Model: Using Bloom's Taxonomy to Identify Outcome Indicators in Outcomes-Based Program Evaluations. *Journal of Adult Education*, 40, 24-29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ991438.pdf>
- Mouraz, A., Serra, I., & Sousa, J. M. (2021). *Percursos de mudança nas práticas de avaliação pedagógica - uma comunidade de aprendizagem em contexto do EDUFOR-Projeto Maia*. EduFor. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11590>
- Nevo, D. (2002). *School-based evaluation: An international perspective*. Jai. https://toc.library.ethz.ch/objects/pdf_uzh50/5/978-0-7623-0861-3_006296940.pdf

- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of educational research*, 53(1), 117-128.
<http://www.jstor.org/stable/1170329>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03075070600572090?needAccess=true&role=button>
- Norman, P. J., & Sherwood, S. A. (2015). Using internal and external evaluation to shape teacher preparation curriculum: A model for continuous program improvement. *The New Educator*, 11(1), 4-23. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1547688X.2015.1001263>
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Sage.
- Pedro, A. L. F. (2022). *Avaliação Pedagógica – um estudo de caso sobre o Projeto MAIA*. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Leiria]. IC-Online.
https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/8643/1/PI_Ant%c3%b3nio%20Pedro_VF.pdf
- Pires, R., Alves, M. G., & Gonçalves, T. N. (2016). Desenvolvimento profissional docente: percepções dos professores em diferentes períodos ao longo da vida. *Revista portuguesa de pedagogia*, 57-78. https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_3
- PowerSchool (2021). *9 Benefits of Using Formative Assessment to Increase Student Growth*. Resource Library. Acedido em 12 de dezembro de 2022. Obtido de <https://www.powerschool.com/blog/9-benefits-of-using-formative-assessment-to-increase-student-growth/>. January 22, 2021.
- Rodrigues, A. (2017). *A formação ativa de professores com integração pedagógica de tecnologias digitais*. Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa). Portugal. Comunicação na Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28329/1/ulsd730718_td_Ana_Rodrigues.pdf
- Sant'anna, I. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. (3th ed.). Vozes.
- Santos, G. A. D. D. (2023). *Potenciar a avaliação pedagógica projeto MAIA: um estudo de caso*. [Master's thesis, Universidade Aberta]. Repositório Aberto UAB.

[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/14925/1/TMAGE_Gon%
c3%a7aloSantos.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/14925/1/TMAGE_Gon%c3%a7aloSantos.pdf)

Santos, M., Darling-Hammond, L., & Cheuk, T. (2012). Teacher development to support English language learners in the context of common core state standards. In *Understanding Language Conference, Stanford University*.

[https://ul.stanford.edu/sites/default/files/resource/2021-12/10-
Santos%20LDH%20Teacher%20Development%20FINAL.pdf](https://ul.stanford.edu/sites/default/files/resource/2021-12/10-Santos%20LDH%20Teacher%20Development%20FINAL.pdf)

Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 147-166.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X00800103>

Serapioni, M. (2016). Conceitos e métodos para a avaliação de programas sociais e políticas públicas. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 31, 59-80.

<https://www.redalyc.org/pdf/4265/426546003004.pdf>

Silva, J. A. D. R. V. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: estudo de impacto do programa da avaliação integrada* (Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro (Portugal)).

<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1102/1/2007001417.pdf>

Silva, J. W. S. B., & Oliveira, S. R. D. A. Avaliação Realista. *Como avaliar programas e intervenções?* (pp.173-208). EDUFMA. [https://www.edufma.ufma.br/wp-
content/uploads/woocommerce_uploads/2022/03/e-book_COMO-AVALIAR-](https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2022/03/e-book_COMO-AVALIAR-PROGRAMAS_EDUFMA.pdf#page=173)

[PROGRAMAS_EDUFMA.pdf#page=173](https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2022/03/e-book_COMO-AVALIAR-PROGRAMAS_EDUFMA.pdf#page=173)

Silva, J. W. S. B. D., Silva, J. C. D., & Oliveira, S. R. D. A. (2020). Núcleo de Apoio à Saúde da Família: reflexão do seu desenvolvimento através da avaliação realista. *Saúde em Debate*,

44(124), 32-46. [https://www.scielo.org/pdf/sdeb/v44n124/0103-1104-sdeb-44-124-
0032.pdf](https://www.scielo.org/pdf/sdeb/v44n124/0103-1104-sdeb-44-124-0032.pdf)

Stake, R. E. (1971). *Measuring What Learners Learn* (With a Special Look at Performance Contracting). <https://eric.ed.gov/?id=ED052234>

Stetler, C. B., Legro, M. W., Wallace, C. M., Bowman, C., Guihan, M., Hagedorn, H., ... & Smith, J. L. (2006). The role of formative evaluation in implementation research and the QUERI experience. *Journal of general internal medicine*, 21, S1-S8.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11606-006-0267-9>

- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279-317). Springer Netherlands.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-47559-6_16
- Tyler, R. W., Gagné, R. M., Scriven, M. (1967). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Rand McNally. https://books.google.pt/books?redir_esc=y&hl=pt-PT&id=zasjtAEACAAJ&focus=searchwithinvolume&q=Formative+
- Trumbull, E., & Lash, A. (2013). Understanding formative assessment. *Insights form Learn theory Meas theory*. WestEd, 1-20. https://www2.wested.org/www-static/online_pubs/resource1307.pdf
- Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, J. A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 128-136. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10097/10207>
- Viana, C. (2023). Notas dos alunos a subir desde a pandemia. Mais atenção das escolas ou melhoria “artificial”. Público. Ano XXXIV. 18 /10/2023. N.12.223, (14-15).
- Vigário, T. M. M. G. (2022). *Medir para Mudar? Um estudo focado na avaliação do desempenho docente enquanto promotora do desenvolvimento profissional*. [Master’s thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/handle/10773/36283>
- Wong, G., Westhorp, G., Manzano, A., Greenhalgh, J., Jagosh, J., & Greenhalgh, T. (2016). Realist Evaluation Interviewing – The RAMESES II Project. Funded by NIHR.
https://www.ramesesproject.org/Standards_and_Training_materials.php

ANEXOS

Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade



**Projeto de Intervenção de Avaliação
Pedagógica**

No Âmbito do Projeto MAIA

Julho 2021

Projeto elaborado por:

Ana Monteiro

Ângela Saraiva

Emídio Isafas

Jacinta Fortuna

Sónia Escudeiro

Índice

1. Introdução	3
2. Objetivos do projeto de intervenção	3
3. Enquadramento teórico	4
4. Princípios do projeto de intervenção	4
5. Política de avaliação	5
5.1. Avaliação formativa.....	5
5.2. Feedback.....	6
5.3. Avaliação sumativa.....	7
5.4. Critérios de avaliação	7
5.5. Rubricas de avaliação	9
5.6. Diversificação dos processos de recolha de informação.....	9
5.7. Participação dos alunos nos processos de avaliação	10
5.8. Processos de avaliação no ensino a distância (E@D).....	10
6. Política de classificação	10
7. Calendarização/Monitorização/Avaliação	12
Referências Bibliográficas	13

1. INTRODUÇÃO

Num mundo em constante transformação e mudança, no qual a tecnologia avança mais rápido do que nunca, a sociedade exige à escola e aos professores que se adaptem às exigências desta nova realidade, atribuindo-lhes a responsabilidade de preparar crianças e jovens para viverem e se adaptarem, o melhor possível, a esta revolução digital e à incerteza, exercendo uma cidadania ativa, procurando minimizar os riscos colocados à sustentabilidade do planeta e da humanidade.

É apontada a necessidade urgente de mudar a escola ou, mais precisamente, o que e como se aprende na sala de aula, pois considera-se que esta não tem sido capaz de se adaptar à transformação em curso.

Perante a necessidade de os jovens adquirirem as aprendizagens consideradas essenciais, equacionadas em função da evolução do conhecimento e dos contextos histórico-sociais, e desenvolverem competências estabelecidas num Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), solicita-se às escolas, e em particular aos professores, que reinventem a sala de aula e a forma como levam os alunos a construírem as suas aprendizagens. Aos professores colocam-se algumas das seguintes questões: Como tornar as tarefas de aprendizagem mais atraentes de modo a conquistarem o envolvimento dos alunos? Como trabalhar com alunos que são diferentes em tudo e que precisam de respostas ajustadas às suas necessidades? Que papel desempenha a avaliação nesta construção individual?

Estamos, mais uma vez, perante um novo paradigma do que é ensinar e o aprender e que coloca o aluno no centro de todo o processo e não as matérias. É fundamental envolver os alunos na construção das suas aprendizagens de forma a prevenir os aspetos mais negativos do nosso sistema educativo – a indisciplina, o absentismo e o abandono escolar.

O envolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem é primordial pois é desta relação constante entre o ensinar e o aprender que a avaliação se desenvolve, permitindo assim ao aluno compreender como está a aprender, quais as dificuldades a ultrapassar para que a aprendizagem possa prosseguir. O papel da avaliação arroga um lugar de destaque ajudando o aluno a assumir a condução da sua própria aprendizagem e a sua autorregulação. Também serve ao professor para orientar o processo de aprendizagem do aluno e autorregular o seu ensino.

O caminho a seguir está na avaliação pedagógica, na “avaliação para aprender”, nomeadamente no que diz respeito à clarificação dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação, a utilização do erro para melhorar a aprendizagem e não para penalizar o aluno que o comete, a utilização eficaz do feedback que deve acontecer durante a aprendizagem, quando ainda há tempo para introduzir alterações no sentido da melhoria, incentivando uma participação ativa do aluno em todo o processo e a autorregulação da sua aprendizagem.

2. OBJETIVOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

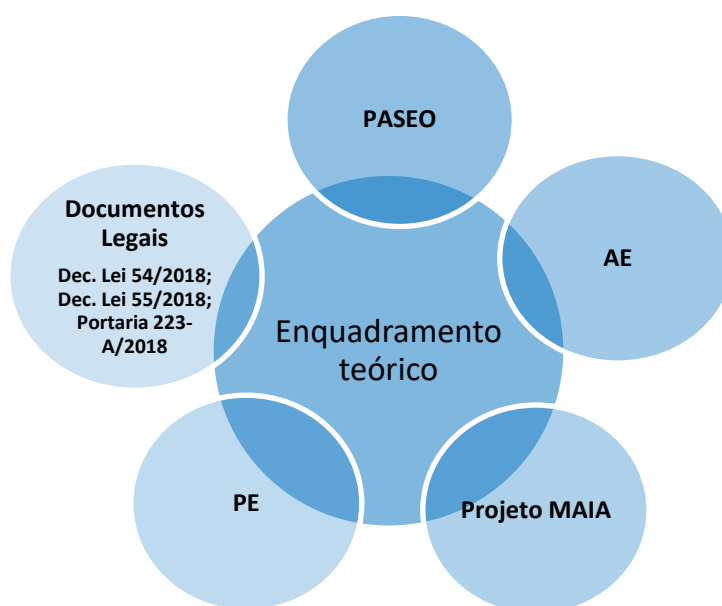
O projeto de intervenção do Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade (AEEA) pretende desenvolver uma cultura de avaliação comum, orientar as práticas de avaliação de forma a integrá-las nos processos de aprendizagem (avaliação para as aprendizagens). É um documento que, pelo seu carácter transdisciplinar, pode ser utilizado em qualquer disciplina e em qualquer ano de escolaridade. As aprendizagens, objeto de avaliação, serão desenvolvidas nas diferentes disciplinas, de acordo com as Áreas de Competências inscritas no **Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)** e as **Aprendizagens Essenciais (AE)** de cada disciplina.

A reflexão e redefinição de práticas pedagógicas e avaliativas é uma exigência face aos atuais desafios que enfrentam as escolas e os professores. Neste sentido, o presente projeto, visa:

- Facilitar a reflexão no que respeita aos procedimentos de avaliação com o objetivo de melhorar, reestruturar e/ou alterar as práticas de avaliação vigentes;
- Melhorar as aprendizagens e desenvolver a avaliação como processo pedagógico para apoiar as aprendizagens e o ensino;
- Induzir e inovar dinâmicas pedagógicas, didáticas e organizativas - Ser um documento orientador das práticas pedagógicas e avaliativas para todo o Agrupamento (todas as disciplinas e todos os níveis de ensino);
- Promover uma mudança progressiva no paradigma da avaliação;
- Promover a inclusão e a equidade.

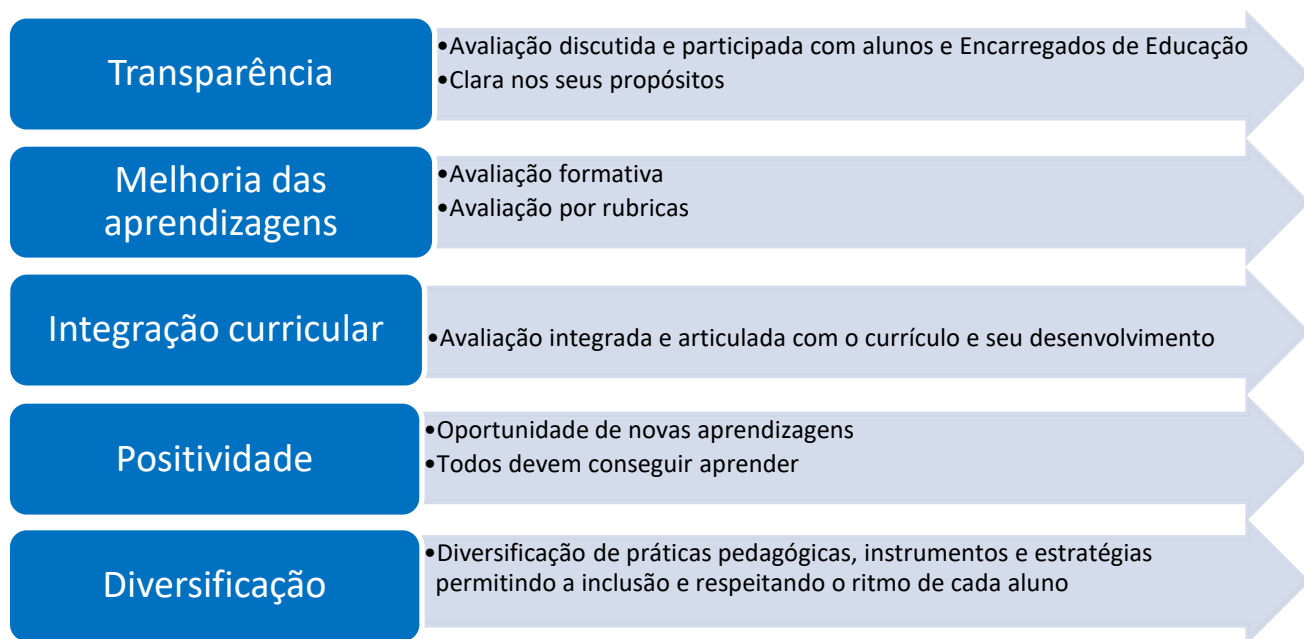
3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente projeto, a avaliação é enquadrada pelo **Projeto Educativo do Agrupamento (PE)**, pelo **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)** e pelas **Aprendizagens Essenciais (AE)** de cada disciplina. Tem enquadramento legal na Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, no Decreto –Lei 55/2018 de 6 de julho e no Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. Assenta, ainda, nos fundamentos teóricos e conceptuais do **Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação (MAIA)**.



4. PRINCÍPIOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

A avaliação visa promover e melhorar as aprendizagens e deve estar fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino, com o currículo e com o seu desenvolvimento. Dever-se-á orientar pelos seguintes princípios:



5. POLÍTICA DE AVALIAÇÃO

“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. É, por isso, fundamental que se retirem as devidas ilações quanto ao papel incontornável do *feedback* e dos diálogos com os alunos nas salas de aula.” Fernandes, D. (2021).

5.1 Avaliação formativa

A avaliação formativa deverá ser a principal modalidade de avaliação. É um processo contínuo, integrado no processo de ensino – aprendizagem, que permite conhecer o estágio de desenvolvimento dos alunos quanto a atitudes, saberes e aprendizagens, proporcionando-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir. O seu principal propósito é melhorar o processo ensino-aprendizagem (os alunos aprendem, os professores ensinam e ambos avaliam) e assenta nos seguintes pressupostos:

- Interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados;
- Torna o aluno no centro da sua aprendizagem;
- Permite diferenciar o ensino;
- Serve para o professor reorientar a aprendizagem através da recolha de informação;
- Serve para o aluno autorregular as suas aprendizagens;
- É Ipsativa e criterial;
- É orientada para melhorar e para aprender e não para classificar.

No processo de avaliação formativa, a relação pedagógica entre o professor e o aluno é fundamental para criar um contexto propício ao desenvolvimento das aprendizagens. É um processo pedagógico cuja preparação e seleção de tarefas diversificadas deverão dar espaço e permitir ao aluno pensar, argumentar sobre as questões que lhe são colocadas, assumindo um papel ativo na sua aprendizagem; ao professor melhorar o ensino e a ambos avaliar (tripla função).

A informação recolhida através da avaliação formativa não deve ser utilizada para efeitos de classificação dos alunos. O objetivo é ajudar os alunos e os professores a aprenderem e a ensinarem melhor. Se durante o processo de ensino-aprendizagem o professor vai recolhendo informações e vai dando um feedback ao aluno, pretende orientá-lo no sentido da superação das dificuldades, da melhoria e da consolidação das aprendizagens.

Durante este processo, a recolha de informação deverá servir apenas para o professor aferir o que os alunos conhecem e sabem fazer para que possa dar um feedback de elevada qualidade, adequar e diversificar estratégias e atividades. Os alunos, por sua vez, autoavaliam-se, tomando consciência da situação em que se encontram face ao pretendido, bem como o que têm que fazer para melhorar a sua condição.

A utilização de instrumentos diversificados de recolha de informação irá permitir a melhoria das competências do aluno previstas no PASEO, sem nunca esquecer o caráter ipsativo da avaliação formativa.

5.2 Feedback

O **feedback** assume um lugar de destaque no processo de avaliação formativa. Orienta os alunos no seu processo de aprendizagem, possibilitando a autorregulação.

Para que o feedback seja eficaz é essencial que os critérios de avaliação e respetivos níveis de desempenho sejam claros e dados a conhecer, previamente, a todos os intervenientes.

O **feedback** deverá ser um processo contínuo, sistemático, individual, oportuno e centrado na tarefa.

Principais qualidades do feedback numa lógica de avaliação para as aprendizagens:

- no plano cognitivo, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir;
- no plano motivacional, desenvolve o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem aumentando o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação;
- só é eficaz se os alunos tiverem uma perceção correta dele, compreendam a sua natureza e o contexto em que é dado.

Componentes do **feedback**:

- o **feed up**, antes do início de qualquer percurso de aprendizagem, tem como principal objetivo clarificar os objetivos de aprendizagem, bem como os critérios a partir dos quais professores e alunos desenvolvem processos de regulação e autorregulação, numa lógica formativa, conferindo ao processo de avaliação das/e para as aprendizagens uma relação de confiança entre professores e alunos, estabelecendo uma espécie de contrato pedagógico;
- a forma mais comum de regulação utilizada pelos professores é o **feed back** e consiste na resposta que é dada ao aluno perante um desempenho ou a um trabalho realizado. E é esta informação (oral ou escrita) que resulta da avaliação do progresso dos alunos que lhes sugere, em consequência, as ações que devem adotar para atingir os objetivos pretendidos;
- o **feed forward**, a última das componentes do sistema de **feedback**, implica que a informação recolhida seja utilizada, basicamente, pelo professor não só para compreender melhor as dificuldades, obstáculos e problemas dos alunos, mas para melhor preparar e planificar as futuras atividades de ensino e aprendizagem.

Verifica-se a complementaridade entre estas três componentes do **feedback**, indissociáveis e contínuas entre si, pois o sistema de **feedback** é feito de ajustamentos e de mudanças frequentes que favorecem a aquisição

de mais e melhores aprendizagens, o que pressupõe a abertura de professores e alunos para ajustamentos contínuos.

5.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, também chamada avaliação das aprendizagens, traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

Características da avaliação sumativa:

- É pontual (ocorre em certos momentos pré determinados e calendarizados), não acompanha de forma sistemática o dia-a-dia;
- Não está integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. É realizada após o ensino, para recolher informação no sentido de formular um juízo acerca do que os alunos aprenderam, podendo ser ou não utilizada para atribuir uma classificação;
- É criterial e normativa;
- Produz informação sistematizada e sintetizada, que é registada e tornada pública, acerca do que se considerou ter sido aprendido pelos alunos.

No sentido de operacionalizar a avaliação sumativa, serão postas em prática diferentes tarefas, para as quais serão definidas rubricas com descritores de desempenho.

O processo de avaliação é conduzido pelo professor ou equipa de professores responsáveis pela organização do ensino e da aprendizagem, segundo os critérios e as ponderações aprovados em Conselho Pedagógico.

A atribuição de classificações, decorrentes da avaliação sumativa, pressupõe a definição de critérios de avaliação que explicitem os níveis de desempenho dos alunos (indicam o que os alunos têm que aprender e saber fazer), a escolha de processos e instrumentos de recolha de informação que permitam analisar de forma consistente e clara os resultados obtidos com o intuito de tomar decisões.

5.4 Critérios de avaliação e níveis de desempenho

Os critérios e a descrição dos níveis de desempenho definem o desempenho desejável. Estes indicam aos alunos o que eles têm de aprender e saber fazer numa dada tarefa. Dão informações aos alunos e aos professores permitindo que estes orientem os seus esforços de aprendizagem e de ensino, uma vez que identificam o que se considera relevante no desempenho dos alunos e permitem a distribuição de um *feedback* de elevada qualidade.

Os critérios são importantes referenciais de aprendizagem que devem ser definidos durante o processo de planificação do ensino, ser claros, transparentes e do conhecimento dos alunos e dos encarregados de educação.

A definição dos critérios transversais do Agrupamento teve em conta os documentos referidos no ponto 3. deste referencial – *Enquadramento teórico*.

Neste contexto é fundamental selecionar tarefas e/ou propostas de trabalho e procedimentos de recolha de informação que permitam uma avaliação rigorosa sobre o que se deseja que o aluno aprenda e seja capaz de fazer.

Os critérios constantes neste referencial, definidos com base nas competências previstas no PASEO, nas AE e no PAE e aprovados em Conselho Pedagógico, constituem um referencial geral do agrupamento para todas as disciplinas e todos os níveis de ensino.

Para cada critério foram definidos descritores de desempenho com níveis de consecução (três níveis descritos e dois intermédios).

CRITÉRIOS Subcritérios	Descritores de Desempenho				
	Nível 5	4	Nível 3	2	Nível 1
CONHECIMENTO Subcritérios: - Aquisição - Compreensão - Aplicação	Adquire e compreende com muita facilidade os conhecimentos específicos (científicos, técnicos e tecnológicos).	Nível intermédio	Adquire e compreende com alguma facilidade os conhecimentos específicos (científicos, técnicos e tecnológicos).	Nível intermédio	Não adquire nem compreende os conhecimentos específicos (científicos, técnicos e tecnológicos).
	Aplica o conhecimento, com rigor, em contextos específicos e áreas de aprendizagem diversificadas.		Aplica, razoavelmente, o conhecimento em contextos específicos e áreas de aprendizagem diversificadas.		Não aplica o conhecimento em contextos específicos e áreas de aprendizagem diversificadas.
COMUNICAÇÃO Subcritérios: - Correção - Clareza - Domínio da linguagem específica	Comunica com elevada correção e clareza recorrendo a várias formas de representação e/ou à expressão escrita, oral e gestual, utilizando os meios e recursos adequados a cada situação.	Nível intermédio	Comunica com correção e clareza recorrendo a várias formas de representação e/ou à expressão escrita, oral e gestual, utilizando alguns meios e recursos adequados a cada situação.	Nível intermédio	Comunica sem correção e sem clareza.
	Domina a linguagem específica de cada disciplina.		Utiliza razoavelmente a linguagem específica de cada disciplina.		Raramente utiliza a linguagem específica de cada disciplina.
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS Subcritérios: - Interpretação e análise da informação - Adoção de estratégias adequadas - Análise crítica	Interpreta e analisa corretamente a informação, organizando e selecionando a mais pertinente e adequada.	Nível intermédio	Analisa e interpreta com alguma dificuldade a informação, nem sempre organizando e selecionando a mais pertinente e adequada.	Nível intermédio	Não analisa nem interpreta corretamente a informação.
	Adota, com muita facilidade, as estratégias adequadas à resolução de problemas, mobilizando conhecimentos.		Adota, com alguma facilidade, as estratégias adequadas à resolução de problemas, mobilizando alguns conhecimentos.		Não adota as estratégias adequadas à resolução de problemas.
	Analisa criticamente os resultados obtidos.		Analisa criticamente alguns dos resultados obtidos.		Não analisa os resultados.
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E INTERPESSOAL Subcritérios: - Responsabilidade - Cooperação - Autonomia - Empenho - Autorregulação - Organização	Adequa, de forma exemplar, atitudes e posturas a espaços e diferentes contextos de trabalho, revelando grande nível de responsabilidade.	Nível intermédio	Adequa, de um modo satisfatório, atitudes e posturas a espaços e diferentes contextos de trabalho, apresentando algumas falhas ao nível da responsabilidade.	Nível intermédio	Não cumpre as regras estabelecidas e não é responsável.
	Coopera muito bem com os outros, trabalhando em equipa e valorizando as diferentes perspetivas, de forma a obter consensos.		Coopera com os outros, trabalhando em equipa e aceitando as diferentes perspetivas, nem sempre conseguindo obter consensos.		Não coopera nem aceita a opinião dos outros.
	Demonstra muita autonomia e muito empenho.		Demonstra alguma autonomia e empenho.		Demonstra muito pouca autonomia e nenhum empenho.
	Reflete sobre o seu desempenho, identifica as dificuldades e os aspetos a melhorar.		Reflete sobre o seu desempenho e identifica as dificuldades.		Não reflete sobre o seu desempenho.
	É muito organizado e procura soluções perante as dificuldades.		É razoavelmente organizado e nem sempre procura soluções perante as dificuldades.		Não é organizado nem procura soluções para ultrapassar as suas dificuldades.

5.5 Rubricas de avaliação

As rubricas de avaliação são diretrizes fundamentais para que os alunos possam regular e autorregular os seus progressos nas aprendizagens. Permitem desenvolver uma avaliação criterial, utilizadas no contexto da avaliação para as aprendizagens (formativa) e das aprendizagens (sumativa); podem ser utilizadas para mobilizar informação para efeitos da atribuição de classificações.

As rubricas de avaliação explicitam, para docentes, alunos e respetivos encarregados de educação, os critérios de avaliação que cada tarefa deve respeitar, assim como os níveis de desempenho, obedecendo a uma escala de três níveis descritos, podendo ser utilizados os dois intermédios.

Rubrica de avaliação de:					
CRITÉRIOS Subcritérios	Descritores de Desempenho				
	Nível 5	4	Nível 3	2	Nível 1
		Nível intermédio		Nível intermédio	

5.6 Diversificação de processos de recolha de informação

Os processos de recolha de informação devem ser diversificados, claros e com o propósito de obter dados relativos às aprendizagens realizadas e às competências desenvolvidas pelos alunos.

Devem ser utilizados de acordo com a necessidade sentida durante o processo ensino aprendizagem, com a frequência e a diversidade necessárias, de modo a facilitar a distribuição de um feedback de elevada qualidade a todos os alunos. Deverão, ainda, ser ajustados às aprendizagens, em relação às quais se pretende obter informação, aos destinatários e aos contextos.

Indicam-se alguns processos de recolha de informação:

- grelhas de observação;
- trabalhos de grupo ou individuais;
- apresentações;
- fichas de trabalho;
- questão-aula;
- questionário de avaliação de conhecimentos (escrito e oral)
- dramatização;
- produção de textos - relatórios, sínteses e comentários;
- portfólios, diários de bordo, cadernos diários;
- debates e outros tipos de intervenção oral;
- trabalho experimental, registos de observação, relatórios;
- trabalhos práticos;
- trabalhos de pesquisa;
- conceção e produção de objetos/modelos tridimensionais;
- reprodução musical, a partir de um dado instrumento;
- utilização de equipamentos;

- testes práticos;
- gravações áudio visuais.

5.7 Participação dos alunos nos processos de avaliação

Na avaliação pedagógica, os alunos devem ser envolvidos de uma forma ativa e contínua, implicando-os como responsáveis da sua própria aprendizagem. A clarificação e a apropriação dos critérios de avaliação e dos respetivos níveis de desempenho (tendentes ao sucesso), bem como a distribuição de um feedback de qualidade, descritivo e centrado na tarefa, induzirá o aluno num exercício de reflexão, ajudando-o a melhorar o seu desempenho.

O professor deverá mediar a participação dos alunos neste processo, tendo em conta as suas especificidades, o nível de ensino e as aprendizagens, devendo esta ser gradual e progressiva. Proporcionar a participação diferenciada e integradora de todos os alunos através da implementação de diferentes estratégias é um compromisso de cada docente, permitindo a equidade e a inclusão.

A promoção da autoavaliação, dentro da avaliação formativa, realizada de forma sistemática, permitirá aos alunos compreender as suas dificuldades e propor soluções para as resolver, numa dinâmica de construção do seu conhecimento/saber.

5.8 Processos de avaliação no Ensino a Distância (E@D)

A escola implementou um plano para o E@D, onde foi definido o modelo pedagógico, tendo por referência a legislação em vigor, bem como o consignado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O objetivo da ação educativa do referido plano pretende privilegiar a avaliação formativa e garantir a inclusão e a participação de todos os alunos de forma a potenciar a diferenciação pedagógica e a promoção do sucesso escolar.

Tendo em conta as especificidades do ensino a distância, a natureza contínua e sistemática da avaliação, integrada no processo de ensino e aprendizagem, concretiza-se através da utilização de processos de recolha de informação e de feedback regular, permitindo uma interação imediata e autorreguladora das aprendizagens.

Neste modelo de ensino, a avaliação dos alunos não deve descurar os fundamentos e ações previstas neste projeto de intervenção.

6. POLÍTICA DE CLASSIFICAÇÃO

A política de classificação a adotar estabelece um conjunto de princípios e características que definem o modo como se devem mobilizar os resultados da avaliação sumativa para atribuir uma classificação aos alunos.

Deverá ser aplicado um algoritmo que permita o cálculo das notas (a nota sintetiza o nível de desempenho alcançado pelo aluno ao fim de um determinado período de tempo) de acordo com as seguintes orientações:

- Para cada domínio/tema/área definidas nas AE são elaboradas rubricas que contemplem todos os critérios de avaliação com os respetivos descritores de desempenho.
- Para cada domínio/tema/área são definidos os instrumentos de recolha de informação, para os quais serão elaboradas rubricas considerando os critérios devidamente ponderados e os respetivos descritores por nível de desempenho.
- Os instrumentos de recolha de informação deverão ser selecionados de forma a estarem contemplados todos os critérios transversais.

- Para cumprimento do anterior requisito, os dados de avaliação sumativa orientados para a classificação deverão seguir o princípio da diversificação, pelo que nunca poderá o professor basear a sua recolha de informação apenas em testes. Num período avaliativo, esta recolha deve ser operacionalizada recorrendo a outros instrumentos, de forma a traduzir de forma holística todos os critérios transversais.
- A classificação, de cada período avaliativo, é calculada a partir das ponderações de cada instrumento previamente definido, não podendo os testes ter uma ponderação superior a 50%.

Grelha a preencher por disciplina.

Ano Letivo:	DEPARTAMENTO:
Ano Escolaridade:	Disciplina:

DOMÍNIOS/ ÁREAS/TEMAS	PROCESSO DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO SUMATIVA, COM VISTA À CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS		CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SUBCRITÉRIOS
Rubrica para cada tema/domínio/área	processo de recolha	Rubrica		
	processo de recolha	Rubrica		
	processo de recolha	Rubrica		

Os documentos elaborados para cada disciplina serão anexados a este referencial após terem sido elaborados pelos grupos disciplinares e aprovados em CP de acordo com a calendarização relativa à implementação do projeto.

Nas práticas de avaliação sumativa cujos resultados são utilizados para atribuir classificações aos alunos apenas deve ser explicitada a avaliação qualitativa obtida pelos alunos, sendo a seguinte a correspondência entre as escalas qualitativa e quantitativa:

Ensino Básico 1º, 2º e 3º ciclos	Menção qualitativa	Muito Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
	Nível de 0 a 5	1	2	3	4	5
	Escala percentual	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%

A classificação final de cada período letivo resulta do juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, assegurando-se o Conselho de Turma de que foram dadas aos alunos oportunidades de recuperar aprendizagens não realizadas.

O algoritmo para atribuição da classificação de cada período/ano será o seguinte:

- ✓ 1.ºP - média ponderada dos resultados obtidos nas avaliações sumativas.
- ✓ 2.ºP - média ponderada dos resultados obtidos nas avaliações sumativas, no 2.º período.
- ✓ 3.ºP - 50% da classificação atribuída no 3º período + 50% da média aritmética dos resultados obtidos no 1º e no 2º período (50% (3ºP) + 50% (média 1º e 2º P)).

7. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Com base nas orientações, princípios/fundamentos científicos e pedagógicos abordados e explorados na formação do projeto MAIA, frequentada por uma equipa de professores do agrupamento, procedeu-se à **elaboração** deste *Projeto de Intervenção de Avaliação Pedagógica*.

A **divulgação** do projeto será efetuada:

- Aos docentes - em Conselho Pedagógico, numa Ação de Formação de Curta Duração, nos departamentos disciplinares, nos grupos disciplinares/coordenação de ano;
- Aos encarregados de educação – em Conselho Geral, por intermédio dos Diretores de Turma/Professores Titulares de Turma;
- Aos alunos – por intermédio dos Diretores de Turma/Professores Titulares de Turma e docentes do Conselho de Turma.

A **implementação** será efetuada, com base em todos os fundamentos teóricos constantes deste documento, ao longo do ano letivo, partindo da apropriação dos critérios transversais de Agrupamento, passando pela definição de rubricas por domínio/tema/área, de processos de recolha de informação e respetivas rubricas.

A **monitorização** trimestral do projeto será efetuada através da análise de reflexões explanadas nas atas de reuniões, questionários digitais a professores e alunos, relativamente às diferentes etapas do desenvolvimento deste projeto.

No final do ano letivo, a **avaliação** do projeto será feita com base nos elementos recolhidos durante o processo de monitorização e nos resultados da avaliação sumativa final dos alunos.

Referências Bibliográficas:

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto.

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Fernandes, D.(2021). *Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais Transparentes e Consistentes*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES).

Fernandes, D.. *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Universidade de Lisboa | Instituto de Educação.

Pais, H. e Candeias, F.. *Avaliação Formativa Digital*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D.. *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Universidade de Lisboa | Instituto de Educação.

Fernandes, D. (2021). *Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas*. Folha 10 de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D.. *CrITÉrios de Avaliação*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Universidade de Lisboa | Instituto de Educação.

Cardoso, S. e Coelho, J.P. (2021). *CrITÉrios de Avaliação: Questões de operacionalização*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA.

Fernandes, D. (2020). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (dois exemplos)*. Folha 8 de apoio à formação. Projeto MAIA. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES).

Fernandes, D. (2020). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)*. Folha 7 de apoio à formação. Projeto MAIA. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES).

Fernandes, D.. *Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA*. Texto de apoio à formação. Projeto MAIA. Universidade de Lisboa | Instituto de Educação.

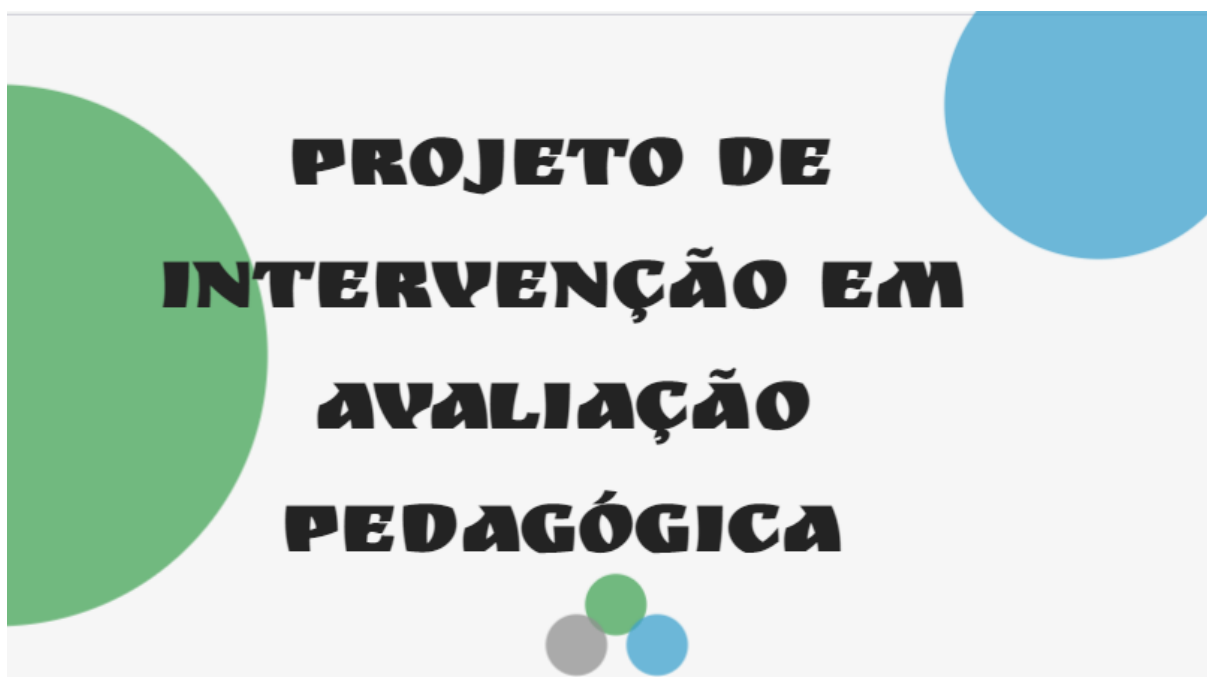
Machado, E.A.. *Feedback*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA.

Fernandes, D. (2021). *Para uma iniciação às práticas de classificação através de rubricas*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Escola de Sociologia e Políticas Públicas.

Machado, E.A.. *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha 6 de apoio à formação. Projeto MAIA.

Fernandes, D.. *Rubricas de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Universidade de Lisboa | Instituto de Educação.

Agrupamento de Escolas de Albufeira



Albufeira, julho de 2021

Índice

I – FUNDAMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO-----	pág.3
II – A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA-----	pág.4
A - Avaliação formativa-----	pág.5
B - Avaliação sumativa-----	pág.5
C - Diversificação dos processos de recolha de informação-----	pág.6
D - Rubricas de avaliação-----	pág.7
E- Feedback-----	pág.8
F – Participação dos alunos no Processo de avaliação-----	pág.9
G - Critérios de avaliação-----	pág.9
III- CRITÉRIOS GERAIS DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO AGRUPAMENTO-----	pág.10
IV- CLASSIFICAÇÃO-----	pág.13
V- CALENDARIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO AGRUPAMENTO-----	pág.14
VI- BIBLIOGRAFIA-----	pág.15

FUNDAMENTAÇÃO, PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

I – FUNDAMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Com a publicação do **Decreto-Lei nº 55/2018** de 6 de julho estabeleceram-se novos princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, dos conhecimentos a adquirir, das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento dos currículos nos ensinos básico e secundário.

Para a regulamentação desses princípios foram publicadas as seguintes **Portarias: 223-A/2018** de 3 de agosto (Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho); **226-A/ 2018** de 7 de agosto (Procede à regulamentação dos cursos científico-humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) e **235-A/ 2018** de 23 de agosto (Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

A legislação anteriormente elencada constitui a base de referência do presente Projeto.

O Decreto- Lei nº55/ 2018 salienta a importância fundamental do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» como meta a atingir, esclarecendo (no ponto i do artigo 3º) que este Perfil do aluno se encontra ...”estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos.”



II – A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos, tendo por objetivo a melhoria do ensino e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário. Deve ser utilizada por professores e alunos, para, em conjunto, melhorar o ensino e suprir as dificuldades de aprendizagem tendo em conta os seguintes princípios, já consagrados em diplomas próprios:

A avaliação pedagógica pode e deve ser um importante **fator de combate ao insucesso escolar, ao abandono e às desigualdades**, pois devido ao seu papel regulador os alunos desenvolvem a sua autonomia, aprendendo melhor e com mais profundidade.

- **Princípio da planificação** - A avaliação formativa integra a atividade avaliativa no ato de ensinar e de aprender. **Planifica e Avalia aprendizagens e o processo**. A ênfase está no processo de aprendizagem.
- Deve permitir o **feedback** aos professores e aos alunos. Orienta os alunos no seu processo de aprendizagem, possibilitando a autorregulação.
- A avaliação deve ser **transparente**. Todos os intervenientes devem conhecer os critérios, as finalidades, os procedimentos, os momentos, os intervenientes e os processos de recolha de informação.
- Deve **contribuir para a melhoria da aprendizagem** - o propósito fundamental não é atribuir classificações, mas apoiar os alunos nas suas aprendizagens informando-os acerca da sua situação, do seu progresso em relação aos conteúdos, às capacidades, às competências e desempenhos que têm de desenvolver.
- Deve **permitir a integração curricular** - a avaliação está intrinsecamente articulada com o currículo e com o seu desenvolvimento.
- Deve **permitir a positividade** - propor tarefas aos alunos que lhes proporcionem reais oportunidades para que possam mostrar o que sabem e o que são capazes de fazer.
- Deve **permitir a diversificação** - torna-se necessário diversificar os métodos de recolha de informação e, tanto quanto possível, envolver outros intervenientes e avaliar em diferentes momentos e contextos. Com a Triangulação, procura-se assegurar que a avaliação produza um retrato mais nítido da realidade e, por isso, mais próximo do que os alunos realmente sabem e são capazes de fazer.

A - Avaliação formativa

A avaliação formativa é um processo crucial na avaliação pedagógica devendo ser sistemática, contínua e interativa, permitindo ao aluno a compreensão do seu progresso, regulando o processo de ensino/aprendizagem. Não sendo possível avaliar tudo o que um aluno sabe e é capaz de fazer, avaliam-se amostras dos seus desempenhos relativamente aos conteúdos dos domínios/temas previstos no currículo nacional, através de uma diversidade de tarefas ou propostas de trabalho. Com base na análise da avaliação do desempenho dos alunos nestas tarefas, ao longo de cada período, pode caracterizar-se com alguma segurança o que os alunos aprenderam ou não.

B - Avaliação sumativa

Por avaliação sumativa entende-se a formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, no final de um período/semestre de ensino e de aprendizagem, tomando por referência as metas para cada ciclo de ensino e/ou ano de escolaridade para as disciplinas que o integram. Tem como principal função classificar os alunos, situá-los face a uma meta definida, tornar público o que foi aprendido no final de um período de tempo mais ou menos longo.

A avaliação sumativa mobiliza os resultados para efeitos de atribuição de uma classificação, mas também deve servir para fazer balanços e pontos de situação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, dando-lhe uma utilização formativa, distribuindo feedback. A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período letivo, utilizando a informação recolhida e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos tendo como objetivos a classificação e certificação.

1. A avaliação sumativa interna inclui:

- 1.1.** As classificações atribuídas pelos professores titulares de turma, no 1.º ciclo, e pelos professores que integram os conselhos de turma, nos 2.º e 3.º ciclo e secundário, validadas pelos órgãos de gestão da escola.
- 1.2.** As provas de Provas Equivalência à Frequência que têm como objetivo possibilitar aos alunos a aprovação em disciplinas de final de ciclo não sujeitas a exame final nacional.
- 1.3.** As Provas de Aptidão Profissional que são realizadas, no final do ensino secundário, pelos alunos dos cursos profissionais.
- 1.4.** A prova extraordinária de avaliação (PEA) que se realiza em todas as disciplinas não sujeitas a Prova final (a partir do 4.º ano e no 2º e 3º ciclos) sempre que o aluno frequentar as aulas apenas durante um período letivo, por falta de assiduidade motivada por doença prolongada ou impedimento legal devidamente comprovados.

2. A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços do Ministério da Educação, inclui:

- 2.1.** As provas de aferição, que são aplicadas numa única fase, aos alunos do 2º, 5º e 8º anos de escolaridade. Os resultados destas provas dão origem aos RIPA (relatórios individuais das provas de aferição) que são entregues aos alunos e respetivos encarregados de educação e ao REPA (relatório de escola das provas de aferição).
- 2.2.** As provas finais de ciclo que são realizadas, no final do 9º ano, nas disciplinas de Português e Matemática.

2.3. Os exames finais nacionais que se realizam no final do 11.º ano, em duas disciplinas da formação específica (ou na disciplina de Filosofia por opção do aluno e em substituição de uma das disciplinas da formação específica) e no final do 12.º ano na disciplina de Português e na disciplina trienal da formação específica.

C - Diversificação dos processos de recolha de informação

Técnicas de avaliação

Observação

Permite recolher dados no momento, sem criar situações artificiais e proporciona o retorno imediato do resultado da aprendizagem.

Métodos e técnicas orais

Estes métodos facilitam a interação professor/aluno e interpares, permitindo o treino da expressão oral.

Métodos e técnicas escritos

Estes são os métodos de avaliação com que os alunos estão mais familiarizados. Têm a vantagem de ser fáceis de criar e de disponibilizar, havendo uma grande diversidade de técnicas e de instrumentos. Avaliam sobretudo o domínio cognitivo.

Técnicas e exemplos de Instrumentos de avaliação

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
Testagem	Testes; Resolução de exercícios propostos; Questionários; Fichas de trabalho; Questões- aula; Formulários/Quiz online; Questão de 1 minuto...
Produção escrita	Produções textuais (cariz diverso); Relatórios de tipologia variada (ex: de visitas de estudo); Ensaios filosóficos; Memórias descritivas...
Recolha e Tratamento de Informação	Portefólios; Efólios; Dossiês temáticos; Trabalhos de pesquisa individuais ou em grupo; Trabalhos de Projeto; Relatórios de atividades laboratoriais; Entrevistas, Trabalhos de pesquisa; Elaboração de: mapas de ideias, Tabelas, Gráficos, Infográficos, Posters, Mapas simples ou interativos...
Observação Utilização de listas de verificação e grelhas de observação.	Participação oral espontânea; Colaboração no Trabalho em grupo/ pares/ grupos em rede; Participação em Jogos Pedagógicos (a avaliação da participação e ou da qualidade da mesma); Atividades de Tutoria interpares; Participação em Concursos internos e externos à Escola; Manipulação e organização de objetos/ instrumentos/ materiais...
Comunicação Oral	Apresentações orais de trabalhos ou temas na sala de aula; Assembleia de Turma (participação ativa); Debates/ posição perante dilemas; Apresentações áudio e vídeo; Gravações áudio; Podcasts; Trabalho de Grupo em rede...
Atividades Práticas	Dramatizações; Jogos de papéis; Diários Gráficos; Criações/ produções plásticas; Atividades Laboratoriais; Tocar instrumentos; Cantar; Dançar; Jogar; Executar coreografias; Criações/ produções gastronómicas ou bebidas; Fazer maquetes...
Autoavaliação e Coavaliação	Reflexão crítica sobre um trabalho em grupo; Reflexão crítica, por escrito, sobre o trabalho desenvolvido e a desenvolver.

Processos de recolha de informação

Os processos de recolha de informação a utilizar (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), quer presencialmente, quer à distância (síncrona e/ou assíncrona) devem ser diversificados.

Existem diferentes plataformas possíveis para apoiar e monitorizar os processos de recolha de informação e avaliação. As de uso mais frequente no Agrupamento são: Moodle, Classroom, Teams.

Incentiva-se também o uso de diferentes ferramentas para a criação de questionários online (Quiz Maker, Google Forms, ClassMarker, QuizStar, Quizizz, Mentimeter, SurveyMonkey, ClassDojo, Socrative e outras). Estas ferramentas proporcionam a possibilidade de elaborar e aplicar formas de avaliação diversificada.

Também as plataformas online de criação e edição de páginas web e de design gráfico, permitem, de modo colaborativo, desenvolver com e pelos alunos diversos tipos de processos de recolha de informação.

A utilização privilegiada de testes é reconhecida e manifestamente insuficiente para a avaliação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. A triangulação dos processos de recolha de informação permite avaliar mais aspetos dos domínios/ temas do currículo; lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje frequentam as escolas e reduzir os erros inerentes a qualquer processo de avaliação. Quer na avaliação formativa quer na sumativa podemos usar a avaliação qualitativa e/ou quantitativa. Por isso, é importante que a recolha de informação possa ser diversificada e realizada o maior número de vezes.

Recomenda-se o uso de pelo menos três técnicas de avaliação, por período, das elencadas no quadro da página 5.

Cada departamento/grupo disciplinar deverá fazer a seleção mais adequada às especificidades das disciplinas que lecionam.

D - Rubricas de avaliação

A avaliação por rubricas compreende a utilização de uma matriz com indicadores e respetivos critérios de qualidade de desempenho que ajudam o professor a construir instrumentos de avaliação mais transparentes e coerentes com os objetivos de aprendizagem. Esta descreve níveis de desempenho na realização de tarefas específicas e cada um dos níveis de desempenho é descrito de forma detalhada e associado a uma escala de valores.

Vantagens da avaliação por rubricas:

- Permitem o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e avaliação (por exemplo, sugerindo critérios para a elaboração das rubricas pelas quais os seus trabalhos e projetos serão avaliados);
- Reduzem a subjetividade da avaliação;
- Melhoram a qualidade do feedback ao aluno;
- Ajudam a clarificar objetivos de aprendizagem complexos assegurando avaliações consistentes;
- Reduzem o trabalho do professor (avaliação mais rápida).

Para os processos de recolha de informação mais relevantes deverão ser elaboradas as respetivas rubricas. A construção das rubricas poderá contemplar sugestões dos alunos e dos Encarregados de Educação (nos Conselhos de Turma em que são convidados). Para a sua elaboração, seja em regime presencial, seja em regime à distância, as rubricas de avaliação devem incluir quatro elementos: a descrição geral da tarefa que é objeto de avaliação; os critérios; os níveis de descrição do desempenho relativamente a cada critério; a definição de uma escala que atribui a cada nível de desempenho uma dada menção. Pretende-se a uniformização de rubricas a utilizar pelas várias disciplinas com qualidade, realistas e exequíveis.

E – Feedback

O principal objetivo de qualquer processo de recolha de informação é obter dados para distribuir feedback de elevada qualidade a todos os alunos, de modo a que no processo da realização da tarefa haja uma efetiva autorregulação das aprendizagens.

O feedback deverá existir, escrito ou oral, sempre que houver um produto alvo de avaliação. O professor deve dar o feedback para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos: por um lado, no plano cognitivo, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir; por outro lado, no plano motivacional, desenvolve o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação.

No ensino à distância, a videoconferência é a melhor e a mais eficaz opção para o feedback síncrono oral, tendo também a opção do chat. Assim, entendemos que este deve ser tão mais individualizado e sistemático quanto possível. Permite aumentar as possibilidades de promover as aprendizagens dos alunos, motivando-os a rentabilizar o seu potencial. A frequência com que se realiza o feedback é um fator muito importante a considerar, para que o próprio cumpra o seu propósito. Se este ocorre num curto período de tempo antes da nova avaliação, pode não permitir que as crianças e jovens possam reconfigurar os seus processos de modo a integrá-lo.

Para que o feedback seja eficaz é essencial que os objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso ou rubricas estejam bem clarificados e sejam dados a conhecer, previamente, a todos os intervenientes. O feedback deve, também, ser fornecido aos alunos e aos encarregados de educação na avaliação intercalar e de final de período.

- Frequência do feedback: -Antes de cada tarefa - Feed Up (para onde é que eu vou?) - para clarificar os objetivos de aprendizagem;
- Durante cada tarefa - Feedback (como é que eu estou?) - para fornecer informação útil e pertinente relacionada com os objetivos de aprendizagem definidos;
- Após cada tarefa - Feed Forward (para onde é que quero ir?) - para permitir a reorganização das suas ações de ensino e de apoio à aprendizagem.
- O feedback será feito oralmente ou por escrito, dependendo das tarefas que os alunos estão a desenvolver. Este pode ser fornecido individualmente, de modo a colmatar necessidades específicas, ou a um grupo de alunos, caso as dificuldades sejam comuns. Assim, deve servir a aprendizagem e não apenas resultar da aprendizagem. Sendo assim, deve ser: um processo contínuo, oportuno, relacionar-se com critérios claros, incluir autoavaliação e comentários dos pares, ser flexível e adaptado às necessidades dos alunos.

F – Participação dos alunos no Processo de avaliação

As práticas de avaliação dos professores deverão assumir uma natureza predominantemente formativa, privilegiando um feedback de elevada qualidade, preferencialmente escrita e descritiva, para que contribua para a melhoria das aprendizagens.

A participação dos alunos no processo de avaliação é essencial para que compreendam verdadeiramente esse processo e se empenhem na melhoria do seu desempenho pessoal.

Auscultaram-se os alunos (de diferentes ciclos e anos), aquando da elaboração deste Projeto, para que dessem opinião sobre o atual processo de avaliação do Agrupamento e para que sugerissem o que deveria ser alterado.

No início do ano letivo os novos critérios de avaliação serão explicados claramente aos alunos e encarregados de educação e publicados na Página eletrónica do Agrupamento, bem como nas plataformas eletrónicas usadas pelas turmas (Moodle, Classroom...).

Prevê-se a participação ativa dos alunos na definição de critérios específicos e respetivas rubricas de avaliação para a avaliação de trabalhos/ tarefas das disciplinas.

Para além disso, os alunos serão induzidos a pensar no seu desempenho e no desempenho dos seus pares numa dinâmica colaborativa, responsável e capaz de contribuir para a superação dos erros, das dificuldades e dos obstáculos que, de múltiplas formas, impedem aprendizagens de sucesso.

Assume-se que a autoavaliação, bem como a coavaliação deverão ser práticas regulares (e não apenas no final de cada período), pois a reflexão e questionamento sobre o seu desempenho e o ponto em que se encontra, é que permitirá a autorregulação por parte do aluno. Só assim será capaz de redefinir um conjunto de ações para se aproximar do que é esperado.

A coavaliação entre pares é, de igual forma, um processo de regulação importante, uma vez que os alunos ao serem também eles avaliadores, passam a ter uma visão mais clara dos critérios de avaliação e do que deverão fazer para conseguir um bom desempenho.

G- Critérios de avaliação

Através dos critérios de avaliação pretende-se definir uma espécie de referencial do que é importante avaliar e do que é importante aprender: conhecimentos, capacidades, atitudes acerca dos quais é realmente importante recolher informação sobre o que os alunos sabem ou são capazes de fazer. Cada um dos critérios integra várias AE e, obviamente, é consistente com uma ou mais competências do PASEO, estando aí todas explanadas.

Os critérios de avaliação, apresentados na tabela seguinte, pretendem englobar as três dimensões do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): conhecimentos, capacidades, atitudes. Integram as Aprendizagens Essenciais (AE) de forma transversal e comum aos diferentes ciclos de ensino/aprendizagem do agrupamento de escolas. Pretende-se que os critérios estejam de acordo com os princípios orientadores da avaliação: transparência, melhoria da aprendizagem, integração curricular, positividade, diversificação e que contribuam para a melhoria das aprendizagens de todos.

Deste modo, os alunos e as suas famílias percebem facilmente que estudar para o teste não é suficiente para que possam desenvolver as aprendizagens e competências previstas no currículo nacional.

III- CRITÉRIOS GERAIS DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO AGRUPAMENTO

Critérios	DESCRITORES DE DESEMPENHO					PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	Descritores do Perfil dos alunos
	MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	FRACO		
Conhecimentos	Domina e aplica muito bem o conhecimento, mobilizando-o e integrando-o, com rigor científico numa diversidade de tarefas	Domina muito bem o conhecimento, mobilizando-o e integrando-o, com rigor científico, numa diversidade de tarefas.	Domina bem o conhecimento, mobilizando-o e integrando-o, por vezes, com rigor científico, numa diversidade de tarefas.	Domina parcialmente o conhecimento, tendo dificuldade em mobilizá-lo e integrá-lo, com rigor científico, numa diversidade de tarefas.	Não domina o conhecimento.	Testes, questionários, Fichas de trabalho, Jogos, Trabalhos de pesquisa, laboratoriais, relatórios, sínteses, comentários, produção de textos diversificados, portefólios, diários gráficos, práticas simuladas, Jogos de papéis, solução de Estudos de Caso, conceção e produção de objetos ou criações plásticas, tocar instrumentos, cantar, criações de gastronomia/bebidas; desempenho num jogo coletivo, criação de infográficos, posters, mapas, vídeos...	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado Leitor Sistematizador/ organizador
Comunicação	Organiza muito bem o trabalho e as ideias; exprime-se com uma boa colocação e expressão da voz;	Cumprir dois dos seguintes parâmetros: Organiza muito bem o trabalho e as ideias; exprime-se com uma boa	Cumprir um dos seguintes parâmetros: organiza muito bem o trabalho e as ideias; exprime-se com uma boa	Organiza com dificuldade o trabalho e as ideias, apresenta com dificuldade a colocação e expressão da voz e	Não organiza nem o trabalho nem as ideias, não se exprime com uma boa colocação e expressão da voz	Apresentações orais de trabalhos, debates, comentários breves, respostas a questões problema, entrevistas simuladas, produção de textos, produção de textos criativos, Jogos de	Comunicador Sistematizador/ organizador

	respeita o tempo estipulado.	colocação e expressão da voz; respeita o tempo estipulado.	colocação e expressão da voz; respeita o tempo estipulado.	nem sempre respeita o tempo estipulado.	e não respeita o tempo estipulado.	papéis, participação oral em chuvas de ideias; partilhas espontâneas de conhecimentos produzir áudios/ vídeos, tocar um instrumento, cantar, desempenhar um papel teatral, mímica, dança, artes plásticas ou outra expressão artística.	
Resolução de Problemas	Revela elevada iniciativa, empenho e perseverança na resolução dos problemas e trabalhos de projeto atingindo, na totalidade, os objetivos previstos.	Revela, frequentemente, Iniciativa, empenho e perseverança na resolução dos problemas e trabalhos de projeto.	Revela, algumas vezes, Iniciativa, empenho e perseverança na resolução dos problemas e trabalhos de projeto.	Revela muito pouca iniciativa e empenho na resolução dos problemas e trabalhos de projeto.	Não revela iniciativa nem empenho na resolução dos problemas e trabalhos de projeto.	Trabalhos de pesquisa ou projeto, elaboração ou reformulação de trabalhos/ experiências/ situações problemáticas/dilemas	Questionador Indagador/ Investigador Crítico/ Analítico
Pensamento/ Reflexão Crítica/ Criatividade	Revela elevado espírito crítico relativamente aos conteúdos estudados (questiona-se, relaciona factos ou conceitos e retira ilações). Desenvolve sempre as ideias de forma imaginativa e inovadora.	Revela, frequentemente, espírito crítico relativamente aos conteúdos estudados (questiona-se, relaciona factos ou conceitos e retira ilações). Desenvolve a maioria das vezes as ideias de forma imaginativa e inovadora.	Revela, por vezes, espírito crítico relativamente aos conteúdos estudados (questiona-se, consegue estabelecer algumas relações e retirar ilações). Desenvolve às vezes as ideias de forma imaginativa e inovadora.	Muito raramente se questiona sobre os conteúdos em estudo. Não estabelece relações entre os factos ou conceitos. Desenvolve raramente as ideias de forma imaginativa ou inovador.	Não revela qualquer espírito crítico relativamente ao estudado, não se questiona, nem estabelece relações. Nunca é imaginativo nem inovador.	Resolução de questões, produção de textos, colocação de novas questões. Elaboração e partilha de conclusões nos trabalhos que realiza. Elaboração e apresentação de trabalhos escritos/ digitais/ orais/ artísticos	Questionador Indagador/ Investigador Crítico/ Analítico
Interação	Participa ativamente nas atividades das	Participa, frequentemente, nas atividades das	Participa, frequentemente, nas atividades das	Participa muito raramente nas atividades das	Não participa nas atividades das aulas e não	Trabalhos de grupo/ de grupo em rede. Trabalho de pares.	Participativo/ colaborador

	aulas. Intervém frequentemente respeitando as regras. Trabalha em grupo partilhando ideias e respeitando as dos outros colegas.	aulas e intervém respeitando as regras. Trabalha em grupo partilhando ideias e respeitando as dos outros colegas.	aulas e intervém respeitando as regras. Trabalha em grupo partilhando ideias e respeitando as dos outros colegas.	aulas. Revela dificuldade em trabalhar em grupo.	colabora no trabalho de grupo.	Participação oral espontânea nas aulas. Participação em atividades desportivas em equipa. Participação ativa em Assembleias de turma, cooperação/iniciativa em ações solidárias, projetos, concursos. Tutoria inter pares.	Cuidador da diferença/ do outro
Autonomia/ Autorregulação	Demonstra sempre capacidade para a realização autónoma das tarefas com espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentada. É sempre perseverante e aspira ao trabalho bem feito, melhora sempre as aprendizagens após feedback, supera as suas dificuldades e reconhece sempre os seus erros e progressos.	Demonstra a maioria das vezes a capacidade para a realização autónoma das tarefas com espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentada.	Cumprir dois dos parâmetros: Demonstra capacidade para a realização autónoma das tarefas e/ou revela espírito de iniciativa e/ou toma decisões fundamentadas. É perseverante e aspira ao trabalho bem feito, melhora as aprendizagens após feedback, tenta superar as suas dificuldades e reconhecer os seus erros e progressos	Cumprir um dos parâmetros: Demonstra capacidade para a realização autónoma das tarefas e/ou revela espírito de iniciativa e/ou toma decisões fundamentadas.	Não demonstra capacidade para a realização autónoma das tarefas, nem revela espírito de iniciativa e/ou tomada de decisões fundamentadas. Não é perseverante nem aspira ao trabalho bem feito; não melhora as aprendizagens após feedback, não supera as suas dificuldades nem reconhece os seus erros.	Trabalhos de pesquisa (seleção de subtemas, fontes, instrumentos), heteroavaliação fundamentada, resolução de situações problemáticas ou posicionamento perante dilemas, organização autónoma dos materiais e formas de estudo. Autoavaliações fundamentadas. Correção de trabalhos e testes realizados.	Indagador/ Investigador Crítico/ Analítico Responsável/ autónomo Autoavaliador

IV- CLASSIFICAÇÃO

O sistema de classificação apoia-se na avaliação sumativa e esta decorre da avaliação formativa.

A classificação dos instrumentos de avaliação sumativa e a avaliação classificatória do final de cada período têm por orientação a tabela seguinte que apresenta os referenciais quantitativos e as respetivas menções qualitativas que deverão ser dadas a conhecer aos alunos e encarregados de educação.

1º ciclo	2º e 3º ciclos	Ensino Secundário
	Fraco 0 a 19%	Fraco 0 a 4,4 valores
Insuficiente 0% a 49%	Não satisfaz 19,5% a 49%	Insuficiente 4,5 a 9,4 valores
Suficiente 49,5% a 69%	Satisfaz 49,5% a 69%	Suficiente 9,5 a 13,4 valores
Bom 69,5% a 89%	Satisfaz Bastante 69,5% a 89%	Bom 13,5 a 17,4 valores
Muito Bom 89,5% a 100%	Excelente 89,5% a 100%	Muito Bom 17,5 a 20 valores

A correção dos instrumentos de avaliação de natureza classificatória deve implicar a apresentação da pontuação de forma transparente. Nesse sentido, as cotações devem ser discriminadas item por item, e não por conjuntos de itens, de modo a potenciar o efetivo *feedback* sobre o desempenho dos alunos em cada um dos instrumentos de avaliação classificatórios.

Deverá ser dado conhecimento, através da plataforma oficial do Agrupamento “INOVAR”, da classificação desses instrumentos de avaliação.

A classificação final de cada período resultará da média de cada um dos critérios de avaliação. Assim para obter a classificação final dos 2º ou 3º períodos não deve ser feita a média aritmética da classificação de cada período, mas a média ponderada de acordo com os critérios de avaliação.

De acordo com os princípios da avaliação contínua, qualquer classificação, menção ou juízo avaliativo efetuado nas épocas de balanço do desempenho, em avaliações intercalares ou de final de período, deve sempre ter em conta todos os instrumentos de avaliação aplicados desde o início do ano letivo até esse momento.

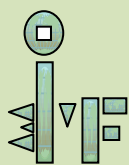
V-CALENDARIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO AGRUPAMENTO

ACÇÃO	INTERVENIENTES	OPERACIONALIZAÇÃO	MONITORIZAÇÃO	CALENDÁRIO
Consulta aos alunos sobre o atual processo de avaliação.	Professores de diferentes Grupos disciplinares e níveis de ensino e respetivas turmas	Diálogo em sala de aula e/ou formulário Google	Dados recolhidos	maio de 2021
Elaboração do Projeto de Intervenção	Professores participantes na ação de formação: <i>“Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica...”</i>	Trabalho de Grupo	Por parte da formadora e do grupo de trabalho.	julho de 2021
Elaboração dos critérios gerais para as apresentações orais e para os trabalhos de pesquisa	Professores participantes na ação de formação	Trabalho de Grupo	Grelhas criteriosais a inserir no Plano.	julho de 2021
Divulgação do Projeto aos membros do Conselho Pedagógico e reflexão sobre o sistema de classificação	Conselho Pedagógico	Reunião do Conselho Pedagógico	Registo na Ata do Conselho pedagógico	julho de 2021
Divulgação do Projeto a todos os docentes do Agrupamento	Docentes de cada Departamento/ apresentação feita por um professor que participou na elaboração do Projeto	Na 1ª Reunião de cada Departamento do ano letivo 2021-22	Atas das reuniões de Departamento	setembro de 2021
1ª fase trabalho de Grupo: análise e reflexão PASEO e Aprendizagens essenciais das disciplinas.	Docentes de cada grupo disciplinar/ ano.	Análise das Aprendizagens essenciais e análise em paralelo dos manuais.	Planificações das disciplinas com base nas Aprendizagens Essenciais.	setembro de 2021

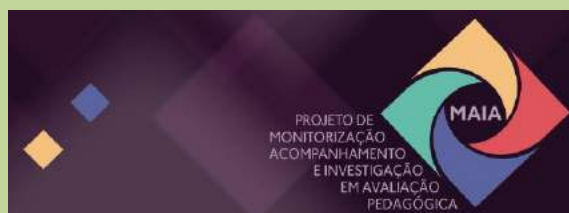
2ª fase trabalho de Grupo: instrumentos e métodos de avaliação mais adequados.	Docentes de cada grupo disciplinar/ ano.	Selecionar os instrumentos e métodos de avaliação adequados para as diferentes aprendizagens essenciais das disciplinas.	Planificações das disciplinas onde constam os instrumentos de avaliação.	setembro de 2021
3ª fase trabalho de Grupo: critérios de avaliação por disciplina.	Docentes de cada grupo disciplinar/ ano/ departamento.	Propor os critérios de avaliação por disciplina tendo por base os Critérios gerais do Projeto de Avaliação Pedagógica do agrupamento.	Documentos onde constam as propostas	1ª semana de outubro 2021
Aprovação dos Critérios de Avaliação do Agrupamento	Conselho Pedagógico	Aprovar os critérios de avaliação de todas as disciplinas.	Ata de aprovação.	2ª semana de outubro 2021
Divulgação aos alunos e à Comunidade dos Critérios de avaliação das disciplinas.	Professores	Dar a conhecer e prestar esclarecimentos sobre os critérios de avaliação de todas as disciplinas.	Critérios de avaliação divulgados nas aulas e na página eletrónica do Agrupamento	2ª/ 3ª semana de outubro 2021
Envolvimento dos alunos no processo de avaliação	Professores das disciplinas e alunos	Participação dos alunos na elaboração dos critérios de avaliação das várias tarefas/ trabalhos. - Elaboração conjunta de rubricas de avaliação específicas.	Documento (s) com rubricas de avaliações específicas divulgadas na plataforma digital de cada turma (ex: Classroom da turma)	Ao longo do ano e sempre que se justifique
Avaliação da implementação do Projeto de Avaliação Pedagógica	Alunos Professores dos Grupos disciplinares/ ano/ Departamento	Avaliar a implementação do Projeto de Avaliação Pedagógica	Aplicação de questionários aos alunos (formulário Google forms igual). Reflexões professores.	No final de cada período

VI – BIBLIOGRAFIA

- Fernandes, Domingos (2019), *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*, texto de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação
- Fernandes, Domingos (2019), *Avaliação Formativa*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação
- Fernandes, Domingos (2019), *Avaliação Sumativa*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação
- Fernandes, Domingos (2019), *Critérios de avaliação*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação
- Fernandes, Domingos (2019), *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação
- Fernandes, Domingos (2019), *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (dois exemplos)*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação
- Fernandes, Domingos (2019), *Rúbricas de avaliação*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação
- Lopes José e Silva, Helena Santos (2012), 50 Técnicas de Avaliação Formativa, Lidel- edições técnicas Lda
- Machado, Eusébio André (2019), *Feedback*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação
- Silva, Maria Gabriela (1997), *Métodos Activos*, Companhia Nacional de Serviços
- Ministério da Educação (2017), *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (2017), *Avaliação para e das Aprendizagens*, disponível em: <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/avaliacao-para-e-das-aprendizagens-e-qualidade-da-educacao-nas-salas-de-aula>
- 13.º webinar | *Avaliação das Aprendizagens – Propostas e Estratégias de Ação* da Porto Editora, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TQE6C3bJh8I>
- 22.º Encontro Digital LeYa Educação - *Avaliar com Sentido Pedagógico: Fundamentos e Práticas*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nrk1ajgicWl>
- Projeto de Intervenção no âmbito da Avaliação Pedagógica, Agrupamento de Escolas de Azeitão
- Projeto de Intervenção no âmbito da Avaliação Pedagógica, Agrupamento ESPAMOL

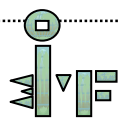


AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARTIM DE FREITAS



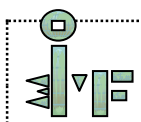
PROJETO DE INTERVENÇÃO NOS DOMÍNIOS DO ENSINO, DA APRENDIZAGEM E DA AVALIAÇÃO

Ana Laura Regadas, Ana Paula Agra, Isabel Marcelino, Paula Sá, Rosa Sapinho,



ÍNDICE

I- Introdução	3
1.0 Explicação do Projeto	3
1.1 Enquadramento teórico	3
1.2 O AEMF	5
12.1 Missão	5
1.2.2 A população escolar	6
1.3 Análise Swot	7
II- O sistema de avaliação do AEMF.....	9
2.1 Principais Conceitos	9
2.2 Princípios a ter em conta	9
2.3 Finalidades	10
2.4 Procedimentos	10
2.5 Intervenientes	11
2.6 Processos de recolha de informação	11
2.7 Critérios de avaliação	12
III- CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO AEMF	13
IV- ACOMPANAMENTO DO PROJETO	17
V – REFERÊNCIAS	18



I- INTRODUÇÃO

1.0 Explicação do projeto

O presente documento foi elaborado no âmbito da formação no projeto MAIA, que tem como propósito contribuir para melhorar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação pedagógica e assim contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor.

A formação neste projeto implicava, por parte dos formandos, a elaboração de um documento de intervenção nos Agrupamentos que participaram nesta primeira fase, tendo como base a formação recebida. É neste contexto que foi elaborado o presente trabalho para o Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, adiante referido como AEMF.

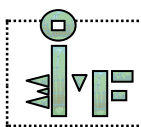
Assim, após um pequeno enquadramento teórico, de uma apresentação do AEMF, encontrados os pontos fortes e fracos, as oportunidades e ameaças, é apresentado o sistema de avaliação do projeto. Finalmente preconiza-se a monitorização e acompanhamento do mesmo.

1.1 Enquadramento teórico

“A definição de um sistema de avaliação tem de ser assente em princípios de avaliação pedagógica, clarificando o 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 (Machado, 2020a), à participação dos alunos nos processos de avaliação (Machado, 2020b) e à diversificação dos processos de recolha de informação (Fernandes, 2020a, 2020b).”

A avaliação formativa e sumativa são conceitos estruturantes no âmbito da avaliação das aprendizagens, cuja conceitualização tem evoluído desde a sua criação (1967, Michael Scriven). Atualmente, estes dois tipos de avaliação complementam-se, integrando e utilizando uma diversidade de contributos das teorias da aprendizagem e da avaliação que emergiram a partir do desenvolvimento do cognitivismo, do construtivismo, das visões socioculturais da aprendizagem e das perspetivas da teoria da atividade. Assim, considera-se avaliação pedagógica todas as avaliações, formativas e sumativas, que se desenvolvem essencialmente no contexto da sala da aula e são da integral responsabilidade dos professores e dos seus alunos. Esta avaliação pedagógica é fundamental para apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos e o ensino dos professores.

Interessa, ainda, distinguir os conceitos de Avaliação Formativa ou avaliação para as aprendizagens (ApA) e de Avaliação Sumativa ou avaliação das aprendizagens (AdA). A avaliação formativa passou a ser entendida como sendo tendencialmente contínua, articulada com o ensino e a aprendizagem, orientada para a distribuição de feedback de



Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas

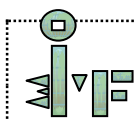
elevada qualidade a todos os alunos, acompanhando os processos para aprender, utilizando uma diversidade de processos de recolha de informação e promovendo dinâmicas de regulação e de autorregulação das aprendizagens, assim como de auto-avaliação, co-avaliação e de avaliação inter-pares.

A avaliação sumativa refere-se a pontos de situação e balanços acerca das aprendizagens realizadas pelos alunos e para, a partir daí, se poderem formular evidências passíveis de ser traduzidas por classificações que, neste contexto, terão uma importância pontual na vida pedagógica das escolas. Esta avaliação pode ter uma utilização formativa, em que os dados obtidos são analisados para distribuir feedback, tendo em vista a regulação e a autorregulação das aprendizagens, não sendo assim mobilizados para efeitos de atribuição de classificações. A avaliação pedagógica só faz sentido se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino, isto é, a avaliação é um processo que tem de estar intrinsecamente articulado com o currículo e com o seu desenvolvimento.

A avaliação pedagógica tem realmente implicações significativas na forma como se organiza e se desenvolve o trabalho escolar, utilizando ações como: avaliar para apoiar e melhorar o ensino e as aprendizagens; utilizar a avaliação formativa para distribuir feedback de elevada qualidade a todos os alunos; utilizar a avaliação sumativa para fazer balanços e pontos de situação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, dando-lhe uma utilização formativa (distribuindo apenas feedback) ou mobilizando os seus resultados para efeitos da atribuição de uma classificação; integrar os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem; envolver os alunos tão ativamente quanto possível nos processos de avaliação; definir critérios de avaliação e os respetivos níveis de consecução ou de desempenho; simplificar, tanto quanto possível, os procedimentos conducentes à avaliação para as e das aprendizagens; desenvolver uma avaliação transparente, isto é, uma avaliação cujos procedimentos sejam tornados públicos junto dos principais interessados (e.g. pais, alunos, docentes).

O artigo 4º do Decreto-Lei 55 de 2018 de 6 de julho, nomeadamente nas alíneas a) e t), bem como nos artigos 22º a 27º, espelham esta nova conceção de avaliação, (...) a construção de uma nova atitude face à compreensão da avaliação e ao desenvolvimento de novas práticas prende-se também com uma ideia de escola mais inclusiva, e com um postura ética diferente face à avaliação no campo pedagógico (...).

Alterar as perspetivas e práticas de avaliação é assumir que todos os alunos podem aprender - educação acessível para todos. Pretende-se que todos os alunos tenham sucesso nos seus percursos escolares, embora isto não signifique que todos os alunos atingem exatamente os mesmos níveis de aprendizagem, pois sabemos que está ao nosso



alcance conseguir que todos aprendam o essencial para prosseguir as suas vidas de acordo com as suas ambições, capacidades e legítimas aspirações- uma abordagem de ensino e de aprendizagem flexível, sem alterar o nível de desafio para os alunos.

É necessário fazer a identificação e a remoção das barreiras dos métodos de ensino e materiais curriculares e maximizar a aprendizagem para todos os alunos. Faça-se a ponte com o Decreto- Lei 54/ 2018 de 6 de julho, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de cada aluno e, ainda, da Lei nº 116/2019 de 13 de setembro, primeira alteração, por apreciação parlamentar, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, assumindo assim o compromisso, de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar.

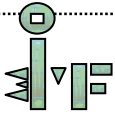
A avaliação pedagógica só faz real sentido se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino. Isto significa que a avaliação é um processo que tem de estar intrinsecamente articulado com o currículo e com o seu desenvolvimento. Neste sentido, as propostas de trabalho, ou as tarefas, que são apresentadas aos alunos serão sempre utilizadas numa tripla dimensão: a) devem permitir que os alunos aprendam; b) devem permitir que os professores ensinem; e c) devem permitir que ambos avaliem as aprendizagens realizadas e o ensino.

Deste modo, a melhoria das práticas de avaliação pedagógica é um dos mais importantes desafios a enfrentar pelos sistemas educativos contemporâneos. É um duro e difícil combate social, porque tem a ver com a possibilidade real de conseguirmos trazer milhões de crianças e de jovens para os indubitáveis benefícios do saber e do saber fazer, da cultura, da curiosidade e do fascínio que é conhecer o mundo em que vivemos. É este um dos caminhos que temos de prosseguir.

1.2 O AEMF

1.2.1 Missão do Agrupamento

A missão do Agrupamento é prestar à comunidade um serviço educativo de elevada qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades, tendo em conta o carácter único e dinâmico da ESCOLA e promovendo uma atitude e cooperante. O Projeto Educativo assenta numa visão de escola de referência pela humanização, abertura à comunidade, inovação e qualidade do serviço educativo prestado. Tem como prioridades de ação a promoção de uma Cidadania Plena e Responsável, do sucesso e da ligação à comunidade.

**Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas**

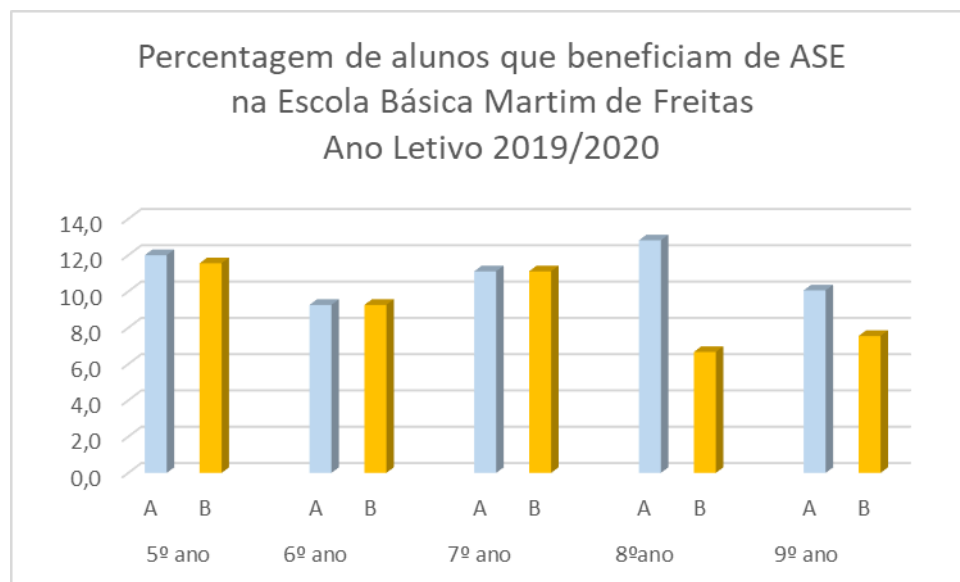
Os objetivos operacionais anuais são: aumentar a qualidade do sucesso; contribuir para o desenvolvimento de novas competências e capacidades; incentivar à melhoria de desempenho; adequar as atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos; incentivar a utilização de metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens; reforçar a gestão articulada do currículo entre outros.

1.2.2 A população escolar

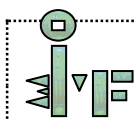
No ano letivo de 2019/2020 os alunos do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas distribuem-se por quatro níveis de ensino de acordo com a tabela abaixo:

Distribuição dos alunos por nível de ensino	1º ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
Número de alunos	635	405	569	1744
Número de alunos avaliados pela EMAEI	36	23	36	101

A percentagem de alunos avaliados pela EMAEI é de 6%. Relativamente a alunos apoiados pela ASE, os dados são os seguintes:



Relativamente ao primeiro ciclo, cuja responsabilidade é da autarquia, não existem dados. A Câmara Municipal nos dois últimos anos contempla por igual todos os alunos no âmbito da ASE.



Neste contexto, é fundamental salientar as linhas orientadoras do **Projeto Educativo** do nosso Agrupamento que destaca como objetivo primordial a formação integral do aluno, capacitando-o em vários domínios e não, apenas, no domínio académico. Assim, e de acordo com o Projeto Educativo em causa “... é fundamental colocar cada aluno no centro da ação da escola e promover estratégias efetivas de trabalho individualizado. Para tal, será necessário diversificar a oferta formativa; atualizar práticas e metodologias de trabalho; inovar nos materiais didáticos e pedagógicos, e reforçar o trabalho colaborativo entre os docentes. O trabalho colaborativo, a partilha de saberes, materiais e experiências, a articulação vertical, a atualização científica pedagógica e didática são ferramentas essenciais nesse processo.”

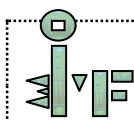
Do mesmo modo, o Regulamento Interno, assumindo todas as responsabilidades inerentes ao processo educativo, realça a importância da ação de todos os elementos da comunidade educativa na construção de uma escola de referência pela humanização, aberta à comunidade, à inovação, a processos educativos e formativos que motivem os alunos e desenvolvam neles o espírito crítico, a autonomia e a capacidade interventiva. O mesmo documento prevê a promoção da Qualidade das Aprendizagens com a introdução de um Plano de ação e na melhoria das aprendizagens dos alunos que demonstram dificuldades, e dos que pretendem consolidar as já realizadas, de modo a melhorar ainda mais os seus resultados.

A Equipa de Autoavaliação analisa e avalia o grau de concretização do projeto educativo e o modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas características específicas, pois avalia a execução de atividades proporcionadoras de clima e ambiente educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar, propícias à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos alunos.

1.3 Análise SWOT

O levantamento dos problemas mais significativos da área da avaliação no Agrupamento de Escolas Martim de Freitas tem como desafio conciliar as orientações curriculares saídas nos últimos três anos: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais, bem como, as alterações legislativas de suporte à implementação destas orientações curriculares, o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho, Portarias n.º 223-A/2018, n.º 226-A/2018 e n.º 235- A/2018.

Durante os dois últimos anos foram analisados, discutidos e alterados os critérios de avaliação do Agrupamento em Departamentos e em Conselho Pedagógico, duas vezes. No



entanto, de acordo com a formação no Projeto Maia, estes critérios ainda não estão bem definidos.

Feita uma análise SWOT para identificar pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças, deste desafio, salienta-se o seguinte:

- **Pontos fortes:**

1. Os resultados escolares situam-se, nos diversos indicadores analisados, em níveis elevados ou muito elevados;
2. Elevada percentagem de alunos sem níveis inferiores a três;
3. Médias por disciplina elevadas;
4. Proximidade entre os resultados da avaliação externa e interna (em algumas áreas ultrapassa mesmo a média nacional);
5. Dinâmicas de trabalho cooperativo entre os docentes ao nível da gestão horizontal do currículo e na produção de materiais pedagógicos, que se reflete nos bons resultados obtidos pelos alunos, globalmente acima dos valores esperados;
6. Articulação curricular e de atividades entre os diferentes níveis de ensino e/ou disciplinas;

- **Pontos fracos:**

1. Resultados escolares baixos em algumas disciplinas;
2. Dificuldades na gestão dos currículos em algumas áreas;
3. Predominância da avaliação sumativa nas práticas pedagógicas;
4. Pouca diversificação de processos de recolha de dados para a avaliação sumativa
5. Pouco implementado o feedback para a regulação das aprendizagens.

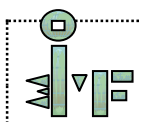
- **Oportunidades:**

1. Formação no Projeto Maia.
2. Alterações introduzidas no ensino pelo modelo de ensino à distância, provocado pela Covid- 19.

- **Ameaças**

1. Muito foco da sociedade nos resultados das escolas em detrimento dos processos.
2. Pouca confiança e respeito por parte do cidadão comum na profissão docente e da escola.

Assim, pretende-se definir um sistema de avaliação para o AEMF, que possa utilizar os pontos fortes e as oportunidades, não esquecendo os pontos fracos e as ameaças.



II- O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO AEMF

2.1 Principais conceitos

A avaliação é um processo eminentemente pedagógico primordialmente orientado para apoiar o ensino e as aprendizagens e não essencialmente orientado para atribuir classificações, i.e, avaliar para ensinar e aprender. A avaliação formativa deve ser a principal modalidade de avaliação. O esquema ao lado ilustra bem as alterações que estas modalidades de avaliação implicam nas práticas e no trabalho do professor, dentro e fora da sala de aula. Pretende-se que o *feedback* seja uma ferramenta que o professor deve dominar, que questione os alunos e os envolva nas aprendizagens, que promova a autoavaliação e a avaliação pelos pares.

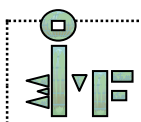


Blamire, R., Engelhardt, K., & Looney, J. (Outubro de 2017)

2.2 Princípios a ter em conta

A avaliação no AEMF deve reger-se pelos seguintes princípios: **transparência, melhoria da aprendizagem, integração curricular, positividade, diversificação**. Para implementar estes princípios no agrupamento, propomos a seguinte operacionalização:

Princípios	Operacionalização
Princípio da transparência	Devem ser conhecidos: critérios, finalidades, procedimentos, momentos, intervenientes e processos de recolha de informação;
Princípio da melhoria da aprendizagem	A avaliação formativa deve ser a principal modalidade de avaliação a privilegiar no processo de ensino aprendizagem;
Princípio da integração curricular	As tarefas propostas aos alunos em sala de aula devem servir para aprender, ensinar e avaliar;



Princípio da positividade	As tarefas de avaliação devem ocorrer em ambientes menos formais para que os alunos tenham oportunidade de mostrar o que sabem e o que são capazes de fazer;
Princípio da diversificação	Utilizar a triangulação no processo de recolha de informação. Esta triangulação implica a utilização de uma diversidade de processos de recolha de informação. A triangulação deve também ser alargada a diferentes intervenientes na avaliação

2.3 Finalidades

Fazendo a avaliação pedagógica parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, é finalidade da avaliação pedagógica permitir que o Agrupamento de Escolas Martim de Freitas preste à comunidade um serviço educativo de elevada qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades, tendo em conta o carácter único e dinâmico da ESCOLA. Só assim poderemos contribuir para a escola ser uma escola de referência pela humanização, abertura à comunidade, inovação e qualidade do serviço educativo prestado.

2.4 Procedimentos e momentos

Os processos informais e pouco estruturados de recolha de informação devem ser utilizados na sala de aula, sendo o seu registo ser tão informal quanto possível (não é necessário registar-se tudo, nem para todos os alunos ao mesmo tempo). Devem ser apresentadas diversas tarefas aos alunos que permitam ensinar, aprender e avaliar. Para estas tarefas deverão ser utilizadas rubricas e/ou listas de verificação que permitam dar feedback de qualidade, utilizando todas as suas componentes: *feed up* (clarificar os objetivos de aprendizagem), *feed back* (sugestão de ações a adotar pelos alunos para atingir os objetivos pretendidos) e *feed forward* (reorganizar o processo de ensino- professor e aprendizagem-aluno).

Perante um determinado critério e/ou determinadas aprendizagens essenciais a realizar, é importante utilizar uma única rubrica, para a realização de uma diversidade de tarefas. Deverão ocorrer vários (a definir em cada grupo disciplinar) momentos formais de avaliação, por disciplina/área, por período utilizando diferentes processos de recolha de informação estruturadas (a selecionar por cada grupo disciplinar) por período e utilizados para fins classificatórios. Estes processos de recolha deverão também ser utilizados para dar aos alunos e aos Encarregados de Educação *feedback* de qualidade, tendo em conta que a

avaliação é um processo orientado para a inclusão dos alunos e para a autorregulação das aprendizagens.

As tecnologias são uma presença cada vez maior e mais relevante no suporte do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, apoiando novas formas de conceber e organizar a aprendizagem, devendo por isso, integrar os processos de avaliação.

Existe atualmente uma diversidade de recursos educativos digitais à disposição, cuja eficácia depende da forma como são utilizados e integrados no ensino, pelo que deverão ser utilizados para apoiar novas formas de organizar a aprendizagem, quer no espaço quer no tempo. Sendo a avaliação parte integrante do currículo, dever-se-ão criar possibilidades de aprofundar a prática de avaliação formativa dentro e fora da sala de aula.

2.5 Intervenientes

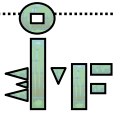
Sendo a avaliação um processo eminentemente pedagógico e bem articulado com o processo de ensino e aprendizagem, o professor é o principal responsável. Também os alunos devem ser participantes ativos e comprometidos em todo o processo de avaliação, através da autoavaliação e da avaliação entre pares. A autoavaliação deve ocorrer no final de cada tarefa de avaliação formativa, podendo ser utilizadas listas de verificação e/ou rubricas. A avaliação entre pares deverá ocorrer, sempre que se considere oportuna.

Em momentos de balanço, a avaliação deve ocorrer em triangulação, por exemplo em conselhos de turma, em conselhos de docentes, no conselho pedagógico e também com os docentes da educação especial, o que permitirá que a mesma se concretize com maior rigor e contribua para uma melhor avaliação do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Esta triangulação permite aferir oscilações no desempenho dos alunos, beneficiando do olhar de mais do que um avaliador e assim fazer os ajustamentos necessários.

Os Encarregados de Educação deverão acompanhar o processo de aprendizagem dos seus educandos, tomando conhecimentos dos registos de avaliação formativa e sumativa.

2.6 Processos de recolha de informação

A triangulação, como princípio e procedimento a adotar no processo de recolha de informação, implica a utilização de uma diversidade de processos de recolha. Na tabela dos critérios de avaliação formativa encontra-se uma grande diversidade desses processos de recolha.



2.7 Critérios de avaliação formativa e sumativa

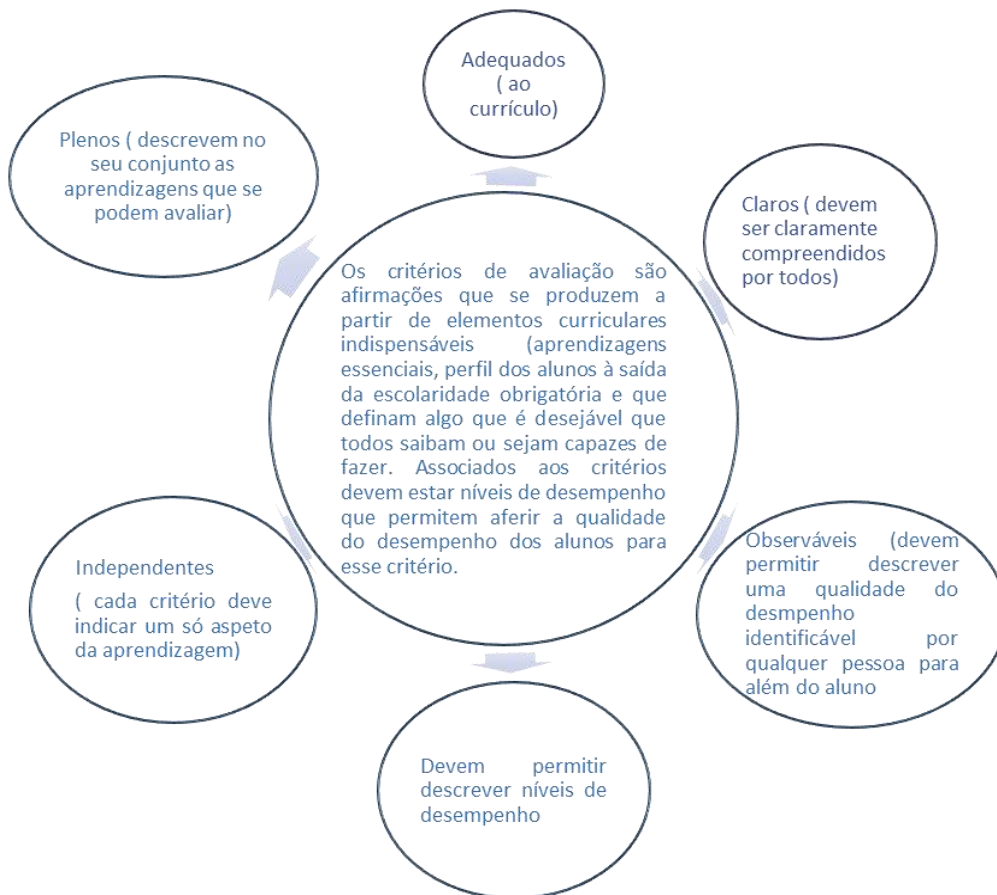
Para a definição dos critérios que apresentamos, foi considerado o conceito de competência previsto no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. A formulação dos mesmos, foi feita utilizando as áreas de competências do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória bem como as aprendizagens essenciais. Tentou-se encontrar uma formulação

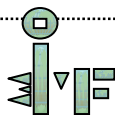


Figura 2 – Esquema conceitual de competência adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, in: *Global competency for an inclusive world*, OECD, 2016.

abrangente por forma a que fossem utilizados por todas as disciplinas. Os critérios, como interpretações refletidas do currículo, constituem uma relevante referência para aprender, para ensinar, para avaliar e para classificar e, nesse sentido, devem constituir um importante meio para organizar o trabalho pedagógico a todos os níveis. É importante *a priori* definir a organização e funcionamento pedagógico das salas de aula, a seleção das tarefas de trabalho que se devem sugerir aos alunos, passando naturalmente pela definição de um sistema de avaliação orientado para apoiar as aprendizagens.

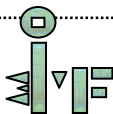
O esquema ilustra o que se deve ter em conta na elaboração de critérios



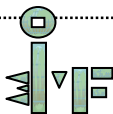


III- CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NO AEMF

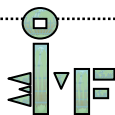
	Critérios de avaliação (descritores a clarificar por disciplina)		
Temas/Domínios (a preencher por cada disciplina)	Critérios	Descritores de desempenho	Processos de recolha de informação
	. Utilização de linguagem e símbolos associados à disciplina	. Domina e interpreta códigos relativos à linguagem específica da disciplina . Utiliza linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens	<ul style="list-style-type: none">• Observações informais• Formulação de questões• Produção de Textos (e.g. Relatórios, Sínteses, Comentários Breves)• Apresentações• Debates• Questões aula• Trabalho individual• Resolução de problemas• Entrevista informal• Conceção e Produção de objetos• Tocar um Instrumento• Utilização de Equipamentos• Materiais digitais• Trabalho de Grupo• Desempenho num jogo coletivo
	. Utilização de estratégias diversificadas para obter informação e comunicar	. Pesquisa sobre matérias escolares e temas do seu interesse . Descreve, explica e justifica as suas ideias, procedimentos e raciocínios . É capaz de argumentar . Exprime-se com clareza	
	. Procura de respostas para novas situações analisando a informação e aplicando-a em contextos específicos	. Define e executa estratégias adequadas para responder às questões colocadas . Analisa criticamente as conclusões a que chega, reformulando, se necessário, as estratégias adotadas . Trabalha com recurso a materiais e conhecimentos técnicos, científicos e socioculturais	
	. Desenvolvimento da sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo	. Desenvolve ideias criativas e com sentido no contexto a que dizem respeito . Recorre à imaginação, desenvoltura e flexibilidade	
	. Adequação de comportamentos a contextos diversificados	. Desenvolve e mantém relações diversas e positivas entre si e com os outros . Resolve problemas de natureza relacional de forma pacífica e com empatia	



	<p>. Análise do seu conhecimento identificando pontos fortes e fragilidades</p>	<p>. É confiante, resiliente e persistente, construindo caminhos personalizados de aprendizagem</p> <p>. É capaz de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançar os seus objetivos</p> <p>. Manifesta consciência e responsabilidade ambiental e social</p> <p>. Faz, após feedback, a autorregulação, supera as suas dificuldades, reconhece os seus pontos fracos e fortes percorrendo um caminho de autonomia</p>	<ul style="list-style-type: none">• Mapas conceituais• Portefólio/dossier• Testes• Questionários Google Forms• Quizzes
--	---	---	--



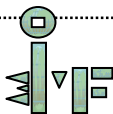
Critérios de avaliação		
Critérios	Nível	Perfis de desempenho
<ul style="list-style-type: none">. Utilização de linguagem e símbolos associados à disciplina. Utilização de estratégias diversificados para obter informação e comunicar. Procura de respostas para novas situações analisando a informação e aplicando-a em contextos específicos. Desenvolvimento da sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo. Adequação de comportamentos a contextos diversificados. Análise do seu conhecimento identificando pontos fortes e fragilidades	1 e 2	O aluno revela muitas dificuldades/dificuldades ao nível da utilização de linguagem e símbolos associados à disciplina, e em comunicar. Não utiliza estratégias para obter informação e comunicar. Manifesta muitas dificuldades/dificuldades em procurar respostas a novas situações e aplicar informação em contextos específicos. Revela muitas dificuldades/dificuldades ao nível da apreciação estética e no domínio do corpo. Tem muitas dificuldades/dificuldades em adequar os comportamentos. Também demonstra muita dificuldade/dificuldade em analisar o seu próprio conhecimento. Tendo em conta o ano de escolaridade, o aluno poderá ter dificuldade em adquirir, de forma satisfatória, as competências necessárias a prosseguir o seu percurso escolar.
	3	O aluno utiliza de forma satisfatória a linguagem e símbolos associados à disciplina. Utiliza de forma satisfatória estratégias para obter informação e comunicar. Manifesta alguma facilidade em procurar respostas a novas situações e aplicar informação em contextos específicos. Revela alguma sensibilidade ao nível da estética e do domínio do corpo. Adequa o comportamento com alguma facilidade. Manifesta alguma facilidade de analisar o seu próprio conhecimento. Tendo em conta o ano de escolaridade, o aluno demonstra poder adquirir, de forma satisfatória, as competências necessárias a prosseguir o seu percurso escolar.
	4	O aluno utiliza com facilidade a linguagem e símbolos associados à disciplina. Utiliza bem estratégias para obter informação e comunicar. Manifesta facilidade em procurar respostas a novas situações e aplicar informação em contextos específicos. Revela sensibilidade ao nível da estética e do domínio do corpo. Adequa os comportamentos e consegue analisar o seu próprio conhecimento. Tendo em conta o ano de escolaridade, o aluno demonstra poder adquirir, com facilidade, as competências necessárias a prosseguir o seu percurso escolar.
	5	O aluno utiliza com muita facilidade a linguagem e símbolos associados à disciplina. Utiliza muito bem estratégias para obter informação e comunicar. Manifesta muita facilidade em procurar respostas a novas situações e aplicar informação em contextos específicos. Revela muita sensibilidade estética e bom domínio do corpo. Adequa conscientemente os comportamentos e consegue de forma clara analisar o seu próprio conhecimento. Tendo em conta o ano de escolaridade, o aluno demonstra poder adquirir, com muita facilidade, as competências necessárias a prosseguir o seu percurso escolar.



IV - ACOMPANHAMENTO DO PROJETO

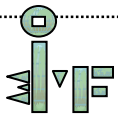
O projeto deve ser acompanhado/monitorizado pela equipa de autoavaliação do Agrupamento.

Problemas	Objetivos	Ações estratégicas medidas	Metas	Indicadores
Predominância da avaliação sumativa e pouco feedback de qualidade	. Promover a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação	. Definir um número mínimo de atividades que permitam aprender, ensinar e avaliar	. Aumentar as práticas de feedback formal aos alunos em 50%	. Número de momentos de feedback dado aos alunos, por disciplina
Pouca diversificação de processos de recolha de dados para a avaliação	. Promover a utilização de diversos processos de recolha de informação quer para avaliação formativa quer para a avaliação sumativa	. Definir um número mínimo de processos de recolha de informação, por disciplina	. Aumentar o número de processos de recolha de informação em 50%	. Número de processos de recolha utilizados, por disciplina
Resultados escolares baixos em algumas disciplinas	. Promover uma melhor articulação curricular a algumas disciplinas e melhor às aprendizagens essenciais.	. Em grupo disciplinar/CT/CDTT (reunião de ano) fazer melhor gestão do currículo, adequando aos diferentes alunos a que se destina	. Melhorar os resultados escolares em 25 % nas disciplinas com mais insucesso	. Resultados escolares a algumas disciplinas
Resistência à mudança de mentalidades de docentes, alunos e Encarregados de Educação	. Promover a alteração de algumas práticas docentes . Promover nos alunos maior confiança nas suas aprendizagens . Promover nos Encarregados de	. Utilizar as reuniões semanais para planificar tarefas que incluam diferentes dinâmicas de trabalho em sala de aula, bem como tarefas desafiadoras para os alunos. . Criar para os alunos mais momentos de auto- avaliação e de	. Aumentar o número de atividades de pares/grupos em sala de aula em 25% . Aumentar o número de tarefas desafiadoras	. Avaliação do Projeto Curricular de Turma



Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas

	Educação acompanhamento das atividades escolares dos seus educandos	maior desenvolverem uma maior confiança nas suas aprendizagens . Dar a conhecer aos Encarregados de Educação os diversos registos de recolha de informação	para os alunos em 25% . Aumentar em 2 5% o número de momentos de auto -avaliação e de avaliação entre pares . Aumentar em 50 % o número de tomadas de conhecimento por parte dos Encarregados de Educação dos registos dos diferentes processos de recolha utilizados	
--	---	---	---	--



V- REFERÊNCIAS

Blamire, R., Engelhardt, K., & Looney, J. (2017). *The changing role and competences of teachers - Gaps in teacher education provision*. Disponível em,

http://teachup.eun.org/documents/556205/1092039/TeachUP_D1.1a_The-changing-role-and-competences-of-teachers.pdf/f1b05e36-4e2a-42f2-8907-9b17409aaf46

Fernandes, Domingos (2019), *Avaliação Formativa*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Fernandes, Domingos (2019), *Avaliação Sumativa*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Fernandes, Domingos (2019), *Crítérios de avaliação*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

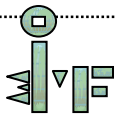
Fernandes, Domingos (2019), *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Fernandes, Domingos (2019), *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (dois exemplos)*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Fernandes, Domingos (2019), *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*, texto de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Fernandes, Domingos (2019), *Rúbricas de avaliação*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Fisher, Douglas and Frey, Nancy (2009), *Feed Up, Back, Forward*. Disponível em <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov09/vol67/num03/Feed-Up,-Back,-Forward.aspx>



Machado, Eusébio Andrade (2019), *Participação dos alunos nos Processos de Avaliação*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Machado, Eusébio Andrade (2019), *Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem*, texto de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Machado, Eusébio Andrade (2019), *Feedback*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Pais, Hélder e Candeias, Fernanda (2020), *Avaliação Formativa Digital*, folha de apoio à formação- Projeto Maia. Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Ministério da Educação (2017), *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Projeto Educativo do AEMF, disponível em http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/downloads/DOCUMENTOS/PEA_1619.pdf

Regulamento Interno do AEMF, disponível em, http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/1920/Regulamento_Interno/RI_AEMF_2018_2022.pdf

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto Lei nº 54 de 6 de junho de 2018

Decreto Lei nº 55 de 6 de junho de 2018

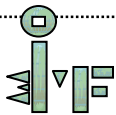
Portaria nº 223 - A de 3 de agosto de 2018

Lei nº 116 de 13 de setembro de 2019

WEBINARS

Domingos Fernandes: <http://www.cfae-minerva.edu.pt/moodle/mod/url/view.php?id=241>

Ariana Cosme: <http://www.cfae-minerva.edu.pt/moodle/mod/url/view.php?id=242>



Aprovado em Conselho Pedagógico em 14/07/2020

Revisto e aprovado em Conselho Pedagógico de 21/10/2020