

PARA UMA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: DINÂMICAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO NO PROJETO MAIA (2019-2020)

Autores

**Domingos Fernandes
Eusébio André Machado
Fernanda Candeias**

Colaboradores

**Guilherme Rocha
Hélder Pais
Olga Morouço
Rosália Silva**



PROJETO DE MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Dezembro 2020

Para uma Avaliação Pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projeto MAIA (2019-2020)

Autores:

**Domingos Fernandes
Eusébio André Machado
Fernanda Candeias**

Colaboradores:

**Guilherme Rocha
Hélder Pais
Olga Morouço
Rosália Silva**

Dezembro 2020

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Ficha Técnica

Título

Para uma avaliação pedagógica:
dinâmicas de processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)

Autores

Domingos Fernandes
Eusébio André Machado
Fernanda Candeias

Colaboradores

Guilherme Rocha
Hélder Pais
Olga Morouço
Rosália Silva

Editor

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
Diretor-Geral da Educação
José Vítor Pedroso

Desenho gráfico e Paginação

Modocromia – Dinis Lourenço

ISBN: 978-972-742-453-5

Data: 2020

Por favor cite esta publicação como:

Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Agradecimentos

O desenvolvimento desta investigação contou com uma diversidade de participantes sem os quais não teria sido possível concretizar os seus propósitos, nomeadamente no que se refere à descrição, análise e interpretação dos acontecimentos e fenómenos de interesse que ocorreram durante as ações inerentes à concretização do Projeto MAIA. A inestimável contribuição de todos permitiu recolher informação imprescindível quer através de diversos inquéritos por questionário, quer através de um conjunto de 32 reuniões de acompanhamento e monitorização realizadas nas cinco regiões do país, quer ainda através de sete *Grupos Focados*, quatro dos quais com formadores e três com formandos.

Nestas condições, os autores agradecem às diretoras e diretores dos 88 Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) participantes no projeto que, na verdade, foram inexcedíveis em todos os momentos e fases do projeto e proporcionaram as indispensáveis condições para que o mesmo se pudesse desenvolver sem problemas assinaláveis, apesar das condições adversas resultantes da pandemia. Os autores agradecem igualmente às direções dos 275 Agrupamentos de Escolas e de Escolas não Agrupadas (AE/ENA) participantes no projeto por toda a colaboração prestada, nomeadamente no processo de constituição dos grupos de docentes que frequentaram as *Oficinas de Formação (OF)*. De igual modo, se agradece aos formadores e aos representantes para a *Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC)* a forma qualificada, atenta, cuidada e sempre muito dedicada com que se envolveram nas dinâmicas e processos de formação nos contextos das *Ações de Curta Duração (ACD)* e das *Oficinas de Formação (OF)*. Sem a empenhada e experiente colaboração destes profissionais, teria sido difícil conceber e elaborar os *287 Projetos de Intervenção (PI)* no domínio da avaliação pedagógica. Agradecemos igualmente a todos os formandos que frequentaram as *ACD* e as *OF* o facto de, apesar de todas as dificuldades e constrangimentos impostos pela pandemia, não se terem poupado a quaisquer esforços para, em conjunto com os respetivos formadores, constituírem autênticas redes de colaboração e cooperação que permitiram concluir de forma notável os referidos *PI* assim como todas as tarefas inerentes ao processo de formação.

São ainda devidos agradecimentos ao Senhor Diretor Geral da Educação, Coordenador Nacional da *AFC*, Dr. José Vítor Pedroso e ao Senhor Diretor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Professor Doutor Luís Miguel Carvalho, pelos apoios dispensados para que o Projeto MAIA se pudesse desenvolver de acordo com os seus propósitos mais fundamentais.



Agradecimentos	iii
Lista de Figuras	vii
Lista de Tabelas	vii
Siglas e Acrónimos	viii
Introdução	9
• Acerca da Natureza e do Âmbito do Relatório	10
• Propósitos e Ideias Fundadoras do Projeto	11
• Dimensões do Projeto	12
• Organização e Desenvolvimento do Projeto	14
• Questões Orientadoras da Investigação	17
• Considerações Acerca do Método	18
• Organização do Relatório	23
1 ♦ Resultados a Destacar	25
• Introdução	26
• Os CFAE Como Instituições Imprescindíveis na Materialização do Projeto MAIA	26
• Formadores e Representantes AFC Qualificados e Capazes de Responder às Exigências e Desafios do Projeto	28
• A Relevância da Seleção Deliberada e Pensada dos Formandos	29
• <i>As Folhas e os Textos de Apoio</i> : Fundamental e Agregar Práticas Diversificadas	31
• Processos de Acompanhamento e Monitorização: Apoio, Regulação e Autorregulação no Âmbito das Tarefas do Projeto	32
• Os <i>Projetos de Intervenção</i> no Cerne das Dinâmicas e Processos de Formação	34
• A Relevância e o Sucesso do Projeto MAIA nas Perspetivas dos Participantes	35
• A Investigação como Processo de Ação e Reflexão no âmbito do <i>Projeto MAIA</i>	37
2 ♦ Participantes	38
• Participantes Individuais	39
• Representantes para a AFC	39
• Formadores	40
• Formandos	41
• Participantes Institucionais	44
• Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)	44
• Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas	47
3 ♦ Processos de Acompanhamento e Monitorização	50
• Processos de Acompanhamento e Monitorização: Natureza, Objetivos e Desenvolvimento	51
• Apresentação e Análise dos Resultados Obtidos	52

4 ♦ Processos e Dinâmicas de Formação	61
• Processos Organizativos	62
• Organização, Estratégias, Metodologias, Materiais e Participação	63
• Seminários do Vimeiro	63
• Ações de Curta Duração (ACD) e Oficinas de Formação (OF)	65
5 ♦ Projetos de Intervenção	73
• Acerca dos Projetos de Intervenção: Contexto, Desenvolvimento e Natureza	74
• Referencial de Caracterização e Análise dos Projetos de Intervenção	76
• Apresentação e Discussão dos Resultados	77
6 ♦ Perceções Globais Acerca do Projeto	82
• Enquadramento do Processo de Recolha de Informação	83
• Sobre a Qualidade Global do Projeto MAIA	83
• Relações Entre o Projeto MAIA e a Melhoria das Práticas Pedagógicas	85
• Aspectos Mais e Menos Conseguidos do Projeto MAIA	86
• Síntese	87
Conclusões e Recomendações	89
• Introdução	90
• Os Perfis de Três Grupos de Profissionais que Participaram no Projeto MAIA	91
• A Colaboração e Cooperação dos CFAE e dos AE/ENA	92
• Perceções dos Participantes Relativamente aos Processos de Acompanhamento e de Monitorização	93
• Os Formadores e os Processos e Dinâmicas de Formação Desenvolvidos pela Equipa Central do Projeto	94
• Formadores e Formandos e os Processos e Dinâmica de Formação no Âmbito da ACD e da OF	95
• Caracterização dos PI: Perspetivas de Formandos e Formadores	96
• Os Participantes e a Relevância do Projeto para Melhorar o Ensino e a Avaliação	98
• Perspetivas dos Participantes Acerca dos Aspectos Mais e Menos Conseguidos do Projeto	99
• Recomendações	99
Bibliografia	103

Anexos	108
• Anexo A – Matriz da Investigação	109
• Anexo B – Memorando 1	111
• Anexo C – Inquérito por Questionário Acompanhamento e Monitorização	117
• Anexo D – Guião de Apoio à Análise dos Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação e dos Projetos de Intervenção	120
• Anexo E – Guião de Entrevista dos Grupos Focados – Formadores e Formandos	130
• Anexo F – Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA	133

Lista de Figuras

<i>Figura 1. Procedimentos gerais da organização, análise e síntese dos dados decorrentes dos Grupos Focados</i>	22
--	----

Lista de Tabelas

• Tabela 1	<i>Distribuição dos representantes para a AFC tendo em conta as habilitações académicas</i>	40
• Tabela 2	<i>Distribuição dos formadores participantes segundo a sua experiência em formação</i>	41
• Tabela 3	<i>Distribuição dos formadores tendo em conta as suas habilitações académicas</i>	41
• Tabela 4	<i>Distribuição dos formandos tendo em conta as habilitações académicas</i>	42
• Tabela 5	<i>Distribuição dos formandos de acordo com diversas funções desempenhados nos AE/ENA.</i>	43
• Tabela 6	<i>Distribuição dos formandos pelos respetivos grupos de recrutamento</i>	44
• Tabela 7	<i>Distribuição das OF acompanhadas e não acompanhadas por região do país</i>	46
• Tabela 8	<i>Distribuição regional dos AE/ENA que integraram o Projeto MAIA</i>	48
• Tabela 9	<i>Distribuição do número de alunos dos AE/ENA participantes por níveis e ciclos de educação</i>	48
• Tabela 10	<i>Frequências absolutas e relativas do número de respostas aos inquéritos por questionário relativos às reuniões de acompanhamento e monitorização, por grupo de participantes.</i>	53
• Tabela 11	<i>Avaliação da primeira ronda de reuniões de acompanhamento e monitorização por parte dos participantes</i>	54
• Tabela 12	<i>Avaliação da segunda ronda de reuniões de acompanhamento e monitorização por parte dos participantes</i>	55
• Tabela 13	<i>Avaliação da terceira ronda de reuniões de acompanhamento e monitorização por parte dos participantes</i>	56
• Tabela 14	<i>Avaliação da quarta ronda de reuniões de acompanhamento e monitorização por parte dos participantes</i>	59
• Tabela 15	<i>Grau de satisfação dos participantes nos Seminários do Vimeiro em relação a seis aspetos relacionados com a formação realizada</i>	64
• Tabela 16	<i>Distribuição regional das Ações de Curta Duração (ACD)</i>	65
• Tabela 17	<i>Perceções dos formadores, em percentagem, relativamente ao papel das ACD na clarificação dos propósitos do Projeto MAIA e de cinco aspetos fundamentais da avaliação pedagógica</i>	67
• Tabela 18	<i>Distribuição por tipologias, das OF realizadas, segundo as dimensões do Objeto 4</i>	69
• Tabela 19	<i>Distribuição do número de participantes individuais pelas regiões do país</i>	71
• Tabela 20	<i>Distribuição do número de PI caracterizados por região</i>	77

Siglas e Acrónimos

ACD – Ação de curta duração

AE – Agrupamento de escolas

AFC – Autonomia e flexibilidade curricular

CFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas

ENA – Escola não agrupada

LVT – Lisboa e Vale do Tejo

OF – Oficina de formação

PASEO – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

PI – Projetos de intervenção

Introdução

Esta introdução não é uma descrição exaustiva de todas as dimensões do *Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica* (Projeto MAIA) que, como se verá, é complexo e distribuído por uma diversidade de dimensões. O seu propósito é, assim, proceder a uma apresentação tão simples e sintética quanto possível dos aspetos mais fundamentais do projeto para compreender o conteúdo do relatório. Assim, nesta *Introdução* apresenta-se o enquadramento e a delimitação da investigação, enunciando-se as suas questões orientadoras, apresentando e discutindo os assuntos que pareceram fundamentais para a sua cabal apreensão por parte dos leitores como é, por exemplo, a breve descrição do projeto. São igualmente feitas referências essenciais relativas ao método que orientou a recolha e transformação dos dados nos diferentes momentos e fases do estudo incluindo, naturalmente, indicações relativas aos participantes na investigação. Finalmente, apresenta-se a organização do presente relatório.

Acerca da Natureza e do Âmbito do Relatório

Este relatório é uma síntese da investigação realizada no âmbito do Projeto MAIA, um projeto de âmbito nacional e de adesão voluntária, ao longo de cerca de 10 meses (outubro de 2019-julho de 2020) e que foi pensada e delineada na fase de conceção do referido projeto. Este facto significa que todos os processos inerentes à investigação foram realizados desde a fase inicial de desenvolvimento do projeto até à conclusão do seu primeiro ano de vigência. Tratando-se de uma síntese, foram feitas opções que, no essencial, tiveram em conta critérios tais como a clareza, a natureza da informação mobilizada, a consistência, a credibilidade e a utilidade do relatório para os potenciais interessados nomeadamente o poder político, diferentes órgãos da administração da educação, direções de Agrupamentos de Escolas (AE) e de Escolas Não Agrupadas (ENA), direções dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), Representantes para a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), Formadores, Formandos e Docentes em geral. Consequentemente, do ponto de vista formal, este relatório não foi redigido nem organizado seguindo os cânones normalmente utilizados mas, é bom referi-lo, a investigação que o informou e que lhe está subjacente, obedeceu aos critérios normalmente aceites na comunidade científica das ciências sociais, nomeadamente no que se refere à consistência e credibilidade da recolha dos dados empíricos, assim como à sua transformação, organização, análise, síntese e interpretação.

Tendo em conta o acima referido, o principal propósito deste relatório é descrever tão fielmente quanto possível o que aconteceu durante o processo de desenvolvimento do Projeto MAIA em dimensões tais como os processos e dinâmicas de formação, de acompanhamento e de monitorização, a caracterização dos principais intervenientes e a descrição do trabalho realizado pelos formandos. O relatório foi igualmente pensado para poder constituir um meio que permita suscitar a discussão sobre uma diversidade de questões relacionadas com o domínio do conhecimento da avaliação e, muito particularmente, da avaliação pedagógica, da responsabilidade dos professores e das escolas e que, tipicamente, ocorre em contextos de sala de aula. Não podemos, assim, confundir os propósitos mais estritos do relatório com os propósitos da investigação que mais adiante se apresentarão.

Em suma, este relatório foi pensado e desenvolvido para, num 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. Talvez melhor dito: um interesse comum em transformar e melhorar práticas de ensino e de avaliação mais consentâneas com as exigências da educação do século XXI que passam necessariamente pela necessidade de as crianças e os jovens aprenderem mais profundamente e com mais compreensão.

É impossível não referir que o Projeto, após cerca de quatro meses e meio de vigência, foi *apanhado* pela pandemia causada pelo novo coronavírus e que esse facto criou uma

diversidade de dificuldades e constrangimentos. Na verdade, foi um autêntico e inesperado desafio de múltiplas dimensões. As decisões que então se tomaram e que mereceram a adesão unânime de todos os intervenientes, deram origem a uma diversidade de processos que, só por si, poderiam ser objeto de uma investigação. Por isso, não foi fácil fazer opções no sentido de delimitar o *que aconteceu* tendo em conta a riqueza da massa de dados empíricos que foi sendo recolhida. Consequentemente, pelas razões já acima referidas, decidiu-se elaborar um relatório que seguisse muito de perto as questões de investigação selecionadas e que, em muito boa medida, decorreram da *Matriz da Investigação* (Anexo A) do estudo. Dessa forma foi possível obter uma descrição que abrangesse as dimensões consideradas mais relevantes do projeto a que já acima se fez referência e que, em rigor, estiveram na sua génese.

Propósitos e Ideias Fundadoras do Projeto

O Projeto MAIA foi pensado, concebido e desenvolvido com o propósito de contribuir para melhorar as práticas pedagógicas das escolas e dos seus professores no domínio da chamada avaliação das aprendizagens e, conseqüentemente, as aprendizagens dos seus alunos. Neste sentido, pode dizer-se que o projeto materializa políticas públicas de educação que têm estado orientadas para desenvolver processos e práticas escolares mais consistentes com o conhecimento acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem que tem sido desenvolvido nas últimas décadas. Nestes termos, ainda que o projeto tenha sido orientado para o domínio específico da avaliação pedagógica, a verdade é que esse esforço não poderia ser devidamente posto em prática sem que fossem tidas em conta ideias fundadoras decorrentes do conhecimento que hoje temos acerca da educação e da formação das crianças e dos jovens tais como as quatro que se enunciam de seguida. A primeira ideia tem a ver com a necessidade de se conceber a *Educação* como um poderoso meio para *Aprender a Pensar* e daí retirar as devidas conseqüências, a todos os níveis, do sistema escolar. Uma segunda ideia está relacionada com a *Centralidade das Aprendizagens* em todas as dimensões da vida escolar. Isto significa, por exemplo, que os alunos deverão estar no centro dos processos pedagógicos e que os professores se devem assumir, cada vez mais, como profissionais e recursos altamente qualificados capazes de apoiar os esforços de aprendizagem dos seus alunos. Ou seja, as políticas das escolas, consubstanciadas nos seus projetos, deverão estar bem mais focadas no que os alunos têm de aprender e de saber fazer. Um outro aspeto que foi pensado e tido em conta quando se concebeu o Projeto MAIA está relacionado com a conceção de currículo que, apesar de alguma evolução, se mantém inalterável no sentido em que é entendido como algo que se diz e não como algo que se vive, que se constrói e se reconstrói, que se questiona e que induz práticas que desafiam as capacidades mais complexas de pensamento dos alunos. A ideia é, assim, desenvolver uma conceção de um *Currículo para se Aprender a Conhecer, a Pensar, a Ser, a Viver e a Estar*.

Finalmente, a investigação desenvolvida nas últimas décadas tem mostrado de forma muito consistente que os três processos basilares de qualquer processo de educação e formação devem estar fortemente integrados; ou seja, a avaliação, o ensino e a aprendizagem devem ser concebidos como processos pedagógicos indissociáveis. Repare-se que estas ideias, que sempre estiveram presentes em todos os documentos produzidos desde o início do projeto e em todas as ações que, no seu âmbito, se desenvolveram, são consistentes com o que se preconiza no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), quiçá o documento curricular mais consistente e relevante para orientar as ações pedagógicas no sistema escolar.

Dimensões do Projeto

Como se referiu, o Projeto MAIA foi pensado tendo em conta a necessidade de melhorar práticas de avaliação pedagógica e de ensino no sistema escolar português. A consecução deste propósito fundamental foi apoiada numa diversidade de objetivos que, naturalmente, decorreram das ideias fundadoras do projeto que acima se referiram. Assim, o projeto é multidimensional e complexo por natureza uma vez que teve de ter em boa conta uma diversidade de dimensões das quais se enumeram aqui as mais fundamentais:

1. Dimensão teórica e de fundamentos.
2. Dimensão conceitual.
3. Dimensão de formação.
4. Dimensão de acompanhamento.
5. Dimensão de monitorização.
6. Dimensão de investigação.

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 sempre fundamental. Nestes termos, os fundamentos e a natureza da avaliação, como domínio do conhecimento, foram estudados, analisados e discutidos numa diversidade de contextos de formação, sempre apoiados em textos previamente distribuídos ou em slides ilustrativos. Na *Dimensão Conceitual*, muito relacionada com a anterior, o foco já não era o domínio da avaliação em geral, mas antes o 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 desenvolvi-

mento 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 importante parte dos problemas que impedem a utilização de práticas de avaliação claramente orientadas para apoiar as aprendizagens e o ensino. 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 (e.g., 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 (e.g., utilização e discussão de artefactos e/ou materiais mediadores com conteúdos 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 6 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. Na *Dimensão de Acompanhamento* foram definidos objetivos que, no essencial, 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 artefactos culturais comuns. 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 ocorrerem invariavelmente em momentos simultâneos, partilhando estratégias e materiais. Finalmente, 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 (e.g., direções dos CFAE, formadores, formandos). A natureza e o alcance destas seis dimensões ilustram bem a complexidade do Projeto MAIA e a necessidade de o mesmo ser orientado por ideias fundadoras e princípios claros para que pudesse constituir um esforço concertado de real transformação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica e do ensino.

Organização e Desenvolvimento do Projeto

O *Projeto De Monitorização, Acompanhamento E Investigação em Avaliação Pedagógica*¹ – Projeto MAIA – desenvolveu-se entre finais de setembro de 2019 e finais de julho de 2020. A sua organização geral baseou-se numa *Equipa Central*, globalmente responsável pela coordenação, apoio, elaboração e distribuição de materiais e organização de reuniões destinadas a acompanhar e a monitorizar o desenvolvimento do projeto. Os interlocutores privilegiados da *Equipa Central* foram as direções dos CFAE, os formadores responsáveis pelas *Oficinas de Formação* e ainda os representantes para a AFC.

1 O Projeto decorreu de um contrato celebrado pelo período de 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.

As direções dos AE/ENA foram igualmente interlocutores relevantes. O projeto foi originalmente pensado para se desenvolver em três momentos que a seguir se descrevem de forma sucinta.

O *Primeiro Momento* decorreu nos meses de setembro e outubro de 2019 com a realização de seminários de formação para um grupo de cerca de 160 formadores e de representantes para a AFC que iriam ser responsáveis pela formação de professores em cada um dos CFAE que tivesse aderido voluntariamente ao projeto. Estes seminários tiveram a duração de 30 horas tendo sido abordados temas tais como *Fundamentos e Natureza da Avaliação, Conceitos e Práticas de Avaliação Pedagógica* (e.g., *Avaliação Formativa, Avaliação Sumativa, Classificação, Feedback, Rubricas de Avaliação, Critérios de Avaliação*), *Conceção e Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos* e *Perspetivas de Formação de Professores*. A ideia que presidiu à organização deste primeiro momento foi a de contribuir de forma importante para que os participantes nos seminários desenvolvessem conhecimentos e competências no domínio da avaliação em geral e da avaliação pedagógica em particular. Desse modo deveriam estar mais capazes de apoiar a formação dos docentes de uma forma fundamentada e esclarecida para que as práticas de avaliação pudessem ser mais congruentes com o real conteúdo das orientações constantes nos documentos legais que materializam as atuais políticas públicas de educação (e.g., Decretos-Lei 54/2018 e 55/2018; *Aprendizagens Essenciais; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO*).

O *Segundo Momento* foi originalmente organizado em três fases distintas, mas interligadas: a *Fase de Iniciação*, a *Fase de Consolidação* e a *Fase de Autonomia*. Estas fases foram pensadas para se concretizarem no ano letivo de 2019/2020. Porém, ainda antes da pandemia, por razões de natureza burocrático-administrativa, a *Fase de Autonomia*, correspondente à consecução prática nas escolas de *Projetos de Intervenção (PI)* concebidos e desenvolvidos pelos formandos no contexto das *Oficinas de Formação*, foi calendarizada para ocorrer no ano letivo de 2020/2021. Por seu lado, a *Fase de Consolidação* foi alvo de algumas adaptações que se descreverão mais adiante devido ao encerramento das escolas no dia 16 de março por conta da pandemia provocada pelo novo coronavírus.

Na *Fase de Iniciação* as iniciativas no domínio da formação tiveram uma importância decisiva e estruturante de todo o projeto como foi o caso de uma *Ação de Curta Duração (ACD)* e do início da *Oficina de Formação*, ambas da responsabilidade dos CFAE. A ACD constituiu-se como um real momento de indução às ideias e à estratégia do Projeto MAIA, tal como havia sido discutido no *Momento 1*, nomeadamente nos seminários de formação, os chamados *Seminários do Vimeiro*. Mas também constituiu um momento relevante para a clarificação de conceitos, para discutir os motivos e os propósitos do projeto e para motivar a participação dos docentes. As *Oficinas de Formação* replicaram o essencial da formação dos *Seminários do Vimeiro* induzindo os formandos

a porem em prática *experiências* ou *pequenos projetos* com real sentido que, no fundo, constituíssem uma materialização das recomendações e orientações nos domínios do ensino e da avaliação, decorrentes da literatura e que, previamente, tinham sido alvo de estudo e discussão. No fundo, o principal propósito da *Fase de Iniciação* era que, no contexto de cada *Oficina de Formação*, os formandos tivessem reais oportunidades para planejar *pequenas intervenções* que pudessem ser postas em prática nas suas aulas e para que pudessem refletir sobre elas. Na verdade, em termos mais simples, era uma indução à *Fase de Consolidação* em que as práticas e a reflexão sobre elas poderiam /deveriam permitir concretizar projetos e intervenções com outra ambição, com outra sustentabilidade e abrangência.

Como já se referiu, a *Fase de Consolidação* foi interrompida devido à pandemia e, por isso, foi decidido que a formação prosseguiria em regime a distância orientando-se para que, em cada *Oficina de Formação (OF)*, os grupos de formandos concebessem e elaborassem *PI* a concretizar na *Fase de Autonomia* (2020/2021). Assim, a formação realizada nos CFAE promoveu a análise e a discussão acerca dos processos realizados na *Fase de Iniciação* tendo por exemplo em conta aspetos tais como a *Diversificação de estratégias de recolha de informação*, a *Seleção de propostas de trabalho (tarefas)* e a sua utilização para promover a *Articulação entre a avaliação, o ensino e as aprendizagens*, a *Distribuição de feedback*, a *Recolha, integração e utilização da informação* e a *Articulação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa*. Esta formação foi apoiada num conjunto de *Folhas, Textos de Apoio* e *Memorandos* (Anexo B) produzidos no âmbito da *Equipa Central* do projeto e/ou por outros materiais da livre escolha dos respetivos intervenientes. No mesmo sentido, a *Equipa Central* do projeto, em colaboração com os responsáveis locais pela formação, organizou sessões de acompanhamento e monitorização em que se analisavam e discutiam os desenvolvimentos do projeto em cada CFAE. Nestas condições, assumiu uma particular relevância a constituição de redes de professores que, trabalhando colaborativa e cooperativamente, criaram sistemas de apoio fundamentais para a conceção e elaboração dos *PI* que, dada a situação de pandemia, acabou por congrega as práticas pedagógicas mais relevantes da *Fase de Consolidação*.

A *Fase de Autonomia* deverá consistir, como também já se referiu, na concretização dos *PI* no presente ano letivo (2020/2021).

O *Terceiro Momento* compreende o processo de investigação realizado que, na verdade, ocorreu sempre simultaneamente com todas as outras ações do projeto. Só por razões de organização da apresentação se decidiu designar a investigação realizada por *Terceiro Momento*. Ainda que os processos de investigação se tivessem iniciado em outubro de 2019, os processos de organização, transformação, análise e síntese dos dados que foram sendo recolhidos só puderam assumir-se integralmente a partir do final da primeira semana de agosto de 2020 tendo em conta que as sessões de acompanhamento, de monitorização e de apresentação dos *PI* a distância se prolongaram

até essa altura. O Projeto MAIA foi apoiado num sistema de monitorização e de recolha sistemática e deliberada de informação que permitiu investigar questões consideradas pertinentes no domínio da formação e das suas dinâmicas, do acompanhamento, das práticas de avaliação, das relações da avaliação pedagógica com o ensino e as aprendizagens e outras questões que se identificarão neste relatório. Na verdade, para além de se descrever todo o processo nas suas vertentes mais significativas, será feita uma descrição, uma análise e uma interpretação dos dados obtidos que fundamentem a elaboração de um conjunto de conclusões e de recomendações que permitam informar fundamentadamente as políticas públicas de educação no domínio das aprendizagens, da avaliação pedagógica e do ensino.

Questões Orientadoras da Investigação

Como já se referiu, a investigação foi orientada e delimitada por uma *Matriz da Investigação* (Anexo A) em que estão identificados seis objetos primordiais da investigação, a saber: a) participantes individuais; b) participantes institucionais; c) processos de acompanhamento e de monitorização; d) processos e dinâmicas de capacitação e de formação; e) práticas desenvolvidas pelos formandos; e f) perceções gerais de participantes acerca do desenvolvimento do projeto. A matriz foi fundamental para delimitar o estudo, para orientar a elaboração dos múltiplos guiões de análise de dados, inquéritos por questionário e por entrevista e outros meios de recolha de informação e para formular as questões da investigação. O processo de construção e de utilização da *Matriz da Investigação* numa pesquisa desta natureza é normalmente dinâmico, tendo sido necessário proceder ao seu refinamento e ajustamento ao longo do processo. Porém, os seus objetos e a grande maioria das dimensões inicialmente consideradas foram mantidas na sua versão final (Anexo A).

Para cada um destes objetos foram definidas dimensões que, na verdade, identificam o que pareceu ser necessário considerar para conhecer o que se pretendia acerca de cada objeto. Por exemplo, para o objeto *Participantes Individuais*, que se refere essencialmente aos formadores, aos formandos e aos representantes AFC, foram finalmente consideradas dimensões tais como a *formação* e a *experiência*. No caso do objeto *Processos de Acompanhamento e de Monitorização*, consideraram-se dimensões tais como a *utilidade*, o *apoio* e a *comunicação*. Assim, para efeitos da investigação, e tendo em conta os seus participantes individuais e institucionais, foram consideradas as seguintes questões orientadoras:

1. Como se poderão caracterizar os perfis dos Representantes para a AFC, dos Formadores e dos Formandos?
2. Como se poderão caracterizar os perfis dos CFAE e dos AE/ENA?

3. Como é que os participantes perceberam os processos de acompanhamento e de monitorização?
4. Como é que, em geral, os formadores participantes perceberam os processos e dinâmicas de formação desenvolvidos pela equipa central do projeto?
5. Como é que, em geral, os formadores e os formandos participantes perceberam os processos e dinâmicas de formação desenvolvidos no âmbito da ACD e da *Oficina de Formação*?
6. Como é que os formadores e os formandos caracterizaram os projetos de intervenção desenvolvidos no âmbito das oficinas de formação?
7. Como é que, em geral, os participantes avaliaram a relevância do projeto para melhorar as práticas de ensino e de avaliação?
8. Que perceções revelaram os participantes acerca dos aspetos mais e menos bem conseguidos do projeto?

A análise destas questões permite verificar que a investigação foi orientada para que fosse possível descrever, analisar e interpretar como se desenvolveu o Projeto MAIA tendo em conta as perceções dos participantes quanto aos domínios da formação, do acompanhamento e da monitorização, da caracterização dos projetos de intervenção e dos contributos do projeto para a melhoria das práticas pedagógicas de ensino e avaliação. Além do mais, o processo de investigação foi pensado de forma a que fosse possível tornar bem claro o perfil das pessoas que, no fundo, tornaram possível o desenvolvimento do projeto ao longo do seu primeiro ano de vigência.

Considerações Acerca do Método

Tendo em conta as considerações anteriores, o problema central desta investigação foi, antes do mais, descrever o *que aconteceu* no que se refere às conceções, práticas e processos de avaliação pedagógica no âmbito do desenvolvimento de um projeto complexo e multidimensional em que as dinâmicas e processos de formação, de acompanhamento e de monitorização tinham um papel determinante. Interessava, por isso, descrever quem foram e que perfis tinham as pessoas e as instituições participantes, como se relacionaram com as ações desenvolvidas no âmbito do projeto, como desenvolveram as tarefas propostas, como se relacionaram e colaboraram e, em geral, como perceberam o projeto e as múltiplas relações que se geraram entre as suas dimensões. Assim, a investigação dos processos e dinâmicas de formação, nomeadamente no contexto das *OF*, no âmbito das quais se pensaram e elaboraram os *PI*, teve uma importância particular tal como, naturalmente, a identificação de questões críticas fundamentais no domínio da transformação e da melhoria das realidades no que concerne à avaliação

pedagógica. É importante referir que os *PI* obrigaram necessariamente à integração, à mobilização e à utilização de uma diversidade de conhecimentos e competências de natureza pedagógica, muito particularmente no domínio da avaliação e do ensino.

A opção metodológica de fundo desta investigação foi deliberadamente marcada a) pela proximidade entre formadores e formandos; b) pela assunção da relevância da subjetividade decorrente das experiências e conhecimentos dos participantes no estudo (e.g., formadores, docentes, dirigentes escolares, formandos, decisores); c) pela participação ativa e envolvimento real na formação por parte dos formadores e dos formandos; e d) pela perspectiva de que a autonomia, a colaboração e a proximidade entre os participantes induz a construção de processos tendentes a melhorar as realidades.

A recolha de informação, a sua sistematização e os processos conducentes à descrição, análise e interpretação dos fenómenos de interesse foram orientados pelos seguintes princípios gerais, que decorreram e são consistentes com a opção metodológica de fundo que acaba de se enunciar.

1. Os pontos de vista, as perceções, de todos os participantes e, muito particularmente, dos docentes formandos e dos formadores são objetos relevantes de investigação pois será através deles que se poderão obter descrições, análises e interpretações acerca das questões de interesse deste projeto de pesquisa.
2. Assume-se a existência de uma complexa rede de relações entre uma diversidade de *elementos* (e.g., conceções de educação, de ensino, de aprendizagem, conceções sobre avaliação pedagógica, conceções sobre as práticas). A análise das perceções dos diferentes intervenientes relativamente às questões críticas acima enunciadas constitui uma ação da maior relevância.
3. Dada a natureza complexa das questões e dos conceitos envolvidos, diversificam-se os participantes no estudo, os investigadores e os procedimentos de recolha e análise de informação.
4. A descrição, análise e interpretação dos fenómenos de interesse são, tanto quanto possível, tarefas a desenvolver através de uma estreita colaboração e cooperação entre a equipa de investigadores e os participantes no estudo, tendo em conta as suas experiências, conhecimentos e os significados que atribuem ao que os envolve profissionalmente; isto significa que a investigação também se constrói através de dinâmicas de interação e de reflexão que se podem estabelecer entre os participantes e a equipa de investigadores.

Foi tendo em conta esta opção metodológica e os princípios enunciados que a investigação foi realizada nos diferentes *Momentos* e *Fases* em que se decidiu organizar o desenvolvimento do Projeto MAIA.

Considerou-se imprescindível, por razões óbvias, caracterizar os formadores e os formandos que participaram na formação e que se organizaram para assegurar a concretização de ideias, projetos e experiências que consubstanciassem processos de avaliação nas

salas de aula que fossem congruentes com o currículo nacional e, muito especialmente, com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

Para responder cabalmente às *Questões Orientadoras* da investigação foi utilizada uma diversidade de processos sistemáticos de recolha de informação que, como atrás se referiu, se basearam numa *Matriz da Investigação* (Anexo A) cuja utilização permitiu garantir níveis aceitáveis de consistência metodológica entre os investigadores e também da investigação em geral. Os principais processos utilizados foram os inquéritos por questionário (Anexo C) e entrevista, os relatos e/ou apreciações escritas acerca de determinados assuntos (e.g., apreciação dos *PI* por parte dos formadores), as reuniões em que se discutia o desenvolvimento do projeto, as comunicações a distância e as conversas informais. Através destes processos, foi possível descrever, analisar e interpretar as perceções dos participantes na investigação relativamente às questões acima mencionadas. Foi talvez a tarefa mais exigente e também a de maior centralidade no desenvolvimento da investigação. Para a sua consecução foram construídos questionários, guiões de entrevista e outro tipo de documentos menos estruturados através dos quais eram solicitadas informações consideradas relevantes para o desenvolvimento da investigação (e.g., número de participantes nas oficinas, aspetos relacionados com a caracterização de formadores e formandos, pontos de situação em relação a determinado processo, opiniões acerca de assuntos de interesse para a investigação).

No processo de recolha de informação foi prevista a organização de um conjunto de quatro painéis de formadores e de três painéis de formandos para funcionarem como *Grupos Focados* (*Focus Groups*) na discussão de uma diversidade de processos e dinâmicas que se desenvolvessem ao longo do projeto. A ideia que presidiu a este procedimento foi a de obter informações *ao vivo*, pensadas e refletidas em conjunto, com grupos de participantes que tivessem estado na *linha da frente* do projeto. Efetivamente, os sete grupos foram deliberada e cuidadosamente selecionados a partir de um conjunto de critérios (e.g., qualificações académicas e profissionais, relevância das experiências profissionais e académicas, reputação junto dos pares e da comunidade, competências de comunicação) e permitiram a recolha de informação relevante. Os quatro grupos de formadores foram assim constituídos: *Grupo A1*, integrado por formadores; *Grupo A2*, com representantes para a AFC que assumiram integralmente o papel de formadores; *Grupo B*, com formadores em cujas *OF* predominavam formandos que ocupavam lugares de direção nos AE/ENA, eram chefias intermédias ou membros do Conselho Pedagógico; e *Grupo C*, com formadores cujos formandos eram oriundos de uma diversidade de proveniências. Cada um destes grupos foi formado por cinco formadores e a discussão contou com a presença de dois investigadores. Por seu lado, os três grupos de formandos – *Grupo D*, *Grupo E*, *Grupo F* – igualmente com cinco elementos cada um, foram constituídos seguindo a mesma lógica. O *Grupo D* era constituído por formandos com um perfil que facilitava o seu envolvimento numa discussão mais abrangente, no sentido de se produzirem reflexões acerca das

relações entre as múltiplas dimensões do projeto e as melhorias que o mesmo poderia ajudar a concretizar no sistema escolar. O *Grupo E* integrava formandos que integravam turmas em que a maioria dos seus membros ocupava lugares na direção dos AE/ENA, eram chefias intermédias ou membros do Conselho Pedagógico. O *Grupo F* era constituído por formandos provenientes de turmas com uma constituição indiferenciada. Assim, nas discussões com os *Grupos A1, A2 e D*, que integravam profissionais com elevadas qualificações e com larga e muito relevante experiência profissional, foi expressamente solicitado aos participantes que explicitassem as suas visões, as suas representações, acerca do desenvolvimento do projeto para além dos limites das suas *Oficinas de Formação* e das suas realidades mais próximas. Pretendia-se suscitar reflexões que relacionassem o que estava a acontecer com as melhorias das práticas nos domínios da avaliação e do ensino. Isto não significa que nas discussões com os restantes grupos tal não tivesse acontecido. Mas a ênfase nos *Grupos B, C, E e F* foi sobretudo nas realidades vividas mais proximamente.

Os dados provenientes dos sete *Grupos Focados* (Anexo E) deram origem a outras tantas *Narrativas* que, sucessivamente, foram sendo integradas permitindo a formulação de uma *Narrativa dos Formadores* e uma *Narrativa dos Formandos*. E, finalmente, de uma *Narrativa Integrada dos Formadores e Formandos*. O processo correspondente à organização, sistematização, análise e síntese da informação gerada pelas *Narrativas*, é ilustrado mais abaixo, de forma esquemática, através da Figura 1. Nesta fase assumiu particular relevância a validação das narrativas entre os elementos da equipa de investigação já que, pelas dificuldades inerentes à pandemia, que impediu a conclusão da recolha de informação no mês de junho, não foi possível validar as narrativas junto dos participantes. A análise da Figura 1, que exemplifica os procedimentos que seriam utilizados se fossem, como exemplo, considerados três grupos e três categorias, permite verificar que, para cada categoria selecionada, tipicamente a partir da *Matriz da Investigação*, é possível elaborar uma análise horizontal, baseada nas perceções dos diferentes grupos relativamente a essa categoria. Além disso, em relação a cada grupo, procede-se a uma análise vertical *ao longo* de todas as categorias. Nestas condições, serão feitas sínteses avaliativas verticais referentes a cada grupo e sínteses avaliativas horizontais referentes a cada categoria. Há ainda lugar à formulação de uma *Síntese Global* que deve traduzir, tanto quanto possível, uma integração das sínteses horizontal e vertical.

	Grupo Focado A	Grupo Focado B	Grupo Focado C	
Categoria 1	1A	1B	1C	Síntese Horizontal 1
Categoria 2	2A	2B	2C	Síntese Horizontal 2
Categoria 3	3A	3B	3C	Síntese Horizontal 3
	Síntese Vertical A	Síntese Vertical B	Síntese Vertical C	Síntese Global

Figura 1. Procedimentos gerais da organização, análise e síntese dos dados decorrentes dos Grupos Focados

Em síntese e quanto aos participantes, o projeto de investigação previa que se deveriam considerar primordialmente as direções dos CFAE e dos AE/ENA, os formadores, os representantes para a AFC e os formandos. Efetivamente, participaram direta e ativamente no projeto 88 CFAE, ou seja, foram constituídas 88 *Oficinas de Formação* que integraram 1555 formandos de 275 AE/ENA. Ao nível de participantes individuais, estiveram envolvidos no projeto 87 representantes para a AFC (19 assumindo a função de formadores, 43 participando com os formadores nos processos de formação e 25 assumindo outro tipo de participação) e 67 formadores. Mais adiante, estes dados serão devidamente enquadrados, complementados com outras informações relevantes e analisados tendo em conta o significado da adesão ao projeto que era voluntária.

É importante sublinhar que foram feitas recomendações precisas junto dos CFAE acerca do perfil dos formadores que deveriam integrar o projeto e que passavam fundamentalmente pelo seu prestígio junto dos seus pares e das direções das instituições, pelas suas qualificações académicas, pela natureza e qualidade da sua experiência profissional e/ou académica e pelo seu envolvimento em projetos. Foi igualmente produzida uma recomendação no sentido de a formação ser assegurada por um par constituído por uma formadora e uma representante para a AFC tendo em conta que nos *Seminários do Vimeiro* estiveram presentes o grupo de formadores e o grupo de representantes e, trabalhando em conjunto, poderiam garantir uma formação quiçá mais consistente com os princípios e ideias que ali se discutiram. A seleção dos formandos foi realizada no âmbito dos CFAE em articulação com as direções dos AE/ENA e tendo em conta um conjunto de critérios e de recomendações consideradas relevantes tendo em vista os propósitos do projeto. Os critérios eram do tipo dos que se produziram para os formadores (e.g., prestígio entre os pares e na comunidade, participação e envolvimento em projetos, formação académica, experiência profissional). As recomendações orientaram-se para aspetos organizacionais e funcionais como foi o caso da constituição das turmas referindo-se que o número mínimo de formandos de um dado AE/ENA deveria ser quatro para que, desse modo, fosse mais fácil criar *massa crítica* que facilitasse a intervenção do grupo nos processos de transformação e de melhoria para que o projeto apontava.

Finalmente, deve referir-se que, nesta secção, não se apresentaram e discutiram todos os detalhes relativos aos métodos e procedimentos utilizados na investigação. Na verdade, a opção foi a de apresentar e discutir aqui a estratégia metodológica, os seus princípios e alguns procedimentos que permitissem aos leitores apreenderem o essencial da metodologia e dos métodos no início deste relatório. Sempre que considerado necessário, em cada capítulo, serão feitas descrições detalhadas dos procedimentos utilizados.

Organização do Relatório

O presente relatório foi organizado em 6 capítulos, para além da *Introdução* e das *Conclusões e Recomendações*. Na *Introdução*, apresenta-se o enquadramento e a delimitação da investigação, apresentam-se os fundamentos do projeto e os seus princípios orientadores, a definição do problema e as questões que orientaram o estudo. Por fim, foi feita uma síntese acerca da metodologia e das ideias e princípios que lhe estão subjacentes assim como dos principais procedimentos utilizados para recolher a informação junto dos participantes na investigação. No Capítulo 1 – *Resultados a Destacar* – são apresentados, analisados e discutidos os resultados que, pelo seu significado e natureza, mereceram uma particular atenção aos investigadores. Trata-se de um capítulo em que, na verdade, se sintetiza o que pareceu ser mais relevante e que merece particular destaque tendo em conta, naturalmente, os propósitos do Projeto MAIA, nomeadamente no que se refere à produção de informação importante para a tomada de decisões aos mais variados níveis do sistema escolar. O Capítulo 2 – *Participantes* – faz uma descrição e traça o perfil dos participantes individuais e institucionais, analisando o significado da informação recolhida e produzindo reflexões várias em domínios tais como as qualificações dos formadores e dos formandos, o envolvimento dos CFAE e dos AE/ENA no desenvolvimento do Projeto MAIA, a distribuição dos formandos pelos grupos de docência e a abrangência e/ou impacto do projeto junto dos AE/ENA tendo em conta o número de OF constituídas no âmbito dos CFAE. No Capítulo 3 – *Processos de Acompanhamento e de Monitorização* – descrevem-se os procedimentos utilizados para apoiar e regular o desenvolvimento do projeto, recorrendo à análise, à síntese e à interpretação dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário (Anexo C) que foram administrados regularmente após as ações destinadas a acompanhar e a monitorizar o projeto. São também tidos em conta os dados recolhidos no contexto dos *Grupos Focados*. Trata-se de um capítulo particularmente importante uma vez que permite inferir em que medida tais processos são determinantes para a cabal consecução de projetos complexos e multidimensionais como é o caso do Projeto MAIA. No Capítulo 4 – *Processos e Dinâmicas de Formação* – discutem-se as perceções dos formadores e dos formandos relativamente a uma diversidade de dimensões da formação realizada tais como as estratégias utilizadas, os processos organizativos, os materiais utilizados e a participação e o envolvimento. Note-se que estamos a falar da formação que foi

realizada nos chamados *Seminários do Vimeiro*, da responsabilidade da *Equipa Central* do Projeto MAIA, mas também da formação que ocorreu no contexto da *ACD* realizada no início e, posteriormente, no contexto das *Oficinas de Formação*. Trata-se, por isso, de um capítulo muito relevante no contexto desta investigação pois descreve e analisa as diferentes formações realizadas a partir de uma diversidade de fontes de informação em que os *Grupos Focados* tiveram uma particular relevância. No Capítulo 5 – *Projetos de Intervenção* – refere-se o número, a natureza e a caracterização dos *PI* desenvolvidos no âmbito das *OF*. A informação analisada teve origem nos formadores e nos formandos e decorreu da utilização de inquéritos por questionário e por entrevista (grupos focados) e de uma grelha de caracterização dos projetos. É neste capítulo que, no fundo, se apresenta, discute e analisa o que pode ser considerado um dos produtos mais significativos do projeto. Talvez o seu cerne resida aí mesmo. 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. O Capítulo 6 – *Perceções Globais Acerca do Projeto* – baseia-se nas perceções dos 20 formadores e 15 formandos que participaram nos *Grupos Focados*, acerca do desenvolvimento do Projeto MAIA sobretudo em três níveis de análise: a qualidade do projeto, as suas eventuais relações com a melhorias das práticas pedagógicas de ensino e avaliação e os aspetos que se podem considerar mais e menos conseguidos. Tratando-se de perceções de profissionais que, por força das circunstâncias, tiveram múltiplas oportunidades para viver o projeto por dentro e na *primeira linha*, e que foram selecionados tendo em conta critérios relacionados com as suas qualificações académicas e profissionais e com o seu prestígio intelectual, pedagógico e científico, junto dos seus pares e da comunidade, considerou-se que deveriam ser objeto de análise num capítulo do relatório. Finalmente, nas *Conclusões e Recomendações*, sintetizam-se e interpretam-se os principais resultados da investigação e, conseqüentemente, produzem-se recomendações tendo em conta as audiências privilegiadas a quem este relatório pode interessar tais como os governantes da área da educação, os dirigentes da administração da educação, os dirigentes dos CFAE e dos AE/ENA, os formadores e os docentes. O relatório inclui ainda uma secção com a Bibliografia e outra com os Anexos.

1

Resultados a Destacar

Neste capítulo são apresentados, analisados e discutidos os resultados que, pelo seu significado e natureza, mereceram a particular atenção dos investigadores. Trata-se de um capítulo em que, na verdade, se sintetiza o que pareceu ser mais relevante e que merece particular destaque tendo em conta, naturalmente, os propósitos do Projeto MAIA, nomeadamente no que se refere à produção de informação importante para a tomada de decisões aos mais variados níveis do sistema escolar.

Introdução

Neste capítulo apresenta-se uma visão global dos resultados da investigação que foram considerados mais relevantes e que se sintetizaram para proporcionar uma leitura que permita identificar e apreender o que os autores deste relatório consideraram mais fundamental. Naturalmente, a leitura dos capítulos subsequentes permite uma leitura mais detalhada e fina dos resultados obtidos através dos processos e métodos de recolha de informação que se utilizaram.

Apresentam-se de imediato os títulos dos oito resultados considerados mais relevantes que, posteriormente, se discutem ao longo deste capítulo.

- Os CFAE Como Instituições Imprescindíveis na Materialização do Projeto MAIA.
- Formadores e Representantes *AFC* Qualificados e Capazes de Responder às Exigências e Desafios do Projeto.
- A Relevância da Seleção Deliberada e Pensada dos Formandos.
- *As Folhas e os Textos de Apoio*: Fundamental e Agregar Práticas Diversificadas.
- Processos de Acompanhamento e Monitorização: Apoio, Regulação e Autorregulação no Âmbito das Tarefas do Projeto.
- *Os Projetos de Intervenção* no Cerne das Dinâmicas e Processos de Formação.
- A Relevância e o Sucesso do Projeto MAIA nas Perspetivas dos Participantes.
- A Investigação como Processo de Ação e Reflexão no âmbito do Projeto MAIA.

Os CFAE Como Instituições Imprescindíveis na Materialização do Projeto MAIA

Os CFAE e, naturalmente, os seus diretores e respetivas *Comissões Pedagógicas* tiveram um papel central no desenvolvimento do Projeto MAIA, em todos os seus momentos e fases. Apesar da complexidade e das exigências do projeto, estas instituições e os seus diretores estiveram sempre presentes como parceiros determinantes para que se pudessem alcançar os seus múltiplos objetivos. Neste sentido, pode afirmar-se que os CFAE foram sempre facilitadores das tarefas que era necessário concretizar.

São muitos os exemplos que poderiam ilustrar o decisivo papel que a grande maioria dos CFAE desempenharam no desenvolvimento do projeto. Não sendo possível fazer referência e discutir todos eles, sinalizam-se apenas alguns que foram muito significativos e que influenciaram muito positivamente a boa consecução dos objetivos do projeto.

Aderiram ao Projeto MAIA 88 dos 91 CFAE existentes no país. Trata-se de uma adesão esmagadora e que traduz uma assinalável sintonia entre as políticas públicas de educação e os atores que, de algum modo, têm responsabilidades na sua materialização. Na verdade e neste caso, o Projeto MAIA pode ser considerado como um programa de materialização de uma política pública de educação em domínios relacionados com a avaliação pedagógica, o currículo e o seu desenvolvimento e a inclusão. Os CFAE foram e são, indubitavelmente, estruturas incontornáveis nos processos referentes a essa materialização. E assumiram esse papel de uma forma que se pode considerar exemplar, pois tiveram a perceção da relevância do que está em causa para a melhoria do sistema escolar português.

No domínio da sua ação concreta no âmbito do projeto, os CFAE desempenharam um papel inestimável em todos os aspetos relacionados com a organização e funcionamento da formação, garantindo, de acordo com os resultados da investigação realizada, que as *ACD* e as *OF*, na grande maioria dos casos, cumprissem cabalmente os seus objetivos mais fundamentais. E não se pode dizer que se tratou de um mero processo de natureza burocrática e administrativa uma vez que foi necessário desenvolver um trabalho de articulação com os Agrupamentos de Escolas e com as Escolas não Agrupadas (*AE/ENA*) que acabou por se revelar de elevada qualidade e com uma eficácia notável. Basta, por exemplo, pensar-se no cuidado e no rigor com que se constituíram as turmas das *OF*, tendo por base um conjunto de critérios que se consideraram mais relevantes para que os *AE/ENA* pudessem beneficiar o mais possível do processo de formação dos seus docentes, nomeadamente através da conceção e elaboração dos *PI*. Neste aspeto a intervenção dos CFAE, na maioria dos casos, teve realmente uma grande importância, pois contribuiu muito para que fosse possível, no âmbito das *OF*, realizar 287 *PI*.

É ainda importante referir o papel que os CFAE desempenharam na gestão da informação que a *Equipa Central* do projeto ia distribuindo. Note-se que era informação de natureza diversa (e.g., *Memorandos, Folhas, Textos de Apoio*), mas, maioritariamente, para apoiar os processos de formação em curso. Também nesta importante dimensão da intervenção dos CFAE pode dizer-se que estas instituições foram exímias no encaminhamento das informações e, deste modo, pode dizer-se com segurança que não houve quaisquer problemas assinaláveis a este nível.

Finalmente, deve igualmente referir-se a importância dos contributos dos CFAE para que o acompanhamento e a monitorização do projeto, duas das suas dimensões mais fundamentais, tivessem cumprido os seus papéis de apoio aos processos de formação e de regulação e autorregulação das tarefas que era necessário desenvolver, respetivamente. Neste caso, os CFAE, na sua grande maioria, foram igualmente instituições eficientes e eficazes, compreendendo sempre a importância do que estava em causa. Refira-se, a título de exemplo, a sua colaboração nos processos de administração de uma diversidade de inquéritos por questionário (Anexo C) cujos índices de resposta foram sempre

francamente elevados e muito contribuíram para que o acompanhamento e a monitorização do projeto decorressem da forma tão positiva como demonstram os resultados desta investigação.

Em suma, a *Equipa Central* do Projeto MAIA pôde contar sempre com a colaboração e cooperação dos CFAE e das suas direções, representantes AFC e formadores. Estas instituições e as pessoas que com elas colaboram ou que nelas desenvolvem o seu trabalho revelaram uma capacidade e uma competência notáveis e demonstraram que a sua participação na materialização das políticas públicas de educação é, efetivamente, um valor que dificilmente se poderá ignorar.

Formadores e Representantes AFC Qualificados e Capazes de Responder às Exigências e Desafios do Projeto

Os formadores e os representantes para a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) eram participantes determinantes e incontornáveis para que o Projeto MAIA pudesse concretizar os seus propósitos. Na verdade, competia-lhes, em cada Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE), desenvolver uma parte substancial das tarefas que permitiriam operacionalizar as ações necessárias, nomeadamente as que se referiam à organização e funcionamento da formação.

Nos *Seminários do Vimeiro*, estes profissionais tiveram a oportunidade de participar nos processos de apresentação, análise e discussão acerca da natureza, dos conteúdos, dos propósitos e dos processos e dinâmicas de ação do projeto. Após os *Seminários*, competia-lhes operacionalizar, no âmbito do respetivo CFAE, o que tinha sido planeado, muito particularmente no domínio da concretização de uma *Ação de Curta Duração (ACD)* e de uma *Oficina de Formação (OF)*. Em rigor, estava prevista mais uma ACD a concretizar após a OF, mas acabou por ser cancelada tendo em conta os constrangimentos resultantes da pandemia.

Importa aqui sublinhar que, desde a fase da sua conceção, o Projeto MAIA assumiu princípios e dimensões, alguns dos quais no domínio da natureza, dos fundamentos e do enquadramento conceitual e teórico da avaliação, considerados fundamentais para o seu efetivo desenvolvimento. Ou seja, partiu-se sempre do princípio de que a efetiva melhoria das práticas pedagógicas no domínio da avaliação e do ensino não seria possível sem uma análise e discussão, tão aprofundada quanto possível, dos conceitos e aspetos teóricos de interesse. Isto significava que a formação não se poderia limitar à partilha, mais ou menos dinâmica, mais ou menos interessante, de um qualquer receituário dos muitos que estão disponíveis um pouco por todo o lado. Pelo contrário, significava que era necessário que os formadores fizessem um sério investimento no estudo, na análise, na reflexão e na discussão do domínio aplicado da chamada avaliação das aprendizagens dos alunos. Porque, na verdade, o que estava e está efetivamente em

causa na melhoria das práticas de avaliação e ensino, passa necessariamente pela cuidada e profunda clarificação dos conceitos, conforme se foi assinalando neste relatório.

Os formadores e os representantes *AFC* foram, em geral, exímios intérpretes do que estava em causa no Projeto MAIA, desde as dimensões de natureza teórica, passando pela dimensão nos domínios da formação de professores, até às dimensões relacionadas com os sistemas de acompanhamento e de regulação e de autorregulação de todas as ações inerentes à sua concretização e desenvolvimento. Revelaram-se como profissionais capazes de se apropriarem crítica e ativamente dos propósitos e fundamentos de um projeto de natureza complexa e de concretizarem as suas ações com elevados e comprovados índices de sucesso.

Haverá uma diversidade de razões que podem contribuir para compreender a qualidade que esteve sempre associada às ações destes profissionais e não seria possível, neste contexto, enumerá-las e discuti-las na sua totalidade. Por isso, sublinham-se apenas algumas que parecem ser significativas.

Os formadores e os representantes *AFC* que participaram no primeiro ano de vigência do projeto eram profissionais com uma significativa experiência profissional, traduzida no seu envolvimento na docência e numa diversidade de projetos pedagógicos (como participantes ou coordenadores). Além disso, a sua experiência no domínio da formação de professores era bastante significativa. Pode ser igualmente significativo o facto de estes profissionais, em geral, serem reconhecidos pelos seus pares como possuindo um conjunto considerado relevante de qualificações pessoais, académicas e profissionais. Quer no caso dos formadores, quer no caso dos representantes para a *AFC*, a grande maioria possui o grau de doutor ou o grau de mestre numa área da educação.

Estes factos podem contribuir para compreender o papel determinante desempenhado por estes profissionais nos contextos de formação, acompanhamento e monitorização em que estiveram envolvidos. As qualificações académicas e os correspondentes hábitos de leitura, de estudo, de análise, de reflexão e discussão, podem ter tido uma importância decisiva, nomeadamente no desenvolvimento das *OF* e na conceção e elaboração dos Projetos de Intervenção (*PI*).

A Relevância da Seleção Deliberada e Pensada dos Formandos

Os formandos que participaram nas *ACD* e nas *OF* constituíram um grupo particularmente importante no âmbito do Projeto MAIA porque, por um lado, eram o elo mais próximo das salas de aula e das práticas pedagógicas, e, por outro lado, porque, a partir do seu trabalho nos *AE/ENA*, podem abrir-se perspectivas de melhoria das práticas de ensino e de avaliação e, conseqüentemente, as aprendizagens das crianças e dos jovens.

O processo de seleção dos formandos que integraram as *OF* que foram diretamente acompanhadas pelo projeto foi realizado pelos CFAE em estreita colaboração com as direções dos *AE/ENA* que, entretanto, tinham sido sensibilizadas para a sua natureza, propósitos e relevância. A seleção baseou-se num conjunto de critérios, resultantes de um processo de discussão e articulação entre a *Equipa Central* do projeto e os CFAE, que são apresentados e discutidos neste relatório. Destacam-se, pela sua relevância, a experiência profissional, as qualificações académicas e as funções/cargos que então exerciam.

A esmagadora maioria dos formandos participantes tinham uma experiência docente superior a 20 anos e um pouco mais de metade tinha uma idade superior a 50 e inferior a 61 anos. No que se refere às qualificações académicas, cerca de 70% detinha o grau de licenciado e cerca de 30% tinha obtido o grau de mestre ou de doutor. Finalmente, no que se refere às funções/cargos que exerciam na altura em que iniciaram a sua formação no âmbito do projeto, merecem destaque dois factos que são particularmente significativos. Um está relacionado com o número de formandos, cerca de 40%, que frequentaram as *OF* e que tinham funções ou ocupavam cargos nas chamadas lideranças de topo dos seus *AE/ENA* como é o caso da *Direção* ou do *Conselho Pedagógico*. O outro, não menos relevante, é o facto de cerca de metade dos formandos participantes na referida formação ocupar cargos no âmbito das chamadas lideranças intermédias (e.g., Coordenação dos diretores de turma, Coordenação de departamento). Ou seja, 90% dos participantes nas *OF* ocupavam lugares de liderança nos seus *AE/ENA*.

Este *perfil* dos formandos envolvidos nas *OF* e, conseqüentemente na conceção e na elaboração dos *PI*, evidencia que a sua seleção, longe de ter constituído uma mera indicação de alguns docentes para que o *AE/ENA* estivesse presente na formação, foi um processo deliberado e pensado tendo em vista as repercussões e a influência que a mesma poderia vir a ter. Concretamente, os dados da investigação evidenciaram que o processo de seleção, incluindo o número de docentes indicado por cada *AE/ENA* para participar na formação e o respetivo perfil profissional e académico, obedeceram ao conjunto de critérios sugerido pela *Equipa Central* mas também a uma deliberada estratégia das instituições para que os *PI*, produtos por excelência das *OF*, pudessem constituir instrumentos importantes para se iniciarem melhorias que, tudo parece indicar, são reconhecidas como necessárias e incontornáveis se efetivamente se pretendem melhorar as aprendizagens dos alunos.

Nestas condições, tendo em conta que nas 88 *OF* foram produzidos 287 *PI*, número que constitui um significativo indicador do esforço de formação que foi realizado em todas as regiões do país, pode dizer-se que o grupo de formandos respondeu muito positivamente ao desafio com que foi confrontado. Neste sentido, não pode deixar de se considerar que a composição dos grupos que elaboraram os *PI*, sobretudo no que se refere aos cargos/funções que desempenhavam nos *AE/ENA*, pode ajudar a compreender o elevado grau de sucesso obtido na realização dos referidos 287 *PI*.

Em suma, o que parece ser de referir em relação aos formandos que integraram as *OF* no âmbito do Projeto MAIA é que foi importante, dir-se-ia mesmo determinante, que se tivessem definido critérios de seleção que tivessem em conta os esforços das instituições para melhorarem as suas realidades pedagógicas. Esta pareceu ser uma lógica que presidiu à seleção desenvolvida pelos CFAE e pelos *AE/ENA* e é bem diferente de uma lógica baseada na seleção individual e casuística das pessoas, que pode ser muito positiva para o seu desenvolvimento pessoal, individual, mas que não tem em conta o desenvolvimento da instituição. Além disso, o perfil dos formandos participantes pode ter contribuído para que o compromisso de se desenvolver um *PI* com reais possibilidades de vir a ser concretizado nos *AE/ENA* dos seus autores, pudesse ter sido plenamente assumido como evidenciam os resultados obtidos no âmbito deste estudo.

As Folhas e os Textos de Apoio: Fundamentar e Agregar Práticas Diversificadas

Tal como se refere ao longo deste relatório da investigação, o Projeto MAIA foi pensado e desenvolvido para que a formação de todos os participantes fosse baseada na discussão e na reflexão fundamentadas. Para tal, considerou-se sempre que a natureza, os fundamentos, os propósitos e os conceitos estruturantes da avaliação tinham de ser devidamente estudados para que a discussão, a análise e a reflexão acerca das questões críticas relacionadas com a avaliação e, em particular, com a avaliação pedagógica, não fossem unicamente baseadas nas experiências e práticas pessoais, mas que tivessem em consideração o conhecimento científico produzido nas últimas décadas. Foi tendo em conta este pressuposto que se decidiu produzir um conjunto de materiais de apoio à formação e à sua organização e desenvolvimento sob a forma de *Folhas e Textos de Apoio*.

Desde os *Seminários do Vimeiro*, às múltiplas sessões de acompanhamento e monitorização realizadas com formadores e representantes *AFC*, passando por uma diversidade de sessões mais ou menos informais realizadas com formandos e formadores, a questão da relevância de estudar e de analisar e discutir o conhecimento produzido foi sempre referida e debatida. O que os resultados desta investigação evidenciam é que formadores e formandos reconheceram a importância que teve a leitura e o estudo dos conteúdos das *Folhas* e dos *Textos de Apoio* para clarificar conceitos e para fundamentar práticas de avaliação. E mais, referiram que foi um hábito que se foi inculcando ao longo dos processos e dinâmicas de formação que se foram desenvolvendo no contexto das *OF*. Este é um resultado bastante encorajador pois acaba por mostrar que foi possível criar um *ambiente* em que as pessoas, formadores e formandos, integraram hábitos de leitura e de estudo para fundamentarem as suas discussões acerca das práticas de avaliação pedagógica em geral, mas também acerca de conceitos específicos e fundamentais tais como classificação, avaliação formativa, *feedback* e avaliação externa.

Nos sete *Grupos Focados*, quatro com formadores e três com formandos, foram recorrentes as referências (Anexo E) à relevância das *Folhas* e dos *Textos de Apoio* como artefactos culturais que tiveram uma importância decisiva nos processos de formação, nomeadamente na conceção e elaboração dos *PI*. Mas também os resultados obtidos através da administração dos múltiplos inquéritos por questionário mostraram o valor que aqueles materiais tiveram a vários níveis para os participantes na formação.

É importante referir que o que aqui está em causa é também uma perspetiva de formação em que, por um lado, se considera que a reflexão e o desenvolvimento profissional têm de se basear na experiência e nas práticas pessoais mas também no conhecimento produzido e, por outro lado, a melhoria das práticas pedagógicas tem de estar baseada numa clarificação conceitual que a torne sustentável e lhe dê real sentido. E a verdade é que, nos referidos *Grupos Focados*, as intervenções de muitos dos presentes acerca da formação em que estiveram envolvidos eram consistentes com a importância desta visão da relação entre a formação, a experiência pessoal, as práticas e o conhecimento.

A análise da natureza e conteúdos dos *PI*, das interações estabelecidas nos *Grupos Focados* e das múltiplas sessões de acompanhamento e monitorização realizadas com formadores e representantes *AFC* de todos os *CFAE* envolvidos no projeto, mostraram que a reflexão sobre os conteúdos das *Folhas* e dos *Textos de Apoio* teve um papel agregador da diversidade resultante da recontextualização e da resignificação que se produziram em cada *CFAE*, em cada *OF*. Dito de outro modo, ainda que, por exemplo, num dado *AE/ENA*, um *PI* possa prever quatro critérios como orientadores fundamentais das ações, de aprendizagem, ensino e avaliação e outro *PI* sete critérios, ambos têm em comum a fundamentação teórica e conceitual que, no fundo, lhes confere consistência e credibilidade. Assim, pode dizer-se que o conhecimento foi o *elemento* que agregou e deu e dá real sentido à inevitável e desejável diversidade que se observou nos processos de formação no âmbito das *OF* e, particularmente, nos *PI* que, nesse âmbito, se desenvolveram.

Processos de Acompanhamento e Monitorização: Apoio, Regulação e Autorregulação no Âmbito das Tarefas do Projeto

As dimensões de acompanhamento e monitorização foram pensadas na fase de conceção e elaboração do Projeto MAIA tendo em vista que era importante, por um lado, apoiar o desenvolvimento do projeto em função das necessidades realmente expressas pelos participantes (e.g., formadores e representantes *AFC*) e, por outro lado, encontrar formas que permitissem a todos os intervenientes, *Equipa Central* incluída, regular e autorregular as suas ações. Nestes termos, são duas dimensões com propósitos bem distintos, ainda que possam ser consideradas complementares. No caso do *Acompanhamento*, o seu mais fundamental propósito era apoiar, orientando e clarificando sempre que considerado oportuno, a concretização das tarefas previstas no projeto, essencial-

mente ao nível dos processos de formação. No caso da *Monitorização*, o propósito era sobretudo criar oportunidades, momentos, para fazer pontos de situação, balanços, que retratassem o *estado dos trabalhos* para que, a partir daí, se pudessem encontrar as estratégias e os processos considerados mais adequados para regular e/ou autorregular o que eventualmente se considerasse necessário. Em rigor, a monitorização consubstanciava-se em processos de autoavaliação e de heteroavaliação, que ocorriam em dados momentos e a partir dos quais se delineavam as estratégias e os esforços que era necessário fazer para que os propósitos do projeto pudessem ser alcançados.

O acompanhamento e a monitorização foram operacionalizados através de 32 reuniões que se realizaram com todos os formadores e representantes AFC e também com as direcções de todos os CFAE. Estas reuniões, sempre muito participadas, tiveram lugar nas cinco regiões do país, correspondentes à organização geográfica dos centros de formação, primeiro presencialmente e, a partir da pandemia, de forma remota ou a distância. No entanto, sobretudo no acompanhamento, foram sistematicamente utilizados outros meios de comunicação (e.g., correio eletrónico, telefone, plataforma *TEAMS*) que, muitas vezes, permitiram apoiar as pessoas na resolução de uma diversidade de problemas, muitos deles relacionados com a organização e desenvolvimento da formação. Importa ainda referir que, após cada uma das referidas reuniões de acompanhamento e monitorização era administrado um inquérito por questionário (Anexo C) que permitia à *Equipa Central* recolher informação relativamente a uma diversidade de aspetos da reunião (e.g., oportunidade, clareza, utilidade) e também acerca do andamento dos trabalhos no contexto das *OF* (e.g., previsão de conclusão de certas fases dos trabalhos, dificuldades, problemas).

De acordo com os dados constantes neste relatório, as dinâmicas geradas através dos processos de acompanhamento e monitorização contribuíram de forma decisiva para que se fosse desenvolvendo um ambiente que facilitou a criação de uma rede de colaboração e de cooperação. Esta rede desenvolveu-se muito a partir da sistemática clarificação dos objetivos e dos objetos do projeto e da partilha e discussão dos artefactos culturais (e.g., *Folhas*, *Textos de Apoio*) assim como de formas de funcionamento e organização dos processos de formação que constituíram sempre *conteúdos* primordiais do acompanhamento e da monitorização.

Os resultados da investigação, obtidos através dos referidos inquéritos por questionário administrados a todos os formadores e representantes AFC e através das interações desenvolvidas no contexto dos *Grupos Focados*, mostram igualmente que, na sua grande maioria, os participantes consideraram que os processos de acompanhamento e monitorização tinham tido um papel francamente relevante na consecução dos objetivos do projeto. Em particular, foi valorizado pelos participantes o seu papel positivo na organização e desenvolvimento dos processos de formação no contexto das oficinas e, conseqüentemente, na elaboração dos *PI* que constituíram o seu produto mais fundamental.

Os Projetos de Intervenção no Cerne das Dinâmicas e Processos de Formação

Tal como se refere ao longo deste relatório, os *PI* tiveram um papel fortemente mobilizador das dinâmicas e processos de formação que se desenvolveram nas 88 *OF*. Na verdade, o facto da *Fase de Autonomia* do projeto, em que os referidos *PI* se deveriam concretizar, ter sido adiada para o ano letivo de 2020/2021, acabou por determinar um investimento bem mais significativo na sua conceção e elaboração do que aquele que inicialmente se pensara. E isto, ainda que pelas piores razões, acabou por ser uma coisa boa. Os processos de discussão gerados a partir das *Folhas* e dos *Textos de Apoio* a propósito da conceção e elaboração dos *PI* foram, de modo geral, considerados pelos participantes como *intensos, duros, difíceis* e também *esclarecedores e decisivos* para que a *formação tivesse sido o que foi*. Alguns participantes nos *Grupos Focados* assim como outros intervenientes (e.g., formadores e formandos) em sessões de discussão nos CFAE em que alguns dos investigadores tiveram a oportunidade de participar, referiam, a propósito da elaboração dos *PI*, que tinha havido um enorme investimento na leitura, na discussão e na reflexão dos materiais de apoio à formação. E, nesse sentido, os *PI* foram, indubitavelmente, um processo que gerou uma diversidade de dinâmicas inovadoras de formação (e.g., redes de colaboração e cooperação, partilha de materiais e de ideias através da utilização de *padlets*, constituição de grupos de discussão). Mas foram igualmente um processo que suscitou a necessidade de se pensar e refletir acerca da *Pedagogia* e do *Currículo* a propósito das práticas de avaliação pedagógica e de ensino e das tarefas que se poderiam utilizar para melhorar as aprendizagens dos alunos. E, neste contexto, foi inevitável falar do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, das *Aprendizagens Essenciais* e da *Autonomia e de Flexibilidade Curricular*. Foi possível, afirmou uma formadora, *compreender o sentido e a ligação de todas as coisas*.

Esta investigação mostrou a grande relevância que os *PI* tiveram como processos que *obrigaram* à mobilização, integração e utilização do conhecimento disponível acerca das diferentes dimensões da avaliação pedagógica. E o envolvimento dos formadores e formandos nesses processos mostrou que tinha sido possível mobilizar os seus esforços para construir algo de muito concreto e deliberadamente orientado para ser posto em prática nas suas AE/ENA. Assim, neste sentido, os *PI* foram e são também um produto que mereceu a apreciação dos formadores responsáveis pelas *OF* e que, de acordo com os resultados deste estudo decorrentes das opiniões dos formandos que os construíram, deverão ser concretizados em 2020/2021. Assim, como produto, os *PI* foram uma realização notável dos participantes da linha da frente do Projeto MAIA tendo em conta todos os processos que foi necessário para os construir e o potencial que lhes foi reconhecido por diversos participantes para melhorar, fundamentalmente, as práticas pedagógicas nos domínios da avaliação e do ensino.

Finalmente, o estudo mostrou que a conceção e elaboração dos *PI* teve por base a experiência dos formandos e formadores e os materiais de apoio distribuídos, particularmente um que foi especificamente produzido para esse efeito – *Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA (Anexo F)*. O que deve nesta altura ser sublinhado é o facto de, na sua diversidade, a esmagadora maioria dos 287 *PI* ter seguido de perto um conjunto de recomendações constantes neste *Texto de Apoio* que, de acordo com muitos intervenientes participantes nos *Grupos Focados* e com as respostas dadas aos inquéritos por questionário administrados a formadores e a representantes *AFC*, se revelou muito útil, claro e oportuno. Consequentemente, os *PI*, na sua grande maioria, incluíam uma discussão acerca dos *princípios de avaliação pedagógica* que os informavam, um *sistema de avaliação* e um *sistema de classificação*. Deste modo, tendo em conta que foram construídos para serem concretizados nos *AE/ENA* dos seus autores, os *PI* podem vir a constituir um passo decisivo para que a avaliação passe a ser concebida como um processo pedagógico cujo principal propósito é contribuir que os alunos aprendam e, assim, sendo diferente, bem diferente, da classificação que, no essencial, é um algoritmo, uma técnica mais ou menos bem elaborada, que permite determinar as chamadas notas dos alunos. Por outro lado, esteve bem presente a ideia de que os critérios de avaliação deverão ter uma natureza transdisciplinar e transversal, de modo a constituírem um referencial tão consensual e tão claro e simples quanto possível que ajude a focar os esforços dos professores, dos alunos e dos pais no que é realmente importante aprender.

A Relevância e o Sucesso do Projeto MAIA nas Perspetivas dos Participantes

O estudo demonstrou de forma clara que as direções dos CFAE, os representantes *AFC*, os formadores e os formandos, na sua grande maioria, consideraram que o Projeto MAIA foi essencialmente bem conseguido. Os conteúdos dos diferentes capítulos em que este relatório foi organizado, são consistentes com as perceções que foram claramente expressas pelos diferentes grupos de formadores e de formandos no contexto dos *Grupos Focados* e também com os resultados dos diferentes inquéritos por questionário que foram administrados a todos os formadores, representantes *AFC* e direções dos CFAE.

De acordo com as perceções e opiniões daqueles participantes, as principais razões que parecem poder ajudar a compreender o chamado sucesso do Projeto MAIA foram essencialmente as seguintes: a) a clareza dos seus propósitos; b) a simplicidade da sua estratégia; c) a qualidade da formação nos *Seminários do Vimeiro*; d) o acompanhamento e a monitorização; e) a qualidade dos materiais de apoio à formação, nomeadamente as *Folhas*; f) a regularidade das reuniões e das comunicações; g) a clareza

das orientações dos *Memorandos* (Anexo B) e dos *Textos de Apoio*; h) a proximidade com os formadores e representantes *AFC* envolvidos nas *ACD* e nas *OF*; e i) os esforços desenvolvidos para que se criassem redes de colaboração e de cooperação tendo em vista a consecução das tarefas inerentes à formação, nomeadamente a conceção e elaboração dos *PI*.

Ainda de acordo com as opiniões e perceções dos participantes envolvidos no projeto, um dos seus aspetos melhor conseguidos foi o facto de se ter incentivado a criação de uma diversidade de redes e comunidades de aprendizagem, de colaboração e de cooperação que envolvessem formandos e formadores, mas também os próprios membros da *Equipa Central* do projeto. As discussões nestas redes mas também no âmbito das reuniões formais de acompanhamento e de monitorização, facilitaram a emergência de diferentes perspetivas baseadas em práticas e contextos diferentes, a clarificação conceitual e permitiram, não poucas vezes, discussões e reflexões conducentes ao estabelecimento de relações entre o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), o Decreto-Lei N.º 54/2018 (*Educação Inclusiva*), o Decreto-Lei N.º 55/2018 – (*Autonomia e Flexibilidade Curricular*), as respetivas portarias e os princípios e os conceitos estruturantes da avaliação pedagógica. Neste caso, como referido por uma representante para a *AFC* numa das referidas reuniões, ficou bem patente que a leitura, o estudo e a reflexão permitem desenvolver perspetivas integradas acerca de todas estes *elementos* do currículo português.

Outro dos aspetos considerados bem-sucedidos foi a elaboração de 287 *PI* nas *OF* dos 88 CFAE envolvidos no projeto. De acordo com os resultados da investigação, os *PI* podem contribuir de forma importante para que os *AE/ENA* envolvidos iniciem os processos que se impõem para melhorar as práticas de ensino e de avaliação pedagógica. Os argumentos aduzidos, para além da existência real dos *PI*, têm sobretudo a ver com os processos de estudo, de discussão, de clarificação conceitual e de reflexão que se desenvolveram ao longo da formação.

Os aspetos que foram considerados menos bem conseguidos prendem-se com razões que, em rigor, não podem ser imputados ao projeto ou à sua *Equipa Central*, pois decorrem do facto das escolas terem sido encerradas como consequência da crise pandémica provocada pelo *Covid 19*.

Em suma, pode afirmar-se que o Projeto MAIA, apesar das dificuldades e constrangimentos relacionados com a pandemia, cumpriu os seus propósitos mais fundamentais, tendo gerado dinâmicas de formação que se podem considerar inovadoras quanto à forma e quanto ao conteúdo. A produção dos *PI* no contexto de *OF* em que, a nível nacional, participaram centenas de membros das direções e das lideranças de topo e intermédias dos respetivos *AE/ENA* pode contribuir que, em muitas destas instituições, se inicie o processo, tão urgente e necessário, conducente à melhoria das práticas de ensino e de avaliação pedagógica.

A Investigação como Processo de Ação e Reflexão no Âmbito do Projeto MAIA

A ideia de associar uma dimensão de investigação ao Projeto MAIA surgiu na fase da sua elaboração e foi deliberadamente tomada por se ter considerado que era relevante recolher, de forma pensada e sistemática, informação junto de uma diversidade de intervenientes que permitisse descrever, analisar e interpretar o *que tinha acontecido*. Este foi, inicialmente, o propósito definido, dir-se-ia natural, e que, na verdade, desencadeou a elaboração dos procedimentos habituais e inerentes a qualquer investigação, desde a formulação de questões, à definição de uma *Matriz da Investigação* (Anexo A) e de uma estratégia metodológica e de procedimentos de recolha e análise de dados, passando pela fundamentação e enquadramento teórico e conceitual nos domínios da formação de professores e da avaliação pedagógica. (Ainda que este relatório, não siga a forma canónica dos trabalhos mais formais e académicos, os investigadores enquadraram, obviamente, o seu trabalho dos pontos de vista teórico e conceitual nos domínios de interesse, nomeadamente da formação de professores e da avaliação pedagógica.)

O que, na verdade, merece ser aqui destacado é o facto de a investigação, para além de ter sido desenvolvida tendo em conta os chamados trâmites habituais, ter sido progressivamente assumida pelos investigadores, simultaneamente membros da *Equipa Central* do projeto, como um processo que se veio a revelar de particular relevância na produção de reflexões sistemáticas acerca, por exemplo, da informação que era importante recolher num dado momento, dos materiais de apoio que era necessário produzir ou dos conteúdos a discutir com os participantes numa dada reunião. A investigação obrigou os investigadores/coordenadores do projeto a refletir de forma sistemática acerca do que *ia acontecendo* e desse modo, acabou por se constituir como um rigoroso processo de regulação no âmbito do desenvolvimento do processo. Refira-se, por exemplo, que a produção do texto *Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA* (Anexo F) decorreu, em muito boa medida, da recolha de informação que se fazia junto de formadores e representantes AFC para investigar os processos de acompanhamento e monitorização e das discussões que tiveram lugar nesse âmbito. Constatou-se, nesse contexto, não só a necessidade de produzir linhas orientadoras para a conceção e elaboração dos PI, mas também a necessidade de produzir um texto que discutisse um enquadramento possível para a formação de professores. Consequentemente, aquele *Texto de Apoio* acabou por contemplar estas duas necessidades. Outros exemplos de semelhante índole surgiram no decorrer do desenvolvimento do projeto e da investigação que se realizou.

Em suma, a conceção de uma investigação que acompanhasse o desenvolvimento do Projeto MAIA constitui uma importante fonte de ação e reflexão acerca do que ia acontecendo e que se veio a revelar de fundamental importância para que se tivessem tomado decisões que em muito contribuíram para o reconhecido sucesso do projeto neste seu primeiro ano de vigência.

2

Participantes

Neste capítulo, faz-se uma descrição e traça-se o perfil dos participantes individuais (representantes *AFC*, formadores e formandos) e institucionais (CFAE e *AE/ENA*), analisando a informação recolhida e produzindo reflexões várias em domínios tais como as qualificações dos formadores e dos formandos, o envolvimento dos CFAE e dos *AE/ENA* no desenvolvimento do Projeto MAIA, a distribuição dos formandos pelos grupos de docência e a abrangência e/ou impacto do projeto junto dos *AE/ENA*, tendo em conta o número de *Oficinas de Formação* constituídas no âmbito dos CFAE.

Participantes Individuais

Os representantes para a *Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC)*, os formadores indicados pelos CFAE e os formandos selecionados no âmbito dos AE/ENA constituíram os três grupos dos chamados participantes individuais do Projeto MAIA. No que concerne aos dois primeiros grupos de participantes, foi recomendado e preconizado pela *Equipa Central* que os mesmos estivessem acreditados pelo *Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCFC)* na área do Ensino, Educação e das Ciências da Educação (Área B) e no domínio da Avaliação (B102) e que tivessem um perfil que lhes permitisse assegurar, por um lado, os momentos de formação previstos no projeto e, por outro, o necessário acompanhamento das várias iniciativas a desenvolver no terreno, em concreto pelos AE/ENA envolvidos nas OF. Em suma, estes participantes, que viriam a frequentar os já referidos *Seminários do Vimeiro* foram determinantes para que, no âmbito das *Ações de Curta Duração (ACD)* e das *Oficinas de Formação (OF)*, os conteúdos, perspetivas e dinâmicas do projeto pudessem ser postos em prática. No que concerne aos formandos e ao seu perfil e tal como se referiu na *Introdução*, foram selecionados pelas direções dos AE/ENA em estreita articulação com as direções dos CFAE tendo em conta critérios tais como o reconhecimento dos pares e da comunidade em geral, a credibilidade profissional, científica e pedagógica, a capacidade de liderança pedagógica e a experiência na conceção e/ou participação de/em projetos de inovação pedagógica.

Representantes para a AFC

Tendo em vista a caracterização pessoal e a natureza da participação dos representantes para a AFC, foi administrado um inquérito por questionário aos 88 CFAE que participaram no projeto. Responderam ao inquérito 86 representantes, o que permitiu elaborar uma caracterização precisa destes participantes cujas idades estavam compreendidas entre os 41 e os 60 anos. Na Tabela 1 apresenta-se a distribuição das habilitações académicas dos representantes para a AFC, participantes no projeto. A análise desta figura permite verificar que 67 dos 86 participantes possuíam o grau de Doutor ou o grau de Mestre. Como seria expectável, a grande maioria destes graus foi obtida numa qualquer área da *Educação* ou das *Ciências da Educação* (20 doutorados e 37 mestres). Na verdade, noutros domínios do conhecimento, foram apenas registados sete com o grau de Mestre e três com o grau de Doutor. Repare-se ainda que só um participante referiu possuir o grau de bacharelato, enquanto 14 eram possuidores de uma licenciatura. Mas o que realmente merece ser destacado, pois constitui um indicador que pode estar relacionado com as competências e conhecimentos das pessoas no domínio da Educação, é o facto de cerca de 78% dos representantes para a AFC participantes no Projeto MAIA possuírem um grau académico de Mestre ou de Doutor. Ou seja, a grande maioria possuía qualificações académicas que,

em princípio, poderão estar positivamente relacionadas com o adequado desenvolvimento das ações postas em prática no âmbito do projeto.

Tabela 1

Distribuição dos representantes para a AFC tendo em conta as habilitações académicas

Habilitações Académicas	n	%
Doutoramento na área da Educação	20	23,26
Outras áreas de Doutoramento	3	3,40
Mestrado na área da Educação	37	43,00
Outras áreas de Mestrado	7	8,14
Pós-Graduação	4	4,65
Licenciatura	14	16,28
Bacharelato	1	1,16
Total	86	100

Por outro lado, verifica-se que a larga maioria dos representantes exercem funções nos respetivos CFAE há dois anos (72 representantes), sendo provenientes, com uma maior representatividade, dos grupos de recrutamento do 1º Ciclo, de Português, Inglês, História, Filosofia, Geografia, Matemática, Informática e de Educação Especial, num total de 67 no universo de 86 representantes que participaram no projeto.

Formadores

Participaram no Projeto MAIA 67 formadores que estiveram diretamente envolvidos na organização, dinamização e desenvolvimento das OF que, na verdade, constituíram uma componente central do projeto pois, para além de outras importantes realizações (e.g., clarificação de conceitos, discussão de modalidades de avaliação, análise e discussão dos materiais de apoio), foi no seu âmbito que os formandos conceberam e construíram os PI tendo em vista a sua concretização nos AE/ENA em 2020/2021. Estes 67 formadores apresentam uma experiência muito significativa, enquanto docentes, já que 63 exercem funções nas escolas há mais de 20 anos e os restantes 4 formadores têm uma experiência docente que se situa entre os 11 e os 20 anos.

Na Tabela 2 apresenta-se a distribuição dos formadores participantes de acordo com o número de anos da sua experiência em formação. A análise da tabela mostra que estamos perante um conjunto de formadores com uma experiência assinalável, já que cerca de 25% tem uma experiência de mais de 20 anos e cerca de 42% de formadores tem uma experiência que oscila entre os 11 e os 20 anos. Finalmente, os restantes formadores, cerca de 33%, apresenta uma experiência de formação de menos de 10 anos.

Tabela 2*Distribuição dos formadores participantes segundo a sua experiência em formação*

Experiência em formação (anos)	n	%
> 20	17	25,3
16 – 20	14	20,90
11 – 15	14	20,90
5 – 10	12	17,91
< de 5	10	14,92
Total	67	100

Tal como os representantes para a AFC, os formadores envolvidos no projeto, na sua grande maioria, são possuidores de elevadas qualificações académicas. Com efeito, tal como se mostra na Tabela 3, que apresenta a distribuição dos formadores de acordo com as suas habilitações académicas, apenas sete não eram detentores do grau de Mestre ou do grau de Doutor. De facto, 26 eram Doutores, 32 eram Mestres na área da educação e 2 eram Mestres em outras áreas.

Tabela 3*Distribuição dos formadores tendo em conta as suas habilitações académicas*

Habilitações Académicas	n	%
Doutoramento na área da Educação	26	38,80
Mestrado na área da Educação	32	47,76
Outras áreas de Mestrado	2	2,99
Pós-Graduação	2	2,99
Licenciatura	5	7,46
Total	67	100

As elevadas qualificações académicas dos formadores, tal como no caso dos representantes para a AFC, constitui um dado relevante a considerar em qualquer análise que se produza acerca da formação realizada no âmbito do Projeto MAIA. Na verdade, a interpretação e a apreensão dos propósitos do projeto, assim como a adequada leitura e utilização dos materiais de apoio à formação podem ter sido particularmente beneficiadas desse facto que não pode ser ignorado.

Formandos

As 88 OF realizadas pelos 88 CFAE que aderiram Projeto MAIA, foram frequentadas por um total de 1 555 formandos dos quais 1 252, cerca de 80%, eram do sexo feminino, 1 341, cerca de 86%, tinham uma experiência docente superior a 20 anos e 866, cerca

de 56%, tinham uma idade compreendida entre os 51 e os 60 anos. Estamos perante um grupo maioritariamente feminino, muito experiente do ponto de vista profissional e com mais de metade dos seus membros com uma idade superior a 50 anos.

A Tabela 4 apresenta a distribuição dos formandos de acordo com as suas habilitações académicas. A análise da tabela evidencia claramente que a grande maioria, cerca de 70%, detém o grau de Licenciado. No entanto, não é de forma alguma desprezível o número de formandos com o grau de Mestre ou de Doutor (cerca de 30%). Mais especificamente, 400 formandos (25,7%) tinham obtido o grau de Mestre e 25 (4%) o grau de Doutor. Este facto deve ser igualmente considerado como relevante pois, ainda que os graus académicos, em si mesmos, não sejam uma garantia inquestionável da qualidade do trabalho realizado, a verdade é que não se podem ignorar. Na realidade é um facto que merece ser tido em conta e que deve ser objeto de reflexão.

Tabela 4

Distribuição dos formandos tendo em conta as habilitações académicas

Habilitações Académicas		
Doutoramento	64	4,12
Mestrado	400	25,72
Licenciatura	1091	70,16
Total	1555	100

Na Tabela 5 apresenta-se a distribuição dos participantes nas *OF* por diversas funções desempenhadas nos respetivos AE/ENA, para além da função da docência. Para efeitos de análise dos docentes participantes, a tabela reflete algumas das funções desempenhadas, que vão desde o nível de direção dos AE/ENA ao nível intermédio de coordenação. Desta forma, procura-se evidenciar a significativa importância dos formandos no seio das suas unidades orgânicas, já que 219 formandos, cerca de 14%, desempenhava funções de direção e 391, cerca de 25%, integravam os respetivos conselhos pedagógicos. Estes factos são relevantes pelo menos a dois níveis. Por um lado, mostram a importância atribuída por um número significativo de direções de AE/ENA aos propósitos do projeto, nomeadamente no que se refere à formação proporcionado no seu âmbito, e, por outro lado, indiciam uma intenção deliberada de envolver as lideranças de topo nos processos inerentes à transformação e melhoria das práticas pedagógicas no domínio da avaliação. Repare-se, em síntese, que as *OF* foram frequentadas por um total de 610 formandos, cerca de 39%, que exerciam funções em órgãos decisivos, ou de topo, na liderança pedagógica das instituições.

Noutro plano, mas não menos relevante, é o facto de 793 formandos, cerca de 50%, exercerem as suas funções nas chamadas lideranças intermédias. Efetivamente, participaram nas *OF* 147 *Coordenadores de Diretores de Turma*, 400 *Diretores de Turma*,

136 *Coordenadores de Disciplina* e 110 *Coordenadores de Projetos*. A análise destes dados permite verificar que 1 403 formandos, cerca de 89% do total, que frequentaram as *OF* exerciam funções de liderança de topo ou intermédia nos seus AE/ENA. Este facto merece ser destacado e ser objeto de reflexão tendo em conta, por um lado, as expectativas das direções dos AE/ENA relativamente ao projeto e à formação proporcionada e, por outro lado, as repercussões que eventualmente se perspetivavam ou desejavam e que poderiam advir da participação das lideranças nas *OF*. Há ainda um outro aspeto que se deve sublinhar e que está relacionado com a forma como o projeto foi divulgado junto dos CFAE e dos AE/ENA, que, assinala-se, acabaram por fazer uma seleção de formandos muito consistente com as recomendações emanadas da *Equipa Central* do projeto.

Tabela 5

Distribuição dos formandos de acordo com diversas funções desempenhadas nos AE/ENA.

Funções desempenhadas nos AE/ENA	n
Direção AE/ENA	219
Coordenação de Departamento	391
Coordenação de Disciplina	136
Coordenação de Diretores de Turma	147
Direção de Turma	400
Coordenação de Projetos	110
Total	1403

Finalmente, na Tabela 6 apresenta-se a distribuição dos 1555 formandos pelos respectivos grupos de recrutamento. Da análise da tabela, merece desde logo destaque o número significativo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico com 228 docentes, cerca de 15% dos participantes, o que evidencia o claro investimento destes professores no domínio da formação em avaliação pedagógica. Por outro lado, as áreas científicas de Matemática e Ciências da Natureza (2ºCiclo), de Matemática e de Biologia e Geologia (3ºCiclo) estão amplamente representadas no grupo de professores que frequentaram as *OF*, já que no seu conjunto representam 388 professores, cerca de 25% do total de formandos. De igual forma, a disciplina de Português do 3º Ciclo está claramente representada com um total de 191 docentes, cerca de 12% dos formandos, e Física e Química apresenta um total de 110 professores, cerca de 8% do total de participantes das *OF*. Finalmente, merece especial destaque a participação de 42 docentes da área da Educação Especial, cerca de 3%, bem como a participação dos 20 Educadores de Infância. Trata-se de algo que se pode considerar relativamente novo e que indicia uma crescente atenção a áreas que, tradicionalmente, não eram incluídas nas questões relacionadas com a avaliação pedagógica.

Tabela 6

Distribuição dos formandos pelos respetivos grupos de recrutamento

Níveis e Ciclos de Ensino/Grupos de recrutamento	n	%
Educação Pré-Escolar		
Educação Pré-Escolar	20	1,28
1º Ciclo do Ensino Básico		
Ensino Básico – 1ºCiclo	228	14,66
2º Ciclo do Ensino Básico		
Português e Estudos Sociais/História	42	2,70
Português e Inglês	50	3,20
Matemática e Ciências da Natureza	100	6,43
3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário		
Português	191	12,30
Inglês	88	5,66
História	64	4,12
Filosofia	36	2,32
Geografia	62	3,98
Matemática	166	10,70
Física e Química	110	7,07
Biologia e Geologia	122	7,84
Educação Física	47	3,02
Educação Pré-Escolar e 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário		
Educação Especial	42	2,70
Outros	187	12,02
Total	1555	100

Participantes Institucionais

Nesta secção apresentam-se e discutem-se os principais elementos que contribuem para a caracterização dos chamados participantes institucionais diretamente envolvidos no desenvolvimento do Projeto MAIA.

Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)

Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) foram criados através do Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro, para promover a formação contínua de professores, tendo em conta as respetivas necessidades e para fomentar a divulgação de experiências pedagógicas. Ao longo dos anos, os CFAE foram-se consolidando como entidades crescentemente relevantes na partilha de recursos, de saberes e de práticas

profissionais e foram construindo redes locais capazes de concretizar aquela partilha e de promover o desenvolvimento do seu papel como entidades formadoras.

O trabalho articulado dos 91 CFAE (32 na região Norte, 19 na região Centro, 27 em Lisboa e Vale do Tejo, 7 no Alentejo e 6 no Algarve) foi formalmente organizado em cinco redes com a publicação do Decreto-Lei n.º127/2015, de 7 de julho, cada uma com um Representante para a AFC, o que constituiu um reforço organizativo a nível local e regional. Face à publicação deste normativo, foram alargadas as áreas de competência dos CFAE, reforçando-se a sua vertente de centro de recursos educativos com o intuito de promoverem a mobilização e partilha de recursos e de apoiarem a melhoria da qualidade do ensino nas escolas associadas. A partir de 2012, através do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, os CFAE passaram também a coordenar a bolsa de avaliadores externos para concretização da avaliação externa do desempenho dos docentes das suas escolas associadas, centrada na dimensão científica e pedagógica.

Em cerca de 25 anos, os CFAE passaram de meras entidades promotoras de formação contínua a estruturas que têm a missão de, genericamente: a) desenvolver a formação contínua adequada às necessidades organizacionais, científicas e pedagógicas das escolas e dos seus profissionais; b) criar redes com entidades da comunidade local e regional; c) fomentar a divulgação e disseminação das boas práticas, da partilha de experiências pedagógicas e de recursos educativos entre as escolas associadas; d) assegurar a avaliação externa dos docentes das escolas associadas, centrada na observação de aulas; e e) colaborar com a administração educativa na implementação de programas relevantes para o sistema educativo, assumindo-se como polos agregadores e promotores de um pensamento estratégico para a educação das suas escolas associadas.

Os CFAE, por natureza, são instituições agregadoras e, nesse sentido, no âmbito da conceção e elaboração do Projeto MAIA foram consideradas entidades não só incontornáveis como fundamentais para garantirem a consecução dos propósitos do projeto, nomeadamente através do papel que desempenharam nos processos de acompanhamento e monitorização do projeto. A sua proximidade com as direções dos *AE/ENA* e as suas relações com os formadores são apenas mais duas das razões que se podem assinalar como muito relevantes e que se revelaram muito importantes ao longo de todo o processo.

O trabalho desenvolvido pela *Equipa Central* junto dos CFAE e a relação que foi possível estabelecer desde setembro de 2019, contribuiu para que se verificasse uma participação muito significativa dos CFAE no Projeto MAIA. Na realidade, o projeto foi posto em prática em 88 dos 91 CFAE existentes no país. Nas regiões do Norte, do Alentejo e do Algarve a adesão foi total. Na região Centro, aderiram 18 dos 19 CFAE ali existentes e, na região de Lisboa e Vale do Tejo, com um total de 27, aderiram 25 CFAE. Face a este nível de adesão, estamos perante uma situação de representatividade que é praticamente coincidente com a população.

Para efeitos de desenvolvimento do projeto, todos os CFAE foram informados, através de reuniões presenciais e não presenciais e ainda através de comunicações escritas, que deveriam realizar uma turma da *OF* que seria acompanhada pela *Equipa Central* do Projeto MAIA. Os CFAE foram, naturalmente, livres de promover e organizar outras turmas da oficina que, no entanto, a *Equipa Central* não podia acompanhar diretamente. Na verdade, tal como já anteriormente se referiu, os CFAE dinamizaram mais 87 turmas da *OF* que seguiram os mesmos critérios, as mesmas abordagens de formação e os mesmos materiais utilizados nas turmas acompanhadas. Na Tabela 7 apresenta-se a distribuição das *OF*, acompanhadas e não acompanhadas, por região do país. A análise da tabela mostra a participação e o envolvimento ativos dos CFAE no Projeto MAIA. O número de *OF* evidencia as dinâmicas que se desenvolveram um pouco por todo o país resultantes de uma diversidade de fatores que vão das ações dos próprios CFAE, à forma, à natureza e aos propósitos do projeto e ao interesse revelado por parte dos AE/ENA e dos professores.

Tabela 7

Distribuição das OF acompanhadas e não acompanhadas por região do país

Regiões	OF acompanhadas		OF não acompanhadas	
	n	%	n	%
Norte	32	36,36	29	33,33
Centro	18	20,46	14	16,09
Lisboa e Vale do Tejo	25	28,41	34	39,08
Alentejo	7	7,95	6	6,90
Algarve	6	6,82	4	4,60
Total	88	100	87	100

Continuando a analisar a Tabela, é importante referir que a distribuição do número de *OF* realizadas, para além da que foi acompanhada, não tem uma distribuição uniforme pelos CFAE. A título de exemplo, refira-se que houve CFAE que, a par da *OF* acompanhada, constituíram mais duas ou três *OF*, enquanto outros constituíram apenas a *OF* objeto de acompanhamento.

O envolvimento e participação ativa dos diretores dos CFAE, dos representantes AFC e dos formadores, em estreita articulação com a *Equipa Central*, permitiu o desenvolvimento da formação em moldes que permitiram a consecução dos *PI*. Além disso, houve uma manifesta preocupação em promover a articulação entre *OF* acompanhadas e *OF* não acompanhadas. Em termos práticos, as *OF* que não foram diretamente acompanhadas pelo Projeto MAIA funcionaram realmente como se o tivessem sido já que os formadores eram os mesmos, a formação decorrer mais ou menos em paralelo e foi apoiada nos mesmos materiais e abordagens. Além do mais, no caso de formandos do

mesmo *AE/ENA* integrarem a *OF* acompanhada e a *OF* não acompanhada, foi possível realizarem muito trabalho em conjunto.

Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas

A identificação dos *AE/ENA* para participarem no Projeto MAIA foi feita, na fase inicial de desenvolvimento do projeto, pelos diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas, sendo decorrente, naturalmente, do importante papel desempenhado pelos centros na formação dos recursos humanos dos *AE/ENA* que lhes estão associados. Refira-se, a este propósito, também o papel ativo que os representantes para a *AFC* tiveram neste processo de identificação dos *AE/ENA*. No âmbito de todo este processo, e num segundo momento, foi feita a divulgação do projeto e apresentado o respetivo convite aos diretores de *AE/ENA*, no quadro das reuniões da Autonomia e Flexibilidade Curricular, para a respetiva adesão ao projeto. Saliente-se que esta manifestação de vontade em participar no Projeto MAIA teve subjacente, por parte do *AE/ENA*, a vontade de mudar e de inovar ao nível da avaliação pedagógica. De salientar que, tendo a adesão registada excedido a capacidade de resposta a dar pela Equipa Central do Projeto MAIA, se verificou que este facto não inibiu os CFAE, que tinham capacidade instalada, de realizarem novas turmas da oficina, respondendo, assim, à pressão de algumas escolas que demonstraram interesse em ter acesso à oficina de formação. Esta manifestação de vontade em aderir ao projeto tornou evidente a necessidade de dar continuidade ao mesmo nos anos letivos subsequentes.

As Tabelas 8 e 9 referem-se aos 275 *AE/ENA* da rede pública, com ensino geral, que integraram o Projeto MAIA. De referir que, a par destes *AE/ENA*, participaram ainda no Projeto MAIA mais 6 estabelecimentos de ensino: 3 Escolas Profissionais (2 da região de LVT e 1 da região Norte), 2 Externatos (da região de LVT) e 1 Escola Artística (da região Norte), pelo que podemos concluir que participaram no projeto 281 estabelecimentos de ensino.

Na Tabela 8 encontramos a distribuição regional dos *AE/ENA* que participaram no Projeto MAIA, tendo como base os dados recolhidos nos questionários aplicados no âmbito do acompanhamento e monitorização da equipa central do projeto. Nesta, como seria expectável, confirmamos a preponderância do número de escolas situadas na região Norte e na região de Lisboa e Vale do Tejo, com 187 escolas, cerca de 68%, do total de *AE/ENA* que integram o projeto.

Tabela 8*Distribuição regional dos AE/ENA que integraram o Projeto MAIA*

Regiões	n	%
Norte	101	36,72
Centro	61	22,20
Lisboa e Vale do Tejo	86	31,27
Alentejo	12	4,36
Algarve	15	5,45
Total	275	100

A par da informação recolhida através de questionários, foi também consultada uma base de dados da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, onde constam os AE/ENA e os anos de escolaridade que ministram, incluindo a Educação Pré-Escolar. A informação é referente a escolas públicas no ano letivo de 2019/2020. Assim, os dados constantes da Tabela 9, agrupados por níveis e ciclos de ensino, permitem, a par do número de AE/ENA por região, ter conhecimento do número de crianças e jovens, da Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, existentes nos AE/ENA que aderiram ao projeto.

Neste quadro, será de salientar que, dos 275 estabelecimentos de ensino identificados, 23 são escolas secundárias (escolas não agrupadas) e 252 são agrupamentos de escolas, sendo que em 86 é apenas lecionado o ensino básico até ao 9.º ano, inclusive, com exceção de um deles onde só é lecionado o 1.º ciclo. Destes 252 AE, só um não tem educação pré-escolar. Por outro lado, das 23 escolas secundárias que integram o projeto, apenas três têm este nível em exclusivo, 19 têm 3.º ciclo e ensino secundário e uma tem 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário.

Tabela 9*Distribuição do número de alunos dos AE/ENA participantes por níveis e ciclos de educação*

Níveis e Ciclos de Educação	n	%
Pré-Escolar	46809	11,98
1.º Ciclo do Ensino Básico	117700	30,13
2.º Ciclo do Ensino Básico	62413	15,97
3.º Ciclo do Ensino Básico	98370	25,20
Ensino Secundário	65310	16,72
Total	390602	100

Retirado de uma Base de dados *Ensino Geral-Alunos 2019-2020* – DGEstE

Podemos concluir que o número de alunos dos *AE/ENA* envolvidos no projeto é muito significativo, atingindo cerca de 400 mil alunos, merecendo um particular destaque os alunos que integram o 1ºCiclo do Ensino Básico, cerca de 118 000. Será, naturalmente, interessante acompanhar o potencial impacto do projeto nas dinâmicas avaliativas destas escolas que participam no projeto

Por outro lado, será de salientar que a dinâmica de formação desenvolvida nas *OF* e o respetivo envolvimento dos diferentes *AE/ENA* foi acompanhada pela *Equipa Central* do projeto, sendo de destacar, uma vez mais, que foram constituídas 87 turmas que decorreram paralelamente e, por isso, pode estimar-se a quase duplicação dos totais de *AE/ENA* e dos respetivos alunos que eventualmente e de algum modo, terão estado abrangidos pelo Projeto MAIA.

3

Processos de Acompanhamento e Monitorização

Neste capítulo, descrevem-se os procedimentos utilizados para apoiar e regular o desenvolvimento do projeto, recorrendo à análise, à síntese e à interpretação dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário que foram administrados regularmente após as ações destinadas a acompanhar e a monitorizar o projeto. São também tidos em conta os dados recolhidos no contexto dos *Grupos Focados*. Trata-se de um capítulo particularmente importante uma vez que permite inferir em que medida tais processos são determinantes para a cabal consecução de projetos complexos e multidimensionais como é o caso do Projeto MAIA

Processos de Acompanhamento e Monitorização: Natureza, Objetivos e Desenvolvimento

Tendo um propósito de incidência nas práticas de avaliação pedagógica na sala de aula através da mediação da formação, quer através de *Pequenas Intervenções*, quer através da conceção e implementação de *Projetos de Intervenção (PI)*, os processos de acompanhamento e monitorização revestiram-se de uma importância crítica no desenvolvimento das diferentes fases do Projeto MAIA, dada a sua multidimensionalidade e complexidade. Neste sentido, os diretores dos CFAE, os representantes AFC e os formadores foram os principais intervenientes nas dinâmicas instituídas a este nível, dado que assumiram o papel de mediadores formais e informais, entre a *Equipa Central* e uma diversidade de intervenientes (e.g., AE/ENA, formandos), no que respeita à ideia da melhoria das práticas de avaliação pedagógica nos diversos contextos da realidade nacional. Note-se, ainda, que os processos de acompanhamento e monitorização foram indispensáveis para a recolha de informação para a *Dimensão de Investigação*, a qual, como é referido na Introdução, se desenvolveu de modo concomitante e integrante no âmbito do projeto.

Embora com propósitos complementares e fundamentais para o desenvolvimento do Projeto MAIA, importa, porém, ter em conta que estamos perante duas dimensões que se orientaram por objetivos diferentes e desenvolveram metodologias distintas de interação e recolha de informação: enquanto a *Dimensão de Acompanhamento* dizia respeito à *natureza e aos modos de apoio* aos diferentes intervenientes (e.g., CFAE, formadores, representantes AFC) por forma a garantir as melhores condições possíveis para se desenvolver o projeto, a *Dimensão de Monitorização*, por seu turno, assumia-se como um *processo de regulação e de autorregulação* do desenvolvimento das múltiplas ações nas quais os diversos intervenientes seriam envolvidos. Não obstante, em termos práticos, ocorreram em momentos simultâneos e convergentes, partilhando estratégias e materiais.

Na *Dimensão de Acompanhamento* foram definidos os seguintes objetivos principais:

- apoiar os principais intervenientes no projeto, em particular formadores e representantes AFC, tendo-se materializado através da realização sistemática de reuniões formais e informais, presenciais e a distância e da distribuição e discussão de materiais;
- contribuir para estreitar a comunicação entre os diferentes intervenientes, promovendo a criação de uma verdadeira comunidade que partilhava interesses e artefactos culturais comuns.

Por sua vez, na *Dimensão de Monitorização* foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- regular a par e passo o trabalho desenvolvido pelos diferentes intervenientes, nomeadamente ao nível da formação realizada no âmbito dos CFAE, realizando pontos de situação que permitissem à *Equipa Central* a adoção de ações para uma regulação eficaz;

- promover a discussão das diversas situações por forma a garantir, por um lado, a consistência dos procedimentos ao nível nacional e, por outro, o cumprimento das tarefas de acordo com o desenvolvimento temporal previsto.

Para a concretização dos processos de acompanhamento e monitorização, a principal estratégia consistiu na realização de quatro rondas de reuniões: novembro (11 a 20), janeiro/fevereiro (27 a 4, respetivamente), abril (14 a 17 de abril) e maio (11 a 13 de maio). As primeiras duas rondas foram realizadas presencialmente e em função da distribuição geográfica dos CFAE (num total de seis reuniões em cada ronda); devido à pandemia provocada pela doença do Covid-19, as duas últimas rondas foram realizadas a distância, com o recurso a videoconferência, sendo organizados grupos em função da distribuição geográfica, embora com uma redução do número de elementos por reunião (num total de dez reuniões em cada ronda). Refira-se que, no total, foram realizadas 32 reuniões, às quais se deve acrescentar o acompanhamento de natureza permanente e mais informal realizado pelos membros da *Equipa Central* através de contactos via correio eletrónico ou telefone e pela plataforma TEAMS. Tendo por referência o universo constituído por 91 CFAE, foram sempre convidados os formadores e os representantes AFC, a quem, dada a natureza dos assuntos a tratar, as reuniões eram particularmente dirigidas. No entanto, os diretores dos CFAE foram convidados a participar em todas as reuniões.

Apresentação e Análise dos Resultados Obtidos

Após a realização de cada uma das quatro rondas de reuniões, foi enviado via correio eletrónico um inquérito por questionário concebido no *Google Forms* (Anexo C). Em cada um dos quatro inquéritos por questionário, os participantes foram solicitados a responder a um conjunto variável questões de escolha múltipla em função de uma escala tipo Likert com quatro opções, sendo que 1 correspondia a *NADA* e 4 a *TOTALMENTE*. Além disso, todos os inquéritos por questionário eram constituídos por um conjunto fixo de cinco questões e por um conjunto variável de questões em função das diferentes fases do desenvolvimento do Projeto MAIA. As questões fixas, consideradas nos quatro inquéritos por questionário, foram as seguintes:

1. A realização da sessão foi oportuna?
2. O conteúdo da sessão foi ao encontro das suas expectativas?
3. A informação prestada sobre os propósitos projeto MAIA foi clara?
4. A metodologia da sessão foi adequada?
5. A duração da sessão foi adequada?

Na Tabela 10 apresenta-se o número de respostas obtidas em cada uma das quatro administrações do inquérito por questionário. A análise da tabela mostra que os Representantes AFC submeteram o maior número de respostas, quase sempre acima

de 50%, seguidos pelo grupo dos formadores, que incluía Representantes AFC que desempenharam simultaneamente as funções de formadores. Por seu turno, o grupo dos Diretores dos CFAE foi o que submeteu o menor número de respostas que decresceu substancialmente da primeira para a última ronda. Este facto explica-se tendo em conta que as reuniões eram preparadas e orientadas para acompanhar e monitorizar as ações que decorriam no contexto estrito dos processos de formação e, neste sentido, eram especialmente dirigidas aos Representantes AFC e aos formadores. As direções dos CFAE foram sempre convidadas a participar e devidamente informadas acerca da natureza e conteúdo das reuniões.

Tabela 10

Frequências absolutas e relativas do número de respostas aos inquéritos por questionário relativos às reuniões de acompanhamento e monitorização, por grupo de participantes.

Participantes	Ronda 1		Ronda 2		Ronda 3		Ronda 4	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Diretores dos CFAE	44	28,8	19	14,9	15	11,1	19	13,0
Representantes AFC	72	47,1	72	56,7	75	55,6	76	52,0
Formadores	37	24,1	36	28,4	45	33,3	51	35,0
Total	153	100,0	127	100,0	135	100,0	146	100,0

Nota: no âmbito do projeto MAIA, houve Representantes AFC que desempenharam, ao mesmo tempo, as funções de formador. Neste caso, optou-se por colocar apenas o número de formadores em função exclusiva, pelo que o número de formadores, em cada uma das rondas de reuniões, foi sempre superior ao indicado na Tabela.

A Tabela 11, referente à primeira ronda de reuniões, mostra a avaliação realizada pelos participantes tendo em conta uma diversidade de critérios (e.g., oportunidade, clareza). A análise dos resultados evidencia que, em geral, a maioria dos participantes optou pelo ponto 4 da escala (*Totalmente*) o que indicia a sua satisfação com os processos e resultados da reunião. Essa satisfação foi mais expressiva no que se refere à clareza dos propósitos do projeto e à oportunidade da reunião e menos expressiva relativamente à utilidade da reunião para a concretização das ações previstas no Projeto MAIA.

A agregação dos dados referentes às opções 3 e 4, permite concluir que os participantes fizeram uma avaliação claramente positiva da primeira ronda de reuniões realizada em todas as regiões do país. E isto verificou-se quer de um ponto de vista global, quer no que toca aos aspetos mais específicos. Trata-se de um conjunto de resultados que assume especial importância, uma vez que diz respeito ao início do processo de acompanhamento e monitorização e, de facto, ao primeiro contacto da *Equipa Central* do Projeto MAIA com alguns dos participantes.

Tabela 11

Avaliação da primeira ronda de reuniões de acompanhamento e monitorização por parte dos participantes

Questões	Opções		1		2		3		4	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. A realização da sessão foi oportuna?	3	2,0	7	4,6	24	15,7	119	77,8		
2. O conteúdo da sessão foi ao encontro das suas expectativas?	2	1,3	7	4,6	61	39,9	83	54,2		
3. A informação prestada sobre os propósitos projeto MAIA foi clara?	1	0,7	3	2,0	41	26,8	108	70,6		
4. A metodologia da sessão foi adequada?	4	2,6	1	0,7	47	30,7	101	66,0		
5. A duração da sessão foi adequada?	1	0,7	5	3,3	49	32,0	98	64,1		
6. A sessão foi útil para que os CFAE possam concretizar as ações previstas no Projeto MAIA, tendo em vista a melhoria das práticas de avaliação pedagógica?	2	1,3	4	2,6	56	36,6	91	59,5		

Número total de respondentes: 153

Quanto à segunda ronda de reuniões, cuja síntese das respostas dos participantes consta na Tabela 12, constata-se que, de um modo geral, os resultados obtidos são idênticos aos obtidos na primeira ronda. Na verdade, foi o que se verificou no que diz respeito ao conjunto fixo de questões, corroborando pela positiva as opções tomadas relativamente à organização das reuniões. Deve sublinhar-se que, com a exceção do que se refere à duração das sessões, não houve nenhuma questão com respostas de 1 (*NADA*), ao contrário do que aconteceu nos resultados das reuniões da primeira ronda.

No inquérito por questionário aplicado após esta segunda ronda de reuniões, foram, ainda, introduzidas as três questões que se seguem (6-8), decorrentes do desenvolvimento das dinâmicas inerentes ao desenvolvimento do projeto, muito particularmente no domínio da formação, e das necessidades emergentes de acompanhamento e monitorização.

6. Os *Memorandos* disponibilizados previamente contribuíram para clarificar as questões que surgiram nas reuniões relativamente à organização e funcionamento da *Oficina de Formação (OF)*?
7. Em que medida é que os objetos 4. e 5. da *Matriz da Investigação*, assim como as respetivas dimensões, contribuem para focar e/ou orientar as suas ações e as atividades a desenvolver com os formandos?
8. A sessão foi útil para que os formadores e representantes AFC possam concretizar a oficina de formação?

Em relação à Questão 6, cujo conteúdo era particularmente relevante para efeitos do desenvolvimento das OF, a maioria dos respondentes, 68,5%, considerou que os *Memorandos* previamente enviados pela *Equipa Central*, contribuíram para a clarificação das questões relativas à organização e funcionamento das OF. A agregação dos resultados expressos nas opções 3 e 4, ambas de pendor positivo, permite constatar que a esmagadora maioria dos participantes, 98,4%, considerou que estava esclarecida relativamente às referidas questões. Este é um resultado relevante que, na verdade, contribui para compreender o desenvolvimento francamente positivo das OF, como se verá mais adiante neste relatório.

No caso da Questão 7, a maioria dos respondentes, 55,9%, selecionou a Opção 3 e 40,2% a Opção 4, sugerindo claramente que os objetos 4. e 5. da *Matriz da Investigação* contribuíram para a orientação das atividades a desenvolver pelos formandos no âmbito das OF. Repare-se que a agregação das duas opções mostra que 96,1% dos participantes respondeu positivamente à Questão 7. Não obstante, a *Equipa Central* desenvolveu posteriormente várias ações para explicitar e clarificar os objetos 4. e 5. da *Matriz da Investigação* tendo em vista a sua melhor apropriação por parte dos intervenientes no projeto, sobretudo dos formadores e dos representantes AFC.

Tabela 12

Avaliação da segunda ronda de reuniões de acompanhamento e monitorização por parte dos participantes

Questões	Opções		1		2		3		4	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. A realização da sessão foi oportuna?	0	0,0	1	0,8	19	15,0	107	84,3		
2. O conteúdo da sessão foi ao encontro das suas expectativas?	0	0,0	7	5,5	55	43,3	65	51,2		
3. A informação prestada sobre a <i>Oficina de Formação</i> foi clara?	0	0,0	7	5,5	43	33,9	77	60,6		
4. A metodologia da sessão foi adequada?	0	0,0	5	3,9	45	35,4	77	60,6		
5. A duração da sessão foi adequada?	1	0,8	1	0,8	35	27,6	90	70,9		
6. Os <i>Memorandos</i> disponibilizados previamente contribuíram para clarificar as questões que surgiram nas reuniões relativamente à organização e funcionamento da <i>Oficina de Formação</i> ?	1	0,8	1	0,8	38	29,9	87	68,5		
7. Em que medida é que os objetos 4. e 5. da <i>Matriz da Investigação</i> , assim como as respetivas dimensões, contribuem para focar e/ou orientar as suas ações e as atividades a desenvolver com os formandos?	1	0,8	4	3,1	71	55,9	51	40,2		
8. A sessão foi útil para que os formadores e representantes AFC possam concretizar a <i>Oficina de Formação</i> ?	0	0,0	8	6,3	40	31,5	79	62,2		

Número total de respondentes: 127

Por último, em relação à Questão 8, o grau de utilidade da sessão para ajudar a concretizar a *OF* foi claramente relevante para a maioria dos participantes, sendo que 62,2% selecionou a Opção 4 e 31,5% a Opção 3.

A análise dos dados constantes na Tabela 12 permite concluir que as reuniões realizadas foram consideradas pelos participantes como francamente positivas e esse facto é muito relevante tendo em conta que nestas reuniões se apresentaram e discutiram as estratégias e os procedimentos fundamentais para que os propósitos do projeto pudessem ser alcançados. Além disso, os dados também evidenciam que a estratégia de acompanhamento e de monitorização das ações inerentes ao projeto foi reconhecidamente aceite pelos participantes.

A terceira ronda de reuniões foi realizada a distância uma vez que já se vivia em plena pandemia. Os resultados constantes na Tabela 13 relativos ao conjunto fixo de questões, mantiveram-se em linha com os das duas rondas anteriores, confirmando uma satisfação muito positiva dos participantes em relação às sessões, sendo de registar, até, um ligeiro aumento das respostas na Opção 4.

Tabela 13

Avaliação da terceira ronda de reuniões de acompanhamento e monitorização por parte dos participantes

Questões	Opções		1		2		3		4	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. A realização da sessão foi oportuna?	0	0,0	1	0,7	7	5,2	127	94,1		
2. O conteúdo da sessão foi ao encontro das suas expectativas?	0	0,0	5	3,7	39	28,9	91	67,4		
3. A informação prestada sobre a <i>Oficina de Formação</i> foi clara?	0	0,0	6	4,4	43	31,9	86	63,7		
4. A metodologia da sessão foi adequada?	0	0,0	3	2,2	29	21,5	103	76,3		
5. A duração da sessão foi adequada?	0	0,0	4	3,0	24	17,8	107	79,3		
6. O recurso a videoconferência foi eficaz?	0	0,0	0	0,0	23	17,0	112	83,0		
7. O <i>Memorando 3</i> disponibilizado previamente contribuiu para clarificar os passos seguintes do Projeto MAIA?	0	0,0	4	3,0	46	34,1	85	63,0		
8. O <i>Texto de Apoio Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no âmbito do Projeto MAIA</i> , enviado após as sessões, clarificou a natureza e os propósitos do <i>Projeto de Intervenção</i> ?	0	0,0	7	5,2	33	24,4	95	70,4		

Número total de respondentes: 135

Tal como aconteceu na segunda ronda de reuniões e tendo em conta as dinâmicas de desenvolvimento do projeto, após a realização da terceira ronda foi necessário introduzir três questões (6-8) que então se revelaram relevantes em termos do processo de acompanhamento e que se apresentam de seguida.

6. O recurso a videoconferência foi eficaz?
7. O *Memorando 3*, previamente disponibilizado, contribuiu para clarificar os passos seguintes do Projeto MAIA?
8. O Texto de Apoio *Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no âmbito do Projeto MAIA*, enviado após as sessões, clarificou a natureza e os propósitos do *Projeto de Intervenção*?

Apesar desta terceira ronda de reuniões se ter realizado, pela primeira vez, através de videoconferência devido à pandemia, os participantes, de forma muito expressiva, manifestaram opiniões bastante positivas em relação a todos os itens do inquérito. No caso das respostas obtidas em relação à Questão 6 todos os participantes (100%) consideraram que a realização das reuniões por videoconferência tinha sido francamente eficaz, com 83,0% escolhendo a Opção 4 e 17% a Opção 3. Este resultado foi particularmente importante pois, na verdade, contribuiu para que a *Equipa Central* e, em geral, todos os intervenientes, prosseguissem o seu trabalho, através de videoconferência, com mais confiança.

Quanto à Questão 7, tal como a Questão 8, os resultados obtidos são particularmente relevantes, atendendo aos resultados do inquérito por questionário aplicado após a segunda ronda de reuniões. Com efeito, a distribuição do *Memorando 3*, segundo os respondentes, contribuiu inequivocamente para clarificar os passos seguintes do Projeto MAIA. De facto, apenas quatro participantes escolheram a Opção 2, enquanto todos os restantes, 131, escolheram a Opção 3 (34,1%) ou a Opção 4 (63,0%). Estes dados, obtidos regularmente ao longo do desenvolvimento do projeto, foram evidenciando que a estratégia de monitorização e acompanhamento, através de reuniões com os participantes mais relevantes e distribuição de informação escrita sistematizada através de Memorandos, foi inequivocamente reconhecida como positiva por parte dos principais intervenientes.

Interessa referir que o *Memorando 3* foi distribuído após a eclosão da pandemia que obrigou ao encerramento das escolas e que se veio a revelar bastante significativo pois, por um lado, fez um ponto de situação detalhado sobre o que tinha sido feito, por outro lado, enunciou o que era possível fazer, apresentando um plano com ações concretas a desenvolver, e, finalmente, descreveu o apoio e o acompanhamento que iria ser disponibilizado e que estava ao alcance da *Equipa Central*. Na verdade, foi um documento que, num certo sentido, relançou o projeto duas semanas após o encerramento das aulas, em 16 de março de 2020. Este encerramento obrigou a interromper a *Fase de Consolidação*, a reformular e a ajustar as ações previstas na planificação inicial do Projeto MAIA

e a alterar modos de trabalhar. O *Memorando 3* elegeu a concepção e elaboração dos *Projetos de Intervenção* no contexto das *OF* como a prioridade fundamental do projeto e, ao fazê-lo, apresentou um método que foi rigorosamente seguido depois de ter sido discutido com todos os intervenientes. Nesta altura, após a recolha e análise dos dados, é possível considerá-lo como um documento orientador que se revelou fundamental para a consecução dos propósitos mais fundamentais do projeto.

Por outro lado, na sequência da ronda de sessões de trabalho e a pedido de muitos intervenientes, sobretudo formadores, foi produzido e distribuído o texto de apoio *Para a Concepção e Elaboração do Projeto de Intervenção no âmbito do Projeto MAIA (Anexo F)*. Este documento, na sequência do *Memorando 3*, veio contribuir de forma considerada muito importante ou importante pelos participantes nas reuniões para clarificar a natureza e os propósitos do referido *Projeto de Intervenção*. Conforme é possível verificar na Tabela 13, a grande maioria dos respondentes à Questão 8, considerou que aquele documento esclarecia o que era necessário esclarecer em matéria relacionada a natureza e os dos *PI*.

Finalmente, os dados que se apresentam na Tabela 14 referentes à quarta e última ronda de reuniões regionais, mostram que os participantes continuaram a revelar opiniões francamente positivas quanto aos processos de acompanhamento e de monitorização postos em prática no âmbito do Projeto MAIA. Mais uma vez, relativamente às chamadas questões fixas, os resultados mostram com elevado grau de segurança e de consistência empíricas que os participantes consideraram aqueles processos adequados, eficazes e úteis.

Refira-se que a Questão 3 foi, desta feita, objeto de especificação, com a referência explícita ao *PI*, tendo em conta que, no âmbito da quarta ronda de reuniões, se tratava de um aspeto candente do desenvolvimento das *OF*. Esta foi efetivamente uma fase do projeto em que os *PI* constituíram de facto o objeto dos esforços de formação e de acompanhamento e monitorização do Projeto MAIA e, por isso mesmo, se produziram e distribuíram os documentos que acabaram de se referir. A análise da Tabela 14 mostra que a opinião dos respondentes corrobora, de modo evidente, que as sessões contribuíram para a clarificação da informação proporcionada acerca dos *PI*. Conjugando a Opção 3 e a Opção 4, ambas no sentido positivo e favorável, verifica-se que 95,9% dos respondentes considerou inequivocamente que as questões relativamente à concepção, elaboração e desenvolvimento dos *PI* foram devidamente clarificadas. De igual modo, a realização das reuniões através de videoconferências foi considerada pela esmagadora maioria dos participantes que responderam como *totalmente* eficaz (92,5% selecionou a Opção 4).

Tabela 14

Avaliação da quarta ronda de reuniões de acompanhamento e monitorização por parte dos participantes

Questões	Opções		1		2		3		4	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. A realização da sessão foi oportuna?	0	0,0	1	0,7	15	10,3	130	89,0		
2. O conteúdo da sessão foi ao encontro das suas expectativas?	1	0,7	4	2,7	43	29,5	98	67,1		
3. A informação prestada sobre o Projeto de Intervenção foi clara?	1	0,7	5	3,4	36	24,7	104	71,2		
4. A metodologia da sessão foi adequada?	0	0,0	2	1,4	33	22,6	111	76,0		
5. A duração da sessão foi adequada?	0	0,0	1	0,7	30	20,5	115	78,8		
6. O recurso a videoconferência foi eficaz?	0	0,0	1	0,7	10	6,8	135	92,5		

Número total de respondentes: 146

Os resultados obtidos nos diversos painéis dos *Grupos Focados* são congruentes com os dados acima apresentados em relação aos inquéritos por questionário aplicados após cada uma das rondas de reuniões. Com efeito, de acordo com a *Narrativa dos Formadores*, a perceção resultante é a de que o acompanhamento efetuado pela *Equipa Central* foi determinante para o sucesso do projeto. Os formadores realçaram a importância da disponibilidade verificada, considerando-a mesmo “rara”, nomeadamente nas reuniões de acompanhamento e de monitorização, e no apoio da *Equipa Central* quer através de correio eletrónico, quer através de um simples telefonema. As reuniões de acompanhamento constituíram momentos chave para os formadores e representantes AFC, já que a partilha de dificuldades, de dúvidas e, também, de propostas, foi sempre bem acolhida pela *Equipa Central*. Neste contexto, foi igualmente realçado o papel dos *Memorandos* enquanto documentos fundamentais de apoio e de orientação na conceção e organização das *OF* e, depois, para a elaboração dos *PI*. Quanto aos formandos, embora não tenham sido implicados diretamente nos processos de acompanhamento e de monitorização, não deixaram de referir, sobretudo, a importância dos materiais disponibilizados (e.g., *Folhas e Textos de Apoio*) como peça fundamental na formação e uma mais-valia, sendo de leitura fácil, em número suficiente e com a objetividade necessária. Deste modo, segundo os formandos, foram ferramentas essenciais para o desenvolvimento das *OF* e até para as estratégias de disseminação dos *PI* em cada um dos AE/ENA.

Em suma, os resultados obtidos através da administração dos inquéritos por questionário e da realização dos *Grupos Focados*, envolvendo quatro grupos de cinco formadores

e três grupos de cinco formandos, evidenciaram que os processos de acompanhamento e de monitorização do Projeto MAIA foram considerados muito positivos. Consequentemente, contribuíram significativamente para que as ações previstas no projeto, com particular destaque para a boa organização e funcionamento das *OF* e para realização, no seu âmbito, dos *PI*, pudessem ter sido cabalmente concretizadas.

4

Processos e Dinâmicas de Formação

Neste capítulo discutem-se as percepções dos formadores e dos formandos relativamente a uma diversidade de dimensões da formação realizada, tais como as estratégias implementadas, os processos organizativos, os materiais utilizados, a participação e o envolvimento. Note-se que estamos a falar da formação que foi realizada nos chamados *Seminários do Vimeiro*, da responsabilidade da *Equipa Central* do Projeto MAIA, mas também da formação que ocorreu no contexto da *Ação de Curta Duração (ACD)* realizada no início e, posteriormente, no contexto das *Oficinas de Formação (OF)* e, ainda, dos momentos de formação desenvolvidos no âmbito das reuniões regionais, realizadas entre novembro de 2019 e maio de 2020. Trata-se, por isso, de um capítulo relevante no contexto desta investigação pois descreve e analisa as diferentes formações realizadas a partir de uma diversidade de fontes de informação em que os *Grupos Focados* tiveram uma particular relevância.

Processos Organizativos

No âmbito dos processos de formação realizados ao longo do primeiro ano de vigência do Projeto MAIA, foram desenvolvidas múltiplas iniciativas visando a promoção, partilha e discussão de questões de natureza teórica e prática relacionadas com a avaliação pedagógica e com a melhoria das práticas educativas. Neste âmbito, decorreram diversas reuniões com os CFAE, visando a articulação entre a *Equipa Central* e os Representantes para a AFC, bem como com os formadores, no sentido de preparar a implementação local do projeto e, ainda, de acompanhar os diversos momentos de formação previstos. Saliente-se que estas reuniões decorreram inicialmente de forma presencial através de encontros de cariz regional e depois, com o surgimento da pandemia do *Covid 19*, realizaram-se de forma virtual, mantendo o propósito fundamental de contribuir para o esclarecimento de todos os participantes, com a troca de informações e recomendações relativas à operacionalização do projeto pelos CFAE.

Tal como se referiu na Introdução, o projeto desenvolveu-se em três momentos: o *Momento 1*, em que se realizaram os chamados *Seminários do Vimeiro* nos quais se apresentaram e discutiram as principais e mais relevantes referências conceituais do projeto. Nos *Seminários*, que decorreram em setembro e outubro de 2019 e tiveram a duração de 30 horas, participaram os representantes dos CFAE para a *Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC)* e os formadores indicados pelos CFAE para integrarem o projeto. A partir de novembro de 2019 e até maio de 2020, realizaram-se 32 reuniões em que participaram representantes para a AFC, formadores e, ainda, diversos diretores dos CFAE (sendo que as 10 reuniões que ocorreram em maio realizaram-se a distância). Estas reuniões de acompanhamento e de monitorização, tal como se refere no Capítulo 3, constituíram importantes momentos de discussão e de clarificação conceitual na sequência dos temas abordados nos *Seminários do Vimeiro*.

Recorde-se, ainda, que após a realização dos *Seminários* foi possível contar com a colaboração dos participantes no sentido de se recolher informação relativa às condições e expectativas de concretização do projeto em cada um dos respetivos CFAE. A informação, que foi obtida através de um inquérito por questionário, permitiu preparar de forma mais próxima e articulada, todo o acompanhamento que se viria a desenvolver nas primeiras ações de formação que tiveram lugar, maioritariamente, a partir do início de 2020.

O *Momento 2* teve o seu início a partir de janeiro de 2020, com a realização de *ACD* em todo o país, e decorreu até março de 2020. Estas *ACD* constituíram momentos relevantes de formação no domínio da avaliação pedagógica dos docentes selecionados pelos CFAE, em articulação com as direções dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas, e foram de particular importância para a preparação das *OF* que se começaram a realizar, gradualmente, a partir de março. Saliente-se, como já se referiu, que o Projeto MAIA acompanhou, para efeitos de investigação, uma turma das *OF* de cada um dos 88 CFAE que aderiram ao projeto, tendo-se verificado que, na larga maioria, coexistiram várias turmas com os mesmos propósitos e que utilizaram os mesmos materiais.

As *OF*, bem como os *PI* concebidos e elaborados pelos formandos no seu âmbito, constituíram objetos relevantes para efeitos da investigação que se descreve sucintamente neste relatório. Foram, por isso, particularmente importantes para o desenvolvimento do *Momento 3* (Processo de Investigação) desde o início do projeto, conforme se referiu na Introdução. Para este efeito foram concebidos diversos instrumentos de recolha de informação, nomeadamente questionários e formulários, devidamente enquadrados por um *Guião de Apoio à Análise dos Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação e dos Projetos de Intervenção* (Anexo D), dirigido aos CFAE participantes. No *Guião*, conforme se refere no Capítulo 6, propôs-se aos participantes que a análise dos *PI* se baseasse em *Tipologias* relativas a *Dimensões dos Objetos* de Investigação tendo em vista uma caracterização dos mesmos baseada num referencial comum que fizesse sentido no contexto específico em que a formação realizada no âmbito do Projeto MAIA de desenvolveu. A ideia não era proceder a qualquer classificação ou emissão de juízos de valor acerca da qualidade de cada projeto. Na verdade, o que se pretendeu foi apresentar e discutir as características principais de cada uma das categorias definidas, tendo em vista desencadear processos de melhoria e/ou de consolidação do trabalho realizado. Tal como se pode verificar no Capítulo 6, os dados obtidos através do *Guião* foram contrastados e integrados com os dados obtidos através das entrevistas realizadas com formandos e formadores no contexto dos chamados Grupos Focados.

Organização, Estratégias, Metodologias, Materiais e Participação

Seminários do Vimeiro

Para além do que já foi referido na Introdução acerca da natureza, dos propósitos, dos conteúdos e dos métodos dos *Seminários do Vimeiro*, é importante referir que, ao longo das 30 horas de formação, através de diversas estratégias e metodologias de trabalho, os participantes foram sistematicamente envolvidos num ambiente em que a leitura e o estudo das matérias de interesse para o desenvolvimento do projeto, a sua análise e discussão e a partilha de conclusões, foram considerados *elementos* incontornáveis a considerar em todas as ações de natureza formativa, mas não só, do Projeto MAIA. Esta foi, de facto, uma orientação que a *Equipa Central*, de forma recorrente, nunca deixou de sublinhar uma vez que os processos de formação e, em geral, os processos de ação pedagógica têm necessariamente de estar apoiados numa base teórica e conceitual sólida. Na verdade, num domínio como a avaliação pedagógica em que há claramente a utilização de uma diversidade de designações polissémicas, a clarificação conceitual é determinante para garantir a consistência e coerência das ações que se desenvolvem no âmbito de um projeto de implantação nacional como é o caso do Projeto MAIA. Além do mais, os professores, como profissionais do ensino altamente qualificados, só poderão efetivamente desenvolver-se profissionalmente através de processos de reflexão que os leve a interpelar as suas ações e as ações dos seus pares. E isso, obviamente, só

realmente poderá acontecer a partir da experiência, é certo, mas também do conhecimento produzido ao longo dos anos nos domínios amplos da Pedagogia e da Educação. Por isso mesmo, nos *Seminários* e a partir deles, nunca deixou de se estimular a criação de redes de partilha em que o trabalho colaborativo dos participantes em torno dos artefactos culturais disponíveis no âmbito do projeto se pudesse desenvolver. E, nessas condições, ir construindo a referida base conceitual sólida, devidamente compreendida e interiorizada, para que, apesar das diferentes visões e perspetivas dos participantes, o conhecimento pudesse constituir o elemento agregador dessas diferenças.

Foi neste enquadramento que, no âmbito do *Momento 3* do projeto, se considerou importante averiguar qual tinha sido o grau de satisfação dos participantes em relação a uma diversidade de aspetos considerados relevantes relativamente aos *Seminários do Vimeiro*. Para este efeito foi aplicado um inquérito por questionário aos 160 participantes, tendo respondido ao mesmo 112 pessoas, cerca de 70% do total de participantes. Na Tabela 15 apresenta-se uma síntese dos resultados obtidos quanto ao grau de satisfação dos participantes, expresso numa escala ordinal de tipo *Likert* com quatro pontos que variavam entre *Não satisfaz* (Ponto 1) e *Excelente* (Ponto 4). Os seis aspetos considerados incidiram em diferentes questões como a *organização dos Seminários*, o *enquadramento conceitual* efetuado, a *utilidade dos temas abordados*, a *clareza e qualidade das comunicações* e das *dinâmicas de trabalho*, bem como dos *materiais utilizados*.

Assim, a partir das respostas dos participantes e das médias registadas, podemos concluir que, de uma forma geral, o grau de satisfação se situa entre o *satisfaz bastante* e o *excelente*, sendo ainda de assinalar que o nível satisfação cresceu no 2º Seminário, sobretudo nos aspetos que se prendem com a *clareza da comunicação*, *dinâmicas de trabalho* e *materiais utilizados*. Esta questão poderá ter a sua justificação no facto de este segundo Seminário, ter previsto dinâmicas de trabalho de grupo, discussão e apresentação de resultados perante todos os participantes, o que terá contribuído de forma significativa para a satisfação manifestada pelos respondentes.

Tabela 15

Grau de satisfação dos participantes nos Seminários do Vimeiro em relação a seis aspetos relacionados com a formação realizada

	Seminário 1	Seminário 2
	Média	Média
Organização	3,7	3,7
Enquadramento conceitual	3,7	3,7
Utilidade dos temas abordados	3,6	3,7
Clareza da comunicação	3,3	3,5
Dinâmicas de trabalho	3,0	3,2
Qualidade dos materiais	3,6	3,7

Nota: Apesar de a estrutura matemática de uma escala ordinal não permitir, teoricamente, o cálculo de médias, foi ainda assim decidido fazê-lo tendo em conta o valor indicativo dos valores apresentados.

Ações de Curta Duração (ACD) e Oficinas de Formação (OF)

Tal como já se referiu na Introdução, a formação subsequente desenvolvida no âmbito dos CFAE seguiu de perto tudo o que, em geral, se desenvolveu nos *Seminários*. Quer ao nível das *ACD*, quer ao nível das *OF*. Na verdade, tal como foi claramente expresso nos *Seminários*, a ideia do isomorfismo da formação esteve sempre presente e houve oportunidades para a apresentar e discutir quer formal, quer informalmente. Assim, através da realização das *ACD*, os participantes tiveram oportunidade de organizar e desenvolver processos de formação, replicando uma parte substancial das metodologias e conteúdos apreendidos nos *Seminários*. Foram utilizadas dinâmicas que incentivaram a colaboração entre os docentes, de forma a facilitar a conceção e a concretização de pequenos projetos, adaptados a cada contexto, materializando orientações fundamentais no âmbito das práticas de avaliação pedagógica, das aprendizagens e do ensino. As *ACD* constituíram, pois, momentos muito importantes da formação dos professores que as frequentaram.

A avaliação das *ACD* em relação a aspetos considerados fundamentais pela *Equipa Central* do Projeto MAIA foi realizada através da administração de um inquérito por questionário aos CFAE, tendo, também, sido utilizada uma escala de tipo Likert em que 1 correspondia a *Nada Satisfatório* e 4 correspondia a *Muito Satisfatória*. A análise das respostas permitiu concluir que as 81 *ACD* realizadas, tiveram a distribuição regional apresentada na Tabela 16.

Tabela 16
Distribuição regional das Ações de Curta Duração (ACD)

Regiões	Total de CFAE participantes	Total de ACD realizadas	
	n	n	%
Norte	32	32	39,51
Centro	18	14	17,28
Lisboa e Vale do Tejo	25	22	27,17
Alentejo	7	7	8,64
Algarve	6	6	7,40
Total	88	81	100

Assim, conforme é visível na Tabela 16, podemos concluir que estes momentos de formação foram assumidos pelos CFAE como particularmente importantes, já que no total de 81 CFAE que responderam ao questionário, verificamos que, de uma forma geral, as *ACD* foram amplamente realizadas, merecendo um especial destaque a sua realização na totalidade dos CFAE da região Norte, do Alentejo e do Algarve. Por outro lado, verifica-se, segundo os questionários, que as *ACD* tiveram maioritariamente uma duração de 6h, tendo no seu conjunto proporcionado um total de 430 horas de formação para

2 927 formandos, constituindo estes os potenciais candidatos à frequência das *OF* previstas na planificação do projeto. Aliás, um dos propósitos das *ACD* era, precisamente, motivar os participantes para a frequência das *OF*.

As respostas recebidas mostram que, quando inquiridos acerca do seu grau de satisfação relativamente às *ACD*, a maioria dos formandos mostraram-se muito satisfeitos com estas ações de formação, conforme foi possível verificar através da média de 3,9 referente à sua avaliação global. Assinale-se que, genericamente, os formandos manifestaram um elevado grau de satisfação com a formação naquele contexto. De facto, 74 *ACD*, correspondentes a 91% do total, foram avaliadas com o Nível 4 e apenas sete, 9%, foram avaliadas com o Nível 3. Por outro lado, ao nível das dinâmicas de formação utilizadas nas *ACD*, foi privilegiada a exposição oral, bem como a discussão em grande grupo, em mais de 70 *CFAE* que desenvolveram as ações. Em termos de recursos de suporte à formação, foram utilizadas maioritariamente apresentações *Powerpoint*, *Textos de Apoio* e *Folhas do Projeto MAIA* e, ainda, a conteúdos disponíveis numa diversidade de *Websites*.

Por outro lado, na opinião dos formadores, a *ACD* foi clarificadora, relativamente aos temas que previamente se tinham definido. A Tabela 17 apresenta a perceção dos formadores quanto à contribuição das *ACD* para a clarificação de seis aspetos fundamentais da avaliação pedagógica, tendo em conta o desenvolvimento dos propósitos do Projeto MAIA. Na verdade, era importante que ficassem claros para todos os formandos os seguintes seis aspetos: a) propósitos do Projeto MAIA; b) natureza e fundamentos da avaliação; c) o conceito de avaliação formativa; d) o conceito de avaliação sumativa; e) a importância do *feedback* numa avaliação para as aprendizagens; e f) a importância da diversidade dos processos de recolha de informação.

Da leitura da Tabela, podemos concluir que os propósitos do projeto foram efetivamente esclarecidos, já que cerca de 93% de formadores assim o avalia, atribuindo o Nível 4, e os cinco aspetos fundamentais da avaliação pedagógica atingiram um nível de clarificação muito assinalável, destacando-se claramente a preocupação com o esclarecimento de temas como a *Avaliação Formativa* e *Feedback*, tendo os mesmos atingido o Nível 4, com uma percentagem de 75%, ou seja, de clarificação *Muito Satisfatória*.

Tabela 17

Percepções dos formadores, em percentagem, relativamente ao papel das ACD na clarificação dos propósitos do Projeto MAIA e de cinco aspetos fundamentais da avaliação pedagógica

Questões	Nível			
	1	2	3	4
1. Propósitos dos Projeto MAIA	0	0	7,5	92,5
2. Natureza e fundamentos da avaliação	0	1,23	32,12	66,65
3. Conceito de Avaliação Formativa	0	1,23	23,44	75,33
4. Conceito de Avaliação Sumativa	0	2,46	34,60	62,94
5. A importância do <i>feedback</i> para uma avaliação para as aprendizagens	1,23	1,23	22,24	75,30
6. A importância da diversidade dos processos de recolha de informação	1,23	4,9	30,8	62,9

As dinâmicas criadas através da realização das ACD tiveram continuidade, no contexto das OF, através do incentivo ao trabalho colaborativo e cooperativo dos professores, à análise e discussão dos materiais de apoio à formação e à clarificação conceitual. De acordo com as perspetivas dos formadores e dos formandos no contexto dos *Grupos Focados*, os processos de formação foram orientados no sentido de serem criadas redes de colaboração entre os professores, nomeadamente através da troca de materiais e experiências, do esclarecimento de dúvidas e da geração de ideias e projetos de natureza pedagógica e didática, visando uma futura concretização nos AE/ENA. Na fase de realização das ACD a ideia foi a de promover a discussão, visando a clarificação, de aspetos tais como a diversificação de estratégias de recolha de informação, a seleção de propostas de trabalho (tarefas) e a sua utilização para promover a articulação entre a avaliação, o ensino e as aprendizagens, a distribuição de *feedback*, a recolha, integração e utilização da informação e a articulação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Em suma, num certo sentido e em termos globais, pode dizer-se que, em muitos casos, se desenvolveu uma perspetiva de formação que se pode designar como *formação-ação*, em que os participantes tiveram oportunidade de identificar e discutir questões fundamentais para a melhoria das práticas de ensino e de avaliação pedagógica, problematizando as situações, para que, posteriormente, pudessem materializar as suas ideias na conceção de PI que lhes iriam permitir concretizá-las através de ações a desenvolver nas respetivas escolas no ano letivo de 2020/2021.

No quadro da *Matriz da Investigação* do projeto (Anexo A), e em concreto nos seus Objetos 4 e 5, *Processos e Dinâmicas de Formação e Práticas Desenvolvidas Pelos Formandos nas Salas de Aulas*, elaborou-se o *Guião de Apoio à Análise dos Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação e dos Projetos de Intervenção* (Anexo D). O processo de elaboração deste documento envolveu amplamente os CFAE participantes, o que certamente permitiu a sua correta interpretação e implementação aquando

da organização das *OF*, no âmbito do projeto. Se, em particular, se considerar o Objeto 4, questão central em análise no presente capítulo, será importante esclarecer que o documento prevê três categorias designadas por *Tipo 1*, *Tipo 2*, e *Tipo 3*, e ainda uma quarta categoria, *Tipo 4*, para a integração de uma situação que não se enquadrasse numa das três categorias anteriores. Note-se que o mesmo aconteceu para todas as outras dimensões da matriz.

Por seu turno, os *PI*, como se refere ao longo do relatório a propósito de uma diversidade de contextos e situações, foram, sob vários pontos de vista, um processo e um produto que traduziram os esforços desenvolvidos no âmbito do Projeto MAIA. Na verdade, eles agregaram os esforços desenvolvidos nas dimensões relativas à natureza, fundamentos e de clarificação conceitual, à dimensão da formação e às dimensões de acompanhamento e monitorização do projeto. Os *PI*, deste modo, foram um *pretexto* para que formadores e formandos produzissem análises e discussões fundamentadas acerca da avaliação pedagógica, do currículo e da pedagogia em geral, que lhes permitissem mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos e práticas. Além do mais, os *PI* são um produto com um especial valor e significado para os seus autores, se tivermos em conta os dados obtidos através desta investigação, nomeadamente junto dos *Grupos Focados* de formadores e formandos, relativos às suas perceções quanto à determinação dos formandos de concretizarem os *PI* nos seus *AE/ENA*.

É tendo em conta a inegável relevância dos *PI* no contexto do desenvolvimento do Projeto MAIA, que, apesar do Capítulo 5 lhes ser inteiramente dedicado, não é possível deixar de lhes fazer aqui referência tendo em conta que eles decorreram precisamente dos processos e dinâmicas de formação que se apresentam e discutem neste capítulo.

Focando-nos agora, em concreto, no Objeto 4, foi disponibilizado um formulário online, onde os Diretores dos CFAE, os representantes e os formadores puderam caracterizar o processo e as dinâmicas formativas desenvolvidas. Neste quadro e após a análise da informação recolhida, os resultados mostraram que, em geral, na constituição das turmas das *OF*, foram tidas em boa conta as recomendações emanadas da *Equipa Central* relativamente a aspetos que tinham sido considerados fundamentais e discutidos em reuniões de acompanhamento, tais como: a *Organização* (constituição e dimensão dos grupos, número de horas atribuídas a cada sessão); as *Estratégias* definidas (a desejável constituição de comunidades de aprendizagem, nomeadamente em torno da leitura e reflexão sobre textos); as *Metodologias* delineadas para o desenvolvimento das *OF* (nomeadamente a diversidade de dinâmicas de trabalho – individual, em grupo, em grande grupo), tendo em conta a natureza das tarefas a realizar em cada momento. Estes dados são relevantes pois mostraram que, como se refere noutros capítulos deste relatório, foi possível assegurar uma notável congruência de processos (e.g., organizativos, formativos, metodológicos) que contribuíram de forma decisiva para que o projeto cumprisse os seus propósitos sem problemas assinaláveis.

A Tabela 18 apresenta uma caracterização das 88 *OF* realizadas, atendendo às diferentes dimensões do Objeto 4, segundo as informações recolhidas a partir dos dados colhidos a partir do formulário. Se atendermos às diferentes tipologias em análise, podemos constatar que a ampla maioria das *OF* se desenvolveram no quadro do *Tipo 3*, o que é particularmente visível nos domínios das *Estratégias*, *Metodologias* e *Participação*. Refira-se, ainda, que no domínio da *Organização*, 10 *OF* se enquadraram no *Tipo 4*, o mesmo tendo acontecido com nove *OF* no domínio dos *Materiais* disponibilizados, ou seja, nestes aspetos as *OF* apresentaram características não enquadráveis nas três tipologias sugeridas pelo projeto.

Tabela 18

Distribuição por tipologias, das OF realizadas, segundo as dimensões do Objeto 4

Dimensões do Objeto 4	Tipo			
	1	2	3	4
1. Organização das <i>OF</i>	0	5	73	10
2. Estratégias desenvolvidas nas <i>OF</i>	1	7	80	0
3. Metodologias desenvolvidas nas <i>OF</i>	1	6	81	0
4. Materiais utilizados nas <i>OF</i>	0	7	72	9
5. Participação dos formandos nas <i>OF</i>	1	8	79	0

Detendo-nos agora na análise dos dados constantes na Tabela 18, esta demonstra que, no âmbito do *Tipo 3*, no que concerne à *Organização* das oficinas, estas foram organizadas em grupos de formandos (não mais do que 4), segundo as escolas/agrupamentos/áreas disciplinares de proveniência, tendo sido distribuídas as 25h presenciais previstas por um máximo de 9 sessões. Ao nível das *Estratégias* desenvolvidas, foi privilegiada a participação ativa dos formandos, a utilização de dinâmicas de formação facilitadoras da criação de comunidades de aprendizagem, a discussão de questões pertinentes, bem como a partilha de experiências e de materiais (textos de apoio), particularmente no apoio à conceção e elaboração dos Projetos de Intervenção. Quanto às *Metodologias*, estas incluíram uma diversidade de dinâmicas de trabalho (individual, em grupo e em grande grupo), tendo como base a leitura, a análise e a discussão sistemáticas dos materiais de apoio, com o objetivo de promover uma reflexão aprofundada e colaborativa das questões mais relevantes da avaliação pedagógica. Finalmente, quanto aos *Materiais de Apoio*, produzidos e/ou sugeridos no âmbito do projeto (*Folhas*, *Textos de Apoio*, *Matriz da Investigação*, *Memorandos*), conclui-se que foram todos analisados e discutidos, tendo-se procedido, ainda, à utilização e análise de materiais complementares construídos e/ou selecionados pelos formadores (e.g., apresentações, guiões de trabalho, textos de apoio, coletâneas de textos), tendo sido considerados úteis para os propósitos da formação e do projeto.

As características sumariamente apresentadas, tendo sido apoiadas nas respostas efetuadas pelos CFAE, através de questionário, foram ainda validadas no âmbito das entrevistas realizadas no contexto dos *Grupos Focados*, conforme já foi referido, a representantes, formadores e formandos. Assim, no que o concerne aos *Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação*, os entrevistados foram unânimes ao salientar o elevado nível de reflexão e de partilha que se verificou em contexto formativo, tendo-se formado neste contexto uma comunidade de aprendizagem em torno da temática da avaliação pedagógica. A formação de grupos, tendo como base a sua proveniência em termos de *AE/ENA*, foi considerada pelos participantes como muito positiva. Foi, desta forma, possível refletir em torno da realidade conhecida pelos formandos e, ainda, conceber propostas ajustadas à realidade organizacional e pedagógica de cada grupo. De acordo com as perspetivas dos formandos, estas comunidades apresentam condições para se consolidarem e disseminarem no contexto dos *AE/ENA*, pois terão por base a qualidade do trabalho realizado que foi essencialmente de natureza cooperativa e colaborativa. Apesar de eclosão da pandemia e dos necessários ajustamentos que se verificaram em contexto formativo – a passagem para um regime não presencial, a distância, com recurso a plataformas de formação (*TEAMS, Moodle, Google Classroom*) e a estratégias colaborativas em suporte virtual – quer formandos, quer formadores, reconhecem que a organização das oficinas foi muito positiva e adequada ao contexto vivenciado. No que concerne aos materiais emanados pela *Equipa Central*, ambos os grupos reconheceram o seu papel estruturante na formação, quer ao nível da sua organização (*Memorandos e Guiões*), quer enquanto suporte científico das oficinas. A leitura e análise dos diferentes materiais, bem como a realização das tarefas propostas nestes documentos constituíram momentos muito importantes e relevantes destas oficinas.

O grau de participação e envolvimento no processo de formação desenvolvido, foi igualmente destacado pelos formadores e pelos formandos, associando esta questão à perceção do aspeto diferenciador das *OF*, o que na perspetiva dos entrevistados se prendeu com uma abordagem sustentada, articulada e robusta ao nível da clarificação dos conceitos. Por outro lado, a coerência e a coordenação que a *Equipa Central* e os respetivos CFAE demonstraram ao longo de todo o processo foi, na opinião dos entrevistados, um catalisador da motivação e do envolvimento dos formandos que participaram nas oficinas o que acabou por se materializar em verdadeiras comunidades de aprendizagem entre formandos. Estas, por seu turno, revelaram capacidade não só para se consolidarem, mas também para se disseminarem e, eventualmente, abrangerem todos os docentes de cada uma das escolas. Valerá ainda a pena referir que, no contexto das entrevistas, se afirmou o estabelecimento de relações de muita proximidade entre formandos e formadores numa troca assídua de opiniões e de sugestões, o que estendeu a noção de comunidade a todos os participantes – formadores e formandos – tendo-se assumido objetivos comuns em torno da análise de práticas e da necessidade de transformação das mesmas. Os formandos entrevistados afirmaram que o envolvi-

mento e a participação de todos tinham sido a nota dominante destas *OF*, caracterizando os seus pares como muito interventivos, participativos e muito reflexivos. Por seu turno, os formadores que integraram os *Grupos Focados* deram conta de que a participação dos formandos foi condicionada inicialmente pela eclosão da pandemia, tendo-se verificado alguma hesitação quanto à participação num contexto de formação a distância. No entanto, esta dificuldade foi superada e, na sua maioria, as oficinas decorreram com grande adesão dos formandos. O *grande envolvimento* e *entusiasmo* dos formandos levou a que estes despendessem muitas mais horas para além do previsto, mesmo num contexto particularmente difícil e exigente.

Por fim, será de frisar, ainda no âmbito do presente capítulo, que as *OF* constituíram momentos decisivos, no contexto do Projeto MAIA, e o inequívoco sucesso das mesmas deveu-se não só à profunda preparação de representantes e formadores, conforme foi evidenciado no Capítulo 2, mas também ao importante trabalho de parceria desenvolvido por aqueles na preparação e dinamização das *OF*. Será relevante, pois, caracterizar com maior detalhe a participação dos diferentes intervenientes individuais que tiveram uma participação nas *OF*, seguindo um critério regional para melhor compreensão das especificidades verificadas. Assim, a Tabela 19 apresenta a distribuição do número de participantes individuais pelas diferentes regiões do país, demonstrando que, no primeiro ano, estiveram envolvidos 1709 participantes (formadores, representantes e formandos) nas *OF* que se desenvolveram nos CFAE no âmbito do Projeto MAIA.

Tabela 19

Distribuição do número de participantes individuais pelas regiões do país

	Norte	Centro	LVT	Alentejo	Algarve	Total
Participantes Individuais						
Representantes para a AFC	32	17	25	7	6	87
Formadores	25	15	16	6	5	67
Formandos	506	343	492	109	105	1555
Total	565	374	532	122	116	1709

Nota: Participaram no projeto 87 representantes, no entanto um destes não respondeu ao questionário de caracterização, pelo que no Capítulo 2 apenas se procedeu à caracterização de 86 representantes.

Por outro lado, também se verificam especificidades quanto à natureza da participação dos representantes para a *AFC* nas *OF* do projeto, já que no total de 87 representantes, 24 asseguraram integralmente as oficinas, 41 coparticiparam nas mesmas em parceria com os formadores e, finalmente, 22 representantes centraram a sua participação na organização das *OF*, não desempenhando funções formativas. Isto significa que 65 dos 87 representantes que responderam ao questionário, cerca de 75%, esteve de algum modo envolvido na formação. Ainda que a *Equipa Central* do projeto tenha sugerido que poderia ser desejável que a formação em cada *OF* fosse realizada por um *par peda-*

gógico – representante e formador – apenas cerca de metade da formação, 47%, foi assegurada dessa forma. Esta situação parece poder explicar-se tendo em conta as tarefas que os representantes desempenhavam nos CFAE, sobretudo orientadas para apoiar o desenvolvimento da AFC. Além disso, também se poderá compreender tendo em conta as dinâmicas de funcionamento, de organização e de gestão dos centros de formação.

5

Projetos de Intervenção

Neste capítulo, discute-se a natureza e a caracterização dos projetos de intervenção desenvolvidos no âmbito das *Oficinas de Formação*. A informação analisada foi recolhida junto dos formadores e dos formandos através de inquéritos por questionário e por entrevista (*Grupos Focados*) tendo em conta uma tipologia para a caracterização dos *Projetos de Intervenção*. É neste capítulo que, no fundo, se apresenta, discute e analisa o que pode ser considerado um dos produtos mais significativos do projeto.

Acerca dos Projetos de Intervenção: Contexto, Desenvolvimento e Natureza

Os *Projetos de Intervenção (PI)* constituem um dos produtos mais significativos do Projeto MAIA. Em primeiro lugar, ocuparam um lugar central nas dinâmicas de formação desenvolvidas nos CFAE, apresentando-se como o principal desafio que mobilizou formandos, formadores, representantes AFC e escolas participantes no contexto das *Oficinas de Formação (OF)*; em segundo lugar, consubstanciaram o modo como, em cada contexto, as ideias e os princípios fundadores do Projeto Maia foram apropriados e deliberadamente orientados para as práticas de uma avaliação pedagógica capaz de melhorar as aprendizagens e o ensino; em terceiro lugar, representaram na prática e simbolicamente a reunião das condições para a *Fase de Autonomia*, a qual, pelas razões já referidas, teve de ser adiada para o ano escolar 2020/2021. Neste sentido, há razões para considerar os *PI* como uma das mais fortes e pregnantes evidências dos resultados obtidos, quer do ponto de vista do seu alcance quantitativo e inscrição no sistema educativo português, quer do ponto de vista do seu propósito de promover mudanças qualitativas no domínio da chamada avaliação para as aprendizagens, em coerência com o conhecimento acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem que tem sido produzido nas últimas décadas.

A realização dos *PI* foi planeada para se concretizar no *Momento 2* do desenvolvimento do Projeto MAIA, entre janeiro e julho de 2020, no âmbito da formação de docentes selecionados pelos CFAE, em articulação com as direções dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas (AE/ENA). Esta formação concretizou-se através da realização de uma *Ação de Curta Duração (ACD)* e de uma *OF*, com a duração de 50 horas (25 horas de sessões presenciais e 25 horas de trabalho autónomo) num processo que, num certo sentido, se considerou ser de *formação-ação*. Assim, o propósito inicial consistia em desenvolver uma formação na qual os formandos tivessem oportunidades diversas para analisar e discutir questões relacionadas com melhoria das práticas de ensino e de avaliação para as e das aprendizagens, conceber, elaborar e concretizar projetos de intervenção e desenvolver processos de reflexão acerca da formação e das práticas que induzia. Porém, como já foi referido anteriormente, a partir de 16 de março, a situação de pandemia obrigou a realizar as *OF* a distância e a uma reformulação dos propósitos dos *PI*, em particular no que se referia à sua materialização nas turmas dos formandos. (Mas a verdade, como se constatou posteriormente, é que acabou por surgir a oportunidade de realizar *PI* com uma dimensão, uma profundidade e uma abrangência que não estavam inicialmente previstas. A ambição, a densidade e a abrangência dos *PI* realizados acabou por ir bastante além do que inicialmente se previa.)

Na sequência do *Memorando 3*, a que já se fez referência no Capítulo 3, e das sínteses resultantes das 10 reuniões regionais de acompanhamento e de monitorização realizadas com os formadores e representantes AFC, elaborou-se o texto de apoio *Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA (Anexo F)*. Este

texto apresenta e discute questões teóricas e práticas relativas à concepção e elaboração dos *PI*, designadamente no que se refere à sua natureza, propósitos, referentes e âmbito de utilização. Em relação à natureza dos *PI*, sublinha-se a ideia de que, em função dos princípios de avaliação pedagógica definidos no âmbito do Projeto MAIA, devem ser um objeto mobilizador dos interesses de todos e cada um dos formandos, permitindo uma diversidade de processos e procedimentos, de formas de organização e integração de conhecimentos, pelo que implicam a participação ativa de cada um dos participantes no processo de formação. Concebidos como um processo e um produto, os *PI* devem, por consequência, contribuir para o desenvolvimento de uma cultura comum de avaliação pedagógica que permita desenvolver autênticas comunidades de prática. Por outro lado, quanto aos propósitos dos *PI*, é assumido, de modo inequívoco, que visam melhorar as práticas de avaliação pedagógica, garantindo a diversidade de aspetos decorrentes da constituição dos grupos de formandos na concepção de um projeto com efetivo sentido e valor pedagógico. Tratou-se, pois, de conceber e construir um projeto marcado pela sua capacidade de transversalidade e pela mobilização do conhecimento que sustenta o Projeto MAIA, em particular nos domínios da avaliação, do currículo e do seu desenvolvimento. Por seu turno, no que aos referentes diz respeito, afirmava-se que os *PI* deviam ter uma natureza eminentemente transdisciplinar em função de um *Domínio do Currículo*, um *Tema ou uma Unidade Didática*, sendo concretizados no contexto escolar, nomeadamente nas salas de aula, em interação com os alunos. Recomendava-se, ainda, para efeitos da concepção e elaboração dos *PI*, que fossem tidos em conta elementos tais como: a) um conjunto de *princípios no domínio da avaliação pedagógica*; b) um *sistema de avaliação*; e c) um *sistema de classificação*. Para além da intencionalidade decorrente da assunção do conjunto de princípios, a distinção entre um *sistema de avaliação* e um *sistema de classificação* foi deliberadamente assumida como fundamental para que fosse possível desenvolver uma concepção de avaliação como processo pedagógico cujo principal propósito é ajudar os alunos a aprenderem mais e melhor, com mais profundidade, através da distribuição sistemática de *feedback*. No fundo, o que se recomendava era que, uma vez definido um conjunto de princípios de avaliação orientadores da ação pedagógica, fossem definidas uma *política de avaliação* e uma *política de classificação*. Finalmente, foi sugerido que os *PI* deviam ter uma natureza transversal. Isto é, deviam poder ser utilizados com um mínimo de ajustamentos em qualquer ano de escolaridade e em qualquer disciplina ou área disciplinar, assim como ao nível de um departamento curricular, de uma escola ou mesmo de um agrupamento, sendo que, pelas razões aduzidas, a sua concretização devia ter lugar ano escolar seguinte (2020/2021) no âmbito da *Fase de Autonomia* do Projeto MAIA.

Referencial de Caracterização e Análise dos Projetos de Intervenção

Para efeitos da recolha, organização e análise da informação relativa aos Objetos 4 e 5 da *Matriz da Investigação* (Anexo A), *Processos e Dinâmicas de Formação e Práticas Desenvolvidas Pelos Formandos nas Salas de Aula* (apenas no que se refere aos PI), respetivamente, elaborou-se o *Guião de Apoio à Análise dos Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação e dos Projetos de Intervenção* (Anexo D), que passará a designar-se por *Guião*. Refira-se que, quer o *Guião*, quer a *Matriz da Investigação*, resultaram de um processo de partilha e discussão, no qual esteve envolvido um número de formadores das diferentes regiões do país, que permitiu melhorá-los quer no que se refere a questões de forma, quer no que se refere a questões de conteúdo. Ambos foram divulgados por todos os participantes (Diretores dos CFAE, Representantes AFC e Formadores) para apoiar a sua reflexão e as suas ações acerca dos processos de formação e dos PI entretanto realizados.

No que concerne à dimensão *Projetos Desenvolvidos* do *Objeto 5* da *Matriz da Investigação*, o *Guião* prevê três categorias designadas por *Tipo 1*, *Tipo 2* e *Tipo 3*, bem como uma quarta categoria, *Tipo 4*, no caso de se considerar que uma dada situação não era enquadrável numa das três categorias anteriores.

Na sequência do envio do *Guião*, no início do mês de junho, foi ainda enviado um inquérito por questionário relativo aos *Projetos de Intervenção*. Através da administração deste inquérito aos formadores e representantes AFC, pretendia-se obter uma caracterização tão rigorosa quanto possível dos PI para que fosse possível organizá-los de acordo com a sua natureza diferenciada, contribuindo para consolidar uns e para melhorar e/ou aprofundar outros. Posteriormente, no âmbito da realização dos *Grupos Focados* de formadores e formandos, os PI foram também objeto de recolha de informação a partir de questões constantes no respetivo *Guião de Apoio às Entrevistas Focadas* (Anexo E) tais como: a) Como é que, em geral, avalia a qualidade dos *Projetos de Intervenção* desenvolvidos nas *Oficinas de Formação* (e.g., Fundamentação, Rigor Conceitual, Mobilização, Integração e Utilização do Conhecimento, Realismo, Exequibilidade, Simplicidade); e b) Em que medida é que os PI desenvolvidos têm reais condições para serem efetivamente postos em prática?

Apresenta-se de seguida os resultados obtidos através da recolha efetuada através dos inquéritos por questionário e por entrevista aos grupos focados.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Através da administração dos inquéritos por questionário aos formadores e representantes AFC foram caracterizados 287 *PI* cuja distribuição pelas diferentes regiões do país se apresenta na Tabela 20

Tabela 20

Distribuição do número de PI caracterizados por região

Região	n	%
Algarve	18	6,3
Alentejo	17	5,9
Centro	57	19,9
Lisboa e Vale do Tejo	88	30,7
Norte	107	37,3
Total	287	100

Tendo em conta que participaram no Projeto MAIA 88 dos 91 CFAE existentes no país (32 na região Norte, 18 na região Centro, 25 na região de LVT, 7 na região do Alentejo e 6 na região do Algarve) a análise da Tabela 20 permite verificar que o número médio de *PI* realizados por CFAE em cada uma das regiões varia entre 2,4 (Alentejo) e 3,5 (LVT), sendo 3 no Algarve, 3,2 na região Centro e 3,3 na região Norte. Se for tido em conta que a média de formandos por *AE/ENA* é de 6,3 e que a *OF* tinha um limite máximo de 20 formandos, cada turma integrou, em geral, três grupos de formandos, o que corresponde em todas as regiões do país a um número de 3 ou mais *PI* por cada turma, com a exceção da região do Alentejo. Estes dados mostram o que se pode considerar um significativo nível de concretização dos *PI*.

Assim, na grande maioria das *OF* foi integralmente cumprido o propósito de cada um dos grupos de formandos conceber e elaborar um *PI* destinado a ser posto em prática na respetiva unidade orgânica.

Tendo em conta os dados referidos no Capítulo 2, verifica-se que há mais *PI* do que as unidades orgânicas que participaram no Projeto de MAIA (275), o que resulta de haver 11 *AE/ENA* que elaboraram dois ou mais *PI*.

Os formadores e os representantes AFC consideraram que, na sua grande maioria, os *PI* concebidos e elaborados no âmbito das *OF* eram enquadráveis no *Tipo 3*. Isto significa que, na apreciação destes participantes, 214 dos 287 *PI*, cerca de três quartos, apresentavam um elevado grau de consistência e de apropriação dos princípios mais fundamentais da avaliação pedagógica que foram sistematicamente apresentados e discutidos nas diferentes instâncias de ação do Projeto MAIA, muito particularmente através das

OF e dos materiais de apoio à formação que nesse contexto se utilizaram. Mais concretamente, aqueles *PI* incluíam e previam uma diversidade de *elementos* e princípios tais como a utilização primordial da avaliação formativa, a definição de critérios de avaliação e respetivos descritores de desempenho, o recurso a processos diversificados de recolha de informação, a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem, ensino e de avaliação pedagógica, a distinção entre avaliação e classificação e a distribuição sistemática de *feedback* de elevada qualidade. Por sua vez, 45 *PI*, cerca de 16%, foram enquadrados no *Tipo 2*, traduzindo um grau de correspondência e de apropriação menos acentuado, embora com a garantia de que foi possível considerar a maior parte dos aspetos acima referidos, sobretudo aqueles que constituem os aspetos centrais que orientam o Projeto MAIA. Finalmente, apenas oito *PI*, cerca de 3%, foram identificados com o *Tipo 1*, revelando, à partida, que conseguiram cumprir apenas três dos *elementos* e/ou princípios definidos para o *Tipo 3*.

Estes resultados, ainda que não constituam qualquer garantia de que a consecução dos *PI* nos AE/ENA será consistente com os princípios, os valores pedagógicos e as estratégias neles enunciadas, evidenciam, no mínimo, a atenção e o cuidado em conceber e elaborar projetos consistentes com as ideias e o conhecimento produzido acerca da avaliação pedagógica nas últimas décadas. O facto de se terem elaborado os projetos é, em si mesmo, relevante pois os processos conducentes à sua elaboração obrigaram necessariamente à análise e à discussão aprofundada da diversidade de questões que estava em causa. E isso foi amplamente comprovado quer através dos resultados produzidos no âmbito dos *Grupos Focados*, e das reuniões de *Acompanhamento e Monitorização*, Capítulos 3 e 4, respetivamente, quer através da análise das respostas obtidas através do inquérito por questionário evidenciada neste capítulo.

Refira-se, ainda, de acordo com os respondentes, que 20 dos *PI*, cerca de 7%, não foram incluídos em nenhum dos três tipos acima indicados. No entanto, quando convidados a justificar, os respondentes acabaram por considerar que a maior parte dos *elementos* e princípios utilizados para a caracterização do *Tipo 3* se encontravam presentes nestes projetos, embora houvesse algumas questões pontuais que não foram efetivamente tidas em conta, como, por exemplo, a ausência de especificação dos descritores de desempenho. Noutros casos, a não inclusão em alguma das três categorias foi justificada tendo em conta que a conceção do *PI* foi deliberadamente orientada por e para um objeto específico de interesse, nomeadamente a distribuição de *feedback* ou a construção de rubricas.

As discussões realizadas no âmbito das entrevistas que ocorreram no contexto dos *Grupos Focados* com formadores e formandos, organizadas em narrativas através dos procedimentos referidos na Introdução, revelaram que, em geral, as perceções evidenciadas pelos diferentes participantes (e.g., formadores, formandos) em relação à caracterização dos *PI*, são consistentes entre si. Designadamente no que se refere à sua qualidade, materiais de apoio, processo de construção e exequibilidade prática. Na verdade, quer

nos diferentes grupos de formadores, quer nos diferentes grupos de formandos, os *PI* foram sistematicamente referidos como produtos difíceis de conceber e elaborar, pois foi necessário discutir muitas vezes a clarificação dos conceitos e, em geral, os princípios pedagógicos que os deveriam fundamentar. No entanto e em geral, estes participantes reconheceram a qualidade real e intrínseca da grande diversidade de *PI* que acabou por ser produzida no âmbito das *OF*, sublinhando a sua *maturidade* e os diferentes níveis de apropriação dos artefactos culturais por parte dos formandos. É importante referir que, apesar de se terem reconhecido níveis diferentes de apropriação, que conduziram a uma diversidade dos *PI* quanto à organização, propósitos e natureza, foi considerado que os projetos tinham em comum um elevado nível de consistência conceitual. Ou seja, os *elementos* e princípios pedagógicos constantes nos projetos eram os mesmos e garantiam uma visão mais progressista dos propósitos fundamentais da avaliação. No caso particular dos três grupos de formandos, para além de ter sido referida a qualidade dos *PI*, foi mencionado que superaram as expectativas iniciais e que contribuíram de forma importante para que os autores se apropriassem do conhecimento necessário para os elaborar sem que tal impedisse a sua adequação cada contexto.

Estes são resultados relevantes, consistentes entre as várias fontes de dados geradas pela investigação e que se têm explicitado ao longo dos diferentes capítulos deste relatório. Os processos e dinâmicas gerados através da conceção e elaboração dos *PI* contribuíram para que formadores e formandos criassem, no âmbito das *OF*, comunidades de prática e de aprendizagem que podem ajudar a compreender o que os participantes dos *Grupos Focados* referiram sistematicamente como o *sucesso deste processo*.

Por outro lado, os materiais distribuídos foram, também, objeto de uma apreciação bastante positiva. Para os formadores, o texto de apoio intitulado *Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA* (Anexo F) foi considerado muito importante e até *precioso* ao apresentar e discutir as coordenadas para a realização dos projetos, mesmo que tenha sido considerado algo complexo, teórico e denso por alguns formandos. No entanto, este documento, na opinião dos participantes nos *Grupos Focados*, constituiu um importante apoio, pois continha exemplos que puderam ser explorados pelos formadores e formandos. Na perspetiva dos formandos, para além do *Texto de Apoio* acima referido, que foi relevante na fase inicial da planificação dos *PI*, todos os restantes materiais disponibilizados pela *Equipa Central* (e.g., *Folhas*, *Textos de Apoio* e *Memorandos*) se revelaram bastante oportunos e relevantes para os fins em vista e foram realmente mobilizados para conceber e elaborar os *PI*. Com efeito, foram seguidas as linhas orientadoras, consideradas úteis, o que não impediu que a conceção e elaboração não deixasse de ser marcada por avanços e recuos, fruto de um caminho muito discutido, empenhado e trabalhado.

Apesar do assumido *sucesso de todo este processo*, os formadores não deixaram de referir que os *PI* foram pensados e elaborados num contexto complexo e difícil em que o tempo, em alguns casos, escasseava tendo em conta a enorme pressão sentida

pelos formandos ao nível do trabalho a desenvolver nas suas escolas no âmbito do ensino a distância. O facto de não ser possível implementar os projetos e concebê-los em contexto presencial nas escolas deu origem a algumas dificuldades iniciais, sobretudo no tocante à operacionalização dos *PI*. Para os formandos, o processo de conceção e de elaboração dos *PI* orientou-se pelo referencial teórico proposto e pelas orientações fornecidas, bem como por outros materiais concebidos pelos formadores. A principal dificuldade identificada foi a de uniformizar/consensualizar pontos de vista diferentes sobre a avaliação pedagógica dada a diversidade dos participantes. Por isso, segundo os relatos dos formandos, o processo de conceção e elaboração dos *PI* foi muito participado, suscitou reflexão e discussão, numa lógica de um trabalho com avanços e recuos, mas que, no final, permitiu obter resultados positivos e construir *PI* que consideraram de qualidade.

Por último, formadores e formandos defenderam que os *PI* desenvolvidos tinham condições para serem postos em prática. Na opinião dos formadores, verificou-se, aquando da conceção, uma particular preocupação com a exequibilidade dos projetos, procurando-se que os mesmos correspondessem realisticamente à realidade dos AE/ENA e que *fizessem propostas concretas* para as escolas, nomeadamente ao nível de *propostas de um sistema de avaliação com condições de aplicabilidade*. Nos depoimentos dos formandos, a exequibilidade surge também como uma preocupação central na construção dos *PI*, justamente porque se procurou partir das fragilidades existentes e não de situações ideais. As potencialidades de consecução dos *PI* assentam na existência de fatores subjetivos, como a vontade de continuar a trabalhar em conjunto, um forte empenho e o envolvimento das lideranças de topo e intermédias e dos principais órgãos de decisão (Diretores, Conselho Pedagógico e Conselho Geral).

De referir, ainda, que alguns formadores revelaram a intenção de, a partir de setembro, acompanharem e apoiarem a implementação dos *PI* nos AE/ENA, sempre que possível, sobretudo para continuar o trabalho de partilha e de comunidade que se construiu nas *OF*, ao passo que os formandos se mostraram decididos a apostar em estratégias de disseminação com o objetivo de implementar os *PI* de forma transversal e simultânea ou de forma segmentada, pensando numa consecução dos *PI* em cascata e gradual, envolvendo apenas uma parte dos alunos e dos professores, numa postura de sensibilização e não de imposição.

Em síntese, os dados obtidos através desta investigação evidenciam de forma consistente que os *PI*, ainda que desenvolvidos num contexto complexo e difícil, podem ser considerados como uma importante realização do Projeto MAIA por três razões principais. Em primeiro lugar, induziram o desenvolvimento de hábitos de partilha e de colaboração e cooperação entre os participantes, formadores e formandos, conducentes à criação de autênticas comunidades de prática e de aprendizagem. Desta forma, apesar dos avanços e recuos, das dúvidas e dificuldades de vária ordem, as pessoas souberam tirar partido do trabalho cooperativo e colaborativo para conceberem e construírem os

seus *PI* tendo em vista a sua concretização nos seus AE/ENA. Em segundo lugar, os *PI* acabaram por se constituir num processo complexo que obrigou a mobilizar, integrar e utilizar conceitos e conhecimentos de avaliação, de currículo e de pedagogia em geral. Na verdade, as pessoas viram-se na obrigação de analisar e discutir os materiais de apoio (e.g., *Folhas, Textos de Apoio*) para que pudesse ser possível sustentar os seus projetos que, sendo diversos, tinham de ter em comum uma base conceitual reconhecidamente credível. Assim, os *PI*, no âmbito do Projeto MAIA, foram um processo e foram, igualmente, um produto do trabalho desenvolvido nas *OF* essencialmente caracterizado pela riqueza da dinâmica dos processos de formação que os participantes foram capazes de pôr em prática. Finalmente, os *PI* foram um importante pretexto para pensar o currículo e o seu desenvolvimento e, por inerência, a pedagogia e a didática. A assumida preocupação dos formadores e dos formandos em construírem projetos realistas e suscetíveis de serem realmente postos em prática, obrigou necessariamente a pensar e a discutir acerca de uma diversidade de questões de natureza pedagógica tais como a participação dos alunos nas atividades das aulas, nomeadamente nos processos de avaliação, o papel dos professores e dos alunos, a relação pedagógica, a estrutura das aulas, a distribuição de feedback e diversificação dos processos de recolha de informação.

Nestes termos, os *PI* foram realmente assumidos pelos participantes no Projeto MAIA como um meio fundamental de desenvolvimento profissional, de estudo, de reflexão e de transformação e melhoria das realidades escolares.

6

Perceções Globais Acerca do Projeto

Neste capítulo apresenta-se uma análise das perceções globais de 20 formadores e 15 formandos acerca do desenvolvimento do Projeto MAIA. Assim, o capítulo inicia-se com uma secção em que se faz um breve enquadramento do processo conducente à recolha de informação junto destes dois grupos qualificados de participantes. A análise dos dados foi organizada tendo em conta os seguintes níveis: a) a qualidade global do projeto; b) as eventuais relações do projeto com a melhoria das práticas pedagógicas de ensino e avaliação; e c) os aspetos considerados mais e menos conseguidos no desenvolvimento do projeto. Esta organização da análise dos dados, consistente com as questões de investigação, deu origem às seguintes três secções. Na última secção, faz-se uma síntese das perceções consideradas mais relevantes reveladas por estes dois grupos de participantes.

Enquadramento do Processo de Recolha de Informação

Como tem vindo a ser referido ao longo deste relatório, a investigação foi orientada e delimitada por uma *Matriz da Investigação* (Anexo A). No presente capítulo analisa-se sobretudo o Objeto 6 – *Perceções Gerais de Participantes Acerca do Desenvolvimento do Projeto*. A matriz foi utilizada como forma de: a) garantir níveis aceitáveis de consistência da investigação; b) delimitar a sua abrangência; e c) conceber e elaborar os processos de recolha de informação. Assim e por exemplo, a matriz contribuiu para definir o *Guião de Entrevista Semi-Estruturada* (Anexo E) utilizado no contexto dos *Grupos Focados*.

Tendo em conta o perfil dos 20 formadores e dos 15 formandos que integraram os *Grupos Focados*, que se definiu no Capítulo 5, foi considerado relevante conhecer e analisar as suas perceções gerais acerca do desenvolvimento do Projeto MAIA. Note-se que se trata de profissionais com comprovadas qualificações académicas e profissionais, com relevantes experiências profissionais e com um desempenho e uma qualidade de trabalho no âmbito do projeto francamente reconhecidos junto dos principais intervenientes. Consequentemente, decidiu-se que as suas perceções globais sobre o desenvolvimento do projeto, na verdade, acerca da sua qualidade, deveriam ser consideradas. Neste sentido, a investigação das referidas perceções decorreu do Objeto 6 da *Matriz da Investigação* e foi orientada pelas seguintes questões:

- Como é que, em geral, estes participantes avaliaram o desenvolvimento global do projeto?
- Como é que, em geral, estes participantes avaliaram a relevância do projeto para melhorar as práticas de ensino e de avaliação?
- Que perceções revelaram os participantes acerca dos aspetos mais e menos bem conseguidos do projeto?

Como já antes se referiu, o grupo de 20 formadores foi organizado em quatro painéis e o grupo de 15 formandos em três painéis, constituindo, assim, um total de sete *Grupos Focados*, no âmbito dos quais foi possível discutir e refletir, com base nas experiências de participantes que viveram na *primeira linha*, as diferentes momentos e fases do Projeto MAIA.

Sobre a Qualidade Global do Projeto MAIA

Relativamente à qualidade global do Projeto MAIA, pode afirmar-se que os participantes se pronunciaram de forma muito positiva, tendo, por exemplo, utilizado expressões tais como *excelente*, *robusto*, *bem organizado* e *muito pertinente* quando se referiam ao seu desenvolvimento e à sua qualidade. Os atributos que, de acordo com estes parti-

cipantes, mais contribuíram para conferir qualidade ao Projeto MAIA estão majoritariamente relacionados com as quatro dimensões seguintes: a) dimensão teórica e de fundamentos; b) dimensão conceitual; c) dimensão de acompanhamento; e d) dimensão de monitorização. Na verdade, a clarificação dos conceitos estruturantes da avaliação pedagógica foi considerada como uma das dimensões que mais contribuiu para garantir a qualidade do projeto. Para tal, estes participantes consideraram que a qualidade dos materiais produzidos e disponibilizados pela equipa central – *Folhas e Textos de Apoio* –, bem como o sistemático incentivo ao seu estudo e à sua discussão crítica, foram aspetos determinantes. Para estes grupos de formadores e formandos, as questões de natureza teórica e de fundamentos e a clarificação conceitual foram dimensões em que o projeto foi muito afirmativo e insistente e que, na sua opinião, deram um grande contributo para a sua qualidade. Esta perceção dos participantes é consistente com as ideias e os propósitos delineados para o desenvolvimento do projeto, baseados em resultados da investigação que vêm referindo a diversidade de dificuldades com a compreensão destes conceitos por parte de um número significativo de profissionais. Na verdade, uma boa parte dos problemas que dificultam a utilização de práticas de avaliação orientadas para apoiar as aprendizagens e o ensino reside precisamente na falta de clarificação destes conceitos e do seu real significado. Por isso, estes participantes sublinharam a relevância das dimensões teórica e conceitual do projeto para que se tivesse alcançado um assinalável nível de qualidade. É ainda de notar, relacionado com as perceções dos participantes relativamente a estas dimensões, que foi referido recorrentemente a importância que tiveram uma diversidade de iniciativas no domínio da formação (e.g., *Seminários do Vimeiro, ACD, Oficinas de Formação*) em que houve uma preocupação constante em sublinhar a importância do estudo, da análise e da reflexão baseados na leitura dos materiais distribuídos e de outras fontes identificadas pelos formadores e/ou pelos formandos.

Nas perspetivas destes 35 participantes, a qualidade global do Projeto MAIA também se deveu ao acompanhamento e à monitorização materializados através de reuniões regionais sistemáticas com membros da *Equipa Central*. Estas reuniões, de acordo com os participantes, permitiram discutir abertamente as questões, as dúvidas, acerca de uma diversidade de aspetos relacionados com o desenvolvimento e a consecução dos propósitos do projeto tais como questões relacionadas com a organização e funcionamento das *OF*, com os conceitos, com as práticas e dinâmicas de formação e com os prazos a cumprir em cada uma das etapas do projeto. Consequentemente, os participantes consideraram que os processos de acompanhamento e de monitorização do projeto foram determinantes para a sua qualidade, uma vez que permitiram motivar e envolver as pessoas e estabelecer uma estreita relação entre os intervenientes (*Equipa Central, Direções dos CFAE, Formadores, Formandos*). Em suma, os processos de acompanhamento e de monitorização contribuíram para a construção de uma comunidade de aprendizagem orientada por princípios, ações e métodos que foram sempre sendo discutidos ao longo do tempo.

Relações Entre o Projeto MAIA e a Melhoria das Práticas Pedagógicas

O propósito mais fundamental do Projeto MAIA é contribuir para melhorar as práticas pedagógicas das escolas e dos professores, no domínio da avaliação das, e para as, aprendizagens dos seus alunos. Por essa razão, considerou-se ser relevante analisar e interpretar as perceções destes dois grupos de participantes acerca das relações entre o Projeto MAIA e os seus processos e resultados e a melhoria das práticas pedagógicas no contexto real dos AE/ENA.

Os resultados mostram que, no decorrer das discussões que ocorreram nos *Grupos Focados*, os participantes dos dois grupos referiram sistematicamente e de forma generalizada a existência de condições para se estabelecerem relações positivas entre o desenvolvimento do projeto e a melhoria das práticas pedagógicas nos domínios da avaliação e do ensino. Uma das condições que foram sublinhadas teve a ver com a clarificação e compreensão dos fundamentos e dos conceitos, tal como se referiu na secção anterior. A outra, igualmente referida como relevante, decorreu do trabalho colaborativo que foi desenvolvido nas *Oficinas de Formação*, designadamente na conceção, elaboração e discussão no contexto das chamadas *Pequenas Intervenções* e dos *Projetos de Intervenção*.

Segundo os participantes, os momentos de reflexão proporcionados no contexto das *OF* foram particularmente importantes, quer presencialmente, quer a distância, para que os formandos trilhassem um caminho, nem sempre fácil, de autoanálise em torno das suas conceções e práticas pedagógicas. Aliás, muitos participantes referiram que, logo numa fase inicial das *OF* e através desses momentos de reflexão, as suas práticas pedagógicas no domínio da avaliação foram significativamente alteradas, tendo em conta as discussões que se desenvolveram acerca de diversos aspetos, tais como as conceções sobre avaliação formativa e avaliação sumativa, os critérios de avaliação e a diversificação dos processos de recolha de informação.

Na opinião destes participantes, a eclosão da pandemia obrigou os professores a repensar as suas práticas pedagógicas, incluindo, naturalmente, as práticas avaliativas e, neste aspeto, consideraram a oportunidade e a pertinência do projeto, pois proporcionou oportunidades para discutir conceitos, métodos e práticas que acabaram por apoiar os professores, nomeadamente na melhoria das suas práticas em contexto de sala de aula. Nesta linha, os participantes destacaram a importância do Projeto MAIA para que a avaliação pedagógica tivesse sido debatida com maior frequência e de um modo mais sistematizado e informado no seio das equipas de docentes das respetivas escolas, criando melhores condições subjetivas para transformar as práticas relacionadas com a avaliação.

Apesar de a pandemia ter impedido a efetiva concretização nas salas de aula e nas escolas das componentes práticas do projeto, nomeadamente no que se refere às *Pequenas Intervenções* (que a grande maioria dos formandos concretizou pelo menos em parte) e aos *Projetos de Intervenção* (que não puderam ser concretizados por força do encerramento das escolas no dia 16 de março de 2020), os participantes referiram que o projeto induziu uma diversidade de formas de trabalho colaborativo e de aprofundamento das discussões, já que o essencial do trabalho de conceção e elaboração dos projetos foi desenvolvido em equipa, entre professores do mesmo AE/ENA. Nestes termos, para estes formadores e formandos participantes, a conceção e a planificação das *Pequenas Intervenções* e dos *Projetos de Intervenção*, mesmo sem ter sido possível a sua efetiva concretização, foram determinantes e bastante relevantes para que os professores pudessem questionar as suas conceções e práticas em torno das questões da avaliação. Na verdade, os formandos puderam discutir e mostrar compreensão acerca de questões fundamentais, tais como a diferença entre classificar e avaliar e a relação entre a definição de critérios e a organização dos processos pedagógicos mais centrados nas aprendizagens e na participação dos alunos.

Foram repetidas e reforçadas as referências, por parte dos participantes, às redes formais e informais criadas entre formandos e entre formandos e formadores, redes essas determinantes para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, predominantemente entre professores do mesmo AE/ENA. E terá sido também através destas redes, que a reflexão e o debate foram alargados para os restantes professores dos respetivos AE/ENA, os quais, apesar de não terem participado diretamente no Projeto MAIA, no Projeto MAIA, acabaram por ser envolvidos nas discussões acerca das questões relacionadas com a transformação e melhoria das suas práticas avaliativas.

Aspetos Mais e Menos Conseguídos do Projeto MAIA

Para os dois grupos de participantes considerados neste capítulo os aspetos mais conseguidos do Projeto MAIA decorreram do facto de se terem definido desde o início e com clareza, a natureza e o conteúdo das suas dimensões teórica, conceitual, de formação, de acompanhamento e monitorização.

Ao longo das discussões nos *Grupos Focados*, os participantes realçaram a criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem e de entreajuda entre formandos e entre formandos e formadores, as discussões abertas, que permitiram o confronto entre perspetivas e experiências diferentes, a clarificação de conceitos, a construção de conhecimento, a diversidade dos formandos (níveis de ensino, áreas disciplinares e modalidades de ensino) e as condições que foram criadas para que se estabelecessem relações mais aprofundadas e consistentes entre o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), o Decreto-Lei N.º 54/2018 (*Educação Inclusiva*), o Decreto-Lei N.º 55/2018

– (*Autonomia e Flexibilidade Curricular*), as respetivas portarias e os princípios e os conceitos estruturantes da avaliação pedagógica.

O acompanhamento efetuado pela *Equipa Central* foi considerado um aspeto bem conseguido, concretamente através das reuniões regionais de apoio e monitorização, que configuraram momentos-chave para os formadores e representantes da AFC, tendo em conta que a partilha de dificuldades, de dúvidas e, também, de propostas, fizeram sempre parte integrante dessas reuniões. Neste contexto, foi igualmente realçado o papel dos Memorandos e de textos de apoio enquanto documentos fundamentais de apoio e de orientação na conceção e organização das *OF* e, depois, para a elaboração dos *PI*.

Os aspetos que foram considerados menos conseguidos estavam relacionados com a dificuldade em construir os *PI*, dada a mobilização, a integração e a utilização de conhecimentos que exigiam e a impossibilidade, devido à pandemia, de não ter sido possível a sua concretização prática.

A realização das sessões das *OF* a distância suscitou essencialmente dois pontos de vista. Por um lado, considerou-se que a dinamização das sessões a distância poderá ter provocado uma redução na frequência e na qualidade da participação dos participantes, sobretudo nos debates e nas reflexões que eram apresentadas e partilhadas. Mas, por outro lado, e numa perspetiva mais positiva, outros participantes consideraram que a qualidade da participação, o envolvimento e o entusiasmo não foram afetados. Para a maioria dos membros destes dois grupos de participantes, a realização das sessões a distância criou formas diversificadas de desenvolvimento profissional dos docentes, incorporando as plataformas digitais colaborativas de aprendizagem, o trabalho colaborativo autónomo mais frequente e um *feedback* mais sistemático e de qualidade por parte dos formadores.

Síntese

Em suma, pode afirmar-se que os atributos que foram determinantes para a qualidade do Projeto MAIA, de acordo com os formadores e formandos entrevistados, decorreram das suas dimensões teórica, conceitual, de formação, de acompanhamento e monitorização.

Para os dois grupos de participantes as questões de natureza teórica e de fundamentos e a clarificação conceitual foram dimensões em que o projeto se destacou pela sua insistência e determinação e que, na sua opinião, contribuíram para a sua qualidade. Estes participantes consideraram que a qualidade dos materiais produzidos e disponibilizados pela equipa central – *Folhas e Textos de Apoio* – e o sistemático incentivo ao seu estudo e à sua discussão crítica, durante as diversas iniciativas no domínio da formação (e.g., *Seminários do Vimeiro, ACD, Oficinas de Formação*) foram aspetos determinantes.

Os formadores e formandos participantes destacaram, ainda, outras características que contribuíram para a qualidade global do projeto. Por um lado, o acompanhamento e a monitorização consubstanciados através de reuniões regionais sistemáticas com membros da *Equipa Central* e, por outro lado, os Memorandos (Anexo B) e os textos de apoio enquanto documentos fundamentais de orientação na conceção e organização das *OF* e, em particular, na elaboração dos *PI*. Os participantes salientaram a qualidade dos processos de acompanhamento e de monitorização do projeto, uma vez que permitiram motivar e envolver as pessoas e estabelecer uma relação profícua entre uma diversidade de intervenientes relevantes (*Equipa Central*, Direções dos CFAE, Formadores, Formandos), contribuindo para a construção de uma comunidade de aprendizagem orientada por princípios, ações e métodos que foram sempre objeto de discussão e de análise ao longo do desenvolvimento do projeto.

Outro dos aspetos muito referidos pelos participantes está relacionado com as redes formais e informais criadas entre formandos e entre formandos e formadores. Estas redes foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e para a criação de momentos de reflexão e debate acerca das questões relacionadas com a transformação e melhoria das suas práticas avaliativas.

Conclusões e Recomendações

Nestas *Conclusões e Recomendações* sintetizam-se e interpretam-se os principais resultados da investigação, respondendo a cada uma das oito questões inicialmente formuladas e, para cada caso, fazendo a integração de conclusões que se afiguraram mais adequadas. Finalmente, produziram-se seis recomendações tendo em conta as audiências privilegiadas a quem este relatório pode interessar, tais como os governantes da área da educação, os dirigentes da administração da educação, os dirigentes dos CFAE e dos *AE/ENA*, os formadores e os docentes em geral.

Introdução

Tal como se pode constatar na Introdução e capítulos seguintes deste relatório, os principais participantes nesta investigação, mais ou menos profundamente envolvidos no desenvolvimento do Projeto MAIA, foram os diretores dos CFAE, os representantes AFC, os formadores e os formandos que frequentaram quer a ACD, quer as OF. Consequentemente, os resultados obtidos neste estudo decorreram da recolha de informação que se realizou junto destes participantes através de inquéritos por questionário, de reuniões formais de acompanhamento e monitorização, de reuniões e contactos informais e de *Grupos Focados* com formadores e formandos.

O propósito mais global da investigação realizada era descrever, analisar e interpretar as perspetivas dos principais protagonistas e participantes do Projeto MAIA relativamente ao seu desenvolvimento e à consecução dos seus objetivos. No fundo, o que se pretendia era, por um lado, investigar o *que aconteceu* ao longo de cerca de 10 meses no domínio das dinâmicas e processos de formação desenvolvidos, dimensão fundamental do projeto, e, por outro lado, investigar, através das perspetivas dos participantes, a qualidade das ações realizadas no âmbito das referidas dimensões (natureza e fundamentos da avaliação, clarificação conceitual, processos e dinâmicas de formação, acompanhamento e monitorização). Por se ter considerado que, do ponto de vista do desenvolvimento do projeto, não era prioritário conhecer as perspetivas dos participantes quanto ao processo de investigação, esta dimensão não foi deliberadamente objeto da *Matriz da Investigação* e, consequentemente, não se formularam quaisquer questões relacionada com a mesma.

Nestas condições, esta investigação desenvolveu-se tendo em conta as seguintes oito questões orientadoras:

1. Como se poderão caracterizar os perfis dos Representantes para a AFC, dos Formadores e dos Formandos?
2. Como se poderão caracterizar os perfis dos CFAE e dos AE/ENA?
3. Como é que os participantes percecionaram os processos de acompanhamento e de monitorização?
4. Como é que, em geral, os formadores participantes percecionaram os processos e dinâmicas de formação desenvolvidos pela equipa central do projeto?
5. Como é que, em geral, os formadores e os formandos participantes percecionaram os processos e dinâmicas de formação desenvolvidos no âmbito da ACD e da *Oficina de Formação*?
6. Como é que os formadores e os formandos caracterizaram os *Projetos de Intervenção* desenvolvidos no âmbito das *Oficinas de Formação*?
7. Como é que, em geral, os participantes avaliaram a relevância do projeto para melhorar as práticas de ensino e de avaliação?
8. Que perceções revelaram os participantes acerca dos aspetos mais e menos bem conseguidos do projeto?

Dada a natureza deste relatório que, como se referiu, não seguiu todos os cânones normalmente adotados nos trabalhos académicos, foi decidido organizar este capítulo de forma a proporcionar ao leitor uma resposta tão sucinta e tão esclarecedora quanto possível, a cada uma das oito questões da investigação que acima se reproduziram. As respostas foram, de alguma forma, elaboradas de forma crítica e reflexiva e, nesse sentido, abriu-se caminho a afirmações de natureza conclusiva. Posteriormente, foram produzidas recomendações que se consideraram mais oportunas.

Os Perfis de Três Grupos de Profissionais que Participaram no Projeto MAIA

Os representantes *AFC*, os formadores e os formandos foram os três grupos de profissionais que estiveram na *linha da frente* do Projeto MAIA. De facto, quer as *ACD*, quer as *OF* organizadas no âmbito dos CFAE, foram espaços muito relevantes na dimensão da formação. Em particular, foi no âmbito das *OF* que se desenvolveram os *PI*, o processo e o produto por excelência dos esforços de formação se realizaram naquele contexto.

Interessa referir desde já que qualquer destes grupos respondeu de forma que se pode considerar muito positiva e até invulgar às exigências da formação realizada, com destaque para a conceção e elaboração dos *PI*. Este facto, comprovado através da diversidade de dados recolhidos nesta investigação, não pode estar desligado das características daqueles profissionais e, também por isso, pareceu importante traçar alguns dos aspetos mais relevantes dos seus perfis profissionais e académicos.

No que se refere aos Representantes *AFC* e aos formadores, pode dizer-se que estamos perante dois grupos de profissionais em que se destacam a sua significativa experiência docente e profissional em geral e as suas elevadas qualificações académicas. Só a título de exemplo refira-se que mais de três quartos dos representantes *AFC* e cerca de nove décimos dos formadores eram possuidores do grau de Mestre ou de Doutor. Além disso, os formadores, na sua esmagadora maioria, tinham mais de cinco anos de experiência nessa qualidade. Estes factos podem ajudar a compreender o reconhecido sucesso das ações em que estes profissionais estiveram envolvidos no âmbito do Projeto MAIA.

Quanto aos formandos, eram essencialmente profissionais do sexo feminino, com uma experiência docente superior a 20 anos e em que mais de metade tinha uma idade superior a 20 anos. No que se refere às suas qualificações académicas deve sublinhar-se que, como seria expectável, a grande maioria possuía o grau de Licenciado, mas é de destacar que cerca de um terço era detentor do grau de Mestre ou de Doutor. Além do mais, é relevante assinalar que cerca de metade dos formandos exercia funções nas chamadas lideranças intermédias nos seus *AE/ENA*, mais de um terço exercia funções

nas chamadas lideranças de topo (e.g., Direção, Conselho Pedagógico) e os restantes exerciam exclusivamente funções docentes.

Os perfis destes três grupos de profissionais não se podem ignorar quando se pensa no trabalho de formação, que se pode considerar, de modo geral, de elevada qualidade, que se desenvolveu no âmbito das *ACD* e das *OF* e que se revelou determinante para que se tivessem cumprido os propósitos do Projeto MAIA.

A Colaboração e Cooperação dos CFAE e dos AE/ENA

Os CFAE e os AE/ENA foram as instituições envolvidas diretamente no projeto e no seu desenvolvimento. Em particular os diretores dos CFAE revelaram sempre um genuíno interesse e empenho na consecução das tarefas inerentes à formação que era necessário organizar e pôr em prática. Aliás, o reconhecimento da importância do que estava em causa está patente na adesão ao projeto por parte de 88 dos 91 CFAE existentes no país, sabendo que seria necessário pôr em funcionamento uma *OF* com elevados graus de exigência quer quanto ao conteúdo, quer quanto a uma diversidade de aspetos relacionados com a sua organização. Por isso, deve referir-se que, além das 88 *OF* diretamente acompanhadas pelo Projeto MAIA, os CFAE, através da sua livre iniciativa, organizaram mais 87 e, desse modo, puderam responder a mais AE/ENA e formandos que, de algum modo, pretendiam estar *ligados* ao projeto. Na verdade, nestas 87 *OF* foram utilizados os métodos, os procedimentos, os materiais e mesmo a maioria dos formadores que se utilizaram nas chamadas *turmas MAIA*. Esta adesão dos CFAE ao Projeto MAIA está estreitamente relacionada com a adesão dos 275 AE/ENA que estiveram diretamente envolvidos no projeto aos quais se poderão acrescentar pelo menos mais 200 com docentes que frequentaram *OF* que não foram diretamente acompanhadas pela *Equipa Central* do projeto.

A colaboração, a cooperação e a adesão incedíveis por parte dos diretores dos CFAE e também por parte das direções dos AE/ENA, são motivo de interesse no âmbito das conclusões desta investigação. Os dados que foram recolhidos desde o início deste processo revelaram que as instituições e os seus diretores e direções apreciaram a forma como o Projeto MAIA lhes foi apresentado, tendo valorizado significativamente as primeiras reuniões realizadas e os processos de comunicação utilizados. Além disso, o facto dos representantes AFC e dos formadores provenientes de todos os CFAE terem participado nos *Seminários do Vimeiro*, pode também estar relacionado com a referida receptividade uma vez que estes profissionais avaliaram muito positivamente os seminários.

Após a análise da informação recolhida, pode afirmar-se com segurança que a colaboração daquelas instituições, que foi muito determinante na consecução dos propósitos do projeto, se deve, pelo menos em parte, ao facto de se ter posto em prática uma estratégia fundamentada e credível nos processos de apresentação e divulgação do projeto. Apesar de uma certa abundância de formações existentes no âmbito da avaliação, muitas das quais em funcionamento quando se iniciava o Projeto MAIA, a verdade é que as instituições aderiram de uma forma que excedeu largamente as melhores expectativas.

Perceções dos Participantes Relativamente aos Processos de Acompanhamento e de Monitorização

As dimensões do *Acompanhamento* e da *Monitorização* do projeto foram consideradas muito importantes e incontornáveis quando o projeto foi pensado. Por um lado, sabia-se que era fundamental estar próximo das pessoas através de uma diversidade de possibilidades (e.g., reuniões presenciais e a distância, comunicações via correio eletrónico ou telefone, comunicação através de publicações, textos de diversa natureza, Memorandos) para as apoiar e para as motivar e agregar em torno das ideias e processos inerentes ao projeto e, por outro lado, também se reconhecia a grande relevância de se criarem processos que pudessem regular e autorregular o complexo empreendimento que iria ser e foi efetivamente o Projeto MAIA.

Tendo estas ideias em mente, recolher informação acerca das perspetivas dos participantes relativamente àqueles dois processos esteve sempre bem presente desde o início do projeto. Consequentemente, foi gerada uma substancial massa de dados, quer através de inquéritos por questionário, quer através de inquéritos por entrevista no contexto de *Grupos Focados* (Anexo E), quer ainda através de uma diversidade de processos informais, que permite responder cabal e fundamentadamente à questão da investigação relativa ao acompanhamento e à monitorização.

O que os dados mostraram sem margem para dúvidas foi o apreço genericamente muito positivo manifestado por parte dos diferentes grupos de participantes envolvidos no projeto em relação ao desenvolvimento do acompanhamento e da monitorização. Na verdade, o que se pode dizer é que nas reuniões e outras ações, se gerou uma grande empatia em relação àqueles processos cuja génese parece estar relacionada com os materiais e as formas de comunicação utilizados, com a clareza e simplicidade de procedimentos, com a determinação em delimitar os esforços a desenvolver e com as referências sistemáticas ao bom trabalho que estava a ser desenvolvido por parte dos diferentes intervenientes.

A conclusão mais relevante que talvez se possa aduzir nesta altura é que o nível de consecução dos propósitos do Projeto MAIA que, para muitos intervenientes, foi elevado ou muito elevado, se deve bastante à forma como os sistemas de acompanhamento e monitorização foram concebidos e postos em prática. Avulta aqui, naturalmente, a comunicação próxima com as pessoas e a criação sequente de redes de *cumplicidade* em torno de algo que todos consideravam ser importante e até decisivo para a melhoria da qualidade do sistema escolar.

Os Formadores e os Processos e Dinâmicas de Formação Desenvolvidos pela Equipa Central do Projeto

Os chamados *Seminários do Vimeiro* constituíram o *Momento 1* do projeto e compreendiam objetivos e propósitos que se consideraram decisivos para a sua implantação e desenvolvimento. Era fundamental que para os participantes, essencialmente formadores e representantes AFC que iriam ser responsáveis pela formação, as diferentes dimensões do Projeto MAIA ficassem claras. (A designação *formadores* inclui os representantes AFC que estiveram igualmente envolvidos na formação no âmbito das ACD e das OF.) Mais especificamente, era decisivo criar um *clima* que mobilizasse as pessoas para a relevância das tarefas a desenvolver, nomeadamente no que se referia à importância da clarificação teórica e conceitual, de se desenvolver uma formação participada, colaborativa e cooperativa e da criação de redes e comunidades de aprendizagem. (Refira-se que o papel desempenhado pelas ACD foi muito relevante pois permitiu que o projeto, os seus conceitos e propósitos se aproximassem gradualmente das pessoas.) Na verdade, pretendia-se que, tanto quanto possível, os formadores viessem a utilizar os processos, os materiais e as dinâmicas e processos de formação dos *Seminários* nos contextos em que iriam desenvolver as suas tarefas de formação. Nestes termos, era crucial que a formação proporcionada fosse capaz de congrega o interesse, a motivação e os esforços profissionais das pessoas tendo por objeto partilhado por todos a avaliação pedagógica. Nestes termos, interessava conhecer e compreender as perspetivas dos formadores acerca das dinâmicas e processos de formação utilizados pela *Equipa Central* do projeto nos *Seminários do Vimeiro*, que constituíram um momento exclusivamente centrado na formação das pessoas, mas também noutros contextos e através de outros meios tais como, por exemplo, as reuniões de acompanhamento e monitorização e os materiais distribuídos.

Como é possível constatar através da análise dos dados, de um modo geral, os formadores apreciaram muito positivamente a formação que lhes foi proporcionada nos referidos *Seminários* e noutros contextos e modalidades, considerando que a sua oportunidade,

a sua clareza, o seu conteúdo e os seus processos e dinâmicas tinham sido importantes para a sua ação como formadores.

O que se pode concluir relativamente a esta importante questão é que a formação que foi proporcionada pela *Equipa Central* foi percebida pelos formadores como um processo que, sob os pontos de vista da forma e do conteúdo, contribuiu para os apoiar quer no contexto das *ACD* mas, sobretudo, nas *OF*. Este foi, de resto, o sentido unânime das intervenções de todos os formadores que participaram nos *Grupos Focados*. A formação proporcionada, muito inspirada nas perspetivas da teoria da atividade e também nas perspetivas da formação ativa, foi uma dimensão que se pode considerar francamente bem conseguida e que, por isso, pode ser entendida como outro fator que contribuiu para a boa consecução do Projeto MAIA.

Formadores e Formandos e os Processos e Dinâmica de Formação no Âmbito da *ACD* e da *OF*

As *ACD* e as *OF*, por razões óbvias, estiveram no cerne das tarefas desenvolvidas no âmbito do projeto e, por isso mesmo, foram objeto da melhor atenção por parte de todos os participantes e, naturalmente, pela *Equipa Central*. Para além das comunicações de natureza informal que faziam circular informações acerca do desenvolvimento destes importantes momentos de formação, foram objeto de análise sistemática no âmbito dos processos de acompanhamento e monitorização, assim como através dos inquéritos por questionário e dos *Grupos Focados*.

Esta investigação quis conhecer as perspetivas que ambos, formadores e formandos, tinham acerca das dinâmicas e processos de formação postos em prática naqueles dois contextos. Como foi possível verificar neste relatório, formandos e formadores demonstraram perspetivas bastante convergentes e no sentido francamente positivo, acerca da formação no âmbito das *ACD* e das *OF*. Foram, por exemplo, enaltecidos os materiais utilizados e as formas como foram utilizados, as dinâmicas de interação entre os formandos e entre estes e os formadores, o clima de cooperação e de partilha de ideias e materiais, a criação de comunidades de prática e de aprendizagem muito agregadas em torno do objeto da avaliação pedagógica.

Apesar de serem várias as conclusões que se poderiam inferir a partir dos resultados da investigação acerca desta questão, referem-se apenas três que parecem suficientemente importantes num projeto em que a dimensão da formação era realmente central para o seu desenvolvimento. Por um lado, pode concluir-se que o investimento ao nível da chamada formação de formadores que ocorreu nos *Seminários do Vimeiro* cumpriu os seus propósitos mais fundamentais tal como acima se fez referência. Efetivamente

os formadores foram exímios na transferência, devidamente *recontextualizada* e quiçá *ressignificada*, da formação em que tinham estado envolvidos naqueles seminários. Tratou-se, de acordo com muitos autores, do sucesso do *princípio do isomorfismo* que, aliás, foi referido e discutido naquele contexto. Por outro lado, não é fácil ignorar a relação entre as qualificações académicas, pessoais e profissionais destes dois grupos de profissionais, formadores e formandos, e o que ambos consideraram ter sido o sucesso da formação no âmbito das *ACD* e das *OF*. Esta conclusão decorre igualmente do esforço que foi desenvolvido no sentido de constituir grupos deliberados de formandos com base em critérios consentâneos com a possibilidade real de o projeto ser desenvolvido nos *AE/ENA*, fim último e mais relevante de todo o projeto. Finalmente, uma vez que a conceção e elaboração dos *PI* tinha como propósito a sua consecução nos *AE/ENA* dos seus autores, pode concluir-se que os formandos e os formadores acabaram por desenvolver uma especial motivação para que a formação fosse focada nesse propósito que foi assumido como especialmente relevante e com um elevado significado pedagógico.

Caraterização dos *PI*: Perspetivas de Formandos e Formadores

Os *PI* foram o processo e o produto que, num certo sentido, traduziram o real conteúdo do Projeto MAIA e, acima de tudo, um dos seus mais fundamentais propósitos que, em última análise, consiste na melhoria das aprendizagens dos alunos através de melhores e mais fundamentadas e esclarecidas práticas de ensino e de avaliação. Para a sua conceção e elaboração, formadores e formandos, mobilizaram, integraram e utilizaram uma diversidade de conhecimentos nos domínios do *Currículo* e do seu *Desenvolvimento*, da *Pedagogia* e, em particular, da *Avaliação Pedagógica*. De acordo com os resultados desta investigação, os *PI* proporcionaram uma diversidade de oportunidades para se pensar e refletir acerca do seu papel na transformação e melhoria das práticas pedagógicas e na melhoria das aprendizagens.

Conhecer e compreender as perspetivas de formandos e formadores acerca dos *PI*, nomeadamente no que se referia à sua caraterização, foi uma das questões a que também se quis responder através deste processo de investigação. E a resposta é relativamente simples e está amplamente documentada neste relatório. Os formadores, através de inquéritos por questionário e também através da sua participação nos *Grupos Focados*, consideraram que uma significativa maioria dos *PI* possuía um conjunto de caraterísticas que permitiu a sua inclusão na classe designada *Tipo 3*. Isto significa que, por um lado, incluíam um conjunto de *princípios de avaliação* e previam um *sistema de avaliação* e um *sistema de classificação*, e que, por outro lado, incluíam um significativo conjunto de caraterísticas fundamentais das práticas de avaliação pedagógica. Ou seja, estavam

previstas ações tais como a diversificação dos processos de recolha de avaliação, a distribuição sistemática de *feedback*, processos de autoavaliação e de avaliação entre pares, a participação dos alunos nos processos de avaliação e a utilização da avaliação sumativa para fins classificatórios e também para distribuir *feedback* aos alunos. Na ótica dos formadores foram relativamente poucos os *PI* que não contemplavam estas e outras características da avaliação pedagógica. As perspetivas manifestadas pelos formandos nos *Grupos Focados* foram essencialmente consistentes com as dos formandos. Ainda que, na classe *Tipo 3* os *PI* possam ser substancialmente diferentes em termos de conteúdo e em termos da sua exequibilidade, a verdade é que, do ponto de vista formal, refletem as orientações que tinham sido amplamente discutidas e até distribuídas através do texto de apoio *Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA* (Anexo F) que, de acordo com os participantes, contribuiu muito positivamente para a construção dos *PI*. Finalmente, dir-se-á que estes projetos não sendo propriamente uma garantia para a melhoria das práticas de avaliação pedagógica, são com certeza, uma condição necessária para que tal possa acontecer. Sem projeto é que será muito difícil alterar o que quer que seja, neste como noutros domínios da vida pedagógica das escolas.

Nestes termos, pode concluir-se que a elaboração dos *PI* por parte da esmagadora maioria dos grupos de docentes que frequentaram as *OF*, deveu-se, por um lado, aos esforços desenvolvidos por formandos e formadores que souberam utilizar inteligentemente os recursos que possuíam e os recursos que lhe foram disponibilizados. Por outro lado, deveu-se às dinâmicas de acompanhamento e de monitorização que, de acordo com os resultados desta investigação, contribuíram para incentivar os participantes, clarificando as dúvidas e ajudando a ultrapassar as dificuldades. Ou seja, estes processos, que são sempre complexos por natureza, parecem ter maiores possibilidades de serem bem-sucedidos se forem desenvolvidos com base num projeto com propósitos claros, apoiados numa base conceitual sólida e num clima de colaboração e cooperação orientado para um objeto bem definido como foi, neste caso, a avaliação pedagógica.

Outra conclusão que se pode inferir a partir dos resultados deste estudo está relacionada com a natureza, os conteúdos e as dinâmicas e processos de formação. A formação, na verdade, tem de contar com a participação ativa e autónoma dos formandos que têm de ser importantes protagonistas numa diversidade de processos em que o estudo, a discussão, a reflexão, a pesquisa, as práticas e as experiências de cada um podem e devem ser mobilizadas, integradas e utilizadas para resolver as questões e/ou os problemas suscitados na formação. E, neste caso, o problema era a conceção e elaboração de um *Projeto de Intervenção* que pudesse ser um primeiro passo para a melhoria das práticas de avaliação pedagógica nos AE/ENA dos seus autores.

Os Participantes e a Relevância do Projeto para Melhorar o Ensino e a Avaliação

No âmbito dos *Grupos Focados* que, como se referiu neste relatório, podem ser vistos como um alargado painel de profissionais altamente qualificado, possuidor de uma experiência profissional muito relevante e com um conhecimento profundo do sistema escolar e das escolas, houve oportunidades para debater com profundidade os assuntos de interesse para a investigação. Entre tantos outros, foi discutida a relevância que o Projeto MAIA poderia eventualmente ter no processo de melhoria das práticas de ensino e avaliação. Esta questão está obviamente relacionada com o propósito mais importante do projeto que era precisamente esse.

Para estes qualificados participantes, formandos e formadores dos *Grupos Focados*, o Projeto MAIA tinha condições para apoiar a melhoria das práticas pedagógicas dos professores por razões tais como: a) promoveu a clarificação dos conceitos através da leitura, do estudo e da discussão e reflexão; b) incentivou a formação de comunidades de prática e de aprendizagem em que as pessoas tiveram amplas oportunidades para refletirem acerca das suas próprias práticas e acerca das práticas dos seus colegas; c) fomentou condições para que, nos contextos de formação, as pessoas tivessem oportunidades para questionarem fundamentadamente as suas práticas. Deste modo, estes participantes reconheceram que o projeto lhes tinha inculcido a necessidade de melhorar o que vinham fazendo há anos e, de acordo com as suas opiniões, começaram a fazê-lo, nas suas turmas, de imediato. Aliás, chegaram mesmo a referir que o projeto os tinha ajudado a pensar como lidar com a avaliação nas aulas a distância.

Os dados referentes à questão que se discute nesta secção mostraram que os participantes deram um particular realce ao facto de o projeto os ter induzido a ler, a estudar, a refletir e a discutir os assuntos fundamentadamente. E, na sua opinião, estes hábitos permitiram que encarassem as dificuldades com outra confiança e que passassem a crer que era possível melhorar as suas práticas pedagógicas.

Neste contexto pode-se concluir que a aposta na confrontação das experiências pessoais e das práticas com o conhecimento produzido parece ter produzido resultados positivos, sobretudo na confiança com que os participantes passaram a encarar as possibilidades de transformação e de melhoria dos fenómenos em que estão envolvidos. Pode igualmente concluir-se que a forte articulação entre as dimensões definidas no projeto (natureza e fundamentos da avaliação, clarificação conceitual, formação, acompanhamento e monitorização) parece ter sido determinante para que as pessoas vissem as coisas de forma integrada e, o que é mais relevante, fossem capazes de encarar a inovação e a mudança como algo que está ao seu alcance. Consequentemente, o Projeto MAIA foi associado pelos participantes à possibilidade real de contribuir para melhorar os processos de ensino e de avaliação.

Perspetivas dos Participantes Acerca dos Aspectos Mais e Menos Conseguidos do Projeto

Ainda no âmbito dos *Grupos Focados*, os participantes foram inquiridos no sentido de se pronunciarem sobre o que consideraram terem sido os aspectos mais e menos conseguidos do projeto. Entre os aspectos mais positivos destaca-se aqui o facto de ter sido referido que o projeto tinha contribuído de forma marcante para que as pessoas estabelecessem relações e tivessem atribuído sentido aos diferentes documentos curriculares tais como os que estão traduzidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), o Decreto-Lei N.º 54/2018 (*Educação Inclusiva*) e o Decreto-Lei N.º 55/2018 – (*Autonomia e Flexibilidade Curricular*). Pode assim concluir-se que uma apreensão profunda dos conceitos e práticas relacionados com a avaliação pedagógica não pode nunca ser independente das conceções acerca do *Currículo* e da *Pedagogia*. E também se pode concluir que, por exemplo, a definição de critérios de avaliação, como interpretações inteligentes do currículo, se mostrou fundamental para que os participantes reconhecessem a relevância de discutir as questões da avaliação pedagógica com base no conhecimento produzido.

Foram ainda referidos como aspectos bem conseguidos a forma como o projeto foi organizado e sustentado nas dimensões que têm sido referidas ao longo deste relatório. Os processos de acompanhamento e monitorização, os materiais e textos de apoio, os memorandos e o clima que se conseguiu criar foram, recorrentemente, objeto de referências francamente positivas.

Quanto aos aspectos menos conseguidos, as referências feitas não tinham, em rigor, a ver com o projeto em si mesmo, mas antes com as condições impostas pela situação pandémica a partir do mês de março, nomeadamente no que se refere à impossibilidade de prosseguir as pequenas intervenções nas salas de aula e de não poder pôr em prática o que se ia elaborando no âmbito dos *PI*.

Assim, pode dizer-se que o Projeto MAIA, na perspetiva destes grupos de formadores e formandos foi essencialmente bem conseguido.

Recomendações

Os resultados deste estudo evidenciaram de forma clara e recorrente que o Projeto MAIA foi considerado por todos os intervenientes como um projeto francamente positivo, capaz de mobilizar as pessoas para o estudo, a reflexão e o interesse em melhorar o seu conhecimento e as práticas pedagógicas no domínio da chamada avaliação das aprendizagens. Quer no Capítulo 1 – *Resultados a Destacar* – quer nas *Conclusões* deste capítulo, fizeram-se sínteses que ilustram o que se pode designar como o sucesso do projeto tendo em conta as perspetivas e as experiências vividas pelos diferentes participantes e os produtos que resultaram dos esforços de formação realizados como é o caso dos *Projetos de Intervenção*.

Na organização e formulação das seis *Recomendações* que se seguem foram tidas em conta as dimensões essenciais do Projeto MAIA e as respostas às questões da investigação e às conclusões por elas suscitadas. Neste sentido, dir-se-ia que as recomendações se inserem numa lógica algo formal, na sequência do trabalho empírico realizado em cada uma das referidas dimensões. Foram igualmente tidas em conta reflexões fundamentadas que se realizaram tendo em vista o desenvolvimento deste ou de quaisquer outros projetos no sentido de melhorar a vida pedagógica do sistema escolar e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos.

1. A dimensão da formação foi, indubitavelmente, o eixo organizador do projeto MAIA desde a relevância da clarificação da natureza, fundamentos e conceitos da avaliação pedagógica, à necessidade de estar próximo dos intervenientes através de reuniões sistemáticas, passando pela produção escrita de materiais de apoio. A formação desenvolveu-se em torno, entre outras possíveis, das seguintes ações consideradas fundamentais: a) a criação de uma comunidade de aprendizagem com interações sistemáticas entre todos os intervenientes, formadores e formandos; b) a definição e conceitualização do objeto de interesse (avaliação pedagógica); c) a leitura, o estudo, a discussão e a reflexão acerca do objeto, do currículo e da pedagogia; d) a distribuição de tarefas entre os participantes; e) a participação ativa de todos os intervenientes; e f) a conceção e a elaboração de um *Projeto de Intervenção* que revelou ser um processo e um produto fundamental. A formação foi sempre pensada como um momento único de partilha, de autonomia, de reflexão e de realização, orientada por princípios das perspetivas da formação ativa e da teoria da atividade. Tendo em conta a experiência desenvolvida neste primeiro ano do Projeto MAIA recomenda-se que a formação não seja um tempo e um espaço de *passagem* de um qualquer receituário. Tem de ser um tempo e um espaço de desenvolvimento profissional em que a experiência e as práticas de cada um se discutem e refletem tendo em conta o conhecimento produzido através dos processos de investigação. Neste sentido, o formador tem de ser muito mais um recurso altamente qualificado, que suscita a discussão e a reflexão fundamentadas e elabora sínteses, do que alguém que *passa* mensagens do que, supostamente, se deve fazer através de um qualquer *PowerPoint*.

2. A realização, pensada e deliberada, de uma investigação centrada nos objetos fundamentais do Projeto MAIA e que foi desenvolvida em simultâneo com todas as ações previamente planeadas, revelou-se inestimável como processo de regulação e autorregulação em todas as dimensões relevantes do projeto e, em particular, das decisões da *Equipa Central*. Dir-se-ia, em rigor, que se tratou de uma *investigação avaliativa* pois permitiu uma avaliação de natureza contínua à medida que as ações do projeto se iam desenvolvendo e também permitiu a criação de momentos (e.g., reuniões de *Acompanhamento e Monitorização*) para fazer *pontos de situação* acerca do estado do seu desenvolvimento. Esta natureza da investigação foi fundamental porque obrigou a *Equipa Central* a refletir sobre a informação recolhida para poder agir de forma mais fundamentada e sustentada. Nestes termos, recomenda-se que quaisquer projetos desta dimensão e natureza sejam efetivamente acompanhados, desde a sua fase inicial, através de uma investigação deliberadamente concebida para apoiar e regular o desenvolvimento de tais projetos.
3. A complexidade do Projeto MAIA e as suas múltiplas exigências nos domínios teórico, conceitual e da formação, obrigou ao desenvolvimento de uma diversidade de ações fundamentais tais como estabelecer um sistema de organização simples, com elevado grau de autonomia, flexível e muito pouco hierarquizado e burocrático, definir claramente os seus propósitos, garantir a proximidade com as pessoas e produzir materiais de apoio. A concretização bem-sucedida destas e doutras ações só foi possível com a colaboração e cooperação de, entre outros, dois grupos de profissionais: os formadores e os representantes para a *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. A experiência de trabalho com estes dois grupos de pessoas experientes, altamente qualificadas dos pontos de vista académico, profissional e pessoal e muito reconhecidas pelos seus pares foi a muitos títulos, inestimável. Consequentemente, há muito boas razões para recomendar que se continue e aprofunde a profícua participação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), que se revelaram decisivos no adequado enquadramento daquelas pessoas no Projeto MAIA, no desenvolvimento das políticas públicas de educação em Portugal.
4. Nas múltiplas ações desenvolvidas no âmbito de diferentes dimensões do Projeto MAIA foi sempre claro que não se podia discutir aprofundadamente, e com sentido, a avaliação pedagógica sem discutir o ensino e a aprendizagem. A investigação tem evidenciado sistematicamente que a avaliação pode contribuir largamente para melhorar o ensino e as aprendizagens e, assim, os três processos são indissociáveis. Neste sentido, recomenda-se que o Projeto MAIA ou qualquer outro projeto com semelhantes objetos e propósitos deverá, tanto quanto possível, desenvolver estratégias que integrem os conceitos, as ideias, as teorias e, em geral, os processos pedagógicos que lhes são inerentes. A discussão realizada a propósito da conceção e da elaboração dos *Projetos de Intervenção* revelou-se uma estratégia possível e adequada para promover essa mesma integração.

5. A diversidade é uma consequência natural dos chamados processos de *ressignificação* e *recontextualização*, baseados na experiência e nas práticas, que as instituições e os seus profissionais elaboram acerca das propostas curriculares. Este facto foi claramente evidenciado através dos *Projetos de Intervenção* realizados no âmbito do Projeto MAIA. Mas a singularidade e a diversidade só estarão ao serviço de um sistema escolar mais democrático e eticamente adequado, se o conhecimento e a clarificação conceitual lhes atribuir real sentido. Assim, recomenda-se que os programas e projetos que, de algum modo, procuram materializar as políticas públicas de educação, sejam mais baseados na leitura, estudo e reflexão acerca do conhecimento produzido e menos em *soluções* mais ou menos simplistas do tipo *pronto a utilizar*.
6. Um dos resultados desta investigação mostrou que, os processos de estudo, reflexão e discussão realizados a partir de questões concretas decorrentes da elaboração dos *Projetos de Intervenção*, contribuíram para que os professores atribuissem real sentido aos *elementos* fundamentais do currículo nacional (e.g., *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), Decreto-Lei N.º 54/2018 (*Educação Inclusiva*); Decreto-Lei N.º 55/2018 (*Autonomia e Flexibilidade Curricular*), Aprendizagens Essenciais) relacionando, integrando e mobilizando os seus conteúdos e significados. Ou seja, a partir de uma variedade de situações e problemas e/ou dificuldades concretas, mas também a partir de processos sistemáticos de discussão e reflexão, as pessoas pareceram ficar mais disponíveis para conhecer, compreender e pôr em prática as propostas curriculares. Neste sentido, é fortemente recomendável que a materialização dos desígnios mais fundamentais do currículo se desenvolva a partir de processos e produtos pedagógicos incontornavelmente relacionados com as necessidades dos *AE/ENA* e dos seus profissionais que possam ser profundamente analisados, estudados e discutidos.

Bibliografia

- Almeida, P. (2018). Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo. *Da investigação às práticas*, 8 (1), 4-21. (Consultado a 30/04/20 em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2182-13722018000100002&lng=pt&nrm=iso)
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: research-based principles to guide classroom practice – 10 principles*. London: Nuffield Foundation.
- Barbosa, P., Ursi, S., & Mattos (2011). Teoria da atividade e a formação de professores na educação a distância. *ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Ouro Preto: UNIREDE. (Consultado em 18/04/20 em https://www.researchgate.net/publication/266009363TEORIA_DA_ATIVIDADE_E_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_NA_EDUCACAO_A_DISTANCIA)
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5. https://www.researchgate.net/publication/225590759_Developing_the_theory_of_formative_assessment.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Maidenhead, U.K.: Open University Press.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: University of Cambridge School Education.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Virgínia: ASCD.
- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M. H., Fiuza, E., & Gama, A. P. (2014). Escala de percepção 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>]
- Castells, M. (2006). A Sociedade em rede: do conhecimento à política. In M. Castells & G. Cardoso (Orgs.). *A Sociedade em rede. Do conhecimento à ação política* (p. 17-30). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Crossouard, B., & Pryor, J. (2012). How theory matters: formative assessment theory and practices and their different relations to education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3), 251-263.
- Drijvers, P. (2018). Digital assessment of mathematics: Opportunities, issues and criteria. *Mesure et évaluation en éducation*. 41, 1, 1-161.

- Engeström (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (p.19-38). New York, NY: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engestrom, R. Miettinen & R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (p. 1-18). New York, NY: Cambridge University Press.
- Eisner, E. (2004) Artistry and pedagogy in curriculum, *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 1 (2), 15-16, DOI: 10.1080/15505170.2004.10411491
- Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy — the core role of the teacher in a digital environment. *Educational Technology and Society*. 15.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editores. [<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5509>]
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, pp. 15-44. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In J. M. DeKetele & M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*, pp. 131-142. Porto: Porto Editora. [<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6988>]
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. [<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5664>]
- Fernandes, D. (2011) (Org.). *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais, PR: Editora Melo.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, n.º 78, vol. 21, (janeiro/março).
- Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. L. Rodrigues (Org.), *Quarenta anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino (Volume I)*, pp. 231-268. Coimbra: Almedina.
- Fernandes, D. (2019). Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, 25, 644-660. Doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.24579>
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I.R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). Curitiba, Brasil: CRV. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/337608490_Para_um_Enquadramento_Teorico_da_Avaliacao_Formativa_e_da_Avaliacao_Sumativa_das_Aprendizagens_Escolares [Consultado em 23 de fevereiro de 2020].
- Fernandes, D., Borralho, A., Vale, I., Gaspar, A., & Dias, R. (2011). *Ensino, avaliação e participação dos alunos em contextos de experimentação e generalização do novo programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [<http://hdl.handle.net/10451/10312>]

- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J. Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação criterial e avaliação normativa. In Domingos Fernandes (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (Folha A/4). Lisboa: IIE. [Disponível no sítio da DGE]
- Fisher, D., & Frey, N. (2009). Feed Up, back, forward. *Educational Leadership*, 67, 3, 20-25. [<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov09/vol67/num03/Feed-Up,-Back,-Forward.aspx>]
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, J. (2011). *Assessment and learning*. London: Sage Publications.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-9.
- Gifford, B., & O' Connor, M. (Eds.) (1992). *Changing assessments: alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Norwell, MA: Kluwer.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer.
- Grangeat, M., & Lepareur, C. (2019). Rôle du feedback enseignant sur l'autorégulation des apprentissages. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 5-28. <http://journal.admee.org/index.php/ejiref/issue/view/19/N%C2%B05%282%29%202019>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.105-117). London: Sage.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning: tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16 (2), 207-223.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, 103-118. London: Sage.
- Harlen, W. & M. James (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4 (3), 365 – 379.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. [<http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>]
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21–27. doi:10.1016/j.stueduc.2012.04.001
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50–62. doi:10.1016/j.edurev.2015.12.002
- Hildreth, P., & Kimble, C. (2004). *Knowledge networks: innovation through communities of practice*. Hershey, PA: IGI Global.
- James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. In J. Gardner (Ed.) *Assessment and learning*, 47-60. London: Sage.
- Kimble, C., Hildreth, P., & Bourdon, I. (Eds.) (2008). *Communities of practice: creating learning environments for educators* (vol. 1). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).

- Looney, J. (2011). Integrating formative and summative assessment: progress toward a seamless system? *OECD Education Working Paper* nº 58 Retirado de <http://www.oecd.org/edu/workingpapers> em 2 de fevereiro de 2017.
- Machado, E. A. (2019). Feedback. *Folha de apoio à formação. Projeto MAIA*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Machado, E. A. (2020). Participação dos alunos nos processos de avaliação. *Folha de apoio à formação. Projeto MAIA*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Machado, E. A. (2020). Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância. *Projeto MAIA*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Machado, E. A. (2020). *Sentidos da escola, sentidos da avaliação*. Lisboa: Lisbon International Press.
- Mottier Lopez, L. & Dechamboux, L. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 87-111. <http://journal.admee.org/index.php/ejref/issue/view/19/N%C2%B05%282%29%202019>
- Neves, A., & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra & Paz.
- OCDE (2020). Education responses to covid-19: embracing digital learning and online collaboration. Esta referência está incompleta
- Pais, H., & Candeias, F. (2020). Avaliação formativa digital. *Projeto MAIA*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Piscalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, 25, 3, 170-190. https://www.researchgate.net/publication/285319251_PROMOCAO_DA_AUTORREGULACAO_DA_APRENDIZAGEM_DAS_CRIANCAS_PROPOSTA_DE_INSTRUMENTO_DE_APOIO_A_PRATICA_PEDAGOGICA
- Ramos, J. L., Teodoro, V. D. & Ferreira, F. M. (2011) Recursos educativos digitais. reflexões sobre a prática. *Cadernos SACAUSEF VII*. p.11-34. Ministério da Educação e Ciência/DGIDC. (Consultado a 30/04/20 em https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5051/1/1330429397_Sacausef7_11_35_RED_reflexoes_pratica.pdf)
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, D. C. :National Academies Press.
- Rodrigues, A. (2017). *A formação ativa de professores com integração pedagógica de tecnologias digitais*. Tese de Doutoramento em Educação (Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, A. (2017). A formação ativa de professores. Um projeto de investigação-formação com integração das tecnologias digitais. *Investigar em Educação*, Série II, 6, p. 199-223
- Rodrigues, A. (2019). *Aprendizagem ativa: como inovar na sala de aula*. Lisboa: Lisbonpress.
- Santos, L. (Org.) (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora

- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação sumativa e a formativa na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio? *Revista Ensaio*, 24(92), 637-669. [<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>]
- Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In M.I.R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (p.165-190). Curitiba, Brasil: CRV.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 147-166.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Shute, V. J., & Ventura, M. (2013). *Stealth assessment: Measuring and supporting learning in video games*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Graó.
- Tenbrink, T. (1974). *Evaluation: a practical guide for teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Cambridge; MA: Harvard Business Press.
- William, D. (2017). Learning and assessment: a long and winding road? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (3), 309-316.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. London: Sage.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

PARA UMA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: DINÂMICAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO NO PROJETO MAIA (2019-2020)

ANEXOS



PROJETO DE MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Anexo A

Matriz da Investigação

Objetos	Dimensões
1. Participantes individuais	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Experiência • Envolvimento • Perfil
2. Participantes institucionais (CFAE e AE)	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil • Envolvimento • Participação • Consecução do projeto
3. Processo de acompanhamento e monitorização	<ul style="list-style-type: none"> • Utilidade • Comunicação • Recolha de informação • Apoio
4. Processos e Dinâmicas de capacitação e formação	<ul style="list-style-type: none"> • Organização • Estratégias • Metodologias • Materiais • Participação
5. Práticas desenvolvidas pelos formandos nas salas de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos desenvolvidos¹ • Consecução dos projetos • Estratégias de avaliação • Materiais utilizados • Avaliação e aprendizagens • Avaliação e ensino
6. Perceções globais acerca do projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação global • Relações com as práticas de ensino • Relações com as práticas de avaliação • Aspectos mais conseguidos • Aspectos menos conseguidos

¹ No ano de 2019/2020, devido à crise pandémica provocada pelo COVID 19, apenas foi possível considerar esta dimensão.

Anexo B

Memorando 1¹

1 Os memorandos produzidos no âmbito do Projeto MAIA, tal como se exemplifica neste Anexo, foram um meio para apoiar, clarificar e orientar o desenvolvimento de aspetos fundamentais do projeto. Apesar da sua conceção e elaboração ter sido sempre da responsabilidade da Equipa Central, cada Memorando era, em boa medida, uma emanção sistematizada das reuniões de acompanhamento e monitorização com os participantes. Deste modo, constituíram uma forma de garantir níveis adequados de consistência, ao nível nacional, das diferentes ações do projeto.

Propósito Fundamental do Projeto

O propósito mais fundamental do Projeto MAIA é contribuir para melhorar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação pedagógica e, desta forma, desenvolver as ações que se impõem para que os alunos aprendam mais e melhor, com mais compreensão e com mais profundidade.

Deste modo, o Projeto MAIA constitui-se como um esforço concertado a nível nacional no sentido de se iniciar um processo deliberado e pensado que, em colaboração com os CFAE, com as direções dos Agrupamentos e de Escolas Não Agrupadas e com os docentes, crie condições para que a avaliação pedagógica seja integrada nos processos de desenvolvimento curricular e, desse modo, se articule com o ensino e com a aprendizagem. Cabe à chamada Equipa Central do projeto desenvolver todas as iniciativas que possam apoiar todos os outros intervenientes na consecução dos propósitos do projeto.

Dimensões do Projeto

O projeto tem três dimensões que importa sublinhar: a) Capacitação; b) Acompanhamento; e c) Investigação. A Capacitação das pessoas envolvidas no projeto desenvolve-se através de uma diversidade de sessões através das quais se partilham e discutem questões de natureza teórica e prática relacionadas com a avaliação pedagógica e com a melhoria das respetivas práticas. O Acompanhamento permite, por um lado, apoiar o trabalho que se vai desenvolver nas sessões promovidas pelos formadores e representantes AFC através dos CFAE e pelas ações empreendidas pelos docentes nas escolas e nas suas aulas, e, por outro lado, recolher informação que permita caracterizar tão fielmente quanto possível o que vai sendo concretizado para que se possa conhecer e descrever os fenómenos de interesse para o projeto. A Investigação visa descrever, analisar e interpretar a informação recolhida para que se possam formular recomendações e conclusões empiricamente sustentadas que contribuam para elucidar as políticas públicas de educação neste domínio.

Momentos e Fases do Projeto

O projeto tem três momentos. O Momento 1 consistiu na realização dos Seminários (30 horas) realizados no Vimeiro em que participaram os representantes dos CFAE ao nível da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), bem como os formadores indicados pelos CFAE para integrarem o projeto. O Momento 2 realiza-se sensivelmente entre janeiro e julho de 2020 e a capacitação no domínio da avaliação pedagógica dos docentes entretanto selecionados pelos CFAE, em articulação com as direções das Escolas

e Agrupamentos, é particularmente relevante. Na verdade, trata-se de um processo que se poderá designar de “formação-ação” em que os participantes identificam e discutem questões fundamentais para a melhoria das práticas de ensino e de avaliação pedagógica, elaboram projetos de intervenção que são postos em prática nas suas turmas e refletem sobre as práticas desenvolvidas. O Momento 2, como se refere noutros documentos, integra três fases: a Fase da Iniciação (sensivelmente Janeiro-Março); a Fase da Consolidação (sensivelmente Abril-Junho); e a Fase da Autonomia que consiste na elaboração de um projeto a partir da capacitação realizada nas fases anteriores e que possa ser posto em prática no ano letivo de 2020/2021. O Momento 3, que está já em curso, consiste numa investigação que contribua para apoiar os processos de decisão no âmbito das políticas públicas de educação.

Abrangência e Âmbito do Projeto

É importante compreender que, ao longo do presente ano letivo de 2019/2020, quando nos referimos às oficinas de formação a realizar, o Projeto MAIA abrange uma turma com 20 formandos em cada um dos 91 CFAE. Apesar disso, em cada CFAE, poderão coexistir várias turmas com os mesmos propósitos e utilizando os mesmos materiais, mas só uma poderá, realisticamente, ser diretamente acompanhada.

O âmbito do projeto está circunscrito ao desenvolvimento de uma diversidade de formas de capacitação e de práticas de avaliação pedagógica articuladas com o ensino e com as aprendizagens a desenvolver pelos alunos.

Em circunstância alguma o Projeto MAIA interferirá com as decisões já tomadas pelas escolas e pelos agrupamentos nos domínios da avaliação, da classificação ou em qualquer outro domínio. Os docentes que participam no projeto serão incentivados a desenvolver, nas suas salas de aula, práticas de avaliação e de ensino mais consentâneas com recomendações nacionais e internacionais para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Formadores do Projeto

Os seminários do Vimeiro determinaram, naturalmente, os formadores que serão responsáveis pelas ações de capacitação a desenvolver no Momento 2 do projeto. Determinaram igualmente as pessoas que irão acompanhar todo o processo em estreita colaboração com a Equipa Central.

Assim, o princípio a observar é o de que só quem participou nos referidos seminários poderá integrar o projeto.

Formandos do Projeto

Os docentes formandos que integrarão o projeto deverão ser selecionados pelos CFAE em estreita articulação com as direções das escolas e agrupamentos e tendo em conta aspetos tais como:

- Serem reconhecidos pelos seus pares e pela comunidade em geral pela sua credibilidade profissional, científica e pedagógica.
- Serem líderes pedagógicos experientes e capazes de mobilizar outros para a ação.
- Terem experiência na conceção e/ou participação de projetos de inovação pedagógica.

Constituição das “Turmas”

A constituição das “turmas” é igualmente da responsabilidade dos CFAE em articulação com as direções das escolas e agrupamentos. Na sequência das discussões realizadas nos seminários do Vimeiro e nas reuniões com as direções dos CFAE, devem ser considerados os seguintes aspetos:

- é fortemente aconselhável que as “turmas” sejam integradas por docentes provenientes de um número máximo de 4 escolas e/ou agrupamentos, ou seja, cerca de 5 docentes por escola/agrupamento.
- um número reduzido de docentes por agrupamento/escola pode dificultar muito a criação da “massa crítica” indispensável para a conceção e concretização de projetos.
- cada grupo de docentes proveniente de uma escola/agrupamento pode ser selecionado de acordo com as prioridades ou necessidades sentidas podendo, por exemplo, considerar-se as seguintes possibilidades:
 - docentes de um conselho de turma
 - docentes de diferentes disciplinas
 - docentes das ciências experimentais
 - docentes de um nível de ensino
 - docentes de diferentes níveis de ensino
 - docentes do ensino profissional
 - docentes do ensino artístico especializado
 - docentes de lideranças formais intermédias
 - docentes da direção da escola/agrupamento
 - docentes do conselho pedagógico

Isto significa que, numa dada “turma” de docentes formandos poderemos ter, por exemplo, 5 docentes pertencentes a um conselho pedagógico, 5 docentes do 1.º ciclo do ensino básico, 5 docentes de um conselho de turma e 5 docentes coordenadores de grupo disciplinar ou departamento. São obviamente múltiplas as possibilidades de organização quer quanto ao número de docentes (podemos ter 7, 7, 6 ou 10, 5, 5) quer quanto à sua inserção na escola/agrupamento. Importa, acima de tudo, que seja uma escolha bem pensada e refletida e que faça real sentido tendo em conta as preocupações do agrupamento/escola e os propósitos do Projeto MAIA.

Em suma, teremos, desejavelmente, 91 “turmas” com uma composição diversa e que, como se disse, faça real sentido. O que é indubitavelmente comum a todas é o facto de se orientarem pelos mesmos propósitos, tendo em conta os materiais já disponibilizados e outros a disponibilizar brevemente e os processos de discussão, reflexão e acompanhamento que se irão desenvolvendo. Em última análise, o que deverá ser comum a todas as intervenções desenvolvidas no âmbito dos CFAE é o seu foco na construção de práticas de Avaliação Pedagógica que, naturalmente, deverão envolver aspetos fundamentais tais como avaliações formativas e sumativas, distribuição sistemática de feedback, processos diversificados de recolha de informação, formulação e utilização de critérios de avaliação e processos de classificação.

Processo de Acompanhamento

O Processo de Acompanhamento inclui uma vertente de apoio aos processos de formação e de concretização dos projetos nas escolas e uma vertente de recolha de informação tendo em vista a elaboração de um relatório com recomendações e conclusões que possam apoiar o desenvolvimento das políticas públicas de educação no domínio da avaliação pedagógica.

A Equipa Central do Projeto MAIA estará particularmente envolvida neste processo que é bastante exigente e complexo e disponibilizará em breve as suas linhas orientadoras fundamentais. Como foi referido nos seminários do Vimeiro e também nas reuniões com todas as direções dos CFAE, o papel dos representantes AFC e dos formadores no processo de acompanhamento será determinante para que os resultados da investigação possam ser úteis e utilizáveis. Tudo será feito para simplificar os processos de recolha de informação, reduzindo-os ao que é estritamente fundamental. E tudo será igualmente feito para apoiar as pessoas quer diretamente, quer através da produção e difusão de uma diversidade de materiais.

Materiais de Apoio

A Equipa Central do projeto tem produzido e continuará a produzir materiais de apoio para o desenvolvimento do Projeto MAIA. Até ao momento estão disponibilizadas na plataforma TEAMS “Folhas” que podem ser diretamente utilizadas nos processos de formação e capacitação ou poderão ser objeto de adaptações que eventualmente se considerem pertinentes. Está igualmente disponibilizado um texto que permite discutir fundamentos e práticas da avaliação pedagógica.

Como se tem vindo a referir nas reuniões realizadas, serão muito bem-vindas propostas de “Folhas” ou de “Textos de Apoio” da autoria de formadores e/ou representantes ou de outros intervenientes para integrarem o conjunto de materiais de apoio.

Anexo C

Inquérito por Questionário Acompanhamento e Monitorização¹

1 Os inquéritos por questionário, tal como o que se exemplifica neste Anexo, foram um procedimento utilizado de forma sistemática para que a *Equipa Central*, através das opiniões e perceções dos participantes nas reuniões regionais, pudesse regular as suas ações ao nível dos processos relacionados com as dimensões de acompanhamento e monitorização do Projeto MAIA.

MAIA – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

Descrição do formulário

Muito obrigado pela sua presença nas sessões de apresentação do Projeto MAIA

As sessões com os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) tinham como principais objetivos:

1 – Apresentar o Projeto MAIA;

2 – Explicitar os momentos/fase do Projeto e sua operacionalização; 3 – Refletir conjuntamente sobre a operacionalização do Projeto.

Tendo em conta estes objetivos, agradecemos a sua colaboração no preenchimento do questionário que se segue, o que será fundamental para a melhoria contínua do nosso trabalho.

O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das respostas. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

O seu preenchimento não deverá demorar mais do que 5 minutos. Obrigado, uma vez mais, pela sua colaboração.

Equipa Central do Projeto MAIA

Identifique por favor a sessão na qual participou:

- 11 de novembro de 2019 (14h) – ES Padre António Vieira
- 12 de novembro de 2019 (9h) – ES Padre António Vieira
- 15 de novembro de 2019 (14h30m) – ES Francisco Rodrigues Lobo (Leiria)
- 18 de novembro de 2019 (10h) – ES Francisco de Holanda
- 18 de novembro de 2019 (15h30m) – ES Padrão da Légua (Matosinhos)
- 20 de novembro de 2019 (14h30m) -ES Diogo de Gouveia

Refira por favor em que qualidade participou na sessão:

Descrição (opcional)

- Diretor/a de
- Representante Autonomia e Flexibilidade Curricular||
- Formador/a
- Outra

1. A realização da sessão foi oportuna?

Nada Totalmente

2. O conteúdo da sessão foi ao encontro das suas expectativas?

Nada Totalmente

3. A informação prestada sobre os propósitos projeto MAIA foi clara?.

Nada Totalmente

4. A metodologia da sessão foi adequada?

Nada Totalmente

5. A duração da sessão foi adequada?

Nada Totalmente

6. A sessão foi útil para que os CFAE possam concretizar as ações previstas no Projeto MAIA,

Nada Totalmente

7. Tem alguma sugestão para próximas sessões?

Texto de resposta longa

Obrigado pela sua participação!

Anexo D

Guião de Apoio à Análise dos Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação e dos Projetos de Intervenção

Este guião tem como propósito a recolha de informação, da forma mais simples e rápida possível, permitindo-nos organizar os *Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação* (Objeto 4 da Matriz de Investigação e todas as respetivas dimensões) e os *Projetos de Intervenção Desenvolvidos* (alínea a) do Objeto 5 da Matriz de Investigação), em três ou quatro grandes categorias. De salientar que a informação recolhida através deste processo será complementada pela análise que dá origem ao próprio esforço de categorização (por exemplo, quando estamos a decidir a *Tipologia* de qualquer dimensão de um dado objeto, temos necessariamente de analisar o mais fielmente possível a realidade que supostamente lhe corresponde, ficando assim com uma informação que pode eventualmente ser enriquecedora para a sua descrição) e através das entrevistas que se realizarão a grupos de formadora(e)s e representantes, assim como a grupos de formanda(o)s. É muito importante ter em conta que a ideia não é a de formular juízos de valor acerca dos *Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação* ou dos *Projetos de Intervenção Desenvolvidos* e muito menos proceder à sua classificação. Na verdade, o que se pretende é apresentar e discutir as características principais de cada uma das categorias definidas, tendo em vista desencadear processos de melhoria e/ou de consolidação do trabalho realizado. É igualmente relevante ter presente que este guião ainda que nos ajude a organizar a informação, tem obviamente limitações que passam necessariamente pela escolha de uma tipologia que nem sempre “acomoda” bem as realidades de interesse para o processo de investigação. Neste sentido, torna-se necessário, por um lado, selecionar os “tipos” que mais se aproximam da realidade em análise, pois nem sempre será possível que ambos coincidam exatamente e, por outro, triangular esta informação com as entrevistas acima referidas e com outros processos, formais e informais, de recolha de informação.

Finalmente, num esforço de clarificação concetual, decidiu-se, no início de cada objeto, produzir uma descrição que, de algum modo, nos permitisse focar os aspetos e dimensões mais relevantes a ter em conta e, nesse sentido, contribuir para a melhoria dos níveis de consistência da análise que se pretende realizar.

OBJETO	DIMENSÕES
<p>4. Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação</p>	<p>Os processos e dinâmicas de capacitação e formação, designadamente as <i>Oficinas de Formação</i>, para alcançarem os seus objetivos devem ter em conta aspetos fundamentais, desde logo a forma de <i>Organização</i> (constituição de grupos e dimensão, número de horas atribuídas a cada sessão). As <i>Estratégias</i> definidas são igualmente muito relevantes e devem passar pela constituição de comunidades de aprendizagem onde se valorize uma participação ativa na discussão, entre todos os participantes, dos propósitos da oficina (da apresentação, passando pelo incentivo à leitura e reflexão sobre textos, até ao apoio à conceção dos <i>Projetos de Intervenção</i>).</p> <p>As <i>Metodologias</i> delineadas para o desenvolvimento da <i>Oficina de Formação</i> devem ser devidamente explanadas, privilegiando sempre a utilização de uma diversidade de dinâmicas de trabalho (e.g., individual, em grupo, em grande grupo), tendo em conta a natureza das tarefas a realizar em cada momento. Os <i>Materiais</i> são igualmente essenciais na conceção e desenvolvimento da <i>Oficina de Formação</i>, nomeadamente os que têm sido produzidos no âmbito do Projeto MAIA ou outros considerados credíveis e adequados. A <i>Participação</i> assume particular destaque, na medida em que deve ser sistematicamente incentivada, por forma a dar corpo efetivo à constituição de comunidades de aprendizagem, onde os seus membros partilham toda a riqueza do que experienciam nos seus contextos.</p>

OBJETO	DIMENSÕES
<p>4.</p> <p>Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação</p>	<p>ORGANIZAÇÃO</p> <p>Tipo 3</p> <p>A <i>Oficina de Formação</i> apresentou todas as seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) foi organizada em grupos (não mais do que 4); b) os grupos foram formados de acordo com as escolas/agrupamentos/áreas disciplinares de proveniência dos formandos; c) as 25 horas presenciais previstas foram distribuídas por um máximo de 9 sessões. <p>Tipo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> a) foi possível cumprir o estipulado na alínea a) do Tipo 3; b) foi possível cumprir o estipulado em uma das duas restantes alíneas [b) e c)] do Tipo 3. <p>Tipo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> a) foi possível cumprir com o estipulado em uma das alíneas do Tipo 3. <p>Outra tipologia</p> <p>Caso considere que a organização da formação que desenvolveu não se enquadra em nenhuma das tipologias propostas, presente, sucintamente, no formulário das respostas, as suas principais características.</p>

OBJETO	DIMENSÕES
<p>4. Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação</p>	<p>ESTRATÉGIAS</p> <p>Tipo 3</p> <p>O desenvolvimento da <i>Oficina de Formação</i> permitiu privilegiar todos os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) a promoção da participação ativa dos formandos em todas as atividades propostas; b) a utilização de dinâmicas de formação facilitadoras da criação de uma comunidade de aprendizagem; c) a discussão fundamentada das questões de interesse para os propósitos da oficina; d) a partilha de experiências e de materiais incluindo, eventualmente, a sua construção; e) o apoio à conceção e à elaboração do <i>Projeto de Intervenção</i>; f) a leitura e o estudo dos textos de apoio e de outros materiais disponibilizados no âmbito do projeto. <p>Tipo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> a) foi possível cumprir o estipulado nas alíneas a), e) e f) do Tipo 3; b) foi possível cumprir o estipulado em uma ou duas das restantes três alíneas [b), c) e d)] do Tipo 3. <p>Tipo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> a) foi possível cumprir com o estipulado até três das alíneas do Tipo 3. <p>Outra tipologia</p> <p>Caso considere que as estratégias de formação desenvolvidas não se enquadram em nenhuma das tipologias propostas, apresente, sucintamente, no formulário das respostas, as suas principais características.</p>

OBJETO	DIMENSÕES
<p>4. Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação</p>	<p>METODOLOGIAS</p> <p>Tipo 3</p> <p>O desenvolvimento da <i>Oficina de Formação</i> permitiu incluir todas as seguintes opções metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) a utilização sistemática de uma diversidade de dinâmicas de trabalho (e.g., individual, em grupo, em grande grupo), tendo em conta a natureza das tarefas a realizar em cada momento e as plataformas utilizadas; b) a leitura e a análise sistemáticas dos materiais de apoio (e.g., <i>Folhas, Textos de Apoio</i>) para o apoio fundamentado das discussões realizadas no contexto das sessões de trabalho conjuntas (presenciais ou a distância); c) o incentivo à reflexão sistemática e à elaboração de sínteses acerca das práticas de avaliação previstas e planeadas no contexto do <i>Projeto de Intervenção</i>, constituindo-se as sessões plenárias presenciais e a distância como tempos de discussão aprofundada e fundamentada acerca das questões mais relevantes da <i>avaliação pedagógica</i>; d) o incentivo ao desenvolvimento das tarefas propostas junto de todos os grupos de formandos e à sua colaboração ativa com os colegas e com os(as) formadores(as) em todos os processos e atividades inerentes ao processo de formação. <p>Tipo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> a) foi possível cumprir o estipulado nas alíneas a) e c) do Tipo 3; b) foi possível cumprir o estipulado em uma das duas alíneas restantes [b), d)] do Tipo 3. <p>Tipo 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) foi possível cumprir com o estipulado até duas das alíneas do Tipo 3. <p>Outra tipologia</p> <p>Caso considere que as metodologias de formação desenvolvidas não se enquadram em nenhuma das tipologias propostas, presente, sucintamente, no formulário das respostas, as suas principais características.</p>

OBJETO	DIMENSÕES
<p>4.</p> <p>Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação</p>	<p>MATERIAIS</p> <p>Tipo 3</p> <p>Na concepção e desenvolvimento da <i>Oficina de Formação</i> utilizaram-se materiais de apoio conforme todas as seguintes condições:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) a análise, a discussão e a utilização por parte dos formadores de todos os materiais (<i>Folhas, Textos de Apoio, Matriz de Investigação, Memorandos</i>) produzidos e/ou sugeridos no âmbito do projeto; b) a análise, a discussão e a utilização por parte dos formandos de todos os materiais (<i>Folhas, Textos de Apoio, Matriz de Investigação, Memorandos</i>) produzidos e/ou sugeridos no âmbito do projeto; c) a análise, a discussão e utilização de materiais complementares construídos e/ou selecionados pelos formadores (e.g., apresentações, guiões de trabalho, textos de apoio, coletâneas de textos), considerados úteis para os propósitos da formação e do projeto. <p>Tipo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> a) foi possível cumprir o estipulado nas alíneas a) e b) do Tipo 3. b) não foi possível cumprir o estipulado na alínea c) do Tipo 3. <p>Tipo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> a) foi possível cumprir o estipulado na alínea a) do Tipo 3; b) foi possível cumprir parcialmente, ou não foi possível cumprir, o estipulado na alínea b) do Tipo 3; c) não foi possível cumprir o estipulado na alínea c) do Tipo 3. <p>Outra tipologia</p> <p>Caso considere que os materiais utilizados na formação desenvolvida não se enquadram em nenhuma das tipologias propostas, presente, sucintamente, no formulário das respostas, as suas principais características.</p>

OBJETO	DIMENSÕES
<p>4. Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação</p>	<p>PARTICIPAÇÃO</p> <p>Tipo 3</p> <p>O envolvimento dos grupos de <i>Formandos</i> na <i>Oficina de Formação</i> incluiu todos os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) a participação ativa em todas as sessões conjuntas (presenciais e a distância); b) o desenvolvimento de trabalho não presencial e autónomo para rentabilizar o trabalho das sessões conjuntas; c) a partilha das suas experiências, sinalizando dificuldades e apresentando sugestões para as ultrapassar; d) a referência a aspetos mais bem conseguidos nas suas práticas, ainda que com os condicionalismos existentes; e) a análise crítica de estratégias, metodologias, materiais e da organização do processo formativo; f) a participação ativa, reflexiva e crítica na conceção e elaboração do <i>Projeto de Intervenção</i>; g) a elaboração integral do seu <i>Projeto de Intervenção</i>. <p>Tipo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> a) foi possível cumprir o estipulado nas alíneas a), b), f) e g) do Tipo 3; b) foi possível cumprir o estipulado em uma ou duas das três alíneas restantes [b), c), d)] do Tipo 3. <p>Tipo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> a) foi possível cumprir com o estipulado até três das alíneas do Tipo 3. <p>Outra tipologia</p> <p>Caso considere que a participação dos formandos não se enquadra em nenhuma das tipologias propostas, apresente, sucintamente, no formulário das respostas, as suas principais características.</p>

OBJETO	DIMENSÕES
<p>5. Práticas Desenvolvidas pelos Formandos nas Salas de Aula</p>	<p>PROJETOS DESENVOLVIDOS</p> <p>Nos projetos elaborados devem constar os fundamentos e os princípios em que se baseiam as práticas de uma avaliação pedagógica, cujo principal propósito é distribuir <i>feedback</i> de elevada qualidade que contribua para que todos os alunos aprendam melhor. De modo geral, foi prevista a utilização primordial da avaliação formativa, a utilização de avaliações sumativas (com e sem propósitos classificatórios) e a definição de critérios de avaliação. Foram ainda devidamente consideradas a utilização de processos diversificados de recolha de informação, de estratégias conducentes à participação dos alunos nos processos de avaliação e de propostas de trabalho (tarefas) que permitissem integrar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Foi expressamente feita a distinção entre avaliação e classificação, permitindo definir claramente: uma <i>política de avaliação</i> e uma <i>política de classificação</i>. O professor foi considerado como um recurso altamente especializado com a missão de apoiar as aprendizagens dos alunos através da distribuição de <i>feedback</i> de elevada qualidade. Os alunos foram considerados participantes ativos nos processos de avaliação, aprendizagem e ensino.</p>

OBJETO	DIMENSÕES
<p>5. Práticas Desenvolvidas pelos Formandos nas Salas de Aula</p>	<p>PROJETOS DESENVOLVIDOS</p> <p>Tipo 3</p> <p>O <i>Projeto de Intervenção</i> desenvolvido na <i>Oficina de Formação</i> assegura todos os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) a utilização primordial da avaliação formativa e a utilização de avaliações sumativas (com e sem propósitos classificatórios); b) a definição de critérios de avaliação e respetivos descritores de desempenho; c) a consagração de processos diversificados de recolha de informação; d) a utilização de estratégias conducentes à participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem, ensino e de avaliação pedagógica; e) a seleção de propostas de trabalho (tarefas) que permitam ensinar, aprender e avaliar, de forma integrada; f) a distinção entre avaliação e classificação, definindo claramente uma <i>política de avaliação</i> e uma <i>política de classificação</i>; g) a distribuição de <i>feedback</i> de elevada qualidade por parte dos professores para apoiar as aprendizagens dos alunos. <p>Tipo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> a) foi possível cumprir o estipulado nas alíneas a), b), c) e g) do Tipo 3. b) foi possível cumprir o estipulado em uma ou duas das três alíneas restantes [d), e) e f)] do Tipo 3. <p>Tipo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> a) foi possível cumprir com o estipulado até três das alíneas do Tipo 3. <p>Outra tipologia</p> <p>Caso considere que o <i>Projeto de Intervenção</i> não se enquadra em nenhuma das tipologias propostas, apresente, sucintamente, no formulário das respostas, as suas principais características.</p>

ANEXO E

Guião de Entrevista dos Grupos Focados – Formadores e Formandos

Objeto 4: Processos e Dinâmicas de capacitação e formação	
a) Organização	<p>4.a.1. No que se refere às questões de organização (e.g., constituição e dimensão dos grupos, número e duração das sessões realizadas) como avalia as opções tomadas na oficina de formação em que participou?</p> <p>4.a.2. Em que medida é que as sugestões da equipa central foram úteis e contribuíram para as opções tomadas na oficina de formação em que participou?</p>
b) Estratégias	<p>4.b.1. Em que medida e de que modo houve oportunidade para desenvolver uma comunidade de aprendizagem entre todos os participantes na oficina de formação? Que estratégias foi possível desenvolver nesse sentido? (e.g., incentivos à leitura e à reflexão dos textos de apoio, incentivos ao trabalho autónomo e colaborativo, relações de apoio entre formadores e formandos e entre formandos)</p>
c) Metodologias	<p>4.c.1. Como avalia as metodologias (e.g., dinâmicas de trabalho, estratégias de participação, utilização de recursos) que se desenvolveram ao longo da oficina de formação em que participou?</p>
d) Materiais	<p>4.d.1. Como avalia a relação entre os materiais de apoio distribuídos e a conceção e desenvolvimento da oficina de formação?</p> <p>4.d.2. Em que medida é que a utilização dos materiais de apoio permitiu a apropriação por parte dos formandos e formadores dos conceitos e práticas estruturantes da avaliação pedagógica?</p> <p>4.d.3. Em que medida sentiu necessidade de recorrer a outros materiais, considerados credíveis e adequados, de apoio à formação? Porquê?</p>
e) Participação	<p>4.e.1. Como descreveria, globalmente, a participação dos formandos nas sessões de formação?</p> <p>4.e.2. Como descreveria a natureza das interações entre os formandos e entre estes e os formadores? Em que medida é que se poderá falar que foram criadas condições para a constituição de comunidades de aprendizagem partilhando perspetivas e interesses comuns no domínio da avaliação pedagógica?</p>

Objeto 5: Práticas desenvolvidas pelos formandos nas salas de aula

a) Projetos desenvolvidos

5.a.1. Como é que, em geral, avalia a qualidade dos Projetos de Intervenção desenvolvidos nas Oficinas de Formação (e.g., Fundamentação, Rigor Conceitual, Mobilização, Integração e Utilização do Conhecimento, Realismo, Exequibilidade, Simplicidade)?

5.a.2. De que modo é que os materiais distribuídos, nomeadamente o texto de apoio intitulado *Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA*, contribuíram para a conceção e desenvolvimento dos projetos de intervenção?

5.a.3. Como descreveria, globalmente, o processo de conceção e elaboração dos Projetos de Intervenção (e.g. aspetos organizacionais, aspetos conceituais, dinâmicas de trabalho, pontos fortes, constrangimentos)?

5.a.4. Em que medida é que os projetos de intervenção desenvolvidos têm reais condições para serem efetivamente postos em prática?

Anexo F

Para a Conceção e Elaboração do *Projeto de Intervenção* no Âmbito do *Projeto MAIA*

Introdução

O principal objetivo deste texto é apoiar a conceção e elaboração do *Projeto de Intervenção* que está a ser concebido e elaborado pelos diferentes grupos que integram as oficinas de formação em curso no âmbito do *Projeto MAIA*. O texto vem na sequência do *Memorando 3* e do *feedback* que acerca dele se recebeu no contexto das 10 reuniões regionais de acompanhamento da consecução do projeto que realizámos entre 14 e 17 de abril de 2020.

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 espectro de projetos que corresponda à diversidade de enquadramentos em que irão ser pensados e construídos.

A primeira parte deste *Texto de Apoio* integra um conjunto de secções em que se apresentam e discutem questões de natureza teórica e prática relativas à conceção e elaboração do *Projeto de Intervenção*. Numa segunda parte decidiu-se que seria importante contribuir para a construção e/ou consolidação de um enquadramento para a formação de professores em curso no âmbito do projeto. Neste sentido, pareceu oportuno apresentar e discutir fundamentos e princípios da *Teoria de Atividade* e da *Formação Ativa* de professores. Há, obviamente, muitos e bons referentes no domínio da formação de professores e, assim, esta opção deve ser entendida como mais um contributo para uma discussão e reflexão que não podem deixar de ser realizadas quando temos responsabilidades no relevante domínio da formação de professores.

Nestes termos, este *Texto de Apoio* foi organizado nas seguintes secções:

1. Introdução.
2. Acerca da Natureza do Projeto de Intervenção.
3. Propósitos do Projeto.
4. Alguns Referentes para a Elaboração e Estrutura do Projeto.
5. Âmbito de Utilização do Projeto.
6. Para um Enquadramento da Formação de Professores.
7. Considerações Finais.

Acerca da Natureza do Projeto de Intervenção

O *Projeto de Intervenção* a desenvolver por cada grupo de professores no contexto de uma dada oficina de formação tem de estar baseado em alguns princípios claros no domínio da formação de professores e, naturalmente, da avaliação pedagógica. Quanto a estes últimos, têm sido amplamente discutidos numa diversidade de contextos e são objeto de análise e aprofundamentos vários nas *Folhas* e nos *Textos de Apoio* produzidos no âmbito do projeto. No que se refere à *Formação de Professores*, ainda que se tenham perspectivado e discutido características essenciais de qualquer abordagem de formação a utilizar no contexto das oficinas de formação (e.g., autonomia dos formandos, relação pedagógica, construção de comunidades de prática, trabalho colaborativo, criação de redes) interessa, nesta altura, contribuir para o aprofundamento dessa discussão.

Importa talvez começar por dizer que o projeto a conceber e a elaborar por cada grupo deve ser assumido como uma metodologia fundamental que, tanto quanto possível, deve envolver ativamente cada um dos participantes no processo de formação. Ou seja, o projeto deve constituir um *objeto* que mobiliza os interesses de todos e de cada um dos formandos, induzindo uma diversidade de processos e procedimentos, de formas de organização e de mobilização e integração de conhecimentos. Nestes termos a construção do projeto é mobilizadora das competências de resolução de problemas por parte dos professores participantes na formação. Igualmente importante é ter em conta um conjunto de referentes que, no fundo, contribua para definir os princípios, os fundamentos e o enquadramento da formação a desenvolver no contexto da construção do *Projeto de Intervenção*.

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. Muito importante é igualmente o reconhecimento de que podemos e devemos fazer melhor para que a avaliação pedagógica possa ser um processo que ajude os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhor. À partida, tal reconhecimento deve estar garantido dada a natureza voluntária de adesão à formação. No entanto, parece que nunca será de mais discutir e aprofundar essa questão, identificando como e em que aspetos se pode melhorar. No fundo, cada projeto corresponde a uma assumida e consciente vontade sentida pelo grupo para intervir pedagogicamente de forma diferenciada e com sentido pedagógico e social.

O *Projeto de Intervenção* deve, em muito boa medida constituir uma materialização de perspetivas teóricas e práticas no âmbito da avaliação pedagógica que vêm sendo discutidas há algumas dezenas de anos na literatura nacional e internacional da especialidade (e.g., Black & Wiliam, 1998, 2018; Fernandes, 2019; Gifford & O' Connor, 1992; Gipps, 1994; Santos, 2019; Shepard, 2000; Wiliam, 2017) e que se encontram discuti-

das nos materiais que têm sido produzidos no âmbito do *Projeto MAIA*. Na verdade, é a partir dessa materialização, dessa integração de conhecimento, que se torna possível desenvolver práticas de avaliação pedagógica que tenham real sentido e que envolvam ativamente todos e cada um dos participantes na formação, nas suas escolas e nas suas salas de aula, na concretização dos seus fundamentais desígnios (e.g., distribuição sistemática de feedback de elevada qualidade, envolvimento dos alunos nos processos de avaliação, diversificação dos processos de recolha de informação). Porém, é importante sublinhar, tal não pode significar uma limitação quanto ao conteúdo do projeto. Pelo contrário, deverá constituir uma inspiração para novas e inovadoras formas para planear ações pedagógicas consistentes no domínio da avaliação.

O Projeto de Intervenção deve ser igualmente um processo mobilizador e integrador de conhecimentos que perspetive a sua utilização para se resolverem problemas que a avaliação pedagógica pode ajudar a solucionar, sobretudo no domínio das aprendizagens, e que devem ser reconhecidos pelos professores em formação.

Por exemplo, no âmbito da construção do projeto, podem prever-se estratégias em que o feedback de qualidade seja distribuído de forma sistemática e em que a avaliação formativa seja um processo tendencialmente contínuo que acompanha os processos de ensino e de aprendizagem para os melhorar (Machado, 2020a). Assim, 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.

O projeto será o melhor pensamento que o grupo é capaz de produzir no que se refere ao desenvolvimento sistemático e coerente de práticas de ensino e de avaliação pedagógica mais consistentes com as recomendações que têm resultado do conhecimento que tem sido construído nestes domínios.

Como tenho vindo a referir e isso tem sido de algum modo marcante no âmbito do *Projeto MAIA*, a transformação das realidades sociais tem de estar baseada no conhecimento científico produzido. Consequentemente, a elaboração do *Projeto de Intervenção* não pode deixar de estar fortemente associada à análise e à discussão dos textos que foram distribuídos assim como outros que sejam consideradas credíveis.

Este aspeto é fundamental para desenvolver interesses comuns, uma cultura comum de avaliação pedagógica, se quisermos, que permita desenvolver autênticas comunidades de prática (Wenger, 1998). Será neste âmbito que, idealmente, se podem desenvolver aprendizagens significativas fundamentais para a conceção e elaboração dos projetos.

Parece ser igualmente relevante criar condições para que os docentes envolvidos na formação possam discutir se a sua participação na elaboração do projeto lhes permitiu desenvolver algumas aprendizagens. Ou seja, verificar criticamente em que medida tal participação lhes permitiu mobilizar, integrar e utilizar conhecimento e, nesse sentido, enquadrar e fundamentar as práticas de ensino e de avaliação propostas.

Finalmente, pode afirmar-se que, face às considerações anteriores, o *Projeto de Intervenção* deve ser conceitualizado simultaneamente como um processo e como um produto. Ambos fundamentais para que possa ser um elemento fundamental no processo de formação dos professores e também um produto que possa ser utilizado para melhorar as práticas de avaliação pedagógica e de ensino desses mesmos professores.

Propósitos do Projeto

O propósito central do *Projeto de Intervenção* é melhorar as práticas de avaliação pedagógica. Trata-se de um propósito simples e óbvio e que, em princípio, será sempre válido independentemente do contexto social e pedagógico em que o grupo o irá desenvolver. Interessa, no entanto, compreender que a sua conceção e elaboração deverão ter em conta que aquele propósito se deve concretizar no contexto do desenvolvimento do currículo. Neste sentido, é necessário ter uma visão integradora dos processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem. E, em particular, ter em boa conta o papel fundamental que a avaliação pedagógica tem de ter no apoio ativo ao ensino e às aprendizagens.

Neste sentido, o *Projeto de Intervenção* é um produto que resulta de uma reflexão aprofundada, coletiva, participada e fundamentada e que se destina a orientar as práticas de avaliação pedagógica e de ensino dos professores. Isto é, o projeto tem de prever, tanto quanto possível, a inserção pedagógica da avaliação nos processos de educação e formação.

Do que acima se referiu inferem-se naturalmente outros importantes propósitos que têm a ver com uma diversidade de aspetos que é necessário ter em conta quando se pretende conceber um projeto num contexto em que um dado grupo integra docentes de diferentes ciclos de ensino, de diferentes disciplinas e de diferentes anos de escolaridade. Haverá, com certeza, uma grande diversidade de configurações dos grupos que integram cada uma das oficinas. Então, temos aqui um propósito igualmente muito relevante que consiste no desafio, no problema, de se produzir um projeto que faça real sentido e que tenha real valor pedagógico independentemente do ano de escolaridade, do ciclo de ensino e da disciplina.

Nestes termos, 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.

Nas secções seguintes discutem-se os *elementos* que é necessário ter em conta para resolver este problema.

Como acima já se referiu, o *Projeto de Intervenção* tem, no contexto do Projeto MAIA, um propósito relevante no domínio da formação dos professores que participam em cada oficina de formação. Neste sentido, é também entendido como um processo.

Alguns Referentes para a Elaboração e Estrutura do Projeto

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*. Mas, como facilmente se compreende, o *Projeto de Intervenção* ao ter de ser concretizado no contexto escolar, numa sala de aula, em interação com os alunos, não pode deixar de ter em conta um *Domínio do Currículo*, um *Tema* ou uma *Unidade Didática*. Assim, quando um dado grupo, numa dada oficina, se encontra no processo de pensar o projeto tem de o fazer tendo em conta que ele tem uma concretização no contexto de um dado domínio, tema ou unidade didática de uma qualquer disciplina de um qualquer ano de escolaridade. Assim, a construção do projeto terá uma natureza eminentemente transdisciplinar.

Para efeitos da conceção e elaboração do projeto devem ter-se em conta *elementos* tais como: a) um conjunto de princípios no domínio da avaliação pedagógica; b) um sistema de avaliação; e c) um sistema de classificação.

No que se refere aos princípios no domínio da avaliação pedagógica, cujo principal propósito é contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor, deverá ser feita referência explícita a princípios que deixem bem clara a perspetiva de avaliação que se utiliza no projeto e nas práticas.

A título de exemplo podem considerar-se princípios tais como:

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 sumativa, avaliação das aprendizagens, devem ter em conta as finalidades e objetivos de aprendizagem previstos no currículo (e.g., 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.

Quanto ao sistema de avaliação, a conceção e elaboração do *Projeto de Intervenção* poderão ter em conta questões tais como:

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? Como vai ser posta em prática a avaliação sumativa? Qual é a utilização que se pensa dar aos dados obtidos através desta 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?

A definição de um *sistema de avaliação* assente em princípios que vêm sendo debatidos no âmbito do *Projeto MAIA* pode fazer toda a diferença pois é aí que reside a necessidade da inovação pedagógica. É aí que, na verdade, se devem questionar práticas há muito enraizadas nos sistemas educativos tais como as que se referem ao papel dos professores e dos alunos nas ações pedagógicas, à definição e utilização de critérios de avaliação, à utilização da informação recolhida, à distribuição e utilização do *feedback* (Machado, 2020a), à participação dos alunos nos processos de avaliação (Machado,

2020b) e à diversificação dos processos de recolha de informação (Fernandes, 2020a, 2020b). Assim, o *sistema de avaliação* definido pode constituir um elemento muito relevante na transformação da vida pedagógica das salas de aula e das escolas, contribuindo de forma decisiva para melhorar as aprendizagens e o 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 respetivas 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.

No processo de conceção e elaboração do *Projeto de Intervenção* há, como já se mencionou, um problema, um desafio, a enfrentar que tem a ver com o facto de um grupo de docentes de diferentes disciplinas, ciclos e anos de escolaridade terem de fazer um só projeto. Ou seja, numa oficina de formação em que haja três grupos, teremos três projetos e não 20, número hipotético de participantes. Num certo sentido, é um problema que nos indica o caminho que deveremos seguir nas nossas práticas pedagógicas pois obriga-nos a pensar as questões de forma mais ampla, mais integrada e também mais inteligente. O exemplo da definição de critérios pode ajudar-nos a ilustrar esta ideia. Como se sabe, a definição de critérios de avaliação é uma construção social que deve obedecer a um conjunto de princípios já amplamente discutidos nas sessões de formação e de acompanhamento do *Projeto MAIA* e que também constam em materiais de apoio já distribuídos. Tendo em conta o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), as *Aprendizagens Essenciais* (AE) e outros elementos do currículo assim como a discussão entre os diferentes participantes, imaginemos que tinham sido considerados relevantes para incluir no projeto critérios tais como *Conhecimento*, *Resolução de Problemas* e *Clareza*. Não irei aqui discutir os significados atribuídos a cada um destes possíveis critérios. Direi apenas que, por exemplo, no caso do critério *Conhecimento* se poderia perfeitamente considerar que se referia ao conhecimento de conceitos, à compreensão de conceitos e à sua mobilização, integração e utilização para resolver uma diversidade de problemas. A questão de interesse é a de saber se este critério faz sentido em qualquer ciclo do ensino básico ou em qualquer ano do ensino secundário ou em qualquer disciplina. Se a resposta for afirmativa, então temos um critério que pode perfeitamente ser apropriado por todos e cada um dos professores de um departamento, de uma escola ou de um agrupamento. Depois virá a definição dos níveis de consecução, descritores ou indicadores. Também aqui não será difícil perceber que poderão perfeitamente ser idênticos para quaisquer casos. A diferença estará, obviamente, relacionada com os conteúdos específicos de cada disciplina. Isto significa

que vale a pena fazer um esforço para definir um reduzido número de critérios que seja consistente com as AE e o PASEO e que seja idêntico para um departamento curricular, para uma escola ou para um agrupamento. Os critérios terão de ser simples para que possam ser compreendidos por todos os intervenientes e, conseqüentemente, passíveis de serem utilizados por professores, pais e encarregados de educação e alunos.

O *Projeto de Intervenção*, além de um meio e de um processo de formação, deve ser um produto de elevada qualidade, resultante de um profundo processo de estudo, de discussão e reflexão acerca da avaliação pedagógica, do ensino e da aprendizagem. 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.

A título meramente ilustrativo, apresenta-se seguidamente uma descrição possível para o que se pode considerar um *Projeto de Intervenção* desejável.

O *Projeto de Intervenção* tem em conta os fundamentos e os princípios em que se baseiam as práticas de uma avaliação pedagógica cujo principal propósito é distribuir *feedback* de elevada qualidade que contribua para que todos os alunos aprendam melhor. Assim, está descrita, fundamentada e evidenciada a utilização primordial da avaliação formativa, a utilização de avaliações sumativas (com e sem propósitos classificatórios) e é apresentado um conjunto de critérios de avaliação passível de ser utilizado numa diversidade de anos de escolaridade e disciplinas. São ainda apresentados a utilização de processos diversificados de recolha de informação, de estratégias conducentes à participação dos alunos nos processos de avaliação e de propostas de trabalho (tarefas) que permitem ensinar, aprender e avaliar, integrando assim os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem. É expressamente feita a distinção entre avaliação e classificação, permitindo definir claramente um *sistema de avaliação* e um *sistema de classificação*. O professor é considerado como um recurso altamente especializado com a missão de apoiar as aprendizagens dos alunos através da distribuição de *feedback* de elevada qualidade. Os alunos são considerados participantes ativos nos processos de avaliação, aprendizagem e ensino.

O *Projeto de Intervenção* de cada grupo deverá estar concluído e entregue aos respetivos formadores até ao final de junho de 2020. Como se referiu, o projeto será objeto de análise por parte dos formadores e da equipa central, através de um processo interativo e do apoio de um instrumento muito simples que oportunamente serão objeto de discussão.

Âmbito de Utilização do Projeto

Da discussão anterior pode deduzir-se que o projeto deve ser construído para ser utilizado com um mínimo de ajustamentos em qualquer ano de escolaridade e em qualquer disciplina ou área disciplinar assim como ao nível de um departamento curricular, de uma escola ou mesmo de um agrupamento. Nestes termos, pode tratar-se de uma significativa e qualificada contribuição para melhorar sensivelmente não só a visão da avaliação das instituições e das suas unidades orgânicas mas também as suas práticas pedagógicas.

No decorrer das últimas reuniões de acompanhamento foram feitas várias referências ao facto de haver um número de diretores de agrupamentos/escolas que pretendem pôr em prática as ideias, as propostas e/ou os projetos que, de algum modo, possam ser desenvolvidos no âmbito das oficinas de formação. Inclusivamente, foram referidas situações em que, muito concretamente, se pretendiam mobilizar esses produtos, essas ideias, para a avaliação dos alunos que estão a ser acompanhados através de ensino a distância. No estrito âmbito do *Projeto Maia* o que está previsto é apenas e exclusivamente a conceção e elaboração do *Projeto de Intervenção*. Espera-se que a sua concretização possa ter lugar a partir de setembro do próximo ano letivo. No entanto, como é óbvio, compreendem-se e saúdam-se as dinâmicas que eventualmente se venham a criar no sentido de se porem em prática processos de avaliação pedagógica que tenham sido desenvolvidos no âmbito do *Projeto MAIA*.

Para um Enquadramento da Formação de Professores

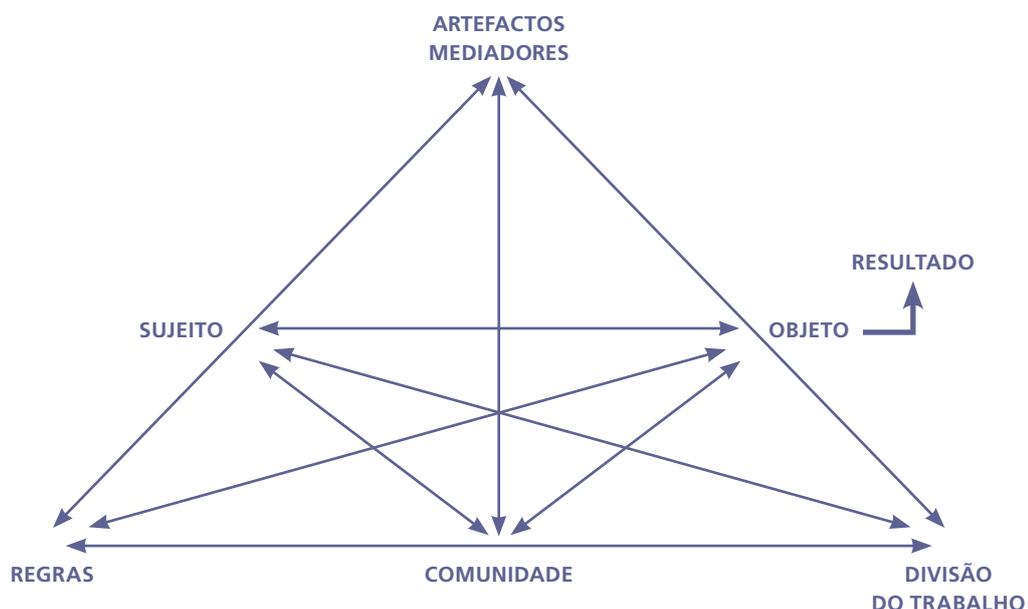
A formação de professores constitui, a muitos níveis, um domínio central e muito sensível do *Projeto MAIA*. Na verdade, o sucesso de um projeto desta natureza está fortemente dependente da forma como a formação de professores é pensada, planeada e posta em prática. Por isso, a questão da formação de professores tem sido objeto de discussão iniciando-se nos seminários do Vimeiro, nomeadamente através de uma intervenção do Professor Eusébio André Machado, e prosseguindo em documentos do projeto. Deste modo, pensou-se que seria oportuno voltar a contribuir para que a formação de professores continue a ser pensada, refletida e desenvolvida no contexto do projeto. Apresenta-se seguidamente uma breve discussão que pode ser útil para consolidar os processos de formação em curso.

A *Teoria da Atividade* (Engeström, 1999) pode ajudar a fundamentar a formação de professores num contexto em que, por exemplo, temos vindo a sublinhar a relevância das comunidades de prática, do trabalho colaborativo, do envolvimento ativo dos formandos nos processos de formação e da autonomia na construção do conhecimento

pedagógico. Na Figura 1 está representado um sistema de atividade que, como se pode observar, integra os seguintes elementos: a) o *objeto* – avaliação pedagógica – para o qual a atividade de formadores e formandos é dirigida para se transformar num dado resultado (*Projeto de Intervenção*) através de ações práticas pensadas, externas e internas; b) o *sujeito*, neste caso os formandos que integram a oficina de formação e cujas ações sobre o objeto e a propósito dele, constituem elementos fundamentais para efeitos do acompanhamento e análise da formação; c) os *artefactos mediadores* que são os recursos culturais, os conhecimentos, os instrumentos e as ferramentas conceituais considerados relevantes para agir sobre o objeto no sentido de o transformar, dando-lhe real sentido. As *Folhas* e os *Textos de Apoio*, assim como todas as referências consultadas em cada grupo, são exemplos de *artefactos mediadores*; d) as *regras*, que incluem todas as normas, mais ou menos explícitas e, em geral, todos os acordos sobre os modos de funcionamento que condicionam, limitam e regulam todas as ações e interações que se desenvolvem no sistema de atividade para que a avaliação pedagógica (objeto) possa ser integrada no *Projeto de Intervenção* (resultado); e) a *comunidade* que integra um número alargado de pessoas que também estão interessados na avaliação pedagógica (objeto) tais como os formadores, os diretores dos agrupamentos/escolas, os responsáveis de departamento, os pais e encarregados de educação, os alunos e os professores em geral; e f) a *divisão do trabalho* em que são distribuídas as ações que é necessário empreender e são definidas as responsabilidades e papéis dos membros da comunidade, nomeadamente no que se refere às suas relações com os outros membros, com os artefactos e com o objeto.

Figura 1

Representação de um sistema de atividade (adaptado de Engeström, 1999, p. 31).



A análise da Figura 1 permite perceber que, na teoria da atividade, o objeto (avaliação pedagógica) ocupa um lugar de destaque sendo através dele que as ações individuais de cada um dos sujeitos (formandos) se relacionam com a atividade coletiva. Assim, o resultado (*Projeto de Intervenção*) suscita novas aprendizagens e dá origem a novas, quiçá inovadoras, consolidadas e permanentes, formas de agir sobre a realidade social. Assim, toda a atividade é exercida sobre o objeto para que este se projete no resultado. Por isso se tem vindo a sublinhar a importância de se estudar, de se refletir e de se fundamentarem as ações sobre os objetos (conceitos no domínio da avaliação pedagógica) para que possamos projetá-los nos resultados (projetos, planificações, ações pedagógicas nas salas de aula).

O que talvez seja interessante sublinhar nesta altura é que a *Teoria da Atividade* propõe uma racionalidade alternativa às racionalidades que têm prevalecido no chamado mundo ocidental desde o século XVIII.¹ Na verdade e de forma muito sucinta, para as visões dominantes, os fenómenos naturais e sociais são, em geral, controlados de acordo com as necessidades humanas. As estruturas sociais são consideradas estáveis, autossuficientes e robustas enquanto que as pessoas, apesar de agirem, de aprenderem e de se desenvolverem, parecem não ter qualquer influência sobre elas. Esta visão dualista não facilita a compreensão da complexidade que caracteriza as transformações sociais que hoje são reconhecidamente rápidas, profundas e, em boa medida, imprevisíveis. Nestas condições, não se estabelece qualquer relação dialética entre cada pessoa e a estrutura social, que é uma tarefa central da teoria da atividade.

Esta nova racionalidade surge como alternativa ao relativismo e ao construtivismo, pois não refuta a existência de uma realidade suscetível de ser estudada, apreendida e compreendida e considera ser necessário ajuizarmos acerca dos fenómenos que nos rodeiam. Engeström (1999) considera que as diferenças entre culturas, grupos sociais ou domínios de prática não são explicadas pelos relativistas com base nos desenvolvimentos históricos que as poderão justificar. A conceção que está subjacente à perspetiva dos relativistas é a de considerar que, por exemplo, todos os tipos de práticas ou de pensamentos são igualmente válidos, evitando-se deste modo formular qualquer apreciação acerca do real valor de cada um. No entanto, é óbvio que todos os dias, em todos os domínios de prática social, se tomam decisões baseadas em juízos que se fazem sobre as pessoas, os grupos ou as instituições. É uma questão que as Ciências Sociais têm de enfrentar para que se encontrem os meios que permitam tomar as decisões práticas relevantes nos mais variados domínios.

1 Os próximos cinco períodos deste texto são adaptados diretamente de um texto de Fernandes (2009) intitulado *Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade*. Pode ser consultado em https://www.researchgate.net/publication/28320459_Avaliacao_das_aprendizagens_em_Portugal_Investigacao_e_teor_da_actividade

Do ponto de vista da teoria da atividade, reconhece-se que o construtivismo veio questionar o determinismo e a representação objetiva dos factos que *existem lá fora* mas a transformação das realidades, nomeadamente o conhecimento, os artefactos e as instituições, parece ser mais fruto da retórica utilizada pelos seus autores do que da ação e atividade concreta. Assim, o construtivismo é encarado de uma forma mais ampla porque se considera que são as pessoas, através de ações discursivas e materiais orientadas por um dado objeto, que constroem e/ ou transformam as instituições (Engeström & Miettinen, 1999). Neste sentido, parece ser necessário que haja mais interações sociais, dentro dos sistemas de atividade e entre sistemas de atividade, e menos construção retórica de textos. Ou seja, mais investigação *concreta*.

Os teóricos da teoria da atividade propõem assim uma racionalidade alternativa à racionalidade do controlo e da generalização e à racionalidade relativista, embora pareça que, do ponto de vista epistemológico, esteja bem mais próxima desta do que daquela. Na verdade, os processos naturais e sociais não são considerados como coisas estritamente previsíveis que se podem manipular e controlar experimentalmente; eles têm a sua própria atividade e as formas de se transformarem podem ser únicas e imprevisíveis. Isto significa que muitos fenómenos ou processos sociais ou mesmo naturais são particularmente instáveis (ao que parece estamos neste momento a viver um fenómeno biológico dessa natureza...) e não são suscetíveis de ser descritos e compreendidos através de leis universais. Assim, as noções de individualidade e de particularidade, tradicionalmente associadas aos seres humanos, deverão também ser consideradas no domínio das ciências naturais.

Nesta linha de pensamento, a atividade humana, ou seja, determinados aspetos da esfera do subjetivo, não pode deixar de ser considerada mesmo quando estamos a falar de investigação e de considerações acerca de processos naturais objetivos. As pessoas são assim consideradas como parceiras dos processos objetivos e não como seres especiais que se afastam dos objetos da sua ação e da sua cognição. Isto pode significar que, em muitos casos, as relações entre os processos subjetivos e objetivos poderão ser consideradas como formas de comunicação.

Não cabendo aqui aprofundar a *Teoria da Atividade*, refira-se que há uma vasta diversidade de recursos bibliográficos que permitem elaborar mais sobre os fundamentos teóricos e sobre as práticas nos domínios da formação e do ensino, inclusive em ambientes virtuais, baseadas nesta teoria (e.g., Barbosa, Ursi & Mattos, 2011; Engeström, 1999; Engeström & Miettinen, 1999; Fernandes, 2009).

Tal como se vem referindo no âmbito do *Projeto MAIA*, desde o seu início, os seus propósitos são eminentemente transdisciplinares e, nessa perspetiva, faz todo o sentido desenvolver processos de formação em que a visão disciplinar e/ou os problemas específicos de cada um dão lugar a visões mais transversais e a problemas que são comuns

a todos os docentes de um agrupamento/escola tais como a conceção de um sistema de avaliação ou a definição de critérios de avaliação.

De acordo com Rodrigues (2017), na *Formação Ativa* de professores presume-se precisamente que a transdisciplinaridade gere métodos e formas de trabalho colaborativo que decorram da diversidade de experiências de cada um dos professores envolvidos na formação. Assim, para esta autora, a *Formação Ativa* de professores baseia-se nos princípios e nos conceitos indicados no Quadro 1, conferindo-lhe uma natureza alternativa e ativa de formação que aposta na autonomia, na autoformação, no trabalho colaborativo e na construção de comunidades de prática e de aprendizagem.

Vem agora a propósito a possibilidade de se poder encarar uma nova e inovadora forma de se utilizarem e mobilizarem as tecnologias de informação e comunicação (TIC) tendo como óbvia a ideia de que não basta inundar as escolas de computadores e de plataformas online para que, por si só, se produzam estratégias significativas no domínio da formação 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.

Isto é, que sejam capazes de contribuir para que os formandos participem ativamente nos processos de formação, desenvolvam a sua autonomia, resolvam uma grande diversidade de problemas, mobilizem, integrem e utilizem conhecimento (Castells, 2006).

Prossigamos então com a análise do trabalho de Rodrigues (2017) acerca da *Formação Ativa de Professores* que, de algum modo, está sintetizado no Quadro 1. A densidade do conceito e a sua polissemia não permitem que se faça aqui uma discussão aprofundada desta perspetiva de formação de professores. (Para tal, podem ser consultados os trabalhos daquela investigadora (Rodrigues, 2017a, 2017b, 2019) dois dos quais estão disponíveis online.)

Quadro 1

Princípios da formação ativa de professores (adaptado de Rodrigues, 2017, p. 206)

PRINCÍPIOS	CONCEITOS MOBILIZADOS
<p>Princípio 1</p> <p>Formação transversal às áreas curriculares dos formandos, integrando as tecnologias digitais, no contexto das escolas.</p>	<p>Transdisciplinaridade</p> <p>Social Construtivismo</p> <p>Formação em Contexto</p>
<p>Princípio 2</p> <p>Formação centrada nas necessidades e interesses dos formandos tendo em conta uma gestão flexível dos conteúdos da respetiva formação.</p>	<p>Avaliação de necessidades</p> <p>Diferenciação dos processos de formação</p> <p>Flexibilidade das estratégias de formação</p>
<p>Princípio 3</p> <p>Formação baseada na construção de um clima democrático e humano dando particular relevância à relação pedagógica e tendo em conta que os formandos deverão pôr em prática, com os seus alunos, os processos utilizados na formação (isomorfismo).</p>	<p>Relação pedagógica</p> <p>Gestão democrática da formação</p> <p>Formação de adultos</p> <p>Isomorfismo</p>
<p>Princípio 4</p> <p>Formação teórica e prática realizada em contextos de comunidades de prática e de aprendizagem em que o trabalho dos formandos é de natureza colaborativa cooperativa, utilizando estratégias novas e inovadoras de formação de autoformação que incorporam recursos relevantes como, por exemplo, as tecnologias digitais.</p>	<p>Perspetivas culturais e socioculturais da aprendizagem</p> <p>Trabalho colaborativo</p> <p>Trabalho de projeto</p> <p>Formação baseada em problemas</p> <p>Autoformação</p>
<p>Princípio 5</p> <p>Formação focada na relevância da criação de hábitos de reflexão, de autonomia e de a comunicação em rede, fundamentais para construção de comunidades de prática e de aprendizagem.</p>	<p>Professor reflexivo</p> <p>Autonomia</p> <p>Comunidade de prática e de aprendizagem</p>

Assim, limitar-me-ei a sublinhar aspetos que me parecem mais relevantes no contexto da formação que se desenvolve no contexto das oficinas de formação concebidas no âmbito do *Projeto Maia*.

Em primeiro lugar, a ideia já referida da transdisciplinaridade do conceito de avaliação pedagógica é consistente com um dos princípios constantes no Quadro 1 e que nos pode remeter para a perspetiva do trabalho colaborativo e cooperativo entre os participantes na formação. Além do mais, pressupõe um trabalho de natureza transversal e vertical entre docentes do mesmo de diferentes níveis de ensino suscitando assim uma visão simultaneamente mais integrada e abrangente do currículo.

Outra ideia mais ou menos comum mas que, na verdade, é de real importância, prende-se com a necessidade da formação estar intimamente relacionada com as reais necessidades e interesses dos formandos. No caso particular do Projeto MAIA, esse desígnio estará, em princípio, assegurado uma vez que os formandos são essencialmente voluntários e partilharão um interesse comum pela avaliação pedagógica. Dito de outra forma, todos os formandos, à partida, parecem partilhar um genuíno interesse em melhorar as suas práticas de avaliação pedagógica que é concomitante com o seu interesse em melhorar as suas práticas de ensino.

O conceito de isomorfismo associado a uma perspetiva em que se sublinha a importância da relação pedagógica e da gestão democrática da formação, devem constituir um importante princípio a prosseguir no projeto. Na verdade, só num clima de aceitação e respeito pelas ideias, experiências, fragilidades e potencialidades de todos e de cada um dos participantes nos processos de formação se poderão criar as melhores condições para que estes possam desenvolver práticas consistentes com as que, supostamente, se discutiram e analisaram na formação (princípio do isomorfismo).

A ideia da autonomia dos professores em formação é igualmente relevante, remetendo para perspetivas de estudo autónomo (e.g., leitura e estudo das *Folhas e Textos de Apoio* do projeto e de outros recursos) que pode e deve ser partilhado entre os membros do grupo assim como todo o tipo de experiências, dúvidas, ideias e perspetivas práticas que se entenda deverem/poderem ser partilhadas e quiçá postas em prática nas salas de aula. Esta perspetiva do trabalho autónomo articula-se com a perspetiva do desenvolvimento de práticas sistemáticas de análise e de reflexão acerca do trabalho que se desenvolve no âmbito da formação.

Para Rodrigues (2017a, 2017b) a *Formação Ativa* de professores é entendida como um modelo e como um *método*, entre tantos outros, que privilegia precisamente alguns dos aspetos que, desde a conceção do *Projeto MAIA* temos vindo a sublinhar tais como: a) o desenvolvimento de hábitos de reflexão; b) a comunicação e o trabalho em rede; c) a análise e a avaliação dos processos de formação e de trabalho como forma de regulação e de auto regulação continuadas; e d) a mobilização, integração e utilização ativa e partilhada de conhecimentos.

No tempo que vivemos, talvez mais do que nunca, fará sentido pensar-se com a desejável profundidade acerca das relações entre *Conhecimento, Tecnologia e Pedagogia*. Na verdade, é um desafio que aquela investigadora equacionou em 2017 e que talvez agora constitua uma prioridade a considerar seriamente nos processos de formação que estamos a utilizar. Se pensarmos e articularmos os *Princípios da Formação Ativa* com os pressupostos e princípios da *Teoria da Atividade*, talvez possamos encontrar meios teóricos que contribuam para o desenvolvimento de práticas mais informadas e sustentadas e, acima de tudo, mais ajustadas aos tempos que vivemos. É, na verdade, um desafio que pode ser bastante estimulante.

Considerações Finais

O *Projeto MAIA* por força da calamitosa situação em que todos nos vimos envolvidos praticamente de um dia para o outro, decorrente da pandemia do novo corona vírus, teve de se ajustar às circunstâncias. As dez reuniões de acompanhamento do projeto realizadas na passada semana constituíram uma oportunidade para discutirmos a proposta feita pela equipa central do projeto consubstanciada no *Memorando 3*. Devo dizer que a discussão que realizámos na passada semana constituiu um dos momentos mais marcantes da minha vida profissional. Na verdade, fui confrontado com uma atitude tão positiva por parte de todos os que nelas participaram, que me fez acreditar ainda mais que vamos ser capazes de conceber e elaborar um conjunto de *Projetos de Intervenção* de que nos orgulharemos sempre muito.

Estamos realmente numa fase crucial do projeto, a chamada *Fase de Consolidação*, e o desenvolvimento do *Projeto de Intervenção* é a sua materialização mais visível. Como ficou claro nas nossas reuniões, até finais de junho e em cada oficina de formação, os respetivos grupos concluirão os seus projetos de intervenção. O que se espera é que em setembro tais projetos possam ser concretizados no contexto real das salas de aula.

O *Projeto MAIA* decorre de uma política pública ativa e consciente da relevância que a avaliação pedagógica pode ter na melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Na verdade, o conhecimento produzido através da investigação científica mostra-nos que a avaliação pedagógica pode ser um importante fator de combate ao insucesso escolar, ao abandono e às desigualdades. Todos sabemos quão duro e difícil é este combate por uma educação mais democrática, mais inclusiva e de melhor qualidade. O trabalho que desde finais de setembro todos temos vindo a desenvolver, pode contribuir positivamente para esse desígnio fundamental da nossa sociedade. Pela nossa parte, equipa central do Projeto MAIA, também continuaremos a desenvolver todos os esforços nesse mesmo sentido. Contem sempre connosco.

Espero que este texto de apoio possa ser útil para os processos de formação, discussão, análise e reflexão que nos são exigidos para conceber e elaborar o *Projeto de Intervenção*.

Referências

- Barbosa, P., Ursi, S. & Mattos (2011). Teoria da atividade e a formação de professores na educação a distância. *ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Ouro Preto: UNIREDE. (Consultado em 18/04/20 em https://www.researchgate.net/publication/266009363_TEORIA_DA_ATIVIDADE_E_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_NA_EDUCACAO_A_DISTANCIA)
- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Black, P. e Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Castells, M. (2006). A Sociedade em rede: Do conhecimento à política. In M. Castells & G. Cardoso (Orgs.). *A Sociedade em rede. Do conhecimento à ação política* (p. 17-30). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Engeström (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström; R. Miettinen & R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (p.19-38). New York, NY: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engestrom; R. Miettinen & R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (p. 1-18). New York, NY: Cambridge University Press, pp. 1-18.
- Fernandes, D. (2020a). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2020b). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Dois Exemplos)*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I.R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). Curitiba, Brasil: CRV. (Consultado em 18/04/20 em https://www.researchgate.net/publication/337608490_Para_um_Enquadramento_Teorico_da_Avaliacao_Formativa_e_da_Avaliacao_Sumativa_das_Aprendizagens_Escolares)
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 9, p. 87-100. (Consultado em 18/04/20 em https://www.researchgate.net/publication/28320459_Avaliacao_das_aprendizagens_em_Portugal_Investigacao_e_teorica_da_atividade)
- Gifford, B. e O' Connor, M. (Eds.) (1992). *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Norwell, MA: Kluwer.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer.
- Machado, E. A. (2020a). *Feedback*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

- Machado, E. A. (2020b). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Rodrigues, A. (2019). *Aprendizagem ativa: como inovar na sala de aula*. Lisboa: Lisbonpress.
- Rodrigues, A. (2017a). *A formação ativa de professores com integração pedagógica de tecnologias digitais*. Tese de Doutoramento em Educação (Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, A. (2017b). A formação ativa de professores. Um projeto de investigação-formação com integração das tecnologias digitais. *Investigar em Educação*, Série II, 6, p. 199-223.
- Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In M.I.R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (p.165-190). Curitiba, Brasil: CRV.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4 – 14.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- William, D. (2017). Learning and assessment: a long and winding road? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (3), 309-316.



PROJETO DE MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Cofinanciado por:



Fundo Social Europeu