

# Para uma Avaliação Pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projeto MAIA (2020-2021)

Autores:

Domingos Fernandes  
Eusébio André Machado  
Fernanda Candeias



PROJETO DE MONITORIZAÇÃO  
ACOMPANHAMENTO E INVESTIGAÇÃO  
EM AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

setembro 2021

## **Ficha Técnica**

### **Título**

Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação  
no projeto MAIA (2020-2021)

### **Autores**

Domingos Fernandes  
Eusébio André Machado  
Fernanda Candeias

### **Editor**

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

### **Desenho gráfico e Paginação**

Modocromia – Dinis Lourenço

ISBN: 978-972-742-492-4

setembro 2021

Por favor cite esta publicação como:

Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2021). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2020-2021)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

## Agradecimentos

Tal como no primeiro ano de vigência do Projeto MAIA, o desenvolvimento desta investigação contou com uma diversidade de participantes, cuja inestimável contribuição permitiu recolher informação imprescindível para a concretização dos seus propósitos.

Neste sentido, os autores agradecem às diretoras e diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), às direções dos Agrupamentos de Escolas e de Escolas não Agrupadas (AE/ENA), aos formadores e aos representantes para a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC). Sem a sua empenhada e experiente colaboração, os resultados obtidos através das ações do projeto realizadas durante o ano escolar 2020-2021 não teriam sido possíveis com a qualidade e o alcance que se verificaram.

Agradecemos a todas professoras e a todos os professores que participaram no Projeto MAIA, quer na qualidade de formandos que frequentaram as Ações de Curta Duração (ACD) e/ou as Oficinas de Formação (OF), quer, sobretudo, no âmbito do desenvolvimento dos Projetos de Intervenção (PI) nos respetivos contextos escolares, conferindo pleno sentido ao Projeto MAIA.

Os autores agradecem aos membros da Equipa Central - Custódio Lagartixa, Glória Paula, Joaquim Picado, José Paulo Coelho, Olga Morouço e Sandra Cardoso – pelo papel relevante e aturado na recolha de informação que sustenta este relatório, em cada uma das regiões e ao longo de todo o ano escolar de 2020-2021.

São ainda devidos agradecimentos ao Senhor Diretor Geral da Educação, Coordenador Nacional da AFC, Dr. José Vítor Pedroso, à Senhora Reitora do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Professora Doutora Maria de Lurdes Rodrigues, e à Senhora Diretora do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do ISCTE-IUL, Professora Doutora Teresa Patrício pelos apoios dispensados para que o Projeto MAIA se pudesse desenvolver de acordo com os seus propósitos mais fundamentais.

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| Agradecimentos  | iii       |
| Lista de Tabelas  | vi        |
| Siglas e Acrónimos  | vii       |
| <b>Introdução</b>   | <b>8</b>  |
| • Organização e Desenvolvimento do Projeto no seu Segundo Ano de Vigência       | 9         |
| • Organização do Relatório  | 14        |
| <b>1 ♦ Resultados a Destacar</b>  | <b>16</b> |
| • Introdução  | 17        |
| • Uma Assinalável Adesão aos Propósitos e Processos do Projeto MAIA             | 18        |
| • A Relevância do Estudo e da Discussão das Ideias Fundamentais                 | 18        |
| • A Profícua Continuidade do Trabalho Realizado com os CFAE                     | 20        |
| • A Notável Contribuição dos Formadores e dos Representantes para a AFC         | 22        |
| • A Relevância da Seleção Propositada e Deliberada dos Formandos                | 23        |
| • Os Materiais como Meios Estruturantes de Apoio aos Processos de Formação      | 24        |
| • Os Projetos de Intervenção como Indutores de Processos de Inovação e Melhoria | 26        |
| • A Importância das Redes de Proximidade Para o Desenvolvimento do Projeto      | 27        |
| • Perceções Muito Positivas dos Participantes Acerca do Projeto MAIA            | 28        |
| <b>2 ♦ Participantes</b>  | <b>30</b> |
| • Participantes no Projeto MAIA   | 31        |
| • Representantes para a AFC   | 32        |
| • Formadores  | 34        |
| • Formandos   | 37        |
| <b>3 ♦ Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação</b>                      | <b>40</b> |
| • Introdução  | 41        |
| • Resultados Globais da Formação do Projeto MAIA                                | 42        |
| • Resultados Obtidos no Âmbito das Oficinas de Formação                         | 45        |
| • Resultados Obtidos no Âmbito dos Projetos de Intervenção                      | 46        |
| • Resultados Obtidos no Âmbito dos Webinars                                     | 48        |
| <b>4 ♦ Perceções dos Participantes Sobre o Projeto</b>                          | <b>50</b> |
| • Processos de Acompanhamento e Monitorização                                   | 51        |
| • Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação (ACD, OF e Webinars)          | 56        |
| • Processos e Dinâmicas de Concretização dos Projetos de Intervenção            | 58        |
| • Avaliação Global do Projeto MAIA  | 60        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Conclusões e Recomendações</b>  | <b>62</b> |
| • Introdução   | 63        |
| • Conclusões   | 64        |
| • Os Participantes   | 65        |
| • Processos de Formação: Descrição e Percepções dos Participantes  | 66        |
| • Projetos de Intervenção  | 68        |
| • Recomendações  | 69        |
| • Estudar, Refletir e Colaborar para Inovar e para Melhorar as Práticas Pedagógicas                                    | 70        |
| • Lideranças dos AE/ENA mais Envolvidas nos Processos Pedagógicos  | 71        |
| • Persistir no Desenvolvimento de um Sistema Educativo mais Democrático e Justo  | 72        |
| <b>Referências</b>   | <b>74</b> |
| <b>Anexos</b>  | <b>75</b> |
| • Anexo A – Matriz da Investigação   | 76        |
| • Anexo B – Inquérito por Questionário Acompanhamento e Monitorização  | 78        |
| • Anexo C – Guião de Apoio à Análise dos Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação e dos Projetos de Intervenção | 82        |
| • Anexo D – Guião de Entrevista dos Grupos Focados – Formadores e Formandos  | 92        |
| • Anexo E – Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA                           | 96        |

## Lista de Tabelas

|                    |  |    |
|--------------------|--|----|
| • <b>Tabela 1</b>  | <i>Distribuição regional do número de participantes nas ações desenvolvidas no âmbito do Projeto MAIA</i>  | 32 |
| • <b>Tabela 2</b>  | <i>Distribuição dos Representantes para a AFC tendo em conta as habilitações académicas</i>  | 33 |
| • <b>Tabela 3</b>  | <i>Distribuição dos formadores tendo em conta as suas habilitações académicas</i>  | 34 |
| • <b>Tabela 4</b>  | <i>Distribuição dos formadores participantes segundo a sua experiência em formação</i>   | 35 |
| • <b>Tabela 5</b>  | <i>Distribuição dos formandos tendo em conta as habilitações académicas</i>  | 36 |
| • <b>Tabela 6</b>  | <i>Distribuição dos formandos de acordo com diversas funções desempenhados nos AE/ENA</i>  | 37 |
| • <b>Tabela 7</b>  | <i>Distribuição dos formandos pelos respetivos grupos de recrutamento</i>  | 38 |
| • <b>Tabela 8</b>  | <i>Distribuição Regional dos CFAE que desenvolveram formação do Projeto MAIA</i>   | 42 |
| • <b>Tabela 9</b>  | <i>Distribuição Regional das Ações de Curta Duração (ACD) e das Oficinas de Formação (OF) realizadas no âmbito do Projeto MAIA</i>   | 43 |
| • <b>Tabela 10</b> | <i>Distribuição regional da média de realização das ACD e das OF por CFAE</i>  | 43 |
| • <b>Tabela 11</b> | <i>Distribuição regional dos formandos do Projeto MAIA de acordo com a modalidade de formação frequentada</i>  | 44 |
| • <b>Tabela 12</b> | <i>Distribuição por tipologias das OF realizadas, segundo as dimensões do Objeto 4 da Matriz de Investigação</i>   | 45 |
| • <b>Tabela 13</b> | <i>Distribuição do número de PI caracterizados por região</i>  | 47 |
| • <b>Tabela 14</b> | <i>Frequências absolutas e relativas do número de respostas aos inquéritos por questionário relativos às reuniões das Redes de Colaboração, por grupo de participantes</i> | 54 |
| • <b>Tabela 15</b> | <i>Avaliação da primeira ronda de reuniões de acompanhamento e monitorização por parte dos participantes</i>   | 55 |
| • <b>Tabela 16</b> | <i>Avaliação da segunda ronda de reuniões de acompanhamento e monitorização por parte dos participantes</i>  | 55 |
| • <b>Tabela 17</b> | <i>Avaliação da terceira ronda de reuniões de acompanhamento e monitorização por parte dos participantes</i>   | 56 |

## 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

**DGE** – Direção-Geral da Educação

**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

**POCH** – Programa Operacional Capital Humano

## INTRODUÇÃO

O principal propósito desta introdução é fazer uma apresentação sucinta das ações, atividades e dinâmicas de formação que se consideraram mais essenciais relacionadas com a concepção e o desenvolvimento do *Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica* (Projeto MAIA) no seu segundo ano de vigência, ou seja, entre setembro de 2020 e julho de 2021. Para um aprofundamento dos fundamentos e das dimensões do projeto, assim como dos seus referentes essenciais ao nível do método, o leitor pode consultar o relatório referente ao seu primeiro ano de vigência intitulado *Para uma Avaliação Pedagógica*: o leitor pode consultar o relatório produzido por Fernandes et al. (2020) referente ao seu primeiro ano de vigência.

## Organização e Desenvolvimento do Projeto no seu Segundo Ano de Vigência

A reflexão e o balanço que se fizeram após o primeiro ano de vigência do Projeto MAIA, que ocorreu entre setembro de 2019 e julho de 2020, foi, no essencial, apresentada e discutida no relatório da investigação (Fernandes et al., 2020). Os dados então recolhidos e analisados mostraram a significativa adesão dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), através dos seus diretores e das suas diretoras e dos respetivos *Representantes para a AFC e Formadores*. Esta adesão traduziu-se na realização de 88 *Oficinas de Formação (OF)* no âmbito das quais se conceberam e elaboraram 287 *Projetos de Intervenção (PI)* que, tendo em conta um conjunto de circunstâncias e constrangimentos decorrentes da pandemia provocada pelo novo coronavírus, acabaram por ser objeto de um investimento muito significativo por parte dos principais participantes – *Representantes para a AFC, Formadores, Formandos*. Mas tal investimento foi igualmente significativo ao nível da Equipa Central do Projeto e consistiu, entre outras ações, na conceção, elaboração e distribuição de materiais de apoio (e.g. *Textos, Folhas, Memorandos*), na realização de reuniões de *Acompanhamento* e de *Monitorização* e na participação ativa numa diversidade de sessões de informação/formação/esclarecimento promovidas pelos CFAE (e.g., *Ações de Curta Duração – ACD*), por grupos de formadores e/ou formandos, por direções de Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas (AE/ENA) e, em geral, por grupos de profissionais que se dirigiam à Equipa Central nesse sentido. Este esforço realizado pelos referidos participantes e pela Equipa Central traduziu-se no comprovado desenvolvimento de um conjunto de dinâmicas e práticas de formação algo inéditas e inovadoras que, indubitavelmente, contribuiriam para que as realizações do primeiro ano do projeto tivessem superado as melhores expectativas que se pudessem ter.

Em suma, a conceção dos *PI* no contexto das *OF* acabou por gerar dinâmicas de formação que foram mais ou menos marcadas pelo estudo e pela reflexão crítica acerca dos materiais distribuídos e outros, pela criação mais ou menos espontânea de redes informais de apoio e de colaboração entre as pessoas, pela adesão à ideia da relevância de analisar e discutir os fundamentos e os conceitos relacionados com a avaliação pedagógica, com o desenvolvimento do currículo e com a aprendizagem e muitos outros aspetos que não cabe aqui desenvolver, pois são discutidos no relatório a que já se fez referência (Fernandes et al., 2020).

Os processos de *Acompanhamento* e de *Monitorização* do desenvolvimento dos propósitos principais do projeto foram considerados muito positivos pelos participantes, sobretudo porque os primeiros permitiram discutir e clarificar conceitos, estratégias e dinâmicas de formação e uma diversidade de procedimentos de natureza prática e os segundos permitiram fazer autênticos pontos de situação ou balanços do trabalho em

curso em cada *OF* e, desse modo, o processo de *Monitorização* acabou por se revelar um meio de regulação e de autorregulação das ações desenvolvidas pelos participantes no domínio da formação.

As dimensões que enquadraram teórica e epistemologicamente o projeto – *Teórica e de Fundamentos, Conceitual, Formação, Acompanhamento, Monitorização e Investigação* – revelaram-se muito importantes para que fosse possível discernir e fundamentar em cada momento as ações que era necessário desenvolver. A partilha e a discussão destas dimensões com os diferentes intervenientes ajudou a constituir uma comunidade em que os artefactos mediadores (e.g., *Folhas, Textos de Apoio*), as regras (e.g., *Funcionamento dos Grupos*), os objetos (e.g., *Avaliação Pedagógica, Currículo, Pedagogia*), a divisão do trabalho (e.g., *Distribuição de Tarefas*) e o resultado (e.g., *Projeto de Intervenção*), entre outros aspectos, interagiram entre si e permitiram modos de funcionamento semelhantes aos que são preconizados por Engeström (1999) que vem elaborando acerca das transformações e melhorias das realidades sociais através da Teoria da Atividade. Para além disso, as referidas dimensões contribuíram sensivelmente para que, de algum modo, todos os participantes, ao conhecerem e reconhecerem o que estava a ser valorizado, fossem desenvolvendo um sentido de pertença que muito contribuiu para a consecução dos propósitos do projeto.

A *Matriz de Investigação* que orientou o estudo no primeiro ano e que pode ser consultada em Fernandes et al. (2020), foi igualmente muito relevante para que os investigadores e os participantes pudessem focar os seus esforços de formação e de desenvolvimento do projeto. Foram então definidos seis objetos de investigação dos quais destacamos os *Participantes Individuais*, os *Processos de Acompanhamento e Monitorização* e os *Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação*.

No que se refere ao *Método*, os procedimentos adotados foram, no essencial, inquéritos por questionário (Anexo B) para caracterizar os participantes e para conhecer as suas opiniões acerca das reuniões em que se desenvolveram os processos de acompanhamento e de monitorização e inquéritos por entrevista (Anexo C), em contexto de *Grupos Focados*, para conhecer as perceções dos participantes acerca de uma diversidade de aspetos relacionados com o desenvolvimento do projeto. A transformação e a síntese dos dados foram baseadas nas perspetivas de Wolcott (1994) e podem ser consultadas no relatório que acima já se referenciou.

O desenvolvimento do projeto, no seu segundo ano de vigência, seguiu muito de perto tudo o que acima se descreveu de forma muito sucinta e, por isso, se recomenda mais uma vez que, para mais detalhes em relação a qualquer assunto, poderá ser consultado o relatório de investigação que tem vindo a ser referenciado nesta Introdução. Na verdade, foi mantido o principal propósito do projeto – *Contribuir para Melhorar as Práticas de Avaliação Pedagógica e de Ensino Para Melhorar as Aprendizagens de Todos os Alunos* – e todos os propósitos que dele decorrem e que são discutidos ao longo deste relatório. Como

se compreenderá, as dimensões do projeto e a *Matriz de Investigação* (Anexo A) foram referentes fundamentais para enquadrar todos os outros propósitos do projeto em domínios tais como a formação de professores, a produção de materiais, e os sistemas de apoio e de monitorização. Assim, mantidos os propósitos do projeto e os objetos mais relevantes da referida matriz de investigação, não se vislumbraram razões que justificassem alterações sensíveis na estratégia que se tinha delineado para o estudo do primeiro ano. Os ajustamentos feitos à *Matriz de Investigação* decorreram da análise efetuada à matriz utilizada em 2019-2020, que resultou na decisão de fazer um esforço de síntese, dando maior ênfase aos processos e dinâmicas de formação e de concretização dos *PI*, aos processos de acompanhamento e de monitorização e à caracterização dos participantes (*Representantes para a AFC, Formadores e Formandos*). Assim, a *Matriz de Investigação* (Anexo A) utilizada em 2020-2021, fundamental para focar a investigação, formular as respetivas questões e decidir acerca dos métodos e processos de recolha de dados, foi concebida de forma a incluir os seguintes objetos primordiais:

1. Participantes.
2. Processos de Acompanhamento e Monitorização.
3. Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação (*Oficinas de Formação e Webinars*).
4. Processos e Dinâmicas de Concretização dos *Projetos de Intervenção*.

A cada objeto correspondeu um conjunto de dimensões cujo principal propósito consistia em proporcionar orientações que o permitissem investigar de forma consistente e profunda.

Consequentemente, as principais questões que orientaram a investigação realizada entre setembro de 2020 e julho de 2021 relativamente ao desenvolvimento do Projeto MAIA foram as seguintes:

1. Como se poderão caracterizar os perfis dos *Representantes para a AFC*, dos *Formadores* e dos *Formandos* que participaram no projeto?
2. Como se poderão descrever os processos de formação e de capacitação que ocorreram ao longo do desenvolvimento do projeto?
3. Como é que, de modo geral, os participantes percecionaram os processos e as dinâmicas de formação desenvolvidos no âmbito do projeto?
4. Como se poderá descrever a fase de conceção e elaboração dos *Projetos de Intervenção* no contexto das *Oficinas de Formação*?
5. De que formas é que os participantes percecionaram os processos e dinâmicas de formação dos *Projetos de Intervenção*?

Antes de prosseguir, interessa referir, nesta altura, que a experiência do primeiro ano e o facto de ser importante caminhar no sentido de uma maior inserção regional e local do projeto, aconselharam a que se procedesse a uma alteração na sua Equipa Central.

Nestes termos, foi superiormente proposto e aceite que esta equipa passasse a integrar cinco Representantes para a AFC que seriam responsáveis pelo desenvolvimento do projeto em cada uma das cinco regiões do país (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo – LVT, Alentejo e Algarve). De resto, além do coordenador, mantiveram-se um Representante AFC com funções de apoio à coordenação, uma representante dos CFAE, uma representante da Direção-Geral da Educação (DGE) e um representante da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

Esta nova orgânica decorreu da reconhecida necessidade de se criarem *Redes de Proximidade* em cada uma das regiões, de modo que o responsável pudesse trabalhar mais diretamente com os pivôs dessas redes que, assim, poderiam apoiar mais as ações do projeto que decorriam em cada um dos CFAE. Nestes termos, na Região Norte foram criadas cinco *Redes de Proximidade* que trabalharam sob a coordenação da Representante AFC da Equipa Central responsável do projeto naquela região. De igual modo, na Região Centro foram criadas três redes, na Região de LVT cinco, na Região do Alentejo duas e na Região do Algarve duas. Refira-se ainda que cada um dos Representantes para a AFC membros da Equipa Central coordenou uma rede de proximidade na sua região. Note-se que cada uma das redes foi dinamizada por um(a) pivô com funções de Representante para a AFC que, nessa qualidade, trabalhou com todos os Representantes para a AFC envolvidos no projeto. Dir-se-ia que tinha mais funções de dinamizador(a), que contribuía para dar consistência ao projeto, do que de coordenador(a) e foi, naturalmente, um elemento fundamental para mobilizar os apoios que se revelaram necessários no âmbito da respetiva rede.

No total foram constituídas 17 *Redes de Proximidade* a nível nacional, cujos respetivos pivôs reuniram regularmente com o Responsável da Região e, como já foi dito, dinamizavam e trabalhavam com os Representantes para a AFC em cada um dos CFAE pertencentes a uma dada sub-região. A ideia destas redes foi a de proporcionar um apoio mais direto aos Representantes para a AFC que integravam o Projeto MAIA em qualquer ponto do país. Simultaneamente, estimulou-se a criação de *Redes de Colaboração*, mais alargadas, que incluíssem os formadores envolvidos nas ações do projeto em curso em cada um dos CFAE do país. Ainda que as dinâmicas de funcionamento destas redes no seu primeiro ano de funcionamento tivessem sido acompanhadas e objeto de apreciação por parte de participantes relevantes (Representantes para a AFC), considerou-se ser importante aprofundar o seu estudo no terceiro ano do projeto (2021-2022), nomeadamente no que se refere aos seus eventuais impactos na dinamização e desenvolvimento da formação e na conceção e concretização de *PI* que possam ser meios importantes para transformar e melhorar as práticas pedagógicas nos AE/ENA.

Voltando novamente às questões que orientaram a investigação a que este relatório se refere, importa referir que a recolha de informação considerada indispensável para lhes responder cabalmente foi, em termos gerais, essencialmente baseada em inquéritos por questionário e em inquéritos por entrevista em contexto de *Grupos Focados*. Em am-

bos os casos foram inquiridos os participantes-chave desta investigação, a saber, *Representantes para a AFC, Formadores e Formandos*. Na verdade, cada um destes três grupos de participantes, em termos globais, teve oportunidade de conhecer profundamente todos os contornos do projeto e, neste sentido, desenvolveu, com certeza, percepções fundamentadas acerca dos processos e dinâmicas que ocorreram ao longo do ano. Por isso, foram deliberadamente inquiridos tendo em conta cada um dos objetos da *Matriz de Investigação* (Anexo A) e cada uma das questões de investigação acima formuladas. Assim, foi possível estudar as suas percepções através dos processos de descrição, análise e síntese que se descreveram no relatório de investigação de 2019-2020 (Fernandes et al., 2020).

Porém, os dados obtidos a partir dos referidos inquéritos por questionário e entrevista foram complementados através da participação dos investigadores numa diversidade de contextos *naturais*, onde tiveram oportunidade de elaborar *Notas de Campo* referentes às dezenas de sessões em que participaram. Isto é, numa diversidade de situações resultantes da presença dos participantes em reuniões das *Redes de Proximidade* e/ou das *Redes de Colaboração*, em que todos os participantes tiveram oportunidades várias para manifestar as suas opiniões, análises e/ou percepções acerca dos objetos da investigação, nomeadamente no que se refere aos processos de acompanhamento e monitorização do projeto, às suas dinâmicas e processos de formação e às questões relacionadas com a concretização dos *PI* nos diferentes AE/ENA. Os dados assim obtidos constituíram elementos que se vieram a revelar muito importantes para descrever, analisar e interpretar os fenómenos de interesse no contexto do desenvolvimento do Projeto MAIA.

Mas, para além daqueles, houve outros contextos *naturais*, em que foi possível recolher informações que em muito contribuíram para enriquecer o conhecimento acerca dos objetos constantes na *Matriz de Investigação* (Anexo A) do projeto e, conseqüentemente, para responder fundamentadamente às questões que se formularam. Trata-se de uma grande variedade de sessões promovidas no âmbito do Projeto MAIA por AE/ENA, por CFAE, por formadores, e, em geral, por grupos de docentes. Por norma, estas sessões contavam com a presença dos participantes-chave que, em muitos casos, exprimiam os seus pontos de vista, perspetivas e percepções durante as apresentações e/ou discussões que se desenvolviam no contexto das referidas sessões. E contavam, igualmente, com a presença de um ou mais investigadores que eram convidados para proferir intervenções e/ou para comentar as intervenções. Eram, em geral, sessões muito participadas e onde surgia uma grande diversidade de questões relacionadas com as diferentes dimensões do projeto e, por isso, constituíram espaços privilegiados para olhar para o projeto do ponto de vista dos participantes e, nestes termos, para compreender os seus conteúdos e processos com mais profundidade. Ainda no que se refere a estas sessões, deve referir-se aqui que foram particularmente relevantes aquelas em que o seu propósito era apresentar e discutir os *PI* que tinham sido concebidos e elaborados nos contextos das *OF* que se realizaram nos CFAE participantes. Nestes casos, estavam

presentes formandos, formadores e representantes e este facto proporcionou oportunidades para que os investigadores recolhessem informação muito significativa, para responder cabalmente às questões formuladas nesta investigação. Assim, os investigadores puderam acompanhar as discussões ocorridas neste tipo de sessões e registar nas referidas *Notas de Campo* os aspetos do seu conteúdo, tendo em conta as questões do estudo e a sua matriz de investigação.

Em suma, este relatório sintetiza os aspetos considerados mais relevantes da investigação realizada no âmbito do segundo ano de vigência do Projeto MAIA (2020-2021) que foi orientada por um conjunto de questões decorrentes da respetiva matriz do estudo. As ideias fundadoras do projeto, as suas dimensões, a sua organização e desenvolvimento, bem como as suas opções, no que se refere ao método, são, no essencial, as que se definiram no primeiro ano (2019-2020) e, por isso, para qualquer necessidade de clarificação e/ou aprofundamento pode consultar-se o relatório que tem vindo a ser referido (Fernandes et al., 2020).

## Organização do Relatório

O presente relatório foi organizado em seis partes principais. Na *Introdução*, apresentaram-se os contornos principais referentes aos propósitos, dimensões, desenvolvimento e organização do Projeto MAIA, assim como a respetiva *Matriz da Investigação* (Anexo A), onde estão identificados os objetos primordiais do estudo, e as questões que orientaram o desenvolvimento do trabalho. Além disso, fizeram-se considerações acerca do método e dos procedimentos que se utilizaram para recolher os dados que permitissem responder às questões formuladas. Finalmente, apresentou-se a organização do relatório.

No Capítulo 1 – *Resultados a Destacar* – foi decidido apresentar e discutir nove resultados que se consideraram mais relevantes após o segundo ano do Projeto MAIA, como forma de sinalizar aspetos que podem vir a merecer uma análise mais aprofundada e/ou a ter em conta aspetos que podem vir a ser tidos em conta numa diversidade de domínios de decisão, nomeadamente no que se refere às políticas públicas de educação.

No Capítulo 2 – *Participantes* – foram apresentados e discutidos dados referentes aos chamados participantes-chave, Representantes para a AFC, formadores e formandos, que, de algum modo, definiram o seu perfil e, por isso, permitiram conhecer melhor as pessoas que estiveram no cerne de desenvolvimento do projeto.

No Capítulo 3 – *Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação* – foi feita uma síntese descritiva e analítica acerca dos processos e dinâmicas de formação que se desenvolveram no âmbito das OF, dos *Webinars* e das ACD quer a nível nacional, quer a nível regional. Além disso, são igualmente sintetizados dados referentes à elaboração e concretização dos PI.

No Capítulo 4 – *Percepções dos Participantes Acerca do Projeto* – apresentaram-se e discutiram-se as percepções dos diferentes grupos de participantes, relativamente a aspetos fundamentais de desenvolvimento do projeto, tendo em conta as suas dimensões e, naturalmente, a *Matriz de Investigação* e as questões que dela decorreram. Trata-se de um capítulo em que foi possível sintetizar as referidas percepções, relativamente a uma diversidade de domínios fundamentais tais como os processos de acompanhamento e monitorização do projeto, o funcionamento das *Redes de Proximidade*, os processos e dinâmicas de elaboração e/ou concretização dos *PI* e a qualidade global do Projeto MAIA.

Finalmente, na última parte – *Conclusões e Recomendações* – apresentaram-se as conclusões mais relevantes da investigação realizada, reiterando alguns dos resultados sublinhados no Capítulo 1 e apresentando um conjunto de recomendações.

O relatório inclui ainda uma secção com *Referências* e outra com *Anexos*.

# 1

## RESULTADOS A DESTACAR

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se de forma sucinta os nove resultados que foram considerados mais relevantes no segundo ano de vigência do Projeto MAIA (2020-2021). Trata-se, na verdade, de uma seleção que, em boa medida, decorreu das percepções e opiniões expressas pelos participantes através de entrevistas a *Grupos Focados* e de inquéritos por questionário. Além disso, os investigadores participaram em dezenas de sessões de diversa natureza (e.g., Apresentação e Discussão de *PI*, *ACD*, Sessões de Clarificação da Conceitos e Procedimentos) que lhes permitiram obter informações relevantes através das *Notas de Campo* que foram elaborando.

## Introdução

O propósito deste capítulo é o de apresentar e discutir sucintamente os nove resultados da investigação realizada no segundo ano de vigência do Projeto MAIA (2020-2021) que pareceram mais relevantes aos investigadores, tendo em conta a leitura que fizeram das interações formais e informais que desenvolveram com os participantes na investigação e no projeto. Deste modo, os leitores poderão conhecer de imediato os aspetos que suscitaram mais atenção aos investigadores, tendo em conta as perceções e opiniões que foram expressas pelos principais participantes (Representantes para a AFC, Formadores, Formandos), muito particularmente em contextos de *Grupos Focados* e de *Sessões de Apresentação e Discussão dos PI*.

Naturalmente, a leitura deste capítulo não dispensa a leitura dos restantes, onde se poderão encontrar informações e análises mais detalhadas.

Os títulos dos nove resultados considerados mais relevantes são os que a seguir se apresentam, procedendo-se, de imediato, à sua discussão. Convém referir que há aspetos que foram destacados no relatório referente a 2019-2020 e que continuaram a ser devidamente referidos neste relatório, ainda que não neste capítulo, como é, por exemplo, o caso das elevadas qualificações académicas dos *Formadores* e dos *Representantes para a AFC*, assim como a sua significativa experiência profissional.

Uma Assinalável Adesão aos Propósitos e Processos do Projeto MAIA.

A Relevância do Estudo e da Discussão das Ideias Fundamentais.

A Profícua Continuidade do Trabalho Realizado com os CFAE.

A Notável Contribuição dos Formadores e dos Representantes para a AFC.

A Relevância da Seleção Propositada e Deliberada dos Formandos.

Os Materiais como Meios Estruturantes de Apoio aos Processos de Formação.

Os *Projetos de Intervenção* como Indutores de Processos de Inovação e Melhoria.

A Importância das *Redes de Proximidade* para o Desenvolvimento do Projeto

Perspetivas Muito Positivas dos Participantes Acerca do Projeto MAIA.

## Uma Assinalável Adesão aos Propósitos e Processos do Projeto MAIA

No segundo ano de vigência do Projeto MAIA e apesar dos múltiplos constrangimentos decorrentes da situação pandémica e das questões relacionadas com a falta de financiamento para a concretização da formação, verificou-se uma assinalável dinâmica de participação por parte dos principais intervenientes. Na verdade, em relação ao primeiro ano, apesar de ter havido um menor número de Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) envolvidos em processos de formação no âmbito do projeto, que passou de 88 para 80, o número de formandos envolvidos diretamente nas *OF* e nas *ACD*, aumentou muito significativamente, tal como se refere no Capítulo 2. Concretamente, este ano participaram na formação em contexto, das 147 *OF* que se organizaram em 80 dos 91 CFAE existentes no país, 2 666 formandos, o que contrasta com os 1 555 formandos que, no ano de 2019-2020, participaram nas *OF* organizadas pelos 88 CFAE que então estiveram envolvidos. Por outro lado, este ano foi possível determinar que, no âmbito do Projeto MAIA, participaram 10 464 docentes em formações na modalidade de *ACD*. Estes números ilustram as dinâmicas de participação que se geraram em torno da formação delineada no âmbito do projeto que, naturalmente, decorreu da confluência de esforços desenvolvidos pela Equipa Central, através das *Redes de Proximidade* e das *Redes de Colaboração*, que se instituíram em 2020-2021 e pelos CFAE e respetivos Representantes para a AFC e Formadores. Os dados, obtidos através dos inquéritos por questionário e pelas entrevistas a grupos focados realizados no âmbito desta investigação, sugerem que o interesse crescente pela formação foi resultante de fatores tais como a qualidade dos materiais distribuídos, a clareza dos propósitos da formação, a utilidade dos assuntos discutidos e o reconhecimento da oportunidade da formação no atual contexto do sistema educativo português. Particularmente significativos foram os dados que se obtiveram numa diversidade de sessões organizadas pelos CFAE, por AE/ENA e por outras instituições ou grupos de profissionais, pois permitiram corroborar de forma clara o interesse e a adesão às iniciativas de formação do projeto por parte dos professores e também dos dirigentes das escolas.

### A Relevância do Estudo e da Discussão das Ideias Fundamentais

Desde o início do Projeto MAIA que se insistiu de forma sistemática na ideia de que a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos era um processo eminentemente pedagógico. Trata-se de uma questão fundamental, sem a compreensão da qual não será possível cumprir efetivamente o propósito de maior alcance do projeto: contribuir para melhorar as aprendizagens de todos os alunos. A apropriação desta ideia fundamental é indissociável de uma discussão aprofundada acerca das visões relativas ao currículo e do seu desenvolvimento. Se quisermos, acerca das possibilidades que temos para organizar o ensino. E também das visões sobre as formas como as crianças, os

jovens e as pessoas em geral aprendem, particularmente os chamados conhecimentos escolares. Assim, quando se fala da avaliação como processo pedagógico, está a querer dizer-se que ela é indissociável do ensino e da aprendizagem, dois processos igualmente pedagógicos. Mas, para além disso, insistiu-se igualmente na necessidade de se estudarem e discutirem outras áreas temáticas consideradas fundamentais da Educação, tais como as *Escolas* (e.g., o que são?; o que fazem?; como fazem?) os *Professores como Profissionais de Ensino* e as *Políticas de Avaliação e de Classificação*. Ou seja, não será possível efetuar melhorias reais e sustentáveis nas práticas de avaliação sem que, simultaneamente, haja uma reflexão fundamentada acerca daqueles e de outros aspetos relacionados com os processos de educação e de formação. Daí a importância de estudar os assuntos para que seja possível refletir sobre eles e sobre as práticas que estão mais relacionadas com a melhoria das aprendizagens dos alunos.

No segundo ano de vigência do Projeto MAIA, foi decidido reforçar a discussão destas perspetivas quer através dos materiais de apoio que se publicaram, quer através dos três *Webinars* que se realizaram, quer ainda através da participação ativa numa diversidade de sessões que ocorreram ao longo do ano (e.g. sessões de acompanhamento e de monitorização no âmbito das *Redes de Proximidade*, participações e intervenções em *ACD*, intervenções e conferências em múltiplos contextos; participações em sessões de apresentação e discussão de *PI*).

O que os dados desta investigação pareceram sugerir de forma clara é que foram muitos os participantes, desde os *Representantes para a AFC* até aos *Formandos*, que passaram a ter uma preocupação crescente com uma diversidade de aspetos tais como os fundamentos da avaliação, a clarificação dos conceitos, a natureza da formação, o trabalho colaborativo, a reflexão acerca de diferentes conceções de currículo e do seu desenvolvimento e as perspetivas socioculturais da aprendizagem. O contexto em que os formandos apresentaram os *PI* que tinham elaborado nas *OF* proporcionou amplas evidências acerca daqueles aspetos. Na verdade, em dezenas de sessões em que os investigadores participaram foi possível constatar o cuidado mostrado pelos formandos em aspetos tais como o rigor da linguagem utilizada, a distinção clara entre os conceitos, a densidade dos fundamentos invocados, as relações entre perspetivas de avaliação que se preconizavam e as perspetivas de desenvolvimento do currículo e as relações entre uma pedagogia baseada em critérios e a melhoria do trabalho pedagógico. As discussões decorrentes das apresentações dos *PI* evidenciaram que as pessoas não se limitaram a reproduzir uma certa retórica, pois mantinham um nível de participação, com argumentos devidamente sustentados e, por isso, supostamente aprendidos.

Vale a pena referir nesta altura o número de *PI* que estão a ser postos em prática num assinalável número de *AE/ENA* e em que é possível verificar uma notável evolução ao nível, por exemplo, da formulação de políticas de avaliação e de classificação, integrando a formulação de critérios, recomendações claras para a diversificação dos processos de

recolha de informação, a participação dos alunos nos processos de avaliação e outros aspetos associados a práticas progressivas e articuladas de ensino e de avaliação.

Não se pretende afirmar aqui que esta é uma situação adquirida e generalizada. Apenas interessa sublinhar que o que foi possível constatar é que há um caminho que está a ser trilhado por um número crescente de intervenientes que revelaram compreender as múltiplas dimensões do problema e que parecem estar a querer agir no sentido de melhorar efetivamente as práticas pedagógicas, para que os alunos aprendam mais e melhor.

Em suma, pode dizer-se que os participantes reconheceram a importância de se desenvolver uma visão mais integrada e holística das questões teóricas e práticas que, inevitavelmente, têm de ser estudadas e discutidas, quando se pretende melhorar as práticas de avaliação e de ensino. E, assim, a estratégia utilizada parece ter contribuído para que as pessoas apreendessem as ideias fundamentais acerca das questões de interesse para alcançar os propósitos do projeto.

### A Profícua Continuidade do Trabalho Realizado com os CFAE

No relatório referente à vigência do primeiro ano do Projeto MAIA afirmou-se o seguinte:

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. (Fernandes et al. 2020).

Este envolvimento dos CFAE, apesar das já mencionadas dificuldades no domínio do financiamento, dos constrangimentos associados à situação pandémica e também às exigências decorrentes da materialização das políticas de educação, não só prosseguiu na esmagadora maioria dos casos, como foi possível aumentar sensivelmente a oferta de *OF* e de *ACD*. As formas de organização do projeto, baseadas numa Equipa Central que passou a integrar cinco Representantes para a AFC com responsabilidades diretas no seu desenvolvimento através das *Redes de Proximidade*, que se descreveram na *Introdução* deste relatório, parece terem contribuído para incrementar uma profícua relação com os CFAE e com os seus diretores e diretoras. Consequentemente, foi possível envolver ativamente 80 CFAE na concretização da formação realizada no âmbito do Projeto MAIA. Ainda que tenha havido um decréscimo no número de CFAE participantes em relação a 2019-2020, essencialmente devido à ausência de financiamento,

a verdade é que o número continuou a ser claramente significativo, permitindo abranger a esmagadora maioria das zonas onde estão concentradas as escolas do país. Além do mais, tal como se referiu anteriormente, os 80 CFAE envolvidos aumentaram sensivelmente a oferta de formação em relação ao ano de 2019/2020, através de *OF* e *ACD*, e, por isso, o respetivo número de formandos. Esta assinalável adesão dos CFAE foi determinante para que o projeto continuasse a implantar-se, de forma que se pode considerar cada vez mais sustentada e sustentável nos AE/ENA. Dir-se-á que esta adesão, tendo em conta os dados que foram sendo recolhidos na investigação ao longo do presente ano letivo, está relacionada com uma diversidade de fatores que vão desde as questões organizacionais, que permitiram uma maior proximidade com as realidades dos CFAE e dos AE/ENA, até às questões de natureza teórica e conceitual, através da publicação e distribuição de *Textos de Apoio* e de *Folhas*, passando, obviamente, pelas orientações de natureza prática que se foram discutindo quer em contextos de uma variedade de iniciativas *mais próximas*, para além das *OF* e das *ACD* (e.g. sessões de esclarecimento, apresentação e discussão de *PI*, reuniões com as *Redes de Proximidade*, conferências, palestras), quer em contextos dos três Webinars concebidos e realizados no âmbito do projeto. Estas dinâmicas, acompanhadas muito de perto por materiais escritos, contribuíram significativamente para que os principais participantes no projeto, como é o caso dos CFAE, dos Representantes para a AFC e Formadores, se apropriassem dos propósitos, dos métodos e, mais especificamente, da natureza e conteúdos das dimensões do projeto já enunciadas e discutidas em detalhe no relatório referente à investigação realizada em 2019-2020 (Fernandes et al. 2020), a saber: a) a dimensão teórica e de fundamentos; b) a dimensão conceitual; c) a dimensão de formação; d) a dimensão de acompanhamento; e) a dimensão de monitorização; e f) a dimensão de investigação. Muito particularmente, as dimensões de acompanhamento e de monitorização, realizadas através das *Redes de Proximidade*, parecem ter tido uma particular relevância no enraizamento dos princípios, conteúdos, processos e produtos da formação realizada no âmbito do Projeto MAIA. Em particular, no que se refere à conceção, elaboração e concretização dos *PI*. Na verdade, através daquelas redes foi possível desenvolver um trabalho que foi muito bem recebido pelos participantes, quer porque tiveram a oportunidade real para esclarecerem as suas dúvidas, quer porque, em geral, reconheceram a sua importância para que se pudessem discutir abertamente uma grande diversidade de questões relevantes para a melhoria das práticas pedagógicas de avaliação e ensino. Nestas condições, os CFAE, mais uma vez, responderam de forma muito positiva ao desenvolvimento da formação, contribuindo para que os participantes nesta investigação, designadamente os *Representantes para a AFC*, os *Formadores* e os *Formandos*, se apropriassem do sentido e do real significado do projeto. Por outro lado, a sua colaboração na divulgação e na recolha de informação (e.g., dados relativos às formações realizadas, organização das respostas aos inquéritos por questionário) foi inestimável e imprescindível para efeitos da compreensão do que efetivamente estava a acontecer.

## A Notável Contribuição dos Formadores e dos Representantes para a AFC

O Projeto MAIA, como sempre se afirmou desde o seu início, é um projeto multidimensional e com um elevado grau de complexidade tendo em conta, entre outros aspetos, a diversidade dos intervenientes, a sua dimensão nacional e, sobretudo, a cultura de avaliação que está profundamente enraizada no sistema educativo português. Este último aspeto, seguramente o maior obstáculo a enfrentar, justifica, só por si, o forte investimento que se tem vindo a fazer no estudo dos fundamentos, na clarificação conceitual, nas questões essenciais a ter em conta quando discutimos a avaliação pedagógica e noutros aspetos referidos noutras partes deste relatório. Isto significa que a formação teve de ser concebida e desenvolvida baseada nas perspetivas preconizadas, por exemplo, pelos teóricos da *Teoria da Atividade* e da *Formação Ativa de Professores* tal como se referiu no relatório de 2019-2020 (Fernandes et al, 2020). Assim, as *OF* tiveram de ser pensadas como espaços de formação em que ideias tais como o trabalho colaborativo e a comunidade de aprendizagem deveriam dar lugar a processos e dinâmicas de formação muito baseados no estudo e na reflexão acerca de um alargado leque de questões de natureza pedagógica, sem as quais jamais será possível enquadrar devidamente a necessidade de melhorar as práticas de avaliação.

Nestes termos, o trabalho de formação foi bastante exigente quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível dos processos e dinâmicas de formação. Mas a verdade é que os *Representantes para a AFC* e os *Formadores* envolvidos no projeto, no âmbito da sua autonomia, foram capazes de desenvolver uma formação a nível nacional que assegurou níveis de consistência bastante positivos e, acima de tudo, que foi capaz de passar uma mensagem complexa com assinalável êxito. É importante referir que este êxito resultou do significativo investimento que as pessoas fizeram na sua própria formação, estudando e refletindo aprofundadamente com os seus formandos. Poder-se-á falar aqui de um efeito colateral não previsto inicialmente e a que a situação pandémica poderá não ser alheia. De facto, as pessoas parecem ter investido mais no estudo individual e nos processos de autoformação. Consequentemente, os propósitos, os princípios, as ideias pedagógicas, os fundamentos e, em geral, os conteúdos e os métodos inerentes às diferentes dimensões do projeto, foram francamente apreendidos de forma crítica, ativa e participada pelos *Formadores* e pelos *Representantes para a AFC*, verificando-se que estes acompanharam os formandos para além dos espaços formais de formação, nomeadamente na discussão e implementação dos *PI* nas diferentes unidades orgânicas um pouco por todo o país. Os *PI* que se conceberam e elaboraram nas *OF*, as dezenas de sessões para a sua apresentação e discussão e os dados obtidos através das entrevistas e inquéritos por questionário, evidenciam o notável trabalho desenvolvido por aqueles participantes. Mas há, com certeza, outros fatores que podem ajudar a compreender a qualidade que, em geral, está associada ao trabalho que foi desenvolvido por estes profissionais. Refiram-se, por exemplo, tal como se evidencia no Capítulo 2,

as elevadas qualificações académicas da maioria, a significativa experiência profissional, nomeadamente na formação de professores e na participação e coordenação de projetos pedagógicos, e o reconhecimento por parte dos seus pares.

### A Relevância da Seleção Propositada e Deliberada dos Formandos

Tal como aconteceu no primeiro ano do projeto, o processo de seleção dos formandos, na grande maioria das situações, foi realizado pelos AE/ENA em estreita colaboração com os CFAE através dos seus Representantes para a AFC e, tendo em conta as recomendações da Equipa Central, muito centradas na experiência profissional das pessoas, nas suas qualificações académicas, no seu reconhecimento pelos pares e nas funções/cargos que exerciam, nomeadamente ao nível das direções, dos conselhos pedagógicos, dos departamentos e das direções de turma. A seleção dos formandos não foi encarada como um processo simplista que consistia no preenchimento de uma lista de pessoas indicadas sem qualquer critério para participarem em “mais uma formação”. O que realmente se pôde constatar foi que a seleção foi tanto mais cuidada, quanto maior era o real envolvimento das direções dos AE/ENA no processo de transformação e melhoria das práticas pedagógicas dos professores, tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos. Por isso, pode dizer-se que, numa grande maioria das situações, foram tidos em boa conta os critérios sugeridos pela Equipa Central através dos Memorandos e orientações que se distribuíram e discutiram em 2019-2020 e que integram o respetivo relatório de investigação (Fernandes et al, 2020).

Assim, analisando o perfil dos formandos que participaram nas 147 OF realizadas em 2020-2021, pode verificar-se que foram selecionados profissionais com uma assinalável experiência profissional, com idades maioritariamente compreendidas entre os 41 e os 60 e com o grau de licenciatura, ainda que cerca de 20% possuísem o grau de mestre ou de doutor. Mas, os dados talvez mais relevantes resultam do facto de cerca de dois terços dos formandos selecionados exercerem cargos de algum tipo de liderança nos AE/ENA donde eram provenientes. Na verdade, e só a título de exemplo, cerca de um quarto dos formandos participantes tinham funções de direção dos AE/ENA ou integravam os respetivos conselhos pedagógicos, enquanto os restantes três quartos desempenhavam funções normalmente designadas como lideranças intermédias (e.g., Coordenação de disciplina, Coordenação de diretores de turma; Coordenação de Ano) e funções na coordenação de projetos pedagógicos. Tal como no ano transato, manteve-se uma predominância, ainda que menos pronunciada, de formandos com responsabilidades de coordenação e de liderança o que, como é compreensível, poderá ter uma importância significativa no envolvimento dos seus colegas nas ações do projeto e/ou na participação e consecução dos PI entretanto elaborados. Nas múltiplas sessões de apresentação e discussão dos PI, em que os investigadores participaram, foi

notória a relação entre o número de AE/ENA que estavam a trabalhar no sentido de os concretizar e a participação de alguém da direção e/ou do conselho pedagógico como formando e, nesse sentido, como autor(a) do respetivo *PI*. Os dados obtidos nas entrevistas focadas sublinharam igualmente este facto. Ou seja, sempre que as lideranças de topo participaram nas *OF* e na elaboração dos *PI* fizeram-no deliberadamente para os pôr em prática e para que eles constituíssem um passo importante para transformar e melhorar as práticas pedagógicas. Isto não significa que o mesmo não tenha acontecido quando os formandos desempenhavam funções de liderança intermédia ou não desempenhavam quaisquer cargos de coordenação. Significa apenas que a real concretização dos *PI* foi mais frequente quando as lideranças de topo estiveram presentes na formação e, conseqüentemente, na sua elaboração.

Em suma, os formandos que participaram nas 147 *OF* e que elaboraram os 215 *PI* responderam francamente aos desafios da formação e mostraram ser capazes de conceber e elaborar projetos que, na grande maioria dos casos, são excelentes referentes para se iniciar o trabalho que é necessário fazer-se nas escolas no domínio das práticas pedagógicas e, em particular, nas que se referem à avaliação e ao ensino. O processo de seleção facilitou a criação de grupos que se vieram a revelar fundamentais para que os *PI* fossem elaborados e, em muitos casos, ainda que com graus diferentes de consecução, fossem postos em prática. Dito de outra maneira, e tendo em conta as entrevistas no âmbito dos grupos focados e as observações realizadas numa diversidade de sessões de apresentação e discussão dos *PI* e de outra natureza, o que se pode dizer é que a grande maioria dos projetos constituíram, no mínimo, o início de um processo de melhoria do ensino e da avaliação que um número muito significativo de AE/ENA pretende prosseguir.

## Os Materiais como Meios Estruturantes de Apoio aos Processos de Formação

A conceção e a produção de materiais de apoio, sob a forma de *Folhas*, *Textos* ou *Webinares*, obedeceram a uma perspetiva de formação adotada desde o início do Projeto MAIA que consiste no reconhecimento da importância da reflexão sustentada no estudo do conhecimento disponível e na experiência. No fundo, trata-se de uma visão epistemológica dos processos e dinâmicas de formação preconizada nos princípios adotados pelos teóricos da *Teoria da Atividade* ou da *Formação Ativa de Professores*, que tem sido sugerida e divulgada no âmbito do projeto Fernandes (2021). Na verdade, o projeto desenvolveu-se numa lógica de formação que deveria basear-se em comunidades de aprendizagem abertas e em redes, em que o trabalho colaborativo decorresse precisamente do estudo e da reflexão a partir da análise de uma diversidade de materiais e das experiências (práticas) de cada participante. Como se foi afirmando em

todas as instâncias de ação do projeto, qualquer melhoria sustentável e sustentada das práticas pedagógicas exige necessariamente que se estude, analisando e sintetizando, quer o conhecimento produzido pelos processos de investigação, quer o conhecimento que decorre das situações específicas das práticas. Se se pensar na seminal ideia de Donald Schön acerca do profissional reflexivo, facilmente se compreenderá que a reflexão pressupõe conhecimento e experiência (Schön, 1992). Nestes termos, a produção e disponibilização de materiais que pudessem apoiar os participantes nucleares do projeto, formadores e formandos, prosseguiu, no segundo ano de vigência do projeto, reforçando a perspectiva da relevância do enquadramento da avaliação pedagógica nos processos de desenvolvimento do currículo, nas ideias e teorias acerca da aprendizagem e, em geral, no domínio do conhecimento da Pedagogia. Na verdade, é fundamental compreender que a avaliação das e para as aprendizagens só faz realmente sentido se a pensarmos no quadro teórico mais amplo da Pedagogia. Por isso, como sempre se defendeu no âmbito do projeto, não faz qualquer sentido pensar a avaliação sem a considerar como parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem. Estes e outros princípios fundamentais continuaram a ser debatidos a partir das *Folhas* produzidas e também através dos três *Webinars* que se conceberam e produziram para apoiar as dinâmicas de formação quer nas *ACD*, quer nas *OF*.

Os dados desta investigação, obtidos através de inquéritos por questionário, de entrevistas em grupos focados e da participação numa diversidade de sessões com formadores e formandos, evidenciaram claramente que a grande maioria das pessoas considerou que, de algum modo, tinha desenvolvido hábitos de formação e/ou de autoformação baseados na leitura e análise dos materiais disponibilizados. Consequentemente, afirmaram que tais hábitos contribuíram de forma considerada decisiva para fundamentar e compreender questões críticas no domínio da avaliação pedagógica, clarificar conceitos e ganhar segurança relativamente às práticas. Neste sentido, as opiniões dos participantes relativamente aos materiais disponibilizados foram invariavelmente muito positivas, tendo sido referido que foram fundamentais para que a formação pudesse ter tido o alcance que teve, quer ao nível dos conhecimentos, das discussões e das reflexões que a sua leitura suscitou, quer ao nível das perspectivas pedagógicas e das consequências práticas que se abriram quanto ao desenvolvimento e melhoria das aprendizagens dos alunos.

Para a grande maioria dos participantes, os materiais produzidos no âmbito do projeto foram realmente estruturantes no desenvolvimento de um pensamento mais sustentado no domínio da avaliação pedagógica, o que lhes permitiu conceber e desenvolver o *PI* em que os conceitos e as ideias puderam surgir de forma mais integrada, mais pensada e também mais suscetível de serem utilizados com vantagem no desenvolvimento das práticas.

Em suma, esta investigação mostrou a importância que os materiais tiveram para o desenvolvimento dos processos de formação e para a construção de uma cultura de avaliação mais baseada no conhecimento disponível e na sua articulação com a experiência.

### **Os Projetos de Intervenção como Indutores de Processos de Inovação e Melhoria**

Os *PI* foram elementos fundamentais na estratégia delineada para que o Projeto MAIA pudesse alcançar os seus propósitos. Na verdade, a sua conceção e elaboração exigiu um significativo investimento dos formadores e dos formandos no sentido de mobilizarem, integrarem e utilizarem o conhecimento resultante das leituras e reflexões realizadas, assim como das experiências que foram objeto de discussão e análise. Neste sentido, como se tem vindo a referir, os *PI* foram um processo através do qual se discutiram e analisaram teorias, conceitos, fundamentos e práticas em domínios tais como o currículo e o seu desenvolvimento, as aprendizagens, o ensino, a avaliação, o papel dos professores e dos alunos e a relação pedagógica. Os *PI* foram igualmente um processo que suscitou uma diversidade de discussões relacionadas com os propósitos da escola e com a sua organização e funcionamento pedagógico.

Mas os *PI* foram igualmente um produto que, no fundo, materializou as ideias e perspectivas que se debateram acerca da avaliação pedagógica e das estratégias que poderão contribuir para melhorar as práticas tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos. Ou seja, os *PI* foram o produto que resultou de um aprofundado debate acerca das questões de interesse para o desenvolvimento de uma avaliação essencialmente orientada para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Nestas condições, os *PI* estiveram no cerne dos processos e dinâmicas de formação que se desenvolveram no âmbito das *OF* pois, em princípio, traduziam o melhor pensamento dos seus autores acerca das *Políticas de Avaliação e de Classificação* que os seus *AE/ENA* deviam considerar ou mesmo adotar e, conseqüentemente, podiam constituir um importante documento orientador para melhorar as práticas de avaliação e de ensino de todos os docentes. Na hipótese menos ambiciosa, os *PI* elaborados e concebidos por um dado grupo de docentes de um dado *AE/ENA*, poderiam constituir o início de um processo de discussão séria e aprofundada relativamente à transformação e melhoria das práticas pedagógicas no respetivo *AE/ENA*.

Tendo em conta e reforçando o que já foi referido no relatório de investigação referente a 2019-2020 (Fernandes et al., 2020), os *PI* acabaram por ser um inusitado pretexto para que a formação tivesse um alcance que foi bastante para além das expectativas iniciais. Quer no domínio das dinâmicas de participação e de colaboração entre os participantes, quer na profundidade e densidade das análises e discussões acerca dos textos e materiais consultados, quer ainda pelo envolvimento e motivação de todos os

intervenientes nos processos de formação. Assim, os *PI* foram também um importante processo de mobilização para a inovação e para a melhoria das práticas pedagógicas.

Os dados desta investigação e, muito particularmente, os que resultaram da participação dos investigadores em sessões em que se apresentaram e discutiram os *PI*, mostraram como todos os intervenientes lhes atribuíram uma grande relevância, reconhecendo precisamente a importância de ter sido necessário analisar aprofundadamente os materiais de apoio e outros textos por si selecionados. Além disso, referiram recorrentemente que os *PI* tinham suscitado discussões e reflexões acerca do currículo e da pedagogia em geral e, conseqüentemente, dando lugar à análise do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e às ilações que dele se deveriam retirar para uma visão acerca das práticas de desenvolvimento do currículo.

No ano letivo de 2020-2021, como já se referiu, foram concebidos 215 *PI* no âmbito dos 80 CFAE que participaram no projeto. O agravamento da crise pandémica e, sobretudo, a ausência de financiamento, podem ajudar a compreender o decréscimo do número de *PI* em relação ao ano transato, em que foram elaborados 287 *PI* em 88 CFAE. Mas, além daqueles factos, é necessário ter igualmente em conta que, em 2020-2021, muitos formandos eram provenientes de AE/ENA em que já existia um *PI* que tinha sido elaborado por outros colegas na OF de 2019-2020. Nestas circunstâncias não foram elaborados novos *PI* e os formandos procuraram consolidar, aprofundar e discutir a operacionalização dos *PI* entretanto aprovados pelos respetivos Conselhos Pedagógicos. Em todo o caso, em termos nacionais, o número médio de *PI* elaborados por CFAE variou entre um mínimo de 1,8 na região do Algarve e 3,4 na região de Lisboa e Vale do Tejo. Cerca de 90% dos *PI* foram considerados do *Tipo 1* ou do *Tipo 2* (Anexo E), revelando que a sua elaboração teve em conta as recomendações mais relevantes constantes na literatura acerca do que poderá ser o desenvolvimento de práticas de avaliação pedagógica mais consentâneas com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

## A Importância das *Redes de Proximidade* Para o Desenvolvimento do Projeto

Para desenvolver uma ação mais próxima e mais célere junto dos *Representantes para a AFC* e dos *Formadores* distribuídos pelos CFAE do país, foi decidido criar as chamadas *Redes de Proximidade* e as *Redes de Colaboração* tal como se referiu na *Introdução* deste relatório. Os dados recolhidos junto daqueles participantes mostraram que, de modo geral, esta decisão foi considerada positiva ou mesmo muito positiva, uma vez que as pessoas se sentiram mais próximas das instâncias de coordenação do projeto, nomeadamente da sua Equipa Central. Mas, talvez mais importante foi o reconhecimento de que o acompanhamento do trabalho que estava a ser realizado nas *OF*, nas *ACD* e numa diversidade de ações de clarificação e/ou esclarecimento tinha evoluído positiva-

mente e foi considerado mais eficaz do que o que havia sido feito no ano anterior. Este é um dado relevante, uma vez que o acompanhamento, por natureza, é um processo através do qual *Representantes para a AFC* e *Formadores* podem ser apoiados na resolução de uma grande diversidade de problemas de natureza diversa, inerentes ao desenvolvimento da formação nos contextos das *OF* e das *ACD*. E os dados desta investigação evidenciaram que assim foi efetivamente quer no âmbito das três *Rondas* realizadas pelas *Redes de Proximidade*, quer no âmbito das múltiplas reuniões formais e informais igualmente realizadas pelas *Redes de Colaboração*. Por outro lado, de acordo com as opiniões e perceções dos participantes, as *Redes* tiveram um papel que foi considerado relevante no desenvolvimento de uma *cultura de pertença* ao projeto e aos seus propósitos que, muito provavelmente, acabou por ter efeitos positivos no seu desenvolvimento e consolidação.

### Perceções Muito Positivas dos Participantes Acerca do Projeto MAIA

Nos contextos dos *Grupos Focados*, os *Representantes para a AFC*, os *Formadores* e os *Formandos* foram instados a pronunciarem-se expressamente acerca do desenvolvimento do Projeto MAIA ao longo dos últimos dois anos. Conforme se pode verificar no Capítulo 4, os participantes partilharam de forma bastante alargada perceções muito positivas acerca das múltiplas dimensões do projeto. De facto, valorizaram de forma clara desde os aspetos relativos à organização geral do projeto, aos aspetos mais relacionados com a fundamentação e conceitualização dos seus propósitos mais relevantes, passando pelos materiais produzidos. De modo geral, os participantes fizeram referências ao apoio que sentiram ao longo do desenvolvimento das *OF* e das *ACD* e à importância da forma sistemática como recebiam esse apoio quer através de reuniões de acompanhamento, quer através de orientações escritas, quer ainda através das *Folhas*, dos *Textos de Apoio* e dos *Webinars*. Para estes participantes os materiais e o *modus operandi* do projeto constituíram elementos-chave para que, de acordo com as perceções que manifestaram, tenha havido um número significativo de professores e de dirigentes que se mobilizaram para a mudança de práticas. Os *PI*, num certo sentido, acabaram por estimular significativamente muitos professores para participarem em processos mais ou menos complexos de redefinição da matriz pedagógica dos seus *AE/ENA*. É por isso que um número importante de participantes fez referência à necessidade de se acompanharem as concretizações e as *movimentações* que os *PI* estarão a desencadear, positivamente, nas escolas. O Projeto MAIA foi percecionado pelos participantes como um processo que tem contribuído positivamente para que os professores e as escolas tenham iniciado ações de transformação e de inovação relativamente ao desenvolvimento do currículo e, em geral, às práticas pedagógicas.

Estas percepções foram igualmente expressas nas dezenas de reuniões em que os investigadores estiveram presentes e em que, no essencial, se discutiam questões do *Currículo*, da *Pedagogia* e da *Avaliação*. Verificou-se que a adesão dos AE/ENA, das suas direções, dos seus docentes com responsabilidades de liderança e docentes em geral foi sempre superior ao que se poderia esperar. As *Notas de Campo*, elaboradas ao longo do ano, testemunharam igualmente os efeitos positivos que as ações desenvolvidas pelo projeto têm tido na mobilização dos docentes e das suas escolas para a consecução dos seus propósitos.

# 2

## Participantes

Neste capítulo, faz-se uma descrição e traça-se o perfil dos participantes (*Representantes para a AFC, Formadores e Formandos*), analisando a informação recolhida e produzindo reflexões várias em domínios tais como as qualificações dos formadores e dos formandos, o envolvimento 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 no Projeto MAIA

Os representantes para a *Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC)*, designados neste relatório na forma abreviada *Representantes para a AFC*, os *Formadores* indicados pelos CFAE e os *Formandos* selecionados no âmbito dos AE/ENA constituíram três grupos de participantes muito relevantes no âmbito Projeto MAIA.

No que concerne aos *Representantes para a AFC*, foram integrados no Projeto MAIA por inerência de funções, sendo que a sua seleção é da exclusiva responsabilidade dos *Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)*. No caso em que, ao mesmo tempo, exerceram funções de formador, as indicações da *Equipa Central (EC)* do projeto foram comunicadas a estes participantes. Relativamente aos *Formadores*, para além de acreditação 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), foi recomendado e preconizado pela *EC* 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 *Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas (AE/ENA)* envolvidos nas *Oficinas de Formação (OF)*. Além disso, os formadores deveriam apresentar como condição para orientar as ações de formação, a participação nos chamados *Seminários do Vimeiro*, que ocorreram no primeiro ano de implementação do projeto.

Em suma, estes participantes foram determinantes para que, no âmbito das *ACD* e das *OF*, os conteúdos, as perspetivas e dinâmicas de formação do projeto pudessem ser postos em prática. No que concerne aos formandos, 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.

Assim, neste capítulo, far-se-á a caracterização dos diversos participantes que organizaram e asseguraram as diferentes iniciativas de cariz formativo - *OF e/ou ACD* - e, naturalmente, aqueles que as frequentaram - os formandos. Para uma melhor compreensão desta realidade, a Tabela 1 apresenta a distribuição regional do número de participantes nas ações desenvolvidas no âmbito do projeto. A partir desta representação, podemos concluir que, em 2020-2021, o projeto envolveu 13276 participantes diretos nas duas modalidades de formação: 80 *Representantes para a AFC*, 66 *Formadores* (que não desempenham a função de representantes para a AFC) e, finalmente, 13130 *Formandos* que frequentaram as ações de formação (*ACD* e *OF*).

**Tabela 1**

*Distribuição regional do número de participantes nas ações desenvolvidas no âmbito do Projeto MAIA*

|                         | Norte |       | Centro |       | LVT  |       | Alentejo |      | Algarve |       | Total |       |
|-------------------------|-------|-------|--------|-------|------|-------|----------|------|---------|-------|-------|-------|
|                         | n     | %     | n      | %     | n    | %     | n        | %    | n       | %     | n     | %     |
| Representantes para AFC | 29    | 36,25 | 18     | 22,5  | 23   | 28,75 | 4        | 0,05 | 6       | 0,075 | 80    | 0,60  |
| Formadores              | 23    | 34,84 | 13     | 19,69 | 21   | 31,81 | 5        | 7,57 | 4       | 6,06  | 66    | 0,49  |
| Formandos (OF e/ou ACD) | 5833  | 43,93 | 3061   | 23,05 | 3210 | 23,17 | 100      | 0,75 | 926     | 6,97  | 13130 | 98,90 |
| Total                   |       |       |        |       |      |       |          |      |         |       | 13276 | 100%  |

A partir da Tabela 1, podemos extrair diversas conclusões no que concerne à distribuição regional dos diferentes participantes. Assim, há uma coincidência quanto ao número muito relevante de Representantes para a AFC, formadores e formandos das regiões do Norte e de Lisboa e Vale do Tejo (LVT) que participaram nas diversas ações do projeto. Destaque, em particular, para os quase 70% de formandos envolvidos, o que constitui um indicador claro e relevante do grande número de ações em desenvolvimento, bem como da implantação e vivacidade do projeto nestas regiões, no seu segundo ano de vigência. Por outro lado, em sinal contrário, o Alentejo apresentou inequivocamente resultados frágeis relativamente ao número de formandos envolvidos – apenas 100, menos de 1% do total destes participantes. Estes dados deverão merecer a devida reflexão, já que revelam dificuldades quanto a uma maior implantação do projeto nesta região.

### Representantes para a AFC

Com o objetivo de proceder à caracterização pessoal, bem como à natureza da participação dos *Representantes para a AFC*, foi administrado um inquérito por questionário aos 80 CFAE que participaram no projeto. Responderam ao questionário 78 representantes, correspondendo a uma taxa de resposta de 97,5%, o que permitiu uma caracterização bastante precisa destes participantes. A grande maioria dos representantes que participaram no projeto eram do sexo feminino - 56, correspondendo a cerca de 70%, sendo que apenas 22 eram do sexo masculino. No que se refere à idade, 31 (perto de 40%) situavam-se entre os 41 e os 50 anos, 37 (cerca de 47%) entre os 51 e os 60 anos e, finalmente, 10 tinham mais de 60 anos de idade (quase 13%). De salientar que nenhum destes participantes tinha uma idade inferior a 40 anos. Neste contexto, podemos afirmar que nos encontramos perante um conjunto de profissionais muito experiente e, certamente, com um amplo conhecimento do sistema educativo português. Quanto à distribuição das habilitações académicas dos representantes para a AFC, conforme podemos constatar na Tabela 2, 60 destes participantes possuem um

grau de Doutor ou o grau de Mestre, sendo que a larga maioria destes graus foi obtida numa área da Educação ou Ciências da Educação (16 doutorados e 38 mestres). Por outro lado, 3 representantes são pós-graduados e 14 são licenciados.

A Tabela 2 sintetiza a distribuição dos Representantes para a AFC tendo em conta as respetivas habilitações académicas.

**Tabela 2**

*Distribuição dos Representantes para a AFC tendo em conta as habilitações académicas*

| Habilitações Académicas          | n  | %     |
|----------------------------------|----|-------|
| Doutoramento na área da Educação | 16 |       |
| Outras áreas de Doutoramento     | 6  | 7,70  |
| Mestrado na área da Educação     | 38 | 48,72 |
| Outras áreas de Mestrado         | 1  | 1,29  |
| Pós-Graduação                    | 3  | 3,84  |
| Licenciatura                     | 14 | 17,94 |
| Total                            | 78 | 100   |

A análise da Tabela 2 permite verificar que cerca de 78% dos *Representantes para a AFC* possuíam o grau de Mestre ou de Doutor, o que poderá ter sido importante para o desenvolvimento das diferentes ações do projeto e para a qualidade das mesmas. Por outro lado, no que concerne ao tempo de exercício da sua função nos respetivos CFAE, 54 representantes desempenhavam funções há mais de três anos, 11 há dois anos e 13 apenas há um ano. Esta constatação permite-nos inferir que estamos perante um grupo de participantes com uma experiência e um conhecimento assinaláveis acerca de questões relevantes para o desenvolvimento do projeto, já que cerca de 70% destes já exercem a sua função nos CFAE há mais de 3 anos. Quanto ao seu grupo de recrutamento, verificava-se uma maior representatividade do 1º Ciclo, de Português, Geografia, Matemática, Informática e de Educação Especial, num total de 55 (cerca de 70%) no universo de 78 representantes que responderam ao inquérito por questionário.

Em suma, os *Representantes para a AFC*, participantes no projeto, podem ser caracterizados de forma global, pelas suas elevadas qualificações académicas, pela sua considerável experiência, quer profissional, quer no exercício de funções nos respetivos CFAE, o que poderá ter contribuído, de forma relevante, para a disseminação do projeto ao longo do país.

## Formadores

Participaram nas diferentes iniciativas desenvolvidas pelos 80 CFAE participantes no projeto, um total de 116 *Formadores*<sup>1</sup>. Neste sentido, no que se refere à sua distribuição regional, verificaram-se 40 (cerca de 34%) formadores na região Norte, 23 (quase 20%) na região Centro, 36 (cerca de 31%) na região de Lisboa e Vale do Tejo, 9 (perto de 8%) na região do Alentejo e, finalmente, 8 (quase 7%) na região do Algarve.

Estes formadores estiveram diretamente envolvidos nas diversas iniciativas do projeto, das quais se destacam as *OF* e as *ACD*, bem como no acompanhamento ao processo de implementação dos *PI*.

Com o objetivo de proceder à caracterização destes participantes dos *Formadores* foi administrado um inquérito por questionário, ao qual reponderam 94 destes participantes, correspondendo a uma taxa de resposta de 81%. Neste âmbito, constatou-se que a grande maioria dos formadores são do sexo feminino - 79 formadores (84%) - sendo que 15 eram do sexo masculino. Por outro lado, no que se refere à idade, 25 (perto de 27%) situavam-se entre os 41 e os 50 anos, 53 (cerca de 56%) entre os 51 e os 60 anos e 15 tinham mais de 60 anos de idade (16%). De salientar que apenas um formador tinha menos de 40 anos. Neste contexto, podemos afirmar que, tal como se constatou com os representantes, verifica-se que estamos perante um conjunto de profissionais muito experientes, o que poderá ter permitido a mobilização de saberes e de experiências para o contexto formativo, bem como para o acompanhamento das diversas ações que se desenvolveram no quadro do projeto.

Quanto à distribuição das habilitações académicas dos formadores, conforme se pode constatar na Tabela 3, verifica-se que 83 destes participantes possuíam o grau de Doutor ou o grau de Mestre, sendo que a larga maioria destes graus foi obtida numa área da Educação ou Ciências da Educação (29 doutorados e 49 mestres). Por outro lado, três formadores eram pós-graduados e oito licenciados.

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

| Habilitações Académicas          | n         | %          |
|----------------------------------|-----------|------------|
| Doutoramento na área da Educação | 29        | 30,85      |
| Outras áreas de Doutoramento     | 4         | 4,25       |
| Mestrado na área da Educação     | 49        | 52,13      |
| Outras áreas de Mestrado         | 1         | 1,06       |
| Pós-Graduação                    | 3         | 3,19       |
| Licenciatura                     | 8         | 8,51       |
| <b>Total</b>                     | <b>94</b> | <b>100</b> |

<sup>1</sup> Para este número total de formadores, dever-se-á ter em conta a distinção entre formadores internos e formadores externos. Em relação aos formadores internos, houve 50 Representantes para a AFC que, ao mesmo tempo, exerceram as funções de formadores; por sua vez, formadores externos foram 66.

Em conclusão, será de destacar que cerca de 88% dos formadores possuíam o grau de Mestre ou de Doutor, sendo efetivamente uma qualificação académica assinalável, o que poderá ter contribuído, de alguma forma, para qualidade apresentada nas diferentes formações que foram asseguradas no quadro do projeto. Também não será alheio a esta realidade, o facto de 85 formadores (90%), no universo de 94 respondentes, apresentarem uma experiência de 2 anos enquanto formadores do projeto, o que significa que tinham participado desde o início da sua implementação, tendo, pois, tido oportunidade para desenvolver uma diversidade de experiências que podem ter sido relevantes para o desenvolvimento do projeto. Por outro lado, estes formadores são muito experientes, enquanto docentes, já que 87, cerca de 93%, exercem funções há mais de 20 anos nas escolas.

Saliente-se, ainda, que num total de 60 formadores (cerca de 64%), no que respeita ao seu grupo de recrutamento, verifica-se uma maior representatividade do 1º Ciclo, de Português, Matemática, Biologia e Geologia e de Informática.

Na Tabela 4, apresenta-se, ainda, a distribuição dos Formadores de acordo com o número de anos da sua experiência em formação.

**Tabela 4**  
*Distribuição dos formadores participantes  
segundo a sua experiência em formação*

| Experiência em formação<br>Anos | n  | %     |
|---------------------------------|----|-------|
| > 20                            | 24 | 25,53 |
| 16 - 20                         | 19 | 20,21 |
| 11 - 15                         | 12 | 12,76 |
| 5 - 10                          | 23 | 24,46 |
| < de 5                          | 16 | 17,02 |
| Total                           | 94 | 100   |

A análise da Tabela 4 mostra que cerca de 25% destes formadores apresentou uma experiência de mais de vinte anos e cerca de 33% tinham uma experiência que oscilava entre os 11 e os 20 anos. Ou seja, cerca de 58% dos formadores tinham uma significativa experiência no domínio da formação, o que pode ter contribuído para a apreciação muito positiva efetuada pelos formandos que frequentaram as OF, tal como, aliás, se verificou nas entrevistas no contexto dos *Grupos Focados*. Finalmente, verificou-se que apenas 16 formadores (17%) tinham uma experiência inferior a 5 anos.

Em suma, o grupo de formadores participantes no projeto pode ser caracterizado através das suas elevadas qualificações académicas, pela sua significativa experiência docente e formativa, sobressaindo, ainda, o profundo conhecimento destes participantes relativamente ao Projeto MAIA, já que cerca de 90% dos formadores o acompanham, e nele participam, desde o início da sua implementação, em 2019.

## Formandos

As 147 OF realizadas pelos 80 CFAE que desenvolveram atividades no quadro do Projeto MAIA, foram frequentadas por um total de 2666 formandos. Com o objetivo de proceder à caracterização destes participantes, foi ministrado um inquérito por questionário que permitiu a caracterização de 1771 formandos, cerca de 66% do universo destes participantes. Assim, 1415 eram do sexo feminino (cerca de 80%), sendo que apenas 12 tinham entre os 20 e os 30 anos (menos de 1%), 72 encontravam-se entre os 31 e os 40 (4%), 725 entre os 41 e os 50 anos (cerca de 41%), 829 entre os 51 e os 60 anos (quase 47%) e, finalmente, 133 formandos tinham mais de 60 anos (perto de 8%). Neste contexto, será de realçar que a larga maioria dos formandos, cerca de 87%, tinham entre os 40 e os 60 anos, o que indiciava que os mesmos já possuíam uma experiência docente considerável, bem como um conhecimento do sistema educativo onde estavam inseridos. A este nível, refira-se que ao nível da experiência profissional, 1302 exerciam funções nas escolas há mais 20 anos, cerca de 74%, o que é um importante indicador da assinalável experiência profissional deste grupo de participantes. Por outro lado, através da Tabela 5, podemos constatar que cerca de 77% eram licenciados, enquanto perto de 20% tinham um grau de Mestre ou de Doutor. Trata-se de um significativo grupo de formandos - 357, cerca de 20% - que investiu na melhoria das suas qualificações académicas o que, de algum modo, pode ter tido reflexos positivos nos processos e dinâmicas de formação em que estiveram envolvidos no Projeto MAIA.

**Tabela 5**  
*Distribuição dos formandos tendo em conta as habilitações académicas*

| Habilitações Académicas | n    | %     |
|-------------------------|------|-------|
| Doutoramento            | 31   | 1,75  |
| Mestrado                | 326  | 18,40 |
| Pós-Graduação           | 28   | 1,58  |
| Licenciatura            | 1367 | 77,18 |
| Bacharelato             | 19   | 1,07  |
| Total                   | 1771 | 100   |

Na Tabela 6, 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 importância das funções desempenhadas pelos formandos no seio das suas unidades orgânicas. Assim, constatou-se que 193 formandos desempenhavam funções de direção (cerca de 17%,) e 237 (perto de 21%)

integravam os respetivos conselhos pedagógicos, o que no seu conjunto perfaz cerca de 24% do total de formandos participantes nas *OF*.

Estas funções de liderança nas respetivas unidades orgânicas, juntamente com os 237 formandos que integravam os conselhos pedagógicos dos *AE/ENA*, constituem indicadores relevantes quanto à intenção deliberada de envolver as lideranças de topo nos processos inerentes à transformação e melhoria das práticas pedagógicas no domínio da avaliação pedagógica. Repare-se, em síntese, que as *OF* integraram cerca de 38% de formandos que exerciam funções em órgãos decisivos, ou de topo, na liderança pedagógica das instituições.

Paralelamente, será de referenciar o número de diretores de turma envolvidos nas oficinas – 309 formandos, 27% – o que parece evidenciar a aposta num papel de coordenação intermédia, com influência pedagógica no seio dos grupos turma. O mesmo acontece com a envolvência dos coordenadores de projetos - 173 formandos, 15% - que, no contexto das respetivas unidades orgânicas assumem, muitas vezes, um papel relevante e inovador, nomeadamente na disseminação de novas e inovadoras práticas pedagógicas. Por fim, será ainda de destacar o grupo de 102 coordenadores de disciplina, cerca de 9%, que no seu campo de ação, poderão vir a ter algum papel, no âmbito das suas disciplinas, na disseminação e discussão dos assuntos que foram objeto de estudo e de reflexão na formação em que estiveram envolvidos.

Estas lideranças intermédias poderão ter um papel muito importante enquanto agentes disseminadores dos princípios do projeto. Perspetivam-se, igualmente, como elementos-chave nas respetivas unidades orgânicas, no que respeita à discussão e aplicação de novas práticas de gestão do currículo e, em particular, no âmbito dos princípios, conceitos e práticas da avaliação pedagógica preconizados pelo projeto.

**Tabela 6**

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

| Funções desempenhadas nos AE/ENA                | n    | %     |
|---|------|-------|
| Direção AE/ENA e Coordenação de Estabelecimento | 193  | 16,87 |
| Coordenação de Departamento                     | 237  | 20,71 |
| Coordenação de Disciplina                       | 102  | 8,91  |
| Coordenação de Diretores de Turma               | 62   | 5,42  |
| Direção de Turma                                | 309  | 27,01 |
| Coordenação de Ano                              | 68   | 5,94  |
| Coordenação de Projetos                         | 173  | 15,12 |
| Total   | 1144 | 100%  |

A Tabela 7 apresenta a distribuição dos 1771 formandos que responderam ao referido inquérito por questionário pelos respetivos grupos de recrutamento. Da análise da tabela, merece desde logo um claro destaque o número significativo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, com 332 docentes, cerca de 19% dos participantes, o

que evidencia o crescente 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, Física e Química e, ainda, de Biologia e Geologia (3ªCiclo) estão amplamente representadas no grupo de professores que frequentaram as OF, já que no seu conjunto representam cerca de 30% do total de formandos. De igual forma, a disciplina de Português do 3º Ciclo está significativamente representada com um total de 181 docentes, cerca de 10% dos formandos participantes das OF. Merece, ainda, especial destaque a participação de 85 docentes da área da Educação Especial, cerca de 5%, do total de participantes, o que é um sinal muito importante da valorização do papel do projeto MAIA, e da sua ação, naquela área. Por último, uma importante referência ao número de Educadores de Infância que frequentam as OF do projeto – 46, cerca de 3% - já que estes participantes manifestam uma atenção crescente a áreas que, tradicionalmente, não eram incluídas nas questões relacionadas com a avaliação pedagógica. Esta questão tem vindo a ser constatada pelo projeto MAIA, de forma progressiva, ao longo do desenvolvimento do projeto.

**Tabela 7**

*Distribuição dos formandos pelos respetivos grupos de recrutamento*

| Níveis e Ciclos de Ensino/Grupos de recrutamento                                  | n           | %          |
|---|-------------|------------|
| Educação Pré-Escolar  |             |            |
| Educação Pré-Escolar  | 46          | 2,60       |
| 1º Ciclo do Ensino Básico   |             |            |
| Ensino Básico – 1ºCiclo   | 332         | 18,74      |
| 2º Ciclo do Ensino Básico   |             |            |
| Português e Estudos Sociais/História  | 56          | 3,16       |
| Português e Inglês  | 47          | 2,65       |
| Matemática e Ciências da Natureza   | 138         | 7,80       |
| 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário                                     |             |            |
| Português   | 181         | 10,22      |
| Inglês  | 76          | 4,29       |
| História  | 67          | 3,80       |
| Filosofia   | 37          | 2,10       |
| Geografia   | 75          | 4,23       |
| Matemática  | 183         | 10,33      |
| Física e Química  | 108         | 6,10       |
| Biologia e Geologia   | 93          | 5,25       |
| Educação Física   | 63          | 3,55       |
| Educação Pré-Escolar e 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário |             |            |
| Educação Especial   | 85          | 4,79       |
| Outros  | 184         | 10,38      |
| <b>Total</b>  | <b>1771</b> | <b>100</b> |

Finalmente, é importante fazer uma referência aos AE/ENA de origem dos formandos que frequentaram as *OF* do projeto. Com efeito, constata-se que docentes de 361 AE/ENA participaram no projeto MAIA, no universo de 809 AE/ENA, ou seja, cerca de 45% destas unidades orgânicas contactaram de alguma forma com o projeto. O impacto deste contacto, bem como os reflexos do mesmo, não foram alvo de investigação. No entanto, são inegáveis os chamados *efeitos colaterais* da participação dos docentes no projeto MAIA, nomeadamente por força da elaboração dos *PI* elaborados no contexto das *OF*. A conceção, discussão e implementação dos *PI* nas respetivas unidades orgânicas, por parte dos docentes que frequentaram estas ações de formação, poderá ter um impacto diversificado nas escolas participantes. Conclui-se, por fim, que neste segundo ano de implementação do projeto MAIA, estas 361 unidades orgânicas poderão ter um papel muito relevante na disseminação do projeto, na perspetiva da consolidação do mesmo junto de outras escolas e das respetivas comunidades educativas.

# 3

## Processos e dinâmicas de capacitação e formação

Neste capítulo, descrevem-se os processos e dinâmicas de capacitação que foram desenvolvidos durante o ano escolar 2020-2021, designadamente as *Ações de Curta Duração (ACD)* as *Oficinas de Formação (OF)* e os *Webinars*. Para o efeito, são apresentados os resultados quantitativos e qualitativos obtidos em relação ao desenvolvimento de cada uma destas modalidades de capacitação e formação, quer ao nível nacional, quer ao nível regional. São também tidos em conta os dados recolhidos em relação aos *Projetos de Intervenção (PI)*, os quais assumem uma importância crítica na transferibilidade da formação para as práticas pedagógicas em sala de aula. Trata-se, pois, 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.

## Introdução

Durante o ano escolar 2020-2021, o Projeto MAIA continuou e reforçou os processos e dinâmicas de capacitação e formação: por um lado, em articulação direta com a rede de CFAE, continuaram a realizar-se as *ACD* e as *OF*; por outro lado, foram concebidos e realizados três *Webinars*, um dos quais, em que se discutiam questões da avaliação pedagógica em contextos de ensino a distância, para responder a uma solicitação expressa pela Direção-Geral da Educação (DGE).

A *ACD* intitulada “Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) – Para uma Melhoria das Práticas de Avaliação das Aprendizagens”, com a duração de 6 horas, destinou-se a apresentar os propósitos, os métodos e os conteúdos mais relevantes do Projeto MAIA, assim como os seus processos e dinâmicas de formação, às diferentes comunidades educativas, procurando envolver o maior número de participantes. A *ACD* foi, assim, um instrumento formativo com propósitos eminentemente propedêuticos às questões da avaliação pedagógica, sendo dinamizado com total autonomia pelos CFAE como condição prévia à realização das *OF*.

Por sua vez, a *OF* “Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica: Projetos de Intervenção nos Domínios do Ensino e da Avaliação”, foi pensada para se desenvolver ao longo de 50 horas (25 de sessões presenciais e 25 de trabalho autónomo). Para a realização desta ação de formação, os CFAE deveriam ter em consideração três condições principais: a) para além da acreditação pelo CCPFC do domínio da avaliação, os formadores deveriam ter participado nos Seminários do Vimeiro; b) a constituição das turmas deveria contemplar as orientações fornecidas, garantindo o caráter voluntário da adesão, o perfil dos formandos e a constituição de grupos por AE/ENA cujo número de participantes permitisse sustentar as dinâmicas de formação e, sobretudo, a concretização, em cada contexto, dos *PI* e/ou de práticas inovadoras no domínio da avaliação pedagógica; c) os formandos deveriam realizar, como principal resultado da *OF* um *PI*, de acordo com as orientações fornecidas (Anexo E).

Por último, a Equipa Central do Projeto MAIA dinamizou três *Webinars* difundidos pelos suportes tecnológicos da DGE, via *Youtube*, versando as seguintes temáticas: “Ideias e Práticas Para Melhorar as Aprendizagens, o Ensino e a Avaliação”, realizado no dia 25 de fevereiro de 2021, entre as 17h-19h; “Feedback, Critérios e Classificações Para Melhorar as Aprendizagens”, realizado no dia 29 de abril de 2021; e “Currículo, Pedagogia e Avaliação na Aprendizagem a Distância”, realizado no dia 24 de março de 2021.

Convirá registar que o ano escolar 2020-2021 continuou a ser profundamente marcado pelos constrangimentos da pandemia, quer no que respeita aos processos e dinâmicas de formação, quer em relação à implementação dos *PI* em contexto escolar.

Na sequência do que aconteceu no ano anterior, foi necessário encontrar soluções que assentaram, sobretudo, no recurso às plataformas de videoconferência e aos sistemas de gestão de aprendizagem para concretizar quer as *ACD*, quer as *OF*.

## Resultados Globais da Formação do Projeto MAIA

Durante o ano escolar 2020-2021, a participação dos CFAE nas dinâmicas e processos de capacitação e formação (Tabela 8) apresenta dados significativos, quer em termos absolutos, quer em termos relativos. Com efeito, dos 91 CFAE distribuídos pelas cinco regiões do continente, 80, correspondendo a 87,9% do total, desenvolveram atividades de formação, sob a forma de *ACD* e/ou *OF*.

Atente-se que, ao mesmo tempo, se verifica, em termos relativos, uma distribuição equilibrada da formação do Projeto por todo o território continental: na Região Norte, 90,6%; na Região Centro, 94,7%; na Região LVT, 85,1%; na Região do Alentejo, 57,1%; e na Região do Algarve, 100%. O valor mais alto é atingido na Região do Algarve (100%); o valor mais baixo, por sua vez, verificou-se na Região do Alentejo (57,1%).

**Tabela 8**

*Distribuição Regional dos CFAE que desenvolveram formação do Projeto MAIA*

|                        | Norte |      | Centro |      | LVT |      | Alentejo |      | Algarve |     | Total |      |
|------------------------|-------|------|--------|------|-----|------|----------|------|---------|-----|-------|------|
|                        | n     | %    | n      | %    | n   | %    | n        | %    | n       | %   | n     | %    |
| Total de CFAE/Região   | 32    | 100  | 19     | 100  | 27  | 100  | 7        | 100  | 6       | 100 | 91    | 100  |
| CFAE com Formação MAIA | 29    | 90,6 | 18     | 94,7 | 23  | 85,1 | 4        | 57,1 | 6       | 100 | 80    | 87,9 |

No que respeita à distribuição discriminada em função do tipo de formação realizada, quer na modalidade de *ACD*, quer na modalidade de *OF* (Tabela 9), verifica-se, em números absolutos, um total de 214 *ACD* e 147 *OF*, o que corresponde a uma média de 2,7 *ACD* e a uma média de 1,8 *OF* por CFAE. Em termos relativos, o Norte apresenta a maior percentagem de *ACD* (37,8%) e de *OF* (34%), enquanto as outras regiões revelam percentagens que são conformes com a distribuição absoluta dos CFAE por região (ver Tabela 9), excetuando o Alentejo, cujos resultados apontam para uma realização muito reduzida (1,8% das *ACD* e das *OF*), mesmo em comparação com o Algarve, que tem menos um CFAE (Alentejo – 7 CFAE; Algarve – 6 CFAE).

Numa leitura global dos resultados, quer em termos absolutos, quer em termos relativos, verifica-se que se trata, na verdade, de um notável esforço de formação por parte dos CFAE e dos participantes no Projeto MAIA (e.g., *Representantes para a AFC e Formadores*), tendo em conta uma diversidade de constrangimentos, nomeadamente os que se relacionaram com a conjugação inédita e profunda de falta de

financiamento e a pandemia. Mesmos nestas circunstâncias absolutamente únicas, os CFAE e os participantes do Projeto MAIA evidenciaram uma resiliência que deve ser justamente enfatizada.

**Tabela 9**

*Distribuição Regional das Ações de Curta Duração (ACD) e das Oficinas de Formação (OF) realizadas no âmbito do Projeto Maia*

|     | Norte |      | Centro |      | LVT |      | Alentejo |     | Algarve |     | Total |     |
|-----|-------|------|--------|------|-----|------|----------|-----|---------|-----|-------|-----|
|     | n     | %    | n      | %    | n   | %    | n        | %   | n       | %   | n     | %   |
| ACD | 81    | 37,8 | 73     | 34,1 | 46  | 21,5 | 2        | 1,8 | 12      | 5,6 | 214   | 100 |
| OF  | 50    | 34   | 25     | 17   | 55  | 25,7 | 4        | 1,8 | 13      | 8,8 | 147   | 100 |

Em linha com os resultados referidos na Tabela 10, quanto à distribuição regional dos CFAE que desenvolveram formação do Projeto MAIA, os dados mostram que todas as regiões realizaram as referidas modalidades de formação, evidenciando um esforço semelhante ao nível nacional.

Em relação à média de ACD por CFAE, os resultados obtidos foram os seguintes: na Região Norte, 2,7; na Região Centro, 4,0; na Região LVT, 2,0; na Região do Alentejo, 0,5; e na Região do Algarve, 2,0. Por outro lado, no que se refere à média de OF por CFAE, os resultados obtidos foram os seguintes: na Região Norte, 1,7; na Região Centro, 1,4; na Região LVT, 2,4; na Região do Alentejo, 1,0; e na Região do Algarve, 2,2.

Assim, em termos de média de ACD por CFAE, o valor mais alto é atingido na Região Centro (4,0) e o valor mais baixo na Região do Alentejo (0,5); em termos de média de OF por CFAE, o valor mais alto ocorre na Região LVT (2,4) e o mais baixo na Região do Alentejo (1,0).

**Tabela 10**

*Distribuição regional da média de realização das ACD e das OF por CFAE*

|     | Norte | Centro | LVT | Alentejo | Algarve |
|-----|-------|--------|-----|----------|---------|
|     | n     | n      | n   | n        | n       |
| ACD | 2,7   | 4,0    | 2,0 | 0,5      | 2,0     |
| OF  | 1,7   | 1,4    | 2,4 | 1,0      | 2,2     |

Finalmente, em relação aos dados globais, importa também destacar a distribuição regional dos formandos do Projeto MAIA de acordo com a modalidade de formação frequentada (Tabela 11). Desde logo, é fundamental sublinhar que, durante o ano escolar 2020-2021, 13130 professores, em todas as regiões, estiveram diretamente envolvidos, enquanto formandos, nas ações de formação promovidos no âmbito do projeto MAIA, correspondendo a 11,1% do total de 117 810 docentes do pré-escolar, básico e secundário do ensino público em exercício no ano escolar 2019/2020 (DGEEC, 2021, p. 51).

No que diz respeito à distribuição regional dos formandos do Projeto MAIA, constata-se um isomorfismo em relação à própria distribuição regional dos docentes do ensino público<sup>2</sup>, com a exceção da região do Alentejo. Relativamente às *OF*, em termos relativos, a região LVT apresenta do valor mais alto (3%), enquanto a região do Alentejo evidencia o valor mais baixo (0,7%). Quanto às *ACD*, a região do Algarve destaca-se com o valor mais alto (11,6%), enquanto a região do Alentejo, uma vez mais, possui o resultado mais baixo (0,4%). No total das duas modalidades de formação, destaca-se a região do Algarve com o valor mais alto (14,3%) e o Alentejo com o valor mais baixo (1,1%).

**Tabela 11**

*Distribuição regional dos formandos do Projeto MAIA de acordo com a modalidade de formação frequentada*

|            | Norte |      | Centro |      | LVT  |      | Alentejo |     | Algarve |      | Total |      |
|------------|-------|------|--------|------|------|------|----------|-----|---------|------|-------|------|
|            | n     | %    | n      | %    | n    | %    | n        | %   | n       | %    | n     | %    |
| <i>OF</i>  | 963   | 2,2  | 498    | 1,9  | 962  | 3    | 66       | 0,7 | 177     | 2,7  | 2666  | 2,2  |
| <i>ACD</i> | 4870  | 11,2 | 2563   | 9,5  | 2248 | 7,1  | 34       | 0,4 | 749     | 11,6 | 10464 | 8,9  |
| Total      | 5833  | 13,4 | 3061   | 11,4 | 3210 | 10,1 | 100      | 1,1 | 926     | 14,3 | 13130 | 11,1 |

A análise destes resultados não pode deixar de ser triangulada com as lógicas de financiamento da formação, as quais apresentam uma variação regional. Segundo os dados recolhidos, 62,6% das *OF* tiveram cobertura financeira, ao passo que 37,4% não dispuseram do mesmo enquadramento. Trata-se, obviamente, de um esforço suplementar dos recursos dos CFAE, ao contrário do ano 2019-2020, no qual todas as *OF* foram realizadas com suporte financeiro.

Ressalte-se os casos excepcionais das Região de LVT e Algarve, cujo financiamento da formação se realiza de forma diferente, relativamente às outras três regiões, financiadas pelo *Programa Operacional de Capital Humano (POCH)*. A formação de grande parte dos CFAE da região de LVT é assegurada pelo *Orçamento Geral do Estado*, o que implica uma programação da formação por ano civil; relativamente ao Algarve, a Candidatura ALG N.º 67-2019-10 permitiu aos CFAE programar formação até 2022, ao invés das regiões Norte, Centro e Algarve, cuja candidatura *POCH*, que suportou a formação do Projeto MAIA, tinha como data inicial de conclusão 30 de novembro de 2020. Estas diferenças em termos de financiamento constituem um fator que, em larga medida, justifica o acréscimo das *OF* nas regiões de LVT e Algarve, quer em comparação com o ano anterior, quer em comparação com as outras regiões.

<sup>2</sup> A distribuição é a seguinte (DGEEC, 2021, p.51): Norte – 43248 docentes; Centro – 26869; LVT – 31566; Alentejo – 9562; Algarve – 6475 docentes. Estes dados referem-se ao ano letivo 2019-2020, o último em relação ao qual há dados nacionais, e aos docentes do ensino público.

## Resultados Obtidos no Âmbito das Oficinas de Formação

No que diz respeito às *OF*, os dados fornecidos pelo inquérito por questionário aplicado aos *Formadores* e aos *Representantes para a AFC* (n=91) permitem caracterizar, do ponto de vista qualitativo, a dinâmica de formação desenvolvida em relação às seguintes dimensões de acordo com a *Matriz de Investigação* (Anexo A): *Organização, Estratégias, Metodologias, Materiais e Participação*.

Se atendermos às diferentes tipologias em análise (Tabela 12), podemos constatar que a ampla maioria das *OF* se desenvolveram no quadro do *Tipo 3* (Cf. Anexo E), o que é particularmente visível nos domínios das *Estratégias, Metodologias e Materiais*, embora a diferença em relação aos outros domínios (*Organização e Participação*) seja, do ponto de vista estatístico, praticamente irrelevante. As *OF* que não se enquadram nas Tipologias, em cada uma das dimensões consideradas, apresentam resultados residuais, não ultrapassando os 7%.

**Tabela 12**

*Distribuição por tipologias das OF realizadas, segundo as dimensões do Objeto 4 da Matriz de Investigação*

| Tipo                         | 1    | 2     | 3     | Outra tipologia |
|------------------------------|------|-------|-------|-----------------|
| <b>Dimensões do Objeto 4</b> |      |       |       |                 |
| 1. Organização               | 4,4% | 13,2% | 79,1% | 3,3%            |
| 2. Estratégias               | 1,1% | 5,5%  | 89%   | 4,4%            |
| 3. Metodologias              | 4,4% | 7,7%  | 87,9% | 0,0%            |
| 4. Materiais                 | 1,1% | 5,5%  | 86,8% | 6,6%            |
| 5. Participação              | 1,1  | 6,6   | 85,7% | 6,6%            |

Detendo-nos agora na análise dos dados constantes na Tabela 12, a qual demonstra que, no âmbito do *Tipo 3*, no que concerne à *Organização*, na sua larga maioria (79,1%), as *OF* 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, na maioria dos casos (89%), 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 *PI*.

Quanto às *Metodologias*, segundo os resultados obtidos no inquérito por questionário, 87,9% das *OF* 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.

Quanto aos *Materiais de Apoio*, produzidos e/ou sugeridos no âmbito do projeto (*Folhas, Textos de Apoio, Matriz de Investigação, Memorandos*), conclui-se que, na maioria das OF (86,8%), 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.

Finalmente, no que concerne à *Participação*, é possível inferir que houve, na maior parte das OF (85,7%), participação ativa dos formandos em todas as sessões conjuntas (presenciais e a distância), designadamente no desenvolvimento de trabalho não presencial e autónomo para rentabilizar o trabalho das sessões conjuntas, na partilha das suas experiências, sinalizando dificuldades e apresentando sugestões para as ultrapassar. Neste âmbito, os formandos consideraram os aspetos mais bem conseguidos nas suas práticas, ainda que com os condicionalismos existentes, tendo feito a análise crítica de estratégias, metodologias, materiais e da organização do processo formativo. Finalmente, saliente-se a participação ativa, reflexiva e crítica na conceção e elaboração integral dos PI.

## Resultados Obtidos no Âmbito dos Projetos de Intervenção

Os PI constituem um dos produtos mais relevantes do Projeto MAIA, sobretudo pelo impacto que podem ter nas práticas pedagógicas, representando uma das mais significativas evidências dos resultados obtidos, quer do ponto de vista quantitativo, quer do ponto de vista do seu propósito de promover mudanças qualitativas no domínio do ensino, da aprendizagem e da avaliação.

“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 conceção de um projeto com efetivo sentido e valor pedagógico. Uma vez mais, tratou-se 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.” (Fernandes et al., 2020, p. 75)

Para efeitos da recolha, organização e análise da informação relativa aos PI, utilizou-se novamente o *Guião de Apoio à Análise dos Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação e dos Projetos de Intervenção* (Anexo E). Este 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.

Através da administração dos inquéritos por questionário aos *Formadores e Representantes para a AFC* foram caracterizados 215 PI, cuja distribuição pelas diferentes regiões do país se apresenta na Tabela 13.

**Tabela 13**  
*Distribuição do número de PI caracterizados por região*

| Região                | n   | %    |
|-----------------------|-----|------|
| Algarve               | 11  | 5,1  |
| Alentejo              | 8   | 3,7  |
| Centro                | 40  | 18,6 |
| Lisboa e Vale do Tejo | 79  | 36,7 |
| Norte                 | 77  | 35,8 |
| Total                 | 215 | 100  |

Tendo em conta que, no ano escolar de 2020-2021, participaram no Projeto MAIA 80 dos 91 CFAE existentes no país (32 na região Norte, 19 na região Centro, 27 na região de LVT, 7 na região do Alentejo e 6 na região do Algarve) a análise da Tabela 13 permite verificar que o número médio de PI realizados por CFAE em cada uma das regiões varia entre 1,8 (Algarve) e 3,4 (LVT), sendo 2,2 no Centro, 2,6 na região Norte e 2,7 na região Alentejo.

Os *Formadores* e os *Representantes para a 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, 131 dos 215 PI, o que corresponde a 60,9% do total, 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, 64 dos *PI* (29,8%) 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. Por outro lado, apenas quatro (1,9%) foram identificados com o *Tipo 1*, revelando, à partida, que conseguiram cumprir apenas três dos *elementos* e/ou princípios definidos para o *Tipo 3*. Finalmente, 16 (7,4%) *PI* foram considerados na opção “outra tipologia”, sendo que, nestes casos, as justificações apontam maioritariamente para o facto de os *PI* terem apostado numa lógica de reforço, reflexão e, sobretudo, aprofundamento relativamente ao *PI* realizados no ano escolar 2019-2020.

### Resultados Obtidos no Âmbito dos *Webinares*

No ano escolar 2020-2021, os *Webinares* constituíram uma novidade em relação ao ano transato, permitindo uma projeção muito significativa junto das comunidades escolares, em particular do corpo docente. É certo que os *Webinares* foram uma resposta aos constrangimentos decorrente da pandemia, mas não deixaram de representar uma forma eficaz de responder às questões identificadas no terreno, permitindo criar orientações convergentes em relação ao ensino, à aprendizagem e à avaliação. Por outro lado, tendo em conta os dados recolhidos nos *Grupos Focados*, constatou-se que constituíram um material de grande utilidade para apoiar as *OF*, dada a sua disponibilização em linha no site da DGE e no *Youtube*.

Na verdade, foram selecionados vários conteúdos, tendo em conta as necessidades identificadas no terreno e em alinhamento com o material de apoio produzido durante o ano escolar 2020-2021 (*Textos de Apoio e Folhas*). No primeiro *Webinar*, “Ideias e Práticas Para Melhorar as Aprendizagens, o Ensino e a Avaliação”, realizado no dia 25 de fevereiro de 2021, foram abordados os seguintes conteúdos: “Avaliação referida a critérios: perspetivas práticas contemporâneas”, “Avaliação Formativa: Práticas Exemplares” e “Classificação e Avaliação Pedagógica: Conceitos e Práticas Essenciais”; no segundo *Webinar*, “Feedback, Critérios e Classificações Para Melhorar as Aprendizagens”, realizado no dia 29 de abril de 2021, os temas tratados foram os seguintes: “Práticas de Avaliação Formativa e de Distribuição de Feedback”, “Definir e Utilizar Critérios para Melhorar o Ensino e a Aprendizagem” e “Processos de Classificação no Contexto da Avaliação Pedagógica”; finalmente, no *Webinar* “Currículo, Pedagogia e Avaliação na Aprendizagem a Distância”, realizado sob pedido da DGE, realizado no dia 24 de março de 2021, foram tidos em conta os seguintes conteúdos: “Relações

entre avaliação formativa e avaliação sumativa na aprendizagem a distância”, “A avaliação formativa digital em contexto de aprendizagem a distância” e “Desenvolvimento do currículo e da avaliação a distância”. Todos os Webinares foram dinamizados pela Equipa Central do Projeto MAIA.

Não pode deixar de ser referido, ainda, como indicador quantitativo do impacto dos *Webinares*, as métricas fornecidas pelo número de visualizações<sup>3</sup>: no primeiro *webinar*, “Ideias e Práticas Para Melhorar as Aprendizagens, o Ensino e a Avaliação”, 37 882 visualizações no *Youtube*; no segundo *webinar*, “Feedback, Critérios e Classificações Para Melhorar as Aprendizagens”, 15 479 visualizações no *Youtube*; finalmente, no *webinar* “Currículo, Pedagogia e Avaliação na Aprendizagem a Distância”, 12 468 visualizações no *Youtube*.

---

3 Dados à data de 23 de setembro de 2021.

# 4

## PERCEÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE O PROJETO

Neste capítulo, a partir os dados recolhidos nos *Grupos Focados* e nos *Inquéritos por Questionário*, descrevem-se de modo sintético as perspetivas dos diferentes participantes, tendo em conta os seguintes objetos da *Matriz de Investigação*: *Processos de Acompanhamento e Monitorização*, *Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação (ACD, OF e Webinars)* e *Processos e Dinâmicas de Concretização dos Projetos de Intervenção*. Além destes objetos, são ainda apresentadas as percepções globais dos participantes sobre o Projeto MAIA. Pela natureza dos dados, que privilegiam a “voz” dos diferentes participantes (*Formandos, Formadores e Representantes para a AFC*), trata-se de um capítulo que se reveste de elevada importância para efeitos de triangulação com os dados quantitativos e sistémicos apresentados nos capítulos anteriores.

## Processos de Acompanhamento e Monitorização

Sob perspetivas necessariamente diferentes, os três grupos de participantes nos *Grupos Focados* apresentam perceções convergentes em relação aos processos de acompanhamento e monitorização.

Para os *Representantes para a AFC*, os processos de acompanhamento e monitorização adotados no ano escolar 2020-2021 foram mais pertinentes, exequíveis e adequados do que no ano transato, destacando sobretudo a constituição das *Redes de Proximidade*. Com efeito, consideraram que esta instância de ação do Projeto MAIA permitiu densificar o debate, a partilha e a consistência das respostas às necessidades e solicitações dos AE/ENA, mesmo que houvesse o risco de uma eventual dessintonia entre as diferentes regiões. As *Redes de Proximidade* foram, pois, uma estrutura de suporte fundamental (um “esteio”) para os referidos representantes, sendo que os encontros periódicos serviram para discutir dúvidas, aprofundar conhecimentos e definir estratégias de apoio aos AE/ENA, em suma, para concretizar um efetivo e útil trabalho colaborativo.

No âmbito do acompanhamento, as reuniões da *Rede de Proximidade* foram, de facto, uma “mais-valia” e revestiram-se de grande utilidade para a prossecução dos objetivos do Projeto MAIA, designadamente no que se refere à sua operacionalização nos diferentes contextos escolares, pelo que “o caminho foi trilhado de modo mais consistente” durante o segundo ano. Valorizando a experiência acumulada no primeiro ano, os *Representantes para a AFC* referiram que foi possível desenvolver um trabalho mais profícuo e com professores mais motivados. Em certo sentido, houve um efeito de disseminação devido ao impacto das primeiras *OF*, pelo que houve maior “abertura” para a avaliação pedagógica traduzida no aumento de pedidos dos AE/ENA para participarem nas ações de formação.

Por seu turno, os *Formadores* sentiram disponibilidade e proximidade dos vários elementos das *Redes de Proximidade*, bem como da *Equipa Central* e do seu coordenador, independentemente de estarem a assegurar formação, no âmbito do projeto MAIA, no presente ano escolar. No entanto, alguns salientaram que as escolas, podendo recorrer a essa disponibilidade, sobretudo da *Rede de Proximidade*, raramente o faziam, optando por contactar diretamente os formadores, talvez pelas relações de familiaridade que, entretanto, se estabeleceram ao longo dos vários momentos de formação, sobretudo nas *OF*. Em todo o caso, manifestaram a perceção de que “a figura do formador está subaproveitada”, uma figura que pela sua proximidade junto das escolas podia ser aproveitada de forma diferente.

Foi referida por alguns formadores a dificuldade, em algumas ocasiões, sobretudo em reunião da *Rede de Colaboração*, com muitas pessoas presentes, em obter um esclarecimento cabal sobre questões mais difíceis, ou controversas. No entanto, o facto da coordenação do projeto ter uma comunicação coerente ajudou bastante a esclarecer

dúvidas, sendo que o mesmo se pode afirmar em referência aos documentos do projeto, ou Webinares – o conteúdo tem sido sempre coerente e coeso. As *Redes de Colaboração* foram sendo construídas, de forma gradual, com recorrência aos meios digitais, o que atenuou os constrangimentos da distância física. Por outro lado, o *feedback* dos formandos tem sido extraordinário, “foi um processo de transformação – pensar naquilo que faziam”.

A comunicação foi, pois, eficaz sendo considerada uma das mais-valias deste projeto, bem como a personalização da comunicação. O conteúdo das comunicações foi diverso e facilmente se dirige a diferentes públicos, o que facilitou a sua apropriação por parte dos diferentes intervenientes. No entanto, as questões mais práticas podiam ser respondidas com o acesso a exemplos bem e mal concebidos, nomeadamente quanto à apreciação dos seus *PI*. Mas o facto de a comunicação ser diferida, nem sempre se dirigindo diretamente aos formadores, foi algo menos positivo. O recurso ao TEAMS foi determinante para atenuar esta realidade. É importante manter essa comunicação com todos os formadores, nomeadamente através de convocatórias para reuniões ou outros eventos, de forma que a rede de formadores MAIA se mantenha ativa, colaborante e informada.

O digital está a ser devidamente utilizado, o que é visível nas reuniões, mas não temos, ainda, uma “comunidade de formadores”, o que seria muito fácil de atingir no atual contexto tecnológico e facilitaria a continuidade da vinculação de todos, neste projeto. Este aspeto foi algo que funcionou menos bem, o que também é evidente na forma como os formadores não têm possibilidade de continuar o seu acompanhamento às escolas que procuram implementar os seus *PI* - o acompanhamento das escolas é muito importante, sobretudo porque estas divulgam os seus projetos com pressupostos que nem sempre vão ao encontro dos princípios do Projeto MAIA: “existe um hiato que não foi preenchido – ao nível da formação/ação – a última fase não foi suficientemente acompanhada ao ponto de salvaguardar o quadro concetual do projeto”.

Os formadores sentiram que foram “acarinhados” ao longo do ano letivo por parte da coordenação do projeto, quer em relação à divulgação das suas iniciativas (nomeadamente os *Webinares*), quer com a publicação de novos materiais, independentemente de os formadores estarem, ou não, a assegurar formação, quer em oficinas, quer em *ACD*. O apoio tem sido imprescindível, muito importante, muito seguro e muito interessante, o que constitui uma comunidade enorme e contribuiu para um importante “sentimento de pertença”. Os formadores referiram que o “projeto continuou a suportar de forma muito robusta o trabalho dos formadores” e que foi importante sentir que se fazia parte de “algo maior”, independentemente de se estar, ou não, a assegurar formação durante o ano escolar 2020-2021.

Ainda no âmbito dos processos de acompanhamento e monitorização, realizaram-se reuniões das *Redes de Proximidade*, tendo sido efetuadas três rondas ao nível das diferen-

tes regiões: novembro (11 a 16), dezembro (16 a 18), fevereiro/março (9 a 10, respectivamente). Devido à pandemia provocada pela doença da Covid-19, todas reuniões foram realizadas a distância, com o recurso a videoconferência, sendo organizados grupos em função da distribuição geográfica. Refira-se que, no total, foram realizadas 21 reuniões das *Redes de Colaboração*, às quais se deve acrescentar o acompanhamento de natureza permanente e mais informal realizado pelos membros da *Equipa Central* e pelas *Redes de Proximidade* através de contactos via correio eletrónico ou telefone e pela plataforma TEAMS. Estas reuniões foram promovidas pelos pivôs de cada região, com uma agenda comum e articulada, com o propósito principal de proceder à monitorização do Projeto MAIA, à semelhança do que aconteceu no ano anterior. Tendo por referência o universo constituído por 91 CFAE, foram sempre convidados os formadores e os Representantes para a 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.

Após a realização de cada uma das três rondas de reuniões, foi enviado via correio eletrónico um inquérito por questionário concebido no *Google Forms* (Anexo 2). Em cada um dos três inquéritos por questionário, os participantes foram solicitados a responder a um conjunto variável de 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 três 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 14, apresenta-se o número de respostas obtidas em cada uma das três administrações do inquérito por questionário. Em termos gerais, constata-se um decréscimo do número de respostas ao longo tempo, passando de 171 respostas na 1.<sup>a</sup> ronda para 93 na 3.<sup>a</sup> e última ronda. Relativamente aos participantes, os representantes para a AFC submeteram sempre o maior número de respostas, as quais aumentam ao longo tempo, quer em termos absolutos, quer em termos relativos. Pelo contrário, os outros participantes (os Diretores de CFAE e os Formadores/as) revelaram uma tendência diferente, ou seja, o número decresce ao longo tempo, verificando-se na última ronda de reuniões apenas a presença de 7 formadores e nenhum diretor de CFAE. Estes dados confirmam as perceções veiculadas pelos formadores, mormente um progressivo afastamento das reuniões das *Redes de Colaboração*.

No caso dos Diretores dos CFAE, esta diminuição progressiva da participação nas reuniões deve ser explicada, por um lado, à luz da assunção progressiva de responsabilidade e de articulação realizada pelos Representantes para a AFC, à medida que o Projeto assumiu dimensões mais específicas e de natureza mais científica. Acresce que a ausência de financiamento da formação realizada no âmbito do projeto MAIA e, sobretudo, o desenvolvimento do *Plano de Transição Digital*, nas suas diferentes fases, terão desviado o foco das preocupações dos Diretores dos CFAE, com especial incidência a partir de janeiro de 2021.

Quanto aos formadores, verifica-se que foi apenas na última ronda que houve um acentuado decréscimo, o que pode ser imputado ao facto de corresponder ao encerramento físico e financeiro dos Planos de Formação aprovados pelo POCH, ou seja, ao facto de deixar de haver ACD e principalmente OF em curso, dando origem a uma natural desmobilização dos formadores. Ao mesmo tempo, a diminuição da presença de formadores na última ronda (fevereiro/março) não pode deixar de ser indexada ao facto de, ao mesmo tempo, estarem em exercício de funções docentes, correspondendo a um período extremamente difícil e crítico na vida das escolas portuguesas, em consequência dos efeitos da pandemia.

**Tabela 14**

*Frequências absolutas e relativas do número de respostas aos inquéritos por questionário relativos às reuniões das Redes de Colaboração, por grupo de participantes<sup>4</sup>*

| Participantes             | Ronda 1    |              | Ronda 2    |              | Ronda 3   |              |
|---------------------------|------------|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|
|                           | n          | %            | n          | %            | n         | %            |
| Diretores dos CFAE        | 62         | 36,2         | 2          | 1,7          | 0         | 0            |
| Representantes para a AFC | 72         | 42,1         | 77         | 65,3         | 83        | 93           |
| Formadores                | 35         | 20,5         | 37         | 26,3         | 8         | 7            |
| Outros                    | 2          | 1,2          | 2          | 1,7          | 0         | 0            |
| <b>Total</b>              | <b>171</b> | <b>100,0</b> | <b>118</b> | <b>100,0</b> | <b>93</b> | <b>100,0</b> |

A Tabela 15, 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 oportunidade e à duração da reunião e menos expressiva relativamente ao conteúdo 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 nas reuniões das *Redes de Proximidade* fizeram uma avaliação claramente positiva da primeira ronda de reuniões realizada em todas as regiões do país, o que se verificou

<sup>4</sup> 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.

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 a partir da constituição das *Redes de Colaboração* e das *Redes de Proximidade*.

**Tabela 15**

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

| Opções          | 1 |     | 2 |     | 3  |      | 4   |      |
|-----------------|---|-----|---|-----|----|------|-----|------|
|                 | n | %   | n | %   | n  | %    | n   | %    |
| 1. Oportunidade | 0 | 0   | 2 | 1,2 | 28 | 16,4 | 141 | 82,5 |
| 2. Conteúdo     | 0 | 0   | 6 | 3,5 | 70 | 40,9 | 95  | 55,6 |
| 3. Clareza      | 0 | 0   | 6 | 3,5 | 47 | 27,5 | 118 | 69   |
| 4. Metodologia  | 1 | 0,6 | 2 | 1,2 | 49 | 28,7 | 119 | 69,6 |
| 5. Duração      | 1 | 0,6 | 2 | 1,2 | 48 | 28,1 | 120 | 70,2 |
| 6. Utilidade    | 2 | 1,2 | 9 | 5,3 | 62 | 36,3 | 91  | 57,3 |

Número total de respondentes: 171

Quanto à segunda ronda de reuniões, cuja síntese das respostas dos participantes consta na Tabela 16, constatou-se que, de modo geral, os resultados obtidos são idênticos aos obtidos na primeira ronda.,

**Tabela 16**

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

| Opções          | 1 |     | 2 |     | 3  |      | 4  |      |
|-----------------|---|-----|---|-----|----|------|----|------|
|                 | n | %   | n | %   | n  | %    | n  | %    |
| 1. Oportunidade | 0 | 0   | 0 | 0   | 22 | 18,6 | 96 | 81,4 |
| 2. Conteúdo     | 3 | 2,5 | 5 | 4,2 | 44 | 37,3 | 65 | 55,9 |
| 3. Clareza      | 2 | 1,7 | 2 | 1,7 | 30 | 25,4 | 84 | 71,2 |
| 4. Metodologia  | 2 | 1,7 | 7 | 5,9 | 25 | 21,2 | 84 | 71,2 |
| 5. Duração      | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 27 | 22,9 | 89 | 75,4 |
| 6. Utilidade    | 1 | 0,8 | 4 | 3,4 | 37 | 31,4 | 76 | 64,4 |

Número total de respondentes: 118

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. Destaca-se a opinião sobre a oportunidade e a duração da sessão, com valores expressivos em relação ao ponto 4; menos expressivos, por sua vez, são os valores em relação a conteúdo da sessão, embora a maioria das opiniões correspondam ao ponto 4 (55,9%).

**Tabela 17**

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

| Opções          | 1 |   | 2 |     | 3  |      | 4  |      |
|-----------------|---|---|---|-----|----|------|----|------|
|                 | n | % | n | %   | n  | %    | n  | %    |
| 1. Oportunidade | 0 | 0 | 2 | 2,2 | 8  | 8,6  | 83 | 89,2 |
| 2. Conteúdo     | 0 | 0 | 3 | 3,2 | 24 | 25,8 | 66 | 71   |
| 3. Metodologia  | 0 | 0 | 3 | 3,2 | 14 | 15,1 | 76 | 81,7 |
| 4. Duração      | 0 | 0 | 4 | 4,3 | 17 | 18,3 | 72 | 77,4 |

Número total de respondentes: 93

Por último, em relação à terceira ronda de reuniões, os resultados constantes na Tabela 17, relativos ao conjunto fixo de questões, mantiveram-se em linha com os das duas rondas anteriores, registando-se, não obstante, valores mais expressivos em todos os aspetos considerados, com valores na Opção 4 superiores a 70%. Ao mesmo tempo, em nenhum dos aspetos avaliados, há respostas com a Opção 1, o que confirma praticamente uma realização plena dos propósitos da reunião.

### **Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação (ACD, OF e Webinars)**

De modo geral, de acordo com as perceções dos diversos participantes, houve vários progressos a assinalar em relação ao ano anterior e um aumento de ações de formação, embora não tenha havido financiamento, que se ficou a dever ao trabalho voluntário *pro bono* dos *Representantes para a AFC* e dos *Formadores*.

A organização da formação, dinâmicas e metodologias, foram sendo amadurecidas ao longo deste ano, nomeadamente a partir dos materiais e recursos disponibilizados pelo projeto – a leitura das *Folhas* e *Textos* e o desenvolvimento das tarefas sugeridas foram muito importantes nas dinâmicas formativas desde o ano passado. Com o tempo, com a leitura e progressiva apropriação científica e com a partilha dos *PI* das diferentes escolas verificou-se um gradual cruzamento das questões teórica e conceituais com as práticas pedagógicas, o que foi muito importante. Deste ponto de vista, a produção de textos pela Equipa Central foi muito importante, na medida em que fomentou o “crescimento em ação do Projeto MAIA”, o que foi unanimemente referido pelos participantes nos *Grupos Focados*.

Constatou-se que “o tempo dos professores nem sempre é um tempo de reflexão”, sendo sobretudo um tempo de reação, rotinizado – e esta questão é desafiante e problemática. O tempo nas escolas nem sempre é de reflexão e discussão, ao contrário do tempo da formação – o ideal será que se verifique a mobilização do aprendido e refletido neste contexto para o contexto educativo – este transporte é muito importante e pode permitir uma “contaminação” a outros docentes e, assim, permitir uma verdadeira comunidade de novas práticas de avaliação pedagógica.

Segundo os formadores, os formandos levaram para a sala de aula algumas das questões debatidas em formação e procuraram implementar algumas das metodologias e estratégias estudadas nas suas práticas pedagógicas – isso foi muito importante do ponto de vista dos vários participantes. Em algumas escolas, os docentes que tinham estado nas *OF* do Projeto MAIA foram importantes em momentos de formação interna em torno de temas como *Avaliação Formativa*, *Feedback*, *Rubricas de Avaliação* entre outros, o que foi muito importante na disseminação da mensagem do projeto. Neste sentido, segundo os Representantes para a AFC, indo ao encontro do “espírito do Projeto MAIA, foi possível criar redes de trabalho dentro das próprias escolas, verdadeiras “comunidades de aprendizagem” em torno dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, contribuindo assim para o envolvimento nas mudanças pretendidas. Trata-se de um aspeto que os próprios formandos também enfatizaram pelo impacto positivo que teve nas escolas.

A questão da seleção dos formandos também foi crítica e, por vezes, o impacto do projeto nas escolas não se fez sentir, talvez pelo facto de aqueles não pertencerem ao órgão de gestão ou a estruturas de liderança em geral e não conseguirem disseminar ou mesmo implementar algumas das propostas dos seus *PI*. Segundo os Representantes para a AFC, que acompanharam mais de perto os processos de organização da formação, os critérios de constituição das turmas fazem toda a diferença, aspeto com o qual os formandos também concordaram. Não obstante as orientações fornecidas pela Equipa Central, sobretudo durante o primeiro ano de vigência do Projeto MAIA, a seleção dos formandos obedeceu por vezes a opções aleatórias e sem o compromisso das lideranças e, neste caso, a transferência da formação acabou por ficar aquém do que se poderia esperar. Pelo contrário, ainda segundo os Representantes para a AFC, quando a constituição das turmas apresentou densidade reflexiva, adesão voluntária, relevância estratégica dos formandos e o compromisso das lideranças, sobretudo ao nível da Direção, os resultados da formação tenderam a ser mais profícuos, consistentes e efetivos, até porque acabaram por ser consistentes com a “política de escola”, dando-lhe as respostas que se esperavam. A seleção dos formandos deve ser, pois, uma opção organizacional e não pessoal.

Por sua vez, as *ACD* foram muito valorizadas pelos *Representantes para a AFC* e pelos *Formadores*, quer pelo facto de terem permitido uma primeira abordagem ao tema da avaliação pedagógica, com a natural leitura de documentos de referência do projeto, quer pelo debate que, em sede de formação, as mesmas permitiram. A realização das *ACD*, prévias às *OF*, favoreceu que mais tarde houvesse um espaço de reconceitualização no âmbito das oficinas com um itinerário bem delineado – houve a possibilidade de repensar práticas, sobretudo quando os formandos pertenciam a um só AE/ENA. O facto de as *ACD* terem sido frequentadas por um número maior de formandos permitiu que muitos professores, de alguns agrupamentos de escolas, estivessem presentes – isto foi importante pelo estímulo operado.

Por sua vez, os Webinares realizados foram muito importantes, uma “peça-chave”, para todos os participantes (*Formadores, Formandos e Representantes para a AFC*), um recurso “extremamente rico” para ajudar os professores a refletir, suscitando muita adesão (“houve muitos professores interessados”), quer para os professores que estavam a frequentar as *OF*, quer para os professores que não as estavam a frequentar. Para os primeiros, os Webinares proporcionaram um momento para se debater e esclarecer dúvidas sobre os conhecimentos e as práticas, tendo sido, em muitos casos, integrados nas próprias sessões de formação por forma a permitir aos formandos assistir em direto à transmissão; para os professores que não estavam a frequentar as *OF* e que mostravam “curiosidade”, foi uma oportunidade para contactarem e conhecerem as dinâmicas de formação do Projeto MAIA.

A questão do financiamento foi amplamente abordada pelos formadores e esta pode levar a que se pense em um novo *AN* que também seja enquadrável no digital – é a única forma de evitar formações paralelas que não tenham o suporte e validação da Equipa Central do projeto MAIA.

### Processos e Dinâmicas de Concretização dos Projetos de Intervenção

Segundo os participantes, referindo-se globalmente ao projeto, “a avaliação é claramente positiva e o projeto impõe-se na sequência dos normativos legais publicados desde 2018”, na medida em que “o projeto é imprescindível atendendo ao presente momento em que vivemos, o que tem sido corroborado pelos decisores políticos”. Neste aspeto, os formandos reforçaram a importância dos *PI*, para promover as mudanças no interior das escolas, tendo sido bem acolhidos e aprovados pelos respetivos Conselhos Pedagógicos, embora tenham consciência de que a fase de implementação não será fácil. Mas, segundo os formandos, nada será igual daqui para a frente.

De acordo com os *Representantes para a AFC*, os *PI* concebidos estavam perfeitamente enquadrados nas realidades específicas dos AE/ENA, bem como na mudança das práticas dos professores em sala de aula, tendo havido a preocupação de garantir o enquadramento nas *Aprendizagens Essenciais* e no *PASEO*. Uma vez mais, os *PI* constituíram uma estratégia para promover o trânsito entre a formação e a sala de aula, permitindo criar redes dentro das próprias escolas em torno de um projeto comum numa “lógica de processo”. Foi muito positiva a preocupação dos formandos em divulgar os seus trabalhos, quer em reuniões das suas escolas, quer na elaboração de páginas *web* que facilitaram a sua disseminação na comunidade educativa.

Não obstante, os *Formadores* fizeram sugestões no sentido de uma maior “consolidação no acompanhamento ao terreno”, nomeadamente no sentido de perceber o impacto do projeto nas escolas e avaliar o nível de concretização dos *PI* que, entretanto, foram concebidos pelos formandos. Com efeito, “o trabalho feito foi muito bem feito”,

desde as tarefas pedagógicas, o *feedback* de elevada qualidade, a clarificação conceptual, sendo que os Webinários foram importantes e consolidaram e preservaram a informação, evitando deturpações. Esta preparação permitiu a elaboração de “Projetos de Intervenção muito interessantes”, tendo levado a que os AE/ENA refletissem nas propostas efetuadas, nomeadamente em sede dos respetivos conselhos pedagógicos: “as escolas sentiram que este projeto faz todo o sentido e foi mobilizador de mudança de práticas”.

Os *Formadores* frisaram, ainda, que estes dois anos de projeto MAIA tiveram características muito diferentes. No entanto, no segundo ano, verificou-se “um relatório de situações que permitem uma maturidade”, nomeadamente na organização de roteiros de formação, na organização de grupos, na dinamização da formação. Criar comunidades transformadas, no entanto, ainda é embrionário. Seria importante criar um referencial para olhar para os *PI* – algo que permita situar os formadores e a equipa e que permita uma sistematização a partir de um referencial comum. Por outro lado, é importante pensar em formação que favoreça uma operacionalização dos *PI* – valerá a pena pensar nesta vertente em termos futuros.

Na realidade, nem sempre foi fácil a implementação dos *PI* nas escolas, ou mesmo a sua discussão transversal nos diferentes departamentos, ainda por cima num contexto de pandemia que acabou por limitar a sua concretização. Neste aspeto, os *Formandos* reforçaram a importância da continuação do apoio dos formadores e dos Representantes para a AFC na implementação dos *PI*. Esta questão depende muito das lideranças e da “cultura de escola”, mais do que da vontade de quem frequentou a formação do projeto. A “nova gramática”, impulsionada pelo projeto, nem sempre foi acompanhada por uma real alteração das práticas pedagógicas em sala de aula. Para os participantes nos *Grupos Focados* é possível estabelecer alguma relação entre o fenómeno do “envelhecimento da classe docente” e as ruturas necessárias com ultrapassadas práticas pedagógicas.

Por fim, foi referido que “falta uma dimensão de estratégica de avaliação dos projetos do MAIA – esta vertente era importante que fosse desenvolvida no próximo ano de existência do Projeto MAIA”. É importante investigar o que tem sido feito pelos AE/ENA para apurar resultados do Projeto MAIA.

## Avaliação Global do Projeto MAIA

Conforme afirmou um dos participantes, “projeto certo no momento certo e na geometria curricular e legal certa”. Será importante investigar os professores que se encontram a desenvolver o projeto, investigar a verbalização e as práticas e devolver aos interessados. Para um representante para a AFC, o desenvolvimento do projeto MAIA em 2020-2021 constituiu um “salto significativo e qualitativo em relação ao envolvimento, à curiosidade e à necessidade dos professores não só em relação à formação, mas também à avaliação pedagógica”. Dito de outro modo, os participantes sinalizaram uma “vontade de mudar”, para a qual o Projeto MAIA veio dar sustentação e fundamentação.

Os *Formadores* salientaram que a equipa central do Projeto MAIA colocou a questão da avaliação, na sua vertente pedagógica, no centro do debate, convidando à reflexão em torno deste importante tema, “pelo que está de parabéns”. O debate que se gerou, nomeadamente em torno da avaliação pedagógica, dos critérios de avaliação, da avaliação formativa e do feedback, bem como na elaboração das rubricas de avaliação foi muito importante, independentemente do nível de envolvimento das diferentes escolas – o mais importante foi colocar a “avaliação pedagógica na ordem do dia”. Salientou-se, ainda, que o projeto tem contribuído para demonstrar a avaliação pedagógica como um campo específico do conhecimento, que necessita de ser aprofundado, estudado por todos os intervenientes nas escolas – “também por isso se justifica a integração do MAIA no Plano de Recuperação da Aprendizagens, 21/23 Escola +”.

Neste sentido, nos próximos anos, será importante consolidar uma cultura de avaliação pedagógica, também para escolas profissionais e outras ofertas formativas. Foi referida a necessidade de continuar o projeto e foi ainda sugerido que, a par da formação, exista a componente de monitorização quanto à implementação dos *PI* – este apoio ao desenvolvimento dos projetos deve ser prioritário. Por outro lado, assinalou-se de forma muito positiva o surgimento de uma “nova gramática” impulsionada pelo projeto, reconhecida como um legado muito relevante do Projeto MAIA. Foi também importante passar uma visão renovada da classificação no quadro da avaliação pedagógica – algo que preocupa muito os professores, “por vezes de uma forma excessiva”. Alguns formandos tinham a ideia errada de que o projeto pretendia “subtrair ou diminuir a importância da classificação”, o que foi particularmente desafiante para os formadores. A desconstrução de ideias preconcebidas foi, assim, uma das mais-valias do projeto e dos seus momentos de formação.

Em relação aos aspetos menos bem conseguidos, foi referido o desconhecimento do impacto dos Webinars e dos materiais junto dos professores e, ainda, do impacto dos *PI*, pelo que seria muito interessante apurar que alterações/transformações se estão a operar nas comunidades educativas fruto da ação e implementação do projeto MAIA.

O trabalho faz-se, mas a comunidade de aprendizagem que se pretende construir passa também pelo apuramento dos diferentes impactos das iniciativas do projeto, quer ao nível da área de intervenção dos CFAE, quer ao nível nacional. Por outro lado, até ao momento, ainda não foi possível, aos formadores do projeto, momentos formais de trocas de estratégias e metodologias de formação, ou a discussão em torno da qualidade da formação – o que seria muito benéfico, atendendo a que o projeto já se encontra no seu segundo ano de implementação.

Ainda numa lógica de avaliação global do Projeto MAIA durante o ano 2020-2021, as principais sugestões apresentadas pelos participantes nos *Grupos Focados* foram as seguintes: reforçar o apoio e o acompanhamento aos AE/ENA na implementação dos *PI*; continuar a formação através da constituição de novas turmas; apostar noutras modalidades de formação, como é o caso do Círculo de Estudos; manter a produção de matérias de apoio (*Textos, Folhas, Webinars*) sobre avaliação pedagógica; garantir o financiamento das ações de formação; reformular (“refrescar”) o AN da *OF*, acrescentando uma dimensão mais prática aos *PI* e promover “encontros de partilhas” dos *PI* e das práticas de avaliação pedagógica que estão a ser desenvolvidas nas escolas, seja ao nível regional, seja ao nível nacional.

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Nesta secção fez-se uma síntese e uma interpretação conclusivas dos resultados mais significativos deste estudo, tendo em conta as suas questões orientadoras e os objetos definidos na *Matriz de Investigação* e, naturalmente, os dados recolhidos junto dos participantes. Foram produzidas três conclusões e três recomendações relativas a uma diversidade de aspetos que podem ser úteis para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no sistema educativo, assim como das políticas públicas de educação em geral.

## Introdução

Os principais participantes desta investigação – *Representantes para a AFC, Formadores, Formandos* – estiveram envolvidos nas ações consideradas mais fundamentais realizadas no âmbito do Projeto MAIA ao longo do ano de 2020-2021. Destacam-se naturalmente as *OF* e as *ACD* que se desenvolveram a partir dos CFAE e que envolveram diretamente mais do que 10000 formandos e que, na verdade, constituíram processos muito relevantes para a consecução dos propósitos do projeto. Mas também tem de ser feita referência à participação daqueles profissionais nas reuniões das *Redes de Proximidade* e das *Redes de Colaboração*, que se revelaram úteis quer para os processos de acompanhamento e de monitorização das atividades do projeto, quer para assegurar níveis de consistência adequados nos domínios teórico e conceitual assim como no domínio dos processos e dinâmicas de formação utilizados. De igual modo, tal como se foi referindo ao longo deste relatório, aqueles participantes tiveram oportunidades para participarem em sessões de informação e formação promovidas pelos CFAE, pelos AE/ENA, pelas autarquias e por grupos de docentes ao longo do país e em muitas das quais os investigadores puderam estar presentes quer como meros participantes, quer como comentadores, quer ainda como conferencistas ou palestrantes. Por fim, os participantes tiveram acesso aos três *Webinars* realizados pela Equipa Central do projeto que, na verdade, foram visualizados por algumas dezenas de milhar de pessoas e cujos conteúdos foram analisados e discutidos numa diversidade de contextos, nomeadamente *ACD* e *OF*.

Assim, globalmente, foi naqueles contextos que os participantes desenvolveram as atividades que, em muito boa medida, estiveram orientadas para a discussão de questões relacionadas com a melhoria das práticas de avaliação pedagógica e de ensino e com a conceção e elaboração dos *PI*. É importante referir aqui que, ao longo do segundo ano de vigência do projeto, o país viveu um segundo período de severo confinamento que, naturalmente, afetou seriamente a vida das escolas. Ou seja, a consecução dos *PI* com incidência nas salas de aula foi necessariamente bastante limitada. No entanto, os AE/ENA promoveram a sua discussão em diversos contextos institucionais, nomeadamente nos conselhos pedagógicos, tendo em vista a sua melhoria e/ou a sua aprovação como documento orientador das *Políticas de Avaliação* e das *Políticas de Classificação* dos respetivos AE/ENA.

Dito isto e como não poderia deixar de ser, a recolha de dados foi pensada e desenvolvida tendo em conta os objetos e dimensões da *Matriz de Investigação* e foi orientada através das seguintes questões de investigação:

1. Como se poderão caracterizar os perfis dos *Representantes para a AFC*, dos *Formadores* e dos *Formandos* que participaram no projeto?
2. Como se poderão descrever os processos de formação e de capacitação que ocorreram ao longo do desenvolvimento do projeto?
3. Como é que, de modo geral, os participantes percecionaram os processos e as dinâmicas de formação desenvolvidos no âmbito do projeto?
4. Como se poderá descrever a fase de conceção e elaboração dos *Projetos de Intervenção* no contexto das *Oficinas de Formação*?
5. De que formas é que os participantes percecionaram os processos e dinâmicas de formação dos *Projetos de Intervenção*?

Para responder a estas questões o processo de recolha de dados teve em conta a diversidade de contextos em que os participantes acima referidos atuavam e foi essencialmente baseado na administração de inquéritos por entrevista (*Grupos Focados*), de inquéritos por questionário e *Notas de Campo* que se elaboraram no contexto das reuniões/encontros/sessões, formais ou informais, a que acima se fez referência.

A estratégia de investigação, os seus princípios fundamentais, o seu método, incluindo naturalmente, os processos de transformação e de síntese dos dados, replicaram, no essencial, o que foi realizado na investigação referente ao desenvolvimento do projeto em 2019-2020 (Fernandes et al., 2020).

## Conclusões

A redação das conclusões desta investigação constituiu um assinalável esforço de síntese, tendo em conta a massa de dados empíricos que foi possível recolher. Na verdade, a complexidade do projeto, com uma diversidade de dimensões e com uma abrangência nacional, envolvendo diretamente dezenas de milhar de participantes e uma proliferação de sessões de formação e informação de toda a natureza, deu origem à acumulação de muita informação que foi necessário transformar e depurar. E, além disso, foi igualmente necessário manter sempre o foco nos objetos previamente definidos e nas questões de investigação para, literalmente, controlar o interesse em investigar uma diversidade de potenciais *efeitos colaterais*, processos em curso nas escolas decorrentes da elaboração dos *PI* e o real impacto do projeto nos ímpetus de melhoria ou nas *intenções para melhorar* que foram sendo referidos em diversos contextos. Aliás, tal controlo também foi feito por força das circunstâncias dadas as múltiplas frentes do projeto em que os investigadores estavam envolvidos. Nestas condições, foi decidido apresentar um conjunto de três conclusões, tão articulado quanto possível com as cinco questões da investigação, que se apresentam de seguida.

## Os Participantes

Os resultados da investigação mostraram claramente que o Projeto MAIA pôde dispor de um conjunto de profissionais altamente qualificados quer do ponto de vista académico, quer do ponto de vista da sua experiência profissional. Os *Representantes para a AFC* e os *Formadores* foram, na verdade, uma indiscutível mais-valia para que os propósitos do projeto pudessem ter os graus de consecução que, comprovadamente, tiveram. Não fora o nível de apropriação da *visão pedagógica* do projeto, dos seus conteúdos, da sua perspetiva curricular, da sua conceção de formação, por parte destes participantes, e o projeto não teria feito qualquer diferença e o que se teria obtido era *mais do mesmo*, ou seja, a mera reprodução de um conjunto de trivialidades, sem qualquer discussão atenta e aprofundada das questões relacionadas com os fundamentos, com a clarificação conceitual e com as suas imprescindíveis e incontornáveis relações com as práticas pedagógicas e com os esforços que é necessário fazer para as melhorar de forma inovadora, sustentada e sustentável.

Ainda que não se possa afirmar que houve uma relação de causa e efeito entre as qualificações académicas e profissionais destes participantes e os progressos comprovadamente muito positivos verificados no desenvolvimento do projeto, parece legítimo afirmar-se que, pelo menos, houve uma significativa relação entre esses dois aspetos. Há, por exemplo, boas razões para crer que os hábitos de leitura dos materiais distribuídos e, acima de tudo, a análise e discussão dos seus conteúdos, que se verificaram na grande maioria dos contextos de formação, decorreram de experiências significativas a esse nível, que se adquiriram em cursos de mestrado e de doutoramento e nas práticas que se desenvolveram ao longo de períodos mais ou menos alargados de tempo. E poder-se-iam aqui dar mais exemplos que se ilustraram ao longo deste relatório de investigação, relacionados com a grande relevância que tiveram para o desenvolvimento do projeto as qualificações daqueles dois grupos de profissionais. Se assim não fosse, seria muito difícil manter a consistência que, apesar de tudo, tem sido possível assegurar em todos os níveis e dimensões do projeto.

Por seu lado, os *Formandos* que frequentaram as *OF* e com quem os investigadores puderam interagir numa diversidade de contextos (e.g., *ACD*, Sessões de Apresentação dos *PI*, Sessões de Esclarecimento e Discussão) revelaram atitudes notáveis no domínio do seu envolvimento na formação, na colaboração com os outros participantes e no sentido de ajuda e, em geral, no seu empenho em estabelecer relações entre o que estavam a aprender, através das leituras e discussões e as suas necessidades concretas nos contextos das salas de aula e das escolas. Há, com certeza, razões que podem ajudar a compreender a invulgar e genuína dedicação deste grupo de participantes, professores e educadores, profissionais do ensino. Para além das suas características pessoais e dos seus percursos académicos, naturalmente muito importantes, o facto de um número muito significativo ter responsabilidades nas lideranças de topo ou inter-

médias dos AE/ENA pode ajudar a compreender a sua inusitada e valiosa contribuição para o sucesso da formação, tal como, por exemplo, afirmaram os participantes nos *Grupos Focados*. Mas a organização e o desenvolvimento do projeto podem estar igualmente relacionados com o invulgar envolvimento dos formandos nos processos de formação. Refiram-se a título de exemplo, a grande receptividade dos materiais produzidos (e.g., *Folhas, Textos de Apoio, Webinars*), a proximidade sentida pelos participantes em relação às diferentes instâncias de organização e a clareza dos princípios, conteúdos e propósitos do projeto, que contribuíram para que os participantes compreendessem bem a sua potencial utilidade e o seu real valor pedagógico.

Em suma, os dados obtidos nesta investigação evidenciaram que a qualidade dos profissionais envolvidos, conjugada com um projeto com propósitos simples e claros, que todos foram capazes de compreender e que, acima de tudo, reconheceram como realmente úteis, contribuíram para gerar um clima que, sob muitos pontos de vista, facilitou o desenvolvimento do Projeto MAIA.

### Processos de Formação: Descrição e Perceções dos Participantes

Os processos de formação desenvolvidos no âmbito do Projeto MAIA em 2020-2021 basearam-se fundamentalmente nas *Oficinas de Formação (OF)*, nas *Ações de Curta Duração (ACD)*, nos *Webinars* e numa diversidade de iniciativas, realizadas literalmente às dezenas, que foram desde o esclarecimento de procedimentos e conceitos às apresentações e discussões de *PI*. É importante referir que houve 80 CFAE que promoveram formação sob a forma de *OF* e/ou *ACD* nas cinco regiões do país e que esse facto evidencia o inegável esforço desenvolvido, tendo em conta que cerca de 40% das ações não foram objeto de qualquer financiamento. Apesar dos constrangimentos causados pela insuficiência de financiamento e pela pandemia, a verdade é que os CFAE responderam notavelmente às necessidades de formação percecionadas pelos AE/ENA e pelos seus docentes. O facto de terem estado envolvidos, em qualquer modalidade de formação, 13130 docentes e educadores, cerca de 11% dos que exercem a sua profissão em todo o país, mostra que houve efetivamente um interesse pelas ações do Projeto MAIA. Na verdade, verificou-se um sensível aumento do número de *OF* e *ACD* realizadas em 2020-2021 em relação ao ano transato, em que todas as ações foram objeto de financiamento, e isso significa que os CFAE, os *Representantes para a AFC* e os *Formadores* responderam muito positivamente à demanda pela formação. Neste aspeto foi notório o significativo interesse demonstrado pelas *ACD* que, sob alguns pontos de vista, foram muito valorizadas pelos participantes.

As *OF* constituíram um contexto-chave da formação no âmbito das ações realizadas no âmbito do Projeto MAIA, já que foi nesse contexto que se mobilizaram, integraram e utilizaram os conhecimentos adquiridos para conceber e elaborar os *PI*. Os dados obti-

dos nesta investigação mostraram que as *OF*, de modo geral, foram muito consistentes entre si em aspetos tais como a *Organização*, as *Estratégias* de formação, as *Metodologias* e dinâmicas de trabalho utilizadas, a utilização dos *Materiais de Apoio* e a *Participação* dos formandos. Estes resultados vêm reforçar o que já se referiu na conclusão anterior, relativamente à qualidade dos formadores. Além do mais, as perceções dos *Formandos*, relativamente às *OF* foram, a todos os títulos, francamente positivas. Consequentemente, parece que foi possível criar condições adequadas para que os *PI* pudessem constituir um importante processo e também um produto concreto para que os *AE/ENA* pudessem tomar iniciativas fundamentadas para melhorar os seus modos de organização e funcionamento e as práticas pedagógicas dos seus docentes.

Os *Webinaries* realizados no âmbito do projeto foram uma novidade introduzida em 2020-2021, muito na sequência da grave crise pandémica que afetou toda a sociedade neste período. Pode dizer-se que os *Webinaries* realizados no contexto do Projeto MAIA tiveram um impacto muito significativo junto dos docentes e educadores em geral e, muito particularmente, junto daqueles que se encontravam a frequentar as *OF* e/ou as *ACD*. O número de visualizações ultrapassou o que se verificou noutras iniciativas congêneres e os dados recolhidos no âmbito dos *Grupos Focados* e das dezenas de sessões de natureza diversa em que os investigadores participaram, mostraram que os *Webinaries* foram utilizados e discutidos em diferentes contextos de formação, com particular destaque para as *OF*. Para além deste importante aspeto, a verdade é que, ainda de acordo com os participantes inquiridos, os *Webinaries* parecem ter contribuído para a consistência do desenvolvimento do projeto a nível nacional, mormente no que se refere a questões de natureza conceitual e de natureza prática (e.g., definição de critério, significado pedagógico e curricular do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO*, procedimentos de classificação, relações entre a classificação, a avaliação e a pedagogia).

Analisadas as perceções expressas pelos participantes relativamente aos processos e às dinâmicas de formação que ocorreram no âmbito do projeto, verificou-se que elas foram essencialmente positivas quer no que se refere aos processos de acompanhamento e monitorização, considerados sempre oportunos e com real utilidade, quer quanto às ações de formação realizadas, vistas muito positivamente dos pontos de vista da organização, dos conteúdos e das dinâmicas de trabalho, quer ainda no domínio dos materiais de apoio que se disponibilizaram, entendidos como elementos fundamentais para as aprendizagens realizadas.

Em síntese, os processos de formação, as suas modalidades e dinâmicas, os materiais utilizados e a participação dos diferentes intervenientes foram, em geral, percebidos de forma muito positiva pelos participantes e relacionados com a grande disponibilidade de muitos *AE/ENA* e respetivos docentes para aderirem às iniciativas do Projeto MAIA. Estas perceções são consistentes com as dos participantes que, no contexto dos *Grupos Focados* e das sessões que se vêm referindo e em que os investiga-

dores participaram, fizeram apreciações globais ao desenvolvimento do projeto. Estas apreciações, invariavelmente, foram no sentido de considerarem que o projeto estava a ter um impacto francamente positivo a vários níveis da vida pedagógica dos docentes e das escolas. O que talvez tenha sido mais relevante foi a perceção expressa pelos participantes de que o Projeto MAIA tinha criado condições para apoiar fundamentalmente a sentida necessidade de que é preciso melhorar as práticas pedagógicas no sistema educativo português.

### Projetos de Intervenção

Por uma diversidade de razões, apresentadas e discutidas ao longo deste relatório, os *PI* constituíram um processo e um produto da maior relevância. Refiram-se apenas três dessas razões: a) induziram processos e dinâmicas de formação muito associados à formação ativa de professores, ao trabalho colaborativo e em rede e à formação de comunidades de prática; b) suscitaram a mobilização, a integração e a utilização de conhecimentos e aprendizagens e, conseqüentemente, a necessidade de estudar, discutir e refletir acerca de questões teóricas e práticas no domínio da avaliação, do ensino, do currículo e da pedagogia em geral e c) contribuíram para que os formandos refletissem e discutissem acerca da formulação de políticas de avaliação e de classificação que fizessem real sentido e que pudessem ser compreendidos e úteis, tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas nos AE/ENA.

Nestes termos, é importante assinalar que, apesar dos constrangimentos sinalizados neste relatório, foram concebidos e elaborados 215 *PI* nos 80 CFAE que participaram em ações do projeto em 2010-2021. A grande maioria destes *PI* cumpria requisitos importantes quanto à sua organização e quanto ao seu conteúdo, de acordo com as recomendações emanadas pela coordenação do projeto. Este é um resultado importante, pois significa que os seus autores, os docentes em formação, tiveram oportunidade para se apropriarem de conteúdos relevantes no domínio da avaliação pedagógica e da sua relação com outros domínios tão relevantes como o *Currículo* e a *Pedagogia* e, mais especificamente, com o ensino e a aprendizagem.

As perceções reveladas pelos participantes relativamente aos processos de desenvolvimento dos *PI* são genericamente bastante positivas, sendo referidos, por exemplo, a sua articulação com as realidades dos AE/ENA, com o desenvolvimento do currículo, tendo em devida conta o *PASEO*, e com as necessidades decorrentes das *Aprendizagens Essenciais*. Além do mais, foi referida uma diversidade de dinâmicas que a apresentação dos *PI* gerou nos AE/ENA, nomeadamente a sua discussão nas diferentes instâncias organizativas como é, por exemplo, o caso dos conselhos pedagógicos e dos departamentos curriculares. Acresce que, no contexto de sessões destinadas à apresentação e discussão de *PI* de diferentes escolas em que os investigadores estiveram presentes, foi,

em geral, possível verificar que os professores revelaram segurança, qualidade e profundidade na discussão dos conceitos envolvidos. Este facto pode indiciar que, de facto, a conceção e elaboração dos *PI* decorreu de processos de formação em que houve amplas oportunidades para discutir e refletir acerca das questões relevantes no domínio da avaliação pedagógica.

Em geral, os *Representantes para a AFC* e os *Formadores* referiram reiteradamente a necessidade de os *AE/ENA* serem acompanhados nos processos inerentes à concretização dos respetivos *PI*. Além disso, fizeram igualmente referência ao facto de lhes parecer importante criar algum tipo de referente para a elaboração dos *PI* e algum tipo de avaliação dos mesmos. Estes são aspetos compreensíveis e que deverão merecer a necessária reflexão tendo em conta que os *PI* deverão ser, antes do mais, uma emanção pensada, amadurecida e fundamentada do que uma comunidade escolar pensa poder ser a melhor resposta para a complexa questão da melhoria das práticas pedagógicas dos respetivos docentes.

Concluindo, poder-se-á voltar a sublinhar o relevante papel que os *PI* acabaram por ter no desenvolvimento do projeto. Acima de tudo, interessa reter a real importância que teve para o processo de formação o facto de os formandos terem de escrever um projeto com determinadas características. Foi realmente bastante visível a diversidade de dinâmicas geradas nos *AE/ENA* e nas múltiplas sessões e encontros que se foram realizando ao longo do ano. “Os *PI* podem ser o início sustentado de um processo de melhoria”, referiu um interveniente numa dessas sessões. É esse mesmo um dos propósitos mais fundamentais do Projeto MAIA: contribuir para melhorar as práticas pedagógicas no sistema educativo, para que todos os alunos possam aprender com mais compreensão e profundidade.

## Recomendações

As três *Recomendações* que se seguem resultaram, tal como as *Conclusões*, de um aprofundado e tão apurado quanto possível processo de síntese, para que fosse possível referir apenas o que pareceu ser mais essencial. Não foi um processo simples, tendo em conta a multidimensionalidade do projeto, a sua abrangência, a grande diversidade de intervenientes e as suas relações com múltiplas instâncias de atuação e de poder do sistema educativo português. Em todo o caso, foi decidido produzir as três recomendações que se seguem, que são um resultado da intensa experiência dos investigadores junto dos diferentes participantes e das referidas instâncias de poder, assim como, naturalmente, dos dados que foi possível recolher.

## Estudar, Refletir e Colaborar para Inovar e para Melhorar as Práticas Pedagógicas

Esta investigação deixou bem claro que os profissionais envolvidos no projeto foram capazes, em condições de acentuados constrangimentos, de participar ativamente numa diversidade de ações de natureza exigente nos domínios teórico, conceitual e prático. Ao longo deste relatório foi possível apresentar e discutir uma diversidade de razões que poderão explicar tal facto e que decorreram não só das perceções dos principais participantes (*Representantes para ACD, Formadores, Formandos*), mas também das perceções que os investigadores desenvolveram a partir das observações e das *Notas de Campo* elaboradas no contexto de dezenas de sessões de formação, de esclarecimento e de discussão em que puderam participar. A análise de tais perceções permitiu sublinhar, entre outros, os seguintes factos:

1. Houve um real envolvimento, por parte dos participantes no estudo, na discussão e na reflexão acerca de um conjunto de aspetos de natureza teórica e prática, que se revelou decisivo para a apropriação dos propósitos do projeto e dos esforços que era necessário empreender para os alcançar.
2. Os participantes, num significativo número de casos, foram capazes de se envolverem em dinâmicas e processos de formação inovadores, em que avultou claramente uma diversidade de formas de trabalho colaborativo. Por exemplo, o estudo individual, com contornos claros de autoformação, foi um elemento relevante para o envolvimento ativo dos participantes na análise e discussão dos materiais de apoio. Na verdade, geraram-se formas de trabalho colaborativo a partir das questões suscitadas no trabalho individual. Estas dinâmicas e processos puderam ser considerados consistentes com os que se desenvolvem nas chamadas *comunidades de prática* ou nas chamadas *comunidades de aprendizagem*.
3. Nos processos de conceção e colaboração dos *PI*, os participantes puderam estabelecer relações entre as ideias, as teorias e os seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos e as chamadas *práticas de sala de aula*. Mas, talvez ainda mais relevantes, foram capazes de reconhecer que a transformação e a melhoria das práticas pedagógicas têm de emanar necessariamente dessas relações. Ou seja, o conhecimento e a experiência afirmaram-se como elementos incontornáveis nos processos de inovação e melhoria das práticas pedagógicas.

Estas e outras constatações decorrentes desta investigação vão no sentido de recomendar que os processos de formação conducentes à inovação e à melhoria das práticas pedagógicas devem ser indissociáveis da clareza de propósitos, da simplicidade dos processos, do estudo aprofundado das questões de interesse e de formas de trabalho colaborativo e cooperativo. Só desse modo os profissionais estarão em condições para desenvolverem as suas competências, para refletir e para pensar acerca das suas ações e, conseqüentemente, para regular e melhorar as suas práticas pedagógicas.

## Lideranças dos AE/ENA mais envolvidas nos Processos Pedagógicos

O Projeto MAIA, conforme está evidenciado nos materiais produzidos no seu âmbito, orientou sempre as suas ações através de fundamentos curriculares e pedagógicos e com um foco deliberado na melhoria das práticas pedagógicas das instituições e dos seus profissionais, tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos. O projeto nunca foi nem poderá ser um meio para procurar quaisquer *fórmulas* ou *receitas*, ainda que sob a forma de uma qualquer *rubrica*, para, supostamente, avaliar (quicá classificar) melhor. Procurará sempre promover o estudo, a discussão e a reflexão fundamentadas acerca do duro e difícil empreendimento que é ensinar para que os alunos aprendam. Isto significa, naturalmente, que o projeto foi concebido, tendo em conta alguns princípios incontornáveis, como seja o de que a *Pedagogia*, o estudo das *coisas* do ensino, da aprendizagem e da avaliação, é incontornável para desenvolver o currículo de forma que todos os alunos possam aprender.

Nestes termos, é importante voltar a referir, neste momento, que esta investigação permitiu constatar que os AE/ENA que tiveram docentes seus com cargos de liderança formais (e.g., direção, membro do conselho pedagógico, coordenação de departamento, coordenação de diretores de turma) como formandos nas *OF* promovidas pelo projeto, foram aqueles que, em geral, mais se envolveram na consecução dos respetivos *PI*. Este facto pode, naturalmente, ser analisado sob diferentes pontos de vista. Mas é bastante plausível que, dada a natureza do projeto e os princípios em que as suas ações estão baseadas, uma das razões que pode explicar aquele facto esteja relacionada com o envolvimento no estudo e na discussão das questões pedagógicas por parte daqueles profissionais. Aliás, os dados obtidos numa diversidade de contextos deste estudo sustentaram a ideia de que as direções dos AE/ENA previamente empenhadas na melhoria das práticas pedagógicas da sua instituição fizeram questão em integrar, com outros grupos de formandos, as ações promovidas pelo projeto. Todo o processo de formação em que estiveram envolvidos, sobretudo no âmbito das *OF* foi relevante quer para a conceção e elaboração do respetivo *PI*, quer para a sua concretização e desenvolvimento.

A investigação tem vindo a demonstrar que o envolvimento real das direções das escolas e/ou das suas lideranças de topo ou intermédias, nas questões pedagógicas, contribui de forma muito significativa para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Este estudo evidenciou claramente que o envolvimento das lideranças nas ações do Projeto MAIA as mobilizou para empreenderem ações concretas no sentido de melhorar a vida pedagógica das suas instituições através da concretização e desenvolvimento dos *PI*. E, assim, melhorar o que e como os seus alunos aprendem. Por isso, surgiu naturalmente a recomendação no sentido de se perspetivar de forma deliberada, propositada e pensada o real envolvimento de mais lideranças dos AE/ENA nas ações previstas para os próximos anos. Esta é uma recomendação a considerar por todas as

direções dos AE/ENA e pelos responsáveis pela materialização das políticas públicas de educação no sistema educativo português.

### **Persistir no Desenvolvimento de um Sistema Educativo mais Democrático e Justo**

O Projeto MAIA, entre outras iniciativas, é uma materialização das *Políticas Públicas de Educação* que, nos últimos anos, têm desenvolvido iniciativas no sentido de combater as reconhecidas desigualdades existentes no sistema educativo que, em boa medida, decorrem da sua manifesta dificuldade em lidar com as diferenças. Nas discussões que se promoveram e nos materiais que se têm produzido foram sendo sublinhados e discutidos aspetos que decorrem do atual currículo, com particular destaque para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), e que parecem fundamentais tais como:

1. O desenvolvimento de uma educação para aprender a pensar, a estar e a ser.
2. A relevância de o sistema educativo contribuir inequivocamente para que todos possam assumir a cidadania plena.
3. O desígnio do sistema educativo trabalhar para que todos os alunos possam vir a viver as suas vidas no centro da sociedade e não nas suas periferias.
4. O contributo incontornável da educação e da formação para combater e eliminar as desigualdades.
5. A relevância do reconhecimento e da qualificação dos educadores e professores.

Trata-se de algumas questões, entre tantas outras, acerca das quais os profissionais da educação não podem deixar de ter em conta no desenvolvimento do seu trabalho de educar e ensinar. Por isso sempre se afirmou, no contexto do Projeto MAIA, que não se pode falar de avaliação ou de qualquer outro assunto de natureza pedagógica sem ter uma visão acerca do contexto global do sistema educativo e das suas relações, sempre complexas e difíceis, com a sociedade. Na verdade, a sociedade tem uma recorrente e quase doentia tendência para atribuir a culpa dos seus males, incapacidades e falhanços reformistas às escolas e aos seus professores. Mas parece esquecer-se de que os esforços para transformar e melhorar as realidades sociais tem também de ter em especial consideração o facto de os profissionais deverem ter acesso a formação contínua de qualidade que estimule as pessoas a estudar e a aprofundar os seus conhecimentos, para que possam refletir mais fundamentadamente acerca das suas práticas, para que as possam melhorar. Além do mais, é igualmente relevante pensar que quanto mais claras forem as funções das escolas, melhor poderão desenvolver os seus projetos e, desse modo, os desígnios fundamentais da educação. Acontece que, em muitos sistemas educativos, as escolas parecem ter funções algo difusas e pouco claras. Neste sentido, importa sempre refletir acerca do que está a ser pedido às escolas para fazerem ou o que se espera que elas façam, acerca do que as escolas estão realmente a fazer e

acerca do que devem ou deveriam estar a fazer. Assim, parece ser importante conhecer as escolas tão profundamente quanto possível, pois só assim se poderá caminhar no sentido da sua renovação ou, se quisermos, da sua reinvenção.

Estas são, de algum modo, reflexões que decorreram dos princípios em que o Projeto MAIA se baseou desde o seu início e também da experiência que se viveu junto das escolas e dos seus educadores e professores. Na verdade, esta riquíssima experiência de trabalho pedagógico e de investigação, em que estiveram envolvidos milhares de profissionais e centenas de agrupamentos de escolas, acabou por dar origem a uma terceira recomendação, mais destinada, ainda que nunca exclusivamente, aos políticos responsáveis pelo desenvolvimento das *Políticas Públicas de Educação* no nosso país. Trata-se da necessidade de se continuar a persistir no desenvolvimento de políticas, com a respetiva alocação de meios, que contribuam para combater as desigualdades e para criar um sistema educativo mais democrático e justo, onde todas as crianças e jovens possam aprender, para viverem livremente no centro da sociedade e não nas suas periferias. Tais políticas deverão ter em boa conta a necessidade de se desenvolverem processos de formação contínua de educadores e professores dos ensinos básico e secundário, incluindo todos os que desempenham funções de liderança, que contribuam realmente para que estes profissionais desenvolvam as suas qualificações e competências pedagógicas. Dificilmente poderá haver melhorias sensíveis nas práticas das escolas sem uma formação que mobilize as pessoas para o estudo, a discussão e a reflexão aprofundadas acerca de questões centrais no domínio do currículo e do desenvolvimento curricular, da pedagogia em geral e, em particular, do ensino, da avaliação e da aprendizagem.

## Referências

- DGEEC (2021). *Educação em números. Portugal 2021*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström; R. Miettinen & R. L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press.
- Fernandes, D. (2021). *Para um enquadramento da formação de professores*. Texto de Apoio à formação-Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.  
[https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/TextoApoio%204\\_Para%20um%20Enquadramento%20da%20Formação%20de%20Professores.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/TextoApoio%204_Para%20um%20Enquadramento%20da%20Formação%20de%20Professores.pdf)
- Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicos de processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/relatorio\\_projeto\\_maia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/relatorio_projeto_maia.pdf)
- Schön, D. (1992). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Routledge.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Sage.

# Para uma Avaliação Pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projeto MAIA (2020-2021)

## 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"> <li>a) Perfil</li> <li>b) Formação</li> <li>c) Experiência</li> <li>d) Participação</li> </ul>   |
| 2. Processos de acompanhamento e monitorização  | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Utilidade</li> <li>b) Adequação</li> <li>c) Comunicação</li> <li>d) Recolha de informação</li> <li>e) Apoio</li> </ul>  |
| 3. Processos e dinâmicas de capacitação e formação<br>(Oficinas de Formação e Webinars) | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Organização</li> <li>b) Estratégias</li> <li>c) Trabalho Colaborativo</li> <li>d) Metodologias</li> <li>e) Materiais de Apoio</li> <li>f) Participação</li> </ul>   |
| 4. Processos e dinâmicas de concretização dos <i>Projetos de Intervenção</i>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Projetos desenvolvidos</li> <li>b) Dinâmicas de Colaboração</li> <li>c) Participação (alunos, professores e outros atores institucionais)</li> <li>d) Estratégias de Avaliação</li> <li>e) Materiais (utilizados e produzidos)</li> </ul> |

# Anexo B

## Inquérito por Questionário Acompanhamento e Monitorização

## Q2 – 20/21 – MAIA – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

### Obrigatório

---

#### Muito obrigado pela sua presença nas sessões do Projeto MAIA

Agradecemos que responda ao presente questionário, tendo em conta assessores realizadas para efeitos de apresentação do desenvolvimento do Projeto MALA para o presente ano escolar (2020/2021).

questionário e anonimo, não devendo por isso colocar o sus identificação em nenhuma dos respostas Não existem respostas certas ou erracias. Por isso, solicitamos que responde de forma espontanea e sincera Todas as questões sou preenchimentonio deverá cemorar mais do que 5 minutos Obrigado, uma vez mais pela sua colaboração, a qual e fundamental para o processo de acompanhamento e monitorização do Projeto MAIA

- Tomei conhecimento de que a Direção-Geral da Educação (DGE) irá proceder ao tratamento e gestão dos meus dados pessoais. Estou, por conseguinte, ciente e plenamente informado(a) de que o tratamento dos dados pessoais para o efeito do projeto MAIA, será registado pela DGE e inclui todas as operações por meios automatizados ou não, sobre os dados facultados, visando exclusivamente os atos e procedimentos administrativos relativos ao pedido apresentado, no respeito pelos legais citados, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) e demais legislação aplicável. De igual modo, aceito e consinto que os dados possam ser transmitidos pela DGE a outras entidades públicas, ou a subcontratantes, exclusivamente para fins legais e no exercício da sua missão, atribuições e competências (ao abrigo do disposto no artigo 28.o do RGPD). Os dados serão guardados pelo periodo de tempo legalmente fixado, ou pelo periodo temporal estritamente necessário ao cumprimento das finalidades para que forem recolhidos e posteriormente tratados. \*Obrigado pela colaboração!

Identifique por favor a sessão na qual participou:

- 11 de novembro de 2020 (10130m) - Norte 1
- 11 de novembro de 2020 (14130) - Norte 2
- 11 de novembro de 2020 (17130m) - Norte 3
- 12 de novembro de 2020 (1030m) - Lisboa e Vale do Tejo 1
- 12 de novembro de 2020 (14h30m) - Lisboa e Vale do Tejo 2
- 12 de novembro de 2020 (17130m) - Lisboa e Vale do Tejo 3
- 13 de novembro de 2020 (10130m) - Centro 1
- 13 de novembro de 2020 (14h30m) - Centro 2
- 16 de novembro de 2020 (15h00m) - Alentejo
- 16 de novembro de 2020 (17h00m) - Algarve

Refira por favor em que qualidade participou na sessão:

- Diretor/a de CFAE
- Representante para Autonomia e Flexibilidade Curricular
- Formador/a
- Outra \_\_\_\_\_

Responda por favor às seguintes questões:

A escala de avaliação: 1 – NADA | 4 – TOTALMENTE

Todas as perguntas são de resposta obrigatória. Garanta que respondeu a todas as perguntas para submeter o questionário.

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 para o presente ano escolar 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 CAFAE possam concretizar as ações previstas no projeto MAIA, designadamente a realização de novas Oficinas de Formação e o acompanhamento dos Projetos de Intervenção?

Nada     Totalmente

---

7. Tem Algumas sugestões para as próximas sessões?

---

---

---

---

---

---

Obrigado pela sua participação!

# Anexo C

## 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.

| OBJETOS  | DIMENSÕES  |
|--|--|
| <p><b>4. Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação</b></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>). 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> |

| OBJETOS   | DIMENSÕES  |
|---|--|
| <p><b>4.</b><br/><b>Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação</b></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>). 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> |

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

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

| OBJETOS  | DIMENSÕES  |
|--|--|
| <p>4.<br/><b>Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação</b></p> | <p><b>Metodologias</b></p> <p><b>Tipo 3.</b><br/>O desenvolvimento da <i>Oficina de Formação</i> permitiu incluir todas as seguintes opções metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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;</li> <li>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);</li> <li>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>;</li> <li>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.</li> </ul> <p><b>Tipo 2.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) foi possível cumprir o estipulado nas alíneas a) e c) do Tipo 3;</li> <li>b) foi possível cumprir o estipulado em uma das duas alíneas restantes [b), d)] do Tipo 3.</li> </ul> <p><b>Tipo 1.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) foi possível cumprir com o estipulado até duas das alíneas do Tipo 3.</li> </ul> <p><b>Outra tipologia</b><br/>Caso considere que as metodologias de formação desenvolvidas não se enquadram em nenhuma das tipologias propostas, presente, su cintamente, no formulário das respostas, as suas principais características.</p> |

| OBJETOS  | DIMENSÕES  |
|--|--|
| <p>4.<br/><b>Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação</b></p> | <p><b>Materiais</b></p> <p><b>Tipo 3.</b><br/>Na conceção 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"> <li>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;</li> <li>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;</li> <li>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.</li> </ul> <p><b>Tipo 2.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) foi possível cumprir o estipulado nas alíneas a) e b) do Tipo 3</li> <li>b) não foi possível cumprir o estipulado na alínea c) do Tipo 3</li> </ul> <p><b>Tipo 1.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) foi possível cumprir o estipulado na alínea a) do Tipo 3;</li> <li>b) foi possível cumprir parcialmente, ou não foi possível cumprir, o estipulado na alínea b) do Tipo 3;</li> <li>c) não foi possível cumprir o estipulado na alínea c) do Tipo 3</li> </ul> <p><b>Outra tipologia</b><br/>Caso considere que as metodologias de formação desenvolvidas não se enquadram em nenhuma das tipologias propostas, presente, su cintamente, no formulário das respostas, as suas principais características.</p> |

| OBJETOS  | DIMENSÕES   |
|--|---|
| <p>4.<br/><b>Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação</b></p> | <p><b>Participação</b></p> <p><b>Tipo 3.</b><br/>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"> <li>a) participação ativa em todas as sessões conjuntas (presenciais e a distância);</li> <li>b) o desenvolvimento de trabalho não presencial e autónomo para rentabilizar o trabalho das sessões conjuntas;</li> <li>c) a partilha das suas experiências, sinalizando dificuldades e apresentando sugestões para as ultrapassar;</li> <li>d) a referência a aspetos mais bem conseguidos nas suas práticas, ainda que com os condicionalismos existentes;</li> <li>e) a análise crítica de estratégias, metodologias, materiais e da organização do processo formativo;</li> <li>f) a participação ativa, reflexiva e crítica na conceção e elaboração do <i>Projeto de Intervenção</i>;</li> <li>g) a elaboração integral do seu <i>Projeto de Intervenção</i>.</li> </ul> <p><b>Tipo 2.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) foi possível cumprir o estipulado nas alíneas a), b), f) e g) do Tipo3;</li> <li>b) foi possível cumprir o estipulado em uma ou duas das três alíneas restantes [b), c), d)] do Tipo 3.</li> </ul> <p><b>Tipo 1.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) foi possível cumprir com o estipulado até três das alíneas do Tipo 3.</li> </ul> <p><b>Outra tipologia</b></p> <p>CCaso 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> |

## PROJETOS DESENVOLVIDOS

### 5. Práticas Desenvolvidas pelos Formandos nas Salas de Aula

#### Tipo 3.

O *Projeto de Intervenção* desenvolvido na *Oficina de Formação* assegura todos os seguintes aspetos:

- 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 *política de avaliação* e uma *política de classificação*;
- g) A distribuição de *feedback* de elevada qualidade por parte dos professores para apoiar as aprendizagens dos alunos.

#### Tipo 2.

- 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.

#### Tipo 1.

- a) foi possível cumprir com o estipulado até três das alíneas do Tipo 3.

#### Outra tipologia

Caso considere que o *Projeto de Intervenção* não se enquadra em nenhuma das tipologias propostas, apresente, sucintamente, no formulário das respostas, as suas principais características.

# Anexo D

## Guião de Entrevista dos Grupos Focados – Formadores e Formandos

## A. Sobre o Projeto MAIA

**A.1.** Como é que, em geral, no contexto em que se insere, avalia o desenvolvimento do projeto MAIA durante o presente ano escolar (2020-2021)?

**A.2.** Quais os aspetos que lhe parecem ter sido melhor e menos bem conseguidos no desenvolvimento do Projeto MAIA durante o presente ano escolar (2020-2021)?

### Objeto 3: Processos de acompanhamento e monitorização

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>a) Utilidade</b>             | 3.a.1. No que se refere às reuniões de acompanhamento realizadas durante este ano escolar (2020-2021), como avalia, em geral, a sua a utilidade para a prossecução do projeto MAIA? Como avalia especificamente a sua utilidade para a implementação dos PI e para o desenvolvimento da atividade formativa (ACD e Oficina de Formação)?   |
| <b>b) Adequação</b>             | 3.b.1. Em que medida e de que modo o modelo de acompanhamento (Redes de Colaboração e Redes de Proximidade) se revelou adequado para o desenvolvimento do Projeto MAIA, quer para os AE/ENA que realizaram a oficina de Formação este ano escolar, quer para os que encetaram a implementação dos PI?<br><br>3.b.2. Que vantagens e desvantagens observou no modelo adotado no presente ano escolar? |
| <b>c) Comunicação</b>           | 3.c.1. Como avalia a comunicação entres os diversos intervenientes (Equipa Central, Redes de Colaboração, Redes de Proximidade, Formadores, CFAE, etc.)? Que aspetos destacaria como mais positivos e mais negativos?  |
| <b>d) Recolha de informação</b> | 3.d.1. Como avalia os processos de recolha de informação que foram utilizados ao longo deste ano escolar, nomeadamente em reação à sua clareza e facilidade de resposta?   |
| <b>e) Apoio</b>                 | 3.e.1. Como descreveria, globalmente, o apoio do Projeto MAIA ao desenvolvimento das processos e dinâmicas de capacitação e formação? Que recomendações faria para melhorar o apoio?   |

| Objeto 4: Processos e dinâmicas de capacitação e formação (Ações de Curta Duração, Oficinas de Formação e Webinares) |   |
|--|---|
| <b>a) Organização</b>  | <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>b) Estratégias</b>  | <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> <p>4.b.2. Em que medida os Webinares realizados ajudaram os AE/ENA no desenvolvimento do Projeto MAIA? Como descreveria o seu impacto junto dos professores e das lideranças?</p> |
| <b>c) Metodologias</b>   | <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>  |
| <b>d) Materiais</b>  | <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>   |
| <b>e) Participação</b>   | <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: Processos e dinâmicas de concretização dos Projetos de Intervenção

### 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, bem como os Webinars 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, estrangimentos)?

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

## B. Balanço geral e sugestões de melhoria do Projeto MAIA

B.1. Qual é o balanço geral que faz do desenvolvimento do projeto MAIA (tendo por referência os dois anos)?

B.2. Quais as sugestões para a melhoria e desenvolvimento do Projeto MAIA?

# Anexo E

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

## Introdução

O principal objetivo deste texto é apoiar a concepção 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.

Neste *Texto de Apoio* discutem-se questões de natureza teórica e prática relativas à concepção e elaboração do *Projeto de Intervenção* que foram organizadas nas seguintes secções:

- Introdução
- Acerca da Natureza do Projeto de Intervenção
- Propósitos do Projeto
- Alguns Referentes para a Elaboração e Estrutura do Projeto
- Âmbito de Utilização do Projeto
- 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 (OF)* 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, desde o início do projeto, nos *Seminários do Vimeiro*, se venham discutindo e perspetivando algumas das suas características essenciais a utilizar no contexto das *OF* (e.g., autonomia dos formandos, relação pedagógica, construção de comunidades de prática, trabalho colaborativo, criação de redes) foi decidido produzir um *Texto de Apoio* autónomo que pudesse 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 um processo fundamental que, tanto quanto possível, deve envolver ativamente cada um dos participantes em cada *OF*. 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 discutidas 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*, o conhecimento científico produzido deve ser tido em boa conta nos processos conducentes à transformação e melhoria das realidades sociais. Consequentemente, a elaboração do *Projeto de Intervenção* não pode deixar de estar fortemente associada à análise e à discussão dos resultados da investigação desenvolvida nas últimas décadas, que se sintetizou nos textos que vêm sendo distribuídos no âmbito do Projeto MAIA. Podem e devem, obviamente, consultar-se outras referências reconhecidamente 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 contexto 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 nos agrupamentos/escolas não agrupadas. 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 OF. 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 *OF*. 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 considerando 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) uma *política de avaliação*; e c) uma *política 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 forçar-se nos processos de aprendizagens 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 os 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 à *política 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 procedimento?
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 é a frequência dessa distribuição?
4. De que formas se pensa contribuir para que os alunos participem efetivamente nos processos de avaliação?
5. Como vai ser posta em prática a avaliação sumativa? Qual é a utilização que se pensa dar aos dados obtidos através desta modalidade de avaliação?
6. De que formas 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? Quem são os utilizadores privilegiados dos critérios de avaliação?

A definição de uma *política 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 necessi-

dade da inovação pedagógica. É aí que, na verdade, se devem questionar práticas enraizadas há mais de um século no nosso sistema escolar, 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, 2021a), à participação dos alunos nos processos de avaliação (Machado, 2021b) e à diversificação dos processos de recolha de informação (Fernandes, 2021a, 2021b). Assim, a *política de avaliação* definida 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 uma *política 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. A conceção e definição de uma *política de classificação* é igualmente fundamental pois tem de ser consistente com os princípios definidos para a *política de avaliação*, nomeadamente no que se refere à sua transparência, à sua simplicidade e ao seu propósito.

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 *OF* 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 proble-

mas. 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 uma *política de avaliação* e uma *política 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*.

## 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 coronavírus, 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

- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Fernandes, D. (2021a). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Dois Exemplos)*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- 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). CRV.  
[https://www.researchgate.net/publication/337608490\\_Para\\_um\\_Enquadramento\\_Teorico\\_da\\_Avaliacao\\_Formativa\\_e\\_da\\_Avaliacao\\_Sumativa\\_das\\_Aprendizagens\\_Escolares](https://www.researchgate.net/publication/337608490_Para_um_Enquadramento_Teorico_da_Avaliacao_Formativa_e_da_Avaliacao_Sumativa_das_Aprendizagens_Escolares)
- Gifford, B., & O' Connor, M. (Eds.) (1992). *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Kluwer.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Falmer.
- Machado, E. A. (2021a). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2021b). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- 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* (pp.165-190). 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.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1338520>

**Para uma Avaliação Pedagógica:  
Dinâmicas e Processos de Formação  
no Projeto MAIA (2020-2021)**

**Autores:**

Domingos Fernandes  
Eusébio André Machado  
Fernanda Candeias

Setembro 2021

