

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERNA

ESCOLA SECUNDÁRIA VIRIATO



2021/2022

Avaliação pedagógica no ano letivo de 2021/2022

Equipa de Avaliação Interna

Índice

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. SUMÁRIO EXECUTIVO | 3 |
| 1.1. Introdução | 3 |
| 1.2. Metodologia utilizada | 5 |
| 2. RESULTADOS OBTIDOS | 6 |
| 2.1. Caracterização da amostra | 6 |
| 2.1.1. Professores de todos os grupos de recrutamento (exceto de Educação Especial) | 6 |
| 2.1.2. Professores de Educação Especial | 7 |
| 2.2. Resultados obtidos | 7 |
| 2.2.1. Resultados do questionário aplicado aos professores de todos os grupos de recrutamento (com exceção da Educação Especial) | 7 |
| 2.2.2. Resultados do questionário aplicado aos professores de Educação Especial | 24 |
| 2.2.3. Análise interpretativa dos resultados dos questionários aplicados..... | 42 |
| 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 48 |
| 4. ANEXOS | 49 |

1. SUMÁRIO EXECUTIVO

1.1. Introdução

O processo de avaliação pedagógica é fundamental na prática docente e desenvolve-se de um modo contínuo, pelo que é importante que se verifique a concertação do empenho dos diversos intervenientes (órgão de gestão, estruturas de orientação educativa, docentes, alunos e encarregados de educação), no sentido da demanda do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas que permitam a melhoria da qualidade das aprendizagens dos discentes. A avaliação pedagógica deve contribuir para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e de atitudes no âmbito das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e consubstanciar um processo participado, transparente, rigoroso, reflexivo e promotor de aprendizagens significativas para todos os alunos.

Na ficha-síntese produzida pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), relativa à ação inspetiva sobre avaliação pedagógica no ensino secundário, que decorreu nesta unidade orgânica entre 21 e 24 de março de 2022, foram referidos vários aspetos positivos relativamente à forma como estava a ser implementada a avaliação pedagógica no ensino secundário. No entanto, no mesmo documento, surgem outros que carecem de implementação/aprofundamento: avaliação no planeamento do ensino e da aprendizagem; avaliação na realização do ensino e da aprendizagem; e impacto da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem.

1. Avaliação no planeamento do ensino e da aprendizagem

A generalização, a todas as disciplinas, da inclusão nos documentos de planeamento curricular dos procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação a adotar, tendo em vista a consolidação da integração da avaliação no desenvolvimento e operacionalização do currículo.

2. Avaliação na realização do ensino e da aprendizagem

O reporte sistemático dos professores acerca dos resultados e dos desempenhos escolares dos alunos, de modo que evidencie as aprendizagens realizadas, a qualidade das mesmas e os percursos para a sua melhoria.

3. Impacto da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem

A efetiva discussão e aferição dos processos avaliativos nas várias estruturas que acompanham e supervisionam a atividade docente, tendo por base os critérios de avaliação definidos, potenciando a transparência e a clareza destes processos.

É, também, pensando na melhoria dos aspetos que foram referidos nesta ficha-síntese, bem como na recolha de informações relativas às perceções de todos os professores (e não apenas do ensino secundário, como foi objeto de estudo nesta ação inspetiva) que a equipa de avaliação interna considerou pertinente fazer uma caracterização da forma como foi implementado ao longo do ano letivo de 2021/2022 o processo de avaliação pedagógica em toda a escola, bem como de alguns aspetos dos Decretos Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018.

A caracterização da forma como está a ser implementado o processo de avaliação pedagógica deve ser complementada pela atuação dos órgãos de gestão da escola, sob a forma de acompanhamento, de apoio, de incentivo e de intervenção e deve ser objeto de reflexão, análise e discussão em sede das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica da escola.

Procurámos que todo o processo fosse participado, a começar pela escolha dos procedimentos, que ficaram a cargo da equipa de avaliação interna. Optou-se pela conceção de um questionário, por ser mais fácil e rápida a recolha da informação pretendida e recorreu-se a processos de validação interna, solicitando a colaboração de alguns professores que integravam a equipa do Projeto MAIA e de uma *critical friend*, formadora do VISPROF na área do Projeto MAIA. Deste modo, procurou-se, de uma forma sistemática e estruturada, melhorar o instrumento que foi concebido e verificar se o mesmo se adequava às finalidades pretendidas.

O presente relatório tem como objetivo apresentar os resultados do processo de avaliação pedagógica implementado na Escola Secundária Viriato ao longo do ano letivo de 2021/2022 e foi efetuado pela equipa que integra os seguintes elementos:

1. Margarida Morgado – Coordenadora da Equipa de Avaliação Interna de Escola e Representante do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais
2. Paixão Pinto e José Manuel Rodrigues – Representantes do Departamento de Línguas
3. Luís Coutinho – Representante do Departamento de Ciências Sociais e Humanas
4. Tânia Aparas e Cláudio Laranjeira – Representantes do Departamento de Expressões

Este relatório constitui-se como uma “memória organizacional” que busca a melhoria do processo de avaliação pedagógica implementado, à luz da legislação em vigor (PASEO, 2017; DL n.º 54/2018; DL n.º 55/2018; Aprendizagens Essenciais de todas as disciplinas e Referenciais de Formação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQEP) dos Cursos Profissionais), com vista à

legitimação das ações que se desenvolvem na escola no âmbito da avaliação pedagógica e à explicitação daquelas que possam vir a ser consideradas como áreas a melhorar.

1.2. Metodologia utilizada

A seleção da metodologia de trabalho assumiu um particular significado quando se confrontaram questões como a dimensão da equipa de avaliação interna e o perfil dos seus elementos, as informações e as perceções recolhidas junto dos intervenientes, a formação especializada dos elementos da equipa e a disponibilidade de tempo para a conceção de instrumentos de recolha de dados, a sua aplicação e tratamento dos dados obtidos. Os critérios de complexidade, de profundidade, de lateralidade e de objetividade, assumiram, também, um papel importante no processo de construção do plano de avaliação interna que se apresenta neste relatório.

A dimensão temporal considerada refere-se ao período compreendido entre setembro de 2021 e junho de 2022.

As questões definidas conglomeram desempenhos e evidências quantificáveis, bem como evidências expressas por perceções dos intervenientes nos questionários elaborados para o efeito e que foram preenchidos pelos professores em suporte *online*, recorrendo ao *Forms* da plataforma *Teams*. Optou-se por elaborar dois questionários, um para professores de todos os grupos de recrutamento que desenvolvem a sua prática pedagógica nas suas turmas e outro com perguntas específicas para os professores do grupo de recrutamento 910 (Educação Especial), por desenvolverem um trabalho que se reveste de algumas especificidades com alunos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao abrigo do Decreto Lei n.º 54/2018.

Os instrumentos de recolha de dados aplicados, e que se constituíram como documentos de referência para a recolha de dados apresentados neste relatório, são apresentados no Quadro 1 e contêm especificidades próprias de cada estrutura considerada.

| Comunidade escolar | Instrumento de recolha de dados | Forma de preenchimento | Tratamento de dados |
|---------------------------------------------------|---------------------------------|------------------------|------------------------|
| Professores dos diferentes grupos de recrutamento | Questionário 1 (Anexo 1) | <i>Online</i> | Tratamento estatístico |
| Professores de Educação Especial | Questionário 2 (Anexo 2) | | |

Quadro 1 – Instrumentos de recolha de dados aplicados.

Nos questionários elaborados optou-se, preferencialmente, por formular questões fechadas, por

permitirem uma leitura mais concreta dos dados que se pretendiam recolher.

Foram adotadas diferentes escalas, consoante o que se pretendia avaliar nas perguntas dos questionários: importância (*Nada importante; Pouco importante; Importante; Muito importante*); frequência (*Nunca; Raramente; Às vezes; Frequentes vezes; Sempre* e, em algumas questões, *Não se aplica*); grau de envolvimento (*Muito fraco; Fraco; Suficiente; Bom; Muito bom*). A antepenúltima questão visava conhecer a opinião dos inquiridos relativamente a áreas de formação a investir nos próximos anos para melhorarem as suas práticas pedagógicas, pelo que foi apresentada uma lista de temáticas e dada a possibilidade de ser acrescentada outra, se assim o entendessem.

Da análise dos dados obtidos, através dos instrumentos de recolha de dados aplicados, explicitam-se algumas reflexões que se considera poderem ser úteis para tornar mais consequente o processo de avaliação pedagógica da escola e a melhoria da qualidade da mesma. O processo de comunicação vai estar a cargo da direção da escola, em conjunto com a equipa de avaliação interna, e tem como objetivo proporcionar um maior conhecimento, interesse e envolvimento de todos os intervenientes neste processo.

2. RESULTADOS OBTIDOS

2.1. Caracterização da amostra

2.1.1. Professores de todos os grupos de recrutamento (exceto de Educação Especial)

No quadro 2 apresentam-se os dados relativos ao universo de professores a que foi aplicado o questionário, o número de respondentes e a respetiva taxa de preenchimento.

| Universo | Respondentes | Taxa de Preenchimento (%) |
|----------|--------------|---------------------------|
| 118 | 71 | 60,2% |

Quadro 2 – Universo, número e taxa de respondentes ao questionário aplicado aos professores.

No Quadro 3 apresenta-se a taxa de resposta por grupo de recrutamento.

| Grupo de recrutamento | N.º de professores no ativo | N.º de respondentes | Taxa de Preenchimento (%) |
|-----------------------|-----------------------------|---------------------|---------------------------|
| 290 | 1 | 1 | 100% |
| 300 | 18 | 10 | 55,5% |
| 330 | 9 | 5 | 55,5% |
| 350 | 2 | 1 | 50% |
| 400 | 4 | 2 | 50% |
| 410 | 7 | 5 | 71,4% |
| 420 | 5 | 2 | 40% |

| | | | |
|--------------------------------|----|---|-------|
| 430 | 4 | 3 | 75% |
| 500 | 14 | 9 | 64,3% |
| 510 | 7 | 5 | 71,4% |
| 520 | 9 | 6 | 66,6% |
| 530 | 3 | 2 | 66,6% |
| 540 | 1 | 0 | 0% |
| 550 | 10 | 8 | 80% |
| 560 | 1 | 0 | 0% |
| 600 | 6 | 2 | 33,3% |
| 620 | 12 | 8 | 66,6% |
| Técnicos especializados | 6 | 2 | 33,3% |

Quadro 3 – Taxa de resposta por grupo de recrutamento.

2.1.2. Professores de Educação Especial

No Quadro 4 apresentam-se dados relativos ao universo a que foi aplicado o questionário, o número de respondentes e a taxa de preenchimento do mesmo.

| Universo | Respondentes | Taxa de Preenchimento (%) |
|-----------|--------------|---------------------------|
| 11 | 10 | 90,9% |

Quadro 4 – Universo, número e taxa de respondentes ao questionário aplicado aos professores de Educação Especial.

2.2. Resultados obtidos

Os resultados obtidos, que advieram do tratamento dos questionários aplicados, são apresentados de seguida. Em primeiro lugar, apresentam-se os resultados do questionário aplicado aos professores de todos os grupos de recrutamento (com exceção da Educação Especial); seguidamente, os resultados do questionário aplicado aos professores do grupo de recrutamento 910 (Educação Especial). Por fim, cruzando a informação obtida nos dois questionários, procede-se a uma análise interpretativa dos resultados obtidos.

2.2.1. Resultados do questionário aplicado aos professores de todos os grupos de recrutamento (com exceção da Educação Especial)

No item 2 do questionário sonda-se a importância que os professores atribuem à formação adquirida, no âmbito da avaliação pedagógica (sustentada pelo Projeto MAIA), para a implementação da mesma ao longo do ano letivo (gráfico 1).

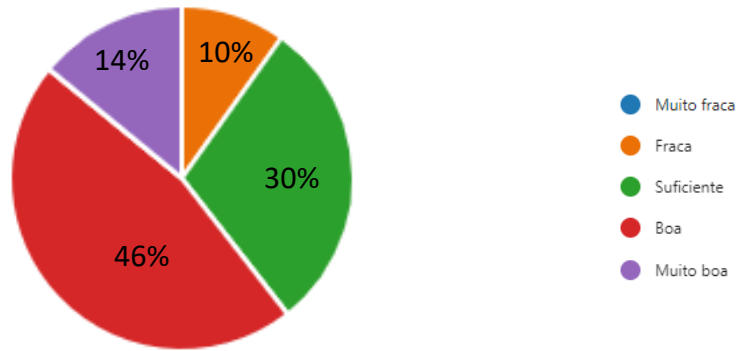


Gráfico 1 – Importância atribuída pelos professores à formação adquirida.

Os resultados obtidos permitem deduzir que a maioria dos inquiridos considera positiva a formação que fez no âmbito da avaliação pedagógica (*Suficiente*, 30%; *Boa*, 46%; *Muito boa*, 14%), e que a mesma contribuiu para a facilitação do processo de implementação da avaliação pedagógica.

Por meio do quesito 3, busca-se a caracterização da qualidade do trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores com os seus pares na implementação do processo de avaliação pedagógica (gráfico 2).

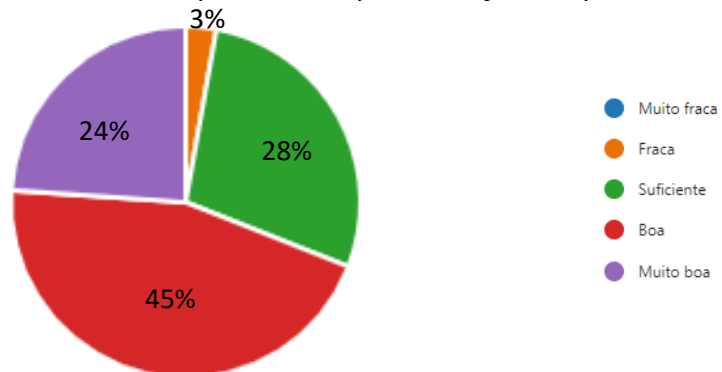


Gráfico 2 – Qualidade do trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores com os seus pares na implementação do processo de avaliação pedagógica.

Concluiu-se que a maioria dos respondentes considera que foi positivo o trabalho colaborativo desenvolvido com os seus pares na implementação do processo de avaliação pedagógica (*Suficiente*, 28%; *Boa*, 45%; *Muito boa*, 24%).

Na questão 4 pretende-se caracterizar o tipo de trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores com os colegas de nível na implementação do processo de avaliação pedagógica (gráfico 3).

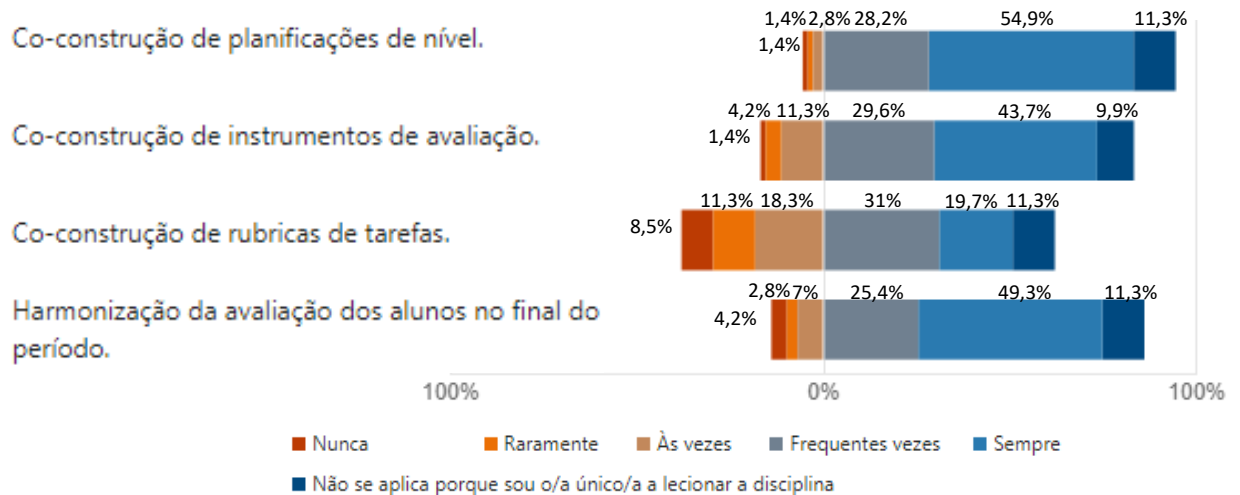


Gráfico 3 – Tipo de trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores com os seus pares na implementação do processo de avaliação pedagógica.

Os resultados obtidos permitem concluir que a maioria dos professores trabalha colaborativamente na construção de planificações de nível (*Frequentes vezes*, 28,2%; *Sempre*, 54,9%), na construção de instrumentos de avaliação (*Frequentes vezes*, 29,6%; *Sempre*, 43,7%) e na harmonização da avaliação dos alunos no final do período (*Frequentes vezes*, 25,4%; *Sempre*, 49,3%). É mais baixa a percentagem de professores que refere que constrói rubricas com os seus colegas de nível (*Frequentes vezes*, 31%; *Sempre*, 19,7%).

Através da pergunta 5, averigua-se a perceção do reconhecimento que os professores têm do contributo que deram para a construção/definição dos critérios de avaliação na(s) disciplina(s) que lecionaram (gráfico 4).

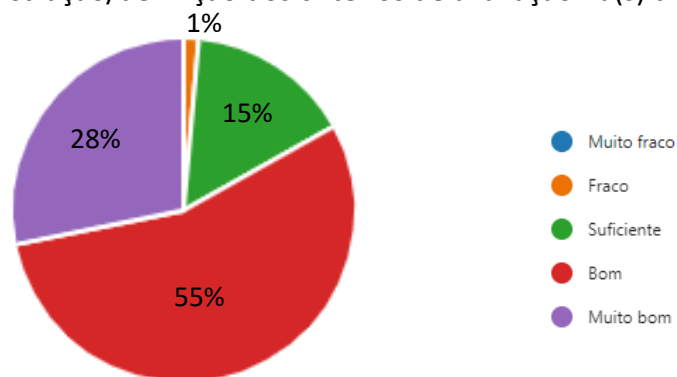


Gráfico 4 – Reconhecimento que os professores têm do contributo que deram para a construção/definição dos critérios de avaliação da(s) disciplina(s) que lecionaram.

Depreende-se que a maioria dos respondentes considera que o contributo que deram para a construção/definição dos critérios de avaliação da(s) disciplina(s) que lecionaram foi positivo (*Suficiente*, 15%; *Bom*, 55%; *Muito bom*, 28%).

A pergunta 6 questiona os docentes sobre o grau de aplicabilidade dos critérios de avaliação na(s) disciplina(s) que lecionaram (gráfico 5).

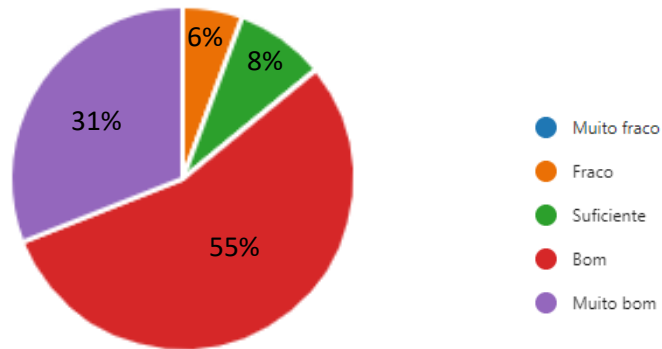


Gráfico 5 – Grau de aplicabilidade que os professores fizeram dos critérios de avaliação na(s) disciplina(s) que lecionaram.

A maioria dos interrogados declara que foi positivo o grau de aplicabilidade dos critérios de avaliação na(s) disciplina(s) que lecionaram (*Suficiente*, 8%; *Bom*, 55%; *Muito bom*, 31%).

Na questão 7 procura caracterizar-se, na opinião dos professores, a compreensão que os alunos tiveram dos critérios de avaliação da(s) disciplina(s) que lhes lecionaram (gráfico 6).

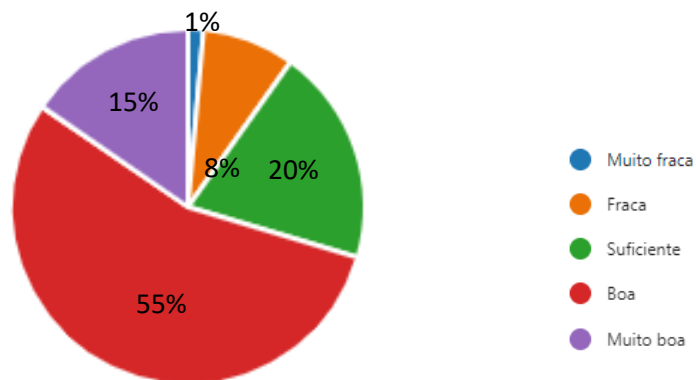


Gráfico 6 – Percepção dos professores relativamente à compreensão que os alunos tiveram dos critérios de avaliação da(s) disciplina(s) que os professores lhes lecionaram.

A maioria dos inquiridos é de opinião que foi positiva a compreensão que os alunos tiveram dos critérios de avaliação da(s) disciplina(s) que lhes lecionaram (*Suficiente*, 20%; *Boa*, 55%; *Muito boa*, 15%).

As questões 8, 9 e 10 visam auscultar os questionados relativamente à avaliação formativa. Assim, com a primeira questão (8), procura saber-se a importância que os professores atribuem à avaliação formativa no processo de ensino e de aprendizagem dos seus alunos; com a segunda (9),

a frequência com que a concretizaram; e com a última (10), os instrumentos que utilizaram para realizar essa avaliação. Os dados obtidos são apresentados através dos gráficos 7, 8 e 9.

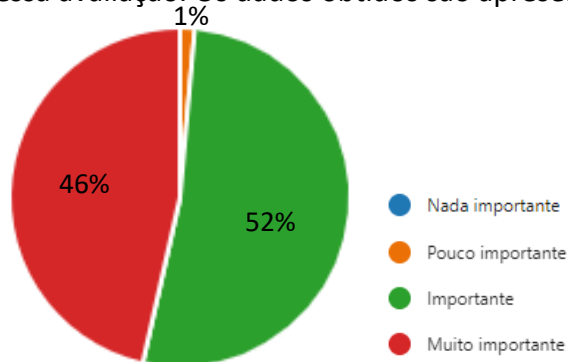


Gráfico 7 – Importância que os professores atribuem à avaliação formativa no processo de ensino e de aprendizagem dos seus alunos.

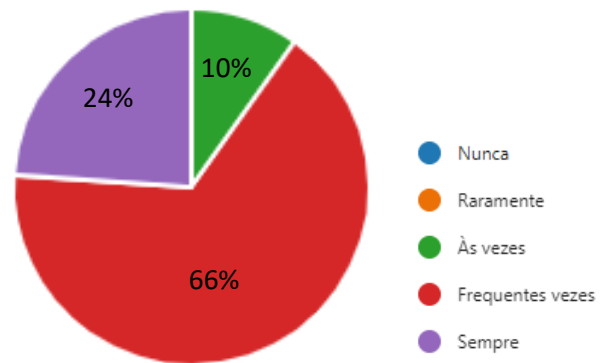


Gráfico 8 – Frequência com que os professores concretizam a avaliação formativa.

Pode inferir-se pelo gráfico 7 que a maioria dos respondentes atribui bastante importância à avaliação formativa no processo de ensino e de aprendizagem dos seus alunos (*Importante*, 52%; *Muito importante*, 46%). No gráfico 8 constata-se que a maioria dos professores refere que implementa a avaliação formativa com muita frequência (*Frequentes vezes*, 66%; *Sempre*, 24%).

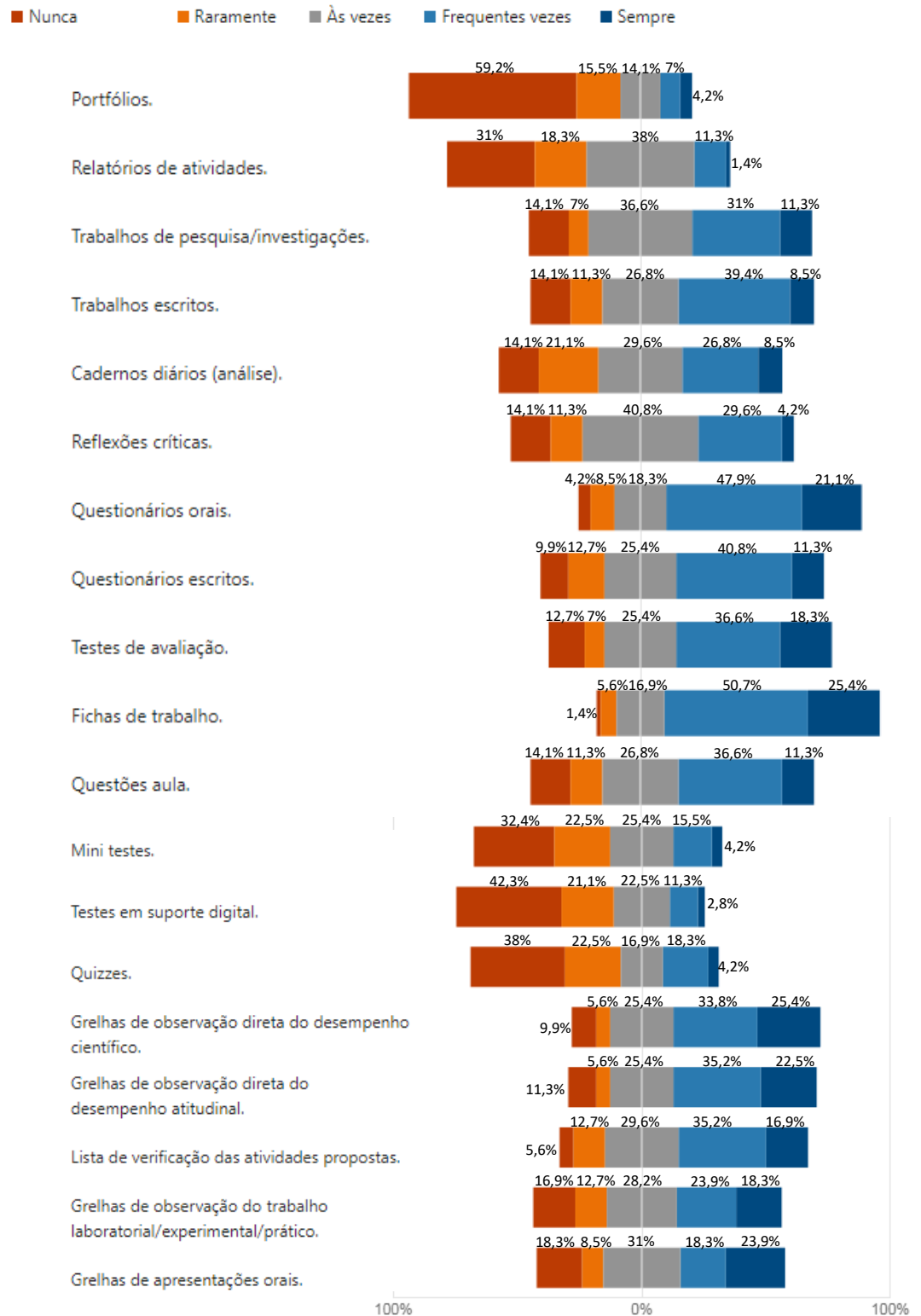


Gráfico 9 – Instrumentos que os professores utilizam na avaliação formativa.

Pela análise do gráfico 9, constata-se que cerca de 50% dos professores utiliza na avaliação formativa: questionários orais; questionários escritos; testes de avaliação; fichas de trabalho; grelhas de observação direta do desempenho científico; grelhas de observação direta do desempenho atitudinal e lista de verificação das atividades propostas. Há, no entanto, a referir que é baixa a percentagem de professores que refere que utiliza na avaliação formativa:

portfólios; relatórios de atividades; cadernos diários (análise); mini testes; testes em suporte digital; quizzes.

Na pergunta 11 procura conhecer-se o tipo de instrumentos que os professores utilizaram na avaliação sumativa (gráfico 10).

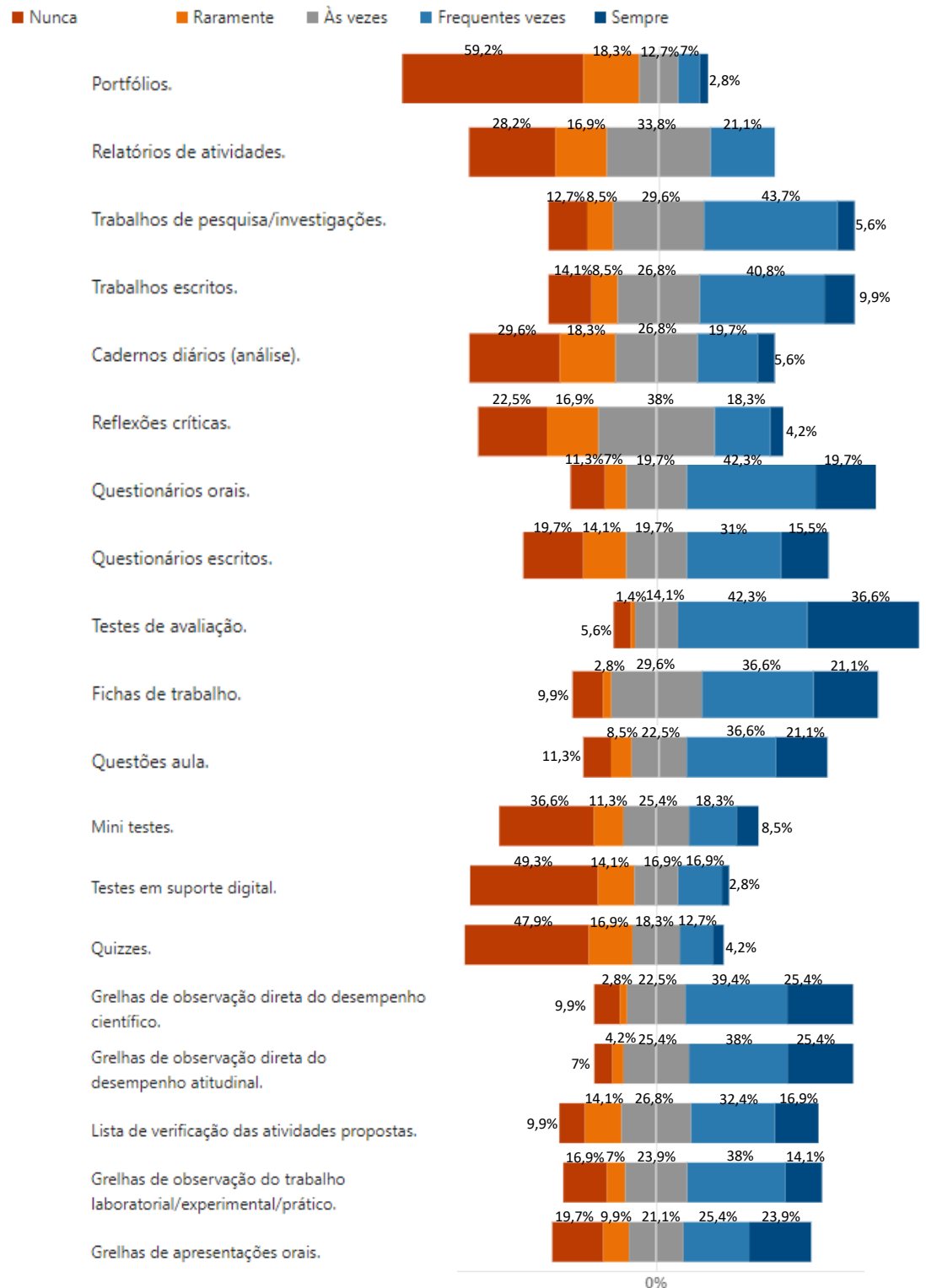


Gráfico 10 – Tipo de instrumentos que os professores utilizaram na avaliação sumativa.

A análise do gráfico 10 permite concluir que cerca de 50% dos professores referiu que utiliza na avaliação sumativa: trabalhos escritos; questionários orais; testes de avaliação; fichas de trabalho; questões aula; grelhas de observação direta do desempenho científico; grelhas de observação direta do desempenho atitudinal e grelha de observação do trabalho laboratorial/experimental/prático. A percentagem de professores que refere que utiliza *Frequentes vezes* ou *Sempre* os testes de avaliação é de 78,9%. Os resultados permitem, também, constatar que é baixa a percentagem de professores que utiliza na avaliação sumativa: portfólios; relatórios de atividades; trabalhos de pesquisa/investigações; cadernos diários (análise); reflexões críticas; mini testes; testes em suporte digital; *quizzes*.

A pergunta 12 visa perceber se os instrumentos de avaliação que os professores utilizaram foram concebidos tendo em conta as dimensões de avaliação (Conhecimento, Trabalho prático, Comunicação, Saber estar) definidas nos critérios de avaliação da disciplina e na pergunta 13 pergunta-se se a classificação obtida pelos alunos nos instrumentos de avaliação foi apresentada tendo em conta as dimensões de avaliação consideradas (gráficos 11 e 12),

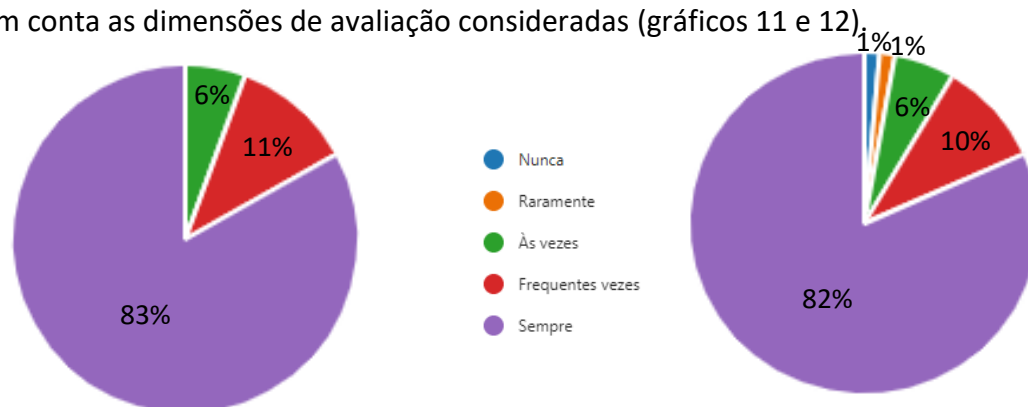


Gráfico 11 – Instrumentos de avaliação concebidos tendo em conta as dimensões de avaliação (Conhecimento, Trabalho prático, Comunicação, Saber estar) definidas nos critérios de avaliação da disciplina.

Gráfico 12 – Classificação obtida pelos alunos nos instrumentos de avaliação apresentada tendo em conta as dimensões de avaliação consideradas nos critérios de avaliação da disciplina.

Pode constatar-se pela análise dos dois gráficos que a maioria dos docentes (83%) concebeu os instrumentos de avaliação tendo em conta as dimensões de avaliação (Conhecimento, Trabalho prático, Comunicação, Saber estar) definidas nos critérios de avaliação da disciplina e 82% refere que a classificação obtida pelos alunos nos instrumentos de avaliação é apresentada tendo em conta as dimensões de avaliação consideradas.

As perguntas 14 e 15 têm por objetivo auscultar os docentes acerca da compreensão que os alunos e os respetivos encarregados de educação tiveram do seu nível de desempenho nos

instrumentos de avaliação aplicados, quando a classificação era atribuída por dimensões de avaliação (gráficos 13 e 14, respetivamente).

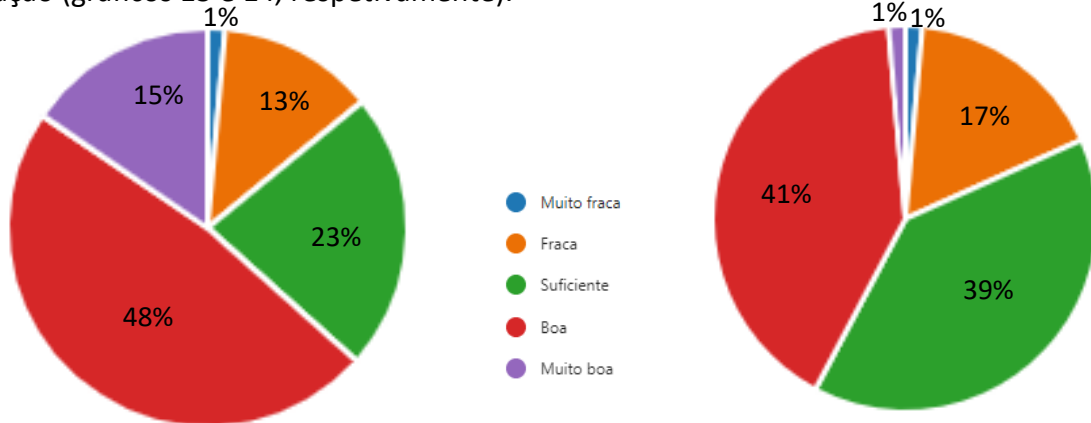


Gráfico 13 – Percepção dos professores relativamente à compreensão que os alunos tiveram do seu nível de desempenho nos instrumentos de avaliação aplicados, quando a classificação era atribuída por dimensões de avaliação.

Gráfico 14 – Percepção dos professores relativamente à compreensão que os encarregados de educação tiveram do seu nível de desempenho nos instrumentos de avaliação aplicados, quando a classificação era atribuída por dimensões de avaliação.

A análise dos dois gráficos permite constatar que é positiva a percepção dos professores acerca da compreensão que os alunos tiveram do seu nível de desempenho nos instrumentos de avaliação aplicados, quando a classificação era atribuída por dimensões de avaliação (*Suficiente*, 23%; *Boa*, 48%; *Muito boa*, 15%). Já no que se refere aos encarregados de educação, a percepção dos professores não é tão positiva (*Fraca*, 17%; *Suficiente*, 39%; *Boa*, 41%), relativamente à compreensão que estes tiveram do nível de desempenho obtido pelos seus educandos, nas tarefas de avaliação, a partir da informação colocada nos instrumentos de avaliação utilizados.

A pergunta 16 ausculta os professores sobre o tipo de estratégias que implementaram para efetivar a diferenciação pedagógica (gráfico 15).

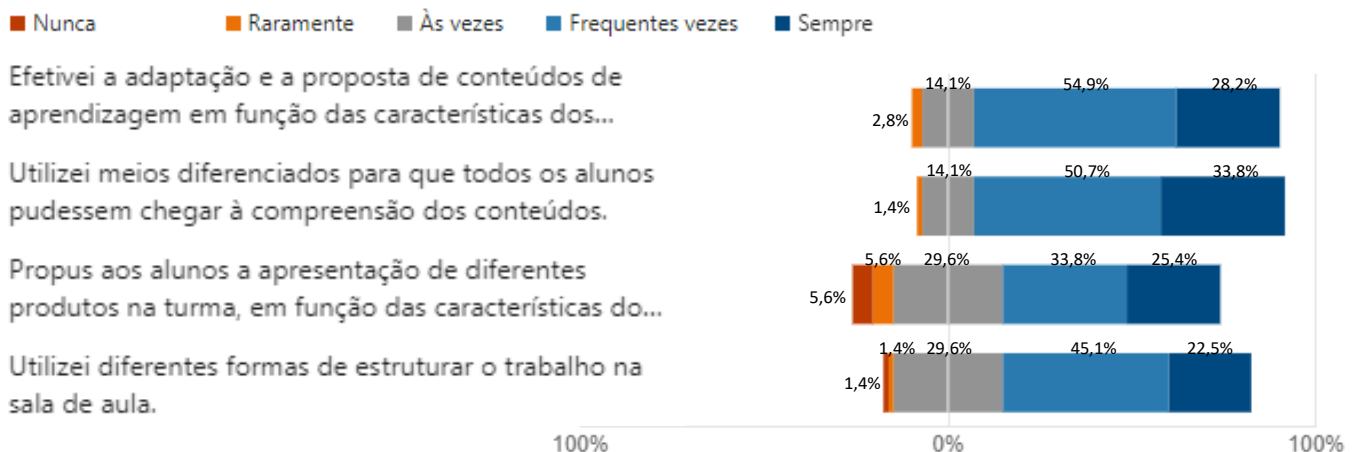


Gráfico 15 – Tipo de estratégias implementadas pelos professores para efetivar a diferenciação pedagógica.

Pela análise do gráfico 15, extrai-se a conclusão de que, para efetivarem a diferenciação pedagógica, os professores implementaram, sobretudo, as seguintes estratégias:

- adaptação e proposta de conteúdos de aprendizagem em função das características dos alunos (*Frequentes vezes*, 54,9%; *Sempre*, 28,2%);
- utilização de meios diferenciados para que todos os alunos possam chegar à compreensão dos conteúdos (*Frequentes vezes*, 50,7%; *Sempre*, 33,8%);
- prática de diferentes formas de estruturar o trabalho na sala de aula (*Frequentes vezes*, 45,1%; *Sempre*, 22,5%).

É menor a percentagem de professores que refere que para efetivar a diferenciação pedagógica propuseram aos alunos a apresentação de diferentes produtos na turma, em função das características dos alunos (*Frequentes vezes*, 33,8%; *Sempre*, 25,4%).

Nas perguntas 17 e 18 procurou auscultar-se os inquiridos relativamente à frequência com que realizaram atividades de auto e de heteroavaliação (gráficos 16 e 17, respetivamente).

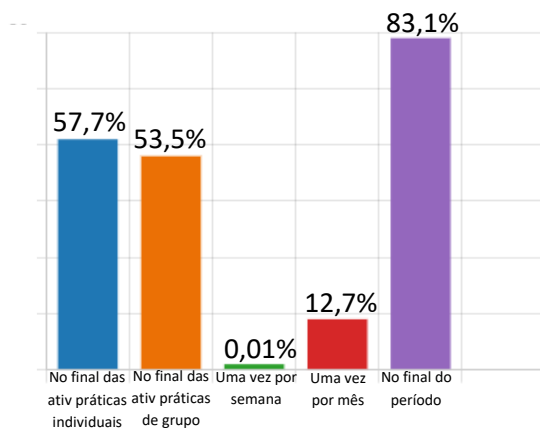


Gráfico 16 – Frequência com que os professores referem que fazem atividades de autoavaliação.

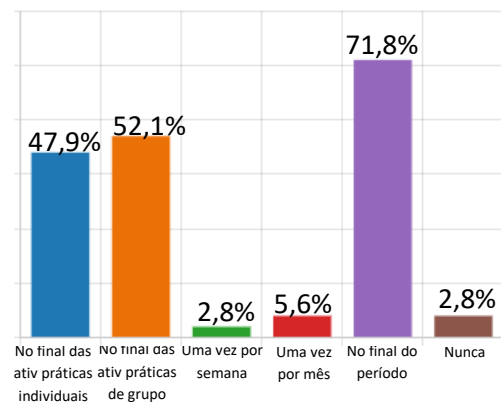


Gráfico 17 – Frequência com que os professores referem que fazem atividades de heteroavaliação.

Pela análise dos dois gráficos verifica-se que os questionados utilizam a autoavaliação e a heteroavaliação sobretudo no final do período (83,1% e 71,8%, respetivamente). No entanto, quase metade dos inquiridos refere que utiliza atividades de auto e de heteroavaliação no final da realização de atividades práticas individuais e de grupo.

As perguntas 19 a 23 procuram auscultar os inquiridos relativamente ao *feedback* dado aos alunos nas suas práticas pedagógicas. Na pergunta 19, inquire-se acerca da frequência com que os professores deram *feedback* aos alunos acerca da sua aprendizagem. Na pergunta 20 pretende-se conhecer a finalidade do *feedback* dado aos alunos, na pergunta 21 o modo como o mesmo foi

efetuado e na pergunta 22 o tipo de *feedback* que foi dado aos encarregados de educação acerca da evolução das aprendizagens dos seus educandos (gráficos 19 a 23).

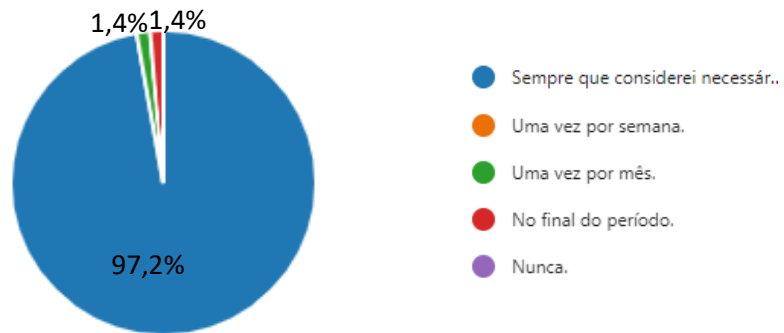


Gráfico 19 – Frequência com que os professores deram *feedback* aos alunos da sua aprendizagem.

A maioria dos professores (97,2%) refere que dá *feedback* aos seus alunos sempre que considera necessário.

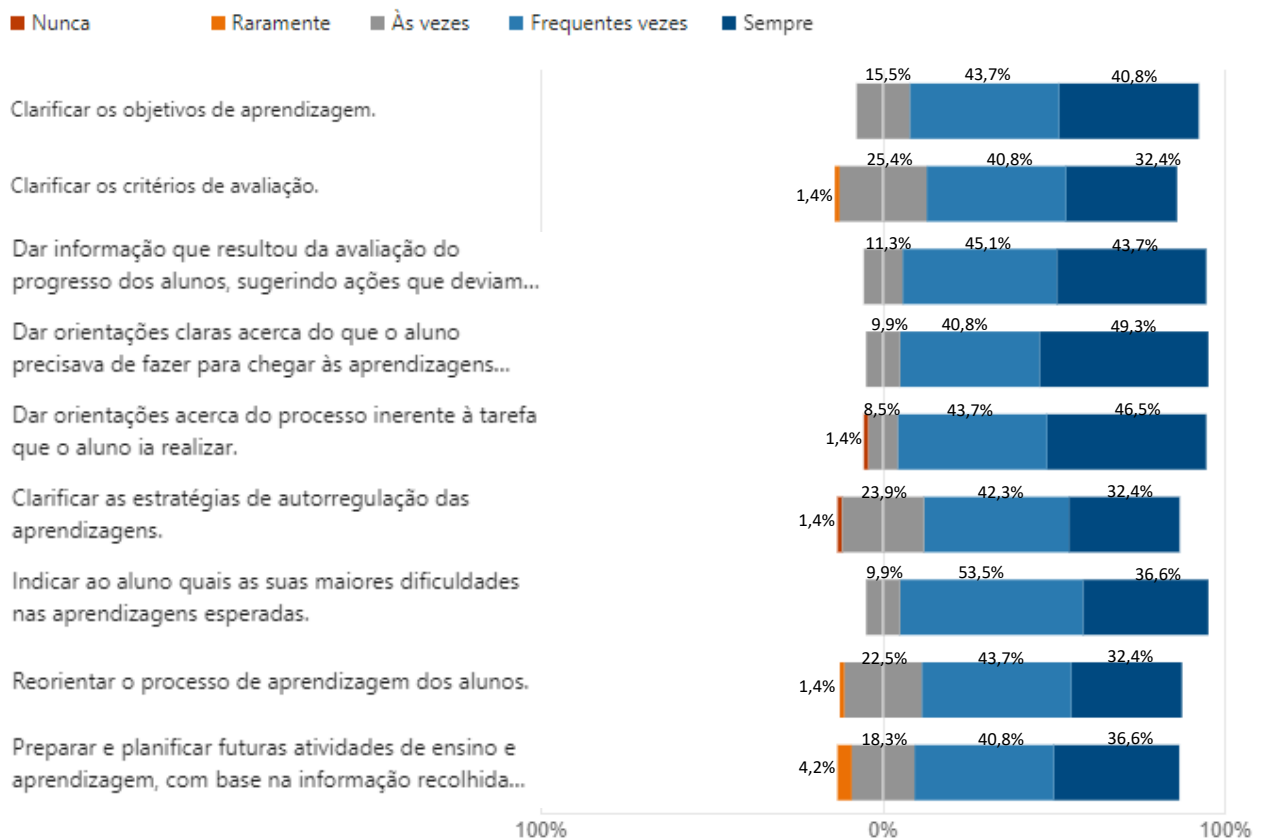


Gráfico 20 – Finalidade do *feedback* dado aos alunos.

Há uma percentagem considerável de professores que usa o *feedback* para:

- clarificar os objetivos de aprendizagem (*Frequentes vezes*, 43,7%; *Sempre*, 40,8%);
- dar informação que resultou da avaliação do progresso dos alunos, sugerindo ações que deviam adotar para atingir os objetivos pretendidos (*Frequentes vezes*, 45,1%; *Sempre*,

43,7%);

- dar orientações claras acerca do que o aluno precisava de fazer para chegar às aprendizagens pretendidas (*Frequentes vezes*, 40,8%; *Sempre*, 49,3%);
- dar orientações acerca do processo inerente à tarefa que o aluno ia realizar (*Frequentes vezes*, 43,7%; *Sempre*, 46,5%);
- indicar ao aluno quais as suas maiores dificuldades nas aprendizagens esperadas (*Frequentes vezes*, 53,5%; *Sempre*, 36,6%).

Constata-se, contudo, que há uma percentagem considerável de professores que raramente usa o *feedback* para:

- clarificar as estratégias de autorregulação das aprendizagens (*Às vezes*, 23,9%; *Nunca*, 1,4%);
- reorientar o processo de aprendizagem dos alunos (*Às vezes*, 22,5%; *Raramente*, 1,4%);
- preparar e planificar futuras atividades de ensino e aprendizagem, com base na informação recolhida sobre a evolução da aprendizagem dos alunos (*Às vezes*, 18,3%; *Raramente*, 4,2%).

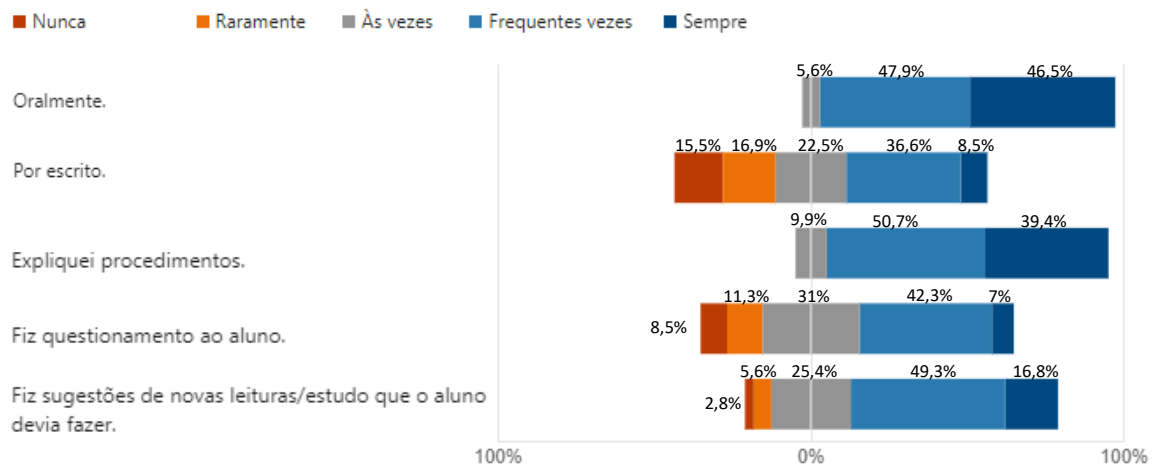


Gráfico 21 – Modo como foi dado o feedback aos alunos.

A análise do gráfico 21 permite constatar que cerca de 50% dos professores dá o *feedback* aos alunos:

- oralmente (*Frequentes vezes*, 47,9%; *Sempre*, 46,5%);
- explicando procedimentos (*Frequentes vezes*, 50,7%; *Sempre*, 39,4%).

Contudo, é de salientar que há uma percentagem considerável de professores que raramente usa

feedback:

- por escrito (*Às vezes*, 22,5%; *Raramente*, 16,9%; *Nunca*, 15,5%);
- para fazer questionamento ao aluno (*Às vezes*, 31%; *Raramente*, 11,3%; *Nunca*, 8,5%);
- para fazer sugestões de novas leituras/estudo (*Às vezes*, 25,4%; *Raramente*, 5,6%; *Nunca*, 2,8%).

A pergunta 22, questiona os professores sobre a forma como deram *feedback* aos encarregados de educação acerca da evolução das aprendizagens dos alunos. Os dados obtidos encontram-se apresentados no gráfico 22.



Gráfico 22 – Tipo de *feedback* dado pelos professores aos encarregados de educação acerca da evolução das aprendizagens dos alunos.

A maioria dos professores opta por informar o Diretor de Turma acerca do desempenho dos alunos nas diferentes dimensões de avaliação, cabendo ao Diretor de Turma fazer chegar essa informação aos encarregados de educação. Há, no entanto, cerca de 60% dos professores que opta por informar o aluno acerca do seu desempenho nas diferentes dimensões de avaliação e solicita a este que informe o respetivo encarregado de educação.

Na pergunta 22, foi dada a oportunidade aos docentes de indicarem outros modos de fazer chegar o *feedback* aos encarregados de educação. Das respostas apresentadas constata-se que a maior parte engloba as duas opções apresentadas (informar o DT e informar o aluno) e 12, por desempenharem o cargo de Diretor de Turma, informam os encarregados de educação telefonicamente, em reuniões presenciais ou colocando a informação no *Teams*.

Na pergunta 24 procura conhecer-se o contributo dado pelos professores que lecionaram o ensino secundário para os projetos de Cidadania e Desenvolvimento (gráfico 23).

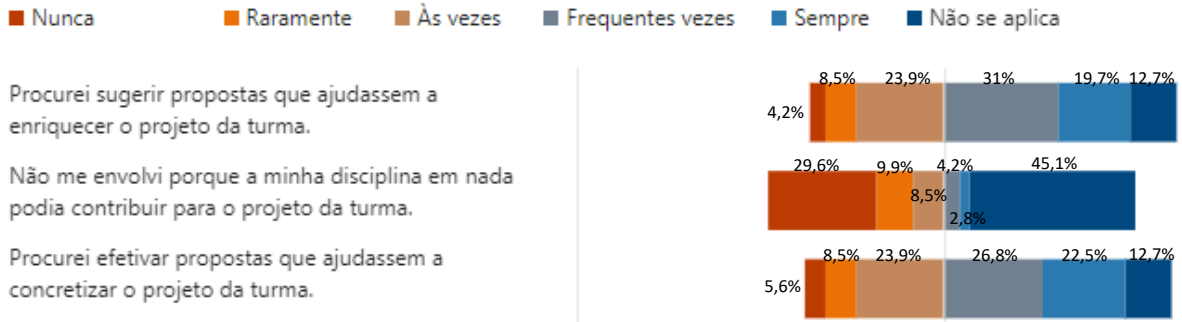


Gráfico 23 – Contributo dado pelos professores que lecionaram ao ensino secundário para os projetos de Cidadania e Desenvolvimento.

Concluiu-se que há uma percentagem elevada de professores (cerca de 40%) que reconhece não ter sugerido propostas que enriquecessem o projeto da turma nem ajudaram a efetivar os projetos das respetivas turmas.

As perguntas 25 e 26 questionam os professores relativamente aos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Na pergunta 25, inquire-se acerca da frequência com que os professores têm implementado DAC e na pergunta 26 acerca dos principais obstáculos à implementação de DAC (gráficos 24 e 25, respetivamente).

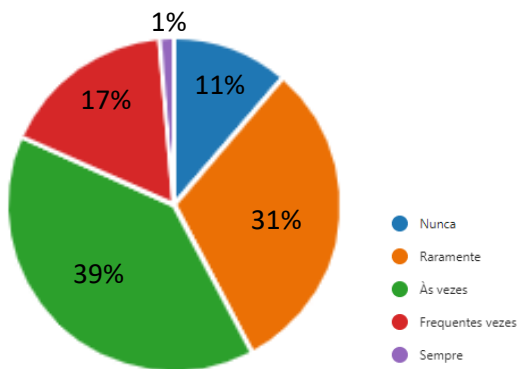


Gráfico 24 – Frequência com que os professores têm implementado DAC.

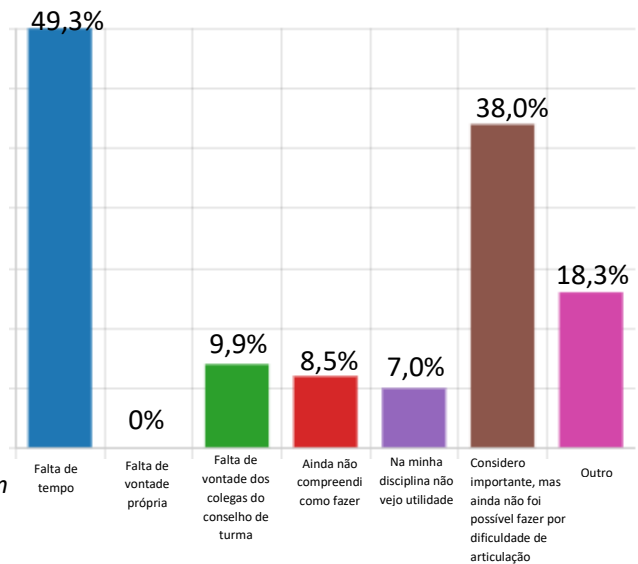


Gráfico 25 – Principais obstáculos à implementação de DAC.

Depreende-se que é muito baixa (17%) a percentagem de professores que implementam DAC. Os principais obstáculos apresentados recaem sobretudo na falta de tempo (49,3%) e nas dificuldades de articulação com os colegas do conselho de turma (38%).

A pergunta 27 procura conhecer a frequência com que os inquiridos implementam atividades que visem promover as diferentes áreas de competências do PASEO (gráfico 26).

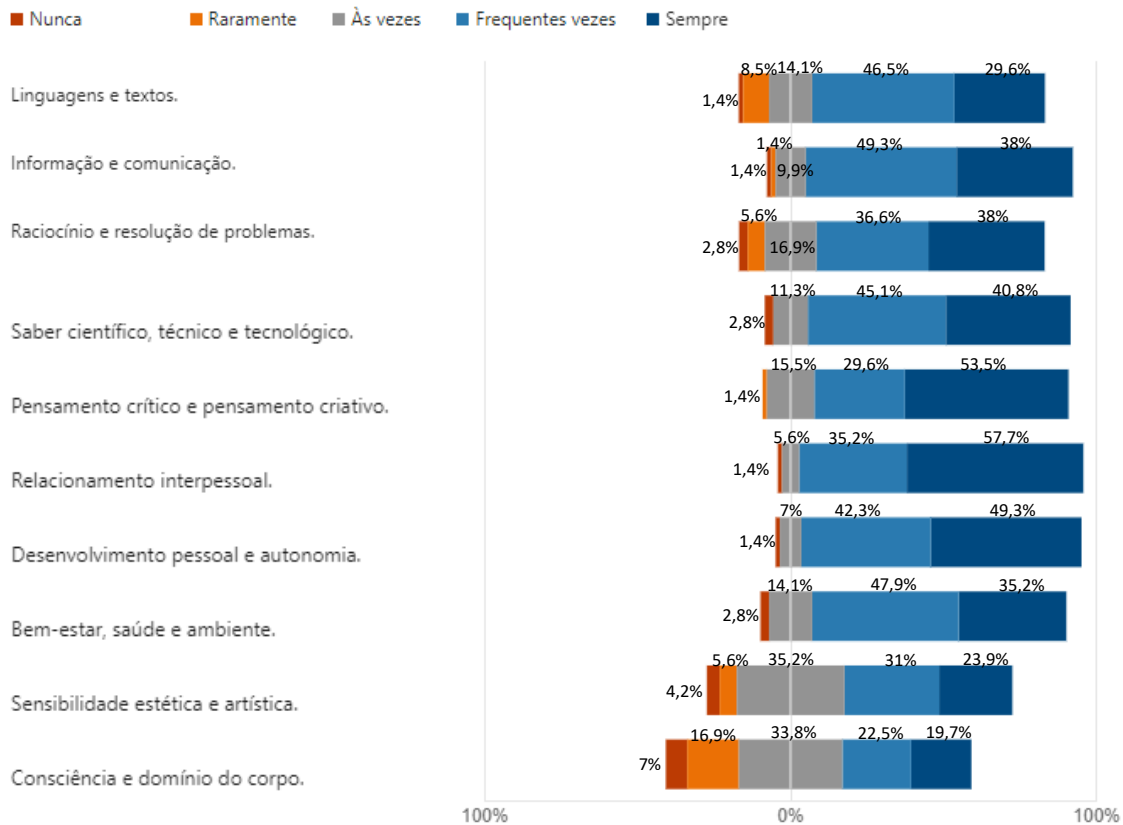


Gráfico 26 – Frequência de implementação de atividades que visem promover as diferentes áreas de competências do PASEO.

Depreende-se, pela análise do gráfico, que as áreas de competência do PASEO mais trabalhadas pelos professores são: Saber científico, técnico e tecnológico; Informação e comunicação; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Relacionamento interpessoal. As áreas de competências que menos trabalhadas são: Consciência e Domínio do corpo; Sensibilidade estética e artística; Raciocínio e resolução de problemas; Linguagem e textos.

A pergunta 28 questiona os docentes acerca da importância que atribuem aos perfis de aprendizagem no processo de avaliação dos alunos (gráfico 27).

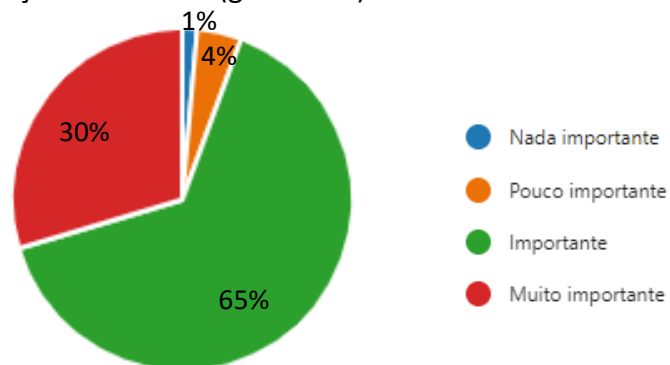


Gráfico 27 – Importância que os professores atribuem aos perfis de aprendizagem no processo de avaliação dos alunos.

Constata-se, pela análise do gráfico, que a maior parte dos professores consideram importantes (65%) ou muito importantes (30%) os perfis de aprendizagem no processo de avaliação dos alunos.

As perguntas 29 e 30 procuram obter informações relativamente à frequência com que os docentes utilizaram rubricas na avaliação e/ou classificação dos alunos nas tarefas propostas e se os mesmos foram envolvidos na sua construção (gráficos 28 e 29, respetivamente).

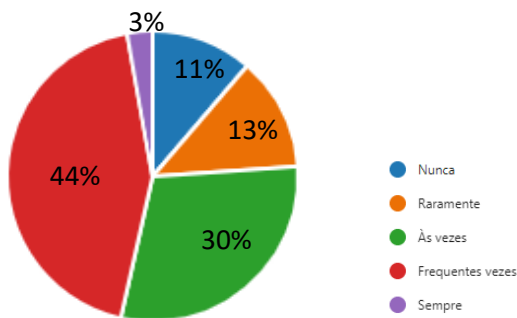


Gráfico 28 – Frequência com que os professores têm utilizado rubricas na avaliação/classificação dos alunos nas tarefas propostas.

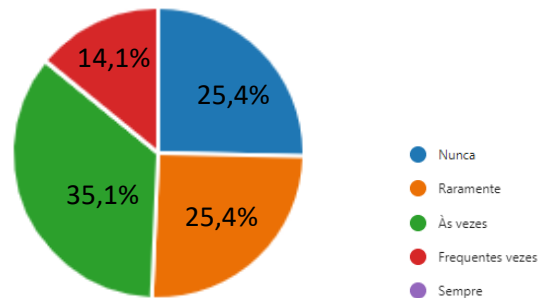


Gráfico 29 – Frequência com que os alunos foram envolvidos na construção das rubricas de avaliação e/ou classificação das tarefas propostas.

Apenas 44% dos inquiridos utilizam frequentes vezes rubricas na avaliação e/ou classificação dos alunos nas tarefas propostas e apenas 14,1% refere que os envolve na construção das mesmas.

Na pergunta 31 procura saber-se se as mudanças efetivadas no processo de avaliação pedagógica, por comparação com o que era concretizado em anos letivos anteriores, foram importantes para a melhoria das aprendizagens dos alunos (gráfico 30).

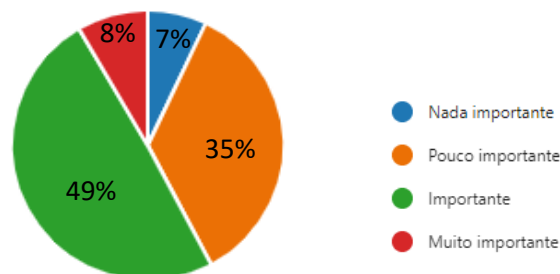


Gráfico 30 – Perceções dos professores acerca da importância das mudanças efetivadas no processo de avaliação pedagógica na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Os professores reconhecem que as mudanças efetivadas no processo de avaliação pedagógica ao longo deste ano letivo, por comparação com o que era concretizado em anos letivos anteriores, foram importantes (49%) ou muito importantes (8%) para a melhoria das aprendizagens dos

alunos. Opostamente, há a referir que um número considerável de professores considera que as mudanças efetivadas foram pouco (35%) ou nada (7%) importantes para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Na pergunta 32 questiona-se os docentes acerca das áreas em que sentem necessidade de formação (gráfico 31).

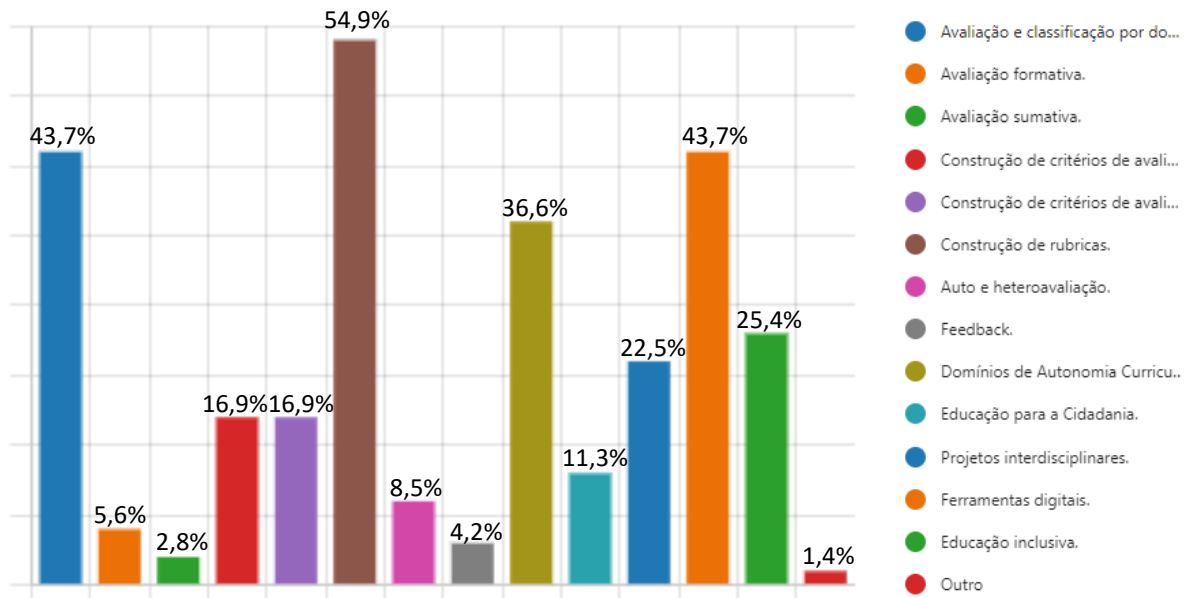


Gráfico 31 – Áreas em que os professores sentem necessidade de formação.

Os interpelados declaram que as áreas em que necessitam de mais formação são:

- construção de rubricas (54,9%);
- avaliação e classificação por domínios de avaliação e ferramentas digitais (43,7%);
- Domínios de Autonomia Curricular (36,6%).

A educação inclusiva e os projetos interdisciplinares também são áreas reconhecidas por mais de 20% dos professores como áreas prioritárias de formação.

Nas perguntas 33 e 34 pretende-se conhecer a frequência com que os professores solicitaram apoio à equipa do projeto MAIA e a qualidade do apoio prestado (gráficos 32 e 33, respetivamente).

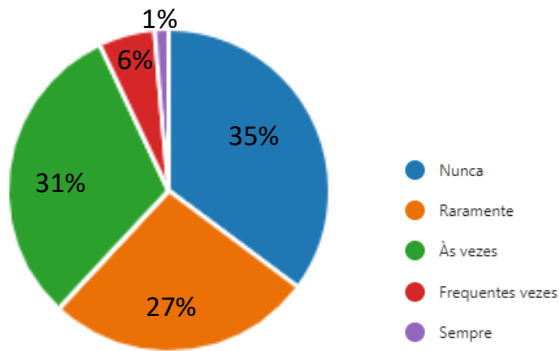


Gráfico 32 – Frequência com que solicitaram apoio à equipa do projeto MAIA ao longo do ano letivo.

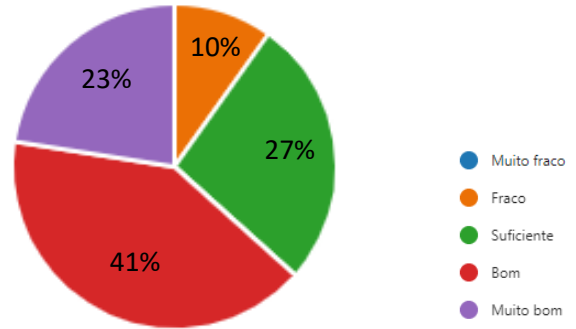


Gráfico 33 – Qualidade do apoio prestado pela equipa do projeto MAIA.

Depreende-se que a maioria dos professores não solicitou apoio à equipa do Projeto MAIA (*Nunca*, 35%; *Raramente*, 27%), no entanto a qualidade do apoio prestado pela equipa é avaliada como muito positiva pela maioria dos professores (*Suficiente*, 27%; *Bom*, 41%; *Muito bom*, 23%).

2.2.2. Resultados do questionário aplicado aos professores de Educação Especial

Os resultados obtidos, que advieram do tratamento dos questionários aplicados aos professores de Educação Especial, são apresentados de seguida.

Na pergunta 1 procura conhecer-se a importância que os professores atribuem à formação adquirida, no âmbito da avaliação pedagógica (sustentada pelo Projeto MAIA), para a implementação da mesma ao longo do ano letivo (gráfico 34).

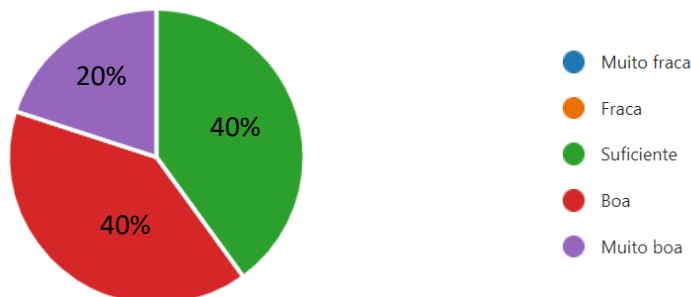


Gráfico 34 – Importância atribuída pelos professores à formação adquirida, no âmbito da avaliação pedagógica (sustentada pelo Projeto MAIA), para a implementação da mesma ao longo do ano letivo.

A maioria dos respondentes considera positiva a formação que fez no âmbito da avaliação pedagógica (*Suficiente*, 40%; *Boa*, 40%; *Muito boa*, 20%), contribuindo para a facilitação da implementação da avaliação pedagógica ao longo do ano letivo.

Na pergunta 2 questiona-se acerca da qualidade do trabalho colaborativo desenvolvido com os professores das disciplinas em que acompanham alunos com medidas seletivas, na implementação do processo de avaliação pedagógica (gráfico 35).

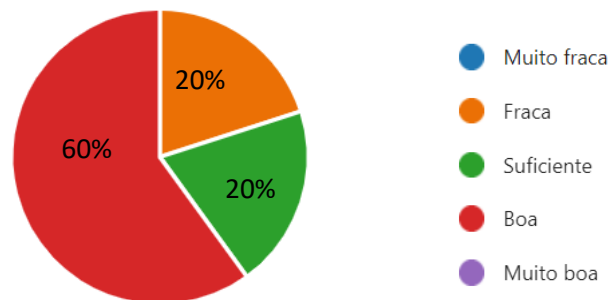


Gráfico 35 – Qualidade do trabalho colaborativo desenvolvido com os professores das disciplinas em que acompanha alunos com medidas seletivas.

A maioria dos inquiridos considera que foi positivo o trabalho colaborativo desenvolvido com os professores das disciplinas em que acompanha alunos com medidas seletivas na implementação do processo de avaliação pedagógica (*Suficiente*, 20%; *Boa*, 60%).

Na pergunta 3 procura caracterizar-se a qualidade do trabalho colaborativo desenvolvido com os professores das disciplinas em que acompanha alunos com medidas adicionais, na implementação do processo de avaliação pedagógica (gráfico 36).

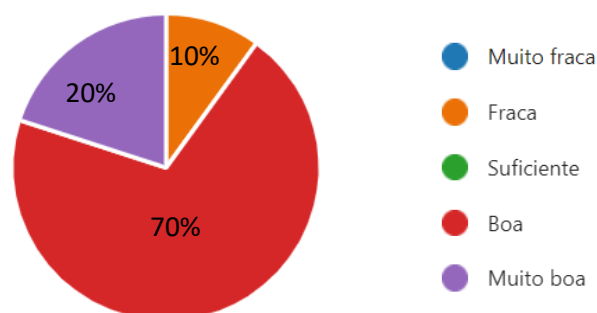


Gráfico 36 – Qualidade do trabalho colaborativo desenvolvido com os professores das disciplinas em que acompanha alunos com medidas adicionais.

A maioria dos inquiridos declara que foi muito positivo o trabalho colaborativo desenvolvido com os professores das disciplinas em que acompanha alunos com medidas adicionais para a implementação do processo de avaliação pedagógica (*Boa*, 70%; *Muito boa*, 20%).

Na pergunta 4 pretende conhecer-se a frequência com que foram implementados diferentes tipos de trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores que

lecionavam as disciplinas (gráfico 37).

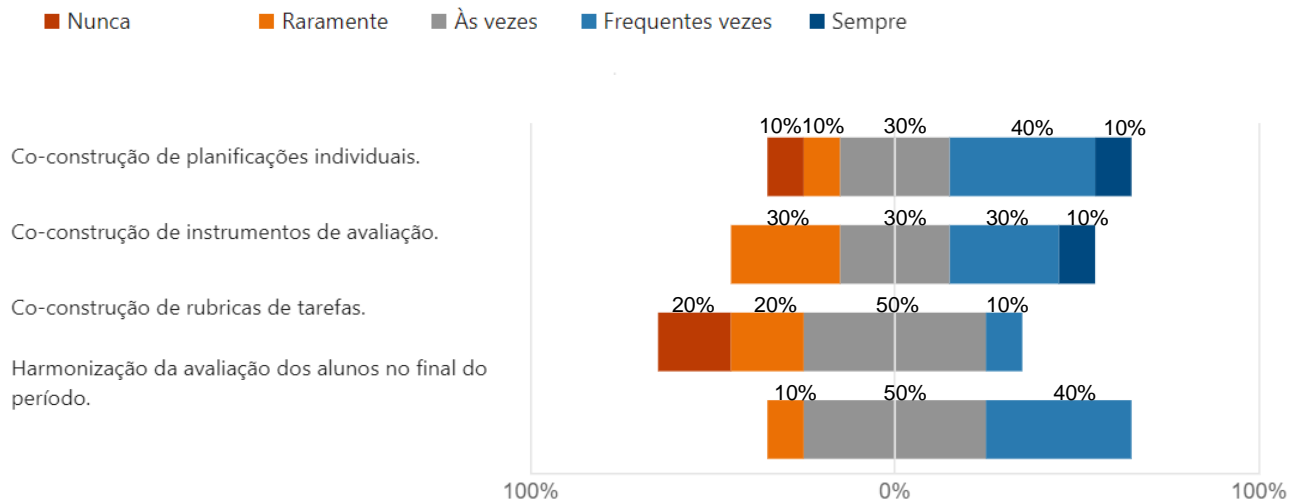


Gráfico 37 – Frequência com que foi implementado o tipo de trabalho colaborativo indicado, com os professores que lecionavam as disciplinas.

Dos resultados obtidos depreende-se que foi implementada: a co-construção de planificações individuais (*Frequentes vezes*, 40%; *Sempre*, 10%); a co-construção de instrumentos de avaliação (*Frequentes vezes*, 30%; *Sempre*, 10%); a co-construção de rubricas de tarefas (*Frequentes vezes*, 10%); e a harmonização da avaliação dos alunos no final do período (*Frequentes vezes*, 40%).

Na pergunta 5 procura conhecer-se o contributo dado pelo docente de Educação Especial para a construção/definição dos critérios de avaliação adaptados às especificidades dos alunos com medidas adicionais nas diferentes disciplinas (gráfico 38).

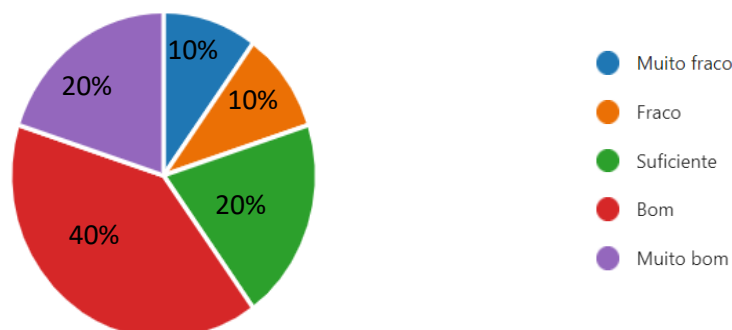


Gráfico 38 – Contributo dado pelo docente de Educação Especial para a construção/definição dos critérios de avaliação adaptados às especificidades dos alunos com medidas adicionais nas diferentes disciplinas.

A maioria dos inquiridos considera que foi positivo o contributo dado pelo docente de Educação Especial para a construção/definição dos critérios de avaliação adaptados às especificidades dos alunos com medidas adicionais nas diferentes disciplinas (*Suficiente*, 20%; *Bom*, 40%; *Muito bom*,

20%).

A pergunta 6 visa conhecer a frequência com que os professores das disciplinas concretizaram momentos de avaliação formativa para avaliar os alunos acompanhados pelo professor de Educação Especial, em contexto de turma (gráfico 39).

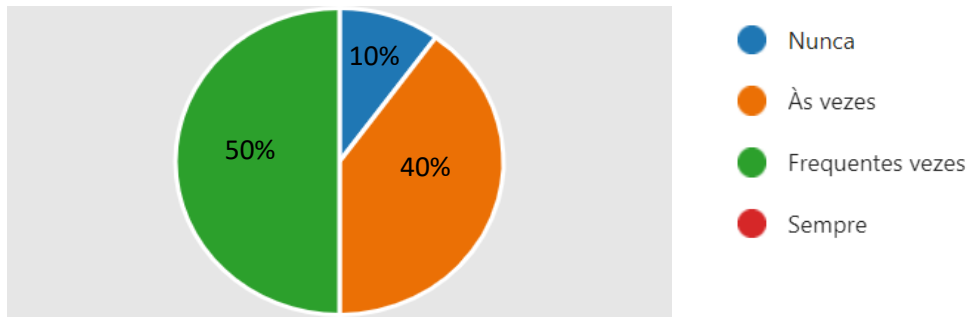


Gráfico 39 – Frequência com que os professores das disciplinas concretizaram momentos de avaliação formativa para avaliar os alunos acompanhados em contexto de turma.

Depreende-se, na opinião dos inquiridos, que 50% dos professores das disciplinas concretizaram *Frequentes vezes* momentos de avaliação formativa para avaliar os alunos que foram acompanhados pelo professor de Educação Especial em contexto de turma.

Na pergunta 7 procura conhecer-se o tipo de instrumentos que os professores utilizaram na avaliação formativa dos alunos acompanhados em contexto de turma (gráfico 40).



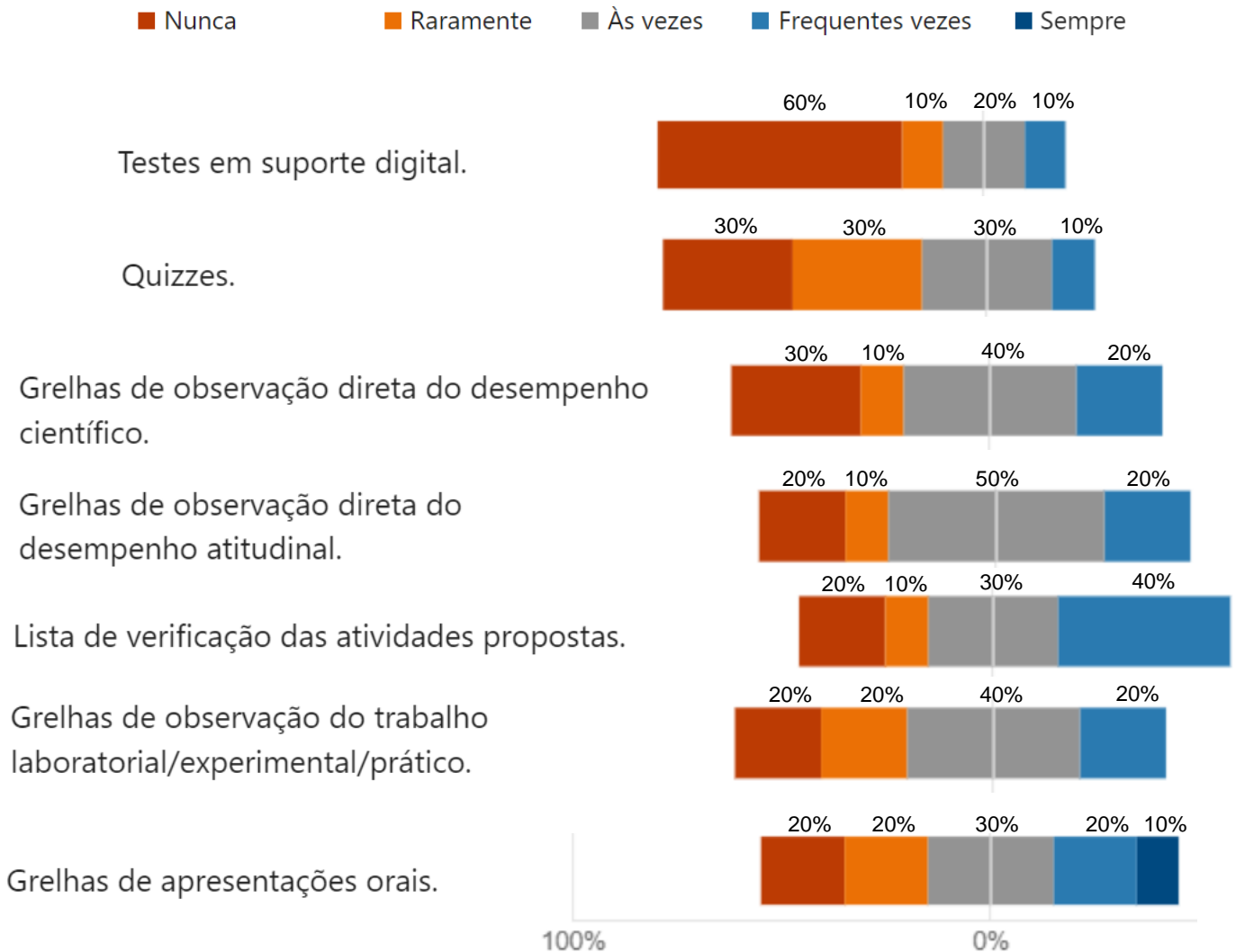
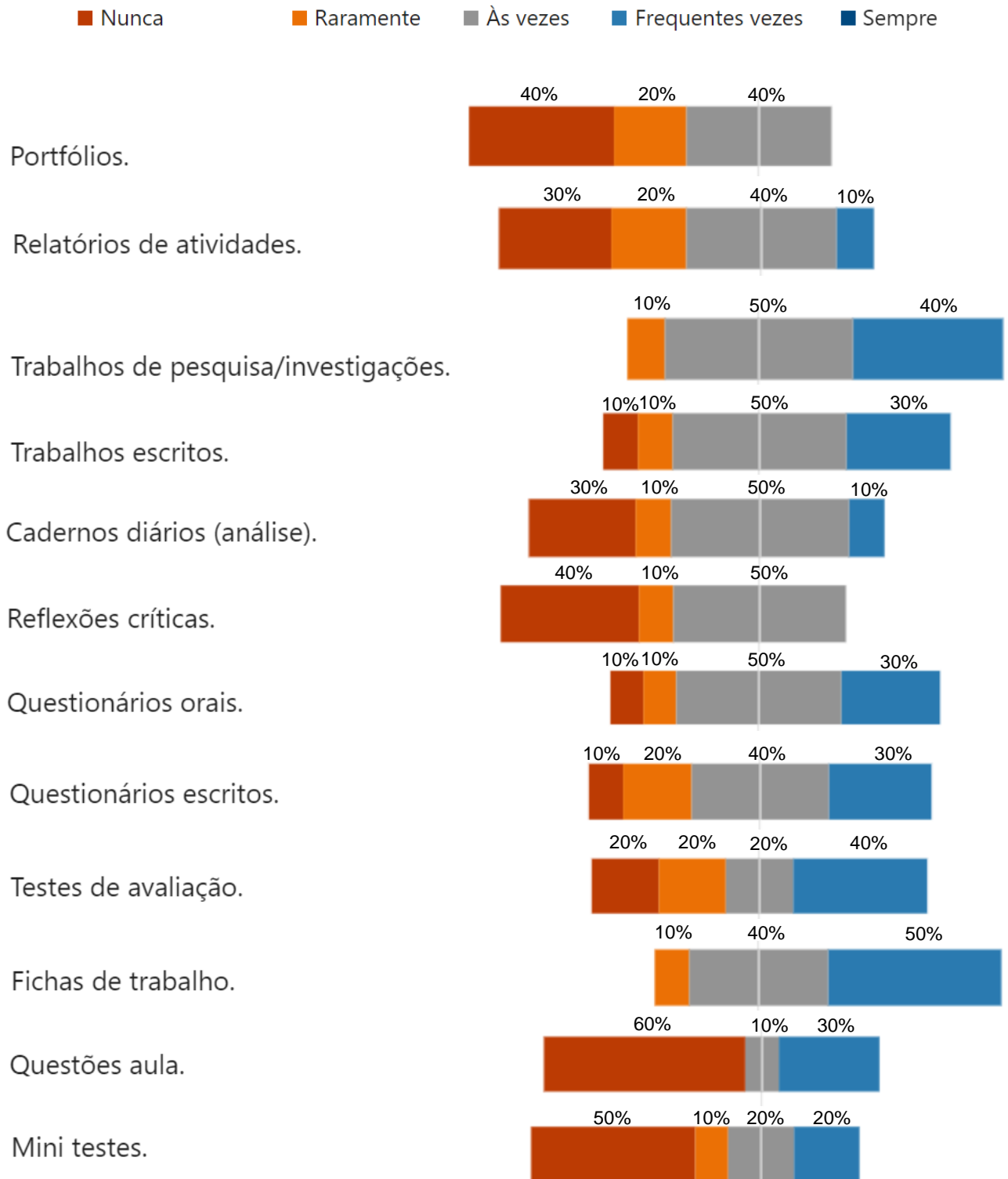


Gráfico 40 – Tipo de instrumentos utilizados para fazer a avaliação formativa dos alunos acompanhados no contexto de turma.

Os resultados obtidos permitem constatar que foram sobretudo utilizados na avaliação formativa: relatórios de atividades (*Frequentes vezes*, 40%); trabalhos de pesquisa/investigações (*Frequentes vezes*, 50%); trabalhos escritos (*Frequentes vezes*, 40%); questionários orais (*Frequentes vezes*, 40% ou *Sempre*, 10%); fichas de trabalho (*Frequentes vezes*, 40%); grelhas de observação direta do desempenho científico (*Frequentes vezes*, 20%); grelhas de observação direta do desempenho atitudinal (*Frequentes vezes*, 20%); grelhas de apresentações orais (*Frequentes vezes*, 10% ou *Sempre*, 10%). Há, no entanto, a referir que é baixa a percentagem de professores de Educação Especial que refere que os professores das disciplinas utilizam na avaliação formativa dos alunos que foram acompanhados no contexto de turma: portfólios; reflexões críticas; questões aula;

testes em suporte digital; grelhas de observação do trabalho laboratorial/experimental/prático.

A pergunta 8 visa conhecer o tipo de instrumentos que os professores utilizaram na avaliação sumativa dos alunos acompanhados em contexto de turma (gráfico 41).



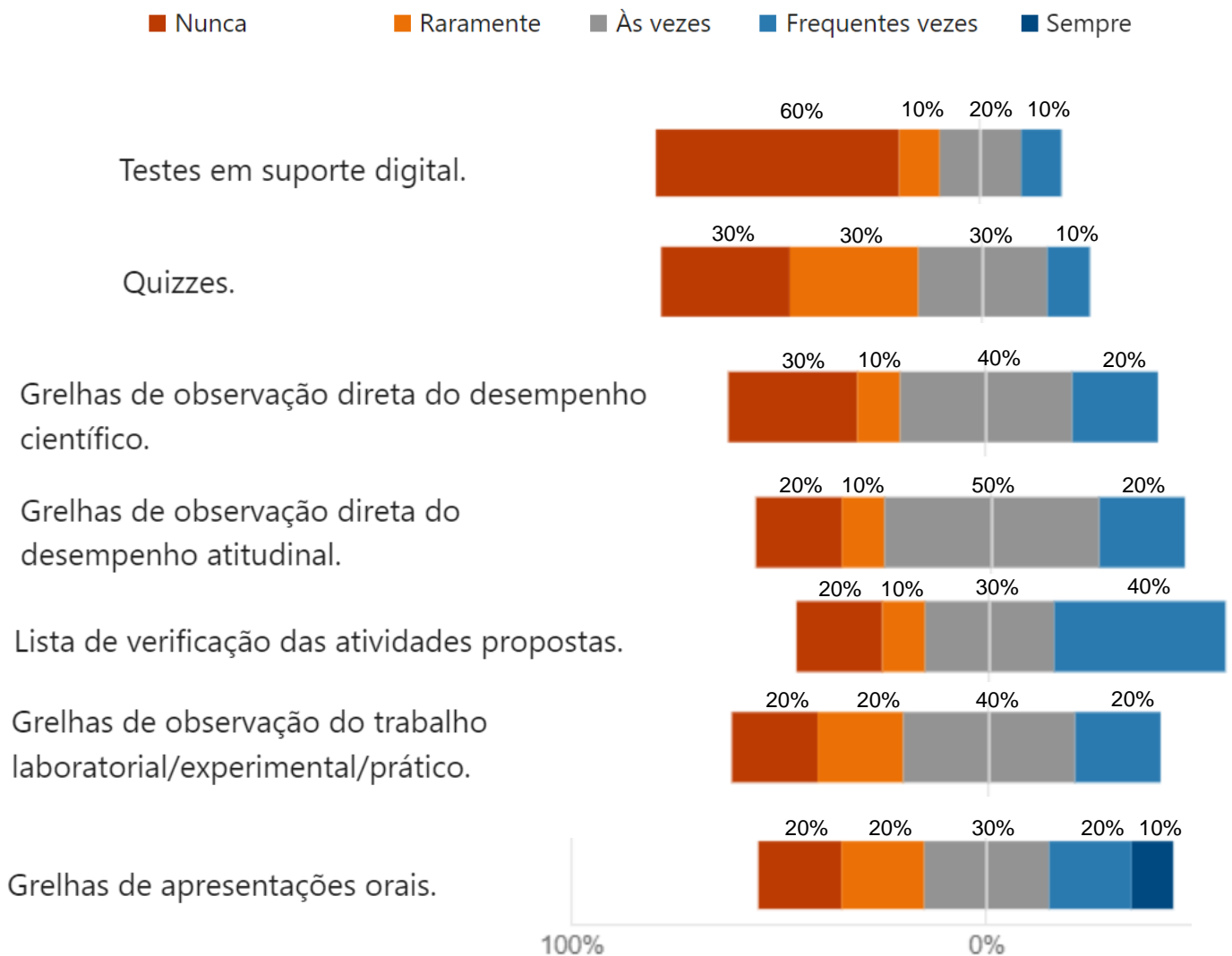


Gráfico 41 – Tipo de instrumentos utilizados para fazer a avaliação sumativa dos alunos acompanhados no contexto de turma.

Os resultados obtidos permitem constatar que os inquiridos referem que na avaliação sumativa dos alunos acompanhados no contexto de turma os professores das disciplinas utilizam: trabalhos de pesquisa/investigações (*Frequentes vezes*, 40%); trabalhos escritos (*Frequentes vezes*, 30%); questionários orais (*Frequentes vezes*, 30%); questionários escritos (*Frequentes vezes*, 30%); testes de avaliação (*Frequentes vezes*, 40%); fichas de trabalho (*Frequentes vezes*, 50%); questões aula (*Frequentes vezes*, 30%); mini testes (*Frequentes vezes*, 20%); grelhas de observação direta do desempenho científico (*Frequentes vezes*, 20%); grelhas de observação direta do desempenho atitudinal (*Frequentes vezes*, 20%); listas de verificação das atividades propostas (*Frequentes vezes*, 40%); grelhas de observação do trabalho laboratorial/experimental/ prático (*Frequentes vezes*, 20%); grelhas de apresentações orais (*Frequentes vezes*, 20% ou *Sempre*, 10%). Os

resultados permitem, também, constatar que é baixa a percentagem de professores que refere que utiliza na avaliação sumativa: portfólios; relatórios de atividades; trabalhos de pesquisa/investigações; cadernos diários (análise); reflexões críticas; mini testes; testes em suporte digital; *quizzes*.

A pergunta 9 procura auscultar os inquiridos relativamente ao tipo de estratégias que os professores das disciplinas implementam para efetivar a diferenciação pedagógica (gráfico 42).

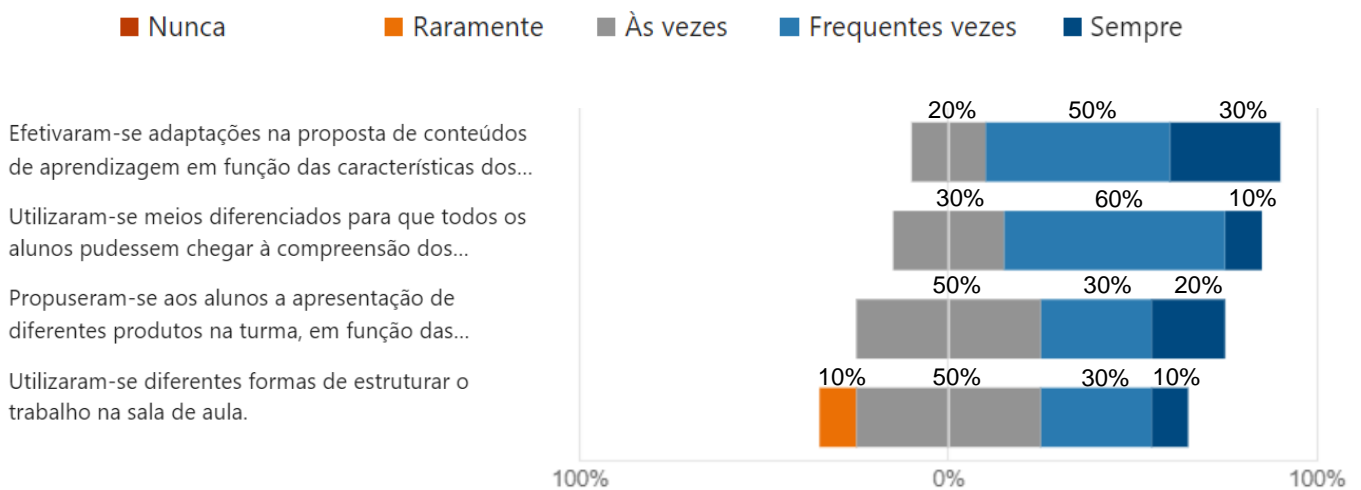


Gráfico 42 – Estratégias de diferenciação pedagógica implementadas para os alunos acompanhados no contexto de turma.

Constata-se, pela análise do gráfico 42, que os professores para efetivarem a diferenciação pedagógica desenvolvem, maioritariamente, as seguintes estratégias: efetivam a adaptação e a proposta de conteúdos de aprendizagem em função das características dos alunos (*Frequentes vezes*, 50% e *Sempre*, 30%); utilizam meios diferenciados para que todos os alunos possam chegar à compreensão dos conteúdos (*Frequentes vezes*, 60% e *Sempre*, 10%); propõem aos alunos a apresentação de diferentes produtos na turma, em função das características dos alunos (*Frequentes vezes*, 30% e *Sempre*, 20%); utilizam diferentes formas de estruturar o trabalho na sala de aula (*Frequentes vezes*, 30% e *Sempre*, 10%).

Na pergunta 10 procura auscultar-se os inquiridos relativamente à frequência com que foram realizadas atividades de autoavaliação aos alunos acompanhados em contexto de turma (gráfico 43).

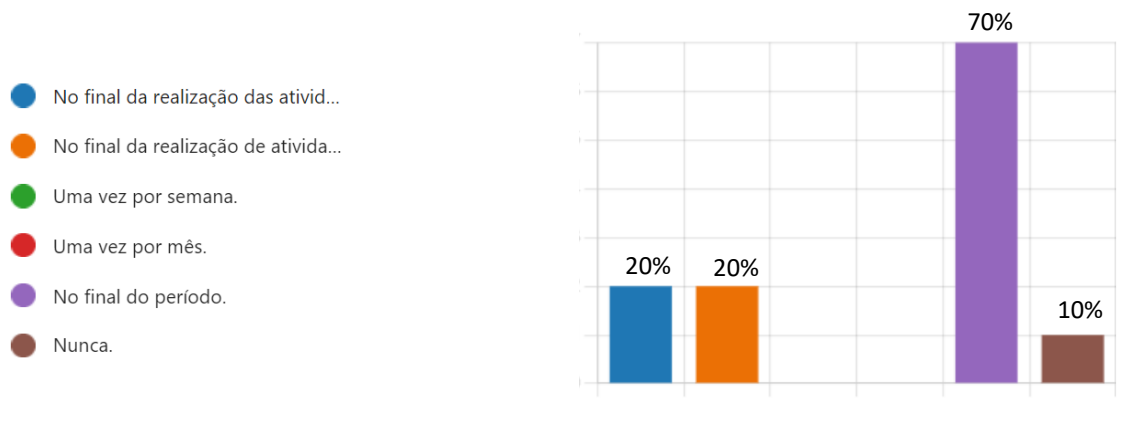


Gráfico 43 – Frequência com que foram realizadas atividades de autoavaliação aos alunos acompanhados em contexto de turma.

A análise do gráfico permite constatar que foram realizadas atividade de autoavaliação essencialmente no final do período (70%), bem como no final da realização das atividades práticas individuais (20%) e no final da realização das atividades de trabalho de grupo (20%).

Na pergunta 11 procura auscultar-se os inquiridos relativamente à frequência com que foram realizadas atividades de heteroavaliação aos alunos acompanhados em contexto de turma (gráfico 44).

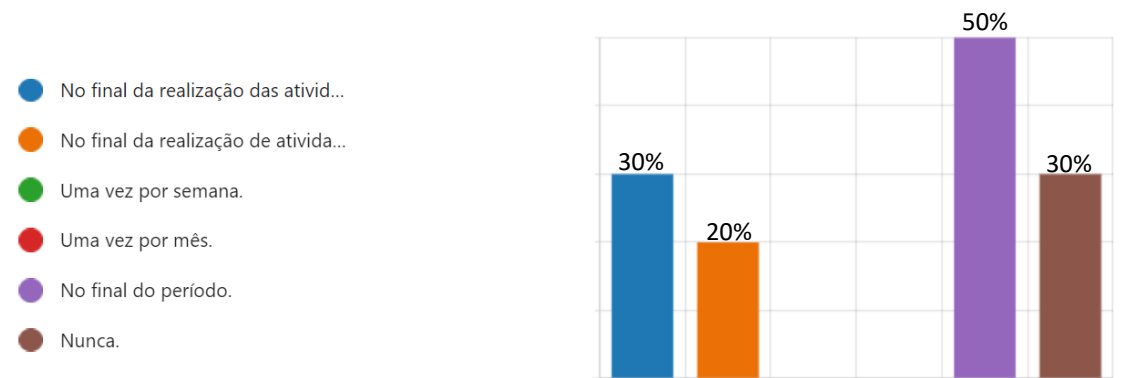


Gráfico 44 – Frequência com que foram realizadas atividades de heteroavaliação.

A análise do gráfico permite constatar que foram utilizadas atividades de heteroavaliação essencialmente no final do período (50%), no final da realização das atividades práticas individuais (30%) e no final da realização das atividades de trabalho de grupo (20%).

Na pergunta 12, inquire-se acerca da frequência com que os professores das disciplinas deram *feedback* da aprendizagem aos alunos acompanhados em contexto de turma (gráfico 45).

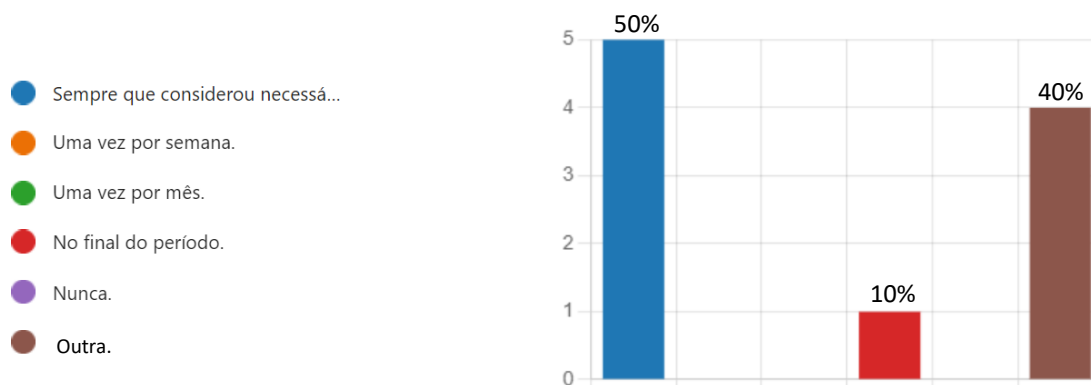


Gráfico 45 – Frequência com que o professor da disciplina dá feedback da aprendizagem aos alunos acompanhados em contexto de turma.

A análise do gráfico 45 permite constatar que os professores das disciplinas deram *feedback* da aprendizagem aos alunos acompanhados em contexto de turma, sempre que consideraram necessário (50%) e no final do período (10%). 40% dos inquiridos referiram outra, mas não especificaram.

Na pergunta 13 pretende conhecer-se a finalidade do *feedback* dado pelo professor da disciplina aos alunos acompanhados em contexto de turma (gráfico 46).

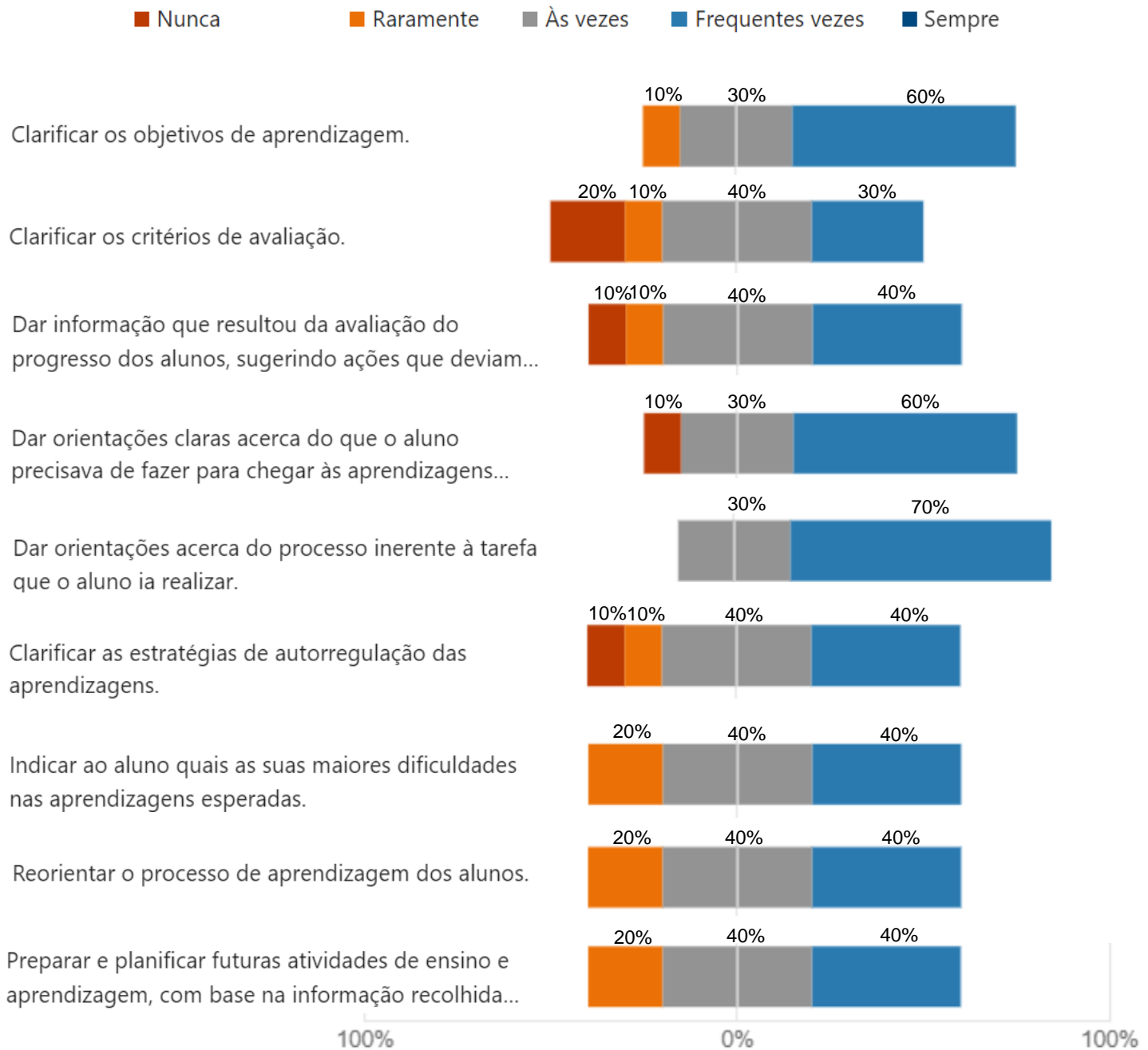


Gráfico 46 – Finalidade do feedback dado pelo professor da disciplina aos alunos acompanhados em contexto de turma.

A análise do gráfico 46 permite constatar que o *feedback* dado teve como principais finalidades: dar orientações acerca do processo inerente à tarefa que o aluno ia realizar (*Frequentes vezes*, 70%); clarificar objetivos de aprendizagem, dar orientações acerca do que o aluno precisava de fazer para chegar às aprendizagens pretendidas e dar orientações claras acerca do que o aluno precisa de fazer para chegar às aprendizagens requeridas (*Frequentes vezes*, 60%); dar informação

que resultou da avaliação do progresso dos alunos, sugerindo ações que deviam adotar para atingir os objetivos pretendidos (*Frequentes vezes*, 40%); clarificar estratégias de autorregulação das aprendizagens (*Frequentes vezes*, 40%); indicar ao aluno quais as suas maiores dificuldades nas aprendizagens esperadas (*Frequentes vezes*, 40%); reorientar o processo de aprendizagem dos alunos (*Frequentes vezes*, 40%); preparar e planificar futuras atividades de ensino e aprendizagem, com base na informação recolhida sobre a evolução da aprendizagem dos alunos (*Frequentes vezes*, 40%); clarificar critérios de avaliação (*Frequentes vezes*, 30%).

Na pergunta 14 pretende conhecer-se o modo como o professor da disciplina deu *feedback* aos alunos acompanhados em contexto de turma (gráfico 47).

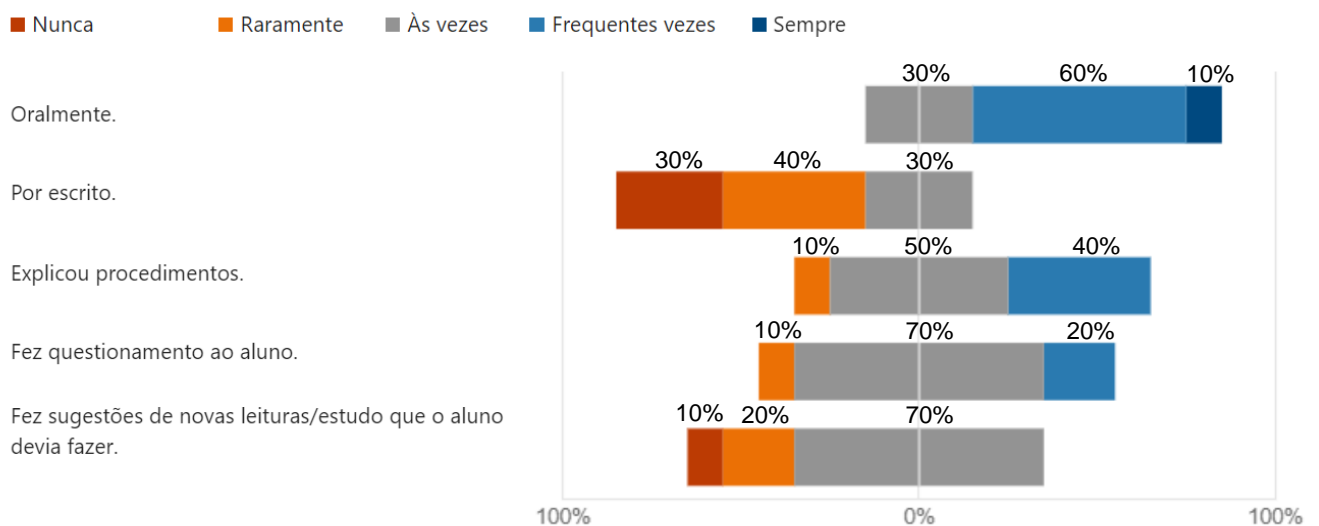


Gráfico 47 – Modo como foi dado *feedback* pelo professor da disciplina aos alunos acompanhados em contexto de turma.

Analisando o gráfico pode verificar-se que a forma mais usada para dar *feedback* aos alunos foi oralmente. Os professores raramente dão *feedback* aos alunos por escrito nem fazem sugestões de novas leituras/estudo que o aluno devia fazer.

Na pergunta 15 procura conhecer-se o contributo dado pelos professores de Educação Especial para os projetos de Cidadania e Desenvolvimento das turmas no ensino secundário (gráfico 48).

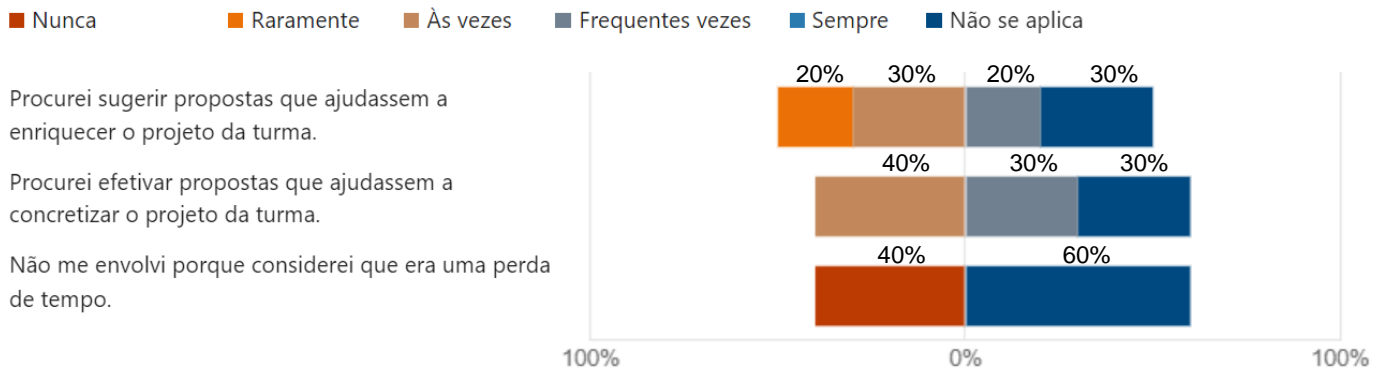


Gráfico 48 – Contributo dado pelo professor de Educação Especial para os projetos de Cidadania e Desenvolvimento das turmas onde acompanhou alunos (ensino secundário).

A análise do gráfico 48 permite constatar que os professores de Educação Especial: procuraram sugerir propostas que ajudaram a enriquecer o projeto da turma (*Frequentes vezes*, 20%); procuraram efetivar propostas que ajudassem a concretizar o projeto da turma (*Frequentes vezes*, 20%).

A pergunta 16 procura conhecer a frequência com que o professor de Educação Especial implementou atividades que visassem promover as diferentes áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (gráfico 49).

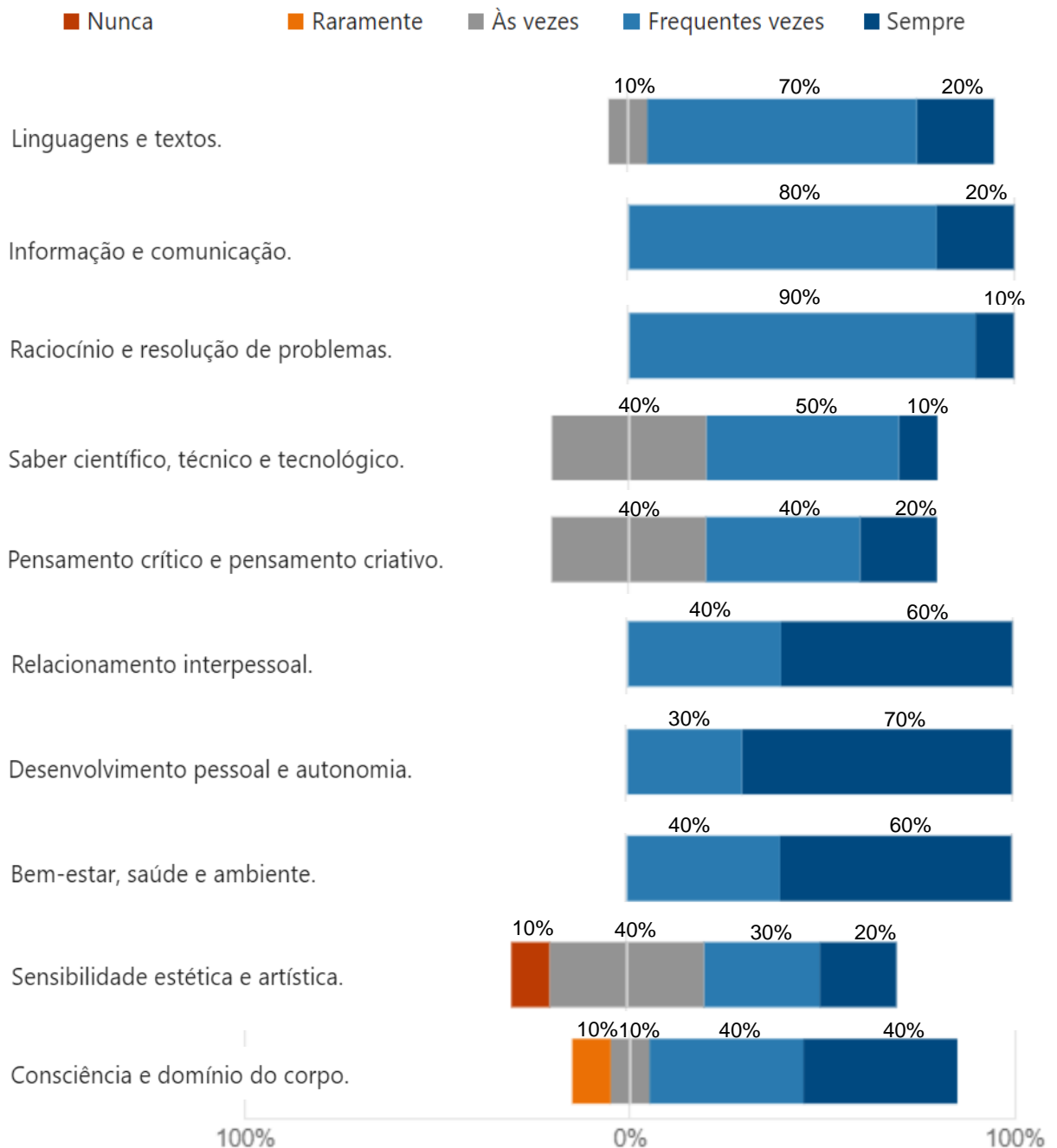


Gráfico 49 – Frequência com que o professor de Educação Especial implementou atividades que visassem promover as diferentes áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Analisando o gráfico pode verificar-se que os professores de Educação Especial implementaram mais atividades que visam desenvolver as seguintes competências: Desenvolvimento pessoal e autonomia (*Sempre*, 70%); Relacionamento interpessoal e Bem-estar, saúde e ambiente (*Sempre*, 60%); Consciência e domínio do corpo (*Sempre*, 40%); Linguagem e textos (*Sempre*, 20%); Informação e comunicação (*Sempre*, 20%); Pensamento crítico e pensamento criativo (*Sempre*,

20%); Sensibilidade estética e artística (*Sempre*, 20%). As áreas de competência menos trabalhadas pelos professores de Educação Especial são: Sensibilidade estética e artística (*Nunca*, 10%; *Às vezes*, 40%); Saber científico, técnico e tecnológico (*Às vezes*, 40%); Pensamento crítico e pensamento criativo (*Às vezes*, 40%).

A pergunta 17 procura conhecer a frequência com que foram utilizadas rubricas na avaliação e/ou classificação dos alunos acompanhados em contexto de turma nas tarefas propostas (gráfico 50).



Gráfico 50 – Frequência com que foram utilizadas rubricas na avaliação e/ou classificação dos alunos acompanhados em contexto de turma nas tarefas propostas.

Pode constatar-se pela análise do gráfico que os professores de Educação Especial referem que os professores das disciplinas utilizam rubricas na avaliação e/ou classificação dos alunos acompanhados em contexto de turma nas tarefas propostas (*Frequentes vezes*, 30%) e 30% dos professores de Educação Especial referem que os professores das disciplinas nunca as utilizam.

A pergunta 18 procura conhecer a frequência com que os alunos foram envolvidos na construção das rubricas de avaliação e/ou classificação das tarefas propostas (gráfico 51).



Gráfico 51 – Frequência com que os alunos foram envolvidos na construção das rubricas de avaliação e/ou classificação das tarefas propostas.

Analisando os dados do gráfico é possível constatar que apenas 10% dos inquiridos refere que os alunos acompanhados em contexto de turma são envolvidos na construção das rubricas de avaliação e/ou classificação das tarefas propostas. No entanto, 40% refere que os alunos nunca são envolvidos nesta tarefa.

A pergunta 19 procura conhecer as perceções dos professores de Educação Especial que acompanharam alunos em contexto de turma, relativamente ao facto das mudanças efetivadas no processo de avaliação pedagógica ao longo deste ano letivo, por comparação com o que era concretizado em anos letivos anteriores, terem sido importantes para a melhoria das aprendizagens dos alunos (gráfico 52).



Gráfico 52 – Perceções dos professores de Educação Especial relativamente ao facto das mudanças efetivadas no processo de avaliação pedagógica ao longo deste ano letivo terem sido importantes para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Constata-se, pela análise do gráfico, que os professores de Educação Especial reconhecem que as mudanças efetivadas no processo de avaliação pedagógica ao longo deste ano letivo, por comparação com o que era concretizado em anos letivos anteriores, foram importantes (70%) ou muito importantes (20%) para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

A pergunta 20 procura conhecer as áreas em que os professores sentem mais necessidade de formação (gráfico 53).

- Avaliação e classificação por do...
- Avaliação formativa.
- Avaliação sumativa.
- Construção de critérios de avali...
- Construção de critérios de avali...
- Construção de rubricas.
- Auto e heteroavaliação.
- Feedback.
- Domínios de Autonomia Curricu...
- Educação para a Cidadania.
- Projetos interdisciplinares.
- Ferramentas digitais.
- Educação inclusiva.

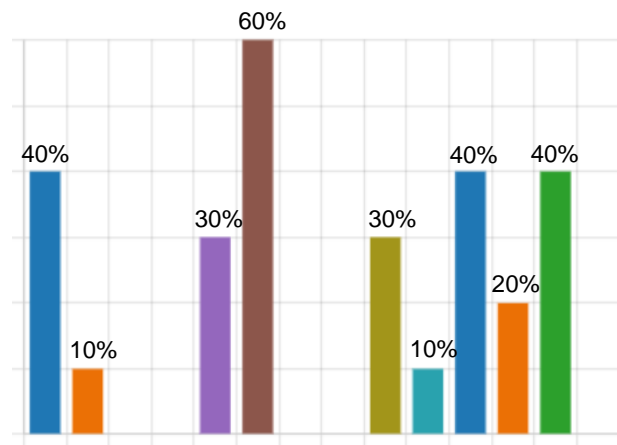


Gráfico 53 – Áreas de formação em que os professores de Educação Especial reconhecem ter necessidade de formação.

Os professores consideram que as principais áreas em que necessitam de formação são as seguintes: construção de rubricas (60%); avaliação e classificação por domínios de avaliação (40%), projetos interdisciplinares (40%); educação inclusiva (40%); construção de critérios de avaliação pedagógica (30%) e domínios de autonomia curricular (30%).

As perguntas 21 e 22 procuram auscultar os inquiridos relativamente à frequência com que solicitaram apoio à equipa do Projeto MAIA para concretizar a avaliação pedagógica ao longo do ano letivo e a qualidade do mesmo (gráfico 54 e 55).

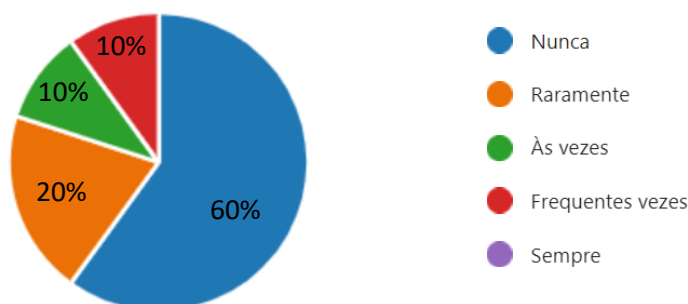


Gráfico 54 – Frequência com que solicitaram apoio à equipa do Projeto MAIA ao longo do ano letivo.

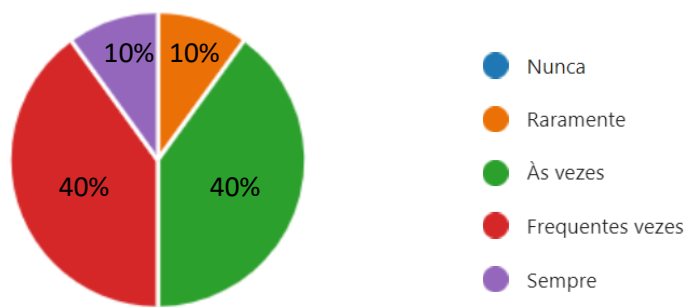


Gráfico 55 – Qualidade do apoio prestado pela equipa do Projeto MAIA.

Pode constatar-se que a maioria dos professores de Educação Especial não solicitou apoio à equipa do Projeto MAIA ao longo do ano letivo (*Nunca*, 60% e *Raramente*, 20%), no entanto a qualidade do apoio prestado pela equipa é avaliada pela maioria dos inquiridos como muito positiva (*Suficiente*, 40%; *Bom*, 40% e *Muito bom*, 10%).

2.2.3. Análise interpretativa dos resultados dos questionários aplicados

Nesta secção apresentamos as evidências/indicadores considerados mais relevantes e que resultam do cruzamento das informações obtidas nos questionários aplicados (professores e professores de Educação Especial), tendo em conta os critérios considerados.

Avaliação pedagógica - Principais evidências/indicadores

- A maioria dos professores (professores/professores de Educação Especial) considera que a formação que fez foi importante e que a mesma contribuiu para a facilitação do processo de implementação da avaliação pedagógica.
- O trabalho colaborativo com os pares foi importante para a maioria dos professores na implementação do processo de avaliação pedagógica. O mesmo passou sobretudo pela co-construção de planificações individuais, co-construção de instrumentos de avaliação e harmonização da avaliação dos alunos, no final de cada período letivo.
- A maioria dos professores contribuiu para a construção/definição dos critérios de avaliação das disciplinas que lecionou e fez uma boa aplicabilidade dos mesmos nas suas práticas pedagógicas. Também os professores de Educação Especial referem que deram um contributo positivo para a construção/definição dos critérios de avaliação adaptados

às especificidades dos alunos com medidas adicionais nas diferentes disciplinas.

- Na perspectiva dos professores, os alunos tiveram uma boa compreensão dos critérios de avaliação das disciplinas lecionadas.
- Os professores atribuem bastante importância à avaliação formativa no processo de ensino e de aprendizagem e fazem-na com frequência. No entanto, os professores de Educação Especial não têm uma opinião tão unânime no que concerne à frequência com que é realizada aos alunos que acompanham, em contexto de turma.
- Na avaliação formativa os professores utilizam, sobretudo, os seguintes instrumentos de avaliação: questionários orais; questionários escritos; testes de avaliação; fichas de trabalho; grelhas de observação direta do desempenho científico; grelhas de observação direta do desempenho atitudinal e lista de verificação das atividades propostas. Os professores de Educação Especial, tendo em conta os alunos que apoiam, consideram que na avaliação formativa os instrumentos de avaliação mais utilizados são: trabalhos de pesquisa; questionários orais; trabalhos escritos; fichas de trabalho. É baixa a percentagem de professores que utiliza na avaliação formativa: portfólios; relatórios de atividades; cadernos diários (análise); mini testes; testes em suporte digital; *quizzes*. Os professores de Educação Especial, tendo em conta os alunos que apoiam, consideram que na avaliação formativa os instrumentos de avaliação menos utilizados são: portfólios; reflexões críticas; questões aula; testes em suporte digital; grelhas de observação do trabalho laboratorial/experimental/prático, o que é aceitável quando se está a trabalhar com alunos que usufruem de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.
- Na avaliação sumativa os professores utilizam preferencialmente: trabalhos escritos; questionários orais; testes de avaliação; fichas de trabalho; questões aula; grelhas de observação direta do desempenho científico; grelhas de observação direta do desempenho atitudinal e grelhas de observação do trabalho laboratorial/experimental/prático. Há uma percentagem elevada (78,9%) de professores que refere que utiliza os testes de avaliação na avaliação sumativa dos alunos. Os professores de Educação Especial, tendo em conta os alunos que apoiam, consideram que na avaliação sumativa os instrumentos de avaliação mais utilizados são: fichas de trabalho; trabalhos de pesquisa/investigação; testes de avaliação; lista de verificação das atividades

propostas.

- É baixa a percentagem de professores que utiliza na avaliação sumativa: portfólios; relatórios de atividades; trabalhos de pesquisa/investigações; cadernos diários (análise); reflexões críticas; mini testes; testes em suporte digital; *quizzes*. Os professores de Educação Especial, tendo em conta os alunos que apoiam, consideram que na avaliação sumativa os instrumentos de avaliação menos utilizados são: portfólios; relatórios de atividades; reflexões críticas; questões aula; mini testes; testes em suporte digital; *quizzes*.
- A maioria dos professores construiu instrumentos de avaliação tendo por base as dimensões de avaliação (Conhecimento, Trabalho prático, Comunicação, Saber estar), definidas nos critérios de avaliação da disciplina, e a classificação obtida pelos alunos era apresentada tendo em conta essas dimensões.
- É positiva a perceção dos professores acerca da compreensão que os alunos tiveram do seu nível de desempenho nos instrumentos de avaliação aplicados, quando a classificação era atribuída por dimensões de avaliação. A perceção dos professores não é tão positiva no que se refere à compreensão que os encarregados de educação tiveram do desempenho dos seus educandos.
- Na efetivação da diferenciação pedagógica, os professores desenvolvem, maioritariamente, as seguintes estratégias: adaptação e proposta de conteúdos de aprendizagem em função das características dos alunos; utilização de meios diferenciados para que todos os alunos possam chegar à compreensão dos conteúdos; diferentes formas de estruturar o trabalho na sala de aula.
- A maioria dos professores utiliza a auto e a heteroavaliação sobretudo no final do período. No entanto, quase metade dos professores utiliza atividades de auto e heteroavaliação no final das atividades práticas individuais e de grupo. Os professores de Educação Especial referem que alguns professores nunca utilizaram atividades de auto e de heteroavaliação com os alunos que apoiam, nos períodos em que estiveram no contexto de turma.
- No *feedback*, a maioria dos professores dá-o sempre que considera necessário. O *feedback* é utilizado sobretudo para: clarificar os objetivos de aprendizagem; dar informação que resultou da avaliação do progresso dos alunos, sugerindo ações que

deviam adotar para atingir os objetivos pretendidos; dar orientações claras acerca do que o aluno precisava de fazer para chegar às aprendizagens pretendidas; dar orientações acerca do processo inerente à tarefa que o aluno ia realizar; indicar ao aluno quais as suas maiores dificuldades nas aprendizagens esperadas.

- Muitos professores dão o *feedback* aos alunos oralmente e optam, sobretudo, por explicar procedimentos.
- As áreas de competência do PASEO mais trabalhadas pelos professores são: Saber científico, técnico e tecnológico; Informação e comunicação; Desenvolvimento pessoal e autonomia; e o Relacionamento interpessoal. Os professores de Educação Especial, referem que as áreas de competência do PASEO mais trabalhadas com os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são: Raciocínio e resolução de problemas; Informação e comunicação; Linguagem e textos; Consciência e domínio do corpo; Desenvolvimento pessoal e autonomia.
- Os professores reconhecem que os perfis de aprendizagem são muito importantes para o processo de avaliação dos alunos.
- Um número considerável de professores reconhece que as mudanças efetivadas no processo de avaliação pedagógica ao longo deste ano letivo, por comparação com o que era concretizado em anos letivos anteriores, foram importantes para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Esta opinião também é corroborada pelos professores de Educação Especial.
- Os professores consideram que as principais áreas em que necessitam de formação são: construção de rubricas; avaliação e classificação por domínios de avaliação; ferramentas digitais; Domínios de Autonomia Curricular. A educação inclusiva e os projetos interdisciplinares são, também, reconhecidas como áreas em que há necessidade de formação. Os professores de Educação Especial sentem necessidade de formação nas seguintes áreas: construção de rubricas; avaliação e classificação por domínios de avaliação; projetos interdisciplinares; educação inclusiva.
- A maioria dos professores ao longo do ano letivo não solicitou apoio à equipa do Projeto MAIA, no entanto avaliam como muito positiva a qualidade do apoio prestado.

Aspetos a melhorar

- Os professores reconhecem que não trabalharam muito na co-construção de rubricas de

tarefas com os seus colegas de nível e, como tal, este tipo de trabalho deve ser aprofundado nos próximos anos.

- É necessário diversificar mais os instrumentos de avaliação utilizados no processo de avaliação formativa e de avaliação sumativa dos alunos.
- Os professores precisam de diversificar mais os produtos que solicitam aos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das suas características. De acordo com os professores de Educação Especial, também é baixa a percentagem de utilização, por parte dos professores, de diferentes formas de estruturar o trabalho na sala de aula.
- A auto e a heteroavaliação devem ser utilizadas de uma forma mais sistemática nas atividades práticas propostas e não apenas no final do período.
- É necessário que o *feedback* dado aos alunos seja utilizado também pelos professores para: clarificar as estratégias de autorregulação das aprendizagens; reorientar o processo de aprendizagem dos alunos; preparar e planificar futuras atividades de ensino e aprendizagem, com base na informação recolhida sobre a evolução da aprendizagem dos alunos. De acordo com os professores de Educação Especial, o *feedback* fornecido deve ser incrementado, procurando: clarificar os critérios de avaliação; dar informação que resultou da avaliação do progresso dos alunos, sugerindo ações que deviam adotar para atingir os objetivos pretendidos; clarificar as estratégias de autorregulação das aprendizagens.
- É necessário, ainda, que os professores dêem o *feedback* também na forma escrita, fazendo questionamento ao aluno e apresentando sugestões de novas leituras/estudo.
- O envolvimento dos professores nos projetos de Cidadania e Desenvolvimento (ensino secundário) necessita de ser incrementado.
- É necessário incrementar o envolvimento dos professores na implementação de DAC, dado que são poucos os que o fazem. Os principais obstáculos apresentados recaem na falta de tempo e nas dificuldades de articulação com os colegas do conselho de turma.
- É necessário que os professores trabalhem mais as seguintes áreas de competências do PASEO: Linguagem e textos; Raciocínio e resolução de problemas; Consciência e Domínio do corpo; Sensibilidade estética e artística. Os professores de Educação Especial referem que as áreas de competência do PASEO mais trabalhadas com os alunos com medidas de

suporte à aprendizagem e à inclusão são: Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Pensamento crítico e pensamento criativo.

- A utilização de rubricas na avaliação e/ou classificação dos alunos nas tarefas propostas deve ser incrementada e os alunos devem ser envolvidos na construção das mesmas.
- Há um número considerável de professores que ainda não reconhece que as mudanças efetivadas no processo de avaliação pedagógica são importantes para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o *relatório de autoavaliação* assume-se como um dos instrumentos de autonomia da escola, definindo-se como “o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.” Neste sentido, o processo de autoavaliação da escola resulta de um imperativo legal e da necessidade de criar e consolidar uma consciência crítica, esclarecida e interventiva, sobre a qualidade do serviço educativo prestado.

A avaliação permite uma revisão/reajuste de metas e objetivos, tal como uma tomada de posição fundamentada sobre estratégias e/ou formas de operacionalização mais coerentes e apropriadas face aos resultados obtidos. A operacionalização deste desiderato foi implementada pela equipa de avaliação interna que, como instrumentos de recolha de dados, utilizou a metodologia de inquérito por questionário. Decorrente da análise dos dados resultantes da aplicação dos questionários, obtiveram-se indicadores úteis relativamente ao processo de avaliação pedagógica, implementado ao longo do ano letivo, para serem objeto de reflexão pela comunidade escolar. Na sequência dessa reflexão, devem ser explicitados os aspetos onde a escola pode/deve investir nos próximos anos na procura da melhoria da efetivação da avaliação pedagógica. Os mesmos devem ser tidos em conta no plano de melhorias. Após esta fase, a equipa de avaliação interna continuará a desenvolver ações que visem monitorizar a implementação do *Plano de Melhorias* e, posteriormente, irá assumir uma lógica de observatório de qualidade seguindo e acompanhando a execução das ações que se venham a considerar relevantes, refletindo e reintegrando conclusões e procurando desenvolver ações que visem a melhoria da qualidade do processo de avaliação pedagógico implementado, em prol da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e das práticas pedagógicas dos professores.

4. ANEXOS

| Comunidade escolar | Instrumento de recolha de dados | Forma de preenchimento | Tratamento de dados |
|----------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------|
| Professores | Questionário 1 (Anexo 1) | <i>Online</i> <i>(Forms Teams)</i> | Tratamento estatístico |
| Professores de Educação Especial | Questionário 2 (Anexo 2) | | |