



“CASCAIS GANHA TEMPO PARA APRENDER”

Organização semestral do calendário escolar

**Relatório de Avaliação relativo ao primeiro ano de
implementação da alteração ao calendário escolar
2021-2022**

Porto, agosto de 2022

Ficha Técnica

A construção deste relatório foi realizada no âmbito de um contrato estabelecido entre a Câmara Municipal de Cascais e a equipa de investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), coordenada pela Professora Doutora Ariana Cosme e pela Investigadora Doutora Daniela Ferreira.

Todo o processo foi negociado com as diferentes unidades orgânicas e contou com o apoio imprescindível da equipa da Divisão de Apoio Pedagógico e Inovação Educativa | Departamento de Educação do Município de Cascais.

Autoras

Ariana Cosme, Professora na FPCEUP e Coordenadora do OBVIE

Daniela Ferreira, Investigadora da FPCEUP-CIIE

Porto, agosto de 2022

Índice

Contextualização	4
Enquadramento Metodológico	7
1. Participantes	8
2. Técnica de Recolha e Análise de Dados	9
Resultados da monitorização	12
1. Estratégias Pedagógico-Didáticas.....	12
2. Gestão Curricular (Articulação curricular / Interdisciplinaridade)	22
3. Avaliação das Aprendizagens.....	26
4. Bem-estar e Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal.....	39
Conclusões.....	43
Recomendações.....	47
Referências Bibliográficas	49

Contextualização

No contexto educativo português o reconhecimento da importância da autonomia de gestão das particularidades das diferentes comunidades e conferida a cada um dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (das redes pública e privada) tem sido uma das grandes bandeiras da Autonomia e Flexibilidade Curricular expressas em legislação correspondente (Decreto Lei nº54 e nº 55). É esta prerrogativa que lhes tem permitido responder às especificidades e exigências de cada contexto escolar no tempo educativo em que vivemos e foi com base nesta premissa que os Diretores e Diretoras dos estabelecimentos de ensino de Cascais avançaram, em conjunto e em parceria com a autarquia, para uma outra organização do calendário: a semestralidade. Mantendo a indispensável opção de decisão, autónoma e flexível, de cada contexto poder continuar a ser responsável pelas suas orientações curriculares e pedagógicas, definiu-se a organização do calendário escolar em conjunto.

O Projeto “Cascais Ganha Tempo para Aprender” nasceu, assim, da intenção coletiva de contribuir para promover o sucesso escolar, contando com os pareceres favoráveis de:

- Conselhos Pedagógicos e Gerais de cada Agrupamento;
- Federação de Associações de Pais e Encarregados de Educação de Cascais;
- Centro de Formação de Escolas de Cascais;
- Conselho Municipal de Educação;
- Câmara Municipal de Cascais.

De acordo com os imperativos legais e como era expectável, os compromissos assumidos pelas 12 unidades orgânicas incluíram:

- O cumprimento do número de dias fixado no calendário escolar.
- A realização das provas e exames de acordo com o calendário aprovado por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.
- A concretização, em cada ano letivo, de pelo menos, três momentos de reporte de avaliação aos alunos e aos pais ou encarregados de educação, sendo apenas o último obrigatoriamente de carácter sumativo (inspirado na Portaria n.º 181/2019, de 11 de julho) assegurando-se, no caso de transferência de alunos, a existência de uma avaliação de cariz sumativo, reportando-se às informações e evidências recolhidas até ao momento.

- A articulação dos momentos avaliação formativa com os momentos de avaliação sumativa, garantindo que esta se materializa através dos princípios do rigor e da transparência conducente ao desidrato de mudança.
- A manutenção da partilha de práticas pedagógicas, numa lógica de comunidade local aprendente, em fóruns e reuniões locais já existentes no território, tais como: práticas de avaliação formativa em contexto de sala de aula, referenciais para a avaliação contínua dos alunos, pertinência de rubricas de avaliação no apoio aos processos de ensino-aprendizagem, redefinição e monitorização dos critérios avaliativos e classificativos, experiências ocorridas, etc.
- A melhoria do sucesso educativo de todos e de cada um dos alunos expressa nos seus documentos orientadores, bem como a monitorização da sua ação, segundo os indicadores: taxa de abandono escolar, taxa de conclusão de cada ciclo de formação, taxas de retenção, taxas de conclusão da escolaridade obrigatória, bem como outros pertinentes e conducentes à prossecução dos projetos educativos de cada Agrupamento de Escolas. Considera-se pertinente, ainda, que este processo de monitorização da ação permita perceber de que forma a comunidade vive e acompanha este processo.

Assim, os objetivos assumidos, mais uma vez em tomada de decisão conjunta, passam pela:

1. atualização da política interna de avaliação das aprendizagens de cada unidade orgânica, beneficiando da formação e princípios do Projeto de Formação de Professores - MAIA, nomeadamente ao nível de um incremento das suas práticas de avaliação formativa, nomeadamente a partir do feedback e da realização de momentos de autoavaliação mais regulares e potenciadores do desenvolvimento da autonomia dos alunos. Esta opção deve ser coerente com as práticas de avaliação sumativa assumindo a diversificação de técnicas e instrumentos avaliativos. Este compromisso materializa-se, ao nível da avaliação sumativa classificatória, numa diminuição dos momentos de avaliação sumativa classificatória em pelo menos 30%;
2. participação em pelo menos duas sessões locais de partilha de práticas com follow-up sistematizado, e efetua uma avaliação de processo da nova organização do tempo escolar, com produção de relatório concelhio intercalar apontando os principais ganhos e pontos de melhoria, até ao fim de 2021/2022;

3. monitorização dos indicadores relativos à taxa de abandono escolar, taxa de conclusão de cada ciclo de formação, taxas de retenção, taxas de conclusão da escolaridade obrigatória, taxa de sucesso direto no final de 2022/2023, onde também se inclui os pontos 1 e 2.

A monitorização e avaliação deste processo é desenvolvida com o compromisso e apoio prestados pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, nas pessoas da Professora Doutora Ariana Cosme e da Doutora Daniela Ferreira e , nestes dois primeiros anos de alteração do calendário, passaram por ver definidos dois momentos de avaliação: um referente ao final do presente ano letivo (agora apresentado) e o final aquando do término do ano letivo de 2022/2023.

Este primeiro momento de monitorização permitiu-nos realizar uma pequena radiografia da situação concelhia quer ao nível:

- do grau de satisfação e confiança do público escolar quanto à alteração do calendário;
- da oportunidade de desenvolvimento das práticas pedagógicas de gestão curricular mais flexíveis, e por isso, mais inclusivas;
- da oportunidade de desenvolvimento das práticas pedagógicas de avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos;
- da oportunidade ao nível dos indicadores apontados anteriormente, em particular, a monitorização atempada dos indicadores relativos à taxa de abandono escolar, taxa de conclusão de cada ciclo de formação, taxas de retenção, taxas de conclusão da escolaridade obrigatória

A partir desta análise referente aos primeiros meses de alteração do calendário e reconhecendo a precocidade do tempo em análise, apontaremos algumas recomendações resultantes dos indicadores já recolhidos e das perceções obtidas sobre eles, tendo em vista a continuidade, melhoria e consolidação deste processo que se reconhece desafiante pelo facto de se tratar de uma ampla mudança na “gramática escolar”, que transcende a alteração de calendário mas é por esta alteração desafiada a concretizar-se.

Enquadramento Metodológico

O enquadramento metodológico proposto entende a oportunidade de avaliação como uma oportunidade para compreender, explorar e construir conhecimento e potenciar melhorias futuras (Phillips, Kristiansen, Vehviläinen, & Gunnarsson, 2013). A linha de orientação estabelecida para este programa de avaliação externa subordina-se a uma abordagem compreensiva da realidade. Assim, mais do que medir descrever ou julgar (Guba & Lincoln, 1989), pretende-se estimular os atores educativos, no terreno, a participar nesse processo.

O que se pretende é compreender os pontos fortes, vulnerabilidades, obstáculos e possibilidades de desenvolvimento da semestralidade reconhecendo-se a importância da avaliação externa como uma oportunidade de “agência” e empoderamento dos envolvidos, na medida em que oferece ideias pertinentes para pensar, de forma mais clara, os resultados, permitindo o acesso a novas perspetivas (Conley-Tyler, 2005) sobre os campos em análise.

Esta avaliação externa, por nós desenvolvida, insere-se nos princípios do **paradigma fenomenológico interpretativo** pois procura compreender a realidade a investigar, partindo dos significados que essa mesma realidade assume para os sujeitos no seu contexto natural. Popkewitz (1988) destaca que a investigação sobre educação, à luz deste paradigma, pretende descrever e caracterizar os fenómenos educativos estimulando a reflexão dos sujeitos sobre as suas práticas e vivências. Por sua vez, este tipo de investigação privilegia uma metodologia qualitativa, em função da qual se visa compreender a realidade que se estuda, com o propósito de intervir sobre a mesma (Morgado, 2012).

O **estudo de caso** surge-nos como a estratégia que melhor se adequa a esta avaliação externa, por ser esta que “permite ao investigador manter as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2003, p. 2). Concordando com (Stake, 2012, p. 11), o estudo de caso consiste no “estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes”, e por isso importa clarificar que nesta avaliação o caso. Para que melhor se possa compreender o que é o caso, o mesmo autor esclarece que

“nem tudo é um caso. Uma criança pode ser um caso. Um professor pode ser um caso. Mas ao seu método de ensino pode faltar a especificidade, a particularidade necessária para ser denominado caso. Um programa inovador pode ser um caso. Todas as escolas da Suécia podem ser um caso. Mas a relação entre as escolas, as razões para um ensino inovador ou as políticas de reforma escolar são menos frequentemente consideradas um caso. Estes temas são

considerados generalidades em vez de especificidades. O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento”.

Em suma, se o paradigma fenomenológico-interpretativo nos permite compreender um fenómeno educativo, é o estudo de caso, enquanto método, que permite a compreensão holística e em profundidade desse mesmo fenómeno produzindo a construção de conhecimento contextualizado (Morgado, 2012), que nesta avaliação externa é a adoção de um calendário semestral no município de Cascais.

1. Participantes

Nesta avaliação participaram:

- Direções dos Estabelecimentos de Ensino do município de Cascais;
- Professores dos Estabelecimentos de Ensino do município de Cascais;
- Alunos dos Estabelecimentos de Ensino do município de Cascais;
- Encarregados de Educação dos Estabelecimentos de Ensino do município de Cascais.

Num total de 12 estabelecimentos de ensino, o número de alunos representa um total de 20 507, sendo que se considerarmos apenas os que frequentam a escola a partir do 4.º ano de escolaridade temos um total de 15 221 crianças e jovens. A distinção destes dados permite-nos calcular a representatividade da nossa amostra que no caso dos alunos é de 36,3%, como se pode verificar de seguida.

Estabelecimentos de Ensino	Alunos	Alunos a partir 4º ano	Respostas	%
AE Alcabideche	627	110	104	94,5%
AE Alapraia	1362	840	682	81,2%
AE Alvide	1197	861	68	7,9%
AE Cascais	1083	1044	199	19,1%
AE Cidadela	1500	1117	434	38,9%
AE Carcavelos	2500	1827	566	31,0%
AE Frei Gonçalo Azevedo	2040	1484	1249	84,2%
AE IBN Mucana	2533	1868	144	7,7%
AE Matilde Rosa Araújo	1900	1019	369	36,2%
AE Parede	2204	1790	1259	70,3%
AE São João Estoril	1801	1567	96	6,1%
Salesianos de Manique	1760	1694	362	21,4%
TOTAL	20507	15221	5532	36,3%

O número total de professores é de 1 995, e temos uma taxa de respostas de 57%. O número total de encarregados de educação teve em conta o número total de alunos, sendo

importante para a fase final a aferição do número total de encarregados de educação, e a taxa de resposta regista 18,4%, como se pode observar na Tabela abaixo.

Estabelecimentos de Ensino	Total Professores	Respostas	%	EE	Respostas	%
AE Alcabideche	38	38	100,0%	627	165	26,3%
AE Alapraia	131	77	58,8%	1362	303	22,2%
AE Alvide	132	78	59,1%	1197	63	5,3%
AE Cascais	156	103	66,0%	1083	218	20,1%
AE Cidadela	157	67	42,7%	1500	221	14,7%
AE Carcavelos	240	95	39,6%	2500	709	28,4%
AE Frei Gonçalo Azevedo	186	113	60,8%	2040	520	25,5%
AE IBN Mucana	225	81	36,0%	2533	166	6,6%
AE Matilde Rosa Araújo	171	114	66,7%	1900	419	22,1%
AE Parede	241	203	84,2%	2204	284	12,9%
AE São João Estoril	210	87	41,4%	1801	181	10,0%
Salesianos de Manique	108	81	75,0%	1760	521	29,6%
TOTAL	1995	1137	57,0%	20507	3770	18,4%

Importa salientar que em comparação com a recolha de dados, realizada aquando do término do 1.º semestre, a taxa de adesão foi superior em todos os grupos de inquiridos.

2. Técnica de Recolha e Análise de Dados

O processo de monitorização do calendário semestral em Cascais tem sido marcado, desde o seu início por uma participação efetiva, democrática e dialógica de todos os parceiros envolvidos. Assinale-se a importância da participação, neste processo, da Direção-Geral de Educação, representada pela Equipa Regional de Lisboa e Vale do Tejo, que tem também participado e acompanhado quer nas reuniões de discussão e balanço da semestralidade, quer nas sessões de partilha de boas práticas de organização pedagógica e reflexão.

A primeira fase de recolha de dados teve por base a aplicação de um inquérito por questionário consensualizado entre todas Diretoras e Diretores das diferentes Unidades Orgânicas e cabendo a cada estabelecimento de ensino a sua aplicação junto da comunidade escolar, com a autonomia e responsabilidade que se deseja nestes processos.

A segunda fase de recolha de dados teve por base a aplicação do mesmo inquérito por questionário, para análise por comparação relativa ao primeiro recolhido, mais uma vez resultou de consensualização entre todos. Contudo, este último inquérito porque foi alterado e melhorado foi, novamente, apresentado e discutido com todas as direções de escolas do município.

De acordo com os pressupostos do paradigma fenomenológico-interpretativo e do estudo de caso privilegiamos um conjunto de **técnicas e instrumentos de recolha dos dados**, tendo em conta as suas características epistemológicas, conceituais, bem como a sua pertinência

para esta avaliação externa (Coutinho, 2015). Optamos por utilizar a análise documental, inquéritos por questionário, grupos de e discussão focalizada.

A análise documental permitiu o contacto com documentos pertinentes para esta avaliação externa, que, sendo provenientes de fontes variadas, permitiram recolher dados sobre as experiências de semestralidade (Hancock & Algozzine, 2016).

Os inquéritos por questionário são uma opção legítima quando se necessita de recolher um número considerável de dados num curto espaço de tempo (Tuckman, 2000). Estes permitiram reunir o conjunto das perceções dos professores, alunos e encarregados de educação.

Os grupos de discussão focalizada são uma variável das entrevistas com a particularidade de incluírem diferentes interlocutores numa conversa entre si, ao redor de um tema em específico. Estes grupos de discussão têm presente o objeto e objetivos do estudo, ao mesmo tempo que permitem “recolher opiniões distintas sobre a mesma temática, confrontar ideias, partilhar experiências e estimular discussões” (Morgado, 2012, p. 76). Contudo, importa destacar que embora o clima que caracterizava estes momentos ser de descontração e partilha entre os diferentes intervenientes, não nos é possível garantir que as respostas dos grupos não tenham “deixado de fora” perspetivas muito pessoais (Amado & Ferreira, 2014) e, por isso, sublinhamos a importância da triangulação dos dados.

Ao longo deste primeiro ano procuramos perceber, através da recolha de dados por questionário, as perceções de professores, alunos e encarregados de educação, ao mesmo tempo que realizamos sessões de partilha de boas práticas e de reflexão sobre a semestralidade. É expectável que ao longo do segundo ano, as sessões de discussão e partilha se acentuam quer com alunos, quer com professores. De seguida, apresentamos o conjunto de fases que compõe, à data, o processo de avaliação externa da semestralidade em Cascais:

- Fase 1 – Monitorização do 1.º ano – 2021/2022
 - Fase 1A - Inquérito por questionário a Professores, Alunos e Encarregados de Educação, após o 1.º semestre;
 - Fase 1B – Observação participante em sessões de partilha de boas práticas com Lideranças Intermédias.
 - Fase 1C – Grupo de discussão focalizada com Alunos;
 - Fase 1D - Inquérito por questionário a Professores, Alunos e Encarregados de Educação, no fim do ano letivo.
- Fase 2 - Monitorização do 2.º ano – 2022/2023

- Fase 2A – Grupo de discussão focalizada com Alunos;
- Fase 2B - Inquérito por questionário a Professores, Alunos e Encarregados de Educação, após o 1.º semestre;
- Fase 2C – Grupo de discussão focalizada com Professores;
- Fase 2D – Grupo de discussão focalizada com Alunos;
- Fase 2E – Grupo de discussão focalizada com Professores;
- Fase 2F - Inquérito por questionário a Professores, Alunos e Encarregados de Educação, no fim do ano letivo;
- Fase 2G – Grupo de discussão focalizada com Diretores.

Os dados foram analisados a partir da **técnica de análise de conteúdo** e da **análise estatística**. A análise de conteúdo definida como sendo objetiva, sistemática e qualitativa (Vala, 1999, p. 104) permitiu a desconstrução de um discurso para posterior “produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise”. A análise estatística permite-nos “organizar e descrever os dados de forma clara; identificar o que é típico e atípico; trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões; [e] encontrar respostas para o problema” (Coutinho, 2015, p. 152). Os três primeiros são objetivos de um processo de análise estatística descritiva. No caso dos dados que aqui se apresentam, estes estão organizados por categorias e são apresentados sob a forma de gráficos ou tabelas de frequência.

O tratamento e análise dos dados assentou “em três critérios: fidedignidade, validade e representatividade” (Afonso, 2005, pp. 112-113), o que significa que

“o critério de fidedignidade refere-se à qualidade externa dos dados, ou seja, à garantia de que os dados se referem a informação efetivamente recolhida e não foram fabricados. (...) O critério da validade avalia a efetiva relevância da informação produzida em relação ao conhecimento que se pretende produzir. (...) O terceiro critério de avaliação da qualidade dos dados consiste na sua representatividade, ou seja, na garantia de que os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere”.

Os dados que aqui se apresentam resultam de uma compilação dos dados evidenciados nos referidos instrumentos integrando e articulando as diferentes perspetivas de cada escola.

Resultados da monitorização

Os resultados do primeiro ano de implementação da semestralidade serão apresentados segundo os eixos que compuseram o inquérito por questionário, nomeadamente os campos de análise que priorizámos:

- estratégias pedagógico-didáticas;
- gestão curricular;
- avaliação das aprendizagens;
- e bem-estar e desenvolvimento pessoal e interpessoal.

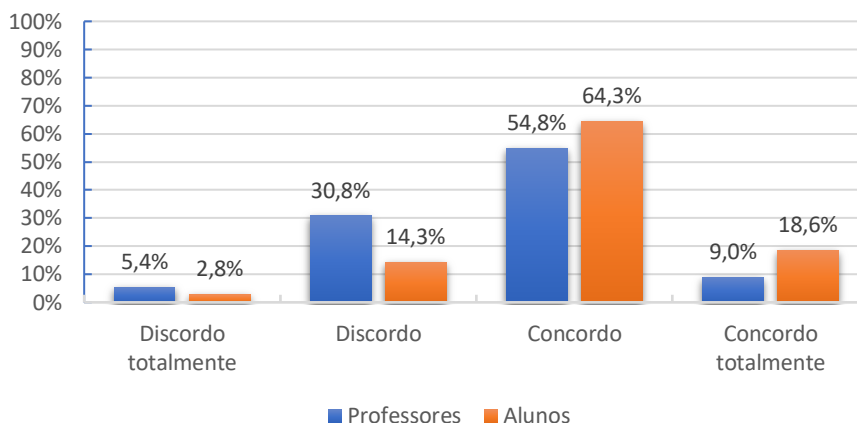
Para que se possa ter uma visão abrangente da análise de cada campo optamos por apresentar os dados articulando as respostas dos diferentes intervenientes (professores, alunos e encarregados de educação) antecedendo-os da questão formulada. Sempre que se justifique, apresentaremos os dados por ciclo de ensino, tendo em conta as respostas dos alunos.

1. Estratégias Pedagógico-Didáticas

O eixo das estratégias pedagógico-didáticas tinha como propósito perceber e caracterizar o nível de diversificação das estratégias de aprendizagens, o tipo de envolvimento dos alunos, as situações promotoras do desenvolvimento da interajuda e da cooperação entre pares, ainda a utilização e integração de ferramentas digitais, bem como a promoção de aprendizagens ativas com recurso a diferentes tarefas e a estratégias de diferenciação pedagógica para contributo da inclusão de mais estudantes em níveis de sucesso. Importa perceber que é possível triangular as diferentes respostas pois o recurso a práticas de diferenciação pedagógica assenta no pressuposto da diversificação de estratégias utilizadas em sala de aula, ao mesmo tempo que conta com o apoio e envolvimento dos alunos nessas mesmas tarefas.

Quando analisamos os dados referentes à pergunta sobre a **diversificação de aprendizagens**, mais de metade de alunos (82,9%) e professores (63,8%) concorda com esta afirmação, o que pode ser indicativo de que as aulas têm sido promotoras de um maior envolvimento dos alunos nos seus próprios processos de aprendizagem.

Gráfico 1: Diversificação de estratégias de aprendizagem



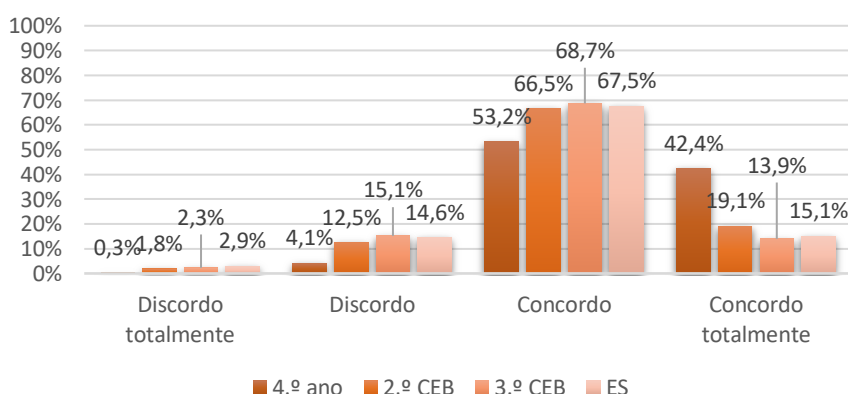
Questões:

Professores: Sinto que tenho tempo para diversificar as estratégias de aprendizagem (trabalho prático, aulas mais ativas, trabalho de projeto, trabalho em pares; trabalho em grupo ...).

Alunos: Sinto que os meus professores diversificam as estratégias de aprendizagem (trabalho prático, aulas mais ativas, trabalho de projeto; , trabalho em pares; trabalho em grupo ...).

Ao analisarmos os dados dos alunos de forma isolada¹ e tendo em conta o ciclo em que se inserem percebemos que são as crianças do 1.º ciclo que mais “concordam totalmente” com este tipo de afirmação. Nesta linha de análise, destacamos que a percentagem de alunos que concorda está sempre ligeiramente acima dos 80%, em qualquer um dos ciclos de escolaridade. Contudo, é importante referir que é no 3.º CEB e no Ensino Secundário que surgem mais alunos a discordar desta afirmação.

Gráfico 2: Diversificação de estratégias, respostas dos alunos por ciclo de escolaridade.



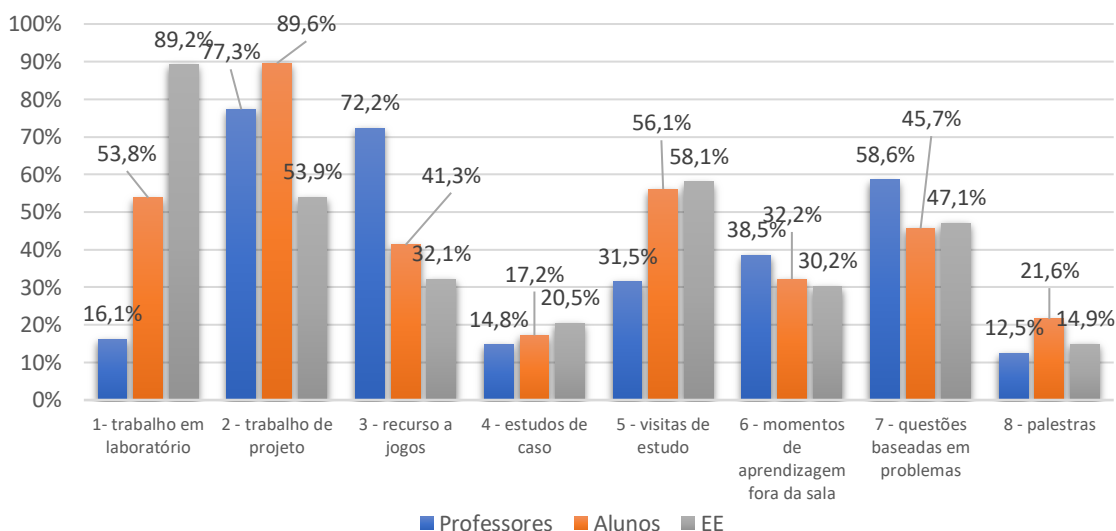
Quando triangulamos as respostas anteriores, com o recurso à **utilização de metodologias promotoras de aprendizagens mais ativas**, a análise dos dados revela opiniões e

¹ Os dados devolvidos pelo AE de Cascais não apresentavam informação sobre o ano ou ciclo de escolaridade, pelo que as suas respostas não foram contempladas nos gráficos desta natureza.

percepções muito distintas. A análise que apresentamos de seguida tem em conta o número de respondentes de cada grupo (professores, alunos e EE) e não o número de respostas. Assim, os dados indicam que:

- Mais de 70% dos professores indicaram que utilizam o trabalho de projeto e o recurso a jogos, opção esta menos selecionada por alunos e EE;
- Quase 90% dos alunos selecionaram o trabalho de projeto e esta é a estratégia que mais se evidencia, seguida das visitas de estudo e do trabalho em laboratório;
- A percepção dos EE é coerente com as dos alunos no que se refere às visitas de estudo, aos momentos fora de sala de aula e às questões baseadas em problemas.

Gráfico 3: Metodologias promotoras de aprendizagens ativas



Questões:

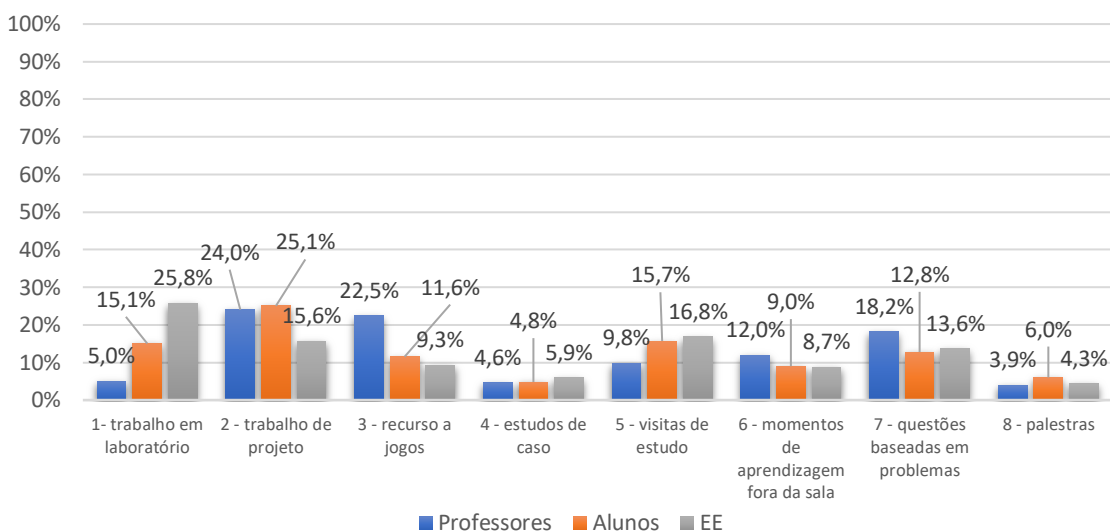
Professores: Tenho utilizado metodologias promotoras de aprendizagens mais ativas com os alunos, nomeadamente (selecione as utilizadas):

Alunos: Os meus professores fazem atividades/trabalhos diferentes connosco (selecione as utilizadas): Encarregados de Educação:

Os professores fazem tarefas/trabalhos diferentes com o meu educando (selecione as utilizadas):

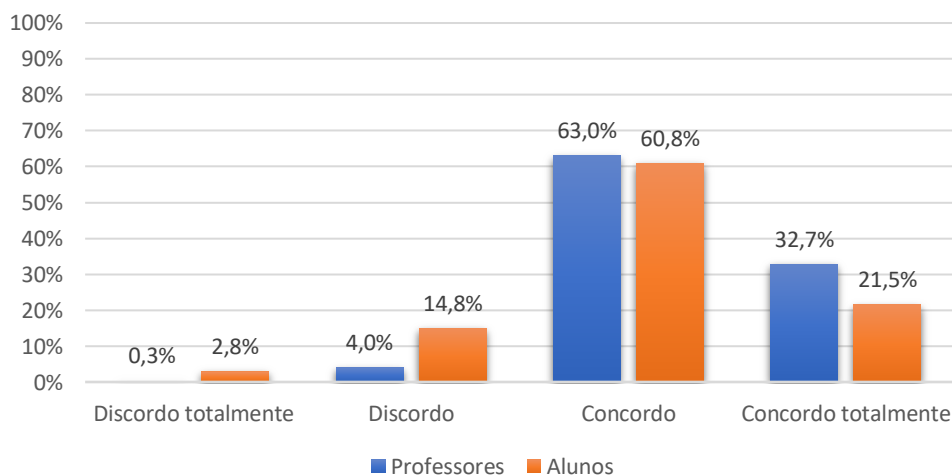
Quando analisamos os dados tendo em conta o número de respostas, o gráfico mostra-se muito mais coerente, sendo o trabalho de projeto aquele que reúne maior consenso.

Gráfico 4: Metodologias promotoras de aprendizagens ativas, respostas dos alunos por ciclo de escolaridade.



O tipo de atividades que apresentamos como opção de resposta na questão acima são indicadores, à partida, de um maior **envolvimento dos alunos** na sua aprendizagem. Quando o confrontamos com as respostas dos alunos e professores sobre o envolvimento e participação dos alunos na sua aprendizagem, voltamos a assistir a um elevado número de respostas concordantes (concordo + concordo totalmente), número esse que chega aos 95,7% no caso dos professores e de 82,3% nos alunos.

Gráfico 5: Envolvimento dos alunos



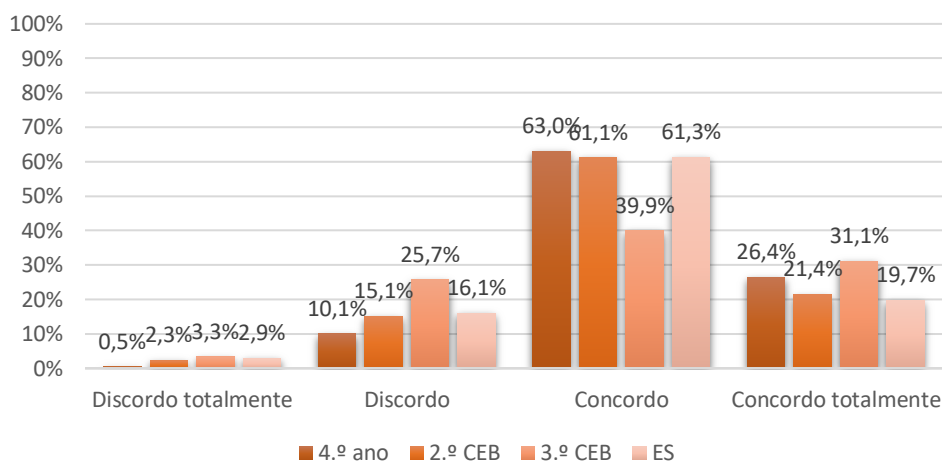
Questões:

Professores: Sinto que promovo o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem.

Alunos: Sinto que sou participativo nas aulas / envolvo-me nas tarefas propostas.

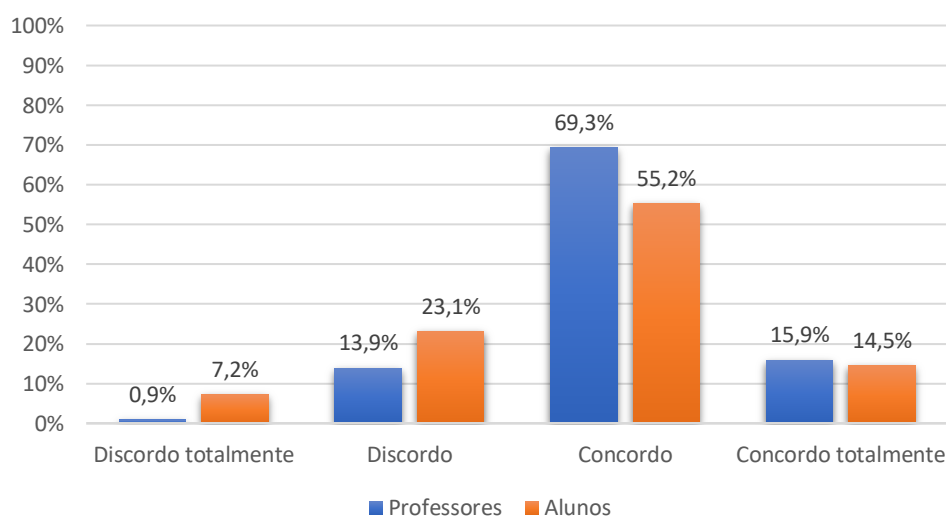
Ao isolarmos os dados dos alunos por ciclo de escolaridade, percebemos que é o 3.º ciclo do ensino básico que apresenta uma taxa menor de concordância, e maior de discordância (discordo + discordo totalmente) (29%).

Gráfico 6: *Envolvimento dos alunos, respostas dos alunos por ciclo de escolaridade.*



Analisados os dados referentes às metodologias e métodos adotados por cada professor, bem como sobre o envolvimento dos alunos, questionamos a comunidade escolar sobre a forma como os **professores conseguem diferenciar o apoio aos alunos**. Mais uma vez, a larga maioria dos professores (85,2%) afirma ser capaz de diferenciação o apoio que presta aos seus alunos, sendo esta percentagem menor no caso dos alunos (69,7%). Apesar das respostas surgirem em diferentes momentos do questionário, parece haver uma coerência na opinião dos inquiridos, quer professores e alunos.

Gráfico 7: *Tarefas e atividades propostas*



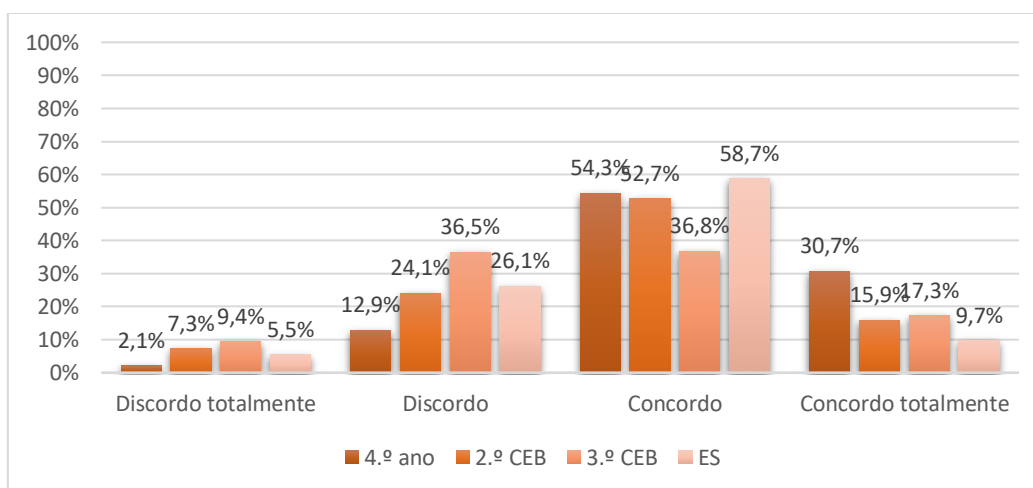
Questões:

Professores: Consigo diferenciar com eficácia o apoio aos meus alunos no âmbito das atividades/ tarefas de aprendizagem propostas.

Alunos: Sinto que o professor me dá um apoio individual no desenvolvimento das atividades/tarefas de aprendizagem propostas.

Isolando as respostas dos alunos, encontramos, mais uma vez, uma maior percentagem de resistência nos alunos do 3.º CEB, atingindo os 45,9%. Naturalmente, são as crianças do 1.º ciclo que mais concordam até porque o regime de monodocência favorece uma relação de maior proximidade e atenção às especificidades de cada criança. No 2.º CEB e no ES, um pouco mais de 30% dos inquiridos discorda que os professores os apoiem individualmente no desenvolvimento das atividades propostas.

Gráfico 8: Tarefas e atividades propostas, por ciclo de escolaridade.

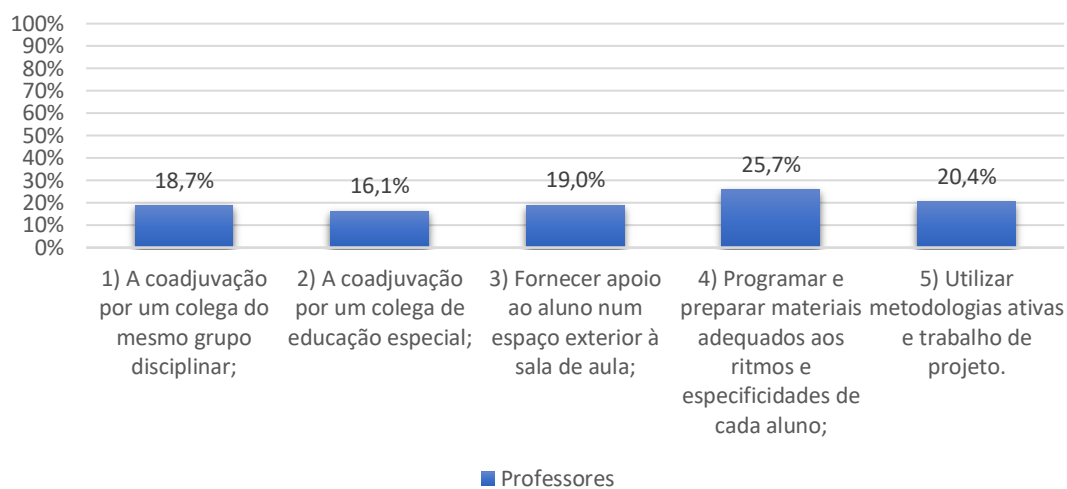


Sobre a forma como uma escola se organiza para atender às necessidades de cada criança ou jovem, destacamos também o Programa Integrado de Recuperação das Aprendizagens do AE Frei Gonçalo de Azevedo em que conseguiram criar um plano de trabalho para cada ciclo de escolaridade e que visa apoiar os alunos que mais necessitam desse reforço e apoio individualizado.

Existem várias formas de promover a inclusão a participação dos alunos e as escolas beneficiam, no atual quadro normativo, em poder utilizar as coadjuvações de docentes em sala de aula. Neste sentido, questionamos os professores sobre as **diferentes utilidades que dão às coadjuvações e quais as três mais relevantes**. Quando analisamos os dados tendo como referência o número de respostas, percebemos que as três opções mais relevantes são:

1. Programar e preparar materiais adequados aos ritmos e especificidades de cada aluno;
2. Utilizar metodologias ativas e trabalho de projeto;
3. Fornecer apoio ao aluno num espaço exterior à sala de aula.

Gráfico 13: Coadjuvações como forma de promover a inclusão e participação dos alunos, tendo como referência o número de respostas.

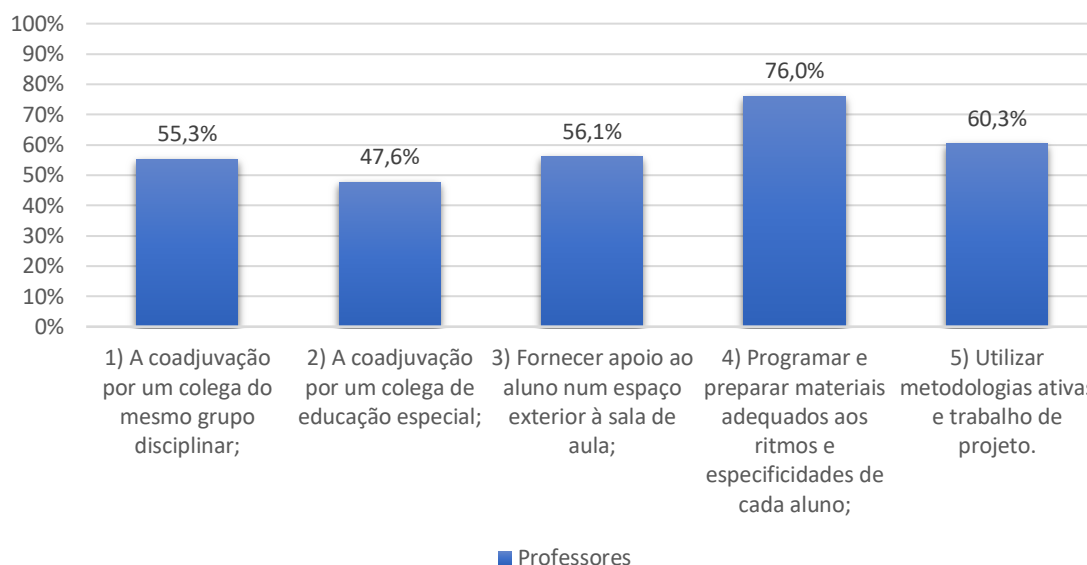


Questão:

Professores: Dos cinco fatores que seguem, indique três que considera mais relevantes para o processo de inclusão e promoção das aprendizagens dos alunos:

Quando analisamos os dados tendo como referência o número de professores respondentes percebemos que as três opções mais relevantes se mantêm as mesmas, tendo a opção “programar e preparar materiais adequados aos ritmos e especificidades de cada aluno” sido selecionada por 25,7% dos respondentes. Também é interessante perceber que 60,3% dos professores utiliza o tempo em que tem mais um colega em sala de aula para trabalhar de forma diferenciada recorrendo a metodologias ativas e ao trabalho de projeto. Paralelamente, gostaríamos de salientar que entre ser coadjuvados por um colega do mesmo grupo disciplinar, ou por um colega da educação especial, os professores tendem a preferir, ainda que a diferença não seja muito grande, ser coadjuvados por um colega do mesmo grupo disciplinar.

Gráfico 13: Coadjuvações como forma de promover a inclusão e participação dos alunos, tendo como referência o número de respondentes.

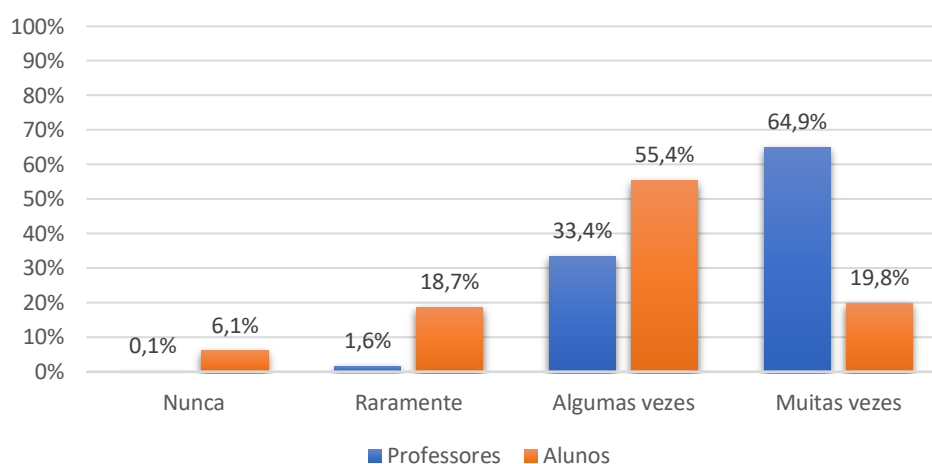


Questão:

Professores: Dos cinco fatores que seguem, indique três que considera mais relevantes para o processo de inclusão e promoção das aprendizagens dos alunos:

Uma outra forma de superar as dificuldades em ter um só professor a atender todos os alunos, é poder contar com o potencial benefício de **interajuda e colaboração entre pares**. Se um professor promove momentos de mentoria entre pares em que os alunos se ajudam mutuamente, pode conseguir chegar, mais facilmente, a quem depende dele para avançar na aprendizagem. Quando questionamos professores e alunos sobre a regularidade da promoção de dinâmicas de cooperação entre alunos, os professores são unânimes na forma como entendem que a sua ação é promotora de um trabalho colaborativo entre alunos, mas 24,8% dos alunos discorda desta afirmação, selecionando a opção raramente.

Gráfico 9: Interajuda, Colaboração entre pares.



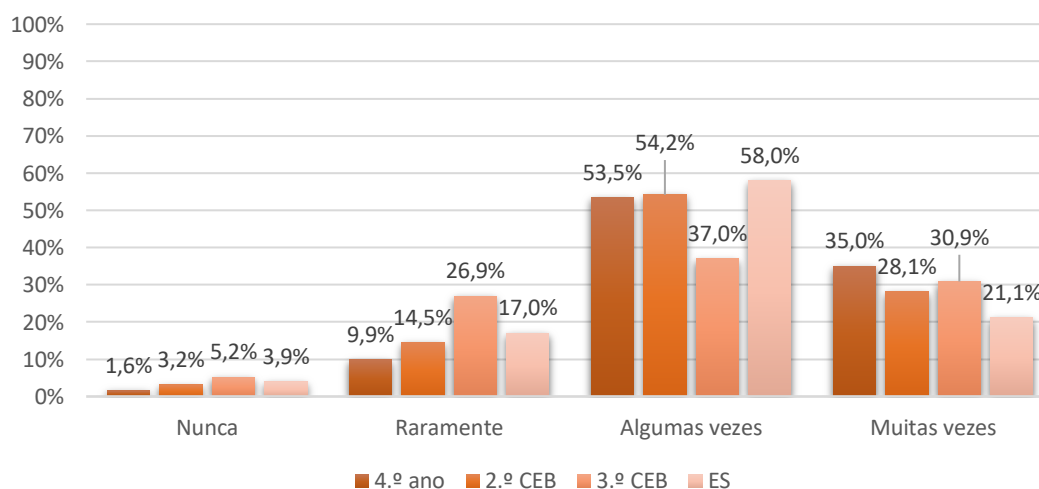
Questões:

Professores: Nas minhas aulas, estímulo a interajuda e existe colaboração, cooperação/tutoria entre os alunos.

Alunos: Nas aulas, o/a professor/a estimula a interajuda e existe colaboração, cooperação e apoio entre os alunos.

Quando analisamos as respostas dos alunos individualmente, percebemos que esta percepção reside, substancialmente, nos alunos do 3.º CEB, como se pode ver no Gráfico 10.

Gráfico 10: Interajuda, Colaboração entre pares, respostas dos alunos por ciclo de escolaridade.

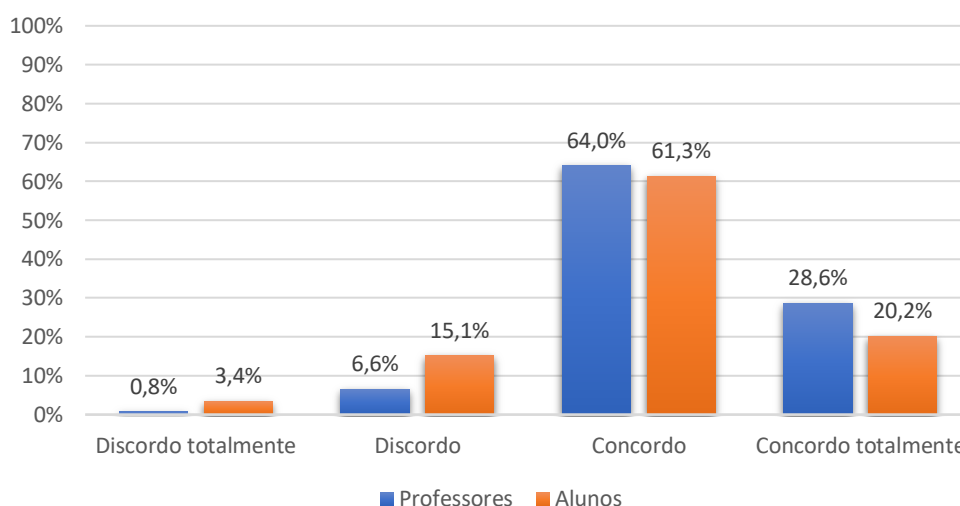


Sendo este um eixo que procurar compreender as estratégias pedagógico-didáticas utilizadas em sala de aula, pareceu-nos importante incluir uma questão sobre a **utilização e integração das ferramentas digitais**. Já em 2020 (Cosme, Ferreira, Lima, & Barros, 2020), as escolas destacavam as plataformas digitais e a utilização das tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem, e mais uma vez parece-nos importante relembrar que “a substituição instrumental dos recursos em papel por recursos digitais, por si só, não pode ser suficiente.

Independentemente da plataforma ou do recurso, é a intencionalidade docente que permite a mudança de paradigma na forma como cada um entende o ato pedagógico” (idem, p. 102).

Num momento em que estamos a fazer transitar, inevitavelmente, o sistema educativo para uma era mais digital e após uma aposta nesta área de capacitação, quisemos perceber se as aprendizagens em tempos de pandemia e confinamento impactaram na forma como os professores pensam a sua ação pedagógica. As respostas são bastante consensuais entre alunos e professores e registam das maiores taxas de concordância: 88,6% no caso dos professores e 81,5% no caso dos alunos.

Gráfico 11: Ferramentas Digitais.



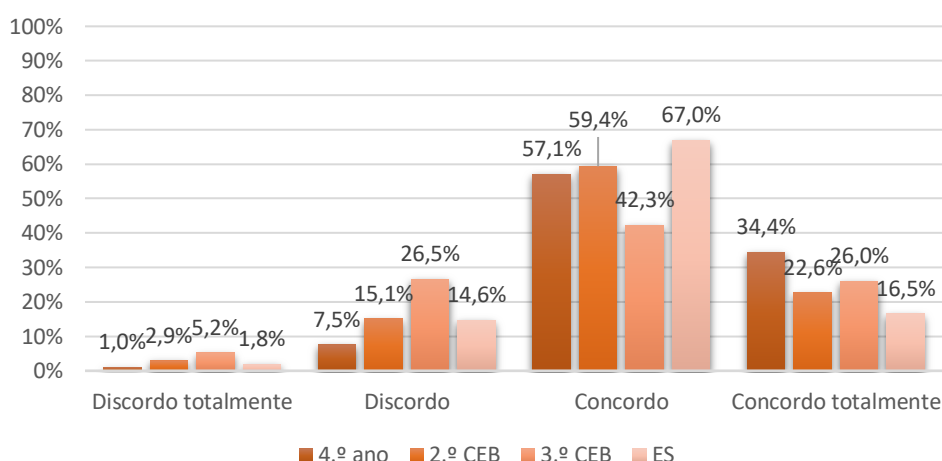
Questões:

Professores: Utilizo ferramentas digitais que facilitam simultaneamente o ensino a aprendizagem e a avaliação pedagógica.

Alunos: A maioria dos meus professores utiliza ferramentas digitais que facilitam simultaneamente a minha aprendizagem e a minha avaliação.

Os dados dos alunos, tratados isoladamente, mantêm a tendência de maior percentagem de discordância no 3.º ciclo de escolaridade.

Gráfico 11: Ferramentas Digitais, por ciclo de escolaridade.

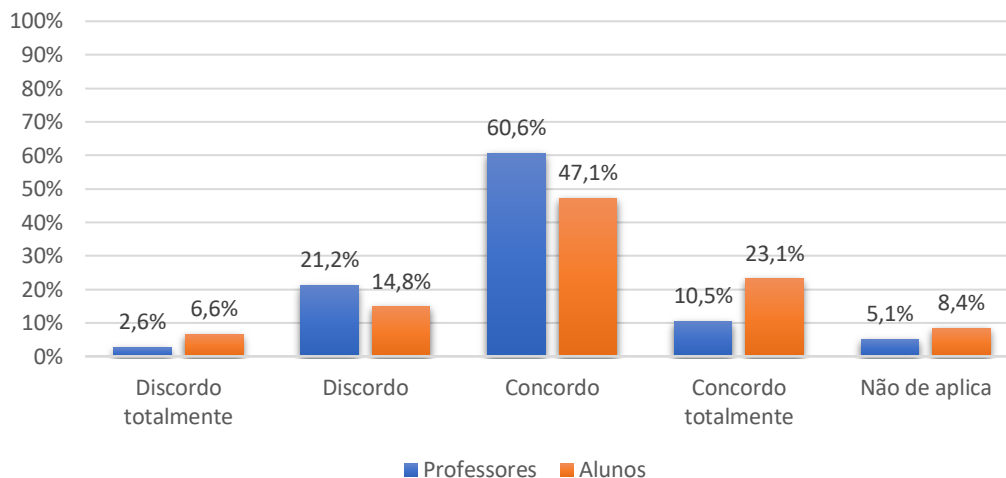


2. Gestão Curricular (Articulação curricular / Interdisciplinaridade)

A Autonomia e Flexibilidade Curricular, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, tem incentivado e desafiado as escolas portuguesas a implementação o trabalho de projeto, a articular componentes de currículo, a promover o trabalho prático e experimental e os Estudos de Avaliação do PAFC e da AFC (Cosme, Ferreira, Fernandes, & Neves, 2018; Cosme et al., 2020) são coerentes ao afirmar que esta é uma dimensão que as escolas têm explorado e aprofundado. O eixo da Gestão Curricular relaciona-se com a **articulação curricular e a existências de tempos/projetos interdisciplinares**, tendo-se alargado, nesta fase de recolha de dados, para o possível impacto que este trabalho conjunto pode ter no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Ao analisarmos os dados referentes às escolas de Cascais, percebemos que 5,1% de professores e 8,4% dos alunos selecionaram a opção não se aplica, o que pode representar uma ausência de projetos desta natureza nas suas escolas. Por outro lado, realizamos, ao longo deste ano letivo, sessões de partilha com as escolas onde tivemos a oportunidade de assistir à partilha de boas práticas em torno do funcionamento em equipas educativas e que tem sido promotor de colaborações e articulações de natureza distinta, como por exemplo, o Projeto Rotas e Desafios do AE de Carcavelos, ou os modelos de funcionamento das equipas educativas do AE da Cidadela e de Alapraia. Por sua vez, os dados também revelam que são os professores quem mais discorda (23,8%) sobre a implementação de projetos de natureza interdisciplinar e/ou transdisciplinar.

Gráfico 12: Implementação de projetos interdisciplinares ou transdisciplinares.



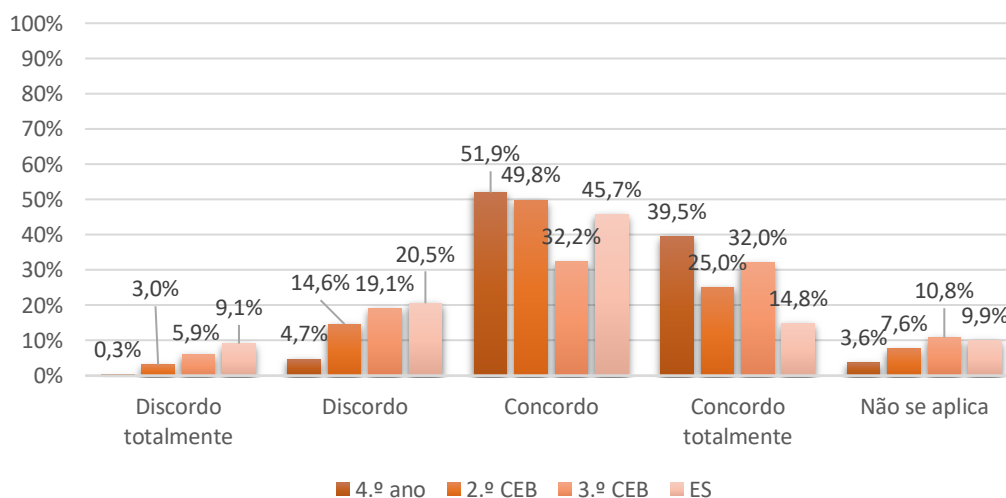
Questões:

Professores: Consigo preparar e implementar nas minhas turmas projetos de natureza interdisciplinar e/ou transdisciplinar.

Alunos: A nossa turma tem desenvolvido projetos que envolvem mais do que uma disciplina.

Numa percentagem semelhante (21,4%), os alunos também discordam, sendo que é no Ensino Secundário (29,6%) que estes números se acentuam, principalmente quando isolamos os dados dos alunos. Em oposição, são as crianças do 4.º ano de escolaridade que mais concordam com esta afirmação, o que também pode ser considerado natural dada a natureza de trabalho que caracteriza o 1.º CEB aliada à monodocência onde um professor leciona mais do que uma disciplina.

Gráfico 13: Implementação de projetos interdisciplinares ou transdisciplinares, por ciclo de escolaridade.

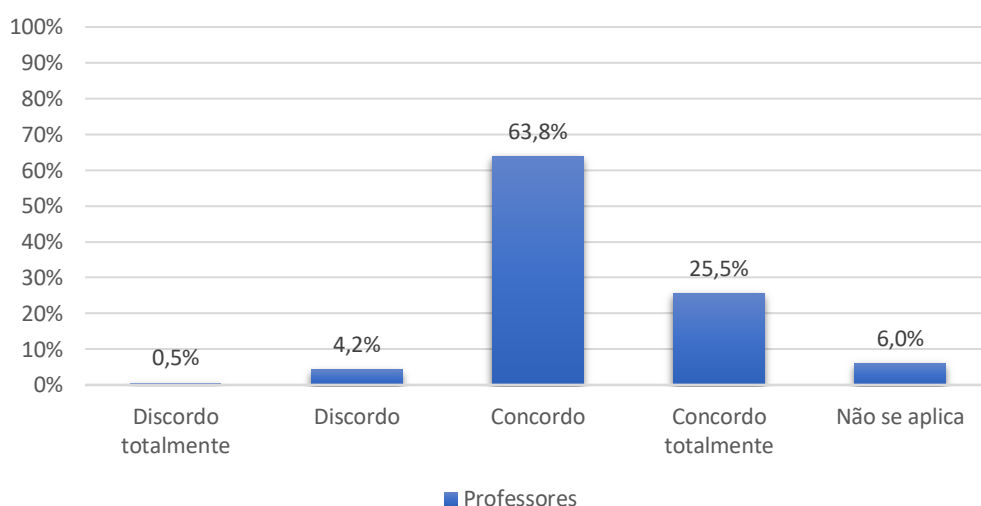


Questão:

Alunos: A nossa turma tem desenvolvido projetos que envolvem mais do que uma disciplina.

Como referido anteriormente, procuramos perceber se este trabalho conjunto e que marca a passagem de um modelo de trabalho isolado para um partilhado, percebemos que os professores de Cascais reconhecem que o trabalho **em articulação os ajuda a conhecer outras dinâmicas e que estas lhes permitem enriquecer as suas estratégias**, pois 89,3% dos docentes concorda com esta afirmação. No estudo de avaliação externa da AFC (Cosme et al., 2020), as autoras concluíram que em dois anos letivos a interajuda e a partilha entre docentes adquiriu uma importância acrescida. Contudo, as Cascais, a percentagem de professores que responderam que “não se aplica” subiu para 6%, em relação à última questão, o que pode significar que um número residual de 0,9% dos professores apesar de participar em projetos de articulação curricular, não os entende como potenciadores de um crescimento profissional.

Gráfico 14: Articulação como mote para enriquecer as estratégias pedagógicas

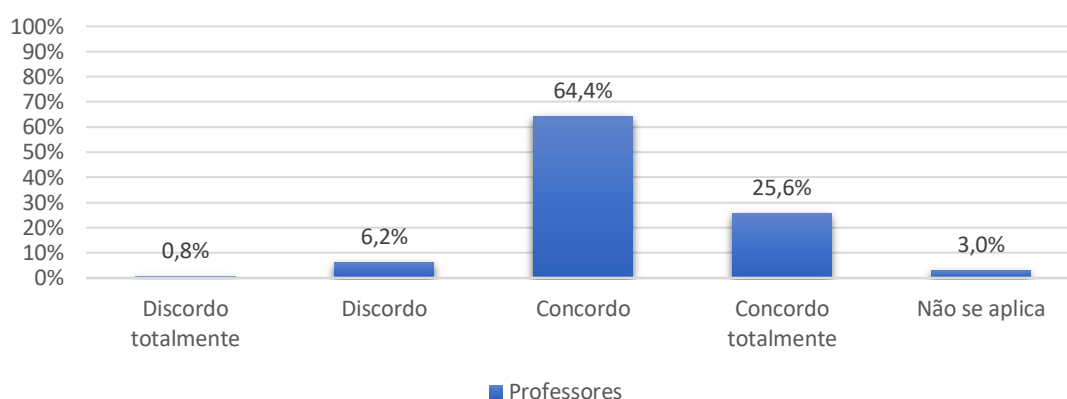


Questão:

Professores: Reconheço que o trabalho em articulação me ajuda a conhecer outras dinâmicas e que estas me permitem enriquecer as minhas estratégias.

Ao direcionarmos a pergunta para o sucesso dos alunos como um dos resultados resultante da partilha de práticas, assiste-se a uma elevada percentagem de concordância entre professores (90%), como se pode constatar no Gráfico 15. Interessante também é perceber que a percentagem de professores que selecionou a opção “não se aplica” baixou para metade. Contudo, regista-se que a taxa de discordância aumentou ainda que residualmente.

Gráfico 15: Partilha de práticas como promotor de mais sucesso

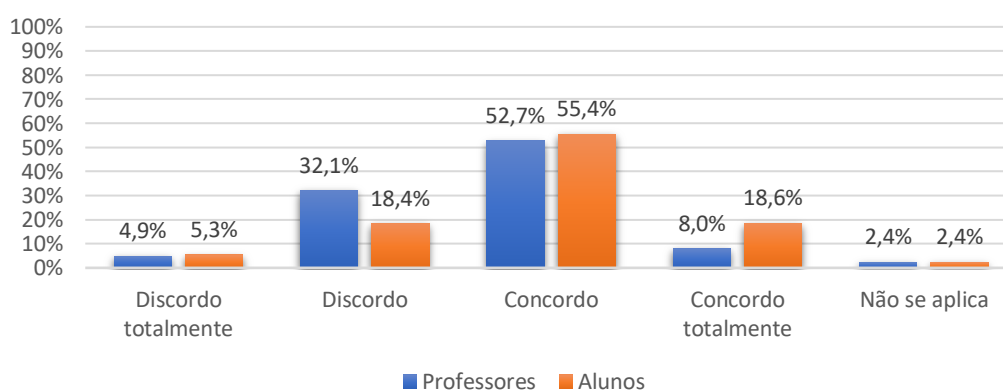


Questão:

Professores: A partilha de práticas educativas entre docentes tem contribuído para o sucesso escolar dos alunos.

Uma das vantagens da articulação curricular é a otimização do tempo educativo, por isso, questionamos alunos e professores sobre o **tempo para dar a matéria ou promover aprendizagens**. Na análise dos dados foi interessante perceber que 37% dos professores discorda desta afirmação, sendo que 74% dos alunos concorda que houve tempo para dar a matéria. Apesar dos níveis de concordância serem bastante positivos, é interessante perceber a discrepância de respostas nas diferentes opções.

Gráfico 16: Otimização do tempo



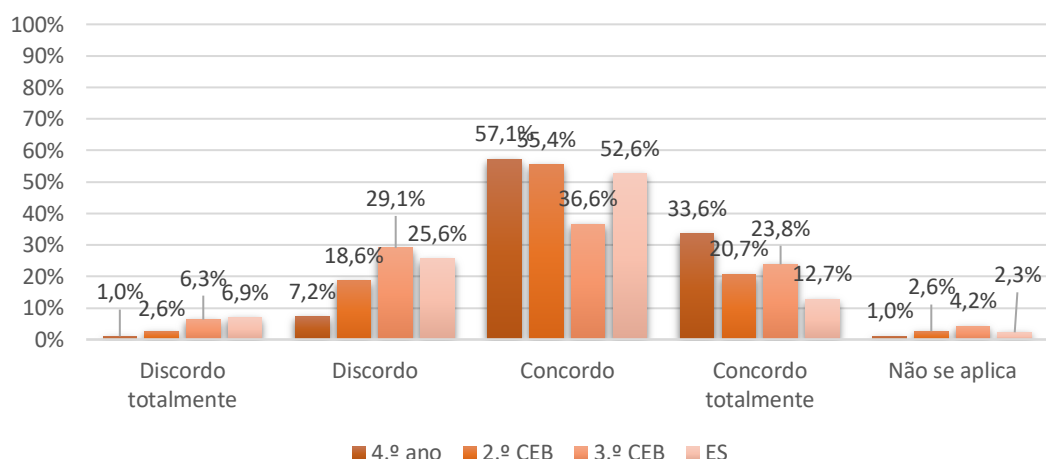
Questões:

Professores: Tenho tempo para desenvolver o currículo e as aprendizagens.

Alunos: Os professores têm tempo para dar a matéria.

Os dados dos alunos, quando analisados separadamente, revelam, mais uma vez, que são os alunos do 3.º CEB que mais discordam. Contudo, a taxa de discordância nos alunos no ES também supera os 30%.

Gráfico 17: Otimização do tempo, por ciclo de escolaridade.



Questão:

Alunos: Os professores têm tempo para dar a matéria.

3. Avaliação das Aprendizagens

O eixo da avaliação das aprendizagens é talvez o mais estruturante deste relatório.

Como já referido, esta mudança do calendário escolar não pressupõe, apenas, uma reorganização dos dias do calendário escolar, antes a novas possibilidades de organizar a oferta escolar mas para que isto não aconteça é necessário que se pense de forma desafiante e estruturada toda a vida da instituição escolar e a forma como esta se organiza. O calendário semestral tem que implicar mudanças severas ao nível da avaliação, nomeadamente:

- Passagem de 3 momentos (após cada trimestre) de reporte aos alunos e encarregados de educação para 2 (após cada semestre);
- Alteração do primeiro momento de avaliação intercalar (de novembro para outubro) e que necessita que com pouco tempo de aulas e de contacto com os alunos, se pense sobre a natureza da informação que está a ser prestada neste momento.

Em Cascais estes dois itens , embora tenham sido explorados em contexto de cada escola, revelaram déficits de informação e, por isso, de compreensão do pretendido; na sessão realizada , em Maio de 2022, com os alunos mais velhos, estes mostraram muitas dúvidas, para não dizer resistências, sobre a necessidade de mudança e as vantagens dessa mesma mudança.

A reunião de balanço com os alunos revelou-se de uma grande importância para corrigirmos informações, esclarecer dúvidas e alterar estratégias a desenvolver neste novo ano

letivo. A título de exemplo, uma das suas inquietações recaiu na forma como o feedback que lhes havia sido dado não ter sido útil ou informativo. Alguns alunos também questionaram o porquê de se ter avançado para um calendário semestral quando a organização das disciplinas se manteve trimestral. Este foi um ponto também destacado pelos professores que referiram ser complicado adequar a organização de uma planificação que estava em trimestres para uma em semestres, resumindo que apenas se mudou a organização do número de dias. Este é um ponto deveras interessante pois sintetiza de forma clara a preocupação que deve existir com a semestralidade na forma como esta deve ser uma consequência de uma organização curricular, e não apenas uma medida de reestruturação do número de dias.

Em sentido contrário, os professores, também, referiram que a organização do ano letivo permitiu-lhes ganhar tempo para aprender, para trabalhar de forma diferenciada, para refletir sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, para promover mais momentos de avaliação formativa e menos de sumativa. Como constrangimentos, os professores destacaram que sentiram que os alunos estavam mais sobrecarregados, situação também descrita pelos mesmos e que era importante dar um feedback mais regular aos encarregados de educação.

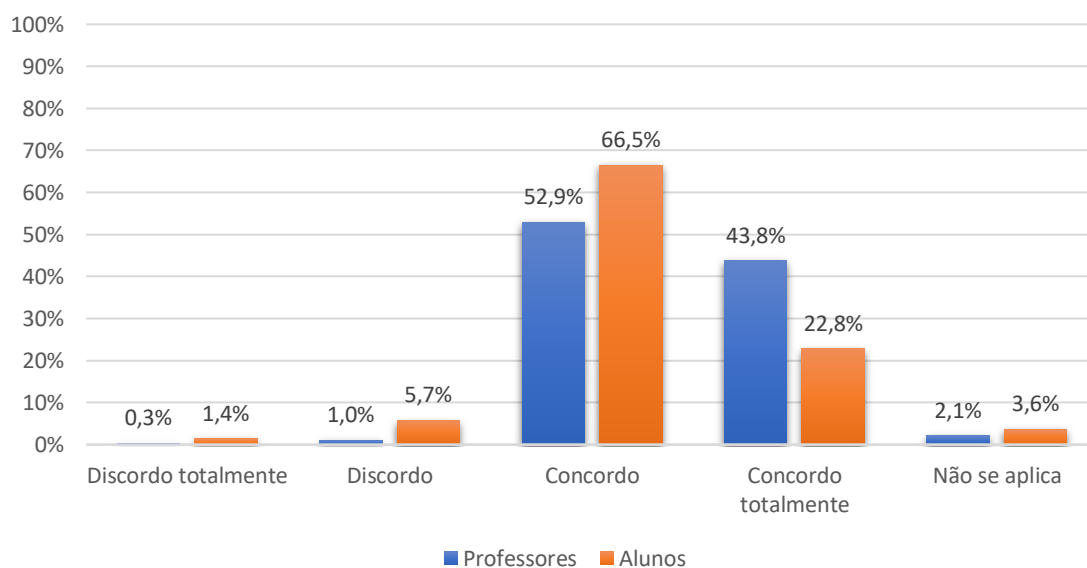
É importante referir que estas sessões com alunos e professores foi posterior à aplicação dos questionários. Analisando os resultados dos inquéritos e ouvindo professores e alunos percebemos que ainda não estamos num momento em que os dados sejam coerentes, pelo menos os que aos alunos se referem. As preocupações enunciadas por estes e queixas não são coerentes com os dados dos inquéritos, pelo que, no próximo ano letivo, iremos realizar mais sessões com alunos para esclarecimentos e recolha de dados.

Os dados que passaremos a apresentar debruçam-se sobre alguns dos aspetos fundamentais da avaliação pedagógica, e dos objetivos estratégicos anunciados com a semestralidade do calendário escolar, nomeadamente: a promoção da avaliação formativa, a diminuição dos momentos de avaliação sumativa, a diversificação dos instrumentos, o feedback e a autoavaliação.

Se no relatório de monitorização da semestralidade no 1.º ano, os dados pareciam apontar para uma mudança ao nível da avaliação e da diversificação das tarefas de avaliação, com as sessões realizadas com alunos, direções e professores percebemos que podemos ainda não estar no tempo de desenvolvimento em que gostaríamos.

Como referimos anteriormente, os professores referem que utilizam mais **atividades formativas** e é verdade é que os dados dos questionários recolhidos são coerentes com esta afirmação. Na verdade apenas 7,1% dos alunos e 1,3% dos professores discordaram.

Gráfico 18: Atividades formativas.



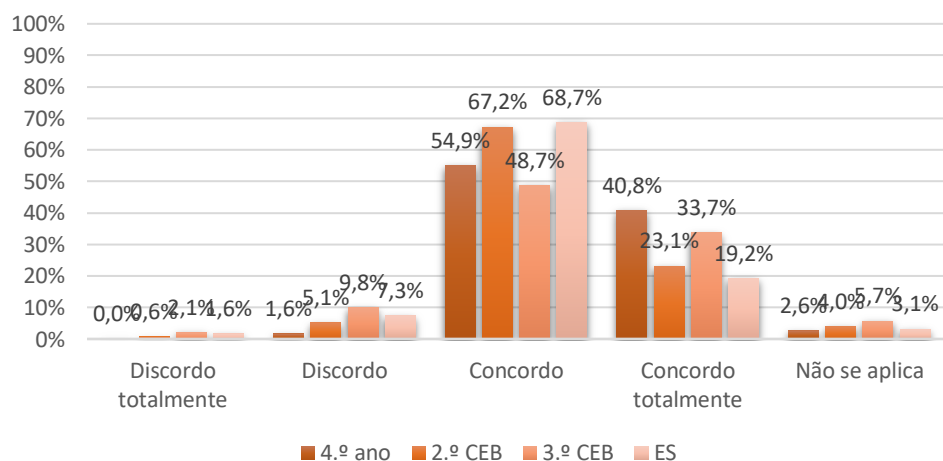
Questões:

Professores: Desenvolvo atividades de avaliação formativa com os meus alunos.

Alunos: Os meus professores desenvolvem atividades de avaliação formativa.

Dos 7,1% dos alunos que discorda mantém-se uma maior discordância nos alunos do 3.º CEB, como se pode verificar no Gráfico 19.

Gráfico 19: Atividades formativas, por ciclo de escolaridade.



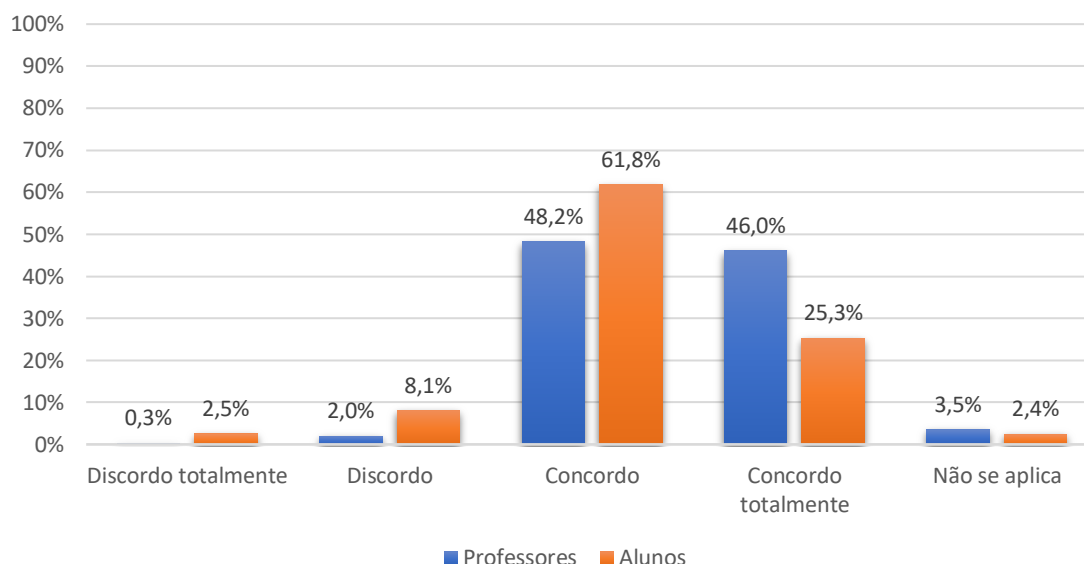
Questão:

Alunos: Os meus professores desenvolvem atividades de avaliação formativa.

Triangulando esta questão com a opção por tarefas de avaliação que não os testes, os números parecem manter-se muito semelhantes, com uma elevada percentagem de alunos

(87,1%) e professores (94,2%) a concordar com a **utilização de outras tarefas de avaliação para além dos testes.**

Gráfico 20: Tarefas de avaliação sumativa para além dos testes.



Questões:

Professores: Diversifico as tarefas de avaliação sumativa para além dos testes/fichas.

Alunos: Tenho realizado outras tarefas avaliativas sumativas (para classificação) para além dos testes/fichas.

Se parece claro que existe maior diversificação, pelas respostas aos questionários, os alunos referiram, e que os professores e que as direções não negaram, é que estão sobrecarregados com tarefas e trabalhos para realizar para a avaliação tendo referido que , paralelamente, houve um significativo aumento do número de testes realizados. Um dos alunos referiu, inclusive, que estão a fazer quatro testes por semestres, dois antes da avaliação intercalar, dois antes do término do semestre. Esta obsessão pela utilização dos testes necessita de ser analisada, para poder ser desconstruída.

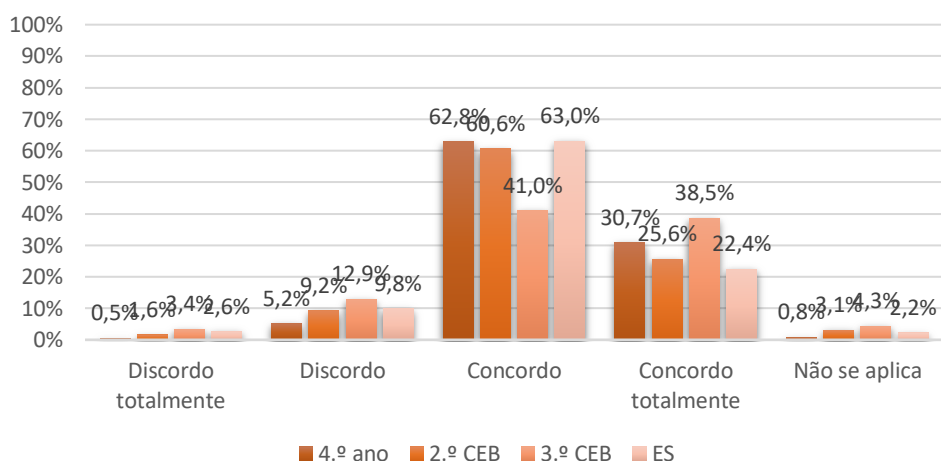
Por força da pandemia o sistema educativo português viveu dois anos letivos sem a aplicação de testes porque os alunos estavam em casa e , entendendo-se que este instrumento de avaliação não era fiável, foram suspensos na maioria das escolas ; sabemos que aquando do regresso de muitas crianças e jovens ao presencial, das primeiras tarefas que fizeram foram testes e fichas para “comprovativo” do “estado de situação”.

Não sendo esta uma situação exclusiva de Portugal ou do município de Cascais, necessitamos de refletir com as direções, as lideranças intermédias, os professores e os alunos sobre o que

representa a diversificação de instrumentos e tarefas de avaliação e como pensar novas e mais fiáveis formas de classificação com recurso a vários elementos.

Nos dados dos alunos, quando analisados isoladamente, percebemos que a percentagem de alunos discordantes é agora superior. Ainda assim, os valores de concordância, quando somamos “concordo” com “concordo totalmente”, são elevadíssimos.

Gráfico 21: Tarefas de avaliação sumativa para além dos testes, por ciclo de escolaridade.



Questão:

Alunos: Tenho realizado outras tarefas avaliativas sumativas (para classificação) para além dos testes/fichas.

Por sabermos, pelo acompanhamento que fazemos, que esta seria uma questão sensível colocamos no questionário uma outra questão sobre a **diversificação das tarefas de avaliação**. Assim, e a partir de uma lista de 27 tarefas de avaliação, pedimos para professores e alunos selecionarem exemplos de tarefas de avaliação que já realizaram. Quando analisamos os dados tendo como referência o número total de respostas, os testes e a ficha de avaliação surgem como as duas tarefas com maior percentagem (8,1% e 8,2%, respetivamente no caso dos professores e 7,7% e 7,5%, respetivamente nas respostas dos alunos). A tarefa que surge em terceiro lugar para os professores são as apresentações (7,7%), enquanto que para os alunos são os trabalhos de grupo (7,3%), como se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1: Diversificação das tarefas de avaliação, tendo como referência o número total de respostas.

	Professores	Alunos
1. Teste;	8,1%	7,7%
2. Ficha;	8,2%	7,5%
3. Questões de aula escritas;	6,4%	6,6%
4. Questões de aula orais;	6,2%	3,8%
5. Questionário / Formulário;	3,0%	4,5%
6. Apresentações orais (com ou sem recurso a powerpoint ou outro ferramenta);	7,7%	6,7%
7. Apresentações recorrendo ao digital	5,1%	3,9%
8. Relatórios;	1,9%	2,7%
9. Trabalhos de pesquisa;	6,8%	6,5%
10. Trabalho de grupo;	8,1%	7,3%
11. Trabalho experimental / Experiências	1,8%	3,1%
12. Trabalhos práticos	4,9%	3,8%
13. Projetos;	3,6%	3,9%
14. Esquemas conceituais / Mapas conceituais;	1,4%	1,1%
15. Quizz	4,5%	5,5%
16. Dramatizações / Roleplay	2,2%	1,3%
17. Performance Musical	0,5%	0,9%
18. Portefólio / Padlet	1,9%	2,2%
19. Saídas de campo / Visitas de estudo	2,8%	3,6%
20. Performance física	1,0%	2,0%
21. Debates	3,0%	2,5%
22. Testes de aptidão física	1,0%	4,1%
23. Infografias	0,4%	0,5%
24. Produções escritas (comentários, pesquisas...)	3,4%	3,3%
25. Realização de vídeos	1,2%	2,2%
26. Diários gráficos	0,6%	0,9%
27. Jogos didáticos	4,3%	1,7%

Questões:

Professores: Selecione as tarefas de avaliação sumativa que tem proposto aos alunos no presente ano letivo:

Alunos: Selecciona as tarefas de avaliação sumativa (para classificação) que realizaste já no presente ano letivo:

Sendo esta uma pergunta que permitia a escolha de mais de uma resposta, consideramos que ao invés de apresentarmos os dados tendo em conta o número total de respostas, deveríamos fazê-lo a partir do número total de respondentes (Tabela 2). Quando analisamos os dados percebemos que as preocupações dos alunos não são infundadas pois as tarefas de avaliação mais referidas foram:

- testes (92% dos alunos, 69% dos professores);
- fichas (90% dos alunos, 69% dos professores);
- trabalho de grupo (88% dos alunos, 68% dos professores);
- apresentações orais (80% dos alunos, 65% dos professores);

- as questões escritas (80% dos alunos, 54% dos professores);
- os trabalhos de pesquisa (78% dos alunos, 57% dos professores).

Tabela 2: Diversificação das tarefas de avaliação, tendo como referência o número total de respondentes.

	Professores	Alunos
1. Teste;	69%	92%
2. Ficha;	69%	90%
3. Questões de aula escritas;	54%	80%
4. Questões de aula orais;	53%	45%
5. Questionário / Formulário;	25%	54%
6. Apresentações orais (com ou sem recurso a powerpoint ou outro ferramenta);	65%	80%
7. Apresentações recorrendo ao digital	43%	47%
8. Relatórios;	16%	32%
9. Trabalhos de pesquisa;	57%	78%
10. Trabalho de grupo;	68%	88%
11. Trabalho experimental / Experiências	16%	38%
12. Trabalhos práticos	41%	46%
13. Projetos;	30%	47%
14. Esquemas conceituais / Mapas conceituais;	12%	13%
15. Quizz	38%	66%
16. Dramatizações / Roleplay	19%	15%
17. Performance Musical	5%	11%
18. Portefólio / Padlet	16%	27%
19. Saídas de campo / Visitas de estudo	24%	43%
20. Performance física	9%	24%
21. Debates	25%	30%
22. Testes de aptidão física	8%	50%
23. Infografias	3%	6%
24. Produções escritas (comentários, pesquisas...)	29%	39%
25. Realização de vídeos	10%	26%
26. Diários gráficos	5%	10%
27. Jogos didáticos	36%	21%

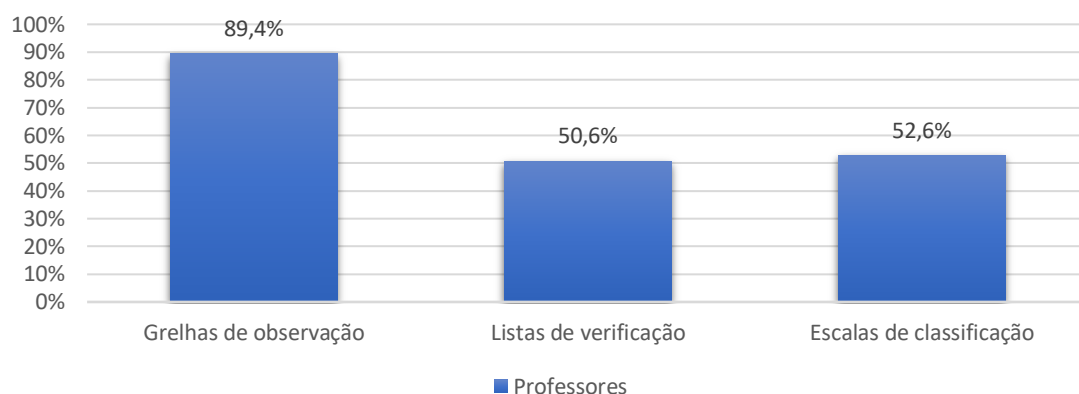
Questões:

Professores: Selecione as tarefas de avaliação sumativa que tem proposto aos alunos no presente ano letivo:

Alunos: Selecciona as tarefas de avaliação sumativa (para classificação) que realizaste já no presente ano letivo:

No questionário aplicado aos professores colocamos uma questão relacionada com os **diferentes instrumentos de registo de informação** que utilizaram e ao triangularmos os dados com a questão anterior, os dados não são coerentes. Vejamos que 89,4% dos professores refere utilizar grelhas de observação, mas nenhuma das tarefas referidas anteriormente apresenta este nível de respondentes.

Gráfico 22: Instrumentos de avaliação.

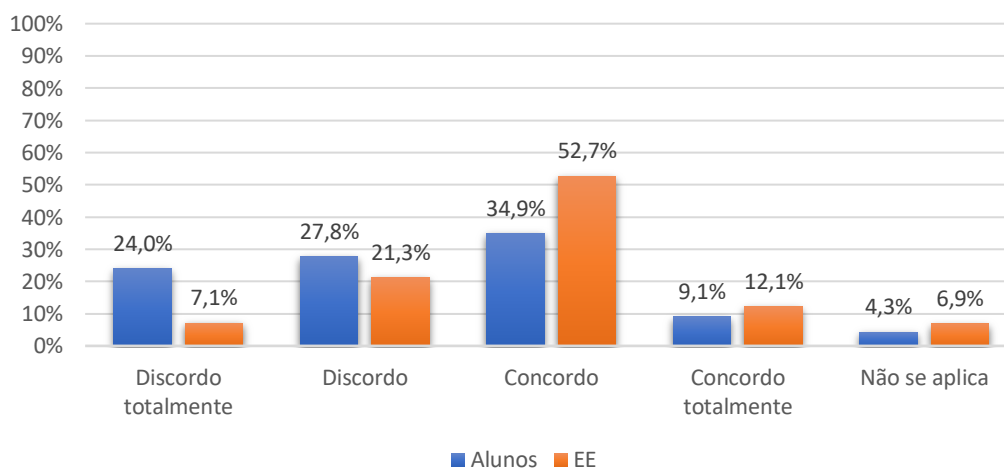


Questão:

Professores: Selecione os instrumentos de registro de informação que tem utilizado no presente ano letivo:

A terminar a análise sobre as tarefas e momentos formativos e sumativos, questionamos alunos e encarregados de educação sobre se sentiam **menos pressão em relação à avaliação sumativa**. A percentagem destes dados é pela primeira vez, no caso dos alunos, muito dividida pelas respostas concordantes (44%) e discordantes (51,8%). São os encarregados de educação que mais concordam (64,8%).

Gráfico 23: Menor pressão em relação à avaliação sumativa.



Questões:

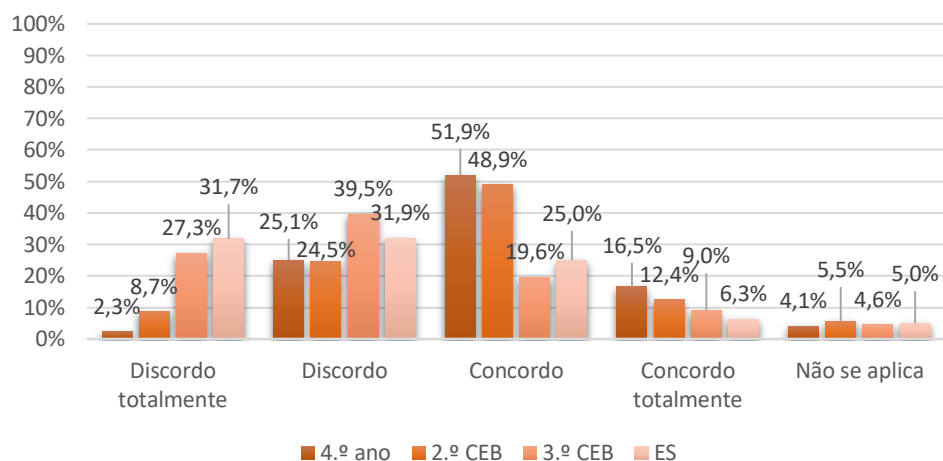
Alunos: Sinto menos pressão face à avaliação sumativa.

Encarregados de Educação: Com a semestralidade, sinto que o meu educando sente menos pressão face à avaliação sumativa.

A análise dos dados de forma isolada mostra que são as crianças do 1.º CEB que apresentam maior taxa de concordância (68,4%), seguidos dos alunos do 2.º CEB (61,3%). Por outro lado, e sem grandes surpresas, são os alunos do 3.º CEB que mais discordam (66,8%),

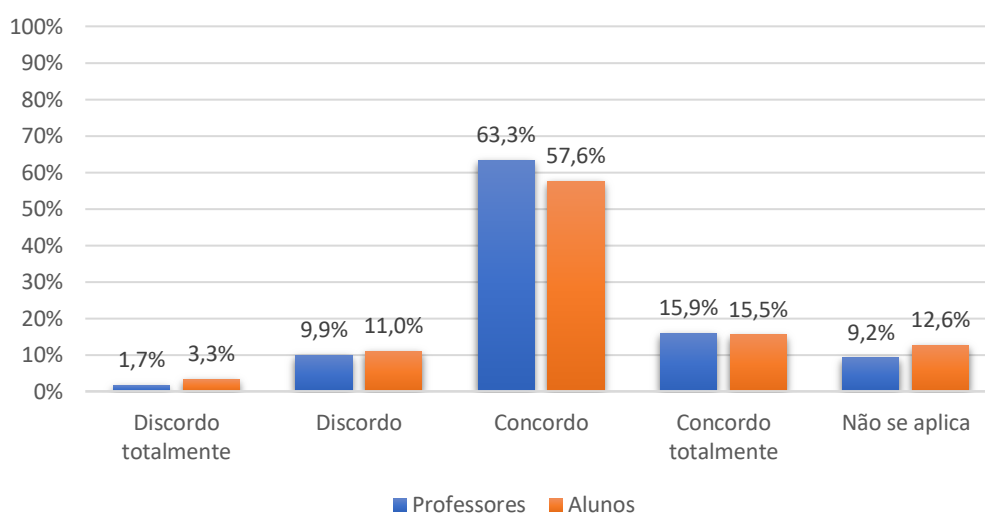
seguidos dos alunos do ES (63,6%). Esta é uma das respostas onde os alunos do ES surgem mais discordantes que concordantes e onde a percentagem de alunos que concorda totalmente regista valores mais baixos.

Gráfico 24: Menor pressão em relação à avaliação sumativa, por ciclo de escolaridade.



Uma outra preocupação das escolas, em matéria de avaliação, tem sido as rubricas de avaliação, uma ferramenta apresentada por Susan Brookhart (2010) que permite informar, situar e orientar o aluno ao longo das tarefas. A convergência destas possibilidades faz com que estas se possam assumir como ferramentas de feedback de excelência. A comparação das respostas atuais com a primeira fase de levantamento, permite-nos perceber que a percentagem de inquiridos discordantes diminuiu no que se refere à **utilização de rubricas para avaliar formativamente e sumativamente os alunos**, estando atualmente 14,3% (no primeiro relatório era de 48,6%) no caso dos alunos, e 11,6% (no primeiro relatório era de 45,7%) no caso dos professores. Os dados também relevam uma percentagem na casa dos 10% de professores e alunos cuja pergunta não se aplica, e que pode indicar que não utilizam rubricas. Este número diminuiu para quase metade, no caso dos alunos, em relação ao último relatório.

Gráfico 23: Rubricas para avaliar formativa e sumativamente.



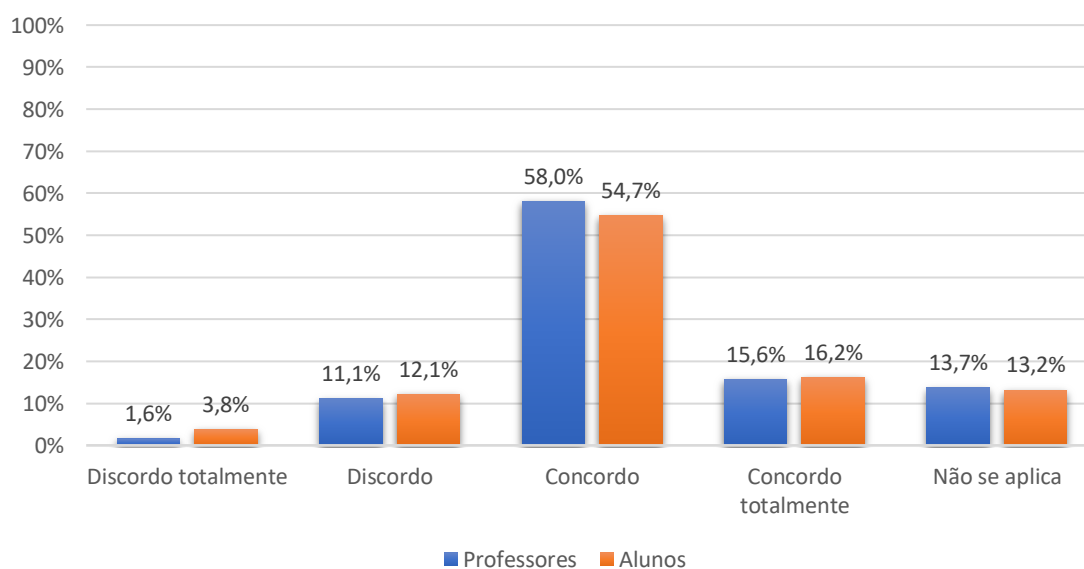
Questões:

Professores: Utilizo rubricas de avaliação nas diversas tarefas de aprendizagem para avaliar formativamente e sumativamente os alunos.

Alunos: Utilizamos rubricas de avaliação para avaliar as tarefas de aprendizagem.

Sobre o potencial das **rubricas para orientar os alunos** e tornar o processo de avaliação mais transparente, um outro princípio da avaliação pedagógica, os dados mostram-se, agora, mais promissores, com maiores percentagens de concordância em relação à última fase de recolha de dados. Da mesma forma, é possível encontrar um grau de concordância muito elevado em relação à questão colocada anteriormente, como se pode confirmar no Gráfico 24.

Gráfico 24: Rubricas para orientar os alunos.



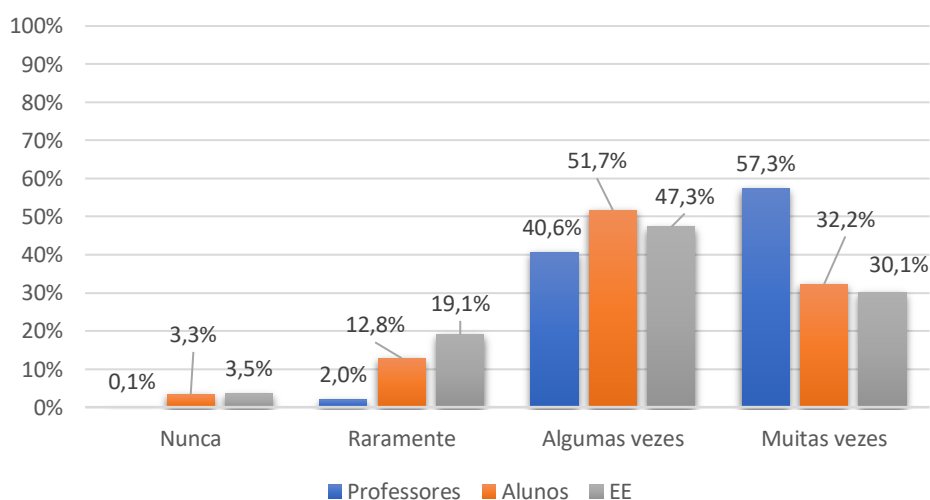
Questões:

Professores: Quando utilizo rubricas sinto que estas ajudam os alunos a perceber o que se pretende em cada tarefa.

Alunos: Quando os professores utilizam rubricas de avaliação sinto que estas me ajudam a perceber o que se pretende que eu realize em cada tarefa.

O feedback é uma das mais poderosas ferramentas da avaliação pedagógica e da avaliação formativa. A investigação realizada no campo da avaliação das aprendizagens torna claro que é o feedback que mais contribui para a melhoria das aprendizagens e consequente sucesso académico. Sendo o feedback o processo que permite informar, situar e orientar o aluno ao longo do seu processo de aprendizagem, ele pode acompanhar os momentos formativos ou sumativos. Ouvimos professores, alunos e encarregados de educação percebemos que a maioria dos agentes sentem que os **professores os ajudam e informam sobre como melhorar as suas aprendizagens**, dado este está presente num dos objetivos estratégicos da opção pelo calendário semestral. A percentagem de professores que discorda desta afirmação é residual, sendo que 12,8% dos alunos e 19,1% dos encarregados de educação refere o feedback é raro e 3,3% dos alunos refere que é inexistente.

Gráfico 24: Feedback sobre o processo da sua aprendizagem.



Questões:

Professores: Sinto que consigo informar os meus alunos sobre o processo da sua aprendizagem.

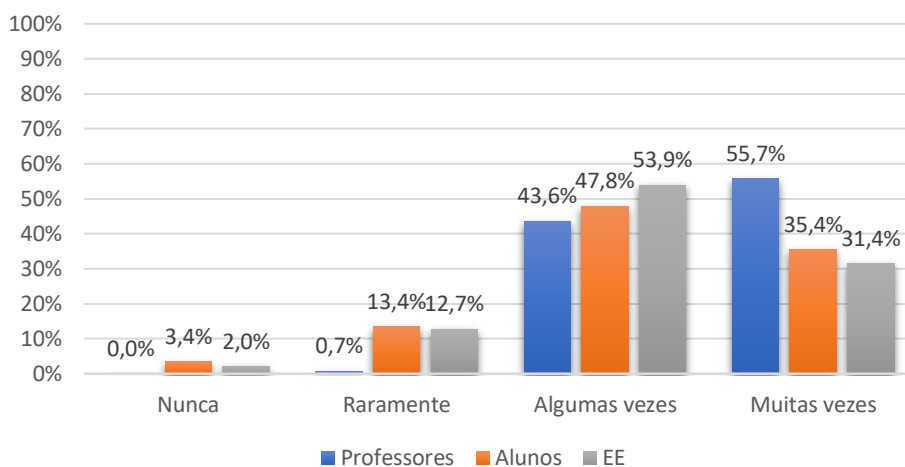
Alunos: Sinto que os professores me ajudam a perceber o que estou a fazer bem ou a fazer mal.

Encarregados de Educação: Tenho recebido informações sobre o desempenho escolar do meu educando.

As perguntas relativas ao feedback foram formuladas de diferentes formas de modo a permitir a triangulação e validação das respostas. Assim, quando questionamos professores, alunos e encarregados de educação sobre os professores os ajudam a perceber como melhorar,

a 3ª dimensão do feedback, o *feed forward*, os dados mostram uma correlação com as respostas anteriores, como se pode observar no Gráfico 25.

Gráfico 25: Feedback para a melhoria do processo de aprendizagem



Questões:

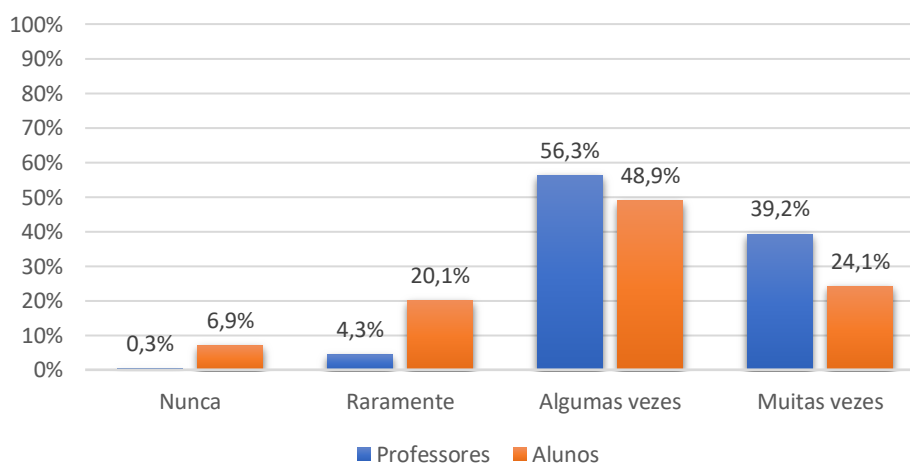
Professores: Sinto que consigo ajudar os alunos a perceber como melhorar.

Alunos: Sinto que os professores me ajudam a perceber como posso melhorar.

Encarregados de Educação: Tenho a percepção de que o meu educando tem melhorado o seu desempenho.

A última dimensão a ser monitorizada refere-se às práticas de **autoavaliação** e em que se tentou aferir a regularidade/frequência com que os professores provem momentos de autorreflexão sobre as aprendizagens e que promovem o desenvolvimento da sua capacidade de se autorregular. As respostas são muito interessantes pois a larga maioria dos professores (56,3% e 39,2%) e alunos (48,9% e 24,1%) assume que acontece entre algumas vezes e muitas vezes.

Gráfico 26: Autoavaliação



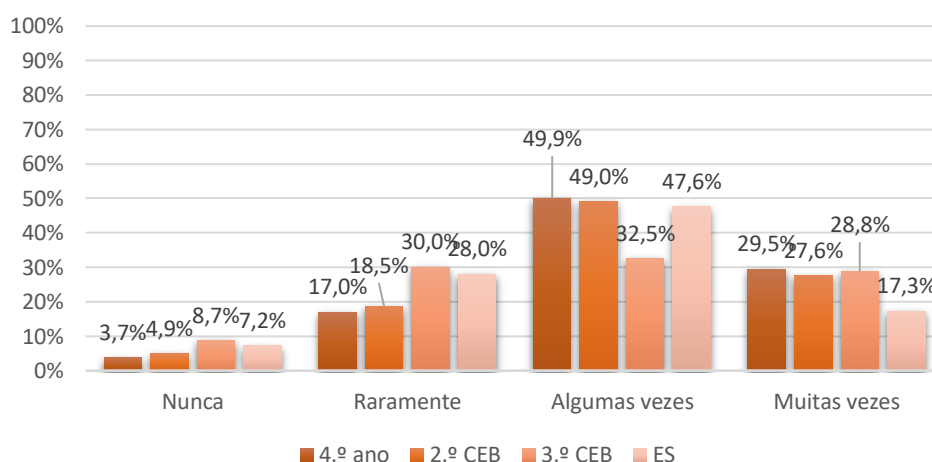
Questões:

Professores: Sinto que consigo promover estratégias de autorregulação nos alunos (identificação de pontos fracos e fortes das suas aprendizagens; descrição de processos de pensamento usados durante a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema; reformulação do trabalho a partir do feedback).

Alunos: Os meus professores promovem momentos de reflexão sobre as minhas aprendizagens (identificação de pontos fracos e fortes; dificuldades, dúvidas...).

Ao isolarmos os dados por ciclo de escolaridade, os dados mostram-se constantes, sendo os alunos do 3.º CEB (30%) quem mais refere que este tipo de práticas é raro, seguidos dos alunos do ES (28%). Apesar da percentagem ser mais baixa no 2.º CEB (18,5%) e no 4.º ano de escolaridade (17%), regista números mais elevados em comparação com outras questões.

Gráfico 27: Autoavaliação, por ciclo de escolaridade.



Questão:

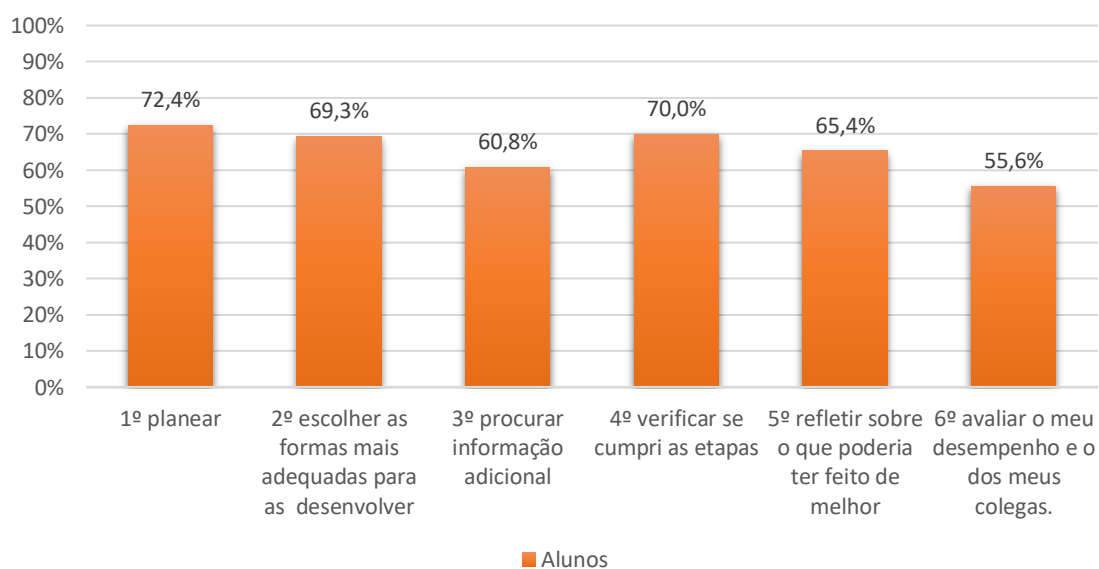
Alunos: Os meus professores promovem momentos de reflexão sobre as minhas aprendizagens (identificação de pontos fracos e fortes; dificuldades, dúvidas...).

Na tentativa de compreender o impacto que estas estratégias de autoavaliação podem estar a ter na promoção da autonomia dos alunos, questionamos os mesmos sobre algumas dimensões em que se sentem mais capazes. Mais uma vez, e pela natureza da questão, optamos por apresentar os dados tem como referência o número de alunos respondentes, e não o número total de respostas. Tendo existido uma clara escolha de todas as opções, as três opções mais referidas foram:

1. planear (72,4%);
2. verificar se cumpri as etapas (70%);
3. escolher as formas mais adequadas para as desenvolver (69,3%).

A escolha por estas três opções é muito interessante porque pode ser indutora do desenvolvimento de competências associadas à gestão e análise crítica do trabalho realizado, embora seja importante referir que a diferença entre cada uma das opções é residual.

Gráfico 28: Autonomia.



Questão:

Alunos: Sinto que quando realizo sozinho tarefas sou capaz de:

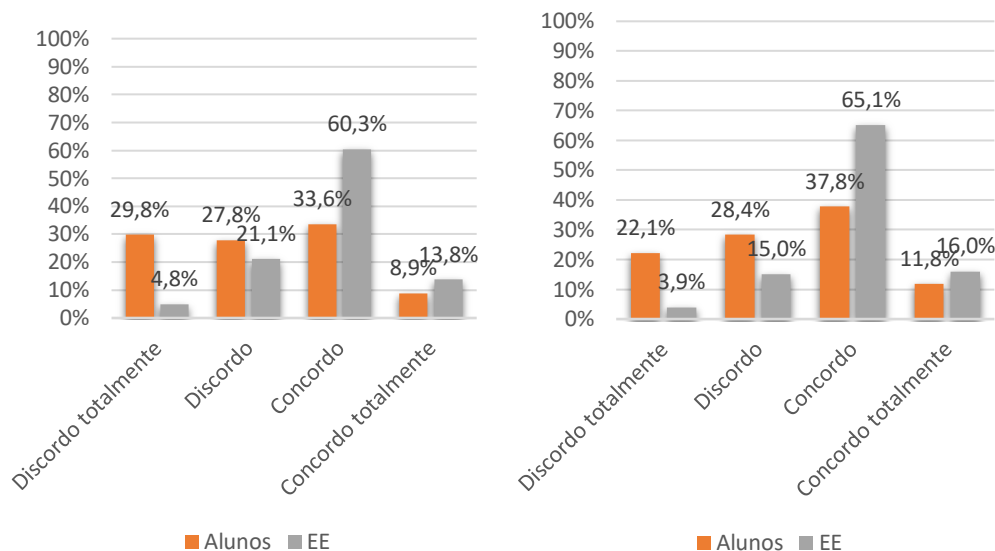
4. Bem-estar e Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal

O último eixo a ser avaliado relaciona-se com a tentativa de compreender o impacto que a organização do calendário escolar em semestres teve ao nível da **gestão do stress e do tempo**.

Ao confrontarmos as respostas de alunos com encarregados de educação assistimos a diferentes níveis de concordância, os encarregados de educação tendem a concordar que os seus educandos gerem melhor o seu tempo para realizar tarefas da escola, estando menos stressados, mas mais de metade dos alunos discorda desta afirmação. Aliás é neste eixo que encontramos maiores taxas de discordância por parte dos alunos. Quando triangulamos esta resposta com a **sensação de mais tempo livre**, as respostas são idênticas.

Gráfico 29: Menos Stress Mais Tempo.

Gráfico 31: Mais tempo livre.



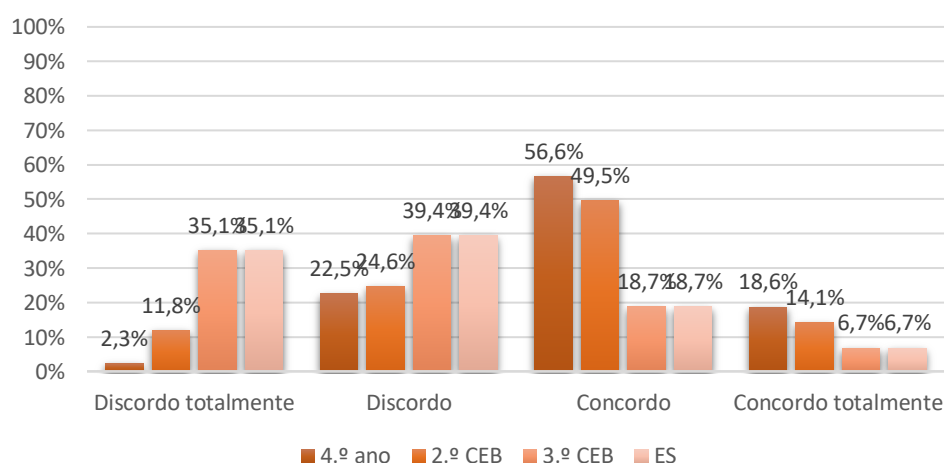
Questões:

Alunos: Sinto menos stress e consigo ter mais tempo para estudar.

Encarregados de Educação: O meu educando tem gerido melhor o tempo para estudar e realizar os trabalhos, estando menos stressado.

Isolamos os dados por ciclo de escolaridade e pela primeira vez assiste-se a um fenómeno interessante, à medida que o ciclo avança a percentagem de alunos que discorda é superior, e a que concorda vai reduzindo, como se pode observar no Gráfico 30.

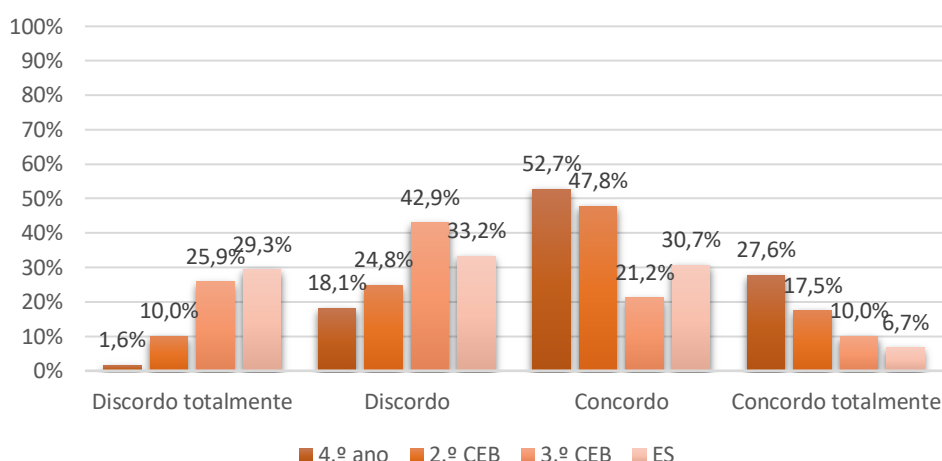
Gráfico 30: Menos Stress Mais Tempo, por ano de escolaridade.



Questão:

Alunos: Sinto menos stress e consigo ter mais tempo para estudar.

Gráfico 32: Mais tempo livre, por ano de escolaridade.

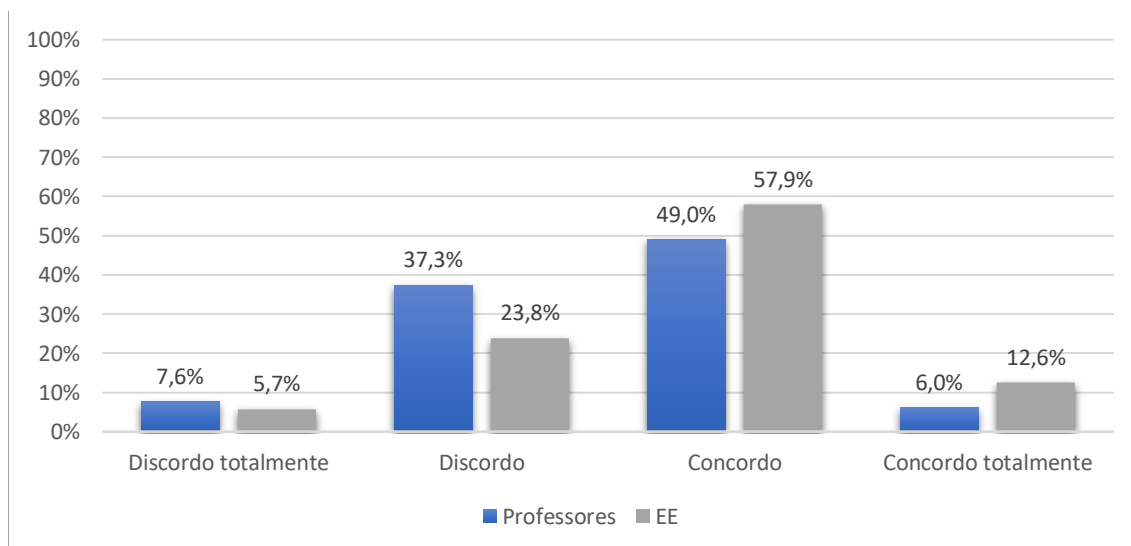


Questão:

Alunos: Sinto que tenho tempo livre.

Quando tratamos os dados de professores e encarregados de educação sobre a **organização do tempo** percebemos que as opiniões ainda estão muito divididas, embora a percentagem de pessoas que concorda seja ligeiramente superior (55% no caso dos professores e 70,5 no caso dos encarregados de educação).

Gráfico 32: Organização do tempo.



Questões:

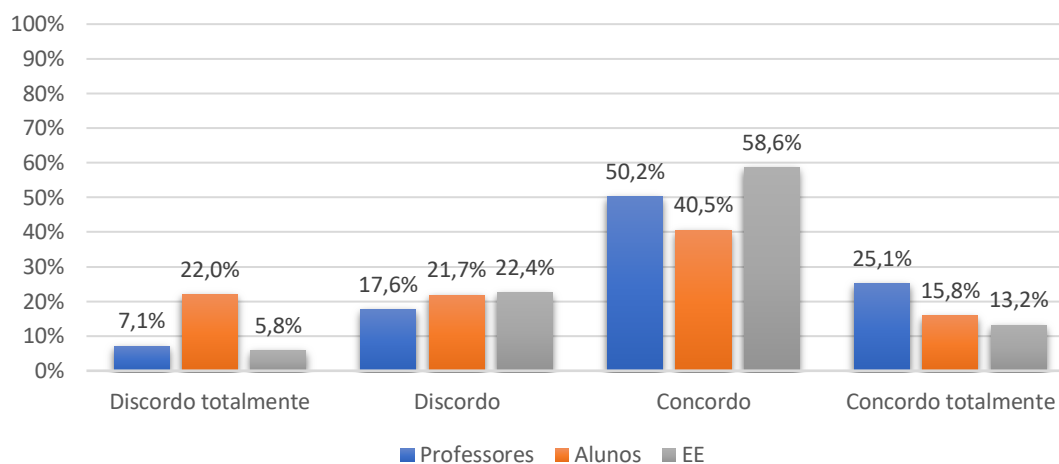
Professores: Sinto que tenho tempo para organizar e desenvolver o meu trabalho.

Encarregados de Educação: Este calendário escolar permite uma melhor gestão do tempo em família.

A última questão prende-se com a sensação de encontrar **maior tranquilidade nas pausas letivas**. A análise e tratamento dos dados revelam que os alunos são quem mais discorda

desta afirmação (43,7%). Por sua vez, 75% dos professores, concorda com esta afirmação e um pouco mais de metade dos encarregados de educação (56,3%), também.

Gráfico 33: Tranquilidade nas pausas letivas.



Questões:

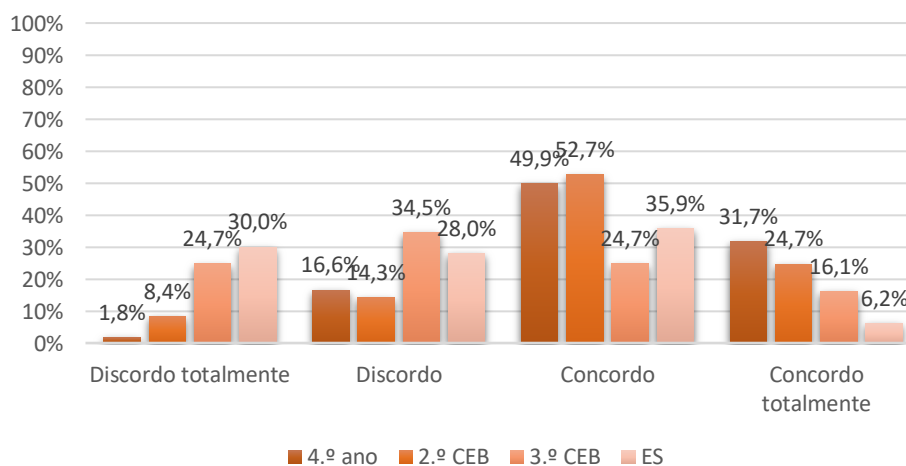
Professores: O calendário escolar em semestres permite que as pausas letivas sejam mais tranquilas (Natal, Páscoa).

Alunos: O calendário escolar em semestres permite que as pausas letivas sejam mais tranquilas (Natal, Páscoa).

Encarregados de Educação: O calendário escolar em semestres permite que as pausas letivas sejam mais tranquilas (Natal, Páscoa).

Por fim, e na sequência da análise referente a este eixo, mais uma vez, os dados dos alunos, quando tratados isoladamente, mostram que à medida que o ciclo avança a percentagem de alunos que discorda é superior, e a que concorda vai reduzindo, como se pode observar no Gráfico 33.

Gráfico 33: Tranquilidade nas pausas letivas, por ciclo de escolaridade.



Questão:

Alunos: O calendário escolar em semestres permite que as pausas letivas sejam mais tranquilas (Natal, Páscoa).

Conclusões

Neste relatório apresentam-se os dados recolhidos e correspondentes à expressão livre dos respondentes e à sua interpretação referente aos quatro eixos priorizados por nós, a saber:

- as estratégias pedagógico-didáticas;
- gestão curricular,;
- avaliação das aprendizagens;
- e bem-estar e desenvolvimento pessoal e interpessoal.

Podemos dizer que , analisados de forma transversal, quando isolamos e tratamos os dados dos alunos percebemos que existe uma percentagem razoável de alunos do 3.º CEB que está mais discordante com o processo que estão a viver.

Ao nível do campo de análise sobre as estratégias pedagógico-didáticas implementadas foi-nos possível concluir que têm existido um significativo esforço docente para se diversificarem as estratégias de aprendizagem, tornando-as promotoras de uma maior participação e envolvimento dos alunos. O trabalho de projeto é a estratégia que é mais referida por professores e alunos, e nas sessões de partilha de práticas entre escolas, podemos assistir a inúmeros exemplos de trabalhos de projeto.

Ainda dentro deste eixo, percebemos que existe uma consciência e concordância sobre o grau de sucesso que pode advir do recurso a estratégias de diferenciação das aprendizagens, embora seja importante perceber como é que isto está a acontecer. Tema que retomaremos para discutir ao longo das próximas nas sessões com alunos e professores.

Aliada ao processo de diferenciação pedagógica surgem as coadjuvações docentes e é interessante perceber que os professores as entendem como tempos úteis para programar e preparar materiais adequados aos ritmos e especificidades de cada aluno, utilizar metodologias ativas e trabalho de projeto e fornecer apoio ao aluno num espaço exterior à sala de aula. Esta última opção pode retratar ainda a tendência para uma cultura assistencialista de retirada das crianças e jovens com maiores dificuldades das aulas, ao invés de uma otimização dos recursos através do aumento do rácio professor-alunos e de um aproveitamento das mentorias e parcerias entre pares para a promoção de aprendizagens. Esta questão também foi por nós colocada e percebemos que é uma opção adotada “muitas vezes” para a larga maioria dos professores, mas “raramente” quando analisada sob o ponto de vista dos alunos.

No eixo da Gestão Curricular percebemos que tem havido, como percebemos anteriormente, uma clara preocupação e adoção de projetos de natureza interdisciplinar, sendo o Ensino Secundário o que menos beneficia desta opção curricular. Quando cruzamos esta prática para uma possível mudança nas práticas docentes, percebemos que a larga maioria dos professores de Cascais reconhecem que o trabalho em articulação os ajuda a conhecer outras dinâmicas e que estas lhes permitem enriquecer as suas estratégias. Ao mesmo tempo, assiste-se, pela análise dos dados, a uma crença que este tipo de práticas contribuiu para o sucesso dos alunos. No entanto, mais de 30% os professores referem não ter tempo para desenvolver aprendizagens. Este foi um tópico referido pelos mesmos na sessão de partilha, sendo apontado como um constrangimento para que possam cumprir “o programa” previsto.

O primeiro objetivo do Projeto de implementação da semestralidade em Cascais, intitulado Cascais Ganha Tempo para Aprender, pressupunha que cada unidade orgânica atualizasse a sua política interna de avaliação das aprendizagens, pressupondo esta atualização um incremento das suas práticas de avaliação formativa, nomeadamente a partir do feedback dado a alunos e encarregados de educação e da realização de momentos de autoavaliação mais regulares e potenciadores do desenvolvimento da autonomia dos alunos. Esta opção deve ser coerente com as práticas de avaliação sumativa assumindo esta o recurso a uma panóplia mais diversificada de técnicas e instrumentos avaliativos. Este compromisso materializa-se, ao nível da avaliação sumativa classificatória, numa diminuição dos momentos de avaliação sumativa classificatória em pelo menos 30%. Foi com base neste compromisso e objetivo que se organizaram as questões referentes ao eixo da Avaliação das Aprendizagens.

Efetivamente todos os inquiridos concordaram que houve um aumento das atividades formativas, sendo a percentagem de discordantes muito baixa. Também nas sessões de partilha foi possível compreender que para os professores esta dimensão assumia uma importância acrescida, mas que não revela impacto na avaliação sumativa. Contudo, ao nível da diversificação dos procedimentos de recolha de informação os dados não são muito coerentes, e quando cruzados com as sessões com alunos, direções e professores, chegam a ser contraditórios. Se parece claro que existe diversificação, pelas respostas aos questionários, também assistimos a uma sobrecarga de tarefas e trabalhos para fazer, bem como relatos de um aumento, considerável, do número de testes. Este desabafo, muito frisado pelos alunos, transparece de forma clara nos dados dos questionários, como foi possível observar na Tabela 2.

Pela importância que estes dados têm para este momento, trazemos novamente os dados sobre a diversificação das tarefas de avaliação, e em que as mais referidas foram:

- testes (92% dos alunos, 69% dos professores);
- fichas (90% dos alunos, 69% dos professores);
- trabalho de grupo (88% dos alunos, 68% dos professores);
- apresentações orais (80% dos alunos, 65% dos professores);
- as questões escritas (80% dos alunos, 54% dos professores);
- os trabalhos de pesquisa (78% dos alunos, 57% dos professores).

Triangulando estas respostas com o aumento da pressão causada pelo aumento do recurso a testes sumativos, assiste-se, pela primeira vez, a uma certa divisão nas respostas de alunos com mais a discordar do que a concordar com uma menor pressão sentida em relação à avaliação sumativa.

Os dados referentes ao feedback revelam que a periodicidade do mesmo pode ainda ser melhorado pelos professores de forma a torná-lo ainda mais sistemático e aumentando dessa forma o seu impacto na vida dos alunos. Relacionando as respostas dos professores com as dos alunos, e até encarregados de educação, percebemos que estes estão mais otimistas. O diferencial entre as respostas levar-nos-ia a questionar se efetivamente os alunos têm consciência sobre os momentos em que os professores os ajudam e orientam nas diferentes tarefas.

O mesmo registo de resposta acontece quando abordamos a autoavaliação, sendo importante acrescentar que quando questionamos sobre os momentos de autorreflexão e o seu impacto ao nível do desenvolvimento da autonomia, assiste-se a um equilíbrio entre as diferentes opções, sendo que as três mais referidas foram associadas ao planeamento, à verificação do cumprimento das etapas e à escolha de formas mais adequadas para desenvolver as diferentes tarefas.

No eixo do Bem-estar e Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal, os dados são bastante contraditórios entre os diferentes inquiridos. Nas questões associadas à qualidade de gestão do tempo e do stress, os encarregados de educação tendem a concordar que os seus educandos gerem melhor o seu tempo para realizar tarefas da escola, estando menos stressados, mas mais de metade dos alunos discorda desta afirmação. Quando tratamos os dados dos alunos, isoladamente, percebemos que à medida que o ciclo avança a percentagem de alunos que discorda é superior. Na gestão das pausas letivas e na tranquilidade sentida, são os alunos são

quem mais discorda desta afirmação (43,7%). Por sua vez, 75% dos professores, concorda com esta afirmação e um pouco mais de metade dos encarregados de educação (56,3%), também.

Recomendações

Como se pode observar ao longo do documento, os dados por questionário não espelham de forma clara e coerente as perceções recolhidas das sessões realizadas presencialmente com alunos e professores do concelho de Cascais. Neste segundo questionário recolhido e tendo em conta a recomendação proposta, tivemos várias questões de validação das respostas que permitiram perceber que as respostas se vão mantendo estáveis (e por isso fidedignas). Aumentar o nível de fidelidade das respostas dos inquiridos é condição para um diagnóstico real mais rigoroso, com maior grau de validade e, por isso, passível de ser intervencionado de forma atempada; trata-se de atuar e intervir na prevenção ultrapassando práticas recorrentes, nas diferentes organizações, de implementação de estratégias remediativas como se andássemos sempre “a correr atrás do prejuízo”.

Não podemos de alertar a necessidade de assinalar a dissonância encontrada, em sede de triangulação com as sessões de esclarecimento e partilha realizada com alunos, professores e direções que nos proporcionou o levantamento de outras preocupações, nomeadamente sobre a forma como a avaliação das aprendizagens dos alunos se está a concretizar nas diferentes escolas de Cascais e o papel que os próprios alunos tiveram e poderiam ter neste tempo de mudança. Por isso recomenda-se o reforço da realização de sessões informativas a realizar pelas escolas junto de alunos, docentes e encarregados de educação para que se possa atingir um maior número de interlocutores bem informados e esclarecidos e, com isso, a possibilidade de uma mais efetiva interiorização de um caminho de mudança a ser operado pela escola portuguesa, tendo em vista o objetivo em concretizarmos níveis de sucesso escolar mais alargados a públicos que tradicionalmente se vêm confinados a percursos marcados pelo insucesso escolar.

Reforça-se, mais uma vez, a importância de se conseguir recolher dados referentes aos indicadores do ponto 3 dos objetivos estratégicos para uma análise ainda mais rigorosa, com fiabilidade de inquirição e validade estatística.

No próximo ano letivo priorizaremos a monitorização dos indicadores relativos à taxa de abandono escolar, taxa de conclusão de cada ciclo de formação, taxas de retenção, taxas de conclusão da escolaridade obrigatória e taxa de sucesso direto no final de 2022/2023 para que Cascais possa projetar o futuro a partir de dados mais objetivos e rigorosos que possam ultrapassar o nível de “perceções” que tantas vezes atraíam o verdadeiro desafio a enfrentar e o caminho a desbravar.

Como já referido, entendemos que qualquer mudança que se pretenda operar no campo da educação e do sistema educativo deve sempre ter em vista a melhoria das aprendizagens e uma conseqüente melhoria dos resultados académicos, contribuindo para democratizar o sucesso educativo garantindo que todos possam beneficiar de uma escola socialmente mais justa, cientificamente mais relevante e culturalmente mais significativa, tendo sido por tudo isto Cascais se propôs a ganhar tempo.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). Estudos (auto)biográficos - Histórias de vida. In J. A. (Coord.) (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Brookhart, S. M. (2010). *Formative Assessment Strategies for Every Classroom* (2ª ed.). Virginia: ASCD.
- Conley-Tyler, M. (2005). A fundamental choice: Internal or external evaluation? *Evaluation Journal of Australasia*, 4, 3-11.
- Cosme, A., Ferreira, D., Fernandes, J. G., & Neves, L. (2018). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular: Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho Nº 5908 / 2017*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Cosme, A., Ferreira, D., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação Externa da Autonomia e Flexibilidade Curricular: Decreto-Lei n.º 55/2018*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*: Sage.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2016). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Phillips, L., Kristiansen, M., Vehviläinen, M., & Gunnarsson, E. (2013). *Knowledge and power in collaborative research: A reflexive approach*. Reino Unido: Routledge.
- Popkewitz, T. (1988). Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría. In T. Popkewitz (Ed.), *Paradigma e ideología en investigación educativa* (pp. 61-88). Madrid: Mondadori Española, S.A.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investoigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1999). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. California: Sage publications.