



RELATÓRIO

PROJETO MAIA

2021-2022

INTRODUÇÃO

O projeto MAIA do agrupamento incide na implementação sistemática da avaliação formativa, visando contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos e a reconceptualização das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, que integrem aprendizagem, ensino e avaliação pedagógica, centrados no aluno. O projeto tem aplicação num horizonte temporal de três anos (2020-2023). Apresenta-se de seguida, o balanço de implementação do **segundo ano** do projeto.

1. FOCO CENTRAL DO PROJETO

As principais medidas implementadas no segundo ano foram de consolidação, que tinham como ações previstas, as seguintes:

- *Republicação do Referencial da Avaliação Interna* – uma nova formação no âmbito do Projeto Maia foi promovida pelo Centro de Formação Ordem de Santiago (CFOS), com o intuito de se monitorizarem e potenciarem os projetos em curso, pelo que em articulação com a equipa do agrupamento que se constituiu este ano, através de “um olhar externo” criaram-se sinergias para se proceder à melhoria do documento realizado no ano anterior;
- *Construção de critérios específicos por departamento e grupos disciplinares* – uma vez que no ano letivo transato se optou por permitir alguma flexibilidade aos departamentos, dando a liberdade para a construção e implementação dos critérios apenas a quem se sentisse preparado, este ano deveria ser retomado o processo de análise e construção dos mesmos. Assim, foram realizados nos novos moldes na totalidade das disciplinas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos. No ensino secundário foi realizado em 92% e no ensino profissional, 92,6%.
- *Oficina de formação acreditada* pelo CFOS, Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica, ministrada pelo professor Rui Pereira, destinada prioritariamente às estruturas intermédias de supervisão pedagógica. Inscreveram-se 21 professores, dos quais corresponderam a 22,2% de coordenadores de departamento (2) e 30,4% de coordenadores disciplinares (7), fazendo-se os coordenadores representar nos dois grupos. Tomados em conjunto juntamente com os coordenadores de diretores de turma, a representação destas estruturas foi de 31,4% ao nível do agrupamento (11).
- *Workshops em 3 ACD's¹*, acreditados pelo CFOS, ministrados pelo professor José Coutinho, centrando-se cada um numa etapa da planificação UbD: Construção de unidades didáticas por disciplina e conseqüente implementação em sala de aula. Tendo em atenção as dificuldades sentidas no ano transato, optou-se por dedicar atenção a cada etapa em particular, dando tempo para construção dos materiais. Articular sessões síncronas e assíncronas espaçadas no tempo, com feedback escrito à produção realizada. Inscreveram-se 36 professores no primeiro *workshop*, tendo

¹ Ações de Curta Duração (12 horas).

concluído os três previstos, 52,7% dos inscritos (19). As estruturas intermédias acima descritas passaram a representar 37,1% de participação, com mais 2 coordenadores de disciplina.

- *Promoção de grupos de discussão* sobre outros temas centrais: natureza da aprendizagem, desenvolvimento de competências de nível superior em sala de aula, diferenciação pedagógica, inclusão, entre outros. Como se analisará posteriormente, a conjunção dos grupos de discussão com a planificação das unidades didáticas está na origem do afastamento de vários professores, mas, oportunamente, dar-se-á mostra do entendimento seguido.

2. INDICADORES NO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES

Foram três as ações estratégicas propostas para o referido plano:

Documentação – Este não se constituiu como indicador isolado, mas integrado na formação. Porém, merece aqui destaque a sua plena concretização e que, pela sua pertinência, se passa a detalhar a documentação disponibilizada a todos os professores do agrupamento:

- O currículo do séc. XXI; A natureza da aprendizagem; Metacognição e aprendizagem autorregulada; Objetivos de transferência de longo prazo.
- Como avaliar competências de nível superior na sua sala de aula I; Como avaliar competências de nível superior na sua sala de aula II; Avaliação e sucesso do aluno numa sala de aula diferenciada; UbD e Ensino diferenciado – Uma parceria essencial; Integrar o ensino diferenciado no design reverso.
- UDL e o acesso ao ensino para todos os alunos; Compreender as pedagogias inovadoras; Os professores como designers de ambientes de aprendizagem; Os seis tipos de aprendizagem de Laurillard; Ensinar como ciência do design.

Formação – Realizou-se a oficina de formação e, igualmente, os três workshops organizados em ACD's, respetivamente no 1.º e 2.º períodos. Apesar do pleno grau de concretização, pela participação ativa de um número significativo de docentes, não se considerou que o indicador de sucesso tenha sido atingido dado o reduzido número de participação dos principais destinatários (estruturas intermédias de supervisão pedagógica). Neste segundo ano, estima-se que 20% dos professores tenham planificado uma unidade através da metodologia UbD, o que se considera reduzido.

Apoio na Planificação de Unidades Didáticas (UbD) – A par das formações ministradas, não foi solicitado apoio por parte dos docentes e estruturas intermédias de supervisão pedagógica, a não ser em algumas conversas informais pontuais.

Apesar dos diferentes apelos do Diretor à participação na formação, em Conselho Pedagógico (CP), houve também momentos obrigatórios nas reuniões de trabalho semanais, em que se deveria incidir na preparação de uma unidade didática, de acordo com as orientações divulgadas pelo projeto MAIA.

No resumo do CP de 19 de janeiro, no seu ponto 4 - Apresentação e análise dos resultados da avaliação do 1ºP (NAI), após a análise dos resultados e decorrente das observações feitas, solicitou-se aos coordenadores de departamento que:

Cada docente planifique um tema, de acordo com as orientações do projeto MAIA, para ser aplicado no 3º Período. Estas planificações serão monitorizadas no Conselho Pedagógico de março. Para realizar esta tarefa, os docentes poderão contar com a ajuda dos colegas responsáveis pelos workshops do projeto MAIA.

Não considerando o ensino Pré-Escolar e a Educação Especial, pode observar-se que a produção total do agrupamento correspondeu a 34,7% das planificações previstas, em parte devido ao não entendimento de que cada docente devia planificar uma unidade e não uma planificação por ano, como se verificou em vários grupos disciplinares. Tal como se preconizou nas formações, pretendia-se uma planificação “chave na mão”, ou seja, que fosse elaborada com todos elementos necessários (planificação, guião do aluno, recursos, instrumentos de avaliação, rubricas, entre outros), que permitisse a outro colega aplicá-la, caso contrário não passaria de um projeto de intenções.

Na sequência do exposto, das planificações realizadas, 4% foi nos moldes propostos, 33,3% parcialmente e 62,7% não corresponde ao pedido. Decerto existirão mais planificações que correspondem ao solicitado, pois este levantamento foi realizado com o que foi entregue até 30 de junho.

2.1. Apreciação global das iniciativas

Convém mencionar dois fatores externos com impacto diametralmente oposto no projeto. O primeiro, que foi nefasto para o trabalho já desenvolvido, reporta-se ao que se assistiu no último concurso de professores, a uma mobilidade de 33,3% do corpo docente do agrupamento. O segundo, que trouxe reconhecimento e visibilidade ao trabalho realizado, foi a receção de um convite do CFOS na pessoa do professor António Duarte, para a realização de um pequeno filme promovido pela Direção-Geral da Educação sobre a alteração de práticas pedagógicas no ensino secundário. Coincidiu com o término da oficina de formação e pôde contar com a participação do formador, Rui Pereira, de duas colegas (Dora Pinto e Rute Carvalho) e respetivos alunos, que estavam a implementar as suas unidades e do diretor do agrupamento, José Caeiro. A todos os intervenientes, o nosso agradecimento.

Este ano, uma vez mais, estiveram presentes os princípios subjacentes ao desenvolvimento profissional dos professores preconizados por Dylan (William & Leahy, 2015): conteúdos e depois processo; escolha, flexibilidade; pequenos passos; responsabilização e apoio.

Destaca-se que foi opção da equipa *determinar o conteúdo da aprendizagem dos professores e o processo escolhido para atingir esse fim*; Que os professores devem ter direito de escolha quanto à sua formação e *quando tomam a decisão sobre o que é que desejam como prioridade para o seu desenvolvimento profissional, é mais suscetível de que "façam com que funcione"*; O desenvolvimento profissional deve *encorajar os professores a adotar novas práticas que são incorporadas no ensino de rotina, como uma*

forma de os levar a agir no sentido de uma nova forma de pensar; Os professores precisam de ajuda para criar novos hábitos e isto é um desafio em todas as áreas do empreendimento humano, que deve ser feita em pequenos passos; Se pretendemos ajudar os professores a mudar os seus hábitos em sala de aula, precisamos de reconhecer que vai ser um grande desafio, e vai exigir ambos, apoio e responsabilização. A ideia central é que, ao mesmo tempo que os professores passam a ser responsáveis pelo desenvolvimento da sua prática, deve ser prestado o apoio para o fazerem. O apoio e a responsabilização podem, portanto, ser pensados como dois lados da mesma moeda (William & Leahy, 2015).

Os dados recolhidos reportam-se apenas às formações desenvolvidas e a um parecer final dos mesmos implicados, no sentido de se apurar a implementação do trabalho no terreno.

Foi aplicado um inquérito por questionário no final da oficina de formação, que contou com uma amostra de 57,1% dos 21 professores inscritos. A agregação dos valores das respostas de “Parcialmente de acordo” e “Totalmente de acordo” corresponde a 100%, da maioria dos itens, *Organização da estrutura de formação, Pertinência dos temas, Materiais utilizados, Qualidade dos materiais, A metodologia utilizada, Clareza dos oradores, A participação dos próprios, Interação com os colegas e Correspondeu às expectativas*. Apenas não corresponderam a esse valor, *A congruência dos produtos requeridos* (92%), *A duração da ação* (66%) e *O horário das sessões* (66%).

Como principal dificuldade destacou-se a falta de tempo (50%). Como principais virtudes destacaram-se a melhoria das práticas pedagógicas (42%), seguida da planificação da unidade (33%). Reiteraram-se como pontos fracos a falta de tempo (50%) e o horário das sessões (25%). Como pontos fortes destacaram-se a partilha e a colaboração (58%), A disponibilidade dos formadores (25%) e a mudança de hábitos (8%). A relevância para a profissão corresponde a 100% dos valores agregados e 75% dos professores mostraram-se interessados em frequentar os workshops. No final da formação 100% dos professores tinha planificado a unidade didática e 42% tinha aplicado no terreno.

Foi aplicado o mesmo questionário no final dos três workshops, que contou com uma amostra de 63,2% dos 19 professores inscritos. A agregação dos valores das respostas de “Parcialmente de acordo” e “Totalmente de acordo” corresponde a 100% da totalidade dos itens acima apresentados. Destaca-se em particular o valor de 100% em “Totalmente de acordo”, relativo à *Qualidade dos materiais*.

Como principal dificuldade destacou-se a falta de tempo (67%). Como principais virtudes destacaram-se a aprendizagem centrada no aluno (42%), seguida da partilha e interação (33%). Reiterou-se como ponto fraco a falta de tempo (75%). Como pontos fortes destacaram-se a partilha e a colaboração (42%). A relevância para a profissão corresponde a 100% dos valores. No final da formação estima-se que 100% dos professores tenha planificado a unidade didática, visto que, três professores de educação especial lhes foi solicitada outra tarefa, e 50% tinha aplicado no terreno.

Devem considerar-se estes dados de forma encorajadora, visto haver um reconhecimento unânime de que estas ações tiveram 100% de relevância para a profissão, quer do ponto de vista teórico quer prático.

Verificou-se que na oficina de formação houve um grupo coeso de trabalho, que criou sinergias para o trabalho conjunto, resultando maioritariamente numa mais-valia para todos os intervenientes, o que se ressaltou nos 58% relativos à colaboração e partilha entre formandos.

Nos workshops houve uma participação inicial por parte dos docentes, muito superior ao previsto, que acabou por diminuir, quando confrontada a um compromisso. Recorde-se que antes da implementação e desenvolvimento dos workshops, houve uma sessão síncrona no sentido de se explicar quais os objetivos, em que moldes se iria processar, e o que se esperava da participação dos envolvidos. Muito rapidamente se assistiu a uma disparidade de comportamentos, que em nosso entender desvirtuaria o trabalho a ser feito, podendo potenciar a desmobilização de eventuais interessados.

Pareceu-nos adequado manter-se o binómio responsabilização-apoio, pois por outra via, arriscava-se a valores inferiores aos conseguidos (52,7% dos inscritos).

Por último, no final do ano letivo foi aplicado um pequeno questionário aos professores que frequentaram qualquer das formações, para se apurar a aplicação no terreno e a sua apreciação do processo, o que contou com uma amostra de 75% dos 40 professores inscritos.

Frequentaram a oficina de formação 46,7%, os workshops 43,3% e ambos 10%. Todos os professores planificaram a unidade didática e 95% aplicou-a.

Sobre as dificuldades manifestadas na implementação da unidade podem apontar-se três tendências: 1) Estruturação do processo: *“Aprender a repensar e a estruturar as práticas pedagógicas e a avaliação”*; *“Planeamento detalhado de todo o processo”*; *“Encontrar os descritores corretos nos critérios de avaliação”*; *“Clareza nos critérios de correção dos instrumentos”*; *“A dificuldade inicial foi elaborar a planificação segundo o UbD”*; *“(Re)construir o meu o mapa mental da intervenção pedagógica, com maior clareza e precisão face às etapas que o constituem”*. 2) Constrangimentos materiais: *“O primeiro constrangimento foi garantir que todos os grupos de trabalho tinham equipamento tecnológico”*; *“A maior dificuldade prende-se com o reduzido número de recursos digitais disponíveis”*; *“A dificuldade relativa ao sinal de Internet na sala de aula”*; *“Não trazem o computador para a escola”*; *“Em algumas salas houve dificuldades em aceder à internet da escola”*. 3) Dificuldades processuais: *“Tempo de execução dos trabalhos propostos”*; *“Múltiplas tarefas, dificuldade em encontrar tempo para executar”*; *“A falta de autonomia dos alunos obrigou a um acompanhamento minucioso de cada grupo”*; *“A falta de hábito de trabalhar desta forma, não terem autonomia e responsabilidade na gestão do seu trabalho e da sua aprendizagem”*; *“Grande conjunto de alunos com pouca autonomia”*; *“O tempo para dar o feedback aos alunos”*; *“Dar feedback em tempo útil”*.

Sobre as virtudes manifestadas na implementação da unidade também se podem apontar três tendências: 1) Considerações gerais: *“Repensar e implementar novas práticas pedagógicas e de avaliação”*; *“Organizar a interdisciplinaridade”*; *“O trabalho envolvendo ferramentas digitais é mais motivante para alguns alunos, embora nem todos adiram da mesma forma às tarefas solicitadas”*; *“Permitir uma reflexão sobre o curriculum, os programas e as atividades, bem com as formas de proceder à sua monitorização e avaliação”*; *“Esta ação obrigou-me a sair da minha zona de conforto, obrigou-me a desafiar-me, obrigou-*

me a pensar novas práticas”; “Projetar a intervenção pedagógica, de uma forma mais pensada, fundamentada, realista e orientada pelas AE com enfoque no desenvolvimento das aprendizagens e atitudes previstas no PA”. 2) Aspectos metodológicos: “A maior organização de todo o processo de ensino/aprendizagem por parte do professor e a autonomia que é dada aos alunos para gerirem a sua própria aprendizagem”; “Foi uma mais-valia os guiões são sempre agora criados com base no maia”; “O guião facilita a tarefa orientadora do professor em sala de aula”; “Organização dos conteúdos e instrumentos de avaliação”; “Facilidade na implementação nas práticas de metodologia de projeto”. 3) Apreciação dos resultados: “Na implementação foi muito bem aceite pelos alunos”; “Maior interação entre professor/aluno, e maior desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos”; “Envolvimento e interesse dos alunos na realização da parte prática”; “O trabalho colaborativo e o impacto dos resultados da implementação da avaliação formativa”; “Ver o interesse dos alunos e o seu empenho”; “O maior envolvimento dos alunos no seu trabalho individual”; “Permitiu que principalmente os alunos mais autónomos fossem construindo a sua aprendizagem ao seu ritmo”; “Maior orientação e motivação da parte dos alunos”; “Autonomia e entajuda dos alunos”; “A participação dos alunos”; “Uma abordagem mais aproximada dos alunos”; “Papel ativo dos alunos nas suas aprendizagens”; “Talvez uma melhor avaliação aos alunos e uma melhor aplicação dos conteúdos ou das matérias em sala de aula...”; “Benéfico em termos pedagógicos”; “Dar conhecimento aos alunos em que patamar se encontram e o que precisam de trabalhar para conseguirem alcançar o patamar acima”.

3. BALANÇO DA METODOLOGIA ADOTADA

A metodologia adotada pela equipa na implementação do projeto, neste ano de consolidação, permitiu que se estruturassem as ações dos professores de modo a que se envolvessem os alunos, para que as mudanças possam ocorrer nas salas de aula.

São exemplo disso, a produção documental que continua a estar disponível para todos os professores através da disciplina virtual [Moodle – Formação – Projeto MAIA (Documentação)], para que tenham acesso à informação, ao *design reverso* que está na origem das planificações, assim como a outros temas incontornáveis no atual quadro das políticas educativas.

As ações de formação desencadeadas procuraram responder às necessidades detetadas, acomodando as sugestões que nos foram feitas no ano transato, nomeadamente, um maior número de sessões síncronas, em contraponto ao trabalho assíncrono. A nossa total disponibilidade para qualquer tipo de apoio neste âmbito foi divulgada em Conselho Pedagógico e, assim se esperou, fosse do conhecimento de todos.

3.1. Implementação do projeto nos diferentes níveis do sistema – Alunos, Turmas e Escolas.

A análise da implementação do projeto nos diferentes níveis do sistema (Alunos, Turmas e Escolas) começa a vislumbrar os primeiros resultados, que só podem ser avaliados com rigor, através de estruturas de proximidade, como os departamentos curriculares e os grupos disciplinares.

- Ao nível dos Alunos, não se tratando de números reais mas de estimativas, considera-se que para além dos professores que frequentaram a formação haverá já alguns professores a trabalhar nos moldes propostos, uma vez que assim planificaram no ano anterior, pelo que se acredita que 20% dos professores do agrupamento tenham implementado uma sistemática avaliação formativa nas suas unidades, calculando uma média de 1125 alunos envolvidos. Este número poderá ser superior, tendo em conta que no 1.º ciclo, as planificações foram feitas por ano e a ser aplicadas por vários professores.
- Ao nível das Turmas, mantém-se a mesma dúvida, sendo expectável que pelo menos 50 turmas tenham sido envolvidas este ano.
- Ao nível das Escolas, apenas se pode salientar que os professores de todas as escolas estiveram representados nas atividades desenvolvidas, correspondendo a todos os ciclos de ensino.

3.2. Ao nível dos pontos-chave identificados

- O comprometimento dos intervenientes em todos os níveis do sistema, como se disse é representativo de todos os níveis de ensino, mas ainda de forma indiferenciada;
- Foi redefinido, aprovado e divulgado o *Referencial da Avaliação Interna* a ser adotado em todo agrupamento;
- Para facilitar o entendimento e a capacitação das práticas pedagógicas foram novamente criadas oportunidades de aprendizagem profissional (Oficina de formação, Workshops, sessões de trabalho), com participação facultativa, que foram garantidas como acima apresentados e este ano acreditadas;
- Os recursos específicos desenvolvidos pelos professores participantes para a implementação da Avaliação Formativa foram partilhados entre todos, favorecendo uma comunidade de prática. Porém, serão compilados na disciplina virtual acima mencionada, comum a todos, para que possam ser consultados e sirvam de referência para o trabalho conjunto.

CONCLUSÃO

Considera-se que os objetivos e ações previstos para este ano foram alcançados, no que respeita ao principal foco de interesse, a reconceptualização das práticas pedagógicas centradas no aluno. O que foi deveras estimulante foi partilhar a implementação destes princípios no terreno e acompanhar as principais reações dos professores e a leitura que fizeram dos seus alunos e das situações de aprendizagem. Presta-se aqui um reconhecimento especial ao esforço e dedicação destes professores com quem trabalhamos e que, apesar das adversidades, levaram as suas experiências a bom porto. Todavia, se não for proporcionada uma integração sistemática e contínua, pouca expressão terá na prática.

Uma razão muito provável para a lentidão da mudança do professor é que é genuinamente difícil, porque o desempenho de alto nível num domínio tão complexo como o ensino exige a automatização de grande parte dos processos que os professores dominam. Estes procedimentos automáticos imbuídos nas rotinas dos professores, desenvolvidos em atividades tantas vezes repetidas que se tornam automáticas são extremamente difíceis de alterar. (William & Leahy, 2015).

Cumprido integralmente o plano previsto para este segundo ano, reforça-se que o comprometimento dos intervenientes carece de maior liderança ao nível das estruturas intermédias de supervisão pedagógica, de modo a que as oportunidades de aprendizagem sobre Avaliação Formativa possam chegar a todos os docentes, resultando num maior conhecimento sobre avaliação e na implementação sistemática da mesma. Como destaca Dylan, *quando os professores fazem a escolha sobre os aspetos da prática a desenvolver, partilham a responsabilidade de assegurar a implementação efetiva* (William & Leahy, 2015).

Tal transparece não ser o enquadramento vigente e, respeitando-o, devem ser consideradas algumas reflexões. O balanço do ano anterior clarificou que uma maior participação dos professores seria determinante no desenvolvimento efetivo do projeto, estabelecendo que se devia dar prioridade às oportunidades de desenvolvimento profissional das estruturas de gestão intermédia, para que pudessem assumir a liderança destes processos. Assim não entendeu grande parte dos diretos intervenientes, ficando à margem 62,9% do público-alvo, 22 coordenadores de departamento, de disciplina e de diretores de turma, num universo de 35 professores, de quem se esperava essa responsabilidade e o apoio dos seus pares. Este será decerto um entrave a um desenvolvimento sustentável e o que se pretendia que fosse um projeto comum.

Convém destacar, e desde logo se fez menção no relatório final do ano letivo anterior, que houve algumas dificuldades na implementação do projeto, em particular, o contexto pandémico e a contrainformação que se instalou no início. Ocorre-nos agora avaliar dois erros eventualmente cometidos, que poderão estar na origem do que se expõe, sendo o primeiro o momento de implementação e intervenção no final de um ano letivo (2019/2020), o que provocou alguma controvérsia, embora coagidos pelo CFOS pela urgência com que as equipas das escolas foram impelidas a atuar no terreno e o que nos pareceu adequado face ao projeto delineado. O segundo advém do otimismo que se instalou face às melhorias a proporcionar nas aprendizagens dos alunos, desvalorizada a avaliação do público-alvo, caracterizado pela disseminação de crenças e práticas pedagógicas enraizadas, num agrupamento de escolas vertical, em que a compreensão da mudança e a disponibilidade de atuação são reduzidas e de clara resistência.

Neste sentido, um trabalho desta natureza não se compadece com um projeto de intervenção de uma pequena equipa, assente numa formação interpares que fomente uma comunidade de prática. Para este contexto impõe-se uma formação dirigida, continuada e sistemática, a que cabe a responsabilidade da tutela, e, obrigatoriamente, às entidades formadoras, como se deixa já antever (resumo do CP de 1 de junho).

Analisando a conexão dos resultados intermédios com os resultados finais para o requerido sucesso, destaca-se de imediato uma baixa adesão transversal e sem garantia autónoma de continuidade, o que,

sem o uso intencional e sistemático da avaliação formativa, que traria uma maior confiança e satisfação dos professores, dificilmente se implementarão práticas generalizadas de ensino de qualidade.

Consideramos, assim, que no terceiro e último ano do projeto que se antevê, devemos focar-nos no que se propôs, o trabalho interdisciplinar, ou seja, os domínios de articulação curricular, procurando paralelamente insistir nas estratégias de implementação da avaliação formativa que possam consolidar o percurso daqueles com quem trabalhamos ou daqueles que individualmente ou em pequeno grupo de pares, pretendam inteirar-se. Às referidas estruturas intermédias de supervisão pedagógica deixa-se o tempo e o espaço de reflexão e mobilização necessários, para que encontrem as suas próprias propostas e soluções.

Por último, suscitam-se algumas preocupações que se partilham. A primeira decorre destes dois anos se terem constituído grupos de reflexão no agrupamento, formais e informais, que puderam discutir e procurar soluções genuínas para enquadrar a avaliação pedagógica como projeto conjunto da organização, quando poucos “modelos” estavam disponíveis. Essa discussão foi generalizada, mas longe de envolver a maioria dos professores. A segunda prende-se com a continuidade destes processos implementados, que exigiram de todos os envolvidos muito esforço e trabalho, desafios e desgaste, que não sendo acompanhados, poderão reverter a práticas anteriores. Por último, assiste-se a uma abundante produção das editoras sobre planificações, rubricas, instrumentos de avaliação, que decerto farão parte da práxis dos docentes, o que numa interpretação de Dylan quando se instalam práticas sem a reflexão associada, poderão levar a uma presumível “cultura de conformidade” (William & Leahy, 2015).

Sesimbra, 12 de julho de 2022

Referências bibliográficas:

William, D. & Leahy, S. (2015): *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K–12 Classrooms*. USA: Learning Sciences International.4567