

Texto de Apoio

Para a Conceção e Elaboração do

Projeto de Intervenção

no Âmbito do *Projeto MAIA*

Domingos Fernandes

(Universidade de Lisboa | Instituto de
Educação)

PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA





Texto de Apoio

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

Domingos Fernandes

(Universidade de Lisboa | Instituto de
Educação)





Índice

Introdução	4
Acerca da Natureza do <i>Projeto de Intervenção</i>	5
Propósitos do Projeto	7
Alguns Referentes para a Elaboração e Estrutura do Projeto	8
Âmbito de Utilização do Projeto	12
Para um Enquadramento da Formação de Professores	12
Considerações Finais	19
Referências	20



Introdução

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

Como tivemos oportunidade de referir nas reuniões regionais, a ideia não é a de proporcionar um guião estruturado e rígido para que se obtenha um conjunto formatado de projetos de intervenção. Na verdade, para responder ao que nos foi solicitado, procura-se um equilíbrio entre um conjunto de sugestões relativas a *elementos* que não deverão deixar de estar presentes no *Projeto de Intervenção* e um apelo à experiência, à reflexão, ao conhecimento e à criatividade de cada grupo para que, no seu contexto e tendo em boa conta os seus reais interesses e necessidades, possamos ter um espetro de projetos que corresponda à diversidade de enquadramentos em que irão ser pensados e construídos.

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

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

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



Acerca da Natureza do *Projeto de Intervenção*

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

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

As experiências que cada um dos formandos desenvolveu ao longo do processo de formação, nomeadamente as leituras, o estudo e as reflexões realizadas a partir dos materiais produzidos para apoiar a formação tais como as *Folhas* e os *Textos de Apoio* têm, obviamente, de ser tidas em conta juntamente com as suas experiências pedagógicas e profissionais que possam considerar relevantes. Muito importante é igualmente o reconhecimento de que podemos e devemos fazer melhor para que a avaliação pedagógica possa ser um processo que ajude os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhor. À partida, tal reconhecimento deve estar garantido dada a natureza voluntária de adesão à formação. No entanto, parece que nunca será de mais discutir e aprofundar essa questão, identificando como e em que aspetos se pode melhorar. No fundo, cada projeto corresponde a uma assumida e consciente vontade sentida pelo grupo para intervir pedagogicamente de forma diferenciada e com sentido pedagógico e social.



O *Projeto de Intervenção* deve, em muito boa medida constituir uma materialização de perspectivas teóricas e práticas no âmbito da avaliação pedagógica que vêm sendo discutidas há algumas dezenas de anos na literatura nacional e internacional da especialidade (e.g., Black & Wiliam, 1998, 2018; Fernandes, 2019; Gifford & O' Connor, 1992; Gipps, 1994; Santos, 2019; Shepard, 2000; Wiliam, 2017) e que se encontram discutidas nos materiais que têm sido produzidos no âmbito do *Projeto MAIA*. Na verdade, é a partir dessa materialização, dessa integração de conhecimento, que se torna possível desenvolver práticas de avaliação pedagógica que tenham real sentido e que envolvam ativamente todos e cada um dos participantes na formação, nas suas escolas e nas suas salas de aula, na concretização dos seus fundamentais desígnios (e.g., distribuição sistemática de feedback de elevada qualidade, envolvimento dos alunos nos processos de avaliação, diversificação dos processos de recolha de informação). Porém, é importante sublinhar, tal não pode significar uma limitação quanto ao conteúdo do projeto. Pelo contrário, deverá constituir uma inspiração para novas e inovadoras formas para planejar ações pedagógicas consistentes no domínio da avaliação.

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

Por exemplo, no âmbito da construção do projeto, podem prever-se estratégias em que o *feedback* de qualidade seja distribuído de forma sistemática e em que a avaliação formativa seja um processo tendencialmente contínuo que acompanha os processos de ensino e de aprendizagem para os melhorar (Machado, 2020a). Assim, é fundamental que o projeto tenha um propósito claro e deliberado que resulte de uma discussão e de uma reflexão que permitam que seja compreendido e assumido por todos.

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

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



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

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

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

Propósitos do Projeto

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

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

Do que acima se referiu inferem-se naturalmente outros importantes propósitos que têm a ver com uma diversidade de aspetos que é necessário ter em conta quando se pretende conceber um projeto num contexto em que um dado grupo integra docentes de diferentes ciclos de ensino, de diferentes disciplinas e de diferentes anos de escolaridade. Haverá, com certeza, uma grande



diversidade de configurações dos grupos que integram cada uma das oficinas. Então, temos aqui um propósito igualmente muito relevante que consiste no desafio, no problema, de se produzir um projeto que faça real sentido e que tenha real valor pedagógico independentemente do ano de escolaridade, do ciclo de ensino e da disciplina.

Nestes termos, trata-se de conceber e construir um projeto que possa ser utilizado em qualquer ano de escolaridade ou em qualquer disciplina. Para resolver este problema é necessário mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos, particularmente nos domínios do currículo e da avaliação.

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

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

Alguns Referentes para a Elaboração e Estrutura do Projeto

É natural que, na conceção e elaboração do projeto, seja dado um enfoque particular à avaliação pedagógica uma vez que ela está no cerne da conceitualização e das ações que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do *Projeto MAIA*. Mas, como facilmente se compreende, o *Projeto de Intervenção* ao ter de ser concretizado no contexto escolar, numa sala de aula, em interação com os alunos, não pode deixar de ter em conta um *Domínio do Currículo*, um *Tema* ou uma *Unidade Didática*. Assim, quando um dado grupo, numa dada oficina, se encontra no processo de pensar o projeto tem de o fazer tendo em conta que ele tem uma concretização no contexto de um dado domínio, tema ou unidade didática de uma qualquer disciplina de um qualquer ano de escolaridade. Assim, a construção do projeto terá uma natureza eminentemente transdisciplinar.

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

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



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

1. A avaliação formativa, avaliação *para as* aprendizagens, é considerada crucial para a organização das práticas pedagógicas a desenvolver nas salas de aula.
2. A avaliação formativa, avaliação *para as* aprendizagens, e a avaliação sumativa, avaliação *das* aprendizagens, devem focar-se nos processos de aprendizagem dos alunos, nomeadamente nos seus diferentes estilos de aprendizagem.
3. A avaliação formativa, avaliação *para as* aprendizagens, e a avaliação sumativa, avaliação *das* aprendizagens, devem ter em conta as finalidades e objetivos de aprendizagem previstos no currículo (e.g., aprendizagens essenciais, perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória) assim como a definição clara e concisa dos critérios através dos quais se pode avaliar a sua consecução.

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

1. Qual é o lugar da avaliação formativa nas práticas pedagógicas? Como é que se desenvolvem as práticas de avaliação formativa? Em que momentos? Com que procedimentos?
2. Qual a utilização que é dada aos dados recolhidos no âmbito da avaliação formativa?
3. Que tipos de *feedback* se pensa distribuir aos alunos? Qual a frequência dessa distribuição?
4. De que formas é que se pensa contribuir para que os alunos participem efetivamente nos processos de avaliação?
5. Como vai ser posta em prática a avaliação sumativa? Qual é a utilização que se pensa dar aos dados obtidos através desta modalidade de avaliação?
6. De que formas é que se pensa diversificar os processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer?
7. De que forma é que se pensa utilizar os elementos curriculares fundamentais para se definirem os critérios de avaliação, os respetivos níveis de consecução e os níveis de desempenho? Que elementos curriculares deverão ser considerados? Como vão ser utilizados os critérios? Quais são os utilizadores privilegiados dos critérios de avaliação?



A definição de um *sistema de avaliação* assente em princípios que vêm sendo debatidos no âmbito do *Projeto MAIA* pode fazer toda a diferença pois é aí que reside a necessidade da inovação pedagógica. É aí que, na verdade, se devem questionar práticas há muito enraizadas nos sistemas educativos tais como as que se referem ao papel dos professores e dos alunos nas ações pedagógicas, à definição e utilização de critérios de avaliação, à utilização da informação recolhida, à distribuição e utilização do *feedback* (Machado, 2020a), à participação dos alunos nos processos de avaliação (Machado, 2020b) e à diversificação dos processos de recolha de informação (Fernandes, 2020a, 2020b). Assim, o *sistema de avaliação* definido pode constituir um elemento muito relevante na transformação da vida pedagógica das salas de aula e das escolas, contribuindo de forma decisiva para melhorar as aprendizagens e o ensino.

Finalmente, o *Projeto de Intervenção* deve prever um *sistema de classificação* dos alunos que defina os procedimentos e as técnicas que serão utilizadas para que seja possível certificar as aprendizagens dos alunos através das respetivas classificações. A ideia de distinguir entre avaliação e classificação é inovadora e fundamental para que seja possível começar a dar prioridade à ideia da avaliação como processo pedagógico cujo principal propósito é ajudar os alunos a aprenderem mais e melhor, com mais profundidade.

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



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

O *Projeto de Intervenção*, além de um meio e de um processo de formação, deve ser um produto de elevada qualidade, resultante de um profundo processo de estudo, de discussão e reflexão acerca da avaliação pedagógica, do ensino e da aprendizagem. Se assim for, estarão criadas boas condições para que ele seja organizado num reduzido número de páginas. Digamos cerca de cinco ou pouco mais do que isso.

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

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

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



Âmbito de Utilização do Projeto

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

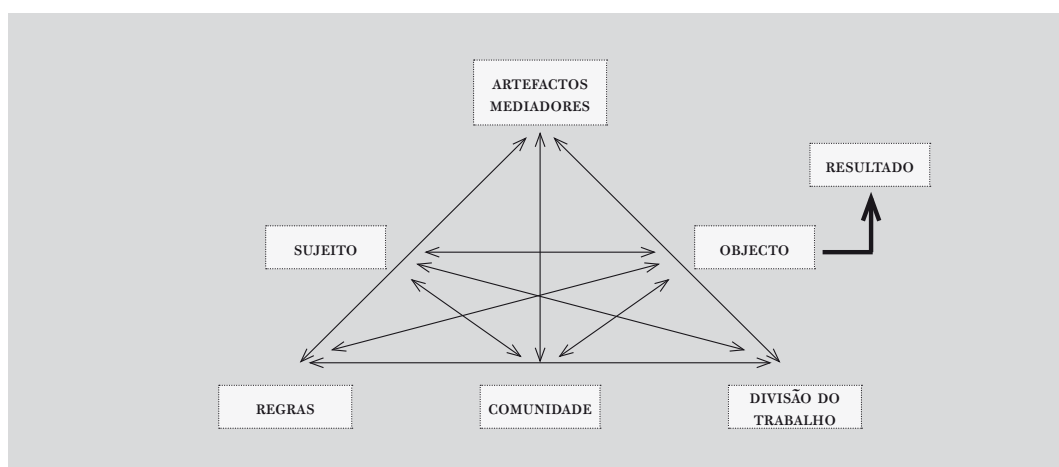
No decorrer das últimas reuniões de acompanhamento foram feitas várias referências ao facto de haver um número de diretores de agrupamentos/escolas que pretendem pôr em prática as ideias, as propostas e/ou os projetos que, de algum modo, possam ser desenvolvidos no âmbito das oficinas de formação. Inclusivamente,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

Para um Enquadramento da Formação de Professores

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

A *Teoria da Atividade* (Engeström, 1999) pode ajudar a fundamentar a formação de professores num contexto em que, por exemplo, temos vindo a sublinhar a relevância das comunidades de prática, do trabalho colaborativo, do envolvimento ativo dos formandos nos processos de formação e da autonomia na construção do conhecimento pedagógico. Na Figura 1 está representado um sistema de atividade que, como se pode observar, integra os seguintes elementos: a) o *objeto* - avaliação pedagógica - para o qual a atividade de formadores e formandos é dirigida para se transformar num dado resultado (*Projeto de Intervenção*) através de ações práticas pensadas, externas e internas; b) o *sujeito*, neste caso os formandos que integram a oficina de formação e cujas ações sobre o objeto e a propósito dele, constituem elementos fundamentais para efeitos do acompanhamento e análise da formação; c) os *artefactos mediadores* que são os recursos culturais, os conhecimentos, os instrumentos e as ferramentas conceituais considerados relevantes para agir sobre o objeto no sentido de o transformar, dando-lhe real sentido. As *Folhas* e os *Textos de Apoio*, assim como todas as referências consultadas em cada grupo, são exemplos de *artefactos mediadores*; d) as *regras*, que incluem todas as normas, mais ou menos explícitas e, em geral, todos os acordos sobre os modos de funcionamento que condicionam, limitam e regulam todas as ações e interações que se desenvolvem no sistema de atividade para que a avaliação pedagógica (objeto) possa ser integrada no *Projeto de Intervenção* (resultado); e) a *comunidade* que integra um número alargado de pessoas que também estão interessados na avaliação pedagógica (objeto) tais como os formadores, os diretores dos agrupamentos/escolas, os responsáveis de departamento, os pais e encarregados de educação, os alunos e os professores em geral; e f) a *divisão do trabalho* em que são distribuídas as ações que é necessário empreender e são definidas as responsabilidades e papéis dos membros da comunidade, nomeadamente no que se refere às suas relações com os outros membros, com os artefactos e com o objeto.

Figura 1. Representação de um sistema de atividade (adaptado de Engeström, 1999, p. 31).





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

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

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

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

https://www.researchgate.net/publication/28320459_Avaliacao_das_aprendizagens_em_Portugal_Investigacao_e_teor%C3%ADa_da_actividade



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

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

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

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



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

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

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

Quer no domínio da formação de professores, quer no domínio dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, torna-se necessário encontrar relações entre tecnologia e pedagogia capazes de gerar novas e inovadoras formas de nos relacionarmos com o conhecimento.

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

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



Quadro 1. Princípios da formação ativa de professores (adaptado de Rodrigues, 2017, p. 206)

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



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

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

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

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

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

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



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

Considerações Finais

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

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

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

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



Referências

- Barbosa, P., Ursi, S. & Mattos (2011). Teoria da atividade e a formação de professores na educação a distância. *ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Ouro Preto: UNIREDE. (Consultado em 18/04/20 em https://www.researchgate.net/publication/266009363_TEORIA_DA_ATIVIDADE_E_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_NA_EDUCACAO_A_DISTANCIA)
- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Black, P. e Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Castells, M. (2006). A Sociedade em rede: Do conhecimento à política. In M. Castells & G. Cardoso (Orgs.). *A Sociedade em rede. Do conhecimento à ação política* (p. 17-30). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Engeström (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström; R. Miettinen & R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (p.19-38). New York, NY: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engestrom; R. Miettinen & R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (p. 1-18). New York, NY: Cambridge University Press, pp. 1-18.
- Fernandes, D. (2020a). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2020b). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Dois Exemplos)*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I.R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). Curitiba, Brasil: CRV. (Consultado em 18/04/20 em https://www.researchgate.net/publication/337608490_Para_um_Enquadramento_Teorico_da_Avaliacao_Formativa_e_da_Avaliacao_Sumativa_das_Aprendizagens_Escolares)
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 9, p. 87-100. (Consultado em 18/04/20 em https://www.researchgate.net/publication/28320459_Avaliacao_das_aprendizagens_em_Portal_Investigacao_e_teorica_da_atividade)



- Gifford, B. e O' Connor, M. (Eds.) (1992). *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Norwell, MA: Kluwer.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer.
- Machado, E. A. (2020a). *Feedback*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Machado, E. A. (2020b). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Rodrigues, A. (2019). *Aprendizagem ativa: como inovar na sala de aula*. Lisboa: Lisbonpress.
- Rodrigues, A. (2017a). *A formação ativa de professores com integração pedagógica de tecnologias digitais*. Tese de Doutoramento em Educação (Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, A. (2017b). A formação ativa de professores. Um projeto de investigação-formação com integração das tecnologias digitais. *Investigar em Educação*, Série II, 6, p. 199-223.
- Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In M.I.R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (p.165-190). Curitiba, Brasil: CRV.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4–14.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Wiliam, D. (2017). Learning and assessment: a long and winding road? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (3), 309-316.

