

Formação contínua de professores em tempos pandêmicos: o caso do Projeto MAIA

Fernandes, Domingos

Formação contínua de professores em tempos pandêmicos: o caso do Projeto MAIA

Linhas Críticas, vol. 27, e39025, 2021

Universidade de Brasília, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258114>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202139025>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Formação contínua de professores em tempos pandémicos: o caso do Projeto MAIA

Formación continua de profesores en tiempos pandémicos: el caso del Proyecto MAIA

Inservice teacher education in pandemic times: the case of the MAIA Project

Domingos Fernandes

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Portugal

domingos.fernandes@iscte-iul.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-3713-6484>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202139025>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258114>

Recepción: 25 Julio 2021

Aprobación: 21 Octubre 2021

Publicación: 26 Octubre 2021

RESUMO:

O Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA) é um projeto de formação contínua de professores que se iniciou em setembro de 2019, para melhorar práticas de avaliação e ensino e as aprendizagens dos alunos. Após cerca de cinco meses, em plena pandemia, foi possível dar continuidade ao projeto. Apesar da pandemia e das dificuldades que criou, os resultados evidenciaram que as dimensões do projeto, o enquadramento teórico e conceitual e os processos e dinâmicas de formação utilizados parecem ter sido determinantes para alcançar os seus propósitos e o seu reconhecido e comprovado sucesso.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Formação Contínua de Professores, Práticas de Avaliação, Inovação Educacional, Covid-19.

RESUMEN:

El Proyecto de *Monitoreo, Seguimiento e Investigación en Evaluación Pedagógica* (Proyecto MAIA) es un proyecto de formación continua del profesorado que comenzó en septiembre de 2019, para mejorar las prácticas de evaluación y enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Después de unos cinco meses, en medio de la pandemia, fue posible continuar con el proyecto. A pesar de la pandemia y las dificultades que generó, los resultados mostraron que las dimensiones del proyecto, el marco teórico y conceptual y los procesos y dinámicas de formación utilizados parecen haber sido determinantes para el logro de sus propósitos y su reconocido y probado éxito.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Formación continua del profesorado, Prácticas de evaluación, Innovación educativa, Covid-19.

ABSTRACT:

The Monitoring, Following-up, and Research in Pedagogical Assessment Project (MAIA Project) is an inservice teacher education project that began in September 2019, aiming at improving assessment and teaching practices as well as student learning. After about five months, in the middle of the pandemic, it was possible to continue the project. Despite the pandemic and the difficulties it created, results have shown that the project dimensions, the theoretical and conceptual framework and the training processes and dynamics used seem to have been decisive to achieve its purposes and its recognized and proven success.

KEYWORDS: Assessment, Inservice teacher education, Assessment practices, Educational innovation, Covid-19.

ENQUADRAMENTO

Em 2017 foi publicado em Portugal um documento curricular em que se definiam *Princípios* (e.g., Base Humanista, Inclusão), *Áreas de Competência* (e.g., Resolução de Problemas, Sensibilidade Artística, Saber Científico) e *Valores* (e.g., Cidadania e Participação). Tratou-se do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017), que constitui um referencial para o desenvolvimento do currículo português ao longo dos 12 anos da escolaridade obrigatória. É um documento que foi objeto de um alargado debate na sociedade portuguesa, acabando por ser homologado através de despacho governamental (Portugal, 2017).

Em 2018 foram publicados dois decretos governamentais através dos quais se pretende responder a desígnios essenciais para o aprofundamento democrático do sistema escolar português. O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (Portugal, 2018a), apresenta as bases fundamentais relativas à inclusão. O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (Portugal, 2018b), enquadra o currículo dos ensinos básico (Graus 1-9) e secundário (Graus 10-12), definindo os seus princípios orientadores e os contornos da sua operacionalização, nomeadamente no domínio da avaliação das aprendizagens. Estes normativos legais exprimem intenções das políticas públicas de educação, no sentido de assegurar que todos os alunos possam desenvolver as competências previstas no PASEO. Ou seja, nos últimos anos, a retórica política tem sido marcada pela ideia do primado das aprendizagens dos alunos em contextos de maior autonomia e flexibilidade curricular (Portugal, 2018b) e, neste sentido, emergiu a necessidade de investir na melhoria das práticas pedagógicas, sobretudo nas práticas de ensino e de avaliação.

A materialização das políticas públicas, em geral, tem sido concretizada através de programas e/ou projetos cofinanciados pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Social Europeu que, invariavelmente, são contratualizados com as universidades e com as suas unidades ou centros de pesquisa, como é caso do projeto de formação contínua de professores do ensino não superior intitulado Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA).

O objetivo geral deste artigo é descrever, analisar e interpretar processos e dinâmicas de formação utilizados no âmbito deste projeto. Mais concretamente, contribuir para relacionar as suas dimensões, os seus princípios, o seu enquadramento teórico e conceitual e os seus processos com o seu assinalado êxito em tempos pandémicos, tal como decorre das perceções expressas pelos seus participantes-chave (Fernandes et al., 2020).

PROPÓSITOS E IDEIAS FUNDAMENTAIS DO PROJETO

O principal propósito do Projeto MAIA é contribuir para melhorar as práticas pedagógicas de avaliação e de ensino desde a educação pré-escolar até ao final do ensino secundário para melhorar as aprendizagens dos alunos. Em todos os seus momentos e fases, o projeto foi sempre desenvolvido para que todos os participantes (e.g., formadores, formandos) tivessem oportunidades para discutir questões relacionadas com perspetivas acerca da educação, do currículo e do seu desenvolvimento, da formação de professores, assim como questões acerca da aprendizagem, do ensino e da avaliação (e.g., Black & Wiliam, 2018; Engeström, 1999; Resnick, 1987; Schön, 1991; Silva, 2015; Young, 2008). Assim, estes e outros aspetos fundamentais dos processos de educação e formação foram pensados de forma integrada pois não faria sentido tratá-los separadamente. Nestas condições, desenvolveu-se uma ideia de currículo em que as aprendizagens dos alunos deveriam estar no centro dos esforços pedagógicos de ensino e de avaliação das escolas e dos professores.

MOMENTOS E FASES DO PROJETO

O Projeto MAIA é um projeto de âmbito nacional e de adesão voluntária, cujo primeiro ano de vigência ocorreu em 2019-2020. Através de um contrato estabelecido entre o Ministério da Educação e o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), foi prolongado até 2022-2023. O projeto foi organizado em *Três Momentos*, o primeiro dos quais, que ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2019, compreendeu a formação de formadores num total de 30 horas, abordando temáticas tais como: *Fundamentos e Natureza da Avaliação, Práticas de Avaliação Pedagógica e Perspetivas de Formação de Professores*. Após este primeiro momento, os referidos formadores foram responsáveis pela dinamização de uma formação de 50 horas para professores e educadores no âmbito de 88 dos 91 *Centros de Formação de Associações de Escolas* (CFAE) do país que aderiram ao projeto. Esta formação decorreu na

modalidade de *Oficina de Formação*, com 25 horas em regime de seminário presencial para discussão de textos, reflexão acerca das práticas e partilha de materiais e 25 horas de natureza prática acompanhada, nas escolas e salas de aula dos formandos. A grande maioria das *Oficinas de Formação* integrou cerca de 20 formandos, pertencentes a não mais do que cinco escolas, selecionados com base em critérios previamente discutidos. O *Segundo Momento* foi organizado em três fases distintas, mas muito relacionadas entre si. Na primeira - *Fase de Iniciação* - os formadores deveriam organizar e desenvolver processos de formação utilizando dinâmicas que incentivassem a colaboração entre os docentes e que permitissem materializar, em cada contexto, orientações fundamentais no âmbito das práticas de avaliação pedagógica, das aprendizagens e do ensino. O que se pretendia nesta fase era que os formandos pudessem conceber *pequenas intervenções* que previssem práticas de avaliação orientadas para apoiar as aprendizagens dos alunos e que incentivassem dinâmicas de formação para facilitar o trabalho colaborativo entre os professores. Na verdade, os processos de formação foram pensados para que fossem criadas redes de colaboração entre os professores onde se partilhassem ideias, materiais e experiências que pudessem enriquecer e fundamentar os projetos que os professores iam desenvolvendo nas suas turmas e nas suas escolas. Considerou-se importante que, na *Fase de Iniciação*, se pudessem discutir abertamente as experiências vividas por cada um através das referidas *pequenas intervenções*. Esta fase foi pensada para ter o seu início em fevereiro de 2020 e a sua conclusão em meados de março de 2020. Repare-se que a pandemia obrigou ao primeiro confinamento geral em Portugal, com o encerramento de todas as escolas, a partir do dia 16 de março de 2020, que veio a prolongar-se até ao final do ano letivo, para a esmagadora maioria dos alunos.

Na segunda fase - *Fase de Consolidação* - os esforços de formação deveriam estar orientados para a discussão aprofundada das questões teóricas e conceituais, assim como das questões decorrentes das práticas proporcionadas pela concretização de *intervenções* pensadas e planeadas pelos diferentes grupos de formandos. As práticas de avaliação pedagógica deveriam ser objeto de particular atenção e prever a utilização sistemática da avaliação formativa e das ações que lhe são inerentes, tais como a distribuição de *feedback*, a diversificação de processos de recolha de informação, a definição de critérios de avaliação e a participação ativa dos alunos. As *Oficinas de Formação* deveriam ser espaços abertos de discussão das práticas, das dúvidas e dos conceitos constituindo-se como verdadeiras comunidades de prática e de aprendizagem, onde se poderiam partilhar experiências, materiais e ideias nos domínios da avaliação, do ensino e da educação em geral. Consequentemente, esperava-se que, na *Fase de Consolidação*, prevista para decorrer entre meados de março e junho de 2020, se desenvolvessem *Projetos de Intervenção* que traduzissem linhas de orientação prática para a transformação e melhoria das práticas de ensino e de avaliação pedagógica e que deveriam ser efetivamente postos em prática na *Fase de Autonomia*, a concretizar no ano escolar de 2020/2021. Assim, esta última fase foi pensada para que os formandos participantes, juntamente com os respetivos formadores, pudessem criar reais oportunidades para concretizar os referidos *Projetos de Intervenção*. Estes projetos deveriam ser desenvolvidos de forma autónoma, através de uma diversidade de dinâmicas de formação e de processos ativos e participados de acompanhamento e de monitorização do trabalho que se ia realizando, seguindo princípios discutidos por uma diversidade de investigadores (e.g., Barbosa et al., 2011; Engeström, 1999; Fernandes, 2009; Lave & Wenger, 1991; Rodrigues, 2019; Wenger, 1998).

Em qualquer das fases de desenvolvimento do projeto, esteve sempre prevista a discussão dos conceitos fundamentais com base em *Folhas e Textos de Apoio*, alguns dos quais se referenciam aqui a título de exemplo (e.g., Fernandes, 2021a; 2021b; 2021c). Incentivou-se igualmente a pesquisa e consulta de outros textos que resultassem de pesquisas desenvolvidas autonomamente pelos formadores e pelos formandos. Todos os processos de formação e os projetos desenvolvidos pelos docentes foram pensados para serem sistematicamente apoiados pela *Equipa Central* do projeto, através de momentos formais e presenciais de *Monitorização e Acompanhamento* previamente calendarizados.

Finalmente, o *Terceiro Momento* correspondia a todas as ações e procedimentos destinados a investigar uma diversidade de aspetos relacionados com as dinâmicas de formação que iam ocorrendo ao longo do

desenvolvimento do projeto. Para tal, o Projeto MAIA foi apoiado na recolha sistemática e deliberada de informação para investigar questões pertinentes no domínio do desenvolvimento do projeto e das suas dinâmicas, do acompanhamento, das práticas de avaliação, das relações da avaliação pedagógica com o ensino e as aprendizagens e outras questões que eventualmente ocorressem no decorrer do processo. A pesquisa realizada foi objeto do relatório que acima se mencionou (Fernandes et al., 2020) que, para além de descrever todo o processo nas suas múltiplas vertentes, fez uma análise e uma interpretação dos dados obtidos que estiveram na base da elaboração de um conjunto de conclusões e de recomendações para informar fundamentadamente as políticas públicas de educação.

Interessa referir que a opção metodológica de fundo da pesquisa realizada foi marcada a) pela proximidade entre todos os participantes; b) pela assunção da relevância da subjetividade decorrente das experiências e conhecimentos dos participantes no estudo; c) pela participação ativa e pelo envolvimento real dos formadores e formandos nos processos de formação; e d) pela perspectiva de que a autonomia, a colaboração e a proximidade entre os participantes induzem a construção de processos tendentes a melhorar as realidades.

DIMENSÕES DO PROJETO

O projeto desenvolveu-se com base em seis dimensões. A *Dimensão Teórica e de Fundamentos*, em que se criaram oportunidades para analisar e discutir fundamentos epistemológicos e ontológicos de diferentes visões da avaliação em geral para que se pudessem compreender fundamentadamente diferentes conceções de avaliação pedagógica. A *Dimensão Conceitual*, intrinsecamente associada com a dimensão precedente, em que a ênfase foi analisar e discutir os chamados conceitos fundadores da avaliação escolar (e.g., avaliação formativa, avaliação sumativa, *feedback*, critério de avaliação). O desenvolvimento desta dimensão teve em conta os resultados da investigação (e.g., Harlen, 2012; Wiliam et al., 2020) referentes às dificuldades reveladas por muitos profissionais com os referidos conceitos, muito particularmente no que se refere à distinção entre avaliação e classificação. Na verdade, a pesquisa evidencia que há conceções erróneas que se perpetuam nos sistemas escolares e que não facilitam a melhoria de práticas de avaliação pedagógica como é o caso, por exemplo, de se considerar que a avaliação formativa é de natureza qualitativa e que a avaliação sumativa é de natureza quantitativa e que a primeira é subjetiva e pouco rigorosa e que a segunda é objetiva e rigorosa ou ainda que são modalidades antagónicas de avaliação (e.g., Baird et al., 2017; Fernandes, 2019; Harlen, 2012; Wiliam, 2017). A *Dimensão da Formação* foi estruturante para o desenvolvimento do projeto e baseou-se em princípios da formação ativa de professores (e.g., Rodrigues, 2019), da teoria da atividade (e.g., Barbosa et al., 2011), das comunidades de prática (e.g., Wenger, 1998) e também nas perspetivas relacionadas com as visões dos professores como profissionais reflexivos, capazes de pensar sobre as suas ações para intervir sobre elas (e.g., Silva, 2015; Schön, 1991). Particularmente relevante nesta dimensão foi o incentivo permanente para que se estabelecessem redes mais ou menos informais de colaboração e de cooperação entre os formadores e os formandos participantes que permitissem discutir os textos, clarificar conceitos e perspetivar a conceção dos *Projetos de Intervenção*. Deste modo, a ideia era a de que os formandos eram parte ativa no desenvolvimento dos processos de formação. Tendo em conta o encerramento das escolas imposto pela pandemia, os professores não puderam pôr em prática as ideias e os conhecimentos que se foram discutindo nas *Oficinas de Formação*. Consequentemente, o grande investimento da formação acabou por estar focado na conceção e elaboração dos referidos *Projetos de Intervenção*. (Na verdade, com a reabertura das escolas estes projetos começaram a ser postos em prática.) Esta decisão veio a revelar-se bastante positiva pela grande maioria dos intervenientes que, desse modo, puderam discutir e refletir mais aprofundadamente acerca das políticas de avaliação e das políticas de classificação que deveriam orientar as escolas e as respetivas comunidades.

A *Dimensão de Acompanhamento* foi considerada relevante na medida em que, no seu âmbito, se definiram os procedimentos que deveriam ser seguidos para que os participantes pudessem ser apoiados

no desenvolvimento das ações inerentes à consecução dos propósitos do projeto. No essencial, o acompanhamento foi realizado através de reuniões que ocorreram em cada uma das cinco regiões do país, com formadores e responsáveis dos CFAE. Nessas reuniões, presenciais até meados de março de 2020 e online a partir de então, foram criadas condições para que se pudessem analisar e discutir materiais previamente distribuídos relacionados com a melhoria das práticas de ensino e de avaliação. A *Dimensão da Monitorização* teve essencialmente a ver com a discussão de pontos de situação que se faziam acerca do desenvolvimento dos processos de formação, tendo em vista assegurar níveis adequados de consistência nos 88 CFAE que organizaram *Oficinas de Formação*. A monitorização funcionou como um processo e uma oportunidade de regulação e de autorregulação da formação que estava a ser posta em prática em cada oficina. Havia, assim, oportunidades para proceder aos ajustamentos que fossem considerados necessários para garantir os referidos níveis de consistência em todo o país e, simultaneamente, assegurar que as tarefas definidas e acordadas se iam realizando nos tempos previstos. Finalmente, na *Dimensão da Investigação*, foram definidos métodos e procedimentos de coleta de dados, envolvendo os formadores e os formandos, que permitissem descrever, analisar e interpretar as realidades inerentes aos processos de formação desenvolvidos em cada um dos CFAE.

ACERCA DAS QUESTÕES DA PESQUISA E DO MÉTODO

As questões da pesquisa que se definiram para compreender o que realmente se passou durante o primeiro ano do projeto foram formuladas a partir de uma *Matriz de Investigação* em que se consideraram seis objetos de investigação (Fernandes et al., 2020). Para efeitos deste artigo e a título de exemplo, foram apenas considerados os seguintes objetos: a) processos de acompanhamento e de monitorização; e b) processos e dinâmicas de capacitação e de formação. Tendo igualmente como referência a referida matriz, foram formuladas oito questões que orientaram a investigação e das quais, para os propósitos deste trabalho, se selecionaram as seguintes:

1. Como é que os participantes percecionaram os processos de acompanhamento e de monitorização?
2. Como é que, em geral, os participantes percecionaram os processos e dinâmicas de formação desenvolvidos no âmbito das *Oficinas de Formação*?
3. Como é que os formadores e os formandos caracterizaram os *Projetos de Intervenção* desenvolvidos no âmbito das *Oficinas de Formação*?

A seleção destas questões teve a ver com o facto de as dinâmicas e os processos de formação, assim como os processos de acompanhamento e de monitorização, terem sido considerados aspetos fulcrais para a consecução dos propósitos do projeto.

Como facilmente se pode inferir da análise daquelas questões, a pesquisa foi essencialmente baseada no estudo das perceções dos principais participantes no projeto, os formadores e os formandos, que, para o efeito, foram inquiridos através de questionários e de entrevistas realizadas a grupos focados, e de reuniões formais e informais realizadas no âmbito das ações de acompanhamento e de monitorização. Os detalhes referentes à formulação das questões e ao método, assim como a enunciação dos princípios gerais em que a pesquisa se baseou, podem ser consultados em Fernandes et al. (2020). Porém, pode aqui referir-se que, tal como referido por Wolcott (1994), a pesquisa foi essencialmente de pendor descritivo ainda que, naturalmente, tenha também uma dimensão analítica e uma dimensão interpretativa.

BREVE ENQUADRAMENTO DOS CFAE

Em Portugal, a formação contínua de educadores e professores de todos os graus de ensino é assegurada e gerida de forma autónoma por 91 *Centros de Formação de Associações de Escolas* (CFAE) que estão disseminados por todo o país e cujos principais objetivos são elaborar, concretizar e coordenar planos

de formação que resultam quer das necessidades de formação detetadas pelas escolas associadas, quer de necessidades identificadas a partir da análise do desenvolvimento das políticas públicas, quer ainda das prioridades de formação identificadas pela administração da educação. Cada CFAE agrega um número variável de escolas associadas, cujos diretores integram a sua *Comissão Pedagógica* que é presidida pelo diretor do centro. Esta comissão é o órgão responsável pela coordenação, acompanhamento e direção do plano de formação. O *Conselho de Diretores* é um órgão de direção estratégica do qual fazem parte todos os diretores das escolas associadas ao CFAE. Mais detalhes acerca da organização e funcionamento destes centros de formação e dos respetivos órgãos podem ser consultados no Decreto-Lei n.º 127/2015 de 7 de julho (Portugal, 2015). Estamos, assim, perante uma rede de centros com funções muito relevantes na formação contínua de docentes e não docentes de todo o país e que constituiu um parceiro estratégico determinante para que o Projeto MAIA pudesse ter, de imediato, uma implantação nacional. Os CFAE trabalham articuladamente entre si e estão distribuídos em cinco redes: 32 na região Norte, 19 na região Centro, 27 em Lisboa e Vale do Tejo, 7 no Alentejo e 6 no Algarve. Todos os CFAE das regiões Norte, Alentejo e Algarve aderiram ao projeto e apenas dois na região de Lisboa e Vale do Tejo e um na região Centro não participaram.

PARA UMA NARRATIVA DOS PROCESSOS E DINÂMICAS DE FORMAÇÃO

Quando o governo do país decretou o encerramento das escolas de todos os graus de ensino a partir do dia 16 de março de 2020, devido às proporções que a situação pandémica tinha alcançado, a *Fase de Iniciação* do Projeto MAIA, na grande maioria dos CFAE, tinha sido concretizada. Isto significa que a esmagadora maioria dos 1555 formandos tinha, de algum modo, posto em prática as já referidas *pequenas intervenções* com o propósito de serem ensaiadas práticas de ensino e de avaliação que contribuíssem para que os alunos pudessem aprender com mais profundidade e compreensão. Significa igualmente que tinha havido oportunidades para se analisar e discutir o conteúdo e a forma de tais intervenções, tendo em vista a preparação da *Fase de Consolidação*, que deveria ser desenvolvida de forma mais autónoma, com ações mais prolongadas e mais elaboradas nas salas de aula, tendo em vista a conceção e a elaboração de um *Projeto de Intervenção* que, desejavelmente, deveria ser posto em prática nas escolas de cada grupo de formandos. O que aconteceu, devido à situação pandémica, foi a súbita interrupção da *Fase de Consolidação* que tinha sido iniciada na grande maioria dos CFAE. Na verdade, quer no que se referia aos processos de formação, quer no que tinha a ver com as práticas pedagógicas dos professores, todo o projeto fora pensado e elaborado para decorrer em modo presencial. Perante a situação criada e após uma auscultação realizada junto dos principais intervenientes no projeto, foi decidido prosseguir a formação à distância com o propósito de se conceberem e elaborarem os *Projetos de Intervenção*. Isto significou que os formandos, assoberbados com todo o tipo de solicitações que garantissem a realização de aulas online e outras modalidades de apoio aos seus alunos, não concretizassem as intervenções presenciais que se previam nos domínios da avaliação e do ensino. Assim, foi de imediato reformulada a planificação, de modo a dar sequência às atividades de formação, de acompanhamento e de monitorização agora na modalidade à distância. Uma ideia ficou clara e foi consensual: o cerne das ações de cada *Oficina de Formação* na *Fase de Consolidação* era a conceção e elaboração de um *Projeto de Intervenção* tão fundamentado e tão passível de ser posto em prática quanto possível.

O que a pesquisa realizada veio a revelar foi que os formadores e os formandos não só foram capazes de realizar 287 *Projetos de Intervenção*, o mais fundamental propósito de cada uma das 88 *Oficinas de Formação*, como puseram em prática uma diversidade de processos e dinâmicas de formação, geradora de um surpreendente e inédito *movimento* que se consubstanciou na proliferação de iniciativas, nos CFAE e nas escolas do país, para analisar e discutir questões da avaliação pedagógica, da aprendizagem e do ensino. Na verdade, de acordo com os dados da pesquisa realizada, as ações desenvolvidas no âmbito do Projeto MAIA foram consideradas francamente positivas e impulsionadoras de dinâmicas de formação inovadoras e pouco frequentes no panorama da educação portuguesa (Fernandes et al., 2020).

Nas secções que se seguem, apresentam-se e discutem-se exemplos de procedimentos e dinâmicas que podem ajudar a compreender o reconhecido sucesso do projeto e resultados relacionados com as questões acima enunciadas, designadamente, nos domínios dos processos de acompanhamento e de monitorização, das dinâmicas e processos de formação no contexto das *Oficinas de Formação* e dos *Projetos de Intervenção*.

A RELEVÂNCIA DE ESTUDAR PARA PENSAR E REFLETIR CRITICAMENTE

Para a grande maioria dos participantes, os materiais de apoio à formação, sob a forma de *Folhas*, que continham tarefas de natureza prática suscitando a reflexão, e de *Textos de Apoio*, que desenvolviam fundamentadamente um ou mais temas e/ou conceitos, revelaram-se fundamentais e estruturantes em todas as ações relacionadas com a formação. Na verdade, quer os formadores, quer os formandos referiram que os materiais produzidos contribuíram para fundamentar e/ou questionar práticas e para clarificar conceitos. O facto de todos os participantes estarem confinados em suas casas parece ter facilitado que os materiais não fossem meramente lidos, mas antes estudados. E a verdade é que muitos foram os que referiram que a sua leitura atenta e o seu estudo foram fundamentais para as discussões que se desenvolviam no contexto das *Oficinas de Formação*.

Por outro lado, formadores e formandos acabaram por estar *do mesmo lado da barricada* considerando que muitas das questões abordadas eram inéditas, nunca tendo sido objeto de qualquer discussão anterior. Esta foi uma situação interessante pois, tal como refere Engeström (1999), os materiais foram autênticos artefactos mediadores que obrigaram a uma ressignificação e a uma recontextualização dos objetos de aprendizagem por parte da comunidade e dos sujeitos envolvidos. Importa aqui referir que a perspetiva de formação utilizada implicou uma relação dinâmica e sempre refletida entre os processos e dinâmicas de formação, as experiências específicas que cada participante trazia dos seus contextos, incluindo as que estavam mais diretamente relacionadas com as suas práticas e o conhecimento produzido no domínio da educação. Foi precisamente nestes termos que, nas entrevistas de grupos focados, os participantes se referiram quando relatavam o que, por exemplo, se passava nas *Oficinas de Formação*. Em suma, os materiais de apoio à formação parecem ter constituído um elemento relevante para unir os participantes em torno de questões comuns para resolver, e a situação de confinamento pode ter facilitado o seu estudo aprofundado e o reconhecimento de que estudar é uma importante condição necessária para enriquecer, fundamentar e/ou questionar as dinâmicas de formação. Particularmente, em contextos de formação à distância.

A RELEVÂNCIA DOS PRINCÍPIOS ADOTADOS NA FORMAÇÃO NA PERSPETIVA DOS PARTICIPANTES

De acordo com as perspetivas dos formadores, partilhadas através da sua participação em entrevistas focadas e das suas respostas aos questionários, a formação de 30 horas inicialmente disponibilizada constituiu um processo relevante para apoiar as dinâmicas e processos de formação. Esta formação de formadores ainda decorreu sob a forma presencial, mas todos os momentos de formação realizados entre abril e julho de 2020 foram realizados à distância. Por outro lado, a formação que decorreu no âmbito das *Oficinas de Formação* foi considerada muito positiva quer pelos formadores, quer pelos formandos. Para justificar essa visão tão positiva foram referidos aspetos tais como: a) a qualidade dos materiais de apoio; b) as formas como se utilizaram os materiais; c) a construção de comunidades de aprendizagem e de prática; d) os processos de comunicação; e) a clareza dos objetos de aprendizagem, nomeadamente os que se relacionavam com a avaliação pedagógica; e f) a ideia de estar a conceber e elaborar *Projetos de Intervenção* que poderiam contribuir para melhorar a vida pedagógica das escolas e as aprendizagens dos seus alunos. Tendo em atenção que mais de metade da

formação em contexto de *Oficina* decorreu à distância, discutem-se de seguida alguns princípios que poderão ajudar a compreender as visões tão positivas dos participantes.

A formação proporcionada aos formadores foi orientada por princípios constantes nas perspetivas da teoria da atividade (e.g., Barbosa et al., 2011; Engeström, 1999); nas ideias decorrentes da formação ativa de professores (Brown, 2014; Niemi, 2002; Rodrigues, 2019); nas questões epistemológicas e ontológicas relacionadas com as relações teoria-prática (e.g., Silva, 2015); nas visões relativas aos professores como profissionais reflexivos (e.g., Schön, 1991); e nas perspetivas acerca do ensino como arte e como profissão (e.g., Eisner, 2005). Ao longo do desenvolvimento do Projeto MAIA foi sempre claro que a formação era para ser pensada e concretizada *com* os formandos em vez de *para* os formandos. Este princípio ajudou a desenvolver processos formais e informais de comunicação que estiveram na base da criação e funcionamento de redes através das quais era possível clarificar dúvidas, trocar ideias e materiais e resolver problemas em conjunto. Os princípios e ideias da *Teoria da Atividade* e da chamada *Formação Ativa* permitiram mobilizar, integrar e utilizar uma diversidade de conceitos fundamentais e estruturantes transversais aos princípios que enformaram o projeto. Assim, emergiram e foram discutidos e utilizados conceitos tais como *Professor Reflexivo*, *Trabalho Colaborativo*, *Transdisciplinaridade*, *Autonomia*, *Perspetivas Socioculturais da Aprendizagem*, *Relação Pedagógica*, *Isomorfismo*, *Artefactos Mediadores* e *Objetos de Aprendizagem*. A utilização articulada daqueles princípios constituiu um desafio que foi sendo aprofundado ao longo da formação e que pode vir a contribuir para o desenvolvimento de práticas mais consentâneas com as atuais exigências curriculares, sociais e políticas.

O que constituiu sempre uma ideia fundadora e chave do projeto foi a necessidade de fundamentar e sustentar as discussões e reflexões com base nas múltiplas experiências e no conhecimento produzido em contextos mais formais de pesquisa. E isso parece ter-se revelado crucial para que os formadores, juntamente com os formandos, se tivessem mobilizado e envolvido intensamente na formação e na construção social dos respetivos *Projetos de Intervenção*. Também aqui parece poder dizer-se que os *Princípios*, as *Ideias*, a *Discussão Acerca das Práticas* e as *Teorias* se revelaram ingredientes importantes para que, independentemente dos constrangimentos e de todo o tipo de dificuldades profissionais, pessoais e sociais que a pandemia impôs, se reinventassem dinâmicas e processos de trabalho e de formação que contribuíram decisivamente para a consecução dos propósitos do projeto. Isso mesmo referiram os participantes através dos processos de coleta de dados que acima se referenciam.

O PROJETO DE INTERVENÇÃO COMO PROCESSO E PRODUTO DA FORMAÇÃO DESENVOLVIDA

Os *Projetos de Intervenção*, concebidos e elaborados no contexto das *Oficinas de Formação*, foram simultaneamente um processo que exigiu a mobilização, a integração e a utilização de uma grande variedade de conceitos, teorias e ideias em domínios tais como a *Avaliação Pedagógica*, o *Desenvolvimento Curricular* e a *Pedagogia* em geral, e também um produto em que deveriam constar princípios pedagógicos, políticas de avaliação e de classificação e orientações relevantes para o desenvolvimento de práticas de avaliação que contribuíssem para apoiar as aprendizagens dos alunos. Por força da situação pandémica, os *Projetos de Intervenção* tornaram-se na verdadeira *raison d'être* dos processos de formação e, por isso, era importante saber como é que os participantes caracterizaram os projetos que foram concebidos e elaborados no contexto das oficinas.

As perceções dos formadores e dos formandos acerca dos projetos foram bastante consistentes, tendo ambos referido que, em geral, seguiam as orientações que tinham sido amplamente discutidas e acordadas ao longo dos processos de formação, previam com clareza princípios pedagógicos que deveriam ser observados nas escolas, assim como políticas para a avaliação e para a classificação dos alunos. Assim, a grande maioria dos projetos previa orientações claras relativamente às práticas de avaliação formativa, de avaliação sumativa e aos processos a ter em conta para a determinação das classificações dos alunos.

Tal como já se referiu anteriormente, o facto de a formação ter definido propósitos claros com a participação livre e autónoma dos formandos e de ter sido apoiada em processos sistemáticos de comunicação, de partilha e de colaboração através de redes mais ou menos formais, tal facilitou significativamente o bom desenvolvimento dos projetos. Na verdade, a definição de um quadro teórico mais amplo, como acima se sinalizou, que acabou por estar presente nas *Folhas* e nos *Textos de Apoio* parece ter tido um papel importante na conceção de *Projetos de Intervenção*.

Ainda que concebidos e elaborados à distância, através de processos de comunicação síncronos e assíncronos, os projetos foram realizados com níveis de adequação considerados bons e muito bons pelos respetivos formadores que, para tal, utilizaram um *Guião de Apoio à Análise dos Processos e Dinâmicas de Capacitação e Formação e dos Projetos de Intervenção* que pode ser consultado em Fernandes et al. (2020). Obviamente que a qualidade dos projetos não é uma condição suficiente para que a sua consecução nas escolas possa ter os resultados que se pretendem alcançar. A complexidade do ensino, da avaliação e das aprendizagens e a multiplicidade de fatores que interfere nas ações pedagógicas não são propriamente controláveis, sendo, invariavelmente, imprevisíveis. Por isso, é necessário prosseguir os esforços de pesquisa que nos ajudem a compreender as questões inerentes ao desenvolvimento dos projetos.

O ACOMPANHAMENTO E A MONITORIZAÇÃO COMO PROCESSOS DE APOIO À FORMAÇÃO

Os processos de acompanhamento e de monitorização foram pensados para que, por um lado, fosse possível apoiar de forma sistemática e regular os processos e dinâmicas de formação, contribuindo para clarificar questões conceituais e questões de operacionalização e, por outro, para verificar em que medida é que os propósitos dos diferentes *Momentos* e *Fases* do projeto iam sendo desenvolvidos. Deste modo, foram criadas condições para que a sua concretização, a nível nacional, pudesse ter níveis adequados de consistência e para que os participantes e a *Equipa Central* pudessem fazer balanços e pontos de situação que lhes permitissem regular e autorregular as suas ações e o andamento dos trabalhos no âmbito do desenvolvimento dos processos de formação.

A concretização do acompanhamento e da monitorização em 2019/2020 foi conseguida através da realização de trinta e duas reuniões, a maioria das quais à distância, agendadas para o efeito em cada uma das cinco regiões do país. Após cada reunião, os participantes respondiam a um questionário para se manifestarem em relação a uma diversidade de aspetos (e.g., oportunidade das discussões, clareza das decisões e orientações). Além disso, os formadores foram inquiridos através de entrevistas realizadas em reuniões de grupos focados acerca dos processos de acompanhamento e monitorização. De um modo geral, os participantes manifestaram opiniões muito positivas acerca de todos os aspetos referentes a estes processos, tendo considerado que foram determinantes para consolidar as redes de colaboração que se foram criando, pois as reuniões permitiam clarificar os propósitos do projeto em cada momento e em cada fase, as questões teóricas e conceituais, assim como as suas relações com as práticas. Na verdade, a grande maioria dos participantes considerou que os processos de monitorização e acompanhamento foram muito relevantes para o funcionamento das *Oficinas de Formação* e, consequentemente, para a conceção e elaboração dos *Projetos de Intervenção*.

Também neste caso os participantes consideraram que os propósitos do projeto puderam ser francamente alcançados, apesar da sua concretização ter sido maioritariamente realizada *online*.

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

Tal como se referiu inicialmente, o objetivo geral da pesquisa que se sintetiza neste artigo era descrever, analisar e interpretar processos e dinâmicas de formação utilizados no âmbito do Projeto MAIA, cujo

primeiro ano de vigência decorreu em 2019-2020 tendo, por isso, sido significativamente afetado pela situação pandémica que levou ao confinamento geral da população. O projeto previa uma dimensão de investigação que permitisse conhecer e compreender, assim como descrever, analisar e interpretar, as perceções dos formadores e dos formandos, os seus mais relevantes participantes, acerca de uma diversidade de aspetos relativos ao seu desenvolvimento. Consequentemente, em dezembro de 2020, foi publicado um relatório da pesquisa que apresentou e discutiu uma diversidade de aspetos relacionados com as dinâmicas e processos de formação que ocorreram no primeiro ano (Fernandes et al., 2020). Apesar de, no âmbito de encontros virtuais formais e informais, já ter sido perceptível que os participantes manifestavam claramente o seu apreço pelo que estavam a ser capazes de realizar no domínio dos processos de formação inerentes ao projeto, o referido relatório, apoiado numa significativa massa de dados empíricos, não só veio confirmar essa perceção, como a reforçou de forma muito substantiva. Na verdade, a conceção e elaboração dos *Projetos de Intervenção* no âmbito das *Oficinas de Formação*, organizadas em cada um dos 88 *Centros de Formação de Associações de Escolas* (CFAE) distribuídos pelo país, ocorreu em pleno confinamento e os dados mostraram que esse processo foi efetivamente muito bem conseguido.

Assim, assinalam-se de seguida três aspetos que pareceram mais determinantes para que os participantes pudessem vencer as dificuldades decorrentes da pandemia e ser capazes de alcançar de forma assinalável os propósitos do projeto.

Num primeiro plano, devem referir-se os seminários de formação de formadores ocorridos em setembro e outubro de 2019, ao longo de 30 horas, em que, num clima aberto e de discussão aprofundada dos assuntos, foi possível discutir detalhadamente: a) os propósitos do projeto; b) os fundamentos epistemológicos e ontológicos e a natureza da avaliação como domínio do conhecimento; c) os conceitos mais relevantes da avaliação pedagógica tendo em conta perspetivas acerca do currículo e do seu desenvolvimento, do ensino e da aprendizagem; d) as perspetivas de formação de professores, muito orientadas pelas ideias da teoria da atividade e da aprendizagem/formação ativa; e) a relevância da reflexão sistemática e fundamentada no conhecimento e na partilha de experiências; e f) a importância da constituição de redes mais ou menos formais que permitissem a emergência de comunidades de aprendizagem e de práticas orientadas pelas perspetivas socioculturais da aprendizagem. A grande maioria dos formadores participantes considerou que estes seminários foram fundamentais para que o projeto fosse desenvolvido de forma sustentada e informada e, desse modo, as dificuldades resultantes da pandemia puderam ser ultrapassadas sem grandes problemas.

Num segundo plano, tem de assinalar-se a relevância atribuída por formadores e formandos aos materiais produzidos e distribuídos (e.g., *Folhas e Textos de Apoio*) que permitiram apoiar as discussões no contexto das *Oficinas de Formação* e contribuíram de forma importante para que se criassem hábitos de estudo acerca dos objetos de aprendizagem que congregavam os interesses dos membros de cada comunidade de prática. Para a maioria dos formadores e dos formandos, os materiais, verdadeiros *artefactos mediadores* na perspetiva da teoria da atividade, deram segurança aos participantes, motivaram-nos para aprender e promoveram os hábitos de reflexão. Tudo isto, afirmaram, foi importante para se pensar acerca da conceção e da elaboração dos *Projetos de Intervenção* que, como já se referiu, acabaram por constituir um processo e um produto muito relevante para a criação de novas e inovadoras dinâmicas de formação tais como a participação ativa e partilhada de todos os membros das oficinas na geração de soluções, a leitura sistemática e crítica dos materiais de apoio e a utilização de uma diversidade de recursos tecnológicos. A existência de materiais específicos de apoio, muitos dos quais continham propostas de trabalho prático, foi um dos aspetos relacionado com o sucesso do projeto, apesar da situação pandémica.

Num terceiro plano, consideraram-se as dimensões de acompanhamento e de monitorização do projeto que, de acordo com a maioria dos participantes, se revelaram fundamentais para garantir níveis adequados de consistência nas ações desenvolvidas no âmbito da formação a nível nacional; dar confiança e segurança aos intervenientes; clarificar questões de natureza conceitual e organizacional; consolidar as redes de discussão, de comunicação e de trabalho que se foram criando; e manter hábitos de discussão aberta e fundamentada

acerca de uma variedade de temáticas relacionadas com o desenvolvimento do projeto. Além disso, através dos processos de monitorização foi possível regular e autorregular as ações e os processos que se foram desenvolvendo ao longo dos primeiros dez meses do projeto. A análise das perceções dos participantes evidenciou que estas duas dimensões foram igualmente cruciais para que o projeto pudesse prosseguir com resultados considerados muito positivos, apesar da pandemia.

Em suma, ainda que não se possa ignorar a natureza do projeto e do trabalho que era inerente ao seu desenvolvimento, essencialmente centrado na conceção e elaboração de *Projetos de Intervenção* que pudessem ser concretizados aquando da abertura das escolas, a verdade é que a sua complexidade e a sua multidimensionalidade poderiam ter motivado a sua interrupção durante o confinamento. Porém, apesar das inúmeras dificuldades decorrentes desta situação, o projeto pôde prosseguir e ser referenciado muito positivamente pelos principais intervenientes. Algumas das suas características e princípios, aqui sucintamente apresentados e discutidos, podem ter sido decisivos para que, apesar da pandemia causada pelo novo coronavírus, se tivessem alcançado os seus mais fundamentais propósitos.

REFERÊNCIAS

- Baird, J-A., Andrich, D., Hopfenbeck, T., & Stobart, G. (2017) Assessment and learning: fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 317-350. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>
- Barbosa, P., Ursi, S., & Mattos, C. (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, Minas Gerais, Brasil. <http://botanicaonline.com.br/geral/arquivos/Barbosa%20Ursi%20Mattos%202011%20ESUD.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brown, A. L. (2014). Implementing active learning into online teacher preparation courses. *The American Journal of Distance Education*, 28(3), 170-182. <https://doi.org/10.1080/08923647.2014.924695>
- Eisner, E. (2005). *Reimagining schools: the selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Em Y. Engeström, R. Miettinen, & R-L. Punamaki. *Perspectives on activity theory* (19-38). Cambridge University Press.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5540>
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. Em M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos. *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (139-164). CRV.
- Fernandes, D. (2021a). *Para um enquadramento da formação de professores*. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/TextoApoio%204_Para%20um%20Enquadramento%20da%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores.pdf
- Fernandes, D. (2021b). *Para a conceção e elaboração do projeto de intervenção no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/TextoApoio3_%20Para%20a%20Conce%C3%A7%C3%A3o%20e%20Elabora%C3%A7%C3%A3o%20do%20Projeto%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20no%20%C3%82mbito%20do%20Projeto%20MAIA.pdf
- Fernandes, D. (2021c). *Avaliação pedagógica, classificação e notas: perspetivas contemporâneas*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/Folha10_Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Pedag

%C3%B3gica%2C%20Classifica%C3%A7%C3%A3o%20e%20Notas_Perspetivas%20Contempor%C3%A2neas.pdf

- Fernandes, D., Machado, E., & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no Projeto MALA (2019-2020)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-03/relatorio_projeto_maia_0.pdf
- Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. Em J. Gardner. *Assessment and learning* (87-102). Sage. <http://doi.org/10.4135/9781446250808.n6>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Niemi, H. (2002). Active learning: a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763-780. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00042-2](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00042-2)
- Portugal. (2015). *Decreto-Lei n.º 127/2015, 7 de julho* (Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas). Ministério da Educação e Ciência. <https://dre.pt/home/-/dre/69736208/details/maximized>
- Portugal. (2017). *Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho* (Homologa o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória). Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized>
- Portugal. (2018a). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho* (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva). Presidência do Conselho de Ministros. <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>
- Portugal. (2018b). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho* (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens). Presidência do Conselho de Ministros. <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. National Academies Press. <https://www.nap.edu/read/1032/chapter/1>
- Rodrigues, A. (2019). *Aprendizagem ativa: como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Routledge.
- Silva, K. (2015). A perspectiva do professor pesquisador/reflexivo e a figura do Barão de Münchhausen. *Linhas Críticas*, 21(46), 565-583. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4641>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1338520>
- Wiliam, D., Brookhart, S. M., Guskey, T. R., & McTighe, J. (2020). *Grading in a comprehensive and balanced assessment system*. Learning Sciences International Dylan Wiliam Center. <https://www.dylanwiliamcenter.com/whitepapers/grading-policy-paper/>
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Sage.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

ENLACE ALTERNATIVO

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39025> (pdf)