

Formação MAIA: implicações nos docentes, após realizarem a oficina de formação

Joaquim Picado

*Representante AFC no CFAE Alto Tejo
Equipa Central do Projeto MAIA*



Introdução

Este artigo inicia-se com uma brevíssima alusão ao Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica - a sua constituição, organização e o modelo de formação de professores em que se baseia. Pretende, assim, contribuir para identificar as implicações da formação MAIA nos formandos, após a realização das Oficinas de Formação MAIA.

Para responder à temática escolheram-se Relatórios dos Formandos da Ação de Formação, de oito turmas, que frequentaram as Oficinas de Formação MAIA e que decorreram entre 2020 a 2022.

A metodologia utilizada foi a seguinte: agruparam-se por anos letivos os Relatórios dos Formandos das Oficinas de Formação e selecionaram-se de modo aleatório os mesmos.

Para responder a este desafio fez-se a análise de conteúdo e os dados são apresentados em quatro categorias:

Evidências; Capacitação adquirida pelos docentes; As implicações pedagógicas; Projetos de intervenção.

As Oficinas de Formação (OF) foram realizadas On-line pela contingência do Covid e algumas sessões foram realizadas presencialmente as primeiras e a última OF.

Por fim, apresenta-se uma breve conclusão e a bibliografia que serviu de base.

O Projeto MAIA

O Projeto Maia -Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica - apresentou-se, em 2019, como um projeto não-governamental, apoiado pela Direção Geral da Educação, constituído por uma Equipa Central, coordenado pelo professor Domingos Fernandes. A Equipa Central assumiu sempre a responsabilidade da coordenação do projeto, apoio, elaboração de materiais e organização de reuniões destinadas a

acompanhar e a monitorizar o desenrolar do projeto.

No ano letivo, 2020/21, foi reorganizada a Equipa Central com a saída de alguns elementos e a entrada de outros, mas mantendo-se o professor Domingos Fernandes como coordenador.

Depois desta reorganização, a Equipa Central estabeleceu *Redes*, ficando constituída por cinco *Redes de Zona MAIA- Zona Norte, Zona Centro, Zona de Lisboa e Vale do Tejo, Zona do Alentejo e Zona do Algarve* -, coordenadas por cinco elementos da Equipa Central. Em cada *Rede*, constituíram-se *Sub-Redes* apoiadas pelos Representes de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC). As *Sub-Redes* designaram-se por *Rede de Proximidade* e a *Rede de Zona* foi designada por *Rede de Colaboração*, contando com todos os Representantes AFC, um por Centro de Formação e Associação de Escolas (CFAE) e Formadores/as MAIA.

No ano letivo 2021/22, com a saída do professor Domingos Fernandes do Projeto MAIA, o seu lugar foi assumido pelo professor Eusébio André Machado, adjunto do coordenador cessante, tendo os restantes elementos da Equipa Central continuado e foram integrados mais dois elementos.

O Projeto MAIA é assumidamente, no ano letivo 2021/22, um projeto governamental e integrado na Autonomia e Flexibilidade Curricular – AFC - ao ser convocado pelo Plano Recuperação das Aprendizagens 21|23, no Eixo - Ensinar e Aprender, no Domínio - Avaliação e Diagnóstico. Por conseguinte, obstantes alterações não mudaram o propósito inicial. Manteve intocável os seus princípios e fundamentos e assumiu mais compromissos.

O Projeto MAIA, para além dos diversos materiais (Memorandos, Folhas, Textos e *webinars*) de apoio à formação, produziu dois Relatórios, o primeiro reportando-se a 2019/20 e o segundo a 2020/21, onde é evidente a importância da formação e de como foi pensada, planeada, implementada, acompanhada e monitorizada. Continua a ser um projeto de formação de professores para melhorar as práticas pedagógicas dos docentes no domínio da avaliação para as aprendizagens e das aprendizagens. Desde o início, assumiu a sua multidimensionalidade – currículo e pedagogia; teorias e práticas de ensino; aprendizagem e avaliação; formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores. Deu relevo, pela importância, às teorias e fundamentos que servem como lastro à discussão de conceitos; a capacitação dos docentes como fundamental; o acompanhamento e a investigação como processo de monitorização e validar a razão de ser de tal empreendimento nas políticas públicas portuguesas nacionais, de adesão voluntária dos Agrupamentos de Escolas ou Escola não Agrupada (AE ou EnA).

Visão formativa MAIA

Importa, agora, compreender o lastro teórico em que se fundamenta a visão formativa MAIA, a fim de se perceber toda a sua ação.

Pode-se afirmar que se apoia na *teoria da atividade* formulada, pela primeira vez, por Vygotsky, na década de 1920 – como atividade individual, mais tarde por Leontiev, com destaque para a atividade coletiva; e mais próximo de nós por Engeström, com redes de sistemas interativos de atividade coletiva (Medeiros, 2021). Assim se poderá compreender a intencionalidade que é

dada à constituição de Redes e das Comunidades de Aprendizagem.

Engeström (2001) desenvolveu, na sua conceção, a forma diagramática da triangulação da atividade e ampliou a discussão sobre a *contradição* entre o motivo da atividade anterior e o motivo da atividade nova que conduz à aprendizagem por expansão. É um sistema de atividade que se desenvolve, segundo ele, por grandes períodos de tempo de transformações qualitativas e cíclicas. Salientando que, durante estes períodos de tempo, existe um aumento nas contradições em que os sujeitos se encontram, desencadeando os mais intensos questionamentos, em alguns dos participantes.

Esta teoria preconiza uma aprendizagem *em expansão* que envolve as ações de conjunto - *comunidade aprendente* - dando voz às vozes, apresentando, contrapondo, renovando e estando permanentemente em construção (Querol, Cassandre & Bulgacov, 2014). Melhor dizendo um processo de metaconstrução (Fredricks & McColkey, 2012) em que o sujeito se envolve intrinsecamente, num processo comportamental e emocional, no seio do grupo.

Num sistema de atividade é aceite a contradição, a sua tensão latente como característica das *comunidades de aprendizagem* e é entendida como uma mais-valia para o coletivo.

Portanto, pode-se afirmar que a *transformação expansiva* ocorre quando o objeto da atividade, assunto, é contextualizado e aplicado em situação de atividade (tarefa - ação) pelos sujeitos e é comparado com o modelo que o antecedeu (Engeström, 2001). Este processo é cíclico e demora grandes períodos de tempo a acontecer e a provocar aprendizagem, como já foi evidenciado. Ocorre no coletivo e

próximo da *zona de desenvolvimento proximal da atividade*, isto é, correspondendo ao desenvolvimento previsto entre o seu desenvolvimento presente (capacidade individual para resolver problemas) e o desenvolvimento potencial de um indivíduo para resolver problemas com a ajuda de outros mais competentes e experientes (Vygostsky, 1991).

O processo de formação MAIA é assumidamente um *modelo de formação expansiva* de professores que tem como base a *teoria da atividade* e não o *modelo em cascata sequencial* sugerido, pela primeira vez, por Royce (1970), no âmbito da programação de *software*. Este modelo foi aproveitado na educação persistindo até aos dias de hoje.

O modelo de formação em cascata envolve professores individuais em formação que treinam e após a formação, disseminam-na pelos colegas. Este modelo é muito focado na visão tecnicista do ensino e voltado para a transmissão (Kennedy, 2005). Uma das principais críticas é a falta de articulação com a sala de aula e com os contextos em que os professores trabalham (Flores, 2018).

O modelo de formação expansiva de professores, em que se baseia a formação preconizada pelo Projeto MAIA, é *centrado nas práticas de sala de aula e em grupos de professores* (5 a 7) indicados, segundo um perfil, pelos AE ou EnA. Inicia-se através do questionamento, análise modelar de uma nova solução, examinar e testar um novo modelo, implementar o modelo, refletir coletivamente sobre o processo, consolidar e generalizar a nova prática. Há sempre a intencionalidade de que os formandos se organizem na escola em *comunidade de aprendizagem*.

Para desenvolver esta conceção de formação, desde o início, realça-se a importância do envolvimento de todos os Diretores dos CFAE, no total de 91, bem como os Representantes AFC.

Para implementar o Projeto MAIA, a nível nacional, foi realizada formação de formadores - designada por formação Vimeiro - estiveram envolvidos nesta formação todos os Representantes AFC e foram convidadas as diversas estruturas do Ministério da Educação.

A Equipa Central apresentou duas modalidades de formação: Ação de Curta Duração (ACD) aberta a todos as educadoras/es e professoras/es e uma Oficina de Formação (OF) destinada a grupos de formandos por AE/EnA de escolha estratificada pelos Diretores e de acordo com critérios indicados pela Equipa Central MAIA.

Como é referido, no segundo Relatório do Projeto MAIA público de 2020/21,

traduziu-se no comprovado desenvolvimento de um conjunto de dinâmicas e práticas de formação algo inéditas e inovadoras que, indubitavelmente, contribuíram para que as realizações do primeiro ano do projeto tivessem superado as melhores expectativas que se pudessem ter (Fernandes, Machado & Candeias, 2021, p.9).

No final do ano letivo 2021/2022, realizou-se a segunda fase de formação de formadores MAIA com o objetivo de colmatar algumas dificuldades de formadores MAIA nos CFAE e ao mesmo tempo responder aos desafios que se iriam colocar no ano letivo 2022/2023. Desenharam-se três ACD de 6 horas, uma nova OF e um Círculo de Estudo (CE), ambos com 25 horas.

Por consequente, toda a formação do Projeto MAIA teve, e continua a ter, como pressupostos o coletivo e a sua

interação para construir o melhor entendimento e procedimentos sobre a avaliação pedagógica nunca desligada dos alunos e professores.

Importa recordar que no primeiro Relatório do Projeto MAIA (Fernandes, Machado & Candeias, 2020) foram salientadas duas ideias que merecem a melhor atenção:

[a] primeira ideia tem a ver com a necessidade de se conceber a Educação como poderoso meio para *Aprender a Pensar* e daí retirar as devidas consequências, a todos os níveis, do sistema escolar. Uma segunda ideia está relacionada com a Centralidade das Aprendizagens em todas as dimensões da vida escolar (p.11).

Pode-se dizer que a educação humanista, do século XXI, não é uma educação só centrada no aluno, mas é, e ocorre ao mesmo tempo, no aluno e professor, quando este propõe práticas avaliativas centradas nas competências. Esta tendência pedagógica já tinha sido constatada, em 1997, por Trocmé-Fabre por incorporar uma visão humana plena do ato educativo.

Passados os anos, tudo pareceu mudar, no dizer de Nóvoa (2022), por via da

pandemia terminou o longo século escolar, iniciado cento e cinquenta anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente (ibidem, p.34).

No entanto, a base curricular e pedagógica humanista não ficou afetada, até valorizada porque se continua socialmente a considerar a pessoa no seu coletivo e

na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber (Martins, G., et al. (2017, p.6).

Nas contradições emergentes vai proliferando a ideia de que “a pedagogia, enquanto conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, “dopadas pela inteligência artificial” (ibidem, p, 37). Porém, parece estar bem patente que os docentes e alunos necessitam de interação social para realizar o propósito do aprender e adquirir competências. A educação humanista do século XXI necessita de uma reflexão, porque segundo Delors (1996) “aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros” são indicados como os maiores desafios da educação para o século XXI, para os alunos e professores.

O Projeto MAIA nasceu e consolidou-se nesta encruzilha. De acordo com os Relatórios do Projeto MAIA publicados, não ficando refém, mantendo o seu rumo, melhorando a sua visão estratégica, ficando claro e evidente que a avaliação não podia estar dissociada do currículo independente das estratégias, das atividades, das tarefas e até dos meios que se utilizam para ensinar, aprender e avaliar. Passando de uma formação presencial para uma On-line ou mista, mas sempre com uma visão que a presencial é fundamental.

Durante estes três anos letivos (2019/20, 2020/21 e 2021/22), a formação continuou e desenvolveram-se vários tipos de Ações: Ações de Formação de Curta Duração (ACD) e Oficina de Formação (OF) e produção de materiais

de suporte à formação, à aprendizagem e *webinars*.

Perante o que já foi dito este artigo pretende ser um simples desafio exploratório sobre *as implicações do Projeto MAIA nos docentes, após a frequência das oficinas de formação*.

Os objetivos que se pretendem atingir são os seguintes) i) *identificar as evidências sentidas pelos formandos após as Oficina de Formação*; ii) *compreender o nível de capacitação que os formandos adquiriram*; iii) *identificar as implicações pedagógicas da Oficina de Formação*; iv) *reconhecer os sentimentos evidenciados na construção do Projeto de Intervenção (PI) para utilizar na discussão e criação de uma Comunidade de Práticas se for o entendimento do AE ou EnA*.

O terreno de observação foram 8 turmas que decorreram entre os anos 2020 a 2022. As maiorias das OF foram realizadas On-line, pela contingência do Covid-19. Foi necessário os formandos e formadores desafiarem-se, compreenderem o que tinham que fazer para não se desagregarem do propósito e manterem-se fieis ao modelo de formação em expansão.

Os Relatórios dos Formandos da Ação de Formação foram selecionados por anos de realização das OF, escolhidos de forma aleatória e fez-se análise de conteúdo. Os dados são descritos e estão organizados pelas seguintes categorias: *Evidências da ação*; *Capacitação adquirida pelos docentes*; *Implicações pedagógicas*; *Projeto de Intervenção*; *Breve conclusão e Bibliografia*.

A fim de garantir a confidencialidade não são usados os nomes dos autores/as, mas letras que identificam as unidades de sentido retiradas dos Relatórios dos Formandos.

Evidências

A tentativa de transformar observações em evidências é um mero exercício interpretativo de duas variáveis, que neste caso, são o *objetivo geral da OF*: capacitar e apoiar os docentes para a construção dos recursos inovadores necessários e ajustados aos seus contextos educativos específicos, promovendo-se ainda a implementação e análise dos mesmos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento ou reformulação e as evidências escritas pelos formandos nos Relatórios dos Formandos da Ação de Formação.

O que se pode evidenciar e enunciar é que

permitiu que os formandos parassem para refletir sobre as suas práticas e permitiu clarificar conceitos e aprofundar conhecimentos no âmbito da avaliação formativa [...]. O confinamento tirou-nos a possibilidade de nos reunirmos presencialmente. Fomos todos formadores e formandos, apanhados de surpresa e tivemos que nos adaptar a outras formas de interação e partilha (A, 2020).

É claro que as OF que se iniciaram de modo presencial, por via da pandemia Covid-19, tiveram de se adaptar a outro contexto, passando a realizar-se On-line e “as sessões serem divididas em dois momentos: um de carácter mais prático e outro de trabalho prático em grupo, o que facilitou também a interação entre o grupo turma” (B, 2020).

Este constrangimento não foi impeditivo da

partilha de experiências didáticas entre professores dos diferentes agrupamentos, reforçando-se assim, as

práticas colaborativas entre docentes, assim como uma reflexão sobre como estas aprendizagens, pautadas pela construção de saberes assentes no saber/saber fazer pode contribuir para a promoção do sucesso nas aprendizagens dos alunos. Mas fundamentalmente levou à indução de mudanças nos docentes aquando da adoção de práticas a nível da avaliação (C, 2020).

Os propósitos das OF foram claramente salientados pelos formandos o que demonstra que a formação em interação social é um domínio central e sensível do Projeto MAIA pela

preocupação constante em envolver os formandos em todo o processo, quer através de ações práticas, quer facultando documentos (folhas, textos de apoio, tarefas), quer promovendo a partilha e discussão dos resultados do trabalho colaborativo realizado pelos agrupamentos, ao longo das várias sessões. Constatei, assim, um envolvimento ativo dos formandos nos processos de formação e da autonomia na construção do conhecimento pedagógico (A, 2021).

O reconhecimento pelos formandos do objetivo e o propósito da OF

é um domínio central e sensível do Projeto MAIA. Verifiquei uma preocupação constante em envolver os formandos em todo o processo, quer através de ações práticas, quer facultando documentos (folhas, textos de apoio, tarefas), quer promovendo a partilha e discussão dos resultados do trabalho

colaborativo realizado pelos agrupamentos, ao longo das várias sessões. Constatei, assim, um envolvimento ativo dos formandos nos processos de formação e da autonomia na construção do conhecimento pedagógico (A, 2021).

Ajudar a pensar sobre a avaliação pedagógica

foi sem dúvida um dos aspetos extremamente positivos da ação. Conjuntamente com a reflexão ocorreu o debate entre os elementos do grupo/escola, mas também com os outros grupos, tornando todo o processo mais rico, mais completo e mais estruturado (D, 2021).

A partilha de práticas entre os formados constituiu intrinsecamente a vontade de dar a conhecer como foi realçado pela “troca de experiências, que permitiu uma dinâmica de participação ativa de todos, conduzindo à análise, reflexão e discussão que se revelaram pertinentes e enriquecedoras para a prática educativa” (E, 2022).

Deu possibilidade ao grupo de clarificar, após conflito cognitivo, o processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos, tendo em conta as premissas do Projeto MAIA, que tinha como objetivo geral “capacitar e apoiar os docentes para a construção de recursos inovadores necessários e ajustados aos seus contextos específicos, promovendo-se ainda a implementação e análise dos mesmos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento ou reformulação” (F, 2021).

O Princípio da integração curricular ficou claramente demonstrado pelo propósito e pela apropriação dos

referentes curriculares externos demonstrativos da importância da

concretização de uma avaliação para as aprendizagens. Ao longo da formação foi possível interiorizar que a avaliação, a aprendizagem e o ensino são três processos pedagógicos incontornáveis e fundamentais que devem ser devidamente compreendidos por todos os intervenientes nos sistemas educativos (alunos, docentes, gestores escolares, encarregados de educação,...) (G, 2021).

Em modo de síntese destaca-se o seguinte:

- Contextualização teórica que fundamenta a pertinência da formação, recorrendo a bibliografia adequada; partilha
- Sensibilização para as mais-valias da avaliação pedagógica e as suas potencialidades, para que as aprendizagens sejam mais sustentáveis e significativas;
- Reflexão crítica sobre a prática letiva num contexto de mudança em que o benefício da implementação da avaliação pedagógica é emergente e inquestionável;
- Criação de dinâmicas de colaboração e de conhecimentos, de recursos e de experiências enriquecedoras e mobilizadoras da inovação no ensino;
- Estimulação do desenvolvimento profissional,

que certamente contribuirá para uma melhoria da prática pedagógica;

- Forte possibilidade de impacto na praxis escolar (H, 2021).

Estas OF são “uma mais-valia no meu desenvolvimento profissional e, sobretudo, com elevado potencial na melhoria das estratégias de ensino e de aprendizagem e, principalmente, na avaliação, tendo em vista o seu aperfeiçoamento ou reformulação” I, 2022).

O objetivo, de facto, é “contribuir para que os alunos aprendam, adquirindo competências que os prepare para vida e lhes permitam ver reduzida as assimetrias sociais” (J, 2022).

Porém as principais ideias que são destacadas por um dos formando,

são as seguintes: as aprendizagens dos alunos são o centro de todos os processos pedagógicos; ensinar os alunos a “aprender a pensar”, bem como o que devem melhorar/fazer para alcançar uma determinada aprendizagem; a avaliação, o ensino e a aprendizagem são indissociáveis e, por último o poder de distribuir Feedback de qualidade aos alunos, no sentido dos alunos aprenderem mais e melhor (L, 2022).

Capacitação adquirida pelos docentes

Os formandos durante a formação tiveram a possibilidade de se capacitar, relativamente ao domínio dos conceitos,

a fim de que a linguagem semântica conceptual fosse igual para todos.

Nas primeiras OF realizadas, no ano letivo 2019/2020, verifica-se que os formandos identificam e reconhecem a “mudança na nossa prática” (Santos, 2020) e que lhes “permitiu consolidar estas mudanças legislativas de modo fundamentado e permitiu também o aprofundamento/consolidação de competências inerentes ao processo de avaliação das aprendizagens” (B, 2020), por via da

clarificação de conceitos na formação e a importância que a avaliação pedagógica tem, para melhoria da qualidade da educação e para a aprendizagem dos alunos, reforçou a [...] opinião de que nós, professores, devemos alterar as nossas rotinas pedagógicas e impor nas escolas uma discussão alargada sobre este tema (L, 2020).

Ao longo das primeiras sessões os formandos são convidados a ler, a estudar e a tomar

perceção dos fundamentos e princípios com que se regem as práticas de uma avaliação pedagógica, cujo propósito é distribuir feedback de elevada qualidade, assente na utilização primordial da avaliação formativa, na utilização de avaliações sumativas (com ou sem propósitos classificatórios), com recurso a processos diversificados de recolha de informação e a tarefas que permitam ensinar, aprender e avaliar (M, 2021).

Se a capacitação baseada no conhecimento e no estudo é muito importante, também se manifestou com

muito significado o “diálogo constante com a prática educativa (D, 2021).

Trata-se de um caminhar formativo e de aprendizagem essencial para assimilar adequadamente as diferentes dimensões da Avaliação Pedagógica permitindo, desta forma, uma estrutura coerente e sólida que possa agregar um dispositivo avaliativo renovado e mais próximo das necessidades dos alunos (ibidem).

Presentemente, a evidência científica sobre a avaliação pedagógica clarifica o que os docentes têm de melhorar nas práxis, “em particular as práticas de ensino e de avaliação, para conduzir a uma melhoria das aprendizagens dos meus alunos” (N, 2022).

A avaliação formativa remete-nos para uma dimensão pedagógica reconhecida e validada pelo conhecimento na melhoria das aprendizagens de todos os alunos.

[A] avaliação formativa (avaliação para as aprendizagens) e o feedback [são muito importantes que se realizem. Através da avaliação formativa é possível recolher informação pertinente, sistemática e organizada para fornecer aos alunos e professores; e deste modo contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor, tendo o professor o papel crucial de mobilizar competências em prol da avaliação para as aprendizagens e da melhoria das aprendizagens (ibidem).

Deve-se aceitar que a avaliação pedagógica está ao serviço das aprendizagens de todos os alunos, que tudo se avalia, mas nem tudo se

classifica. É uma melhoria concetual que exige ler, estudar, aplicar, verificar, refletir – aprender. “O aspeto mais positivo desta OF foi ter-me obrigado a pensar nas minhas práticas, e ter a coragem de mudar para melhor (O, 2022).

Eu diria que não se pretende mudar, como já foi salientado, mas sim melhorar. De facto, a mudança pressupõe uma rutura e um iniciar, no entanto é verificado e salientado, nos Relatórios do Formandos da Ação de Formação, um sentimento consciente de

mudança de atitude; convidamos a refletir sobre o ensino atual e desafia-nos a reinventar as práticas de aprendizagem centradas nos alunos, mudando a relação pedagógica, as dinâmicas de participação, as dinâmicas de trabalho e a utilização de feedback de qualidade, através de propostas de tarefas de ensino aprendizagem motivantes e diversificadas em ambientes educativos enriquecidos, que desenvolvam em simultâneo o pensamento crítico, a comunicação, a colaboração e a criatividade (critérios holísticos transversais), que poderão ser objeto de práticas avaliação pedagógica (formativa e ou sumativa), colocando mais ênfase nas aptidões de vida polivalentes e menos atenção nas aptidões técnicas (critérios analíticos) como é mais habitual acontecer (P, 2022).

As utilizações dos pressupostos formativos destas OF recomendam que a sua

aplicação, em contexto de sala de aula, requer dos professores

um trabalho sistemático, uma participação ativa com um trabalho bem planeado, bem gerido, onde haja uma análise e acompanhamento do que é feito. Considero ainda, que há uma mudança gradual de todo o processo, onde os alunos têm de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem (E, 2022).

Implicações pedagógicas

A formação parece ter tido impacto nas práticas dos docentes como foram destacadas e perspetivado a sua melhoria. Assim, “[a] implicação desta ação na atividade docente será incomensurável, pois fomentará uma mudança na nossa prática docente” (C, 2019).

Durante as OF os docentes tiveram possibilidade de realizar algumas ações práticas:

[c]ompri e li livros sobre o assunto, fiz inúmeras pesquisas e desenvolvi dois tipos de intervenção com os meus alunos: o primeiro envolveu 4 turmas (uma do 10º e 3 do 11º) e implicou a construção de uma rubrica para os trabalhos de grupo na disciplina de Inglês: o segundo evoluiu 3 turmas do 11º ano e também se centrou na construção de uma rubrica para a avaliação dos trabalhos de pesquisa feitos pelos alunos e apresentados à turma oralmente. Pedi aos alunos que respondessem a algumas questões e que comparassem o trabalho por eles desenvolvido sem e com o apoio de uma rubrica e tenho material interessante que

servirá certamente como base para um pequeno estudo piloto antes de lançarmos o Projeto de Intervenção no [...] (A, 2020).

Se o público-alvo para a OF foi de escolha intencional pelos diretores de AE ou EnA, também é verdade que a formação expansiva em atividade permite encontrar testemunhos:

[c]omo coordenador de departamento de expressões, já foi lançada a discussão dentro do órgão para que os demais docentes revejam as suas práticas pedagógicas e critérios de avaliação (classificação) utilizados no agrupamento. Convencer os colegas de que a avaliação formativa tem um papel fundamental na melhoria da aprendizagem de todos os alunos, sem colocar em causa o trabalho realizado anteriormente e sem ferir sensibilidades, será uma tarefa difícil, mas não impossível de concretizar (L, 2020).

A contribuição da formação com base num modelo expansivo não teve só impacto em cada um dos participantes mas, também, no coletivo e nos alunos. Há um reconhecimento evidente na melhoria das práticas através da aplicação em contexto de sala de aula do que se aprendia durante a formação.

Assim, há um reconhecimento individual que “a ação frequentada terá uma implicação na minha atividade de docente extremamente grande, com uma mudança de práticas já no futuro próximo, sendo que até já realizei, pontualmente, algumas alterações de procedimentos” (D, 2021).

Porém, é através destas incursões práticas que os docentes apropriam o conhecimento ao testá-lo, no contexto de sala de aula, através da observação e reflexão, reorientando, estudando e partilhando com os seus pares.

Discutir a avaliação pedagógica (formativa e sumativa) também é pensar na inclusão como é salientado:

ainda este ano letivo, pude aplicar, em contexto de sala de aula, o fruto desta formação: o foco dado à avaliação formativa, à avaliação criterial, às rubricas, à importância do aluno fazer parte de todo o processo avaliativo, à diversidade dos processos de recolha de informação. Pude ainda ver o interesse dos alunos na aplicação de uma rubrica de uma intervenção oral (Q, 2021).

Foi salientado que a apropriação pedagógica no processo de aprender, ensinar e avaliar como princípio de integração curricular e a utilização dos critérios. “Pela primeira vez utilizei rubricas, que considero que contribuíram para o sucesso dos alunos” (R, 2021). Por conseguinte, esta possibilidade que foi solicitada aos formandos durante OF, logo após a terceira ou quarta sessão de formação, deu possibilidade de aprender com o conhecimento e com a prática.

Portanto, a discussão e clarificação conceitual inicial é muito importante como se pode verificar com os exemplos:

Estando eu a lecionar a disciplina de Matemática A, no 12º ano, apliquei nas minhas turmas um instrumento de avaliação que não é muito usual na minha disciplina. A

criação de um vídeo. Foram construídas rubricas que foram explicadas aos alunos. Foram também apresentados critérios de classificação para a tarefa e promovida a autoavaliação. Os alunos mostraram recetividade à tarefa e verificou-se um grande empenho e criatividade por parte de quase todos os alunos (S, 2021).

Um outro formando partilha uma dinâmica de prática

[c]om o intuito de implementar e aplicar, neste Agrupamento, os pressupostos e aprendizagens relativos à avaliação pedagógica, leccionei uma aula da disciplina de TIC de 8º ano, na qual introduzi descritores na ficha de trabalho que entreguei aos alunos. Constatei que a participação, a dinâmica dos grupos de trabalho e o empenho que revelaram, constituem indicadores positivos que não podem deixar de ser realçados. No contexto de sala de aula foi gratificante perceber que a interacção, as dinâmicas de participação, as dinâmicas de trabalho, a motivação e essencialmente o feedback podem fazer em prol da capacidade dos discentes. (P, 2021)

No dizer de I (2022), “levou-nos a uma reflexão individual acerca da nossa prática letiva, acerca da forma como desenhamos a nossa relação de proximidade com os alunos que temos.”

A melhoria das práticas de avaliação e classificação – avaliação pedagógica - têm de passar objetivamente por reflexão sobre conceitos básicos tais

como o de avaliação e classificação. Quais os seus propósitos e finalidades?

Tal como referia Sebastião da Gama: “É para nota? Não. É para aprender”. Esta é uma das maiores dificuldades, mudar o foco, deixar de ter como objetivo primeiro a atribuição de classificações para pensar prioritariamente em aprendizagens. Estou convicta que depois de participar nesta ação de formação nenhum destes formandos (docentes) voltará a ser o mesmo (T, 2022).

Projeto de Intervenção

Os Projetos de Intervenção (PI) foram pensados e construídos por cada grupo de professores (AE ou EnA) que participaram nas OF e fundamentados nos princípios desta formação de professores e na avaliação pedagógica.

Assim, durante as OF, os formandos foram orientados para a elaboração dos (PI), por AE ou EnA com o objetivo de pensar conceptualmente e pragmaticamente sobre um referencial avaliativo e classificativo dos alunos, devendo

em muito boa medida, constituir uma materialização de perspetivas 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 (Fernandes, 2021, p.6).

Elaboraram-se propostas de Projetos de Intervenção para cada um dos AE ou EnA participantes nas OF. Os participantes estavam convictos que a

interação do grupo de professores com quem trabalhei [trabalharam] na elaboração do projeto pedagógico e didático [Projeto de Intervenção], que originou uma verdadeira comunidade de prática, disposta a implementar e, em simultâneo, a desenvolver/implementar, no terreno, práticas de avaliação formativa, feedback e participação, critérios de avaliação e processo de recolha de informação inovadores (U, 2020).

Os Projetos de Intervenção elaborados, durante as OF de 2019/2020, deviam ter sido testados pelos formandos durante a formação em contexto de sala de aula, mas tal não aconteceu devido à situação pandémica que se vivia. Por esta razão, a sua aplicabilidade em contexto de sala de aula só se efetuou no ano letivo 2020/2021. Durante a formação notou-se alguma preocupação e expectativa como é explanado:

certo anseio e expectativa, pelo início do próximo ano letivo, para poderem implementar e difundir junto dos colegas do Agrupamento as práticas pedagógicas definidas no Projeto de Intervenção [...] centradas sobretudo na avaliação formativa (V, 2020).

O enfoque na avaliação formativa é salientado, nos PI, pela importância e relevância adquirida pelos formandos.

Este documento pretende ser o ponto de partida para a implementação das mudanças necessárias ao nível das práticas de avaliação: uma avaliação pedagógica, essencialmente formativa, orientada para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (...) (G, 2020).

A construção de um Projeto de Intervenção exige pensar muito, identificar e descortinar características da unidade orgânica. Cada um é singular o que implica que cada PI seja único; isto é, que seja “pensado para e a partir da realidade do Agrupamento...” (Q, 2021). Como um processo mobilizador e integrador de tendências várias capazes de solucionar problemas por via da avaliação pedagógica e solucionar barreiras à aprendizagem. “O propósito central destes Projetos de Intervenção são a melhoraria das práticas escolares no que respeita à avaliação pedagógica, potenciando o seu contributo para que os alunos aprendam mais e aprendam melhor (P, 2021)”.

Para os alunos aprenderem mais e melhor é fundamental intervir

[c]om base nos conhecimentos adquiridos [...] a implementação do Projeto de Intervenção deverá estar perfeitamente alinhada com os princípios de organização do agrupamento, tendo grande relevância na definição de um calendário que permita:

- i) uma correta agregação de conceitos por parte do corpo docente;
- ii) uma difusão dos “princípios” MAIA a toda a comunidade escolar;
- iii) a construção de um dispositivo que difunda o

conceito de avaliação pedagógica (F, 2021).

A elaboração dos PI em grupo foi considerada como uma mais-valia em várias dimensões. Assim, “[c]onsidero que o PI elaborado em grupo [...] constitui um meio fundamental de desenvolvimento profissional, de estudo, de reflexão e melhoria das realidades escolares” (H, 2021).

Pode-se afirmar que os PI constituem

uma base de trabalho e de reflexão que permitirá compreender a necessidade da criação de avaliação e classificação uniformizadas e compreendidas por todos (docentes, alunos, pais, comunidade), bem como a importância das práticas de avaliação pedagógica e do envolvimento dos alunos na sua avaliação (X, 2021).

Durante a formação a elaboração dos PI proporcionou

elevada motivação com que o fizemos [fizeram], bem como o facto de todas desempenharmos papéis de liderança intermédia no nosso Agrupamento, perfila-se o início de um processo inovador e transversal de mudança nas práticas de avaliação pedagógica em todos os grupos disciplinares e ciclos de escolaridade, no caso [Agrupamento] aceitar implementá-lo; a acontecer, será de forma gradual, mas inexorável, prevendo-se que venha a ser muito benéfico para os nossos alunos, com impacto na qualidade das

respetivas aprendizagens (Z,2022).

A construção dos PI não foi tarefa fácil, mas constituiu, em si mesmo, um desafio.

[O] Projeto de Intervenção no Agrupamento onde leciono foi sem dúvida a tarefa mais difícil, mas também a mais aliciante e espero fazer com que o meu Agrupamento tenha uma visão mais abrangente de todo o processo de ensino/aprendizagem e que resulte numa nova “orientação” para o processo de avaliação (E, 2022).

A construção do PI, no contexto da OF, como é evidenciado nos dois Relatórios do Projeto MAIA públicos, 2019/20 e 2020/21, gerou dinâmicas de formação que foram mais ou menos marcadas pelo estudo e pela reflexão crítica acerca dos materiais distribuídos e outros, pela criação mais ou menos espontânea de redes informais de apoio e de colaboração entre as pessoas, pela adesão à ideia da relevância de analisar e discutir os fundamentos e os conceitos relacionados com a avaliação pedagógica, com o desenvolvimento do currículo e com a aprendizagem e muitos outros aspetos [...] (Fernandes et al., 2021, p.9).

Breve conclusão

O Projeto Maia é uma proposta formativa em interação social. Envolve os formandos em todo o processo, promovendo a partilha e a discussão dos resultados do trabalho colaborativo realizado por grupos de participantes representativos dos AE ou EnA.

É um projeto que ajuda a pensar sobre a avaliação pedagógica e a importância

que tem o momento de capacitação - clarificação de conceitos - para a melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem de todos os alunos. Promove a convicção consciente da necessidade de melhorar as práticas, a que chamam mudança, saindo do conforto das rotinas da sala de aula e consolidando a legislação de modo fundamentado.

A discussão em grupo prática das OF constitui uma mais-valia no crescimento da profissionalidade docente. Cada formando é convidado a realizar uma reflexão individual acerca da sua prática.

A partilha no seio do coletivo das suas evidências permite uma dimensão social da aprendizagem com direito à reflexão partilhada e à autorreflexão como tempos para pensar, acomodar aprendizagem e formular novos questionamentos.

O Projeto de Intervenção é um documento fundamental nas OF, pois permite construir uma “démarche” para o que se tem de fazer a seguir – no coletivo -, de acordo com tudo o que se aprendeu e consolidou na formação expansiva e de atividade coletiva que se viveu.

Bibliografia

- Delors, J. (org.). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. S. Paulo: CORTEZ EDITORA
- Engeström, Y. (1999) Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki (Org.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge England: Cambridge University Press, p. 19-38.
- Engeström, Y. (2001) *Expansive learning at toward na activity theretical reconceptualization*. *Journal of Educationand Woord*. London, v14, n1, p.

- 133-156
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747>. Acesso em 11 de outubro de 2022
- Fernandes, D. (2021). *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.
- Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2021). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2020-2021)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Flores, A. (2018). Vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas e alternativas possíveis, in M. A. Flores, A. M. Silva & S. Fernandes (2018) (Orgs.) *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional*. Santo Tirso: De Facto Editores, p. 171-194.
- Fredricks, J. & McColsky, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S.L. Christenson et al. (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*, p. 763-782.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. In *Journal of In-service Education*, 31:2, 235-250, DOI: 10.1080/13674580500200277.
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME/Direção Geral da Educação (DGE)
- Medeiros, S. (2021). A teoria da atividade em Vigotski, Leontiev e Engeström: os fundamentos da aprendizagem expansiva. In *Revista HISTEDBR On_line*. Campinas, SP, v.21, p.1-24, DOI:10.20396/rho.v21i00.8657702. disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657702>. Acesso em 18 outubro 2022.
- Memorando 1 <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto/documentos-estrategicos>. Acesso 8 de outubro 2022
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador Baia <https://eduprofs.blogspot.com/2022/02/escolas-e-professores-proteger.html>. Acesso em 1 de novembro 2022.
- Querol, M., Cassandre, M., & Bulgacov (2014). *Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional*. Gest. Prod., São Carlos, v. 21, n. 2, p. 405-416, 2014. <https://www.scielo.br/j/gp/a/WRzz3r9zXJPJwNKZPmrxrh9J/?lang=pt>. Acesso em 5 de novembro de 2022.
- Royce, W. (1970). Managing the Development of Large Software Systems: Concepts and Techniques. In: *Technical Papers of Western Electronic Show and Convention (WesCon)* August. 25-28, Los Angeles, USA. <http://www-scf.usc.edu/~csci201/lectures/Lecture11/royce1970.pdf>. Acesso em 2 de novembro de 2022.
- Trocme-Fabre, H. (1997), *L'intelligence collective, pour une anthropologie de cyberspace*. Paris, La Découverte/Poche.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. (4.ª Ed). S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.