

Texto de Apoio 4

Para um Enquadramento da Formação de Professores

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia (CIES)

PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA





Ficha Técnica

Título: Para um Enquadramento da Formação de Professores

Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-475-7

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Fernandes, D. (2021). *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.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundação Social Europeia



Texto de Apoio 4

Para um Enquadramento da Formação de Professores

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia (CIES)



Índice

| | |
|---------------------------------------|----|
| Introdução | 4 |
| Da Teoria da Avaliação | 5 |
| Da Formação Ativa de Professores..... | 9 |
| Conclusão | 13 |
| Referências | 14 |



Introdução

Este texto tem o propósito de contribuir para o enquadramento da formação de professores em curso no âmbito do projeto. Neste sentido, pareceu oportuno apresentar e discutir fundamentos e princípios da *Teoria de Atividade* e da *Formação Ativa* de professores. Há, obviamente, muitos e bons referentes no domínio da formação de professores e, assim, esta opção deve ser entendida como mais um contributo para uma discussão e reflexão que não podem deixar de ser realizadas quando temos responsabilidades no relevante domínio da formação de professores.

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



Da Teoria da Atividade

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

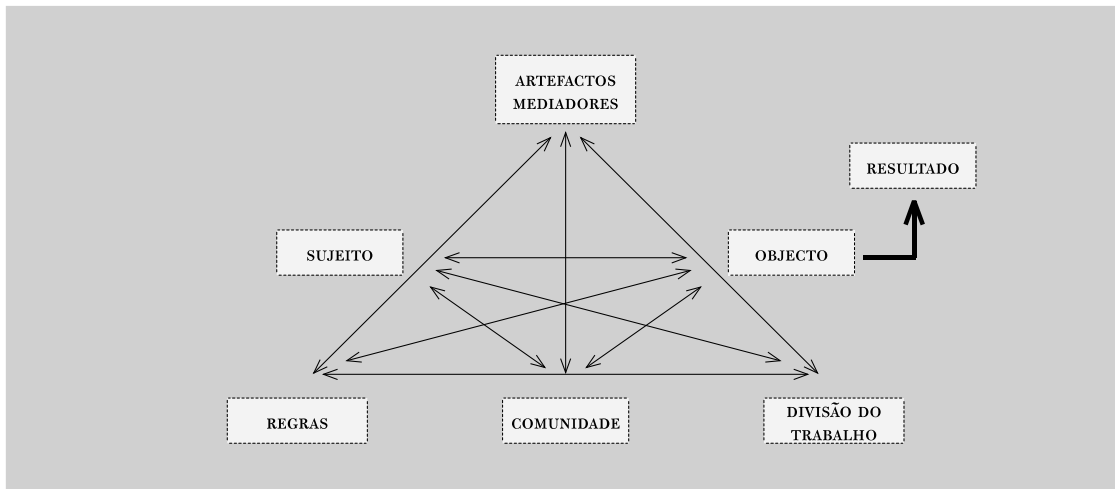


Figura 1. Representação de um sistema de atividade (adaptado de Engeström, 1999, p. 31)

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

O que talvez seja interessante sublinhar nesta altura é que a *Teoria da Atividade* propõe uma racionalidade alternativa às racionalidades que têm prevalecido no chamado mundo ocidental desde o século XVIII.¹ Na verdade e de forma muito sucinta, para as visões dominantes, os fenómenos naturais e sociais são, em geral, controlados de acordo com as necessidades humanas. As estruturas sociais são consideradas estáveis, autossuficientes e

¹ Os próximos cinco períodos deste texto são adaptados diretamente de um texto de Fernandes (2009) intitulado *Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade*. https://www.researchgate.net/publication/28320459_Avaliacao_das_aprendizagens_em_Portugal_Investigacao_e_teor%C3%ADa_da_actividade



robustas enquanto as pessoas, apesar de agirem, de aprenderem e de se desenvolverem, parecem não ter qualquer influência sobre elas. Esta visão dualista não facilita a compreensão da complexidade que caracteriza as transformações sociais que hoje são reconhecidamente rápidas, profundas e, em boa medida, imprevisíveis. Nestas condições, não se estabelece qualquer relação dialética entre cada pessoa e a estrutura social, que é uma tarefa central da teoria da atividade.

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

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



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

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

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

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



Da Formação Ativa de Professores

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

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

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

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

Prossigamos então com a análise do trabalho de Rodrigues (2017) acerca da *Formação Ativa de Professores* que, de algum modo, está sintetizado na Tabela 1. A densidade do conceito e a sua polissemia não permitem que se faça aqui uma discussão aprofundada desta perspetiva de formação de professores. (Para tal, podem ser consultados os trabalhos daquela investigadora (Rodrigues, 2017a, 2017b, 2019) dois dos quais estão disponíveis online.)



Tabela 1

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

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



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

Em primeiro lugar, a ideia já referida da transdisciplinaridade do conceito de avaliação pedagógica é consistente com um dos princípios constantes na Tabela 1 e que nos pode remeter para a perspetiva do trabalho colaborativo e cooperativo entre os participantes na formação. Além do mais, pressupõe um trabalho de natureza transversal e vertical entre docentes do mesmo ou de diferentes níveis de ensino suscitando assim uma visão simultaneamente mais integrada e abrangente do currículo.

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

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



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



Conclusão

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

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



Referências

- Barbosa, P., Ursi, S., & Mattos (2011). Teoria da atividade e a formação de professores na educação a distância. *ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*.
[https://www.researchgate.net/publication/266009363 TEORIA DA ATIVIDADE E A FORMACAO DE PROFESSORES NA EDUCACAO A DISTANCIA](https://www.researchgate.net/publication/266009363_TEORIA_DA_ATIVIDADE_E_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_NA_EDUCACAO_A_DISTANCIA)
- Castells, M. (2006). A Sociedade em rede: Do conhecimento à política. In M. Castells & G. Cardoso (Orgs.). *A Sociedade em rede. Do conhecimento à ação política* (pp. 17-30). Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
[https://www.researchgate.net/publication/301788806 A Sociedade em Rede Do C onhecimento a Accao Politica](https://www.researchgate.net/publication/301788806_A_Sociedade_em_Rede_Do_C_onhecimento_a_Accao_Politica)
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström; R. Miettinen & R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engestrom; R. Miettinen & R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 1-18). 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://www.researchgate.net/publication/28320459 Avaliacao das aprendizagens em Portugal Investigacao e teoria da actividade](https://www.researchgate.net/publication/28320459_Avaliacao_das_aprendizagens_em_Portugal_Investigacao_e_teorias_da_actividade)
- Rodrigues, A. (2019). *Aprendizagem ativa: como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.
- Rodrigues, A. (2017a). *A formação ativa de professores com integração pedagógica de tecnologias digitais*. Tese de Doutoramento em Educação (Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28329/1/ulsd730718 td Ana Rodrigues.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28329/1/ulsd730718_td_Ana_Rodrigues.pdf)
- Rodrigues, A. (2017b). A formação ativa de professores. Um projeto de investigação-formação com integração das tecnologias digitais. *Investigar em Educação*, Série II, 6, 199-223. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/126/127>



Cofinanciado por:

