



2.º CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APRENDER AO LONGO DA VIDA

**Contributos, perspectivas e
questionamentos
do currículo e da avaliação**

4, 5 e 6 de Novembro de 2010

**Universidade do Minho/Instituto de Educação
Braga, Portugal**

E-mail: 2congressoaval@gmail.com

URL: <http://sites.google.com/site/2congressoavl>

FICHA TÉCNICA

Título

Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos
do currículo e da avaliação

(Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação)

Organizadores

José Carlos Morgado

Maria Palmira Alves

Silvia Sell Pillotto

Maria Isabel Cunha

ISBN

978-972-8746-95-7

Editor

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Instituto de Educação

Universidade do Minho

4710-057 Braga

PORTUGAL

500 Exemplares

Maio de 2011

INDICE GERAL

COMUNICAÇÕES

EIXO 1 AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

EIXO 2 – APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL

EIXO 3 – AVALIAÇÃO DE “COMPETÊNCIAS” ADQUIRIDAS EM CONTEXTOS EXPERIENCIAIS

EIXO 4 – AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM AMBIENTES FORMAIS, “VIRTUAIS” E A DISTÂNCIA

EIXO 5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ADULTOS E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

SIMPÓSIOS

SIMPÓSIO 1 INÍCIO DE UMA AUTO-FORMAÇÃO CONTINUADA: AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DECORRENTES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

SIMPÓSIO 2 AVALIAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

E1 – AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Políticas públicas e avaliação educacional: entre a regulação e a emancipação

Valéria Aparecida S. Siqueira & Alessandra David – CUML, Brasil

Impacto das políticas educativas e curriculares na construção das práticas inclusivas

Clarinda Luisa F. Barata & José Brites Ferreira – Instituto Politécnico de Leiria

José Carlos Morgado – IE, Universidade do Minho, Portugal

Políticas curriculares de educação e formação ao longo da vida no Brasil e em Portugal: o caso do PROEJA e EFA

Luzimar Barbalho da Silva – ICET, Rio Grande do Norte, Brasil

José Augusto Pacheco – IE, Universidade do Minho, Portugal

Avaliação da Gestão Curricular da Matemática nos Cursos Profissionais de nível III em Escolas Secundárias Portuguesas: um Estudo de Caso

Sandra Jorge Santos & Teresa Bexirão Neto – Universidade Aveiro, Portugal

Estratégias para conduzir a avaliação formativa: uma experiência com narrativas

Maria Teresa O. S. Tanqueiro & Marília M. Andrade M. C. Neves – ESE de Coimbra, Portugal

Avaliação de programas de formação de professores: construindo caminhos e sentidos para políticas públicas educacionais no Estado da Bahia.

Ana Rita C. S. Barbosa, Sávio Nonato B. Oliveira, Salmone Falcão C. Cunha, Andréia de Araújo dos Santos, Nadja Maria L. Barbosa, Nildes Costa Alves – Instituto Anísio Teixeira, Brasil

Rosineide Pereira M. Garcia – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Avaliação de Políticas e Programas em TICE: análise do Plano Tecnológico da Educação em Portugal (ano de lançamento 2006-2007)

Bento D. Silva, Maria João Gomes & Ana Maria Silva – IE, Universidade do Minho, Portugal

Práticas de b-learning no ensino superior: a avaliação do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa na perspectiva dos alunos.

Cláudia Machado & Maria João Gomes – IE, Universidade do Minho, Portugal

Avaliação de uma organização curricular à luz da Inovação Pedagógica

Beatriz Jansen Ferreira – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil

Práticas de Diferenciação dos Processos Pedagógicos

Rosa Amaro – Agrupamento de Escolas de Campo de Besteiros, Portugal

Qualidade e avaliação da educação superior: desafios para a universidade em tempos de democratização

Marialva Moog Pinto – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Brasil

Avaliação de desempenho e pesquisa diagnóstica: um agir qualitativo na formação de professores

Glades Tereza Felix, Hamilton G. Wielewicki, José Luiz P. Damilano, Karoline B. Menin & Camila Campagnolo – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil

Escolas Diferentes e suas Práticas Inovadoras: um olhar na avaliação das práticas

Rosa Helena Nogueira – IE, Universidade de Lisboa, Portugal

Projeto curricular para as artes visuais no ensino básico: espaço de construção de identidades e autonomia

Sílvia S. Pillotto, Leticia R. Bohn, Rúbia S. Nascimento & Felipe Souza – UNIVILLE, Brasil

Avaliação curricular na educação superior em odontologia: novos sentidos para a formação

Ramona F. C. Toassi – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Claus D. Stobäus, Juan José M. Mosquera & Miriam Lacerda – PUC do Rio Grande do Sul, Brasil

Samuel J. Moysés – PUC do Paraná, Brasil

Do conhecimento escolar às lições para uma vida feliz: a auto-ajuda e o empreendedorismo no cotidiano da rede pública do município do Rio de Janeiro

Elaine Constant P. Souza – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

A Voz das Crianças – uma análise das Actividades de Enriquecimento Curricular

Florbela Soutinho – florbelasoutinho@gmail.com

Alfabetização e Formação Continuada no Setor Público - Avaliação e Monitoramento

Sandra Maria S. Teixeira – Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

Angela S. Carrancho – Fundação Cesgranrio, Brasil

Participatory Institutional Assessment: a political action in public space

Glades Tereza Felix – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

A Educação Profissional e os Indicadores e Metas do Ensino Brasileiro

Jurandir dos Santos – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Avaliação e aprendizagem: pressupostos básicos para a construção de um novo currículo

Maria Lúcia Martins & Regina Carvalho C. Faveri – EMEF Profº. Vicente Ráo, Brasil

A avaliação de professores no Ensino Básico: perspectiva de avaliadores

Alcina Figueiroa – ESSE, Instituto Piaget, V. N. de Gaia, Portugal

Noémia Luís – Escola EB 2/3 de S. Lourenço, Ermesinde, Portugal

E2 – APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL

Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação

Nilza Costa, Alexandre Ventura, Rita Leal & Susana Moreira – Universidade de Aveiro, Portugal
Carlos Barreira – Universidade de Coimbra, Portugal
Eusébio Machado – Universidade Portucalense, Portugal

Atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do desempenho

Carlos Barreira & Maria Graça Bidarra – FPCE, Universidade de Coimbra, Portugal
Carla Frias – Agrupamento de Escolas Dr. Acácio de Azevedo, Oliveira do Bairro, Portugal

Auto-avaliação do desempenho docente: das concepções às práticas

Esmeralda Carvalho & José Carlos Morgado – IE, Universidade do Minho

Avaliação dos professores: uma pertinência encontrada

Maria João Carvalho – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Avaliação do professor – revisitando os clássicos em busca de uma solução mediada.

Maristela G. Giassi & Paulo Rômulo O. Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Avaliação de desempenho das/os profissionais da educação: um histórico da regulação e da experiência da prefeitura de Belo Horizonte (1937-2007)

Maria da Consolação Rocha – FE, Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil
Cristiane Nunes Oliveira & Thais Tavares Lacerda – Prefeitura de Belo Horizonte, Brasil

A formação desenvolvida no âmbito do novo modelo de avaliação do desempenho docente: análise crítica de uma investigação

Virgínia Alexandra Mota – Agrupamento de Escolas de Pedrógão Grande, Portugal

Qualidade em educação e formação ao longo da vida: em busca de ecos da profissionalidade docente.

Idalina Martins, Luciana Mesquita, Joana Freitas & Nilza Costa – Universidade de Aveiro, Portugal

Estudo do impacto da avaliação externa das escolas intervencionadas pela IGE/DRC, em 2006/2007

Georgina Florbela Lopes & Carlos Barreira – FPCE, Universidade de Coimbra

Avaliação da Formação dos Professores para a Educação Patrimonial

Gilmara C. Machado & Rosalina B. Braga – Centro Universitário UNA, Brasil

Educação Patrimonial: Formação e Construção de Identidades

Sílvia S. Pillotto, Eliana Stamm, Elizabete Tamanini, Leticia R. Bohn, Patrícia K. Araújo & Márcia A. Camargo – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Brasil

Educação Corporativa e a empregabilidade do trabalhador

Rodrigo Buzin S. Amaral – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo, Brasil

Os desafios de descobrir e aprender a contar as histórias do mundo: Reflexões sobre um modelo de formação e avaliação interdisciplinar e geopolítica de estudantes de jornalismo

Enio Moraes Júnior & Márcia Furtado Avanza – Centro Universitário Fiam-Faam, São Paulo, Brasil

Formação docente em serviço: reflexões sobre práticas do ensino e da avaliação da leitura antes e após um trabalho com estratégias de leitura

Ana Maria C. S. Menin, Cyntia G. S. Giroto & Renata J. Souza – UNESP, Brasil

Capacitação de operários da construção civil da RMBH – Brasil: avaliando o desenvolvimento pessoal e profissional

Antônio Pádua Tomasi & Jane Eyre R. M. Ferreira – CEFET, Minas Gerais, Brasil

O informal no processo de formação do professor: da formação acadêmica inicial à aprendizagem ao longo da vida.

Denise Pollnow Heinz & Fabiola Possamai – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Brasil

Empowerment – Uma avaliação para tomada de decisões

Marianne Z. Abreu, Thereza P. Firme & Vanessa C. Garcia – Fundação Cesgranrio, RJ, Brasil

Implicações da Prática na Formação dos Professores

Marcos V. Pereira & Miriam P. C. Lacerda – Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul

Diferenças no comprometimento com a carreira: percepção e avaliação de eventos estressores em alunos de graduação regular e alunos de graduação tecnológica

Alzira Pimentel Bondan – Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, Brasil

O papel avaliativo da liderança na identidade profissional dos enfermeiros.

Sandra Rita P. Fernandes – Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

José Acácio M. Lopes – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Manuel S. Matos – FPCE, Universidade do Porto, Portugal

O papel do psicólogo no processo de reconhecimento, validação, certificação de Competências

Maria João S. Ferreira – Escola Secundária da Lourinhã, Portugal

O impacto das metas no processo de reconhecimento validação e certificação de competências -quantidade ou qualidade de educação?

Antónia Távora – Escola Secundária de Fafe, Portugal

Contributo de um programa de formação em Matemática para o desenvolvimento do conhecimento didáctico

Nuno Miguel P. Silva – EBI de S. Martinho do Campo, Santo Tirso, Portugal

Maria Palmira Alves & José António Fernandes – Universidade do Minho, Portugal

Novas Oportunidades, Novos Desafios – Que Necessidades de Formação?

Maria Rosa B. S. Santos – Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, Portugal

Maria Manuela Esteves – IE, Universidade de Lisboa, Portugal

Análise Quali-Quantitativa da Avaliação Efectuada na Disciplina de Seminário

Francisco Gonçalves & Ágata Aranha – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Aprendizagem e mal-estar na sociedade do conhecimento

Pilar Colás Bravo – Universidade de Sevilha, Espanha

Lucy Mar B. Muñoz – Universidade Santiago de Cali, Colômbia

E3 – AVALIAÇÃO DE “COMPETÊNCIAS” ADQUIRIDAS EM CONTEXTOS EXPERIENCIAIS

A avaliação como elemento constituinte da identidade profissional de formadores de professores em cursos de Licenciaturas

Leanete Thomas Dotta – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil

Amélia Lopes – FPCE, Universidade do Porto, Portugal

Avaliação de Projectos de Educação para a Saúde em meio escolar: um referencial possível

Maria Leonor C. Dias & Maria João M. N. Loureiro – DE/CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

Maria Isabel G. Loureiro – Escola Nacional de Saúde Pública – Universidade Nova de Lisboa

A supervisão de estágio e a avaliação em contexto de trabalho hospitalar

Ana Paula Macedo – ESE, Universidade do Minho, Portugal

Avaliação das funções executivas em Alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico e suas Implicações no contexto das aulas de Estudo Acompanhado

Isabel G. Ribeiro, Anabela C. Santos & Luis Miranda Correia – IE, Universidade do Minho, Portugal

Avaliação na “Nova Escola”: Uma Escola, uma Empresa

Maria do Rosário V. S. Leão & Ricardo Bezerra C. Vieira – UFRJ / UNIRIO, Brasil

Avaliação do Processamento Linguístico de Crianças e Adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH) Sugere Problemas de Leitura

Guiomar Albuquerque, Marcus Maia & Aniela Improta França – UFRJ, Brasil

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagem no contexto do processo de RVCC

Susana Cristina Pinto – IE, Universidade do Minho, Portugal

Construção de e-Portefólios Reflexivos no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: do papel ao digital.

Carla Manuela N. Dias, Lia R. Oliveira & Maria Palmira Alves – IE, Universidade do Minho, Portugal

Desenvolvimento de competências em comunicação escrita em adultos inscritos no processo RVCC: papel da avaliação formativa

Eugénia Tavares – Escola Secundária da Gafanha da Nazaré, Portugal

Cristina Manuela Sá – DE, Universidade de Aveiro, Portugal

Avaliação Institucional: a UFSM do ponto de vista docente

Andréa Tonini & Fabiane Adela T. Costas – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Trilhos de Aprendizagens...

Fátima Sousa & Isabel Mendes – Escola Secundária Dr. Flávio Resende, Portugal

Ana Mouraz – FPCE, Universidade do Porto, Portugal

Analysis of interactive tools for development of skills: Webquests on health education in primary education

Virgínia Aznar Cuadrado – Universidade de Santiago de Compostela, Espanha

Jesús González Lamas – Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha

Representações dos atores escolares sobre a educação profissional e tecnológica

Iracema C. Cusati – Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Raul J. Souza – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, São Paulo, Brasil

Um estudo de caso sobre o processo de avaliação nos cursos de licenciatura à distância do consórcio CEDERJ

Liliane Barreira Sanchez & Eric Henrique F. Jordão – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Escola Nova Piratininga: reconstituição da formação profissional dos trabalhadores no período da ditadura militar no Brasil – 1979-1985

Maria Inês Paulista – Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil

Atividade docente e competências em contextos de experiências: a contribuição da Clínica da Atividade

Laura Cristina V. Pizzi & Neiza de Lourdes F. Fumes – Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Maria Auxiliadora S. Cavalcante – Universidade do Porto, Portugal

A importância do estágio pedagógico na formação de professores de 1º CEB e a avaliação de competências: as percepções de professores estagiários do Instituto Politécnico da Guarda

Elisabete C. Brito & Florbela A. Rodrigues – Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Competências adquiridas em ensino clínico: opinião dos estudantes

Maria Manuela Ferreira, Maria Clara Ventura, Cândida R. Loureiro & Marília Neves – E. S. de Enfermagem, Coimbra, Portugal

Lições aprendidas no processo de construção de portefólios: o caso de uma educadora de infância

Cristina Parente – IE, Universidade do Minho, Portugal

Aquisição de competências na Administração Local: análise do clima organizacional

Margarida Pinheiro & Fátima Lobo – Universidade Católica Portuguesa

As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo

Bravo Nico & Fátima Ferreira – Universidade de Évora, Portugal

Lurdes Nico – Direcção Regional de Educação do Alentejo, Portugal

GRH na Administração Pública: a percepção dos colaboradores

Margarida Pinheiro & Fátima Lobo – Universidade Católica Portuguesa

E4 – AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM AMBIENTES FORMAIS, “VIRTUAIS” E A DISTÂNCIA

Qualidade e impacto da avaliação da aprendizagem: perspectiva de alunos da Universidade de Lisboa

Pedro Rodrigues, Maria Helena Peralta & Cely Nunes – IE, Universidade de Lisboa, Portugal

Práticas de avaliação das aprendizagens de professores do Ensino Secundário: um estudo de caso no âmbito de actividades exteriores à sala de aula

Carla Lopes – CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

Avaliação das aprendizagens em Filosofia

Vânia Filipa S. Pereira – Escola Secundária Jácome Ratton, Tomar – Portugal

Carlos Barreira – FPCE, Universidade de Coimbra, Portugal

Avaliação de competências – Reflexões sobre o uso do método de caso

Marília M. Andrade Neves & Maria Teresa O. S. Tanqueiro – E. S. de Enfermagem de Coimbra

A regulação da aprendizagem a partir do feedback descritivo: práticas de estagiários do 1º ciclo do ensino básico

Carlos Alberto Ferreira – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Aprendizagem e avaliação da oralidade em contextos online – o potencial dos serviços de *podcasting*

Viviane B. Furtoso – Universidade Estadual Paulista, Brasil

Maria João Gomes – IE, Universidade do Minho, Portugal

Feedback processual na avaliação da aprendizagem: uma estratégia necessária para a (re)construção do conhecimento.

Rosineide Pereira M. Garcia – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Avaliação processual e suas implicações para o ensino

Robinalva B. Ferreira & Paulo Rômulo O. Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Avaliação da aprendizagem e currículo: elementos para o (re)pensar da prática pedagógica

Tatiana Maria H. Landim – Universidade Federal do Pará, Brasil

Avaliação das aprendizagens no Jardim-de-Infância: das concepções à formação de educadores de infância

Rita Leal & Nilza Costa – CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

A avaliação na educação pré-escolar e a utilização do portfolio

Daniela Gaspar & Ana Maria C. Silva – IE, Universidade do Minho, Portugal

Literacia visual: o pensamento crítico dos alunos sobre cartazes e cartoons políticos

Maria do Céu de Melo – IE, Universidade do Minho, Portugal

Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas

Maria de Lourdes Dionísio, Floriano Viseu & Maria do Céu Melo – IE, Universidade do Minho, Portugal

Trajetórias escolares e reconstrução de significados ao longo da vida: avaliação das expectativas de presos em um curso superior à distância em uma penitenciária brasileira

Agnus Rodrigues da Silva, Áurea Regina G. Thomazi & Rosalina Batista Braga – Centro Universitário UNA, Brasil

As vozes dos alunos sobre a avaliação do ensino de ciências em uma escola de aplicação brasileira

Eulália S. Vieira & Rosália M. R. Aragão – Universidade Federal do Pará, Brasil

Avaliação das ressonâncias da infoinclusão no processo de escolarização de estudantes das camadas populares

Dilma D. B. Castro & Rosalina B. Braga – Centro Universitário UNA, Brasil

Processos de avaliação: uma experiência de formação de professores de Arte a distância

Maria Cristina R. F. Silva – UDESC, Brasil

Formação continuada de professores: aprendizagem em rede colaborativa de professores de Matemática do Ensino Médio da Rede Estadual do Estado do Espírito Santo/Brasil

Eliane Birman & Isa C. Lopes – Fundação Roberto Marinho, Brasil

Educação a Distância via Web: a avaliação enquanto processo formativo

Elmara Pereira Souza – Universidade Federal da Bahia, Brasil

Eneida Moreira Brito & Cláudia Suely P. S. Ferraz – Núcleo de Tecnologia Educacional de Vitória da Conquista, Brasil

Representações sociais de docentes e alunos sobre Educação a distância online: resistência e/ou preconceito?

Silvia Carla Conceição – Universidade de São Paulo, Brasil

Bento Duarte da Silva – IE, Universidade do Minho, Portugal

Marcos Sidnei P. Euzebio – FEUSP, Universidade de São Paulo, Brasil

E-assessment no contexto de mobilidade virtual no Ensino Superior: princípios e procedimentos

Nilza Costa, Rita Leal, Diogo Casa Nova & Diana Oliveira – CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

A Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem no Colégio Técnico da UFRRJ: significados e sentidos na visão docente

Aloisio Jorge J. Monteiro, Amparo Villa Cupolillo & Rosana Plasa P. Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Tecnologia para melhoria da qualidade da educação: avanços consideráveis em uma experiência no Brasil

Gláucia Torres F. Novaes – Fundação Carlos Chagas, Brasil

Betina von Staa, Melissa Rackel R. Born & Heloisa Regina Silva – Positivo Informática, Brasil

Graduação a distância em serviço social: limites e possibilidades de uma formação superior com qualidade

Daisy Dias Lopes & Eloisa Helena Santos – Centro Universitário UNA, Brasil

Os ambientes virtuais em Educação como ferramentas facilitadoras da aprendizagem e da avaliação: apresentação de um estudo de caso

Elisabete Constante de Brito & Natália Gomes – Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

A avaliação do Conhecimento Gramatical “Oficial”: estudo dos exames nacionais de Português de 2010

António Carvalho da Silva – IE, Universidade do Minho, Portugal

Ana Paula T. C. Silva – Escola EB 2,3 de Gualtar, Braga, Portugal

A Formação Contínua de professores como resposta para a integração de uma avaliação dialógica na sala de aula: contributos das TIC.

Sandra Cardoso – Escola E.B. 2, 3 de Marco de Canaveses, Portugal

Framework conceptual para avaliação da qualidade de Cursos Online

Claudia Machado & Susana Lemos – Universidade de Lisboa, Portugal

Articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação: um estudo efectuado numa disciplina de química do primeiro ano da Universidade de Aveiro

José Joaquim C. T. Dias – Departamento de Química, Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Albergaria Almeida – CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

E5 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ADULTOS E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Educação de Adultos: Práticas e Orientações em Contextos de (Des)envolvimento Local

Mónica Oliveira – CIEd, Universidade do Minho, Portugal

Reflexões sobre o informal e o experiencial na formação de adultos: a natureza dos «saberes de acção» e dispositivos de avaliação

Ana Vale Pereira – CIE, FPCE, Universidade do Porto, Portugal

Avaliação da aprendizagem da escrita dos alunos de EJA: implicações da subjetividade

Nadja Naira A. R. Aguiar – Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional: Como avaliar as deficiências educacionais de jovens adultos no Brasil

Monica Reis Berliner & Ligia Gomes Elliot – Fundação Cesgranrio, Brasil

A escrita sobre os processos (de escrita): avaliação da capacidade de explicitação nos candidatos M23

Luís Filipe Barbeiro – ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Os livros didáticos e as culturas: olhares e dizeres de alunos da educação de jovens e adultos

Marinaide Lima Q. Freitas & Tania Maria M. Moura – Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Aprender ao longo da vida: contributos curriculares na perspectiva multicultural

Maria do Rosário Knechtel – Universidade Federal do Paraná, Brasil

Fabiola Possamai – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Brasil

Tempo subjectivo e memória partilhada: avaliação por *Grounded Theory* do curso em Histórias de Vida

Judite Zamith Cruz – IE, Universidade do Minho, Portugal

Sobre as práticas e o impacto de quatro cursos de educação e formação de adultos: conceitos, reflexões e resultados

Elisabete Vinha & Nelson Lima Santos – FCHS, Universidade Fernando Pessoa, Portugal

Arqueologia educacional de um território: uma década de aprendizagens na freguesia de Juromenha (Alandroal)

Bravo Nico, Antónia Tobias & Vítor Zorreta – Universidade de Évora, Portugal

Lurdes Nico – Direcção Regional de Educação do Alentejo, Portugal

Elisabete Galhardas & Florbela Valadas – Câmara Municipal do Alandroal, Portugal

SIMPÓSIOS

S1 – INÍCIO DE UMA AUTO-FORMAÇÃO CONTINUADA: AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DECORRENTES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Início de uma auto- formação continuada – Avaliação de processos decorrentes da Formação Inicial de Professores

Estela Pinto Ribeiro Lamas – ESE Jean Piaget – Instituto Piaget, Arcozelo/Canelas, Portugal

O processo de Supervisão – do Portfólio ao Relatório Final

Rui Miguel P. Rodrigues – ESE Jean Piaget – Instituto Piaget, Arcozelo/Canelas, Portugal

O processo de orientação da Prática Supervisionada – o Portfólio como instrumento de avaliação

Marta Isabel L. G. Tracana – ESE Jean Piaget – Instituto Piaget, Portugal

O processo da Prática Supervisionada – a avaliação na praxis da Educação Musical

Susana Margarida P. Gonçalves – ESE Jean Piaget – Instituto Piaget, Arcozelo/Canelas, Portugal

O processo da Prática Supervisionada – actividade lúdica como meio de motivação nas aulas de música

Joana Cristina S. Nogueira – ESE Jean Piaget – Instituto Piaget, Portugal

S2 – AVALIAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Avaliação em Ambientes Virtuais: Possibilidades e Desafios

Angela Carrancho da Silva & Christina Marília T. Silva – Fundação Cesgranrio, Brasil

Elaboração de Instrumento para Avaliação Discente em Fóruns Educacionais

Ana Cláudia F. Rayol – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Christina Marília T. Silva – Fundação Cesgranrio, Brasil

Avaliação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Construção e Aplicação de Rubricas

Danielle Mello Ferreira – Universidade Salgado de Oliveira, Brasil
Angela Carrancho da Silva – Fundação Cesgranrio, Brasil

Avaliação da satisfação de professores com o Curso de Formação Continuada da Fundação CECIERJ. Um Estudo Piloto.

Carmen Granja S. Rodrigues – Fundação CECIERJ/CEDERJ, Brasil
Angela Carrancho da Silva – Fundação Cesgranrio, UERJ, Brasil
Maria Christina V. Mello & Simone de Paula Silva – Fundação CECIERJ/CEDERJ, Brasil

Construção de Eportefólios Reflexivos no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: do papel ao digital

Carla Manuela Navio Dias

Lia Raquel Oliveira

Maria Palmira Alves

IE – Universidade do Minho

Resumo: Na sequência de um estudo (Dias, 2007), procedemos à instalação e divulgação da plataforma de e-portefólio (Elgg) para alunos e professores da Escola Secundária Padre Benjamim Salgado (ESPBS). Seguidamente, observou-se o uso que dela foi feito, em situação não obrigatória, durante 4 meses (Novembro de 2006 a Fevereiro de 2007) e retiraram-se as conclusões que serviram de alavanca à construção e utilização de e-portefólios na ESPBS.

Posteriormente, no âmbito do doutoramento, desenhámos um estudo para dinamização da plataforma, em contexto de Educação e Formação de Adultos, cujos objectivos são: compreender e descrever de que modo a utilização do e-portefólio pode contribuir, enquanto tecnologia e estratégia de ensino-aprendizagem e de avaliação para a construção dos portefólios reflexivos usados para a validação de competências, nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA); e desenvolver o nível de literacia informática, quer dos formadores, quer dos formandos, promovendo uma cultura tecnológica crítica.

Utilizando uma metodologia qualitativa, realizámos, numa 1ª fase, entrevistas semi-estruturadas para um levantamento prévio das experiências desenvolvidas por formadores CEFA com os formandos, na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA). Numa 2ª e 3ª fases, realizámos uma acção de formação contínua para divulgação da plataforma Elgg junto dos formadores da ESPBS e, em estratégia conjunta com estes, promoveu-se a utilização da plataforma Elgg com os formandos na construção do e-portefólio reflexivo de aprendizagem.

Nesta comunicação, analisamos o significado do PRA para os entrevistados, o processo de negociação estabelecido entre formador e formando na sua organização e descrevemos o processo de divulgação da plataforma Elgg aos formandos e formadores dos CEFA. As conclusões remetem para um conceito de portefólio como um dossiê onde se acrescentam e arquivam trabalhos. A divulgação da Elgg permitiu perceber que o trabalho em equipa é essencial na construção de e-portefólios.

Palavras-chave: e-portefólio, educação, adultos.

1. Introdução

Na sequência de um trabalho de investigação (Dias, 2007), procedemos à instalação e divulgação de uma plataforma de eportefólio (Elgg) aos alunos e professores da Escola Secundária Padre Benjamim Salgado (ESPBS) e observou-se o uso que dela foi feito, em situação não obrigatória, durante um período de 4 meses (de Novembro de 2006 a Fevereiro de 2007).

Registaram-se alguns constrangimentos ao nível do acesso à Internet e da destreza tecnológica dos participantes, que consideramos serem temporários dada a penetração acelerada das tecnologias em contexto escolar e social. Contudo, esta investigação

funcionou, sobretudo, como uma alavanca de arranque no pensar, utilizar e criar eportefólios na ESPBS.

Após o término da investigação promoveu-se uma Acção de Formação Contínua de Professores denominada “Plataforma Elgg – Pensar o portefólio digital na disciplina de Matemática”, inserida no Plano de Formação 2007 do Centro de Formação Júlio Brandão, na Área B – A utilização das TIC nos processos ensino/aprendizagem, de modo a permitir a um conjunto de professores de Matemática, pensarem o portefólio/portefólio digital em projectos multidisciplinares e na sua disciplina em concreto.

Posteriormente, integrado num projecto de doutoramento, desenhámos um estudo para a dinamização da plataforma, em contexto de Educação e Formação de Adultos, cujos objectivos são: compreender e descrever de que modo a utilização do eportefólio pode contribuir, enquanto tecnologia e estratégia de ensino-aprendizagem e de avaliação para a construção dos portefólios reflexivos usados para a validação de competências, nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA) e desenvolver o nível de literacia informática, quer dos formadores, quer dos formandos, promovendo uma cultura tecnológica crítica.

Utilizando uma metodologia qualitativa, realizámos, numa 1ª fase do trabalho, entrevistas semi-estruturadas para um levantamento prévio das experiências desenvolvidas pelos formadores CEFA com os formandos, na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA). Numa 2ª e 3ª fases, através de uma acção de formação contínua de professores, fez-se a divulgação da plataforma Elgg aos formadores da ESPBS e, em estratégia conjunta com estes, promoveu-se a utilização da plataforma Elgg com os formandos na construção do eportefólio reflexivo de aprendizagem.

Nesta comunicação, após uma breve conceptualização sobre o eportefólio e aprendizagem ao longo da vida, descrevemos os objectivos e as fases do trabalho. Seguidamente, na apresentação e discussão de resultados analisamos o significado do PRA para os entrevistados, o processo de negociação estabelecido entre formador e formando na sua organização, e descrevemos, através da observação directa e da análise de documentos, o processo de divulgação da plataforma Elgg aos formandos e formadores. No final apresentamos algumas conclusões.

2. Contextualização do estudo

De acordo com o Plano Tecnológico, «uma das questões essenciais para a qualificação do mercado de trabalho é o reconhecimento, validação e a certificação de competências, quer pelo reconhecimento e validação das competências formais e

não formais adquiridas ao longo da vida, quer pela orientação das pessoas para a formação contínua» (UCPT, 2005, pp. 11-13).

Já em 1994, o grupo de trabalho constituído para “Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem” entendia ser necessário encontrar formas de avaliar as aprendizagens (...) que permitissem identificar o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo de forma a torná-los avaliadores conscientes das suas próprias histórias como aprendentes (IIE, 1994).

No actual contexto de globalização, cada cidadão terá de dispor de um amplo leque de competências essenciais para se adaptar com flexibilidade a um mundo altamente interligado, cabendo à educação um papel essencial para assegurar que os cidadãos adquiriram as competências essenciais necessárias, que possibilitem adaptar-se, com flexibilidade, à mudança. Partindo, designadamente, das múltiplas competências individuais, as necessidades dos aprendentes deverão ser satisfeitas pela garantia da equidade e do acesso de todos os grupos que, devido a desvantagens educacionais, careçam de um apoio particular para realizarem o seu potencial educativo.

2.1. O portefólio digital: uma forma de organização do conhecimento, suportado por uma estrutura Web

Em Portugal¹, o Programa Novas Oportunidades visa colmatar os problemas do país em matéria de qualificações: 3,5 milhões de activos sem o ensino secundário; 2,6 milhões sem o 9º ano, elegendo-se duas áreas como absolutamente fundamentais: generalizar o 12º ano a todos os jovens e criar um sistema de massas para a qualificação de adultos. Para tal, houve um alargamento significativo dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – CRVCC, (actuais Centros Novas Oportunidades) e um forte incremento dos Cursos Educação e Formação de Adultos (EFA), tanto no âmbito do Ministério da Educação como do Ministério do Trabalho e da Segurança Social. Os CRVCC devem obedecer a três requisitos primordiais: respeitar as pessoas, as suas vidas, as suas opções, sabendo adaptar-se aos mais diferentes públicos, sem padronizar; atingir um elevado grau de qualidade e consolidar, assim, a credibilidade do sistema; sair da fase experimental e procurar dar resposta à necessidade que o país tem de qualificar a sua população adulta, nomeadamente os activos, em número significativo.

A investigação em educação aponta o portefólio como a estratégia adequada para proceder a esta mudança, aceitando que ele pode influenciar positivamente as formas de ensinar, aprender e avaliar, pois surge «como um instrumento alternativo nesse sentido e o seu uso traduziu-se numa mudança das abordagens quantitativas para as qualitativas na avaliação das aprendizagens» (Alves, 2006, p.15). Também Herman e Winters (1994,

¹ <http://www.min-edu.pt/np3/231.html>, acedido em 24 de Janeiro de 2007

apud Barret, 2005, p. 3) referem que um portefólio representa uma importante ferramenta de aprendizagem e requer uma complexa forma de pensamento e expressão. Os portefólios são um veículo que permite traçar o retrato de um estudante, o que ele sabe e como está preparado para o fazer, e encorajam os professores e as escolas a centrarem-se na questão: Que estudantes queremos formar?

Tierney (1994, apud Bernardes & Miranda, 2003, p. 17) defende que:

os portefólios são colecções sistemáticas feitas pelos alunos e pelos professores. Podem servir de base para examinar o esforço, a melhoria, os processos e o rendimento, assim como para responder às exigências habitualmente feitas por métodos mais formais de avaliação. Através da reflexão sobre as colecções sistemáticas de trabalhos de um aluno, os professores e os alunos podem trabalhar em conjunto, no sentido de compreenderem as forças do aluno, as suas necessidades e os seus progressos.

Barret (2005, pp. 4-5), a partir de uma revisão da literatura, elege duas definições de portefólio:

a collection of student work that demonstrates achievement or improvement. The material to be collected and the story to be told can vary greatly as a function of the assessment context (...) a means of communicating about student "growth and development" and "not a form of assessment";

a purposeful collection of student work that illustrates efforts, progress, and achievement in one or more areas [over time]. The collection must include: student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection.

Segundo a Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio que regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades «o portefólio reflexivo de aprendizagens é um instrumento no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas ao longo da vida, de modo a permitir a validação das mesmas face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações». Ora,

um portefólio digital constitui uma forma de organização do conhecimento suportado por uma estrutura Web. Permite a cada indivíduo construir, organizar, reflectir e demonstrar as suas capacidades e competências ao longo da vida, interagindo colaborativamente e obtendo o feedback das suas experiências e reflexões, no caminho de um crescimento individual e ao mesmo tempo partilhado (Dias, 2007, p. 40).

Assim, a utilização de eportefólios pode constituir uma mais valia para todo o processo de formação de adultos, nomeadamente para a consciencialização dos seus processos formativos, através de uma perspectiva integrada de avaliação (Alves, 2004).

A utilização do eportefólio, em Portugal, é ainda muito reduzida localizando-se, essencialmente, no Ensino Superior, em grupos muito específicos. Parece existir «um clima político e institucional favorável e uma grande abertura e receptividade a esta estratégia de trabalho, tanto por parte de professores, como de alunos, instituições de ensino

superior e investigadores» (Costa, 2006, p. 152). Porém, Oliveira e Alves (2006)² sublinham que

no que respeita a medidas do governo português, não existe, publicamente, qualquer iniciativa especificamente orientada para o uso de ePortfolios, apesar dos esforços visíveis de modernização que têm vindo a ser feitos no quadro da implementação da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico Nacional. São contudo perceptíveis algumas intenções da aplicação de ePortfolios no que respeita aos processos de reconhecimento e validação de competências, nomeadamente ao nível do 12º ano de escolaridade.

Existem poucas plataformas de eportefólios disponíveis no mercado (plataformas comerciais) e ainda menos no universo *open source* (de código aberto gratuito). Ressalva-se a REPE, da responsabilidade da ESE de Santarém, destinada ao Ensino Básico, e a *Elgg* (*open source*), por nós instalada na Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, aquando dos trabalhos da dissertação de mestrado e que se encontra operacional. Esta plataforma *Elgg* foi criada e desenvolvida por David Tosh e Ben Werdmuller e disponibilizada para utilização em 2004. A partir de Março de 2007, passou a designar-se por Eduspaces.

2.2. ePortefólio e Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) – Fundamentos

Edgar Faure, presidente da Comissão Interministerial para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO, redigiu, entre os anos de 1971 e 1972, o texto “Aprender a Ser”, referindo que a aprendizagem ao longo da vida (ALV) nos seus conceitos de aprendizagem e formação remetem para o ideal de educação permanente.

Contudo, a formação e a aprendizagem ao longo da vida não têm seguido o ideal preconizado por Edgar Faure, pelo contrário, o ideal está «a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global» (Lima, 2002, p.129) induzindo «uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos» (Canário, 1996, p.89). Em relação à formação de adultos, os processos formativos estão a ser tratados como meros instrumentos de tal modo que estamos perante um “mercado de formação”, prevalecendo as estratégias de acumulação de certificados onde «a lógica do “Aprender a ter” sobrepõe a lógica do “Aprender a Ser”» (Canário, 1996, p.90). Na actualidade, «a formação de adultos passou a constituir um elemento central das políticas de gestão social do desemprego integrando-se de forma harmoniosa nos objectivos das empresas» e «as finalidades de promoção social cultural e cívica, que marcaram o movimento da educação permanente, tendem a ser paulatinamente substituídas pelas finalidades (aliás contraditórias) de aumentar a produtividade e criar emprego» (Le Goff, 1996, citado por Canário, 1996, p. 90).

² Oliveira, Lia Raquel & Alves, Maria Palmira (2006). Nota de Boas Vindas. In Oliveira, Lia Raquel & Alves, Maria Palmira (Eds.). *Actas do 1º Encontro sobre ePortefólio / Aprendizagem Formal e Informal*. Braga: Universidade do Minho.

O Livro Branco intitulado *Ensinar e Aprender rumo à sociedade cognitiva* assume «uma posição anti-intelectualista» (Lima, 2003, p.136) na medida em que «anuncia o fim dos debates de princípios e considera como ultrapassados os debates sobre a concepção das missões dos sistemas educativos (Canário, 1996, p. 95), pois «já só muito raramente se retoma e actualiza o ideal de educação permanente ou educação ao longo da vida, como claramente se conclui da leitura do Livro Branco» (Lima, 2003, p. 136). O Comité das Regiões refere que o Livro Branco é criticado pelas suas análises e propostas economicistas e, mesmo reconhecendo que este é um objectivo importante, considera que «a nova sociedade cognitiva não poderá ser constituída primordialmente com base no desenvolvimento da capacidade das pessoas para a vida económica» (Canário, 1996, p. 92). O autor defende que «a construção de uma sociedade educativa em que os indivíduos vivam de forma permanente situações que lhes permitam “aprender a ser” (ou seja a determinar o seu futuro individual e colectivo) é um imperativo de civilização» (*idem*, p.95).

Em síntese, de acordo com (Lima, 2003, p. 146), «a educação durante toda a vida deve ser orientada no sentido de resistir criativamente à mera subordinação perante as “necessidade objectivas” da competitividade económica, da emulação e do puro ajustamento funcional à realidade».

As conclusões de um estudo realizado entre 1995 e 1996 (Benavente, 1996, p. 408), mostram que «mesmo sem qualquer acção de sensibilização, metade da população inquirida declara desejar melhorar as suas capacidades de leitura, escrita e cálculo», ressaltando «a importância decisiva do ensino de adultos e da educação permanente”. Para tal, Melo (1998, p.21) adverte:

É essencial que o reconhecimento do direito à educação ao longo da vida se faça acompanhar por medidas que criem as condições necessárias ao exercício desse direito. Os desafios do século XXI, não podem ser encarados apenas por governos, organizações ou instituições, são igualmente indispensáveis a energia, a imaginação e o génio das pessoas e a sua plena, livre e vigorosa participação em todos os aspectos da vida.

O relatório dirigido por Jacques Delors para a UNESCO (1996) «representa ainda uma das poucas excepções de documentos normativos de circulação internacional que recusam discursivamente orientações totalmente economicistas ou exclusivamente pragmáticas» (Lima, 2003, p.136). Neste relatório é assumida uma crítica à «pressão da competição» de modo que a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI é levada a «retomar e actualizar o conceito de educação ao longo da vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une» (UNESCO, 1996, p. 15). É adoptada, também, uma posição clara e objectiva sobre a introdução das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação nos sistemas educativos, referindo que:

é pois indispensável, a fim de não aprofundar ainda mais as desigualdades sociais, que os sistemas educativos ensinem a todos os alunos o domínio e a mestria destas técnicas. Dois objectivos devem, desde já, orientar esta tarefa: assegurar uma melhor difusão de saberes e aumentar a igualdade de oportunidades (UNESCO, 1996, p. 164).

A Educação e Formação de Adultos «abrange todo o conjunto de processos de aprendizagem em curso, quer formais quer não, através dos quais pessoas, que a própria sociedade considera como adultos, desenvolvem as suas capacidades, enriquecem conhecimentos, aperfeiçoam qualificações» (Melo, 1998, p. 20).

Vários professores ingleses e norte-americanos apresentam o portefólio como estratégia para alcançar tais objectivos.

Ao implementar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a OCDE, adoptou um modelo dinâmico de aprendizagem ao longo da vida. Assume-se que os novos conhecimentos e as destrezas necessárias para fazer com sucesso a adaptação às mudanças circunstanciais têm que ir sendo adquiridos ao longo do ciclo da vida, pois as escolas não ensinarão tudo aquilo de que os alunos necessitarão no futuro durante a sua vida adulta; contudo, podem garantir a aquisição dos pré-requisitos para a aprendizagem, com sucesso, no futuro. Estes pré-requisitos são cognitivos e motivacionais e incluem, entre outras, a capacidade para organizar, a capacidade para a auto-regulação das próprias aprendizagens, a capacidade para ser autónomo nas aprendizagens e a capacidade de aprender com sucesso em grupo. No entanto, todos os alunos precisam certamente de adquirir destrezas em auto-gestão, auto-regulação, aprendizagem contínua, autoavaliação e planeamento do trabalho. O portefólio é um instrumento de aprendizagem e regulação das mesmas, proporcionando um instrumento de avaliação com muitas potencialidades numa dimensão formativa (Alves, 2006, p. 17).

Não existem, no entanto, garantias de que a utilização do portefólio/ portefólio digital seja o caminho que conduzirá à tão esperada mudança. Sabe-se, através de experiências já realizadas por professores em vários contextos, que os portefólios poderão influenciar positivamente as formas de ensinar, aprender e avaliar, mas, podem, também, tornar-se simples dossiês que funcionam como arquivo dos trabalhos realizados pelos alunos. Espera-se que sejam capazes de promover outra cultura, outro ambiente de sala de aula conceptualizado como o espaço onde é permitido a cada um o seu desenvolvimento integral (IIE, 1994).

3. Problemática, objectivos e natureza da investigação

A intenção da investigação é compreender e descrever de que modo a utilização do portefólio pode contribuir, enquanto tecnologia e estratégia de ensino-aprendizagem e de avaliação para a construção dos portefólios reflexivos usados nos Cursos de Educação e Formação de Adultos para a validação de competências. Simultaneamente, pretende-se desenvolver o nível de literacia informática quer dos formadores quer dos formandos, promovendo uma cultura tecnológica crítica. A finalidade última é encontrar metodologias de acção e boas práticas que possam ser transferíveis para outras situações semelhantes. Neste sentido, definimos a nossa problemática: de que modo a utilização do portefólio pode contribuir, enquanto

tecnologia e estratégia de ensino-aprendizagem e avaliação, para a construção dos portefólios reflexivos usados nos Cursos de Educação e Formação de Adultos e para a melhoria dos processos de RVC?

Daqui emergem os seguintes objectivos:

- 1) Realizar um levantamento prévio das experiências desenvolvidas pelos formadores e Profissionais de RVC com os alunos, no processo de reconhecimento e validação de competências, aquando da construção do portefólio reflexivo de aprendizagens;
- 2) Dinamizar a utilização da plataforma de eportefólios Elgg com um grupo de formadores do Centro Novas Oportunidades da ESPBS, promovendo com estes sessões de trabalho para definição conjunta das estratégias a adoptar com os formandos, na transição para o eportefólio no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências;
- 3) Dinamizar a utilização da plataforma Elgg com um grupo de formandos, em estratégia definida com os formadores, e usá-la para a construção do portefólio reflexivo de aprendizagem;
- 4) Analisar e comparar, na medida do possível, as experiências recolhidas no levantamento prévio com as experiências recolhidas durante a utilização da plataforma de eportefólios (Elgg);
- 5) Analisar o contributo (vantagens/desvantagens) da utilização dos eportefólios do ponto de vista dos formandos (que os construíram) e do ponto de vista dos formadores (que os orientaram);
- 6) Contribuir para uma mudança de paradigma de avaliação em contextos formais e não formais de formação.

Tratando-se de compreender e descrever um processo social, centrado numa escola, com condicionantes específicas, optámos, metodologicamente, pelo estudo de caso dado que «um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas...(e)... em que múltiplas fontes de evidência são usadas (Yin, 1994, p. 13). Ainda segundo Yin, o estudo de caso «é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo» (Yin,1994, p. 9). O estudo de caso além do seu elevado cariz descritivo também permite «...um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação» (Ponte, 1994, p. 4).

4. Fases da investigação

Esta investigação desenvolve-se em cinco fases, estando já 3 fases concluídas. Na primeira fase pretendíamos conhecer as experiências desenvolvidas pelos formandos e formadores aquando da elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagem, assim como o processo de negociação estabelecido entre formador e formando na sua organização; a segunda fase promoveu a dinamização da utilização da plataforma de eportefólios Elgg com um grupo de formadores do Centro Novas Oportunidades da ESPBS; na terceira fase, dinamizou-se a utilização da plataforma Elgg com um grupo de formandos, em estratégia definida com os formadores e respectivo uso para a construção do portefólio reflexivo de aprendizagem; a fase quatro contempla a análise e comparação das experiências recolhidas no levantamento prévio com as experiências recolhidas durante a utilização da plataforma de eportefólios, através do confronto de práticas, obtido a partir dos dados recolhidos com os instrumentos utilizados até ao momento. Na última fase, analisar-se-á o contributo (vantagens/desvantagens) da utilização dos eportefólios do ponto de vista dos formadores e dos formandos.

5. Apresentação e discussão dos resultados das três fases concluídas

Na primeira fase, realizámos entrevistas semi-estruturadas e procedemos à recolha de portefólios em papel elaborados pelos formandos.

Foram seleccionados 6 formadores, (de um universo de 40) 2 de cada Área de Competência-Chave de Nível Secundário: Sociedade Tecnologia e Ciência; Cidadania e Profissionalidade; e Comunicação, Língua e Cultura e a sua selecção teve como critério fundamental e de extrema relevância a sua disponibilidade em participar neste projecto. Foram seleccionados 2 formandos por cada um dos 6 formadores envolvidos, cujo critério foi o desempenho (muitas dificuldades/ poucas dificuldades) que os formandos têm evidenciado. Assim, realizaram-se 18 entrevistas envolvendo 12 formandos e 6 formadores.

O guião da entrevista a formadores e formandos foi construído tendo como objectivo a realização de um levantamento das experiências desenvolvidas pelos formadores e formandos no processo de reconhecimento e validação de competências, aquando da construção do portefólio reflexivo de aprendizagens e contém 13 questões, ao qual foram acrescentadas duas para os formadores. Este guião foi validado a partir de quatro entrevistas prévias, a dois formadores e a dois formandos da escola onde decorre o estudo, que não faziam parte da amostra neste primeiro momento do estudo.

Os formadores (n=6) pertencem ao sexo feminino, têm idades compreendidas entre os 28 e os 65 anos, pertencem a 4 grupos de recrutamento diferentes: Física e Química,

Filosofia, Português e História e 3 têm experiência em Mediação de Cursos de Educação e Formação de Adultos.

Os formandos (n=12), 6 pertencem ao sexo feminino e a outra metade ao sexo masculino.

Em seguida, apresenta-se uma análise das respostas dadas pelos sujeitos às duas primeiras questões, com o devido enquadramento e objectivos. A 1ª questão da entrevista tinha o objectivo de auscultar o significado do conceito portefólio para o entrevistado e de analisar as diferenças (nível de proximidade) do conceito entendido pelo entrevistado com a(s) definição(ões) de portefólio que constam no enquadramento teórico-conceitual desta comunicação. Nesse sentido, perguntámos ao entrevistado qual era a concepção que tinha de portefólio reflexivo de aprendizagem (PRA). Os formadores (codificados de FA a FF) revelam que o consideram um arquivo: *é um arquivo de materiais, que contém trabalhos e reflexões sobre os mesmos. (FA)*; um instrumento: *é um instrumento que contém reflexões elaboradas pelos formandos sobre várias áreas (FB)*; um meio: *é um meio que permite perceber e observar a evolução de uma pessoa. Não é algo de estanque (FC)*; um documento: *é um documento que não tem uma finalização, é algo construído, que acaba por relatar ou a pessoa evidencia lá um conjunto de experiências que foram significativas (FD)*; uma reflexão: *um portefólio não é um arquivo da informação fornecida mas sim uma reflexão dos trabalhos elaborados nas áreas da formação (FE)*. Uma formadora não dá uma definição de portefólio: *(...) pude perceber que não existe ainda uma ideia concreta sobre o que deverá ser/conter um portefólio (FF)*.

De acordo com as respostas dadas pelas formadoras percebemos que o nível de proximidade com a definição de portefólio é diferente. Remetem a definição para o contexto de Educação e Formação de Adultos que, na generalidade, vai de encontro aos objectivos traçados pela Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio: «um instrumento no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas ao longo da vida, de modo a permitir a validação das mesmas face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações». A formadora F não conseguiu dar uma definição, talvez por ainda não ter conseguido interiorizar, mediante o que lhe têm transmitido, uma ideia concreta do que deverá ser um portefólio. Notam-se, assim, algumas fragilidades na concepção do portefólio e alguma insegurança na sua utilização neste contexto de formação: por um lado, talvez pela novidade que representa na prática lectiva destas docentes e, por outro, por faltar ainda, devido à sua “curta vida”, uma consolidação do seu uso e potencialidades em todo o processo.

Os formandos (codificados de FDA a FDL) consideram, na sua maioria, o portefólio como um dossiê/arquivo: *o portefólio é um dossiê que contém tudo o que nos diz*

respeito. Onde contamos a nossa história de vida, o que temos de melhor (FDC); Um portefólio é um arquivo dos trabalhos que vou desenvolvendo, para que um dia mais tarde possa ver o que realizei (...) Não faço reflexões no meu portefólio (FDF); Um portefólio funciona como um arquivo da minha evolução ao longo do curso. É um local onde consigo guardar, e aceder quando quiser. Reformulei alguns trabalhos mas nunca retirei o trabalho inicial. Representa a minha evolução (FDG); Um portefólio é um armazenamento dos trabalhos das diferentes áreas (FDH); Um portefólio é um arquivo dos trabalhos que vou desenvolvendo (FDJ); Um portefólio é um dossiê onde arquivamos os trabalhos que nos são pedidos em cada tema (FDK); Um portefólio é um dossiê onde coloco as minhas fichas, onde tenho a minha história de vida, onde os professores podem saber se atingi as minhas competências e ver se sei alguma coisa a mais da matéria (FDL). Um formando considera-o uma reflexão: é uma reflexão da nossa evolução (FDA) , outro formando considera-o um documento: o portefólio é um documento que nunca está fechado (FDB). O FDI considera-o uma forma de organização: um portefólio é uma forma de organizar as minhas coisas consoante os meus interesses; o FDD refere que .um portefólio é a imagem do trabalho que vou desenvolvendo nas diferentes áreas de formação. Finalmente, o FDE refere que: um portefólio contém um pouco da nossa vida. E reflecte o que vamos aprendendo e fazendo nas diferentes áreas.

A concepção dos formandos sobre o portefólio parece ser a que lhes tem sido transmitida pelos formadores. Na generalidade, consideram o portefólio um dossiê, em constante construção, que lhes permite desenvolver competências de reflexividade, de auto-consciencialização e de auto-crítica. Em alguns casos, essa construção não é vista no sentido de uma aprendizagem progressiva e evolutiva mas como um acrescento aos trabalhos já existentes.

De seguida, perguntámos aos formadores se a elaboração do PRA pelos alunos obedecera a uma organização específica, se essa organização fora apresentada aos formandos e se assumira um carácter de obrigatoriedade, de modo a entendermos o processo de negociação estabelecido entre os formandos e os formadores na organização do PRA.

Os formadores foram unânimes em referir que a primeira abordagem ao PRA foi realizada pelo mediador de cada turma. Além das três Áreas de Competência Chave (Cidadania e Empregabilidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cultura Língua e Comunicação) os formandos têm, em horário próprio e com carga horária específica, a denominada área de PRA. Este espaço é gerido pelo Mediador da turma, o qual pode ser, ou não, formador da turma.

Relativamente à forma como os formandos estão a organizar o seu portefólio pudemos perceber algumas divergências quanto ao modo como o processo está a

decorrer. Assim, cada mediador fez uma sessão com a sua turma, referindo o que deveria ser um portefólio, o que deveria conter e deu exemplos de possíveis formas de organização. Segundo alguns formadores não existiu uma obrigatoriedade na forma mas, sim, no conteúdo dos documentos que deveriam estar presentes no portefólio: os formandos foram informados que existem pontos que devem constar no seu portefólio, mas a ideia é que o portefólio seja um espelho das aprendizagens de um formando, logo não poderá ser uniformizado (FB). Já a FE considerou que a organização do portefólio foi definida pela mediadora. Foi uma organização igual para todos, contudo não existiu o objectivo da uniformização. Pretendeu-se mostrar aos formandos, que se comparam muito entre si, que os trabalhos realizados são todos diferentes, porque todos têm percursos de vida diferentes, e a ideia é que o formando assuma um trabalho com a lógica do "chegar, ver e vencer" que é o mesmo que dizer "identificar, compreender, e reflectir". A FC acrescentou: *informei os formandos que um portefólio não era algo de estaque, que não deveriam usar separadores para separar as áreas mas sim cruzar as informações das diferentes áreas e produzir um único trabalho mas cheguei à conclusão que não era esse o caminho que iria ser seguido. Então remeti essa tarefa (da organização do portefólio) para o mediador do Curso. Os meus alunos têm o portefólio organizado por áreas pois foi essa a informação que o mediador lhes transmitiu.*

Quando questionámos os formandos sobre esta questão pudemos perceber que não existiu um carácter de obrigatoriedade para a organização do portefólio. Contudo, foram incentivados, pelo mediador da turma, a uma organização que permitisse aos formadores uma consulta célere e eficaz do memo. O FDB referiu que os formadores, inicialmente, por ser o primeiro ano, ainda não tinham uma ideia concreta de como deveríamos organizar o nosso portefólio. Contudo, deram algumas ideias de organização que, acopladas às nossas ideias, deram origem ao portefólio. Temos uns princípios básicos que devemos seguir mas existe uma certa margem para a organização. Os portefólios estão idênticos mas também estão ao gosto de cada um.

Na generalidade das respostas, independentemente da organização do portefólio assumir, ou não, um carácter de obrigatoriedade, os formandos têm organizado o seu PRA de modo semelhante, isto é, têm dividido o dossiê com separadores, por áreas de competência. Dentro de cada área fazem uma divisão por núcleo gerador e dentro de cada núcleo por domínios de referência.

Após a realização de um trabalho, o formando arquiva-o no seu portefólio. Os formadores de cada área de competência retiram esses trabalhos do portefólio para avaliação. Após essa avaliação, o trabalho regressa ao portefólio para arquivo. Os portefólios ficam na escola durante o Curso em local reservado para o efeito. Os formandos e formadores têm acesso ao portefólio sempre que desejarem. Após a

conclusão deste percurso, o portefólio terá de permanecer na escola durante um período de cinco anos.

A segunda fase deste trabalho teve início em Novembro de 2009 e término em Março de 2010 com a acção de formação contínua de professores/formadores dos CEFA desenvolvida na modalidade de oficina de formação (25 horas de trabalho presencial e 25 horas de trabalho autónomo). Inscreveram-se para participar 12 formadores dos 49 que se encontram a leccionar um CEFA - Nível Secundário na ESPBS durante este ano lectivo de 2009/2010.

Dinamizámos 8 sessões de trabalho presencial. Iniciámos com uma reflexão crítica e projectiva sobre as orientações metodológicas inerentes aos CEFA - Nível Secundário, sobre as práticas pedagógicas dos formadores CEFA e as dificuldades e expectativas dos seus formandos. Em seguida, com vista a uma concepção e planificação de materiais pedagógicos numa perspectiva de exploração/construção de um eportefólio reflexivo de aprendizagem, explorámos as potencialidades/funcionalidades da plataforma de eportefólios Elgg (open source).

Para o desenvolvimento destes materiais utilizou-se uma metodologia de investigação-reflexão-acção centrada na realidade da vida profissional dos grupos de trabalho definidos para o efeito. Foram os formadores dos CEFA que se organizaram na constituição dos grupos. É de referir que nessa organização foi exigido que, em cada grupo, existissem professores/formadores das 3 Áreas de Competência Chave. A estratégia do trabalho colaborativo foi privilegiada por possibilitar uma troca de experiências mais enriquecedora para todos e permitir um entrosamento entre as áreas, de modo a possibilitar a criação de materiais que permitissem a transversalidade e a validação de competências nas diferentes áreas de formação.

Iniciámos a terceira fase planeada em Janeiro de 2010 com a divulgação da plataforma Elgg aos formandos CEFA. Este ano lectivo estão inscritos nos CEFA 330 formandos, divididos por 15 turmas, 4 de certificação escolar e 11 de dupla certificação. Assim, em estratégia conjunta com os formadores CEFA, definiu-se um plano de divulgação da plataforma. Estiveram envolvidas neste projecto 7 das 15 turmas. Em média existem 20 formandos inscritos por turma, no entanto, em termos de assiduidade, esta média é muito variável. Nas datas previstas para a divulgação estiveram presentes aproximadamente 80 formandos no total.

A divulgação da plataforma Elgg foi realizada por nós em 5 turmas e, nas restantes, essa divulgação foi feita pelos formadores CEFA que, após as sessões de divulgação, criaram estratégias de motivação para a utilização da plataforma na construção do eportefólio reflexivo de aprendizagem.

Nas sessões que dinamizámos foi possível, além da inscrição dos formandos na plataforma Elgg, configurar a interface, criar pastas e realizar o upload de ficheiros bem como elaborar uma postagem no blogue. Posteriormente, os formadores CEFA utilizaram, com as suas turmas, estas funcionalidades e divulgaram outras que não foi possível abordar nas sessões que promovemos, devido ao limite de tempo.

Um grupo de formadores CEFA utilizou, com os seus formandos, os materiais produzidos na acção de formação e pudemos obter o feedback da aplicação desta prática pedagógica (quer por parte dos formadores como dos formandos) numa sessão conjunta realizada no final da formação. Nesta sessão estiveram presentes, numa primeira parte, os formadores CEFA e num segundo momento todos os envolvidos neste projecto (formadores e formandos CEFA).

A primeira parte deste encontro teve uma duração de 2 horas e serviu para a apresentação dos materiais pedagógicos produzidos por cada um dos 3 grupos de formadores que participaram na oficina de formação. Os temas privilegiados foram a “Automedicação”, “Conviver com a diferença promovendo uma melhor qualidade de vida” e “Ciência e Controvérsias Públicas e Liberdade e Responsabilidade Pessoal”. Estes materiais foram estruturados de modo a permitir uma implementação *online* na plataforma Elgg.

Na segunda parte da sessão, com uma duração igual à da primeira, criou-se um espaço de partilha/reflexão/discussão onde todos puderam intervir (formandos e formadores CEFA). Nesta segunda parte estiveram presentes aproximadamente 100 pessoas e tivemos o testemunho de 4 formadores CEFA e 5 formandos, que descreveram a sua experiência de construção do eportefólio reflexivo de aprendizagem utilizando a plataforma Elgg. Pudemos perceber, por estas intervenções, e pela observação directa durante as sessões de divulgação da plataforma Elgg aos formandos e formadores CEFA, que um dos constrangimentos sentidos na utilização/exploração da plataforma foi a Língua Inglesa, uma vez que a plataforma foi criada em Inglês e existem, por parte dos formandos e formadores, dificuldades no entendimento/expressão neste idioma. Contudo, ressalva-se o facto de um dos formandos não ter sentido esse constrangimento e em algumas das suas postagens, bem como na definição do seu perfil, ter optado por escrever em inglês. Este formando foi um dos 5 que participou, com o seu testemunho, na sessão e apontou como vantagens da utilização da plataforma Elgg o poder fazer o upload dos seus trabalhos de forma organizada e ter acesso aos mesmos em qualquer parte tendo referido, ainda, como vantagem a interacção com os outros utilizadores da Elgg, a partilha de opiniões sobre os trabalhos que está a desenvolver bem como a reflexão/discussão de outros assuntos. Os restantes formandos, na sua intervenção, apontaram como constrangimento o número de sessões previstas para a divulgação da

Elgg, referindo que têm necessidade de mais tempo de formação para a exploração/utilização das funcionalidades que a plataforma oferece.

Pelas intervenções dos formadores CEFA percebemos que a motivação para a utilização da plataforma Elgg pelos formandos tem-se revelado uma tarefa difícil, justificada por vários motivos: pouca destreza com as tecnologias de informação e comunicação, falta de acesso à Internet em casa, dificuldades de entendimento da plataforma ao nível do idioma, pouco tempo para a divulgação das funcionalidades da plataforma devido às actividades que estão previstas realizar no CEFA, heterogeneidade do grupo de formandos relativamente à idade, competências, conhecimentos e percursos de formação académica. Para contornar esta dificuldade e promover a utilização da Elgg os formadores arranjam como estratégia a colocação das actividades inerentes ao CEFA na plataforma, privilegiando este espaço como o único acesso às mesmas. Os formadores apontaram como vantagens da construção do eportefólio reflexivo de aprendizagem utilizando a plataforma Elgg a partilha e discussão/reflexão entre formando e formador e entre pares, os comentários que a plataforma permite realizar aos trabalhos, o acesso ao eportefólio em qualquer parte, a partir de um simples acesso à Internet, a poupança de recursos (tinteiros e papel), a utilização de uma funcionalidade da plataforma que permite disponibilizar um trabalho inacabado só a quem se pretende que o leia. Foi, no entanto, apontado como desvantagem a impossibilidade do upload de documentos muito “pesados”, como alguns vídeos e fotografias.

6. Conclusões

Através da realização de 18 entrevistas semi-estruturadas a formandos e formadores da ESPBS e da recolha de documentos (portefólios), compreendemos a forma como está a decorrer o processo de construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), pelos formadores e Profissionais de RVC com os formandos, no processo de reconhecimento e validação de competências.

Neste momento, podemos concluir que, para a construção do PRA em suporte de papel, os formadores e mediadores de cada turma definiram algumas linhas orientadoras para a sua construção, incentivando cada formando a dar-lhe um cunho pessoal.

Relativamente à concepção/representação do instrumento portefólio, por parte dos formandos, percebemos que associam a ideia de portefólio à de um dossiê de arquivo. Percebem, na generalidade, que um portefólio é um dossiê em constante construção, não no sentido de uma aprendizagem progressiva e evolutiva mas, antes, como um acrescento aos trabalhos já existentes.

Estes resultados permitem-nos afirmar que, para desenvolver um processo de desenvolvimento curricular numa lógica que visa o desenvolvimento de competências, parece urgente integrar a avaliação nesse processo. Primeiro será conveniente identificar as competências a desenvolver e, a seguir, as tarefas/actividades que o formando deve realizar para que elas se desenvolvam. Serão as acções realizadas pelo formando que fornecerão os indicadores que permitem descrever as competências.

Ora são exactamente estes elementos que devem ser enunciados de forma explícita e clara, para definir, por um lado, a competência em desenvolvimento e, por outro, para se poderem avaliar as acções realizadas pelo formando e o produto daí resultante. Os elementos enunciados são os ‘critérios de evidência da competência’, a sua definição é o primeiro passo para a implementação da avaliação criterial.

Consideramos que o trabalho em equipa é essencial para a construção de materiais pedagógicos que promovem a transversalidade e o entrosamento entre as Áreas de Competência Chave na elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagem dos Cursos de Educação e Formação de Adultos Nivel Secundário. Entendemos que a utilização de uma plataforma de eportefólios pode contribuir positivamente para todo o processo.

Pela experiência realizada com os formadores e formandos CEFA, na divulgação e utilização da plataforma Elgg, percebemos que existem constrangimentos na promoção da utilização desta ferramenta. No entanto, entendemos que esta iniciativa abriu novas formas de estar e comunicar e pensamos que poderá representar, neste contexto, um caminho a seguir.

Referências bibliográficas

- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. P. (2006). Portefólios – Utensílios de avaliação e de desenvolvimento de competências. In Lia Raquel Oliveira & Maria Palmira Alves (Eds.) *Aprendizagem Formal e Informal* (pp.15-25). Braga: Universidade do Minho.
- BENAVENTE, A. et al. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- BARRET, H. (2005). White Paper - Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement. <http://electronicportfolios.com/reflect/whitepaper.pdf> (10/11/2006).
- BERNARDES, C. & MIRANDA, F. (2003). *Portefólio uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- COSTA, F.; RODRIGUES, M.; PERALTA, H. & RALEIRAS, M. (2006). O Portefólio digital na formação de professores. Um estudo comparativo. In Lia Raquel Oliveira & Maria

- Palmira Alves (Eds.). *Aprendizagem Formal e Informal* (pp.143-155). Braga: Universidade do Minho.
- DIAS, C. (2007). O ePortefólio no Ensino Secundário: um estudo descritivo em torno do uso da plataforma Elgg. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- FERNANDES, D., NEVES, A., CAMPOS, C., CONCEIÇÃO J. & ALAIZ, V. (1994). Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. In IIE (Ed.). *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- LIMA, L. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In Alexandre Quintanilha et al. *Cruzamento de Saberes Aprendizagens Sustentáveis* (pp. 129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Serviço de Educação e Bolsas.
- MELO, A. et al. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PONTE, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, (1), 3-17.
- UCPT – Unidade de Coordenação do Plano Tecnológico (2005). Recursos Humanos – Unidade 4. Plano Tecnológico. Ministério da Educação. http://www.planotecnologico.pt/PT_Doc_DS.htm (17/08/2006).
- UNESCO (1996). *A Educação encerra um Tesouro. Relatório à UNESCO da Comissão Internacional da Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors*. UNESCO.
- YIN, R. (1994). *Case Study Research: design and methods* (2.^a ed.). Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- PORTARIA n.º 370/2008. D.R. I Série – Nº 98 (2008-05-21) 2898-2906.