

## **A AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, NÍVEL SECUNDÁRIO: DIMENSÃO FORMADORA E INTEGRADA**

Estela Lamas, Anabela Maria, Margarida Gomes

Departamento de Didáctica e Organização Escolar da Faculdade de Ciências da Educação da  
Universidade de Santiago de Compostela em protocolo com o Instituto Piaget  
[ese.gaia@gaia.ipiaget.org](mailto:ese.gaia@gaia.ipiaget.org), [aanabelalima@gmail.com](mailto:aanabelalima@gmail.com), [gomesmarg@gmail.com](mailto:gomesmarg@gmail.com)

### **Resumo**

No novo milénio, a ideia de Morin (1999) de “religar os conhecimentos” apresenta-se uma alternativa, para a formação holística do cidadão, como contraponto ao ensino fragmentado, que ainda persiste. Esta formação holística é fundamental, sendo destacada pelas instituições internacionais, que enfatizam a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida [ALV], num processo de reconstrução permanente do ser humano. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário [EFA-NS] têm como objectivo dar resposta às necessidades de formação em Portugal, através da validação de competências, desenvolvidas pelos adultos, ao longo da vida, em contextos formais, informais e não formais de aprendizagem. Perspectivando o novo paradigma educacional, no âmbito dos Cursos de Certificação Escolar, é crucial pôr em prática um currículo mais flexível e implementar um desenho didáctico partilhado e dinâmico que permita desenvolver as potencialidades indagadoras e a atitude crítica, para uma melhor integração no mundo actual. A dimensão formadora e integrada da avaliação, contextualizada no processo ensino/aprendizagem é evidenciada como uma alternativa ao que, tradicionalmente, se concebe como avaliação, onde se destacam o Portfólio de Aprendizagem, e o Diário de Aula, como instrumentos enriquecedores para a aprendizagem centrada na reflexão.

### **Introdução**

O século XX foi marcado pela instabilidade de ordem política, económica e social, cujas consequências, despertaram uma inquietude no espírito humano. A esta conjuntura em que o pensamento neo-liberal tem vindo a ser reforçado, as certezas têm dado lugar à incerteza. Santos Guerra (2002) refere-se a uma “tatuagem neoliberal” e enuncia traços da sociedade actual, que se afastam dos valores tradicionais; por outro lado, considera que estes, em simultâneo, estão a exercer uma pressão de relevo na sociedade actual, e consequentemente na Escola.

Poderemos, pois, destacar que a Escola está perante grandes dilemas e enormes desafios, que decorrem da necessidade de (re)pensar o seu estatuto nesta sociedade complexa do novo milénio. Na realidade, a Escola deve envolver-se em mudanças de vária ordem redefinindo as suas funções e a sua intervenção social, pois o papel da Educação é crucial no atenuar da exclusão social, profissional e pessoal; é, pois, importante que, ao acompanhar a mudança, a Educação deve dar resposta à nova sociedade que se intitula ainda do conhecimento mas que tenderá a evoluir para uma sociedade da aprendizagem, uma vez que a realidade nos mostra que mais informação ao dispor dos cidadãos não é sinónimo de pessoas mais informadas, mais

competentes ou mais cultas. Nesta linha de pensamento, Santos Guerra (2009:36) afirma que “Vivimos en la sociedad de la información, pero pocas veces hemos estado tan desinformados y tan poco sabedores do que es verdad y de que es mentira”. Portanto, só a sociedade da aprendizagem poderá concorrer para um aproveitamento eficaz da quantidade da informação disponível, no sentido de desenvolver de uma forma efectiva as competências pessoais, profissionais e sociais dos indivíduos.

### **1. Objectivos e Metodologia**

Com este trabalho, pretendemos contribuir para uma reflexão sobre o papel da Escola e dos docentes na transição da sociedade do conhecimento para a sociedade da aprendizagem que o mesmo é dizer, na mudança de paradigma educacional. Assim sendo, complementa o objectivo enunciado, um outro que se liga essencialmente ao papel que cabe ao aluno neste novo espaço criado no mundo da Educação; isto é, pretendemos equacionar a importância de um ensino que leve a uma aprendizagem significativa e contextualizada. Para atingir estes objectivos, optamos por indagar alguns autores que nos permitam uma contextualização teórica que fundamente a nossa praxis. Uma vez que a temática em causa é a avaliação, as teorias convocadas ajudar-nos-ão a preparar a acção educativa; referimo-nos especificamente à importância de um *desenho curricular* que viabilize um desenho didáctico e um modelo de avaliação integrados, flexíveis e contextualizados, problematizando a sua adequação ao modelo de Educação de Adultos – Cursos EFA-NS, dando relevo ao conceito de ALV e a uma postura reflexiva por parte de docentes e discentes. Em termos metodológicos de cariz empírico, avançamos para uma problematização dos instrumentos utilizados na nossa praxis lectiva no que tange a uma avaliação perspectivada em termos de reorientação, de abertura de novas vias para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de competências, ou seja, uma avaliação que potencie a aprendizagem e que desenvolva o espírito crítico, numa dimensão holística e transdisciplinar.

### **2. As directrizes europeias e a reconstrução do pensamento humano através da ALV**

Desde 1996, com a publicação do *Livro Branco da Educação*, a Comissão Europeia dá um passo importante no sentido de colocar a ALV, no centro das preocupações dos Estados-Membros. A partir do ano 2000, as instituições da UE têm vindo a considerar a Educação como um factor essencial para que a economia europeia se venha a transformar na economia mais competitiva, unida, desenvolvida e culta do mundo, pretendendo reforçar nos cidadãos competências essenciais, com vista a pôr termo à marginalização social. Para atingir esta finalidade, as directrizes emanadas têm em vista promover a formação, estimular a curiosidade pelo saber desde a primeira infância e durante toda a vida, no sentido de desenvolver nos

cidadãos o pensamento crítico a iniciativa, as tomadas de decisão conscientes e a gestão construtiva de sentimentos.

De modo a responder a este repto da Comissão Europeia, Portugal através do *Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego – PNACE* –, criou em 2005 a *Iniciativa Novas Oportunidades*, em que se incluem os Cursos de Educação e Formação de Adultos, o que revela preocupações políticas em colmatar as lacunas da população portuguesa, em elevar o nível de escolaridade ao 12º ano e promover a ALV.

Destas medidas destacamos os Cursos EFA-NS que têm sido alvo da nossa investigação. Esta modalidade de ensino-aprendizagem parte das experiências de vida adquiridas pelos adultos, ao longo da vida, em contextos formais, informais e não formais, e pretende promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

Perante o enunciado, lembramos que o novo papel da Escola passa pela promoção da autonomia, pelo desenvolvimento de competências que permitam aos cidadãos serem aprendentes durante toda a vida; daí se deduz a importância de estimular a curiosidade pelo saber. Na verdade, “(...) a educação ao longo da vida, (...) deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino(...)” (Delors, 1996:90). Por isso, a Educação não poderá estar direccionada especialmente para um momento específico da vida, nem para uma determinada área de saber, espartilhando-se numa “formação profissional” distinta de uma “formação geral”. O autor evidencia ainda (*op.cit.*:89) que aprender ao longo de toda a vida deve ser um processo dinâmico e continuado de enriquecimento pessoal: “Doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (...) as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de forma flexível as quatro aprendizagens consideradas fundamentais (...)”.

Por seu lado, Longworth (2005:31) apresenta uma conceptualização que, em nosso entender, clarifica as duas ideias: ‘aprendizagem’ e ‘ao longo da vida’: “El mensaje de que a lo largo de la vida significa «a lo largo de toda la vida» (de la cuna a la tumba) y de que aprender significa «aprender» y centrado en quien aprende». Esta nova perspectiva implica a necessidade de retomar a etimologia do termo *educare*, relacionada com a ideia de motivação, de aprendizagem de (re)orientação, de reconstrução de saberes, de desenvolvimento de competências e de responsabilização, com a finalidade de ‘fazer medrar’ as potencialidades adormecidas em cada aprendente. Para isso, é fundamental que o processo ensino aprendizagem se centre mais na aprendizagem do que, no ensino.

### **3. A Educação do século XXI – novos desafios, novos papéis**

Partimos da ideia de Longworth (*op.cit.*:33) de que “Aprender significa otorgar la propiedad del aprendizaje al propio aprendiz (...) porque la énfasis y el poder pasa del que da al que recibe.”, sendo o professor, “(...) «el guía que acompaña» (...)”; por isso, ao pensarmos num novo papel do aprendente, teremos necessariamente de pensar numa mudança, ainda não totalmente realizada, do papel do professor. O professor do século XXI é, no nosso entender aquele que acompanha o processo de aprendizagem; aquele que guia, aquele que facilita a aprendizagem, orientando e reorientando os seus alunos aquele que motiva e aprende com eles, permanentemente aberto também às aprendizagens partilhadas com os pares e, ao mesmo tempo, aberto a um estudo intenso e sistemático para responder com segurança aos novos desafios.

Perspectivando o novo paradigma educacional, no âmbito dos Cursos de Certificação Escolar, é fundamental pôr em prática um currículo mais flexível e implementar um *desenho didáctico* partilhado e dinâmico, que permitam desenvolver as potencialidades indagadoras e a atitude crítica, para uma melhor integração no mundo actual.

No caso dos cursos EFA-NS, o professor, em equipa pedagógica, deve ter em conta as aprendizagens significativas, defendidas por Ausubel, *apud* Praia (2000), e responder ao que os alunos querem aprender, não se demitindo do seu papel de ‘provocador’, lançando novos desafios e propondo outras experiências e aprendizagens, que se pretendem motivadoras para o aluno e que complementem a sua formação, face ao exposto, julgamos poder afirmar que a construção do conhecimento se torna eficaz quando se parte de aprendizagens significativas, que conduzam à incorporação de novas aprendizagens.

Assim destacamos a reflexão didáctica que passa pelo ‘como se ensina’ e pelo papel do docente no processo ensino-aprendizagem, salientamos Broderick (2001) que apresentam um modelo denominado “Instrucional System Design” [ISD], centrado no envolvimento do aluno como agente activo da sua própria aprendizagem, partindo do contexto e experiências de vida, seguindo um metodologia problematizadora, que remete para a indagação permanente, em que o aluno questiona, discute no contexto da sua própria vida, no compromisso com os outros procurando respostas.

### **4. Um novo modelo de avaliação**

Face à inovação que os Cursos EFA-NS representam no modelo de ensino português e face à consequente inovação que deve ser incorporada a nível da avaliação, importa aqui, mencionar o pensamento de Lamas (2009), ao proceder ao levantamento semântico dos termos utilizados no mundo anglo-saxónico relativamente aos conceitos de ‘avaliação’: (i) *evaluation* e (ii) *assessment*. Ambos se traduzem pelo termo ‘avaliação’, note-se, no entanto que no sentido

etimológico *assessment* significa sentar com; acompanhar, enquanto que *evaluation*, remete para julgar, classificar, deste modo, tendo em conta a centralidade que a aprendizagem assume no novo paradigma educacional, destacamos que o conceito de *assessemant* está muito mais em consonância com o trabalho em desenvolvimento no âmbito dos cursos EFA-NS.

#### **4.1. Do *desenho curricular* ao *desenho didáctico***

Temos vindo a identificar algumas problemáticas subjacentes ao processo de *desenho curricular*; destacamos que este tem de ser abordado à luz do novo paradigma educacional, conceptualizado de uma forma contextualizada e integrada, no ambiente em que Escola, alunos, e docentes se inserem. Projectado em trabalho colaborativo, este desenho curricular prevê que as diferentes Áreas de Formação sejam encadeadas e articuladas entre si; de acordo com Zabalza (2007:135), a construção curricular assenta na ideia que os conteúdos vão ao encontro das competências a adquirir e das aprendizagens a realizar, de forma que: “(...) el mismo contenido se trabaja desde distintos puntos de vista o bien desde distintos planos de análisis (...)”.

Considerando esta perspectiva integrada do currículo, reconhecemos a importância da mudança de modelos centralizados para modelos que envolvam mais os intervenientes directos na programação: alunos e professores que, sem perderem de vista documentos institucionais, são, em nosso entender, os principais intervenientes e interessados no processo de uma aprendizagem negociada e partilhada. Deste modo cabe aqui invocar Morin (1999) que faz notar a necessidade imperiosa de “religar os conhecimentos”, como uma alternativa, para a formação holística do cidadão, em contraponto ao ensino fragmentado, que ainda persiste. Na realidade, reforçamos a importância de desenvolver um trabalho num modelo de co-docência, em que a articulação entre pares é essencial para o *desenho curricular*, para o *desenho didáctico* e, finalmente, para a implementação do processo ensino-aprendizagem.

#### **4.2. Avaliação integrada e reflexiva**

Partindo do pressuposto que a avaliação não pode ser dissociada do *desenho didáctico* e do subsequente processo de aprendizagem, sendo parte integrante do mesmo, invocamos o pensamento de Finkle (2008), que apresenta uma visão alternativa de ensino, a qual nos remete para a proposta de Alves (2006) de um modelo “alternativo”, centrado no aluno e numa “lógica de acção”, que aponta para um conceito de avaliação formadora.

Em Portugal, nas diferentes modalidades de ensino, tanto de jovens como de adultos, a avaliação é, de acordo com o referido por Fernandes (2005), orientada para a classificação, selecção e certificação, colocando num segundo plano a melhoria das aprendizagens. Nesta linha de pensamento, o mesmo autor lembra que: “A investigação disponível sugere ainda que, em geral, as práticas de avaliação que prevalecem em muitos sistemas educativos pouco terão

de verdadeiramente formativo. Normalmente a avaliação formativa fica relegada para segundo plano, dando lugar a práticas de avaliação pouco integradas no ensino e na aprendizagem, com pouca ou nenhuma participação dos alunos, marcadamente certificativas, muitas vezes emulando a avaliação externa, que ocupa realmente o primeiro plano das atenções.”

Reforçamos, deste modo, a necessidade de desenvolver uma avaliação “integrada no ensino e na aprendizagem”. Salientamos, de acordo com Zabalza (2007), como um dos princípios da avaliação, a sua natureza processual e sistémica, clarificando que (*op.cit.*:239) “(...) es un proceso y está en un proceso, es un sistema y está en un sistema”. Assim, esta fase do processo de ensino-aprendizagem não pode surgir de forma pontual nem isolada, mas é importante que seja sistemática, sequencial e integrada.

Decorrente deste pressuposto, em consonância com o paradigma educacional emergente, ao ser essencialmente formadora, a avaliação, deve ter um carácter de (re)construção permanente, fornecendo aos aprendentes o que Lamas (2009) menciona como *feedback* e *feedforward*, isto é, mais uma vez, o docente coloca-se na posição de, em articulação com o aluno, encontrar pontos fortes e pontos fracos do desempenho e abrir caminhos, discutir possibilidades de melhoria e/ou aprofundamento das competências a atingir. A dimensão formadora e integrada da avaliação, contextualizada no processo ensino-aprendizagem é evidenciada como uma alternativa, ao que tradicionalmente se concebe como avaliação.

##### **5. Orientações para um novo modelo de avaliação nos Cursos EFA-NS**

Atendendo à natureza dos Cursos EFA-NS, devemos entender a avaliação como sendo:

- (i) processual, pois implica a observação continuada e sistemática do processo de formação;
- (ii) contextualizada, uma vez que tem por objectivo a consistência entre as actividades de avaliação e as de aquisição de saberes e competências;
- (iii) diversificada, recorrendo a múltiplas técnicas e na medida em que está de acordo com o contexto e com a natureza da formação;
- (iv) transparente, através da explicitação dos critérios adoptados;
- (v) orientadora, uma vez que fornece informação sobre a progressão das aprendizagens;
- (vi) qualitativa, através de uma apreciação descritiva da evolução das aprendizagens, que permita a consciencialização do trabalho desenvolvido e ajude à tomada de decisões.

Serão ainda atribuídos créditos, de acordo com o *Referencial de Competências-Chave*, que se traduzirão na certificação dos formandos. Estes serão atribuídos em consonância com os elementos de complexidade em cada uma das áreas. Os referidos elementos são de três tipos:

- tipo I – identificação;
- tipo II – compreensão;

– tipo III – intervenção.

### **5.1. Instrumentos de avaliação**

Concebendo a avaliação nestes moldes, onde não serão apenas os conhecimentos avaliados, mas todo o desenrolar do processo ensino-aprendizagem, o teste deixa de ser o instrumento de avaliação por excelência, passando a valorizar-se outros instrumentos que, segundo pensamos são muito enriquecedores para uma aprendizagem centrada na reflexão – o *Portfólio* e o *Diário de Aula* – o primeiro, referido no Guia de *Orientações para a Acção* (Canelas, 2007:16), como fundamental para o processo, uma vez que a avaliação nos cursos EFA-NS “(...) baseia-se em instrumentos de natureza qualitativa, que permitirão aferir as aprendizagens que tomam corpo e forma no Portefólio Reflexivo de Aprendizagem”. Considera-se, no citado documento, o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* como “(...) o instrumento de avaliação por excelência (...)” para o qual cada Área de Formação contribui, constituindo-se, como um espelho do percurso realizado e uma amostragem do que se tornou significativo para o aluno.

Entendemos, o *Portefólio* como um instrumento de avaliação que poderá valorizar muito o trabalho de alunos e professores, principalmente se pensarmos, como tem vindo a ser sustentado, numa postura de pró-actividade por parte do aluno e, num papel de mediador ou orientador, por parte do professor, sendo que, ao longo do processo, segundo a perspectiva de Sá Chaves (2005), o professor se transforma num interlocutor, que facilita o *feedback*, indicando outras hipóteses de trabalho, ou outras oportunidades de aprofundamento, o que corresponde ao *feedforward*. Os alunos vão, portanto, constatando que o seu trabalho está em permanente aperfeiçoamento, uma vez que os comentários que o professor vai fazendo, sinalizam os aspectos positivos e sugerem propostas de melhoria, reorientando as aprendizagens. Por outro lado, ao tomarem consciência de que este processo se pode repetir até que as competências sejam plenamente desenvolvidas, os alunos sentem-se mais motivados e envolvidos no processo.

Este instrumento contribui para uma constante (re)construção da aprendizagem, que pode reduzir o sentimento de fracasso, e facilitar a auto-estima, a motivação e o aperfeiçoamento, numa atitude colaborativa entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem. De realçar também, a componente afectiva, que poderá conduzir a que pessoas, diferentes entre si, constituam um grupo de aprendentes mais próximo e com a preocupação de se ajudarem mutuamente, tentando, deste modo, dar corpo a uma avaliação “formadora” e, de acordo com Fernandes (1994:§4), “(...) mais autêntica, mais participada e mais reflexiva (...)”

De acordo com Zabalza (2007:246) “Son técnicas de evaluación cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del

proceso.” Assim, colocamos a ênfase num outro instrumento de avaliação/reflexão que utilizamos – o *Diário de Aula*, pois parece-nos ser um instrumento importante para passar à prática o ISD, uma vez que conduz a uma forte participação do aprendente no seu processo de aprendizagem, que deve ser reflectido e ter uma componente de auto-avaliação. Salientamos também que o *Diário* pode ser um instrumento de promoção da metacognição, que constitui o exercício de pensar sobre os próprios processos de aprendizagem. O *Diário* facilita assim, e de acordo com Lamas (2009) o acto de escrever para compreender e actuar; ao possibilitar um registo reflexivo de momentos vividos, em situação de aula, ele permite a partilha de experiências e a cooperação com os outros; permite (re)planear o trabalho individual e de equipa, passando da retrospectiva para a prospectiva. Ainda em consonância com Lamas (*op.cit.*), o *Diário* encerra uma dupla dimensão – a da avaliação e a da aprendizagem. Desta forma, destacamos, também a Academia de Ciências dos EUA (2000: 8) que enfatiza a importância deste processo: “Entre las prácticas docentes compatibles con un enfoque metacognitivo del aprendizaje están aquellas que se centran en la generación de sentido, la autoevaluación y la reflexión acerca de lo que arrojó buenos resultados y de lo que necesita mejorarse.”

## **5.2. A dimensão reflexiva da avaliação e o seu pendor valorativo**

Assim, ao pensarmos na avaliação como (re)construção, o que temos realmente como finalidade é facilitar o permanente aperfeiçoamento do *desenho didáctico* que desenvolvemos. Daí, a importância que atribuímos também à construção do *Diário docente*, que nos permite reflectir sobre o processo de ensino-aprendizagem, nas suas diversas dimensões, particularmente, a relevância e adequação das actividades, tendo em vista os alunos e as competências que deverão aperfeiçoar ou adquirir. Nesta perspectiva, o docente transforma-se ele próprio em aprendente permanente, pela via do pensamento crítico, antes, durante e após a acção didáctica, com a finalidade de a recomeçar e redesenhar o currículo e a redefinir a sua *praxis*.

Retomando o pensamento de Lamas (2009), concluímos que a avaliação pensada e estruturada como acompanhamento implica:

2. auto e hetero avaliação entre pares;
3. avaliação do professor/a / formador/a;
4. *feedback* – mostrando o que foi feito (positivos e negativo);
5. *feedforward* – abrindo outras vias, potenciando outras realizações
6. valoração – mostrando se os objectivos são ou não alcançados e (re)orientando para que possam ser alcançados.

Recuperando ainda o pensamento de Lamas (2009), consideramos que é necessário encarar a avaliação de conhecimentos, capacidades, atitudes e o desempenho como principais fontes de



evidência. “Avaliar é compreender”, pois na avaliação por competências, os juízos são fundamentados numa variedade de evidências que demonstram até onde o estudante satisfaz os requisitos exigidos pelos critérios exigidos.

Tendo em mente a filosofia dos Cursos EFA e remetendo para Louro (2007), afirmamos que a avaliação quantitativa não se coaduna com este modelo, pois ela centra-se essencialmente na qualidade e não na quantidade. Daí que a avaliação seja encarada como uma consequência natural decorrente de um processo de aprendizagem activa, onde é preciso posicionar cada indivíduo em relação ao *Referencial de Competências-Chave*. O facto de se tratar de um ensino por competências, ele é considerado “pessoal e intransmissível, o que retira o peso da competitividade entre formandos, permitindo a partilha e a colocação em comum das experiências de vida” (Louro, *op.cit.*).

Para além do referido pendor valorativo, primordial neste modelo, não podemos deixar de mencionar uma componente mensurável que está associada à certificação, uma vez que as competências evidenciadas vão sendo acreditadas, contribuindo para a certificação final dos alunos.


### **5.3. Evidências da aprendizagem / avaliação**

A forma de evidenciar as competências, vai-se manifestando ao longo do processo de aprendizagem, e vai sendo acompanhado pela reflexão bilateral de professores e alunos, e da permanente reconstrução, reestruturação dos trabalhos e / ou actividades desenvolvidos. Mais uma vez, referimos a importância que o *Portefólio* assume, neste processo, pois é aí que os alunos mostram o resultado do seu trabalho, mediante a selecção pessoal. É dessa selecção e do seu critério que agora damos conta, através de alguns exemplos de trabalhos dos nossos alunos.

Todos os trabalhos apresentados nos *Portefólios* foram realizados pelos alunos e comentados por nós, numa perspectiva da valorização de aspectos positivos, procurando manter níveis de motivação elevados. Todavia, nos casos em que entendemos necessário, foram efectuados reparos relativamente a aspectos a melhorar. As limitações devem ser sempre alvo de reflexão, com vista, não só a serem ultrapassadas, mas também a uma nova (re)orientação.

Assim, apresentamos exemplos de comentários, quer dos alunos, quer nossos, a alguns trabalhos produzidos. No primeiro trabalho apresentado (cf, evidência 1), a aluna é muito explícita no que concerne às suas aprendizagens, pois indica: (i) o prazer por ter desenvolvido o trabalho de pesquisa, com recurso às TIC; (ii) a valorização do trabalho colaborativo; (iii) o sentimento de auto-estima elevada face à realização do que sentiu ser “um bom trabalho”.

Núcleo Gerador  
Saberes Fundamentais  
Comentário sobre trabalho elaborado na disciplina de:  
CLC  
(Cultura, Língua e Comunicação)



Aristides de Sousa Mendes

Foi um trabalho que gostei mesmo de fazer, pelo motivo da pesquisa, pela realização do Power Point por todo o seu conteúdo, e também por trabalhar em conjunto com alguém que não gosta de trabalhar em grupo, e que juntos conseguimos realizar um bom trabalho.

Esta foi a ideia que eu fiquei no final da apresentação do trabalho realizado.

Superou todas as minhas expectativas!!!

Comentário ao trabalho

**PowerPoint**

Esta foi uma boa proposta de trabalho, que se inseriu perfeitamente no tema escolhido. A apresentação foi muito boa, revelando preocupação não só em dar a conhecer a personalidade de Aristides de Sousa Mendes (bom conteúdo) mas também na forma de apresentação. Devem, no entanto, ter mais cuidado na elaboração da Webgrafia.

**Trabalho escrito**

Este trabalho é um bom complemento à apresentação que fizeram. Não só tem informação detalhada, relativamente à personalidade, mas também tem comentário pessoal/opinião acerca do mesmo. Pareceu-nos bem a ideia de projecção para o futuro, no que diz respeito ao estímulo de dar a conhecer Aristides Sousa Mendes, por forma a promover o gosto e o respeito pelo nosso País.

*Parabéns! demonstraram, a partir de pesquisas sobre uma personalidade, um dos motivos de orgulho em ser portugueses. deixarem uma pista a História nos ajuda a compreender o presente.*

*Afen. Jayandef*

## Evidência nº 1 – Reflexão sobre os trabalhos realizados e comentário das docentes, no Portefólio

O nervosismo e ansiedade marcaram as semanas e dias que antecederam a apresentação da actividade, foram apenas sentimentos naturais de um grupo de colegas que se dedicaram, de corpo e alma aos desafios a que se lançaram. Todos os formandos (as) que participaram directa ou indirectamente estiveram muito bem, sendo notável a sua postura na hora da apresentação. (...)

No final foi feito pelas Mediadoras dos cursos, formadores (as), formandos (as) e restantes convidados, uma apreciação muito positiva da experiência, quer pela aprendizagem, quer pelas sensações vividas. Era notória alegria que se fazia sentir, pelos resultados obtidos. (...)

Ao longo de todo este percurso, nem sempre foi fácil trabalhar em equipa. (...)

Foi de facto gratificante apresentar esta actividade para uma plateia, constituída por muitas pessoas.

Resta-nos pois continuar, com força e certeza de que, outros desafios se seguem, e é no caminho dos saberes da vida que caminhamos rumo à aprendizagem.

H.T., 22 de Junho de 2009

## Evidência nº 2 – Reflexão sobre uma actividade realizada e registada em *Diário de Aula*

Na verdade, podemos apenas afirmar que estamos a caminhar com os nossos alunos, na tentativa de valorizarem a ALV, no sentido de virem a reconhecer a importância da sua

formação enquanto cidadãos capazes de comunicar, de intervir de forma crítica, de aceitar novos desafios. Sentimos que o percurso ainda será longo, todavia esperamos que todos os problemas que vamos colocando aos nossos alunos permitam que se aperfeiçoem enquanto seres humanos, com a consciência da diversidade, com mais curiosidade e capacidade de responder aos desafios da vida quotidiana.

### **Conclusão**

Em conclusão diremos que a Educação é cada vez mais o meio para dar resposta aos dilemas e à inquietude sentida, neste novo milénio, perante as mudanças económicas, políticas, sociais e perante a mudança de valores. Lembramos que as agendas das Instituições internacionais, como a Comissão Europeia e a UNESCO, reflectem a necessidade de formar cidadãos mais competentes e abertos à Aprendizagem ao Longo da Vida para responder às novas exigências da sociedade e do mundo do trabalho. As evidências da aprendizagem dos alunos, que aqui apresentamos, mostram como a transição de uma sociedade do conhecimento para a sociedade da aprendizagem e consequente mudança de paradigma impõem novos papéis por parte dos intervenientes, dando um relevo especial à aprendizagem, tanto por parte dos docentes como dos discentes, impondo uma reorientação continua da praxis lectiva – *desenho curricular*, *desenho didáctico* e novos *modelos de avaliação* – assim como uma reorientação da aprendizagem por parte dos alunos – a actualização de conhecimentos face aos desafios da Sociedade do século XXI e do desenvolvimento de competências exigidas pela actualização pessoal e pelo mundo laboral, na sua assumpção como cidadãos activos e conscientes.

### **Bibliografia**

- Alves, Maria Palmira, (2006), “*Portefólios – Utensílios de Avaliação e de Desenvolvimento de Competências*”, I Encontro sobre e-Portefólios – Aprendizagem Formal e Informal, Braga: Universidade do Minho.
- Broderick, Curtis L., (2001), “*Instructional System Design; What it’s all about*”, [http://www.geocities.com/ok\\_bcurt/ISDallabout.htm](http://www.geocities.com/ok_bcurt/ISDallabout.htm), [acedido em 23 de Dezembro de 2008].
- Canelas, Ana Maria, (Coord), (2007), *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário – Orientações para a Acção*, Lisboa: ANQ.
- Delors, Jaques, (1996), *Educação, Um Tesouro a Descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI, Porto: Edições Asa.
- Fernandes, Domingos, (1994), “Portfólios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva”, in *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*, Lisboa: IIE.

- Fernandes, Domingos, (2005), “Para uma Ênfase na avaliação Formativa Alternativa”, editorial da Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, [www.apm.pt/files/ editorial\\_low\\_424abea70bd97.pdf](http://www.apm.pt/files/editorial_low_424abea70bd97.pdf). [acedido em 25 de Abril de 2009].
- Finkel, Don, (2008), *Dar Classe com la Boca Cerrada*, Valência: Publicações da Universidade de Valência.
- Gabinete do Coordenador Nacional da Estratégia de Lisboa e Plano Tecnológico, (2005), *Estratégia de Lisboa – Portugal de Novo: Programa Nacional de Acção para o crescimento e o emprego* 2005/2008 [PNACE], [http://www.estrategiadelisboa.pt/document/Livro\\_EL\\_Novo\\_Ciclo.pdf](http://www.estrategiadelisboa.pt/document/Livro_EL_Novo_Ciclo.pdf), [acedido em 25 de Maio de 2009].
- Gomes, Maria do Carmo, (Coord.), (2006), *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*, Lisboa: DGFV.
- Lamas, E. P. Ribeiro, (2009), *Aprendizagem ao Longo da Vida, Cursos Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Reflexões e Comentários*, Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Lamas, E.P. Ribeiro, (2008), *Avaliação das Aprendizagens: Workshop desenvolvido no âmbito do Projecto Portfólio Docente*, Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Longworth, Norman, (2005), *El Aprendizaje a Lo Largo de La Vida en La Práctica, Transformar la Educación en el Sieclo XXI*, Barcelona: Paidós.
- Louro, Manuel, (2007), *Como Avaliar num Curso EFA?*, Lisboa: DRELVT
- Morin, Edgar, (1999), *O Desafio do Século XXI, Religar os Conhecimentos*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Praia, João Félix, (2000), “*Aprendizagem Significativa em D. Ausubel: Contributos para uma Adequada Visão da sua Teoria e Incidência no Ensino*”, <http://www.univab.pt/cestudos/centros/cecme/Peniche%202000.%20Teoria%20da%20Aprendizagem%20Significativa.%20Contributos%20do%20III%20Encontro%20Internacional.pdf>, [acedido em 10 de Maio de 2009].
- Sá-Chaves, Idália, (2005), *Os Portfólios Reflexivos Também Trazem Gente Dentro*, Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M.A., (2002), *A Escola que Aprende*, Porto: Asa.
- Santos Guerra, (2009), “Crisis de Confianza”, in *A Página da Educação*, Série II, nº 185, pp.36-37.
- Schön, Donald, (1992), “Formar Professores como Profissionais Reflexivos” in Nóvoa, António, *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa: Publicações D. Quixote.

Zabalza, Miguel, (1994), Diários de Aula – Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores, Porto: Porto Editora.

Zabalza, Miguel, (2007), Diseño y Desarrollo Curricular, Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.