Universidade de Aveiro Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
2008 Departamento de Comunicação e Arte

Cristina Maria Oliveira da Costa

E-portefólios e Histórias de Vida enquadrados na Web 2.0

Estudo de caso no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências-nível secundário

Universidade de Aveiro
2009

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Departamento de Comunicação e Arte

22201

Cristina Maria Oliveira da Costa

E-portefólios e Histórias de Vida enquadrados na Web 2.0

Estudo de caso no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências-nível secundário

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa-Clara Barbas, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Santarém.

Aos meus pais, Justina e Manuel.

o júri

Presidente

Doutor Luís Manuel Ferreira Marques
Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro.

Vogais

Doutor José Reis Lagarto
Professor Auxiliar da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Doutora Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa-Clara Barbas
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (Orientadora).

agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Barbas pelo estímulo constante na concretização desta dissertação e pelo seu dinamismo contagiante.

Ao Professor Doutor José Ribeiro Dias pelas sábias palavras de incentivo para a realização do Mestrado.

Aos meus colegas e amigos, em especial à Fernanda, Lídia e Margarida pelo ânimo e carinho manifestados no acompanhamento deste projecto.

A toda a equipa do CNO e candidatos ao processo RVCC pela colaboração no desenvolvimento do estudo.

Aos meus laços essenciais e a Deus pelo firme suporte.

palavras-chave

e-portefólio, web 2.0, comunidades de aprendizagem, ambientes de aprendizagem personalizada, aprendizagem informal, aprendizagem ao longo da vida.

resumo

Na sociedade do saber-fluxo, a aprendizagem ao longo da vida torna-se um desafio para os sistemas educativos e para os indivíduos, em particular. A Internet, mais precisamente, a Web 2.0 expandem o acesso à informação, possibilitam e fomentam a participação através de serviços abertos onde utilizadores com interesses comuns interagem e aprendem em conjunto. Estas fontes de conhecimento - contextos informais - competem agora com a educação formal. Os aprendentes têm a possibilidade de gerir tanto o conteúdo como o processo de aprendizagem mas esta (r)evolução implica um programa de desenvolvimento de competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida e, no que diz respeito a Portugal, muitos dos esforços desenvolvidos consubstanciam a *Iniciativa Novas Oportunidades*.

A dissertação que apresentamos descreve um estudo de caso que analisa o impacto da construção de um e-portefólio, em particular, a utilização de um ambiente de aprendizagem online *Eduspaces* e outras ferramentas da Web 2.0 tais como *YouTube*, *VoiceThread* e G*oogle Pages Creator,* no desenvolvimento da motivação para a investigação/acção/formação, da reflexividade, da colaboração e de competências TIC, no âmbito do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, de nível secundário.

O projecto foi desenhado em torno de uma investigação qualitativa e, em menor escala, quantitativa. Foram observados dezasseis adultos, desde Outubro 2007 até Julho 2008, na construção do seu e-portefólio.

A recolha de dados foi realizada através da observação participante e aconteceu em vários momentos do processo, a partir de uma diversidade de suportes que incluem análise de documentos, questionários e e-entrevistas.

Os resultados obtidos revelam que a construção do e-portefólio com recurso a ferramentas da Web 2.0 permitiu que os adultos desenvolvessem experiências significativas na auto-regulação do desenvolvimento pessoal e evidenciam alguns dos desafios para a política de um e-portefólio para todos.

keywords

ePortfolio, Web 2.0, learning communities, Personal Learning Environment, informal learning, lifelong learning.

abstract

In a fluid knowledge-driven society lifelong learning has become a challenge to education systems and individuals. Internet and especially Web 2.0 have expanded access to information. This set of tools enables and encourages participation through open services where people with the same interests interact and learn together. These sources of knowledge – non formal contexts - compete now with formal education. Learners are able to manage both content and process of learning but this (r)evolution implies undertaking a framework of key competences for lifelong learning and in what concerns Portugal most ongoing efforts of the Portuguese authorities are under the program *Novas Oportunidades.*

The dissertation that we present describes a case study that analyses the impact of the ePortfolio, in particular, the online learning landscape *Eduspaces* and other Web 2.0 tools such as *You Tube, VoiceThread* and *Google Pages* in developing motivation for investigation/action/training, reflection, collaboration and ICT skills in the context of the process of Recognition, Validation and Certification of Competences – secondary level.

The project has been designed around a blend qualitative and in a smaller scale quantitative research technique. Sixteen non-selected case study individuals were observed in detail since mid October 2007 to July 2008 to examine the construction of their ePortfolio.

Data was gathered through a participant observation and the qualitative evaluation took place at the various stages of the process. Mixed methods were used, including document analysis, questionnaires and regular e-interviews.

The results reveal that the construction of the ePortfolio with Web 2.0 tools has enabled adults to develop meaningful experiences in self regulation of personal development and they also highlight the challenges ahead in the politics of an ePortfolio for everyone.

Índice

Índice de Figuras ..... ***x***
Índice de Quadros ..... ***xi***
Índice de Gráficos ..... ***xii***
Siglas ..... ***xiii***

Introdução ***1***
PARTE I ***5***
Capítulo 1 - Aprendizagem na sociedade dos fluxos: contextos e suportes ***7***
Introdução 7

1.1. – Sociedade dos fluxos 8
1.1.1 – Correntes teóricas contemporâneas 8
1.1.2 – Novos paradigmas para a educação 10

1.2. – (R)evolução 2.0 15
1.2.1 – *Beyond e-learning* 15
1.2.2 – Web 2.0: ferramentas para a mudança 22
1.2.3 – Projectos com prenúncios de futuro 35

1.3. – E-portefólios enquanto espaços de sentido 39
1.3.1 – Definições e metáforas 39
1.3.2 – Iniciativas nacionais e internacionais 43

Capítulo 2 - Educação e Formação de Adultos em Portugal: entre passado e futuro .. ***47***
Introdução 47

2.1 – Um passado recente 48
2.1.1 – Génese do subsistema de Educação de Adultos e seu enquadramento conceptual 48
2.1.2 – Construção da política portuguesa de Educação de Adultos 54

2.2. – Desafios a enfrentar 57
2.2.1 – Níveis de escolaridade 58
2.2.2 – Níveis de literacia 62
2.2.3 – Níveis de literacia digital 67

2.3 – Medidas para a e-inclusão 72
2.3.1– Dimensão europeia 72
2.3.2 – Dimensão nacional 73

2.4 – Práticas de validação de aprendizagens não formais e informais 76
2.4.1 – Dimensão europeia 76

2.4.2 – Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências 79
2.4.3 – Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível secundário 84

PARTE II 91

Capítulo 3 - Metodologia de Investigação 93
Introdução 93

3.1 – Opções metodológicas 94
3.2 – Questões de investigação 96
3.3 – Processo de recolha de dados e sua calendarização 97
3.3.1 – Questionários 97
3.3.2 – Dados de observação 99
3.3.3 – E-entrevistas 100
3.3.4 – Análise de documentos 102

3.4 – Contexto de implementação 102
3.4.3 – Caracterização demográfica e socio-profissional dos adultos em processo 105
3.4.4 – Caracterização demográfica e socio-profissional da equipa técnico-pedagógica 111

Capítulo 4 - Comunidade RVCC – NS no Eduspaces: uma proposta de operacionalização 115
Introdução 115

4.1 – Objectivos e desenvolvimento 116
4.2 – Potencialidades do e-portefólio social 117
4.3 – Referencial metodológico 118
4.3.1 – Calendarização e dinamização das actividades 118

Capítulo 5 - Apresentação e análise dos resultados 123
Introdução 123

5.1 – Impacto da construção de um e-portefólio com recurso a ferramentas da Web 2.0 no processo RVCC 124
5.1.1 – Motivação/implicação do adulto na investigação/acção/formação 126
5.1.2 – Reflexividade 133
5.1.3 – Colaboração 136
5.1.4 – Competências TIC 139

Conclusões 145

Bibliografia 149
Ligações à Internet por ordem de apresentação no texto escrito 153
Anexos 165

Anexo A - Entrevista/Ficha de Participante……..167
Anexo B - Questionário 1 aos adultos em processo..... 170
Anexo C - Questionário aos elementos da equipa técnico-pedagógica..... 174
Anexo D - Questionário 2 aos adultos em processo 176
Anexo E - Questionário 3 aos adultos em processo..... 177
Anexo F - Transcrição das respostas às questões em aberto do Questionário 3..... 179
Anexo G - Transcrição dos balanços(e-entrevistas)..... 187
Anexo H - Transcrição dos pareceres da profissional 203
Anexo I - Questionário 4 aos adultos que realizaram processo..... 208

Índice de Figuras

Figura 1 - *Evolução da Web nos últimos quinze anos* 31

Figura 2 - *Tendência evolutiva da Web segundo Damman* 31

Figura 3 - *Representação gráfica dos futuros Ambientes Virtuais de Aprendizagem* 33

Figura 4 – *Ambientes de Aprendizagem Personalizada com recurso ao Elgg* 34

Figura 5 – *Áreas de competências integradas no Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - nível básico* 80

Figura 6 – *Desenho do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário* 85

Figura 7 – *Articulação dos conceitos de competência/dimensão/critérios de evidência/elementos de complexidade na Área de Competências-Chave Sociedade, Tecnologia e Ciência* 87

Figura 8 – *Articulação dos conceitos de competência/dimensão/critérios de evidência/elementos de complexidade na Área de Competências-Chave Cultura, Língua, Comunicação* 88

Figura 9 – *Articulação dos conceitos de competência/dimensão/critérios de evidência/elementos de complexidade na Área de Competências-Chave Cidadania e Profissionalidade* 88

Figura 10 – *Eduspaces, um e-portefólio social* 117

Figura 11 - *Comunidade RVCC – NS grupo 2* 118

Figura 12 - *Fórum da Comunidade – Post "Eu e o Mundo"* 119

Figura 13 - *Fórum da Comunidade – Post "O processo de RVCC até agora…"* 119

Figura 14 - *Narrativa digital publicada no YouTube e divulgada no blogue do adulto* 120

Figura 15 - *Arquivos no Eduspaces* 120

Figura 16 - *VoiceThread para evidenciar competências em língua estrangeira* 121

Figura 17 – *Exemplo de e- portefólio com recurso ao Google Page Creator* 122

Figura 18 - *Modelo de organização do processo RVCC – NS* 122

Figura 19 – *Categorias e sub-categorias de análise observadas* 125

Índice de Quadros

Quadro 1 - *Características principais das gerações de inovação tecnológica no EAD* 18

Quadro 2 - *Desajustes entre educação e quotidiano* 21

Quadro 3 - *Diferenças entre a Web 1.0 e a Web 2.0* 23

Quadro 4 – *Ferramentas da Web 2.0 para organização de conteúdos* 27

Quadro 5 - *Taxa bruta de escolarização, segundo o nível de educação, por ano lectivo (%) (Portugal, Público e Privado, HM)* 60

Quadro 6 - *Qualificação académica segundo idade e sexo, Portugal, 2003 (%)* 61

Quadro 7 – *Aprendizagem ao longo da vida excluindo actividades de auto-aprendizagem (% da população entre os 25 e os 64 anos)* 62

Quadro 8 - *Percentagem da população sem competências básicas para a utilização de um computador, 2005* 70

Quadro 9 - *Caracterização dos sujeitos de investigação relativamente ao sexo (N=16)* 105

Quadro 10 - *Caracterização dos sujeitos de investigação relativamente à idade (N=16)* .. 106

Quadro 11 - *Habilitações académicas dos sujeitos de investigação (N=16)* 106

Quadro 12 - *Situação dos sujeitos de investigação perante o trabalho (N=16)* 106

Quadro 13 - *Profissões dos sujeitos de investigação (N=16)* 107

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - *Níveis de literacia da população portuguesa* 64

Gráfico 2 - *Perfis de literacia da população portuguesa (16-65 anos)* 66

Gráfico 3 - *Utilização da Internet por parte dos adultos (N= 16)* 109

Gráfico 4 - *Utilização de aplicações e serviços baseados na Web por parte dos sujeitos de investigação (N= 16)* 110

Gráfico 5 - *Percentagens de referência por categoria de análise* 126

Gráfico 6 - *Categoria de análise "Motivação/implicação do adulto na investigação/acção/formação" – percentagens observadas nas sub-categorias* 127

Gráfico 7 - *Categoria de análise "Reflexividade" – percentagens observadas nas sub-categorias* 134

Gráfico 8 - *Categoria de análise "Colaboração" – percentagens observadas nas sub-categorias* 137

Gráfico 9 - *Categoria de análise "Competências TIC" – percentagens observadas nas sub-categorias* 140

Siglas

AAP – Ambiente de Aprendizagem Personalizada

ALL – Adult Literacy and Life Skills Survey

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CE – Cidadania e Empregabilidade

CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CET – Curso de Especialização Tecnológica

CFE – Curso de Formação Especializada

CIDEC – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos

CLC – Cultura Língua e Comunicação

CNO – Centro Novas Oportunidades

CP – Cidadania e Profissionalidade

CMS – Content Management System

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CRIE – Equipa Computadores, Redes e Internet na Escola

DGEA – Direcção-Geral da Educação de Adultos

DGEE – Direcção Geral de Extensão Educativa

DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional

EA – Educação de Adultos

EaD – Educação a Distância

EFA – Educação e Formação de Adultos

ENL – Estudo Nacional de Literacia

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo

IALS – International Adult Literacy Survey

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LC – Linguagem e Comunicação

LCMS – Learning Content Management System

LMS – Learning Management System

LO – Learning Objects

MV – Matemática para a Vida

NLI – Núcleo Local de Inserção

PC – Personal Computer

PEI – Plano Estratégico de Intervenção

PIAAC – Programme for International Assessment of Adult Competencies

PISA – Programme for International Student Assessment

PLE – Personal Learning Environment

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

PRA – Portefólio reflexivo e Aprendizagens

QEQ – Quadros Nacionais de Qualificações em resposta ao Quadro Europeu das Qualificações

RSI – Rendimento Social de Inserção

RSS – Really Simple Syndication

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SL – Second Life

STC – *Sociedade, Tecnologia e Ciência*

TCED – Tecnologias da Comunicação em Educação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade de Competência

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

UP – Universidade do Porto

VLE – Virtual Learning Environment

WWW – World Wide Web

ZDA – Zona de Desenvolvimento Actual

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

Introdução

A dissertação que agora apresentamos, *E-portefólios e Histórias de Vida enquadrados na Web 2.0,* integra-se num trabalho de investigação do Mestrado em Multimédia em Educação, da Universidade de Aveiro. Em contexto de processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível secundário, este estudo visa avaliar o impacto da criação de um e-portefólio, com recurso a ferramentas da Web 2.0, para o desenvolvimento de competências potenciadoras da aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente através da criação de um Ambiente de Aprendizagem Personalizada (Personal Learning Environment).

A pertinência do estudo prende-se com o facto de que, na era da globalização e da evolução tecnológica digital, os conhecimentos, as competências, a formação e a capacidade de aprendizagem ao longo da vida se tornaram desafios individuais e institucionais. A Internet e, em particular, a Web 2.0 alargaram as possibilidades de acesso à informação, sociabilidade e, em consequência, construção do conhecimento. Na visão de Tim Berners Lee, concretizada no conceito de *Read-Write-Web,* entrámos num processo de mudança para um cenário de actores/construtores de ambientes de aprendizagem, ajustados às necessidades e interesses individuais, numa coexistência de ambientes formais, não formais e informais enquanto fontes de conhecimento.

Esta (r)evolução implica que todo o cidadão disponha de um amplo leque de competências essenciais que potenciem a aprendizagem ao longo da vida, tendo sido publicado, em 2006, o *Quadro de Referência Europeu das Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida.* A nível nacional, face ao baixo grau de escolaridade e de literacia da população portuguesa, o esforço do actual governo concentra-se na *Iniciativa Novas Oportunidades* na qual se enquadra o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Neste processo, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), colecção de evidências do candidato ao processo de RVCC, é pedra angular enquanto representativo do resultado mas também do processo de aprendizagem, sustentando, deste modo, as estratégias de auto-regulação no desenvolvimento pessoal (Sá-Chaves, 2005). Para além destas potencialidades e num contexto de aprendizagem ao longo da vida, o e-portefólio oferece a

possibilidade de reorganização multimodal de saberes e competências adquiridos em contextos múltiplos (Atwell, 2005).

Apesar da sua pertinência, verifica-se a inexistência de estudos que envolvam a utilização do e-portefólio, em particular, de ferramentas da Web 2.0 para o processo de RVCC (Oliveira, 2006), sendo esta uma das motivações para a escolha do tema da presente dissertação.

Também o desejo de contribuir para o estudo de uma questão relacionada com a nossa actividade profissional que tem estado, desde Setembro 2006, ligada ao Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pombal, enquanto Coordenadora Pedagógica, experiência que se soma a dez anos de actividade docente no Ensino Recorrente, foi determinante na definição do objecto de estudo.

Considerando os aspectos mencionados, são objectivos da investigação:

- Consolidar conhecimentos sobre a aprendizagem ao longo da vida numa perspectiva da necessária flexibilidade e adaptabilidade na sociedade dos fluxos;
- Aprofundar a compreensão da importância da construção de e-portefólios e Ambientes de Aprendizagem Personalizada para a auto-regulação do desenvolvimento pessoal;
- Contribuir para a criação de um quadro conceptual que valorize o recurso a ferramentas da Web 2.0 para o RVCC em ambiente de *b-learning*.

Decorrente do problema enunciado e dos objectivos delineados, a presente dissertação pretende contribuir, ao nível de um estudo de caso, para a discussão da seguinte questão:

> Qual o impacto da construção de um e-portefólio com recurso a ferramentas da Web 2.0 ao nível da motivação do candidato no processo de investigação/acção/formação, no desenvolvimento de competências de reflexividade, na colaboração e na literacia digital?

Dividindo-se em duas partes, o enquadramento teórico do nosso estudo constitui a Parte I, composta por dois capítulos e a apresentação do estudo empírico, a Parte II, organizada em torno de três capítulos.

Depois da introdução que corresponde à contextualização, justificação do estudo e definição de objectivos, entramos na Parte I.

No capítulo 1 - *Aprendizagem na sociedade dos fluxos: contextos e suportes* - abordam-se questões como a caducidade dos saberes, a necessidade e possibilidade de mudanças da relação didáctica, num cenário de tecnologias digitais e de globalização. Numa perspectiva de inovação introduzida pela Web 2.0, a dissertação desenrola-se em torno dos conceitos de *e-learning*, comunidades de aprendizagem, Ambientes de Aprendizagem Personalizada e e-portefólios.

No capítulo 2 - *Educação e Formação de Adultos em Portugal: entre passado e futuro* – procurando fazer o enquadramento da *Iniciativa Novas Oportunidades* e, em particular, do processo de RVCC, começamos por apresentar a evolução das políticas de Educação e Formação de Adultos em Portugal, por referência a uma dimensão internacional e detemo-nos nos baixos níveis de escolaridade, literacia e cibercompetências da população portuguesa. Fazemos ainda referência aos planos de acção para inverter tal situação que que passam por medidas para a e-inclusão entre as quais se destaca o Plano Tecnológico e pela *Iniciativa Novas Oportunidades*, em particular, pelo RVCC, processo de validação e certificação de saberes e competências adquiridas em contexto profissional e de vida.

Passando para a Parte II, no capítulo 3 - *Metodologia de investigação* - apresentamos as opções metodológicas seguidas, as razões que nos levaram a optar pelo estudo de caso como método de investigação, apresentamos o desenho do estudo bem como os instrumentos e procedimentos de recolha, análise e tratamento de dados.

O capítulo 4 - *Comunidade RVCC – NS no Eduspaces: uma proposta de operacionalização* – destina-se à apresentação do percurso realizado pelos candidatos ao processo de RVCC, foco da nossa investigação empírica.

O capítulo 5 - *Apresentação e análise dos resultados* – está organizado em função das categorias e sub-categorias de análise de conteúdo, complementada por dados quantitativos. Privilegiou-se, neste capítulo, o recurso a excertos proferidos pelos sujeitos de investigação, tornando-os deste modo, construtores do significado que nos propomos captar.

A nossa dissertação termina com as principais conclusões tendo em conta as questões de investigação e uma reflexão sobre a importância do estudo e as suas limitações, bem como possíveis pistas de trabalho futuro.

Por fim, são indicadas as fontes bibliográficas, as ligações à Internet por ordem de aparecimento no texto escrito e apresentados os anexos constituídos pelos instrumentos de recolha de dados bem como pelas transcrições das e-entrevistas e pareceres da Profissional.

PARTE I

Capítulo 1 - Aprendizagem na sociedade dos fluxos: contextos e suportes

Introdução

"The problems that exist in the world today cannot be solved by the level of thinking that created them."

Albert Einstein

O presente capítulo visa apresentar perspectivas para a educação perante a ordem social designada por Semprini (2003) de sociedade dos fluxos, marcada pela fugacidade, pluralidade e caducidade dos próprios saberes. Pareceu-nos fazer sentido distribuir a nossa abordagem por dois eixos: contextos e suportes. Assim, com base na análise das problemáticas ligadas à sociedade contemporânea e reflectindo sobre a relação didáctica nos cenários das tecnologias digitais, faremos uma pequena incursão pelas possibilidades do *e-learning,* em especial pelas comunidades virtuais de aprendizagem e pelos contextos emergentes de Ambientes de Aprendizagem Personalizada. Passando por projectos institucionais de utilização de ferramentas da Web 2.0, deter-nos-emos em experiências de uso do e-portefólio enquanto suporte que evidencia o movimento fluido dos processos da reconstrução de significados e monitorização do conhecimento pelo próprio aprendente.

1.1. – Sociedade dos fluxos

1.1.1 – Correntes teóricas contemporâneas

Iniciaremos a nossa abordagem pela pluralidade terminológica e matrizes conceptuais que definem a sociedade contemporânea, discutindo, em particular, o lugar das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na produção de conhecimento.

"Pós-modernidade", "sociedade em rede", "modernidade tardia", "pós-Fordismo", "sociedade da informação", "sociedade do conhecimento", "globalização" são os termos genericamente pensados como referências das novas formas de organização, transformações económicas, políticas e sociais da sociedade contemporânea.

Numa perspectiva pós-modernista da qual Jean François Lyotard foi precursor com a obra "*A condição Pós-moderna"* (1979), vivemos numa sociedade marcada pela desconfiança na razão, típica da modernidade. A verdade é agora apenas contextual e transitória, assistindo-se, à coexistência de muitas racionalidades e perspectivas. Em consequência da fragmentação de princípios fixos, o "eu" é a medida de todos os valores e a ética é a dos bens de consumo (Almeida, 2007, Leitão *et al.,* 2003).

Contrapondo esta visão fragmentada do mundo contemporâneo e na continuidade de Mc Luhan que, já nos anos 60, analisava as mudanças sociais criadas pelas tecnologias e cuja teoria se resume na célebre frase "o meio é a mensagem", Castells argumenta que a morfologia da rede constitui a organização social contemporânea:

> "Uma sociedade tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado (…) As redes interactivas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela" (Castells, 1999: 21-22).

A noção de "fluxo" é também ela recorrente na literatura sociológica para caracterizar esta mesma sociedade. A primeira definição é dada por Castells:

> "Por fluxo, entendo séries significativas, repetitivas e programáveis de intercâmbios entre posições fisicamente desarticuladas mantidas por actores sociais nas estruturas económicas, políticas e simbólicas da sociedade" (*idem*, 1999: 436).

Realçando os profundos processos de reorganização do tempo e do espaço, de igual modo, o sociólogo Semprini recorre à metáfora do fluxo:

> "A observação empírica de vários tipos de actividades sociais revela que se passou de uma temporalidade fraccionada e marcada por ritmos colectivos para uma nova temporalidade mais fluida e contínua. O tempo do fluxo substituiu os horários fixos e o tempo segmentado. Esta transformação pode ser observada em quase todos os grandes sectores do funcionamento da temporalidade social: os serviços, o consumo, as telecomunicações, os horários das lojas, os medias, os transportes. Tudo está disponível de forma contínua, sem interrupção, para responder a uma exigência social que se torna, em paralelo, fragmentada e fluida" (Semprini, 2003: 9).

Semprini descreve ainda a sociedade dos fluxos como sendo marcada pela mobilidade, pela imaginação, pela libertação das limitações do real e, numa comparação com a modernidade, o mesmo autor opõe a uniformidade à variedade e a multiplicação, a previsibilidade à indeterminação e abertura e, finalmente, a objectividade à subjectividade, sendo que os primeiros elementos dos pares apresentados representam o passado e os segundos a era contemporânea.

Estas alterações da relação com o tempo, com o espaço, com o real, com os outros acarretam consequências ao nível de dimensões-chave tais como a identidade, as relações, as representações e a experiência do real. A construção da identidade do indivíduo faz-se, segundo o sociólogo, numa experiência de junção dos fragmentos dispersos da existência e na atribuição de sentido.

> "Sentido e identidade aparecem, por conseguinte, na sociedade dos fluxos como profundamente ligados, por um lado, numa dinâmica relacional (…) e por outro lado, num trabalho de composição e de movimento reflexivo sobre si próprio que o agente pode ou não realizar a partir das experiências com as quais se defronta diariamente" (*idem*, 2003: 93).

A metamorfose das estruturas sociais e a sua forma de organização sustentada pelas redes digitais, abrem outros campos de conhecimentos e formas de acesso à informação, introduzindo elementos de flexibilidade e interactividade numa livre navegação. Nas palavras de Lévy (1997: 186):

> " (…) os indivíduos e os grupos já não são confrontados com saberes estáveis, com classificações de conhecimentos legados e consolidados pela tradição mas sim com um saber-fluxo caótico, com um curso dificilmente previsível no qual é preciso, doravante, aprender a navegar."

Estes saberes instáveis e reorganizáveis tornam os paradigmas pedagógicos clássicos obsoletos e confirmam o desafio de uma educação para a auto-formação, disciplina,

motivação (Lagarto, 2004) e para a interacção num mundo em rede e em constante devir na qual o conhecimento é pedra angular.

1.1.2 – Novos paradigmas para a educação

Falar de novos paradigmas da educação é delinear alternativas a partir dos desenvolvimentos tecnológicos, das renovadas formas de comunicação e dos desafios da sociedade dos fluxos. Centraremos a nossa abordagem num breve enquadramento teórico usando, como categoria de análise, o envolvimento do sujeito face ao conhecimento, a própria representação do conhecimento e as diferentes utilizações do computador em função dos conceitos teóricos advogados.

As principais questões relativas à natureza da aprendizagem remetem-nos para correntes de pensamento da filosofia e da psicologia, registadas a partir do final do século XIX, e que deram origem a três paradigmas: o Behaviorismo, o Cognitivismo e o Construtivismo.

O Behaviorismo ou Comportamentalismo, corrente científica introduzida por J. Watson, psicólogo americano, com a publicação do artigo "*Psicologia: como os behavioristas a vêem"* (1913), defende que o objecto da psicologia deve ser apenas o comportamento (*behavior*). Centrando-se no binómio *Situação/Resposta*, define o comportamento humano como um conjunto de respostas objectivamente observáveis que o organismo executa face a estímulos também directamente observáveis.

Numa linha de continuidade, à noção de reflexo condicionado, fortemente influenciada por Pavlov, Skinner acrescenta o conceito-chave de condicionamento operante, um mecanismo de reforço que condiciona o indivíduo até ele associar a necessidade à acção.

Neste contexto teórico, as respostas às questões de natureza do conhecimento são dadas à luz da "estruturação, da rigidez e da compartimentalização" (Pedro *et al*, 2000: 30). Em termos didácticos, cabe ao professor manipular as condições do ambiente do aluno, decompor os conteúdos de ensino em pequenas unidades e apresentá-las numa ordem crescente de dificuldade. O aluno por sua vez, assume o papel de processador da informação, numa representação mental final idêntica à do professor. O computador

aparece então como um facilitador de aprendizagem, numa apresentação ordenada dos conteúdos, "disparando", geralmente questões de tipo escolha múltipla, e no reforço positivo para cada resposta correcta.

Em reacção ao facto de que o significado do mundo não existe de forma objectiva, independente de quem o procura conhecer e que, por conseguinte, a ligação entre estímulos e respostas não é linear, a teoria cognitivista, tendo Neisser como precursor com a obra "*A Psicologia Cognitiva"* (1967), defende que as actividades mentais são o motor dos comportamentos. O conhecimento é fruto de um sistema de tratamento da informação em que a capacidade de recuperação da informação por parte dos indivíduos é afectada pelas suas memórias, em suma, está dependente dos significados conferidos.

A evolução desta teoria suporta um outro paradigma, o Construtivismo definido por Moreira *et al.* (2006: 8) do seguinte modo:

> "Teoria psicológica pós-estruturalista que perspectiva a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos indivíduos em interacção com o mundo físico e social e que, simultaneamente, descreve o modo como surgem as estruturas e a compreensão conceptual mais profunda ou seja, o conhecimento não é um produto acumulável mas uma tentativa de dar significado ao mundo que nos rodeia".

Jean Piaget marcou esta abordagem defendendo que o conhecimento se constrói pouco a pouco, à medida que as estruturas mentais e cognitivas se organizam e isto de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência. Para este psicólogo suíço "o conhecimento constrói-se muito mais do que se transmite; e no acto de aprender, o que o aluno já sabe conta muito mais do que aquilo que ele tem de adquirir" (Pouts-Lajus *et al.,* 1999: 217).

Numa reconstrução teórica a partir do Construtivismo piagetiano, Papert (citado em Fino, 2004: 8) introduz o Construcionismo:

> "We understand 'constructionism' as including, but going beyond, what Piaget would call 'constructivism'. The word with the v expresses the theory that knowledge is built by the learner, not supplied by the teacher. The word with the n expresses the further idea that this happens especially felicitously when the learner is engaged in the construction of something external or at least shareable ... a sand castle, a machine, a computer program, a book. This leads us to a model using a cycle of internalization of what is outside, then externalization of what is inside and so on".

O objectivo construcionista é produzir o máximo de aprendizagem, com o mínimo de ensino, criando meios de aprendizagem que valorizem a construção mental do sujeito, apoiada nas suas próprias construções no mundo. Neste sentido, Papert desenvolveu uma linguagem de programação, chamada *Logo* que oferece às crianças condições de manipular de forma intuitiva, confrontar, entender o erro, buscar uma nova solução para o problema, investigar, explorar, enfim, descobrir por si próprias.

O russo Lev Vygotsky e o francês Henry Wallon que afirma: "Ele (o indivíduo) é geneticamente social", reconhecem o papel da relação entre o indivíduo e a sociedade no desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky, a mediação entre os indivíduos e entre eles e o mundo é feita através de instrumentos técnicos e o sistema de signos: a linguagem.

Vygotsky considera ainda que os alunos podem desenvolver dois níveis de capacidades: por um lado, o *Nível ou Zona de Desempenho Actual* (ZDA) e, por outro, a *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP). O primeiro nível corresponde às capacidades de resolução de problemas sem qualquer ajuda de terceiros. O segundo nível refere-se ao conjunto de capacidades de resolução de problemas quando em colaboração com o adulto ou colegas ou com os "artefactos culturais" (Bettencourt *et al.,* 2007).

Vygotsky defende que todo o ensino deveria passar pela criação de contextos de aprendizagem que possibilitem as interacções sociais e o trabalho conjunto. O aluno deveria ser confrontado com situações problema que o levem a questionar-se, a pôr em causa algumas certezas, a abrir-se à construção de novas aprendizagens na interacção (Bonfils *et al.*, 2007). Nesta visão socio-construtivista, a aprendizagem é produto da acção do adulto/professor que faz a mediação no processo de aprendizagem dos alunos. O professor torna-se o facilitador de domínio e apropriação dos diferentes instrumentos culturais.

Em suma, os pressupostos construtivistas conferem aos aprendentes um envolvimento activo no processo de aprendizagem e valorizam a "complexidade conceptual e a natureza tecida e interrelacionada do conhecimento" (Pedro *et al.*, 2000: 30).

Ainda no prolongamento desta linha, podemos situar a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, proposta por Rand Spiro, nos anos 80, e cujos "fundamentos residem, basicamente, na transferência de conhecimento adquirido nos estádios iniciais de aprendizagem para outros mais avançados" (Carvalho *et al*., 2007: 72). Demarcando-se de uma

aprendizagem introdutória, cujo "objectivo é expor o conteúdo ao aprendente de forma a que este o reconheça e/ou recupere" (*idem*), esta teoria propõe a aquisição de um conhecimento profundo, com uma abordagem dos conteúdos através de um processo designado de descontrução, ou seja a divisão em mini-casos a analisar tendo em conta determinados temas, conceitos e princípios.

> " Não se pretende, deste modo, a mera memorização de um assunto. Pretende-se, isso sim, que o sujeito, quando deparado com uma situação detentora de novidade, seja capaz de reestruturar as suas estruturas de conhecimento de forma a solucionar um dado problema, isto é, adquira a flexibilidade cognitiva necessária para a transferência de conhecimento" (Pedro, 2001: 750).

Os ambientes hipertexto[1] e hipermédia são facilitadores da operacionalização desta teoria permitindo, para retomar a metáfora inspirada de Wittgenstein, a "travessia de paisagens em várias direcções". De facto, ao possibilitar a incursão por um ambiente não linear de organização de informação, o hipertexto facilita a "revisitação do mesmo material, em contextos rearranjados, com propósitos diferentes e a partir de diferentes perspectivas conceptuais" (*idem*: 751) favorecendo assim, os processos de reorganização cognitiva e de transferência. Estes ambientes de aprendizagem flexíveis têm a sua expansão natural na World Wide Web (WWW), no desenvolvimento de hipertextos comunitários e nas interacções com o conhecimento distribuído em rede, transportando as representações individuais do conhecimento para um plano colectivo de partilha de padrões de conhecimento (Dias, 2000).

Nesta linha e realçando o facto da formação de significação estar revestida de uma dimensão social na partilha e colaboração entre pares, George Siemens propõe "Uma teoria da aprendizagem para a época digital": o Conectivismo. Integrando os princípios das teorias do caos, da rede, da complexidade e da auto-organização, o Conectivismo assenta no facto de que a aprendizagem pode residir fora de nós mesmos e as conexões que nos permitem aprender são mais importantes que o nosso actual estado de conhecimento (Carvalho, 2007).

Para caracterizar a função do professor/educador, Siemens (2008) apresenta quatro analogias:

[1] O conceito de hipertexto foi criado, nos anos 60, por Ted Nelson e, conceptualmente, corresponde a uma estrutura de ligações (links) entre unidades de informação (nós). Numa perspectiva de inovação, o modelo de ligação pode fazer-se entre diferentes tipos de informação: texto, imagem e som (Hipermédia).

▪ *Educator as Master Artist* – Esta imagem, da autoria de Johhn Seely Brown (2006), realça o papel do educador enquanto Mestre Artista na medida em que os estudantes de artes plásticas, no seu espaço aberto que é o estúdio, não têm como referência somente o professor, mas também todas as actividades desenvolvidas pelos colegas.

▪ *Teacher as Network Administrator* - Citando Clarence Fisher, Siemens (2008: 16) apresenta o professor enquanto administrador de rede:

> "Just as our mind is a continuously evolving set of connections between concepts, so our students and their learning can become placed at the centre of a personal learning network which they construct with our help for their maximum benefit. Helping students to gain the skills they require to construct these networks for learning evaluate their effectiveness, and work within a fluid structure is a massive change in how the business of classrooms is usually structured."

▪ *Educator as Concierge* – Siemens retoma ainda a analogia de Curtis Bonk (2007) que apresenta o educador como o guia dos alunos pelas oportunidades de aprendizagem que poderiam passar despercebidas e isto numa função semelhante à do porteiro que se dispõe ao máximo para ajudar o hóspede.

▪ *Educator as a Curator* – Na linha de pensamento de Bonk, para Siemens o professor deve assumir o papel duplo de especialista na matéria de estudo e guia que incentiva o aluno à investigação.

> "A curator balances the freedom of individual learners with the thoughtful interpretation of the subject being explored. While learners are free to explore, they encounter displays, concepts, and artefacts representative of the discipline" (Siemens, 2007: 9).

As quatro metáforas apresentadas por Siemens destacam a importância do papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem em rede o que nos aproxima da tese de Escola (2005) segundo o qual o lugar do professor continua inquestionável e a comunicação interpessoal, o diálogo pedagógico não pode ser esquecido por mais fascinante que pareça o mundo mediatizado e virtual.

> "As escolas do século XXI continuam a debater-se com a mesma dificuldade, procurando, como no período que se seguiu à criação da imprensa, encontrar uma posição de equilíbrio que conserve a sua relevância como espaço privilegiado de ensino e aprendizagem e da missão do professor como mediador dessa mesma aprendizagem na escola *sem muros, na aula aberta,* sobretudo nesta época da superabundância informativa" (Escola, 2005: 348).

Sob pena de uma abordagem demasiado sintética, procurámos traçar o percurso das teorias e tecnologias educacionais entre uma aprendizagem de transmissão de conteúdos (Behaviorismo) e uma aprendizagem centrada no aluno, na valorização da flexibilidade e nos processos de aquisição significativa (Construtivismo), sem deixar de realçar a importância da rede de ligações para a construção do conhecimento (Connectivismo). Cruzámos o espaço entre a utilização do computador enquanto máquina de ensinar e os serviços hipermédia da WWW, ambientes de aprendizagem distribuídos, colaborativos e situados que implicam uma nova relação didáctica e fazem ressaltar a necessidade de um reposicionamento do ensino formal e da aprendizagem informal.

1.2. – (R)evolução 2.0

1.2.1 – *Beyond e-learning*

Reportando-nos à imagem da escola sem muros (*idem*), pretendemos orientar a nossa reflexão para o contexto teórico do *e-learning* e as contingências de um conceito que procura a sua identidade num cenário em que "a aprendizagem é um fluxo contínuo, ao invés de um reservatório estancado" (Siemens, 2005: 37), em que o foco está no trabalho colaborativo e nas estratégias que estimulem o processamento de informação de forma autónoma.

Num contexto social em que a informação cresce exponencialmente e o tempo para aprender é cada mais reduzido (Rosenberg, 2006), na era em que novas formas de comunicação alteram o ritmo de disseminação da informação e a conversão da informação em conhecimento (Cormier, 2008), impõe-se repensar os modelos/espaços de formação no sentido de um acesso directo às fontes e na fomentação da partilha.

> "With knowledge becoming so expansive (and often fleeting), demand for learning growing, and increasing diversity in what individuals must know, even the best master teachers cannot teach all who have to learn with any semblance of timeliness and effectiveness. Our strategy now must be to capture knowledge so that it can be instantaneously accessed and shared" (Rosenberg, 2006: 1).

Esta transformação de paradigma insere-se numa mudança epistemológica que o filósofo Gilles Deleuze e o psicanalista Félix Guattari (citado em Kenski, 1997) caracterizam socorrendo-se de metáforas do domínio da botânica. A imagem da árvore remete para a compartimentalização do saber sendo a Filosofia o tronco principal que se desdobra hierarquicamente em ramos que são as outras ciências. O rizoma, por seu turno, destaca a não hierarquização, multiplicidade, complexidade e interligação dos saberes.

> "A rhizomatic plant has no centre and no defined boundary; rather, it is made up of a number of semi-dependent nodes, each of which is capable of growing and spreading on its own, bounded only by the limits of its habitat (Cormier, 2008: 1).

Neste contexto de aprendizagem baseado na metáfora rizoma, o formando ganha protagonismo e o modelo linear e sequencial de currículo fica ultrapassado em favor de currículos flexíveis baseados nos conhecimentos prévios dos formandos e nas suas realidades. Navegando fluidamente num universo do hipertexto, numa múltipla conectividade, é-lhe dada a possibilidade de entrar na estrada sem fim do universo da informação e do conhecimento. Esta abordagem leva-nos naturalmente ao aprofundamento da reflexão sobre o como se aprende em ambiente virtual e à definição de *e-learning*.

Se os termos *e-learning* e *Educação a Distância*[2] (EaD) são, com frequência, usados indiferentemente, no entender de Maria João Gomes (2005: 234), não são sinónimos. O *e-learning* "implica a existência de um modelo de interacção profesor-aluno (formador-formando) o que, em certas abordagens, acresce um modelo de interacção aluno-aluno (formando-formando) numa perspectiva colaborativa" (*idem*: 234). Para Paiva *et al.* (2002: 9) o facto de que "embora incorporando preferencialmente as situações de separação física formando-formador, o *e-learning* tem um quadro de acção mais lato, incluindo complementos digitais em situação de aprendizagens com elevado teor presencial."

A questão das tecnologias assume destaque na delimitação do conceito de EaD e/ou o *e-learning* fornecendo ao formando a independência de espaço e de tempo e favorecendo maior ou menor interacção. Num artigo intitulado "*Three generations of technological*

[2]" A educação a distância é um sistema de aprendizagem, no qual o aluno está distante do professor ou da fonte de informação em termos de espaço, ou tempo, ou ambos, durante todo ou a maior parte do tempo da realização do curso ou da avaliação do conhecimento, sempre utilizando meios de comunicação convencionais (como material impresso, televisão e rádio) ou tecnologias mais recentes, para superar essas barreiras, tendo, atrás de si, uma ou mais Instituições de apoio responsáveis pelo seu planeamento, implementação, controlo e avaliação) (Litto citado por Bottentuit *et al.,* 2007: 617).

innovations in distance education", publicado em 1985, na revista *Distance Education*, Garrison (citado em Gomes, 2003) defende a existência de três gerações de inovação tecnológica com repercussões no EaD:

- A *primeira geração* que corresponde à fase do ensino por correspondência caracteriza-se pela possibilidade de promover a comunicação bidireccional entre professor e alunos através da correspondência postal. Assiste-se a uma grande "independência" do aluno pois é-lhe dada a facilidade de decidir quando e onde aceder aos conteúdos de ensino mas são reduzidos os níveis de interacção entre alunos e professores;

- A *segunda geração* tecnológica que se reporta à utilização das telecomunicações como o telefone e a teleconferência proporciona um aumento da capacidade da "interacção" entre professor e aluno;

- A *terceira geração* relacionada com o uso do computador, corresponde à possibilidade de máxima independência e máxima interacção, proporcionada pelos multimédia e sua capacidade de ilimitação espacial e temporal.

Gomes (*idem*) defende ainda que os diversos serviços de comunicações mediadas por computador que permitem ao utilizador a integração de ambientes colaborativos de trabalho em rede e a construção/ reconstrução de conhecimentos levaram ao surgimento de um quarta geração de modelos de educação a distância, designada por *aprendizagem em rede*.

Com o intuito de sintetizar as características principais das gerações de inovação tecnológica no EaD, a investigadora apresenta o seguinte quadro:

Quadro 1 - *Características principais das gerações de inovação tecnológica no EAD*

	1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração
	Ensino por correspondência	**Tele-ensino**	**Multimédia**	**"Aprendizagem em rede"**
Cronologia	1833…	1970…	1980…	1994…
Representação de Conteúdos	Mono-média	Múltiplos média	Multimédia interactivo	Multimédia colaborativo
Conteúdos	Documentos impressos e com recurso ao correio postal	Emissões em áudio e/ou vídeo recorrendo a emissões radiofónicas e televisivas	CD_ROMs e DVDs recorrendo ao correio postal	Páginas Web distribuídas em redes telemáticas Ficheiros em rede para *"download"* e*"upload"*
Comunicação professor/aluno	Muito rara	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Comunicação aluno/aluno	Inexistente	Inexistente	Existente mas pouco significativa	Existente e significativa
Modalidades de comunicação disponíveis	Assíncrona com elevado tempo de retorno	Síncrona, fortemente desfasada no tempo e transitiva.	Assíncrona com pequeno desfasamento temporal e síncrona de carácter permanente (com registo electrónico)	Assíncrona individual ou de grupo, com pequeno desfasamento temporal e síncrona individual ou de grupo e de carácter permanente (com registo electrónico)
Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação	Correio postal	Telefone	Telefone e correio electrónico	Correio electrónico e conferências por computador

Fonte: Gomes, 2003: 152

Na sua visão da perspectiva evolutiva do *e-learning*, Keegan Desmond (2002) evidencia um percurso entre *d-learning* (distance learning) *e-learning* (electronic learning) e *m-learning* (mobile learning). Segundo este autor, o *d-learning* surge no final dos séculos XVIII, início do século XIX, com a Revolução Industrial e o desenvolvimento dos transportes e serviços postais, o *e-learning* associa-se à Revolução Electrónica e a introdução do computador pessoal (PC) que aconteceu nos anos 80 e o *m-learning* ou *mobile learning* (aprendizagem móvel) ganha evidência a partir de finais do século XX, em que, cada vez, se faz sentir mais a necessidade de educação *anytime* e *anywhere*.

Também Bottentuit Júnior *et al.* (2007) defendem que a utilização de aparelhos electrónicos pessoais móveis tais como notebooks, tablet PCs, PDAs *e* telemóveis apresenta grandes vantagens para a educação, considerando a possibilidade de mobilidade no acesso a informações e na interacção directa com o professor/formador. A sua enorme divulgação entre a juventude em idade escolar, o acelerado desenvolvimento tecnológico que se tem verificado nas capacidades de processamento e de comunicação em rede (WiFi e 3G) e ainda o baixo custo de aquisição apresentam estes dispositivos com grandes potencialidades para se tornarem, a curto prazo, o meio mais utilizado em ambientes de *e-learning*.

Contudo, uma das soluções mais usadas actualmente é o o *b-learning (blended learning)*. Para Gomes (citado em Bottentuit, 2007), é um modelo de formação misto pois combina a formação on-line e presencial e, de acordo com várias correntes de investigação, a junção do melhor de ambas as vertentes apresenta-se como das mais indicadas.

Face à diversidade de perspectivas de análise do *e-learning,* orientaremos a nossa abordagem pela tradução literal do termo, a saber, *e-aprendizagem,* numa acepção da centralidade do formando num contexto electrónico de aprendizagem e recorreremos a Joce (citado em Gomes, 2005: 235) que define o *e-learning* como:

> "a utilização das novas tecnologias multimédia e da Internet, para melhorar a qualidade da aprendizagem, facilitando o acesso a recursos e a serviços, bem como a intercâmbios e colaboração a distância."

Destacaremos ainda à interpretação de Gomes (*idem*: 236) que, recuperando uma expressão de Elliot Masie (1999), associa o "e" de *e-learning* a "extended learning", realçando o alargamento do espaço de aprendizagem em detrimento da referência tecnológica. Valorizando a componente de comunicação, interacção, construção colaborativa de sentido, esta óptica distancia-se do foco tradicional das sequências de instrução, em ambiente fechado, geralmente associadas ao *e-learning.*

De facto, LMS[3], CMS[4], LCMS[5] são siglas de soluções que, associadas a conceitos tais como Learning Objects (LO) ou objectos de aprendizagem[6] e norma SCORM[7] por

[3] Um LMS (Learning Management System) ou Sistema de Gestão de Aprendizagem é uma aplicação web que permite facilitar a gestão dos programas de formação de uma organização, permitindo a publicação de cursos e acompanhamento do desempenho dos formandos.

exemplo, foram ganhando terreno na indústria do *e-learning.* Mas, se nos anos 2001 e 2002, estas soluções foram tema de muitas conferências e revistas de referência, progressivamente as atenções viraram-se para "formas alternativas e criativas que ajudem os tutores de cursos em *e-learning* a experimentarem práticas pedagógicas inovadoras, que não fiquem reféns das plataformas de e-learning" (Bettentuit *et al*., 2008: 9).

Posição semelhante é de Michael Hotrum (2005) que, num artigo com o título sugestivo de "*Breaking Down the LMS Walls",* defende que os LMS podem impedir a aprendizagem se o curso for concecibo em função das limitações da plataforma em vez de estar focado nas necessidades do aluno/formando:

> "The LMS gave us a predefined learning environment based upon the classroom paradigm. Instead of exploring how to expand the effective usage of Web-based technology, we accepted the pre-packaged, boxed environment… LMS approaches do not merely shape learning; they can actually impede it: if instructors design learning to accommodate the functionality of the LMS rather than the needs of the student they may be replicating features of face-to-face instruction that function less effectively in the online environment" (Hotrum, 2005: 2).

Na mesma linha e fazendo eco à visão do mundo de Tom Friedman, reflectida na sua obra "*The World is Flat"*, Richard Straub (2008) aponta a noção de *abertura* como a qualidade que define a globalização do século XXI, apoiando-se em conceitos tais como sociedades abertas, normas abertas, ecossistemas abertos, fontes abertas e arquitecturas abertas.

> "When we talk about closed systems we should remember that they are isolated from the environment (organisation-wise we talk about bureaucracy and "silos") and are subject to the law of entropy or decay. Open systems, by contrast, receive inputs from their environment, work with those inputs and return them to the environment in modified form as outputs. Closed systems are in a way "machine like" and open systems "living organism like" with significant elements of self-organisation." (Straub, 2008: 2).

[4] Um CMS (Content Management Systems) ou Sistema de Gestão de Conteúdos é um software baseado na metodologia de objectos de aprendizagem que permite agilizar os processos de criação, publicação e administração de conteúdos em ambiente de e-learning.
[5] Um LCMS (Learning Content Management Systems) combina as funções de gestão de um LMS com as de criação de conteúdos dos CMS.
[6] Os Objectos de Aprendizagem (OA) são pequenas unidades pedagógicas desenhadas e desenvolvidas de forma a possibilitar a sua reutilização, a sua combinação e articulação com outros OA.
[7] A norma SCORM (Sharable Content Object Reference Model) é um conjunto de normas, especificações e orientações técnicas para o desenvolvimento de objectos de aprendizagem de forma a garantir interacção, acessibilidade e reutilização de conteúdos nos ambientes de e-learning.

Numa apresentação "*Openness, Localization, and the Future of Learning Objects*" também David Wiley (2007) defende que o futuro dos LO está no sistema aberto com particular destaque para o facto de que o conceito de reutilização deve estar ligado à adaptação aos diversos contextos de aplicação. O investigador salienta ainda que, numa perspectiva de inovação, o *e-learning* deverá evoluir numa adequação ao mundo em que vivemos. Sistematizando as características dos modelos de educação actuais por oposição à vivência no dia a dia, salienta, por exemplo, o facto de que, aquando da aquisição de um computador, o potencial comprador não se limita a comprar o modelo que está na estante mas "personaliza-o", optando por componentes que vão ao encontro das suas necessidades. Destaca ainda o facto do cidadão do século XXI ter passado de mero "consumidor" de informação, a "criador" de blogues e de vídeos passíveis de serem publicados, por exemplo no*YouTube*.

Quadro 2 - *Desajustes entre educação e quotidiano*

Education vs Everyday		
Analog	to	Digital
Tethered	to	Mobile
Isolated	to	Connected
Generic	to	Personalized
Consuming	to	Creating
Closed	to	Open

Fonte: Adaptado de Wiley, 2007[8]

Neste processo de mudança, a Web 2.0 desempenha um papel significativo enquanto novo paradigma comunicacional que caracteriza uma Internet aberta aos utilizadores e, por conseguinte, potenciadora da criação de espaços colaborativos de construção do conhecimento que ajudam a formar cidadãos mais criativos e competitivos. Em suma, na visão de Rosenberg, autor de "*Beyond E-Learning*" (2006), "facilitadora da evolução do *e-learning* enquanto distribuição de conhecimento para o *e-learning* enquanto interacção, colaboração, reflexão e enquanto estratégia de inovação e reforço do desenvolvimento individual e organizacional" (Costa, 2007: 2). Downes (2005) fala em *e-learning 2.0,* mas para Rosenberg, temos de ver para além do *e-learning,* pensar na tecnologia como um meio e não como um fim e considerar a aprendizagem ao longo da vida – aprender hoje e

[9] http://ocw.hokudai.ac.jp/Archives/Seminar/OpennessAndHigherEducation/contents/Slide-20080729.pdf

sempre, aqui e em qualquer lugar - como condição primeira para o futuro da União Europeia.

1.2.2 – Web 2.0: ferramentas para a mudança

Em torno do termo Web 2.0 gravita uma série de conceitos entre os quais se podem incluir software social, arquitecturas de participação e agregadores de conteúdos. Numa perspectiva de enquadramento, apresentaremos, nesta secção, as origens da Web 2.0, algumas ferramentas, as tecnologias subjacentes, as implicações para a gestão do conhecimento e as tendências de evolução.

O termo Web 2.0 nasceu, em meados de 2004, numa sessão de *brainstorming* entre a editora O'Reilly e a promotora de eventos MediaLive International para a realização de um congresso sobre Internet (O'Reilly, 2005). Segundo o próprio Tim O'Reilly, a transição da tecnologia 1.0 para a 2.0 consiste numa mudança para uma Internet enquanto plataforma e no desenvolvimento de aplicativos que aproveitam os efeitos de rede, a inteligência colectiva.

> "Web 2.0 is the business revolution in the computer industry caused by the move to the internet as platform, and an attempt to understand the rules for success on that new platform. Chief among those rules is this: Build applications that harness network effects to get better the more people use them. (This is what I've elsewhere called "harnessing collective intelligence" *(*O'Reilly, 2006:1).

Com o objectivo de lhe dar suporte teórico, Tim O'Reilly publicou, em Setembro de 2005, um artigo "*What's Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software".* Este artigo veio enquadrar um fenómeno e ideias que já iam tomando forma desde os anos 90.

Napster (1999), o primeiro programa de partilha massivo de arquivos através de tecnologia *peer-to-peer*, o lançamento das primeiras aplicações para a publicação de blogues*, Blogger (1999) e Movable Type* (2001) e ainda a criação da *Wikipédia* (2001) lançavam as bases de uma escrita colaborativa e os outros princípios da Web 2.0[9]

[9] No seu artigo *What is Web 2.0*, O'Reilly, descreve os sete os princípios constitutivos das aplicações da Web 2.0: a Web como plataforma, o aproveitamento da inteligência colectiva, a gestão da base de dados como competência básica, o fim do ciclo de actualizações de versões de software, modelos de programação simples, a não limitação do software a um único dispositivo, a experiência enriquecedora dos utilizadores.

(Romani, 2007). Nas origens daquilo a que chamamos a Web 2.0, devemos ainda destacar os trabalhos desenvolvidos, nos anos 60, por JCR Licklider sobre a utilidade das redes de computadores para ligar pessoas. Esta continuidade constitui um dos argumentos para a polémica em torno do termo e do próprio conceito. Para alguns, Web 2.0 significa segunda vaga**,** para outros, não passa de *buzzword,* de uma jogada de marketing**.**

Keen (2007), autor de "*The Cult of The Amateur: How Today's Internet is Killing Our Culture",* denuncia o plágio e a pirataria e defende que o aspecto colaborativo da Web 2.*0* conduzirá ao fim da cultura como a conhecemos já que permite a circulação de informações de pessoas mal preparadas para escrever e reflectir sobre os temas actuais.

Para entender a Web 2.0, é preciso relembrar como foi a Web 1.0. As diferenças são sistematizadas pelo próprio O'Reilly no quadro que a seguir se apresenta:

Quadro 3 - *Diferenças entre a Web 1.0 e a Web 2.0*

Web 1.0	Web 2.0
DoubleClick	Google AdSense
Ofoto	Flickr
Akamai	BitTorrent
mp3.com	Napster
Britannica Online	Wikipedia
personal websites	blogging
evite	upcoming.org and EVDB
domain name speculation	search engine optimization
page views	cost per click
screen scraping	web services
publishing	participation
content management systems	wikis
directories (taxonomy)	tagging ("folksonomy")
stickiness	syndication

Fonte: Adapatdo de O'Reilly, 2005[10]

[10] http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html

Em suma, a Web 2.0 refere-se à transição de um universo de páginas estáticas (HTML) para uma Web dinâmica, fundada no princípio da disponibilização de um leque de aplicações para que o comum dos utilizadores da Internet sinta o poder da criação e da participação online. O facto da utilização destes recursos ser gratuita [11] e não exigir do utilizador conhecimentos de programação para aceder à informação e, sobretudo, participar activamente na produção da informação torna-os uma boa alternativa para os tutores de e-learning (Bottentuit Júnior, 2008: 3)[12].

Procuraremos, de seguida, registar algumas ferramentas da Web 2.0 embora Romani (2007) alerte para o facto de que o esforço da realização de uma cartografia da Web 2.0 se reduza a um êxito parcial dado que a rede se apresenta como um sistema aberto, vivo e em permanente mutação. Para tal, adoptaremos a estrutura organizativa proposta pelo autor e que aponta para quatro líneas fundamentais:

- *Social Networking;*
- *Conteúdos gerados pelo utilizador;*
- *Organização social e inteligente da informação;*
- *Aplicações e serviços (mashup).*

Na categoria *Social Networking* juntaremos as ferramentas concebidas para a criação de espaços que promovem e facilitam a sociabilidade, a interacção social e a criação de comunidades virtuais.

Uma pesquisa mundial realizada pela empresa de consultoria *ComScore,* especialista em medição de audiências na Internet, compara os dados de Maio de 2007 com os do

[11] A plataforma *Moodle,* por ser *Open Source,* é gratuita mas a sua instalação, actualização e resolução de problemas exige conhecimentos de programação.

[12] Sistematizando as ideias de O'Reilly (2005) e Alexander (2006) Bottentuit Júnior *et al.,* (2008: 6) apresentam as principais características da Web 2.0:
"Interfaces ricas e fáceis de usar; O sucesso da ferramenta depende do número de utilizadores, pois os mesmos podem ajudar a tornar o sistema melhor; Gratuitidade na maioria dos sistemas disponibilizados; Maior facilidade de armazenamento de dados e criação de páginas online; Vários utilizadores podem aceder a mesma página e editar as informações; As informações mudam quase que instantaneamente; Os sites/softwares estão associados a outros aplicativos tornando-os mais ricos e produtivos quando os mesmos estão trabalhando na forma de plataforma (união de vários aplicativos); Os softwares funcionam basicamente online ou podem utilizar sistemas off-line com opção para exportar informações de forma rápida e fácil para a web; Os sistemas param de ter versões e passam a ser actualizados e corrigidos a todo instante, trazendo grandes benefícios para os utilizadores; Os softwares da web 2.0 geralmente criam comunidades de pessoas interessadas em um determinado assunto; A actualização da informação é feita colaborativamente e torna-se mais fiável com o número de pessoas que acede e actualiza; Com a utilização de tags em quase todos os aplicativos, ocorre um dos primeiros passos para a web semântica e a indexação correcta dos conteúdos disponibilizados."

mesmo mês de 2008 e revela que *MySpace*[13] é a rede social mais acedida em todo o mundo, com 73,691 milhões de participantes registados com um aumento de 7% relativamente ao ano anterior. *Facebook*[14] aparece como o segundo software mais popular com 35,594 milhões de utilizadores. Em terceiro lugar, surge *Flickr* [15] com 17,021 milhões de utilizadores e finalmente, *Hi5*[16] com 3,433 milhões de utilizadores aparece em vigésimo quarto lugar no ranking mundial.

Olhando para a realidade portuguesa, os dados da *Marktest,* para o primeiro semestre de 2007, apontam para o facto de 77,6% dos utilizadores da Internet com mais de três anos, residentes em Portugal Continental, terem acedido a redes sociais sendo *Hi5,* o site que mais visitantes atraiu com 2,02 milhões de visitantes, seguido de *Spaces.msn.com,* com 993 mil utilizadores e *MySpace* com 571 mil utilizadores.

Estes *sites* são apenas algumas das muitas redes sociais existentes. Poderíamos ainda referir: Bebo[17], Multiply[18], Orkurt[19], Tagged[20] ou Friendster[21], isto para só citar alguns da cerca de uma centena referenciados na *Wikipédia*.

Passando para a categoria dos *conteúdos* gerados pelo utilizador (*User-generated Contents)* incluímos as ferramentas que permitem a um utilizador com conhecimentos básicos de informática disponibilizar informação em espaços virtuais de alta visibilidade. Aqui se situam os sistemas de gestão de conteúdo (*Content Management Systems* ou *CMS*), especialmente desenhados para criar e administrar blogues[22].

No relatório "*State of the Live Web*", de Abril de 2007, David Sifry destaca o número de blogues registados pelo *Technorati* que ascende a cerca de 70 milhões o que equivale a

[13] Fundado em 2003, nos EUA, *MySpace* (www.myspace.com) é um espaço onde os músicos podem ter as suas próprias páginas - ou perfis, na gíria das redes sociais. Em Maio de 2008, foi lançada uma versão para Portugal.
[14] *Facebook* (www.facebook.com) *foi* fundada em 2004, por Mark Zuckerbergum ex-estudante de Harvard. A adesão a esta rede social era então restrita aos estudantes do Harvard College mas pouco a pouco alargou-se a adolescentes e adultos de qualquer idade.
[15] *Flickr* (www.Flickr.com) é, desde 2005, um espaço de referência para armazenar, classificar, pesquisar e partilhar imagens e fotografias. Propriedade da Yahoo, esta ferramenta da Web 2.0 organiza e classifica as fotos por meio de categorias - apelidadas de *tags.*
[16] *Hi5* (www.hi5.com) foi criada por Ramu Yalamanchi permite a criação de páginas pessoais e juntar-se a grupos com interesses comuns.
[17] www.bebo.com
[18] www.bebo.com
[19] www.orkurt.com
[20] www.tagged.com
[21] http://www.friendster.com/
[22] O termo blogue foi cunhado por John Barger, no ano de 1997, e apresenta-se como um espaço individual e/ou colectivo de relato de opinião, de divulgação de ideias ou conteúdos, composto por pequenas unidades de textos (com possibilidade de inserção de imagens e vídeos) apresentadas por ordem cronológica inversa, podendo ser enriquecidas com comentários externos.

cerca de 120 mil novos blogues por dia. O ISBN (Internet Blog Serial Number), ou seja, um número de indexação no sentido de garantir os direitos de autor dos blogues é um dos sinais do crescimento da blogosfera.

Entre os CMS destinados à criação de blogues destacamos, por exemplo: *Wordpress*[23], B*logger*[24], *Vox*[25], *Movabletype*[26]. Existem ainda ferramentas, também de livre acesso, que podem ser de apoio à edição ou gestão dos blogues. De entre essas ferramentas apresentamos o *Google blog Search*[27] que permite uma pesquisa filtrada, concentrando as suas pesquisas unicamente nos blogues sendo esta tarefa facilitada pelo conceito de *tagging* que introduz a possibilidade de associar um ou mais termos ou palavras-chave a cada um dos posts do blogue. Mais do que um motor de busca, temos uma outra ferramenta *Technorati*[28] que permite conhecer o índice de popularidade do blogue se este estiver registado.

Outra ferramenta aberta que está a despertar interesse é a *Wiki* que permite a edição colectiva de documentos numa lógica semelhante à dos blogues. Qualquer utilizador pode apagar, editar os conteúdos directamente a partir de um navegador como Internet Explorer ou outro. O termo tornou-se popular com o surgimento da *Wikipédia*, lançada, em 2001, pelo filósofo Larry Sanger e o programador de software Jimmy Wales.
O Quadro 4 apresenta outras ferramentas a incluir nesta categoria.

[23] http://wordpress.org/
[24] https://www.blogger.com/
[25] http://www.vox.com/
[26] http://www.movabletype.org/
[27] http://google.com/blogsearch
[28] http://technorati.com

Quadro 4 – *Ferramentas da Web 2.0 para organização de conteúdos*

Ferramentas	Funcionalidades
Google docs[29]*, Writeboard*[30]*, Zohowriter*[31]	Partilha de documentos e produção de conteúdos de forma colectiva
Spreadsheet[32]*, Zohosheet*[33]	Realização de folhas de cálculo
Flickr[34]*, Picasa*[35]*, Riya*[36]	Publicação e partilha de fotografias
Blinks[37], Jumpcut[38], Youtube[39]	Acesso e edição de produtos multimédia
Google Calendar[40], Kiko[41], Msn Calendar[42]	Organização da agenda pessoal ou colectiva
Slide[43]*, Slideshare*[44]*, Zohoshow*[45]*...*	Publicação e divulgação de apresentações

A categoria *Organização Social e Inteligente da informação,* inclui ferramentas que vieram dar resposta a uma necessidade de organização e optimização de processo de pesquisa face ao crescente volume de informação existente na rede. De entre os motores de busca, destacamos: *Google*[46], *Yahoo* [47], *Mnemo*[48].

De entre as ferramentas de agregação enquanto softwares que permitem recolher os RSS feeds[49] (RSS, Really Simple Syndication) de blogues ou sítios Web que contam com este sistema e acompanhar a actualização de conteúdo, registamos: *Feedburner*[50], *Bloglines*[51], *Mappedup*[52] ...

[29] http://docs.google.com
[30] www.writeboard.com
[31] www.zohowriter.com
[32] http://spreadsheets.google.com
[33] http://sheet.zoho.com/
[34] www.flickr.com
[35] http://picasa.google.com
[36] www.riya.com
[37] http://www.blinkx.com/
[38] http://www.jumpcut.com/
[39] http://br.youtube.com/
[40] http://www.google.com/intl/pt-PT/googlecalendar/overview.html
[41] http://www.kiko.com/
[42] http://www.hotmail.msn.com/cgi-bin/dasp/calendarupsell.asp
[43] www.slide.com
[44] http://slideshare.net
[45] http://zohohow.com
[46] www.google.com
[47] www.yahoo.com
[48] www.mnemo.org
[49] Os Feeds são usados para que um utilizador da Internet possa acompanhar os novos artigos de um site ou blogue sem que precise de visitar o site em si. Sempre que um novo conteúdo for publicado em determinado site, o "assinante" do Feed poderá lê-lo imediatamente.
[50] http://feedburner.com
[51] http://bloglines.com
[52] http://mappedup.com

O conceito de inteligência colectiva sustenta também a existência de ferramentas tais como *Del.icio.us*[53], *Magnolia*[54], *Diigo*[55] criadas para organizar e partilhar links referentes a blogues, podcasts, vídeos… e comentar os links colocados por outros utilizadores. Este sistema de *bookmarks* (ou, em português, favoritos) é acessível a partir de qualquer computador com acesso à Internet.

Na última categoria *Aplicações e Serviços* incluem-se recursos genéricos tais como *Gmail*[56] , *Google Earth*[57], *Meebo*[58]... Numa junção de leitores de feeds, de calendário, com canais de comunicação (e-mail, chat…) … incluímos aqui também as ferramentas que constituem portais personalizados (*Webtop*): *Netvibes*[59], *Origo*[60], *Desktoptwo*[61]...

Todas estas ferramentas têm em comum o facto de facilitarem a sociabilidade e colaboração. Caracterizam-se também pela simplicidade. A sua combinação permite criar "um ambiente descentralizado de autoridade, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa já que cada um (e todos) somos livres para aceder, utilizar e reeditar a informação" (Grenhow, citado em Coutinho, 2007).

Enquadra-se neste paradigma o conceito de *Comunidades Virtuais de Aprendizagem* e *Comunidades de Prática* que emergem do conjunto de interacções que decorrem nesses ambientes e que resultam "da intencionalidade e práticas de envolvimento, que não se limitam à interacção social ou à aprendizagem individual, mas estendem-se, necessariamente, aos aspectos da mediação colaborativa na criação do conhecimento distribuído" (Dias, 2007: 31).

Wenger (1998) define as *Comunidades de Prática* de acordo com três dimensões:

- O que são: uma actividade conjunta, contínua e conscientemente renegociada pelos seus membros;
- Como funcionam: o empenho mútuo acaba por criar elos de ligação e formar uma identidade social;

[53] http://delicious.com
[54] http://ma.gnolia.com
[55] www.diigo.com
[56] http://gmail.com
[57] http://earth.google.com
[58] www.meebo.com
[59] www.netvibes.com
[60] www.origo.pt
[61] http://desktoptwo.com

▪ Que capacidade desenvolve: a partilha de recursos comuns que os membros foram desenvolvendo progressivamente e entre os quais se destacam hábitos, sensibilidades, artefactos, estilos…

Em suma as *Comunidades de Prática* são:

> "… um conjunto de relações entre pessoas, actividade e mundo, estendidos no tempo e em ligação com outras Comunidades de Prática que culminam e se tocam (…) Implica a participação num sistema de actividades, acerca das quais os participantes partilham percepções relativamente ao que fazem e ao que isso representa nas suas vidas e para as suas comunidades (Lave *et al*., citado em Costa, 2007: 89).

Embora não sendo um conceito novo, as Comunidades *Virtuais de Aprendizagem* ou as *Comunidade de Prática* ganham outra dimensão com as ferramentas da Web 2.0, nomeadamente com o software social.

A construção de novos contextos de aprendizagem leva-nos, por exemplo, a determo-nos no fenómeno *Second Life*®[62], também abreviado por SL®.

Trata-se de um mundo virtual para adultos, criado, em 2003, pela empresa americana Linden Lab, onde cada utilizador pode construir uma personagem (*avatar*) e interagir com outros residentes em diversos cenários já existentes ou construídos pelo próprio. Enquadrada "numa nova geração de aplicações, decorrentes dos avanços tecnológicos já alcançados no domínio dos jogos para a Internet: os ambientes imersivos (metaverse)" (Bettencourt *et al.,* 2007:1), *Second Life*® aparece como "um dos mais prometedores espaços educativos, laborais e de confraternização mundial" (Antunes, 2008: 4).

Um relatório da *ComScore* aponta para a entrada de 1,3 milhões de utilizadores no SL®, em Março de 2007, com uma estimativa de, pelo menos, 40 mil utilizadores portugueses. Empresas como a IBM apostam neste ambiente imersivo e as universidades estão a explorar a potencialidade dos espaços virtuais de aprendizagem. As oportunidades de negócio e de educação multiplicam-se.

There, Active Worlds, Kaneva, Cybertown, Whyville são outros mundos virtuais constituídos por alguns milhares de membros. Numa rápida caracterização, podemos avançar que *There*[63]*, c*riado em 1998 por Will Harvey and Jeffrey Ventrella, conta com

[62] http://secondlife.com
[63] http://www.there.com

mais de 500 mil membros. O seu principal objectivo é permitir aos adolescentes encontrar amigos, jogar.

Active Worlds[64], à semelhança de Second Life®, tem sido usado para fins educacionais. É uma comunidade na qual os utilizadores têm à sua disposição todo um conjunto de ferramentas que lhes permite construir o seu mundo 3D. A comunicação é feita de forma síncrona através da conversação em texto, não sendo ainda possível a utilização do som (voIP).

Os utilizadores de *Kaneva*[65] dispõem de vários locais tais como bares, praias, discotecas, onde podem ouvir música e dançar. Podem ainda optar por fazer compras mas, para já, os sistema não dispõe de moeda própria. Para interagir com os restantes membros da comunidade devem recorrer à comunicação escrita. Para além das interacções virtuais, *Kneva* disponibiliza uma página pessoal, um blogue onde é possível colocar algumas informações pessoais e a rede de amigos.

Quanto a *Cybertown*[66]*, trata-se* de um ambiente 3D dirigido a adolescentes e jovens tendo como objectivo os jogos educacionais e o entretenimento. O acesso é restrito embora gratuito durante trinta dias para experimentação.

Whyville[67] é um mundo virtual, de acesso gratuito, criado, em 1999, pela Numedeon, Inc que pretende envolver crianças e pré-adoslescentes em actividades educativas construtivas e desenvolver um comportamento social responsável.

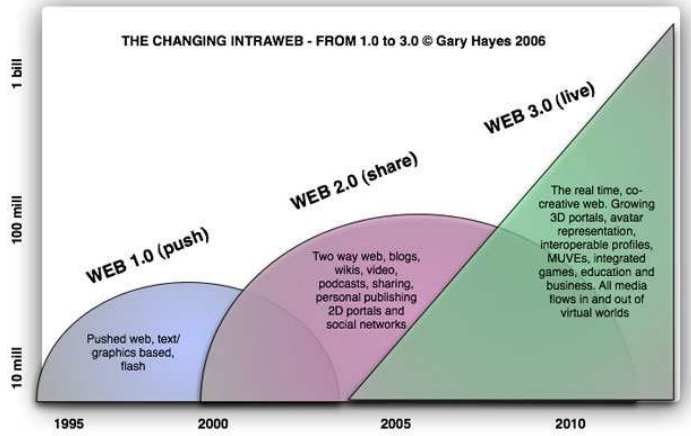
Comum a estes ambientes é, portanto, o facto do utilizador poder interagir usando personagens (avatares), capazes de realizar tarefas, comunicar e relacionar-se com outros, em suma, desenvolver relações sociais idênticas às vivências quotidianas da sua vida real mas também participar em experiências que, na realidade, seriam impossíveis de concretizar.

Esta adesão em massa aos mundos virtuais 3D vem corroborar a ideia de Gary Hayes (2006) que orienta a tendência evolutiva da Web para ambientes imersivos. A passagem da Web 1.0 *Read-only-Web (*web unidireccional, "empurrada"*)* para a Web interactiva do

[64] http://www.activeworlds.com
[65] http://www.kaneva.com/
[66] http://www.cybertown.com/main_ieframes.html
[67] http://www.whyville.net/smmk/nice

Read-Write-Web (web bidireccional, partilhada), culminando nos ambientes 3D dos mundos virtuais (web colaborativa em tempo real), está representada na Figura 1.

Figura 1 - *Evolução da Web nos últimos quinze anos*



Fonte: Hayes, 2006[68]

A perspectiva visionária de Xavier Damman (2008) vai no sentido de uma *Web of Thoughts*. Estando as pessoas permanentemente ligadas à rede através de um artefacto móvel e graças às funcionalidades do GPS e da *Web Semântica*[69], a tendência será de limitarem-se a verificar quais as informações existentes sobre o local onde se encontram. "Web3.0 is all about keeping souvenirs of what happened in a particular place" (Damman, 2008).

Figura 2 - *Tendência evolutiva da Web segundo Damman*

	Web1.0	Web2.0	Web3.0
Direction	download	upload	small download/upload
Relations	one-to-many	many-to-many	many-to-many-to-one-place
Interface	Desktop computer	Laptop	Mobile device (Eee PC, iPhone, ...)
Atom (smallest unity)	Website	Post (of a blog)	Thought (Twitter)

Fonte: Damman, 2008[70]

[68] http://www.personalizemedia.com/articles/web-30/
[69] A visão da Web Semântica é disponibilizar na rede dados definidos e relacionados de tal forma que poderão ser usados pelos computadores como se estes passassem realmente a entender as informações dadas pelos utilizadores.
[70] http://www.twine.com/item/115ylnm89-xrb/xavier-s-blog-blog-archive-the-google-of-the-web3-0-will-be-a-tag-repository

Esta visão realça a importância de uma outra ferramenta o *Twitter*[71] a incluir numa nova categoria *location-aware services* e que consiste numa comunidade formada em volta de uma pergunta "O que estás a fazer?" à qual se pode responder com o máximo de cento e quarenta caracteres.

A variedade de ferramentas e a diversidade de espaços de aprendizagem são reposta às tendências da actualidade marcada pela mobilidade, pela libertação das limitações do real, pela subjectividade (*cf*. secção 1.1) e, consequentemente, por uma experiência de aprendizagem mais personalizada. A este propósito, numa apresentação "*The future of Online Learning – Ten years on*" Stephen Downes (2008) constata que, embora já anunciasse, em 1998, que a educação do futuro seria personalizada, tal não se verifica, pelo menos, em larga escala.

Na verdade, mesmo que a evolução possa estar a ser lenta, vivem-se tempos de mudança e o motor é a Web 2.0.

> "A palavra passe que torna isto possível é a web 2.0: passa-se assim dos sistemas de gestão da aprendizagem padronizados (de "um para todos") para Ambientes de Aprendizagem Personalizada (de "um para mim") constituídos por partes, excertos e elementos avulso, conjuntos de ferramentas e de serviços que, no seu todo, criam expansões individuais e/ou colectivas de conhecimentos, de experiências e de contactos. Trata-se duma mudança de paradigma: do isolamento dos sistemas de gestão da aprendizagem (LMS – sigla inglesa) para a abertura da porta que é a *web*, num portal de oportunidades de aprendizagem" (Carneiro *et al.*, 2008).

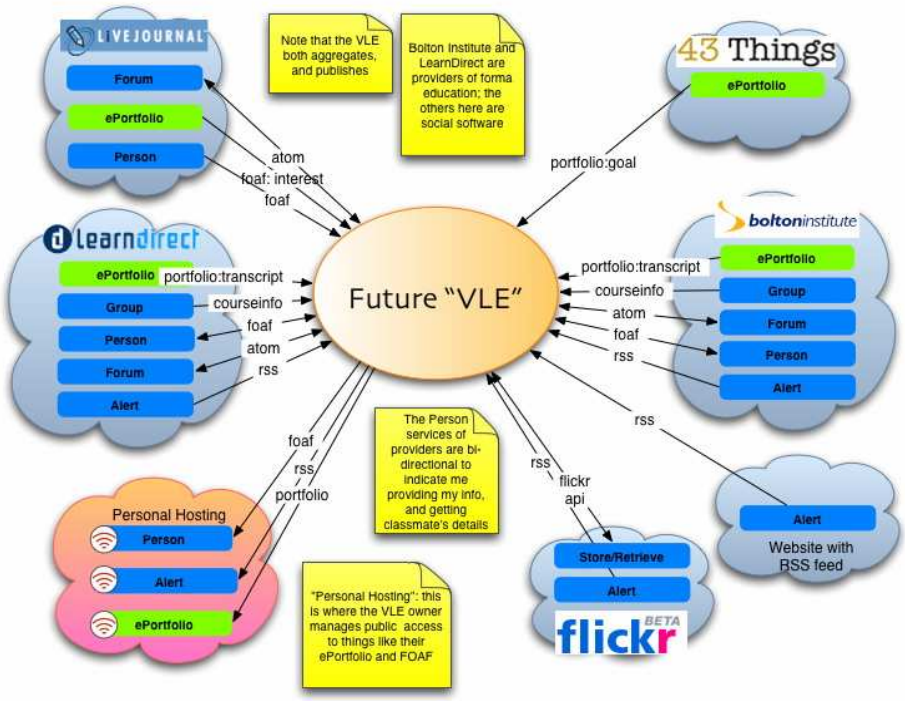
Um outro conceito que tem vindo a merecer destaque na comunidade científica é o Personal Learning Environment (PLE), em Português Ambientes de Aprendizagem Personalizada (AAP), termo que foi referido, pela primeira vez, em 2004, numa sessão da conferência JISC/CETIS e um dos modelos mais influentes foi o "*Future VLE*", publicado por Scott Wilson, em Janeiro de 2005.

Para Scott (2005), o Virtual Learning Environment (VLE) do futuro é um espaço de agregação/organização de ferramentas e serviços promotores de aprendizagem onde é também dada particular ênfase à possibilidade de estabelecer contactos directos com pessoas que partilham os mesmos interesses e objectivos. Este espaço pessoal e não institucional combina as fontes de aprendizagem do domínio formal e informal e para

[71] http://twitter.com

além de reunir informação, é também um contributo para a construção da inteligência colectiva através da produção de conteúdos.

Figura 3 - *Representação gráfica dos futuros Ambientes Virtuais de Aprendizagem*



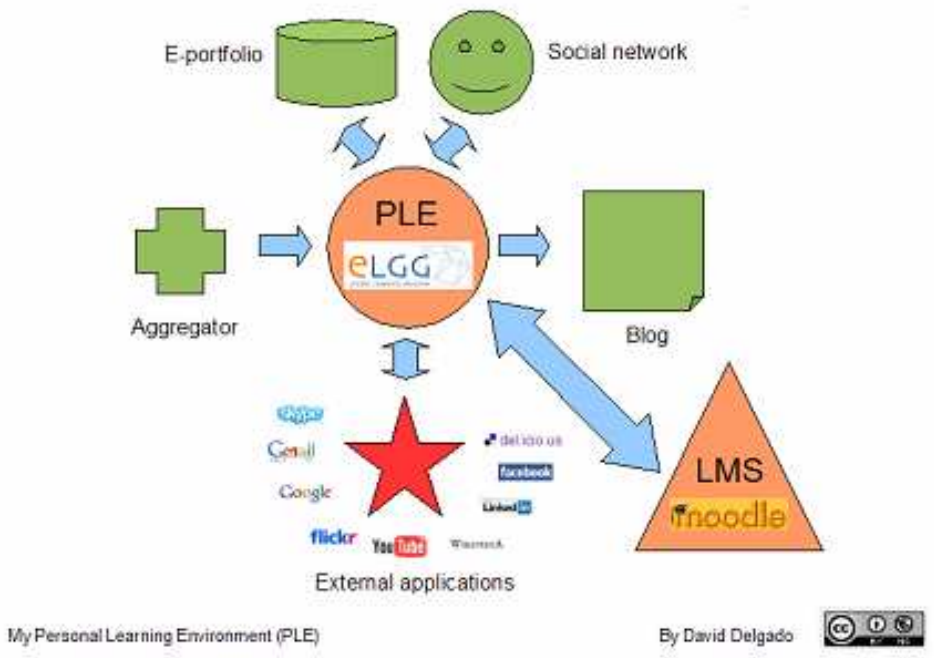
Fonte: Scott, 2005[72]

Outros marcos houve para a representação de AAP. James Farmer (2006), por exemplo, com "*Weblog and Aggregation Organisational Online Communication Mode*l" representa a utilização de um blogue enquanto espaço de agregação de recursos. Por seu turno, Jeremy Hiebert (2006) com "*Personal Learning Environment*" centra a sua representação na descrição dos processos que envolvem a aprendizagem e que têm a ver com recolha, conexão, reflexão e publicação.

A *Wikipédia* aponta as origens dos AAP em sistemas como o *Colloquia* (o primeiro sistema de aprendizagem peer-to-peer) e em produtos mais recentes, como o sistema *Elgg*[73] desenvolvido por Dave Tosh and Ben Werdmuller e do qual David Delgado (2007) faz uso, combinando as potencialidades da plataforma open source *Elgg* (blogue, e-portefólio, agregador de feed, rede social) com outras aplicações externas (YouTube, Flickr, Slideshare, del.icio.us, Skype...)

[72] http://zope.cetis.ac.uk/members/scott/entries/20050125170206
[73] http://elgg.org/

Figura 4 – *Ambientes de Aprendizagem Personalizada com recurso ao Elgg*



Fonte: Delgado, 2007[74]

São ainda poucos os artigos da comunidade científica que aparecem sobre AAP e não existe nenhuma definição unânime. Para Türker *et al.* (2008:1) trata-se de "uma aplicação de software (informática ou baseada na Web) que permite ao estudante organizar recursos de aprendizagem e publicar resultados pessoais".

Ainda em fase de desenvolvimento e parcialmente financiados pelo sexto Programa-quadro para a investigação e Desenvolvimento da Tecnologia da Comissão Europeia, destacam-se, neste âmbito, os projectos *iClass*, um programa de aprendizagem personalizada auto-regulada, que tem por objectivo a criação de um sistema capaz de responder às necessidades, interesses e preferências de cada um. *TENCompetence* é um outro projecto com o objectivo de desenvolver um programa open-source de apoio ao desenvolvimento de competência ao longo da vida.

Independentemente da tecnologia subjacente, Schaffert *et al.* (2008) identifica sete diferenças entre a aprendizagem nos LMS e nos AAP:

- o papel do aprendente enquanto criador de conteúdo activo escolhido por si e para si;

[74] http://eduspaces.net/davidds/weblog

- a personalização (o aprendente acede à informação do seu interesse com o apoio dos agentes da comunidade (via tags/RSS);
- o conteúdo da aprendizagem enquanto bazar ilimitado;
- o papel significativo da participação social;
- a apropriação dos dados do aprendente;
- o foco no significado da aprendizagem auto-organizada;
- os aspectos tecnológicos da utilização de ferramentas de software social e da agregação de fontes múltiplas.

Em síntese, este capítulo, enquanto percurso pelas potencialidades da Web 2.0 faz-nos confirmar o papel fundamental destas ferramentas na abertura para oportunidades de construção de saberes e de alavanca para inovações pedagógicas perante a existência de um novo perfil de aprendentes interactivos, utilizadores de SMS, MSN, *Twitter*, membros de comunidades 3D, de redes de relações virtuais, que aprendem jogando, enfim o *homo zappiens*, para retomar o título do livro de Wim Veen (2007), que não cabe mais nas escolas tradicionais com horários, espaços e currículos rígidos.

1.2.3 – Projectos com prenúncios de futuro

Numa abordagem naturalmente parcelar, procuraremos, nesta secção, apontar linhas de força da inovação tecnológica no desenho de situações de *e-learning*, tendo por base projectos institucionais de âmbito nacional que vão na linha da pedagogia 2.0.

O questionário "*Web 2.0: Uso Pessoal versus Uso em Contexto de Sala de Aula*" de Coutinho *et al.* (2008), aplicado em 2007, dá-nos um primeiro feedback sobre a relação do pessoal docente das instituições do ensino superior com a Web social e os resultados apontam para o facto de que, embora conhecendo o conceito, algumas das suas ferramentas e reconhecendo as suas potencialidades educativas, a comunidade académica portuguesa revela ainda uma fraca utilização da Web 2.0 em contextos pedagógicos.

Focaremos, contudo, o nosso olhar nas ilhas emergentes de aplicação das possibilidades de aprendizagem que a WWW proporciona e começaremos pelo ambiente familiar da Universidade de Aveiro, em particular pelo Mestrado e Curso de Formação Especializada (CFE) em Multimédia em Educação, na sua edição de 2006/2007, em que o docente

Carlos Santos, responsável pela disciplina de Tecnologias da Comunicação em Educação (TCED), decidiu incluir no programa, para além do Blackboard, a utilização do Ma.gnolia, dos blogues e de uma Wiki e afirmou, no seu blogue[75], num post de 29 de Dezembro de 2006.

> "O que mais me surpreende é a quantidade de novas ferramentas que foram integradas com sucesso nos cursos. Faz-me reflectir sobre o que terá acontecido para, em tão pouco espaço de tempo (cerca de 7 semanas), um grupo de alunos que, na sua grande maioria, desconhecia os termos Web 2.0, feeds de RSS, ferramentas de agregação,… seja agora capaz de planear e implementar cursos com tantas ferramentas distintas."

Numa notícia[76] do Canal Up, em Fevereiro 2008, o docente referiu ainda:

> "Tal como outras ferramentas da Web 2.0, os wikis podem ser muito úteis porque permitem criar ambientes onde se potencia a colaboração e partilha entre elementos de uma comunidade de aprendizagem. Desta forma procura-se reforçar a aprendizagem através de mecanismos baseados no conceito de inteligência colectiva… Em wikimmed.blogs.ca.ua.pt é possível consultar os trabalhos que os alunos desenvolvem no âmbito das cadeiras, acompanhar os projectos dos restantes grupos e ao mesmo tempo comentar e intervir."

Nesse mesmo ano lectivo 2006/2007, eram dados os primeiros passos da exploração de SL® com a realização de encontros semanais de discussão entre professores e alunos sobre o potencial das tecnologias de comunicação aplicadas ao contexto educativo no espaço da Universidade de Aveiro no SL®, denominado SecondUA e na sua edição de 2007/2008 do Mestrado e CFE, foi lançado o repto para a dinamização de uma comunidade, orientada para a investigação de Ambientes Virtuais 3D em Educação.

Num artigo do Expresso online[77]um aluno do referido Mestrado afirmou:

> "… a experiência de um trabalho colaborativo em ambiente virtual 3D surgiu como um enorme desafio pessoal e de articulação com mais 16 colegas. A comunicação e experiência resultaram na criação de um espaço pensado para o processo de ensino-aprendizagem, quer na sua vertente comunicacional, quer na potenciação de uma nova articulação entre o professor e os alunos, no sentido clássico do termo. O desafio de criação de uma comunidade ultrapassou o tempo da disciplina e ainda hoje, esta comunidade continua a realizar encontros temáticos e a promover trabalhos reflexivos sobre a aprendizagem em ambientes 3D."

[75] http://napraia.blogs.ca.ua.pt/2006/12/29/balanco-de-2-dias-de-curso
[76] http://www.canalup.tv/?menu=noticia&id_noticia=460
[77] http://aeiou.expresso.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=ex.stories/232351

Depois de Aveiro, a Universidade do Porto (UP), foi a segunda universidade do país a ter um espaço no SL®. Paulo Frias, professor de Hipermédia e Estruturas Narrativas no curso de Jornalismo e Ciências da Comunicação na UP, sublinhou:

> "O principal do projecto não é a criação de uma ilha para ensino… A UP não pretende criar um modelo alternativo de aprendizagem. A ideia não é fazer réplicas de salas de aula, mas ter uma ilha com presença institucional da universidade, como um espaço bastante livre onde as pessoas possam colaborar e partilhar informação e construir um conhecimento de uma forma transversal".

No dia 2 de Junho 2008, chegou a vez do Politécnico de Santarém inaugurar a sua ilha no SL®, uma obra composta por sete espaços diversificados e da responsabilidade de alunos e docentes do Mestrado em Educação e Comunicação Multimédia. Além da ilha, foi criada uma plataforma *Fluids Identity*[78] que permite ao utilizador construir um e-portefólio e enviá-lo para uma empresa que tenha a plataforma de recepção, contribuindo assim para a empregabilidade. Prevê-se, ao longo do ano lectivo 2008/2009, um alargamento da implementação desta plataforma aos Politécnicos bem como à Universidade de Aveiro e, em 2009/2010, a todo o ensino superior do país. A docente responsável por este projecto, Maria Barbas, declarou para o canal UP[79] que a aposta neste projecto se prende com o facto do mercado de trabalho se estar a aproximar cada vez mais do Second Life® e haver muitas empresas a realizar reuniões neste espaço.

Escola 2.0[80] é o nome de um outro espaço colaborativo de aprendizagem. Com recurso à *Ning*[81], um serviço que permite criar uma rede social, Fernando Costa, docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, apresenta, na página principal da comunidade aberta que é *Escola 2.0,* a génese deste projecto. Começando por ser um espaço de trabalho da disciplina de Ambientes Virtuais de Aprendizagem do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Tecnologias Educativas, alargou-se, posteriormente, aos alunos de Tecnologias Educativas da Licenciatura em Ciências da Educação, para aí darem conta das suas explorações e reflexões e está aberta a todos os interessados na aprendizagem com recurso às TIC.

[78] http://w3.ese.ipsantarem.pt/fluidsid/
[79] http://www.canalup.tv/?menu=noticia&id_noticia=2207
[80] http://aprender2.ning.com/
[81] http://www.ning.com/

Também fora do contexto do ensino superior, outras comunidades *Ning* vão tecendo a teia. Destacamos, por exemplo, *Interactic 2.0*[82], uma rede social que nasceu em Novembro de 2007 e que tem recebido grande adesão a julgar pelos dados de 29 de Julho de 2008 que apontam para 460 membros, 151 fotos, 114 trilhas musicais, 102 vídeos, 194 tópicos de discussão, 18 eventos, 115 mensagens… É essencialmente constituída por educadores, professores dos vários ciclos e áreas, inclusive do ensino superior. Entre estes, estão muitos mestrandos e doutorandos de várias universidades do país, interessados na investigação. Existe também um núcleo especializado ao nível das tecnologias de apoio para o ensino especial.

Dada a novidade e complexidade da operacionalização dos processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), nasceu em Abril de 2008, a rede social *Centro Novas Oportunidades*[83] espaço de debate na qual interagem os diversos intervenientes da equipa técnico-pedagógica dos Centros Novas Oportunidades e adultos em processo, num total de 806 membros, 69 tópicos de discussão no fórum, 9 grupos… (Dados de 29 de Julho de 2008).

Form@ctiva[84] é uma plataforma criada com recurso à tecnologia *Elgg* e destinada a todos os intervenientes na área da formação. Para o administrador, esta serve para "partilhar as suas ideias no blogue, divulgar recursos e experiências, estar em contacto permanente com a comunidade da sua área profissional, encontrar pessoas e recursos interessantes através dos seus tags, manter uma rede de contactos actualizada dos formandos, ler as notícias de vários locais da Internet com o agregador"

Da Universidade do Minho, salientaremos um exemplo de utilização do Google Page Creator enquanto portefólio digital na disciplina de Metodologias de Investigação em Educação de um Mestrado em Tecnologia Educativa. A primeira experiência foi realizada no primeiro semestre do lectivo de 2007/2008 e contou com a participação de 27 formandos. O balanço apresentado pelos docentes responsáveis é francamente positivo:

> "… os formandos, que são também professores em formação, tiveram oportunidade de aprender como se investiga em educação, trabalhando, ao mesmo tempo, as ferramentas da Web 2.0 e desenvolvendo assim competências informáticas que serão requisito básico de qualquer cidadão do

[82] http://interactic.ning.com
[83] http://novasoportunidades.ning.com
[84] http://www.formactiva.org

> século XXI. Se somos formadores de professores, se a investigação mostra que para os professores integrarem as TIC na sala de aula ao serviço da construção do saber há que lhes proporcionar experiências "vivas" e "significativas" de utilização pedagógica das mesmas, se temos à nossa disposição um conjunto de serviços colaborativos e gratuitos da Web 2.0 que podem ser utilizados para exploração de actividades tão diversificadas, porque não usá-las nas práticas pedagógicas?" (Bottentuit *et al.,* 2008:153)

Da Universidade do Minho, poderíamos ainda reportar um estudo sobre as implicações dos *podcasts* no ensino universitário em regime de *b-learning*, em cursos de licenciatura e de pós-graduação (Carvalho *et al*., 2008) ou centrar a nossa atenção na utilização de blogues e wikis enquanto promotores de aprendizagens mais activas, facilitadoras da sociabilidade e partilha de conhecimentos sendo cada vez mais comum ao nível de escolas de todos os níveis de escolaridade (Gomes, 2006). O nosso critério de escolha para as ferramentas seleccionadas teve a ver com o facto de serem ainda escassos os estudos que equacionam a exploração pedagógica dos AAP nos quais as redes sociais e os ambientes favoráveis à criação de portetfólios digitais são peças essenciais.

1.3. – E-portefólios enquanto espaços de sentido

1.3.1 – Definições e metáforas

Depois de uma breve apresentação do conceito de e-portefólio, iniciaremos um percurso pelas diferentes metáforas a ele associadas, evidenciando as suas potencialidades para dar resposta à urgência de passar da *sociedade de informação* para uma *sociedade aprendente* (Assmann, 2000: 7) e à necessidade emergente de criar uma identidade digital.

O e-portefólio, também conhecido como portefólio electrónico ou portefólio digital, conceito introduzido, em 2000, por Helen Barrett, é uma evolução do portefólio[85], tradicionalmente associado ao mundo das artes, enquanto colecção de trabalhos para comprovar capacidades artísticas. Tem vindo a ser adaptado ao contexto educativo sobretudo, na América do Norte e, em menor escala, na Europa. No Québec, é

[85] O termo *portefolio* deriva do verbo latino *portare* (transportar) e dos substantivo *foglio* (folha).

reconhecido, desde o início dos anos 80, como um instrumento pertinente para o reconhecimento de competências.

Na linha de Bird (citado em Barrett, 2003:1) "Portfolios communicate meaning only in the specific context in which they are used", Sá-Chaves (2000: 30) retoma os três tipos de objectivos possíveis para a construção de um portefólio, apresentados por Ginette Robina em Balan, J. e Jellin (1980):

> "O *reconhecimento pessoal e,* neste caso, os porttfolios facilitam a tomada de consciência das capacidades e saberes, a valorização das actividades desenvolvidas, a auto-avaliação, os processo de orientação pessoal, a elaboração de projectos de acção e de vida, a formação, etc…
>
> Um segundo tipo refere-se ao *reconhecimento institucional* e aí os portfolios podem tornar-se entre outros, instrumentos facilitadores dos processos de obtenção de equivalências, de unidades de crédito e de validação/certificação de cursos.
>
> Por fim, outro tipo de reconhecimento é designado pela autora como *reconhecimento profissional*, sendo os portfolios, nesta última hipótese, facilitadores dos processos de orientação profissional, de procura de emprego e de inserção no mercado de trabalho, de gestão de carreiras e/ou de processo s de candidatura."

Carole Bavay (2004: 3), a partir de várias definições de autores, apresenta o portefólio educativo como sendo uma colecção de trabalhos seleccionados pelo aprendente como prova do seu sucesso ou do seu progresso. Trabalhos estes acompanhados de comentários feitos pelo aprendente ou outros intervenientes sobre o desenvolvimento do processo, representando assim a evolução da aprendizagem. O enfoque está no facto de ser um instrumento de reflexão e de avaliação do próprio percurso mas está também no destaque para a interacção com o tutor ou outros aprendentes.

Na óptica do consórcio *Europortefólio* (citado em SOFAD*,* 2006: 11), o e-portefólio é:

> "uma colecção de informações digitais descrevendo e ilustrando a aprendizagem ou a carreira de uma pessoa, a sua experiência, os seus sucessos. Trata-se de um espaço privado e o seu proprietário detém o controlo sobre os acessos. O conteúdo dos e-portefólios e os serviços a ele associados podem ser partilhados para:
> ▪ acompanhar o processo de validação de competência,
> ▪ completar ou substituir exames,
> ▪ reflectir sobre a sua carreira ou aprendizagem,
> ▪ acompanhar o desenvolvimento profissional contínuo, a planificação da aprendizagem e a procura de emprego."

Esta definição remete-nos para o uso de e-portefólio no processo de Reconhecimento de Competências e realça o formato multimédia dos documentos, a possibilidade de gerir os acessos bem como o conceito de partilha.

Barbas (2006: 34), por seu turno, apresenta a seguinte definição de e-portefólio:

> "Um documento digital com características fluidas (movimento, espaço integrador e transformação da temporalidade dos fluxos) e multimodais (a nível da construção, recepção e divulgação) que descreve o percurso de aprendizagem do cidadão ao longo da vida".

A investigadora destaca a noção do registo do percurso da aprendizagem como um processo fluido mas salienta também a abertura para a comunidade na demonstração de competências.

A construção de um e-portefólio pode ser então vista como um processo social, proporcionando a comunicação interactiva, permitindo ligações a outros recursos, possibilitando a reformulação e sobretudo ajudando a *aprender a aprender.*

Elizabeth Hebert (citado em Barrett, 2006: 2), estabelece a ligação entre os portefólios e as *caixas de memórias* ou *gavetas* onde, em tempos, os pais guardavam todos os pequenos objectos representativos do desenvolvimento dos seus filhos.

> "We formed part of our identity from the content of these memory boxes. We recognized each piece and its association with a particular time or experience. Reflection on the collection allowed us to attribute importance to these artefacts and by extension to ourselves as they gave witness to the story of our early school experiences."

Numa visão poética de Mary Diez, (citada em Barrett, 2006), afirma que, no fim do processo de construção do seu portefólio, o adulto tem diante dele um *espelho*, um *mapa* e um *soneto*. No nosso entendimento, *espelho* porque acaba de retratar o seu percurso de vida; *mapa* porque, delimitados os seus pontos fortes, o adulto é convidado a traçar o seu projecto de formação e *soneto* porque, na arte da reflexão e metareflexão, evidenciou as suas competências e descobriu certamente a chave para novas aprendizagens.

Ravet (2008: 4) também faz uso de uma metáfora muito elucidativa sobre as potencialidades dos e-portefólios: "The ePortfolio is a DNA in constant mutation, reflecting the constant transformation that learning carries." O e-Portefólio é apresentado como a identidade digital, em constante mutação, tornando-se passaporte para o mundo do

trabalho, em tempos em que se assiste cada vez mais ao recrutamento online *(*cf.secção 1.3.2).

Esta imagem do ADN remete-nos para a importância do e-portefólio que, enquanto criação de autor, assegura o desenvolvimento metacognitivo mas também a progressiva visibilidade do eu, a afirmação como pessoa (Sá-Chaves, 2005). Esta ideia é corroborada por Luwish (citado em Chaves, 2005: 9) quando afirma:

> "A identidade é melhor compreendida não como essência fixa ou uma substância que existe profundamente dentro de uma pessoa à espera de ser descoberta, mas antes como um fluido e um processo em curso, que vai progredindo através da narrativa."

Para auxiliar na escuta do interior necessária para a reconstituição de significados das experiências importantes da vida, Lambert (2003) destaca a importância da criação de *histórias de vida* (*digital storytelling*) enquanto narrativa curta, na primeira pessoa, em formato vídeo, numa combinação de imagens estáticas e música (essencial para a componente emocional) e que pode ser criada numa perspectiva histórica, reflexiva, persuasiva…

> "As we are made of water, bone and biochemistry, we are made of stories. The students that share their stories in our circles recognize a metamorphosis or sorts, a changing, that makes them feel differently about their lives, their identities" (Lambert, 2003: *V*).

Estratégia também defendida por (Barrett, 2004) que sugere que a *história de vida* faça parte do e-portefólio. A investigadora (*idem*: 6) propõe ainda que, num processo dinâmico de ligação do passado ao futuro, o e-portefólio responda a três questões:

- O quê? (Passado) O que posso ir buscar da minha vida, do meu trabalho…?
- Então o quê? (Presente) O que é que esses artefactos revelam sobre as minhas aprendizagens, as minhas competências?
- E agora o quê? (Futuro) Quais são os minhas metas em termos de aprendizagens?

Este repensar do caminho da aprendizagem percorrido tem vindo a consolidar-se e a motivação para a exploração das potencialidades da multimodalidade para a sua organização é reforçada pela campanha "*e-Portefólio para todos*", lançada, em 2003, pelo consórcio europeu EifEL (European Institute for E-Learning) e cujo principal objectivo é o de que, em 2010, todo o cidadão europeu tenha acesso a um e-Portefólio. Esta iniciativa

é também apoiada, no continente americano, pelo organismo LIFLA (Learning Innovations ou Foro de las Innovacciones que Aprende).

A nível nacional, uma das metas para 2010 do programa *Ligar Portugal* integrado no Plano Tecnológico do Governo é:

> "a generalização do dossier individual electrónico (portefólio) do estudante que termina a escolaridade obrigatória, onde se registarão todos os seus trabalhos mais relevantes, se comprovarão as práticas relevantes adquiridas nos diferentes domínios (artístico, científico, tecnológico, desportivo e outros) e se demonstrará o uso efectivo das tecnologias de informação e comunicação nas diversas disciplinas escolares". [86]

1.3.2 – Iniciativas nacionais e internacionais

Para além de estarem no centro das políticas educativas, os e-portefólios são tema de projectos europeus, entre os quais destacamos:

Digifolio [87] - Projecto Sócrates/Comenius (2005-2008), liderado por uma instituição portuguesa, que teve por objectivo contribuir para o desenvolvimento da utilização de portefólios enquanto estratégia de formação de professores, nomeadamente com a utilização das tecnologias digitais.

Mosep [88] - Projecto desenvolvido no âmbito do programa Leonardo da Vinci (2006-2008) e que visou fomrntar a utilização do e-portefólio enquanto estratégica de promoção da auto-estima dos adolescentes.

Dentro das iniciativas de implementação do e-portefólio a nível internacional, salientamos as seguintes:

Campus Canada [89] - uma parceria de colégios, institutos politécnicos e universidades canadianos que oferece um espaço e ferramentas para a criação de e-eportefólios adaptados aos diferentes fins a que se destinam. É também um repositório de formações e aprendizagens com possibilidade de validação.

[86] http://eportefolio.ese.ipsantarem.pt/eportefolio/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=6
[87] http://www2.fpce.ul.pt/pessoal/ulfpcost/digifolio/
[88] http://www.mosep.org/
[89] http://campuscanada.ca/new/index.php?t=7

CNED, Centre Nacional d'Enseignement à Distance [90] - um projecto francês que apresenta um modelo de reconhecimento e validação de competências que combina sessões presenciais e a distância e em particular o acesso a uma plataforma de trabalho colaborativo para construir o dossier online.

The Royal College Of Nurses [91] - a maior ordem de enfermeiros a nível europeu, com mais de 350 000 membros, aposta no e-portefólio para apoiar na acreditação das competências dos enfermeiros britânicos.

EAQUALS-ALTE ePortfolio [92] - Um trabalho conjunto das associações ALTE e EAQUALS no sentido de desenvolver um portefólio electrónico europeu das línguas. A partir da definição do seu perfil de competências numa língua estrangeira, o aprendente é conduzido a reflectir sobre os seus objectivos, os seus métodos e os seus sucessos.

A nível nacional, verificamos que são ainda escassas as experiências a nível institucional contudo destacamos:

Fluids Indentity[93] *- e-portefólio para a inclusão social e empregabilidade.* Um projecto da responsabilidade de uma equipa de docentes e alunos do Instituto Politécnico de Santarém, tem como objectivo a criação de uma plataforma onde os e-portefólios estão organizados com base nos quatro estilos de aprendizagem personalizados (adaptativo, convergente, divergente, assimilador). Este projecto pretende ser uma ferramenta facilitadora da empregabilidade.

RePe [94] - Software (versão beta) para a construção de e-Portefólios para os alunos portugueses do Ensino Básico, desenvolvido pelo Centro de Competência em TIC da ESE de Santarém em parceria com a CRIE.

PLEO - Portefólios eLEctrónicos Online [95] - Baseado na utilização da plataforma ELGG, trata-se da concretização de um projecto apresentado à Equipa Computadores, Redes e Internet na Escola (CRIE) no âmbito da "Iniciativa Escolas, Professores e Computadores

[90] http://www.cned.fr/presse/communiques/2007/VAEadistance.htm
[91] http://www.rcn.org.uk/
[92] http://www.linguanet-europa.org/plus/pt/resources/DocMng?event=VIEW&file=00012561
[93] http://w3.ese.ipsantarem.pt/fluidsid
[94] http://nonio.eses.pt/eportfolio
[95] http://www.pleo.ebisjl.pt

Portáteis" desenvolvido por uma equipa de professores do Agrupamento de Escolas de São João de Loure (Albergaria a Velha) e destinado a alunos do 5º ano.

Os e-portefólios são tema de muita investigação e nesse âmbito apresentamos ainda:

DigtalPortfolio [96] - uma plataforma online para a criação de portetfólios digitais e desenvolvida no âmbito da dissertação de Mestrado de Miguel Silva, pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto e defendida, em Julho 2008.

ePortolio do José Paulo Santos[97] - Uma experiência de realização de um portefólio digital, com recurso à ferramenta Multiply, no âmbito da Integração Curricular das TIC, trabalho desenvolvido no âmbito de um Doutoramento.

Portfolio – Investigação Educacional[98] - Portefólio construído por Carla Alves com recuso ao Blogger e criado no âmbito da Unidade Curricular de Investigação Educacional em Supervisão Pedagógica (Universidade Aberta), no ano de 2008.

As iniciativas apresentam alguma diversidade quanto aos modelos e suportes. Temos, por um lado, as plataformas de gestão de aprendizagem e, por outro, retomando a expressão de Castells (2004), espaços abertos a toda a *Galáxia Internet* o que nos remete para o mundo do *e-Learning 2.0* e dos AAP, ambientes de aprendizagem centrado no indivíduo, nos seus interesses e que o podem acompanhar ao longo da vida.

O debate em torno das vantagens e limitações de um e outro modelo tem sido amplo. O artigo "*As práticas fluidas dos portetfólios digitais*" (SOFAD*,* 2006: 49), por exemplo, levanta questões tais como a mobilidade, o arquivo e a confiança na circulação de dados. Ray Tolley (2008), por seu turno, discute a noção de pertença do e-portefólio, as possibilidades de personalização, a sua razão de ser na era do *MySpace*, *YouTube*, blogues… e afirma que acima de todas as metáforas, o e-portefólio tem de ser Universal "No student – or rather nobody – should be without one. The e-Portfolio should be but Universal" (*idem*, 2008: 102).

[96] http://www.digital-portfolios.com/Default.aspx
[97] http://jprsantos.multiply.com/
[98] http://webfoliando1.blogspot.com/

Capítulo 2 - Educação e Formação de Adultos em Portugal: entre passado e futuro

Introdução

"*What we know is less important than our capacity to continue to learn more.*"

George Siemens

Enunciar, numa perspectiva diacrónica, orientações políticas, teóricas e conceptuais em Educação e Formação de Adultos em Portugal, por referência à situação internacional e conhecer o cenário dos níveis de escolaridade, de literacia e de cibercompetências da população portuguesa, numa análise comparativa com outros países, designadamente da Europa, é este o conteúdo que será apresentado neste capítulo. Nele se cruzam dados de publicações estatísticas e apresentação de resultados de estudos de âmbito nacional, europeu e internacional bem como a caracterização de estratégias e planos de acção.

2.1 – Um passado recente

2.1.1 – Génese do subsistema de Educação de Adultos e seu enquadramento conceptual

Valerá a pena, antes de iniciarmos o nosso percurso histórico pelo contexto nacional de Educação de Adultos (EA) deixar uma clarificação sobre educação/ formação de adultos e sobre as diversas configurações dos conceitos *de educação permanente* e *aprendizagem/educação ao longo da v*ida que incidirá essencialmente sobre as principais políticas do Conselho da Europa, UNESCO e OCDE.

As definições de EA variam e o conceito emerge como um campo muito alargado mas, para efeitos da presente dissertação, tomaremos a definição que a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em Nairobi, em 1976, apresentou:

> "… totalidade dos processo organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada na nas escolas e universidades ou sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural, equilibrado e independente" (UNESCO, 1977).

O virar do século XVIII e XIX, com o advento da sociedade industrial, viu nascer os primeiros movimentos organizados de EA. O contexto histórico, o nível de industrialização a realidade cultural, motivos políticos e religiosos fizeram com que cada país tivesse gerido de forma diferente, as suas experiências de EA. Assim, se em França, no ano II, sob a convenção Montagnard, nasceram os cursos de formação profissional para adultos ou jovens trabalhadores, promovidos pelos operários armeiros formadores, na Alemanha desenvolveram-se as escolas fundadas pela Companhia de armas Krupp… (Federighi *et al.,* 1999) e na Escandinávia, espalharam-se os princípios da *folkeoplysning* – iluminação do povo, lançados pelo filósofo dinamarquês, Grundvig, em que a fonte da iluminação seria a sabedoria popular. "Emancipação social e cultural", "novo humanismo" e "cultura democrática e popular" estavam entre as palavras de ordem (Kallen, 1996).

Considerando as iniciativas dos governos nacionais em matéria de lançamento das bases conceptuais da aprendizagem ao longo da vida, em 1918, a União Soviética, afirmava o objectivo de garantir aos trabalhadores o efectivo acesso ao conhecimento e o dever de assegurar aos trabalhadores e camponeses uma instrução totalmente grátis e universal mas foi, em 1919, num relatório sobre EA, apresentado por Lloyd George ao Ministério da Reconstrução, que surgiu o termo *Lifelong Education (educação permanente).* Recuperando a ideia preconizada por Comenius, em finais do século XVIII[99], o então primeiro-ministro britânico afirmava que "A Educação de Adultos não deve ser considerada como um luxo para algumas pessoas isoladas, nem como algo que interessa apenas durante um breve lapso de tempo, no início da idade madura, mas como uma necessidade permanente, um aspecto imprescindível da cidadania e, portanto, deve ser geral e durar toda a vida" (Osorio, 2003: 17).

O modelo de *Educação Recorrente* apresentado por iniciativa do primeiro-ministro sueco Olof Palme, em 1969, veio quebrar o carácter holístico e humanista da *Aprendizagem Permanente.* Enquanto alternativa ao período da educação inicial, tinha como objectivo tornar possível o regresso à educação, em larga escala, numa alternância entre contextos de trabalho e oportunidades educativas (Osorio, 2003, Sitoe, 2006).

Os objectivos globais *da OCDE,* nomeadamente com o trabalho *"Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*" (1973) vão na mesma linha de uma conotação muito pragmática e económica, na associação da educação ao emprego. "*Promoting Adult Learning*" uma outra publicação da OCDE que resulta do exame, realizado entre 1999 e 2004, sobre políticas e práticas de aprendizagens de adultos em dezassete países membros, incluindo Portugal, alertava: "Ultrapassando a retórica: é preciso dar maior ênfase aos incentivos financeiros e às políticas que visam aumentar a participação de adultos com baixa qualificação" (OCDE, 2005:1).

Em 1970, Paul Lengrand, na sua obra "*An introduction to Lifelong Education*", propunha que a EA fosse incorporada num sistema de aprendizagem permanente integrando uma dimensão vertical, a saber, a noção de uma cadeia de aprendizagens coextensiva à vida e

[99] "O nosso principal desejo é que todos os homens recebam uma educação que lhes confira uma plena humanidade, não só a um único indivíduo, nem a alguns, nem tão pouco a muitos, mas a todos os homens em conjunto e, individualmente, jovens e velhos, ricos e pobres, de linhagem nobre ou de condição humilde, homens e mulheres… Cada idade está destinada à aprendizagem, e o homem não tem metas diferentes das que tem na própria vida" Citado por Osorio (2003: 16).

uma dimensão horizontal que alarga os espaços de aprendizagem para fora dos limites das instituições (Osorio, 2003).

A UNESCO desempenhou igualmente um papel importante no desenvolvimento da reflexão sobre a EA, realizando cinco conferências internacionais*: Conferência de Helsingor (*Dinamarca*, 1949), Conferência de Montreal* (Canada, 1960), *Conferência de T*óquio, (Japão, 1972), *Conferência de Paris* (França, 1985) e *Conferência de Ham*burgo (Alemanha, 1997) prevendo-se que a realização da sexta aconteça, no Brasil em 2009. Num percurso iniciado em contexto de pós guerra, o primeiro tema em debate foi o valor da educação democrática. Entrou-se de seguida, nas preocupações com "*a Educação de Adultos num mundo em transformação"*, no "*direito a aprender ao longo da vida*" e finalmente, na "*Educação de Adultos e os desafios do século XXI*".

Outro marco foi a já referida nona Conferência Geral da UNESCO, realizada em 1976, em Nairobi (Quénia), na qual se definiu o campo de intervenção na EA considerada, a partir de então, como um "subsistema integrado num projecto global de educação permanente".

Kallen (1996) observa que estas sucessivas conferências se reduziram, na prática, em algumas dimensões específicas tais como a alfabetização de adultos.

O relatório da Comissão da UNESCO (1972), presidida pelo antigo primeiro-ministro e ministro da educação Edgar Faure afirmava: "Actualmente, a educação já não se define em relação a um conteúdo determinado que se tenta assimilar, mas que é realmente concebido como um processo do ser que, através da diversidade das suas experiências, aprende a expressar-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se cada vez mais o mesmo" (Faure *et al.,* 1972: 21).

No que concerne às iniciativas desenvolvidas no âmbito da União Europeia, destaca-se o *Livro Branco* sobre *Crescimento, Competitividade e Emprego* (1993) que se insere na continuidade do vector sistema educativo e mercado de trabalho e aponta para a necessidade de flexibilização dos sistemas de formação/educação e a certificação de competências adquiridas em contextos não formais.

O relatório "*Educação, um tesouro a descobrir"*, da responsabilidade de uma comissão de especialistas desta mesma organização, coordenados por Jacques Delors (1996), conferindo ao conceito de aprendizagem ao longo da vida uma maior abrangência,

estabeleceu quatro poderes da educação: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver* com os outros, *aprender a ser* e, na sequência do relatório de Edgar Faure, pronunciava-se "pelo processo de educação permanente no sentido de educação ao longo de toda a vida e de educação comunitária, nas dimensões da Aldeia Global" (Dias, 1996). Estes dois relatórios conduziram a uma multiplicação de iniciativas internacionais.

O ano 1996, designado ano *Europeu da Educação e da Formação Permanente*, assinalou a aposta do Parlamento Europeu e do Conselho na *aprendizagem ao longo da vida* como um dos pilares básicos para responder às exigências da cidadania activa e empregabilidade e o *Memorandum* sobre *Aprendizagem ao longo da vida* ratificado, em Março 2000, sob a Presidência Portuguesa da União Europeia, definiu: "*a aprendizagem ao longo da vida* (*lifelong learning*) não é apenas mais um dos aspectos da educação e da aprendizagem; ela deve tornar-se o princípio director que garante a todos o acesso às ofertas de educação, numa grande variedade dos contextos de aprendizagem" (Commissions of the European Communities, 2000: 3).

Em 2005, as conclusões do balanço intercalar da *Estratégia de Lisboa* levaram o Conselho Europeu a confirmar que a educação e a formação devem ocupar uma posição central na agenda dos Estados-Membros e é realçada a necessidade de levar a cabo uma acção urgente para promover a igualdade de oportunidades bem como a criação de um espaço, na Europa, de aprendizagem ao longo da vida. Neste contexto, o *Programa para a aprendizagem ao longo da vida 2007-2013* visa permitir a todos os cidadãos adquirir as competências e as qualificações necessárias e beneficiar, a nível comunitário, de um apoio crescente dos programas de educação e de formação tais como Erasmus, Leonardo e Grundvig.

Em Dezembro 2006, foi publicado no Jornal Oficial da União Europeia (L 394/18 PT) o *Quadro de Referência Europeu das Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* no sentido de uma resposta europeia à globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento com particular atenção à garantia de equidade na educação e formação contínua de adultos para uma cidadania activa, a coesão social e a empregabilidade.

São oito as competências essenciais estabelecidas pelo Quadro de Referência:

- Comunicação na língua materna;
- Comunicação em línguas estrangeiras;

- Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- Competência digital;
- Aprender a aprender;
- Competências sociais e cívicas;
- Espírito de iniciativa e espírito empresarial;
- Sensibilidade e expressão culturais.

Este breve traçar da génese e evolução de conceitos, levam-nos a reconhecer que o grande impulso para a prática de educação permanente tem origem no século XX perante a globalização e o consequente exigência social de novas competências.

Para além de ressaltar a complementaridade entre aprendizagens formais, não formais e informais, enfatiza ainda o alargamento do campo de intervenção, passando de uma situação de alfabetização para um paradigma mais amplo de aprendizagem permanente bem como para a internacionalização da reflexão sobre a problemática da EA.

Esta retrospectiva permite-nos ainda confirmar embora, como alerta António Almeida (2006), os termos *aprendizagem* e *educação* sejam usados indiferentemente e que *aprendizagem ao longo da vida* se confunda com *EA*, que *lifelong* implica mais do que *adulto* e o conceito de EA é mais restrito do que educação permanente. Ela é apenas parte da implementação desta última num "subconjunto integrado". Considerando que a educação ao longo da vida se divide em duas fases: educação de infância e educação de adultos sendo que a primeira abarca as sub-fases de educação de infância, educação básica e educação secundária (Dias, 2007), a educação permanente é pois " um processo global e sequencial de desenvolvimento de cada ser humano ao longo das diferentes fases da sua existência desde que nasce até que morre" (*idem*, 2007: 1).

A propósito da confusão dos termos *Aprendizagem Permanente*, e *Educação ao Longo da Vida,* Licínio Lima (2006) afirma que se, nos anos 60/70, se tratava só de uma questão de "variações de tradução" (educação permanente tradução da expressão francesa e educação ao longo da vida – tradução da expressão inglesa), nos tempos actuais não devem ser confundidos pois, de acordo com este autor, passou-se de uma matriz do social, do colectivo, do conceito de Estado Providência do período pós II Guerra Mundial, para um conceito de formação contínua, uma lógica da empregabilidade, de ajustamento, da reciclagem profissional, um paradigma da responsabilidade do indivíduo pelo seu próprio

percurso de aprendizagem, tornando-se este um consumidor de formação pela sua própria sobrevivência.

De *direito reivindicado*, a formação passou a *dever* como afirma também Nóvoa, (2007: 12), em resultado da necessidade de adaptação dos indivíduos às transformações tecnológicas, convertendo-se assim nas palavras de Correia *et al.* (citado em Castro *et al.*, 2007: 65), num dispositivo "que se é compelido a suportar para dissimular o percurso que conduz à exclusão profissional e social".

Na discussão actual sobre o conceito de *Aprendizagem ao Longo da Vida* distinguem-se duas correntes: uma motivada pela política da formação do capital humano no sentido da adaptação a um mercado de trabalho fluido e outra orientada para o sujeito em que os contextos de aprendizagem não formais e informais, "aprendizagem em todos os domínios da vida" (*lifewide learning*) ganham relevo com o objectivo de uma cidadania humanista (Rogers, 2006, Almeida, 2006, Alheit, 2006).

É nesta linha que se situa o movimento de Reconhecimento dos Adquiridos (*cf*. secção 2.4), desenvolvido na Suiça e no Canada, nos anos 80, e cuja implementação em Portugal, em 2000, sob a tutela da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), enquanto processo de RVCC, não tem sido imune às fortes críticas dos que vêem na massificação do sistema uma desvalorização do conhecimento formal e um instrumento político para ultrapassar o problema da subcertificação dos Portugueses.

António Nóvoa (2007: 12) previne para a necessidade de fazer a ponte entre estas duas visões de aprendizagem ao longo da vida quando afirma que o "reconhecimento dos adquiridos só faz sentido no âmbito de uma lógica de formação". Segundo o mesmo autor, a reflexão sobre a experiência tem de levar a "compreender de que modo ela se pode constituir em suporte de formação". Também Lima (2006: 32) defende "uma formação que está atenta ao mundo do trabalho e à própria formação profissional, mas que tem como objectivo último capacitar os cidadãos para uma interrogação crítica da economia, do trabalho e da capacidade de transformação das condições de produção e da própria economia" em suma uma formação organizada para uma adaptação funcional, a longo prazo, de todos os cidadãos à sociedade dos fluxos.

2.1.2 – Construção da política portuguesa de Educação de Adultos

Se a institucionalização da EA ocorre em França após a Revolução Francesa (1789), e se é no século XIX que esta se generaliza em diversos países da Europa e nos Estados Unidos da América, em Portugal, só em 1952, é que foram elaboradas as primeiras medidas institucionais no âmbito da EA com o *Plano de Educação Popular* e a *Campanha Nacional de Educação de Adultos* visando essencialmente diminuir o analfabetismo mas revelando-se rapidamente insuficientes.

Na verdade, podemos afirmar que a longa travessia do Estado Novo português, ditadura militar presidida por Oliveira Salazar (1926-1974), foi desfavorável ao desenvolvimento da EA em Portugal.

> "Não houve em Portugal até 1974, um verdadeiro sistema de Educação de Adultos. As vias de educação permanente e educação popular encontravam-se bloqueadas, respectivamente, por um sistema de ensino conservador, escolástico e escolarizante, "infantilista", e por um regime político dogmático e repressivamente paternalista, para quem qualquer "adulto" – sujeito autónomo e participante activo do processo de aprendizagem e da transformação consciente do meio físico e social – era "agente de subversão" (Melo, 1981: 368).

Foi apenas em finais de 1975, com o processo da democratização do país e a reorganização dos serviços da então Direcção-Geral da Educação Permanente (DGEP), que assumiria responsabilidades durante seis anos, desde 1973 até 1979, que se assistiu à construção do edifício legislativo do subsistema de EA em Portugal e que se traduziu no *Plano de Educação de Adultos*. No mesmo ano em que se elaborou o texto constitucional democrático do país, foi também criada a base legal do subsistema de EA com a publicação do Decreto-Lei nº 384/76. Foi ainda no fervor pós-revolução, que se assistiu ao ressurgir do movimento associativo popular, herança das associações de operários dos centros urbanos dos finais do séc. XIX[100], a chamada educação popular e as perspectivas de Paulo Freire de democratização da sociedade e da escola.

Em 1979, a Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro, marcou o arranque dos trabalhos do *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos* (PNAEBA), da responsabilidade da recém criada Direcção-Geral da Educação de Adultos (DGEA). Projectava-se, pela primeira vez, a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos e apontava-se "para a definição das bases de implementação de uma nova estratégia de educação

[100] As associações de operários foram limitadas na sua actuação a partir de 1926.

permanente. Esta estratégia caracteriza-se fundamentalmente pela alternância entre estudos, trabalho e outras actividades sociais, pela capitalização de conhecimentos através do sistema de unidades capitalizáveis, pela possibilidade de certificação de saberes de vária ordem adquiridos por outras vias que não apenas as escolares e pelo seu alto grau de flexibilidade e adaptabilidade às características dos adultos". Este Plano viria a ser abandonado, em 1985, sem ter atingido os resultados desejados, a saber, a melhoria significativas das taxas de escolaridade da população portuguesa.

Em 1986, com o governo socialista e sob a alçada da então Direcção Geral de Extensão Educativa (DGEE), foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei nº 46/86) que estabeleceu a escolaridade obrigatória de nove anos e definiu os princípios organizativos do sistema educativo. O Ensino Recorrente era então considerado como uma escolaridade de segunda oportunidade que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudos diferentes do ensino regular, conduzia à obtenção de um grau de escolaridade e à atribuição de um diploma ou certificado equivalentes aos do ensino regular.

A extensão do Ensino Recorrente ao ensino secundário foi estabelecida com o Despacho nº 273/ME/92, de 10 de Novembro, e o Despacho nº 16/SEED/96, de 14 de Junho, generalizou os cursos técnicos de Ensino Secundário Recorrente.

Na sequência da já referida quinta Conferência da UNESCO sobre EA, realizada na cidade de Hamburgo, em Julho de 1997, resultou o relatório "*Uma aposta educativa na participação de todos"* e, no início de 1998, foi criado um Grupo de Missão com a incumbência de assentar os alicerces de uma nova oferta de educação-formação, apostando-se numa maior flexibilidade e melhor adequação aos diferentes públicos e contextos. O trabalho desenvolvido originou a publicação de um "*Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos"* (Melo *et al.,* 1998), de um "*Estudo para a Construção de um Modelo Institucional"* (Lima *et al.,* 1999) bem como a criação, a 28 de Setembro de 1999, da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA, Decreto-Lei nº 387/99), duplamente tutelada pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho e pelo Ministério da Educação.

> " Naquele ano de 1994, logo a seguir à publicação dos Decretos-Lei nº 137/93 e 138/93 que confirmavam a EA a dois departamentos do Ministério da Educação – o Departamento do Ensino Secundário e o Departamento do Ensino Básico – culminando um longo processo de degradação e de descaracterização, a EA agonizava (…). Hoje, respira-se outro ar. Novos clarões de esperança assomam o horizonte. A Educação de Adultos reanima-se e vive." (Simões, 2007: 5)

Os principais objectivos da ANEFA eram inovadores e organizavam-se à volta de quatro eixos estruturantes: o RVCC, os Cursos EFA, as acções Saber+ bem como a concepção de materiais de referência técnico-pedagógica, nomeadamente o "*Referencial de Competências Chave*" comum aos Cursos EFA e Centros RVCC.

Com os resultados adversos obtidos nas eleições autárquicas e a subsequente demissão do Governo, em 2002, o XV Governo Constitucional viria a remeter as atribuições da ANEFA à Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV, Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro) que, embora dando continuidade ao trabalho desenvolvido no seio do Sistema RVCC, centrou a sua acção na formação vocacional, fomentando mecanismos facilitadores da qualificação de adultos mas também de jovens o que, de alguma forma, contribuiu para a descaracterização da EA (*idem*, 2007).

O Decreto-lei nº 231/2006, de 27 de Outubro, veio determinar que a DGFV fosse objecto de reestruturação, passando a designar-se Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), um Instituto Público, sob a tutela e superintendência conjuntas dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação e que tem por missão "coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)."

As políticas de educação e formação profissional congregam-se, a partir de então, em torno do programa *Iniciativa Novas Oportunidades*, programa apresentado, em Setembro de 2005, na Assembleia da República, pelo Primeiro-ministro José Sócrates. Envolve os ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social e surgiu para fazer face ao baixo índice de escolarização da população.

Para os adultos, *Novas Oportunidades* significa a recuperação efectiva dos seus níveis de qualificação e para isso, a aposta do governo recai na consolidação dos dispositivos de RVCC[101], conjugada com uma maior disseminação de ofertas de educação e formação que se ajustem às necessidades daqueles que se encontram a trabalhar ou desempregados e

[101] Com base no aumento da rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na capacidade de oferta de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e na extensão do referencial de competências para o 12.º ano de escolaridade, é objectivo do governo qualificar, até 2010, um milhão de activos.

que passam por Cursos EFA bem como por Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD).

O *Catálogo Nacional de Qualificações* (CNQ), apresentado, no dia 18 do mês de Junho de 2007, constitui-se como pedra angular num contexto de mudança, contribuindo para o desenvolvimento de um quadro flexível na obtenção das qualificações e na construção dos percursos individuais de aprendizagem ao longo da vida ajustados às necessidades individuais para além de potenciar uma maior eficácia do financiamento público. Integra mais de 5000 Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), certificáveis de forma autónoma, permitindo uma maior flexibilidade no acesso à qualificação transferíveis entre diferentes percursos de qualificação, promovendo não apenas uma maior mobilidade intra e inter áreas de educação e formação, como também uma maior mobilidade profissional.

Esta incursão histórica pela realidade política da EA no contexto português permite verificar que o sector não constituiu, durante longos anos, prioridade na agenda política. Revela contudo, a emergência de transformações ao nível da consolidação de práticas educativas orientadas por Competências-Chave e a valorização do sujeito e das suas aprendizagens, independentemente do contexto e do modo como se processaram. Esta mudança de perspectiva insere-se numa tendência claramente inscrita na estratégia europeia de educação e formação ao longo da vida que se torna, para Portugal, foco de desafios a enfrentar para fazer face aos fracos índices de escolarização da população adulta portuguesa, como veremos na secção que se segue, mas também para acompanhar as exigências das sociedades contemporâneas ditas do conhecimento.

2.2. – Desafios a enfrentar

Os baixos níveis de qualificação da generalidade da população portuguesa apresentam-se como um dos principais obstáculos para responder aos desafios da sociedade do conhecimento ou, na terminologia de Castells, à transição para uma sociedade em rede. Portugal permanece, de facto, a uma distância considerável da maioria dos objectivos estratégicos definidos pela União Europeia para garantir a “economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo" até 2010.

Salientaremos, nesta secção, os aspectos mais problemáticos e que levam a assumir o carácter imperativo da massificação do acesso à aprendizagem ao longo da vida. Começaremos por enunciar os parâmetros de referência para a educação e formação que o Conselho Europeu foi convidado a adoptar, em 2002:

> "▪ Até 2010, todos os Estados-Membros deverão reduzir a taxa de abandono escolar precoce, no mínimo, para metade, comparativamente ao ano 2000, a fim de atingir uma taxa média na União Europeia (UE) igual ou inferior a 10%.
>
> ▪ Até 2010, todos os Estados-Membros deverão reduzir, no mínimo, para metade os níveis de desigualdade entre homens e mulheres diplomados nas áreas da Matemática, Ciências e Tecnologias, e assegurar um aumento significativo do número total de diplomados em relação ao ano 2000.
>
> ▪ Até 2010, os Estados-Membros deverão garantir que a percentagem média de cidadãos de 25-64 anos que terá concluído, no mínimo, o ensino secundário superior atinja ou supere os 80 %.
>
> ▪ Até 2010, a percentagem de alunos de 15 anos com fraco desempenho escolar em leitura, matemática e ciências será reduzida, no mínimo, para metade relativamente ao ano 2000 em cada Estado-Membro.
>
> ▪ Até 2010, o nível médio de participação na aprendizagem ao longo da vida na UE deverá abranger, no mínimo, 15 % da população adulta em idade activa (faixa etária dos 25-64 anos), não devendo em nenhum país essa percentagem ser inferior a 10%." (Comissão Europeia, 2002: 4)

2.2.1 – Níveis de escolaridade

Centrando-nos nos indicadores referentes ao diagnóstico da situação da população adulta, e em particular no nível de escolaridade, a perspectiva analítica aponta para a permanência de elevadas taxas de analfabetismo em Portugal e baixos níveis de escolarização.

Os antecedentes históricos, nomeadamente o facto da alfabetização no nosso país, ter ocorrido bastante mais tarde do que no Norte e Centro da Europa não podem deixar de constituir um pano de fundo a ter em conta na compreensão dos actuais níveis.

Na transição para o século XX, a taxa de analfabetos, em Portugal, situava-se nos 70%, em meados do século, atingia os 50%, meta já atingida um século antes na Europa do Norte e Centro (Magalhães, 1996).

Embora se tenham registado progressos bastante significativos nas últimas duas a três décadas (Cardoso, 2005), entrámos no terceiro milénio com cerca de um milhão de portugueses sem dominar as noções básicas de leitura e escrita. O Censos de 2001 revelou que o Alentejo continuava a ser a região com o maior número de pessoas sem saber ler e escrever (15,9%), seguido da Região Autónoma da Madeira (12,7%) sendo que Lisboa apresentava a menor taxa de analfabetismo (5,7%). No que toca ao indicador referente à igualdade de género, os resultados eram pouco promissores pois as mulheres registavam a maior taxa de analfabetismo em todas as regiões do País.

Considerando o nível de escolaridade da população portuguesa e de acordo com o relatório "*30 Anos de Estatísticas da Educação*", da responsabilidade do antigo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE), agora Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), é inegável que os níveis de escolaridade da população registaram progressos, muito em particular, nos últimos trinta anos (*cf.* Quadro 5), embora de forma pouco significativa entre 1999 e 2005, para além da convergência com os níveis europeus estar longe de ser alcançada.

À excepção da educação pré-escolar, que subiu de 12,6%, em 1977/1978, para 77,4% em 2004/2005, e do 1º ciclo que registou uma taxa de escolarização de 100%, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário este indicador estagnou desde 1996. No ensino secundário, apenas seis em cada dez jovens com idade para frequentar este nível de escolaridade estavam matriculados no ano lectivo de 2004/2005. No entanto, de acordo com os dados do Recenseamento Escolar 2006/2007, publicado pelo GIASE, registou-se um aumento dos alunos matriculados em cursos profissionais, que passaram de 33 mil para 44 mil o que se traduz num crescimento da população estudantil no ensino secundário.

Quadro 5 - *Taxa bruta de escolarização, segundo o nível de educação, por ano lectivo (%) (Portugal, Público e Privado, HM)*

Nível de ensino / Ano lectivo	Educação Pré-escolar	Ensino Básico			Ensino Secundário	Ensino Superior
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
1985/86	29,3	136,3	112,3	73,6	44,1	13,6
1986/87	32,3	136,7	114,1	72,7	48,4	14,9
1987/88	361	133,0	118,4	77,3	54,8	15,8
1988/89	40,3	129,9	118,4	83,0	54,7	17,1
1999/90	44,6	128,9	112,0	87,5	60,9	20,2
1990/91	50,7	126,7	120,4	94,2	67,7	23,4
1991/92	53,9	128,5	123,3	106,1	77,6	27
1992/93	55,1	125,6	122,0	108,5	82,2	30,1
1993/94	56,5	125,1	127,7	114,1	90,6	33,3
1994/95	56,2	128,6	124,2	118,4	98,6	36,1
1995/96	58	124,5	127,2	114,0	106,1	38,6
1996/97	61,1	122,2	128,8	115,3	103,9	43
1997/98	67,3	121,2	124,7	118,6	102,3	45,1
1998/99	70,3	122,1	125,2	119,2	100,1	45,8
1999/2000	73,3	123,6	123,2	119,6	102,1	49,3
2000/2001	75,6	125,1	120,7	119,2	105,4	52,1
2001/2002	77,2	122,7	119,8	116,8	105,4	54,1
2002/2003	77,3	120,2	122,7	113,8	106,4	55,7
2003/2004	77,9	119,7	125,0	112,2	107,5	56,8
2004/2005	78,5	119,3	124,6	111,0	105,5	56,7

Fonte: GEPE, Séries Cronológicas do Sistema Educativo[102]

Um estudo levado a cabo, em 2003, por uma equipa de investigadores do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) (Cardoso *et al.,* 2005) ilustra de forma evidente, diferenças geracionais no que respeita aos níveis e qualificação dos portugueses (*cf.* Quadro 6). O país continuava então, a apresentar baixos níveis de escolarização que atingiam principalmente os segmentos das gerações mais velhas. Os casos de jovens, com mais de quinze anos, nascidos no regime democrático e com qualificações abaixo do 2º ciclo tornaram-se raros. Verifica-se, no entanto, que 38% dos indivíduos nascidos antes de 1974 não concluiu mais do que o 1º ciclo do ensino básico e quase 14% não obteve qualquer tipo de qualificação académica, valor que ascende aos 18% no caso das mulheres. O mesmo estudo destaca contudo a percentagem de jovens mulheres com habilitações de nível superior que chega aos 14% quando entre os homens no mesmo escalão etário, o valor é de um pouco menos de 9 %.

[102] http://w3.gepe.min-edu.pt/series/

Quadro 6 - *Qualificação académica segundo idade e sexo, Portugal, 2003 (%)*

Qualificação académica segundo idade e sexo		Sem qualificação académica	1º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior
Nascidos até 1974	Homens	9,6	40,2	16,1	12	12,2	9,9
	Mulheres	17,7	36,8	15,5	11,6	8,7	9,8
	Total	13,9	38,3	15,7	11,9	10,3	9,9
Nascidos em 1974 ou depois	Homens	0,3	3,3	27,5	39,1	21,0	8,8
	Mulheres	0,6	4,4	20,3	29,7	30,8	14,2
	Total	0,4	3,8	24,1	34,7	25,7	11,4

Fonte: CIES Inquérito Sociedade em Rede em Portugal, 2003- (*in* Cardoso, 2005: 49)

Um outro problema evidenciado por este estudo é a fraca incidência de actividades formativas entre os Portugueses, cenário este que persistia, ainda em 2006, sendo as taxas das mais baixas da Europa (*cf.* Quadro 7). Portugal situava-se a par da Hungria e somente acima da Grécia, Bulgária e Roménia, no outro extremo de países como a Suécia, Dinamarca, Reino Unido e Finlândia.

Seria necessário que mais quatro milhões de adultos participassem na aprendizagem ao longo da vida para que se alcançasse a taxa de participação do parâmetro de referência acordado pelos Estados-Membros no âmbito do programa "*Educação e Formação para 2010*."

Também no que toca à formação profissional continua a verificar-se a diferença geracional. Na maioria dos casos, os formandos são jovens, qualificados e trabalham em grandes empresas. Os dados recolhidos no âmbito de estudo do ISCTE, apontam para o facto de 16% dos jovens nascidos depois de 1974 terem frequentado, em 2002/ 2003, algum tipo de acção de formação e em igual percentagem terem participado em encontros técnico-científicos relacionados com a profissão enquanto que entre os mais velhos os valores não vão além dos 10%.

As gerações mais velhas são, de facto, as que menos participam em acções de formação o que, em ambiente de mudanças, se traduz numa menor capacidade de adaptabilidade e algum entrave ao desenvolvimento do país. De uma forma geral, em Portugal, a formação ao longo da vida tem sido no sentido de remediar do que de prevenir e é essa tendência que tem que ser invertida (Guichard *et al.,* 2006).

Quadro 7 – *Aprendizagem ao longo da vida excluindo actividades de auto-aprendizagem (% da população entre os 25 e os 64 anos)*

	Total		Homens		Mulheres	
	2001	2006	2001	2006	2001	2006
Europa dos 27	7,1	9,6	6,6	8,8	7,6	10,4
Bélgica	6,4	7,5	6,9	7,4	5,9	7,6
Bulgária	1,4	1,3	1,3	1,3	1,4	1,3
República Checa	-	5,6	-	5,4	-	5,9
Dinamarca	18,4	29,2	16,1	24,6	20,7	33,8
Alemanha	5,4	7,5	5,7	7,8	4,8	7,3
Estónia	5,4	6,5	3,8	4,2	6,9	8,6
Irlanda	-	7,5	-	6,1	-	8,9
Grécia	1,2	1,9	1,2	2,0	1,1	1,8
Espanha	4,4	10,4	4,0	9,3	4,9	11,5
França	2,7	7,5	2,5	7,2	3,0	7,8
Itália	4,5	6,1	4,4	5,7	4,6	6,5
Chipre	4,4	7,1	3,4	6,5	3,4	7,8
Letónia	-	6,9	-	4,1	-	9,3
Lituânia	3,5	4,9	2,3	2,9	4,6	6,6
Luxemburgo	5,3	8,2	5,9	7,6	4,7	8,7
Hungria	2,7	3,8	2,2	3,1	3,1	4,4
Malta	4,6	5,5	5,8	5,5	3,4	5,6
Holanda	15,9	15,6	16,5	15,2	15,9	
Áustria	8,2	13,1	8,7	12,2	7,7	14
Polónia	4,3	4,7	3,7	4,3	4,9	5,1
Portugal	3,3	3,8	2,9	3,7	3,6	4
Roménia	1,0	1,3	1,1	1,1	1,0	1,3
Eslovénia	7,3	15,0	6,7	13,8	7,9	16,3
Eslováquia	-	4,3	-	4	-	4,6
Finlândia	17,2	23,1	14,7	19,3	19,7	27,0
Suécia	17,5	32,1	15,4	27,9	19,7	36,5
Reino Unido	20,9	26,6	17,5	22	24,4	31,2

Fonte: Eurostat – Key figures on Europe 2007/08 edition[103]

2.2.2 – Níveis de literacia

Se nos anos 60, e para fazer face aos desafios da mudança tecnológica, o conceito de alfabetização recorrente cedeu o lugar à alfabetização funcional, disseminada internacionalmente pela UNESCO, com o intuito de preparar os alfabetizandos para a utilização da cultura escrita na resolução de problemas do próprio e da comunidade (Magalhães, 1996), em meados dos anos 90, por nem sempre existir uma correspondência directa entre os níveis de instrução da população e o nível de aplicação das competências adquiridas e certificadas nas diferentes situações do dia-a-dia em que elas podem ser

[103] http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EI-07-001/EN/KS-EI-07-001-EN.PDF

accionadas surgiu, em Portugal, um novo conceito no panorama da investigação em ciências sociais, o de literacia.

Entende-se por literacia "a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos vários (textos, documentos, gráficos)" (Sebastião *et al.,* 2001: 2).

Os primeiros estudos de avaliação directa das competências de literacia dos adultos, realizaram-se, no início da década de 70, nos Estados Unidos da América com o objectivo da identificação dos segmentos da população que não possuíam as competências mínimas para uma participação integral na vida em sociedade – analfabetismo funcional. Devido ao carácter arbitrário do que se entende como sendo as competências "mínimas", para ultrapassar a categorização dicotómica dos alfabetizados/não alfabetizados e tendo em conta ainda o carácter não estático das competências da população, o objecto de análise passou a abarcar a diversidade de situações possíveis – níveis de literacia.

Em meados dos anos 80, as pesquisas de âmbito nacional dirigidas à população adulta estenderam-se ao Canada (Ávila, 2005) e em 1993, realizou-se, nos Estados Unidos, o *National Adult Literacy Survey* que teve por objectivo a determinação do perfil de literacia da população, traduzido em cinco níveis de proficiência que correspondem a graus diferenciados de competências para as três dimensões – *literacia em prosa*, *documental* e *quantitativa* e accionadas em vários contextos.

A *literacia em prosa* remete para o processamento de texto em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, como por exemplo folhetos e manuais de instruções. Por *literacia documental* subentende-se o relacionamento com formulários, impressos tais como ofertas de emprego, folhas de pagamento, horário de transportes. E, finalmente, a *literacia quantitativa* reporta-se à utilização de valores numéricos e a realização de operações aritméticas com base em materiais escritos, enquadrando-se aqui cheques, contas, talões de encomenda, cálculo de juros de empréstimos ou de depósito (*idem*).

Para cada uma destas dimensões foram definidos cinco níveis de literacia:

> *nível 1*: baixo nível de competência. As pessoas que pertencem a este nível são incapazes, por exemplo, de determinar a posologia de um medicamento a ministrar a uma criança a partir da informação indicada na embalagem;

nível 2: nível de competência que permite manejar material simples, redigido de forma clara e sem exigir tarefas demasiado complexas. As pessoas que pertencem a este grupo sabem ler, mas o seu nível de competência dificulta a realização de tarefas novas;

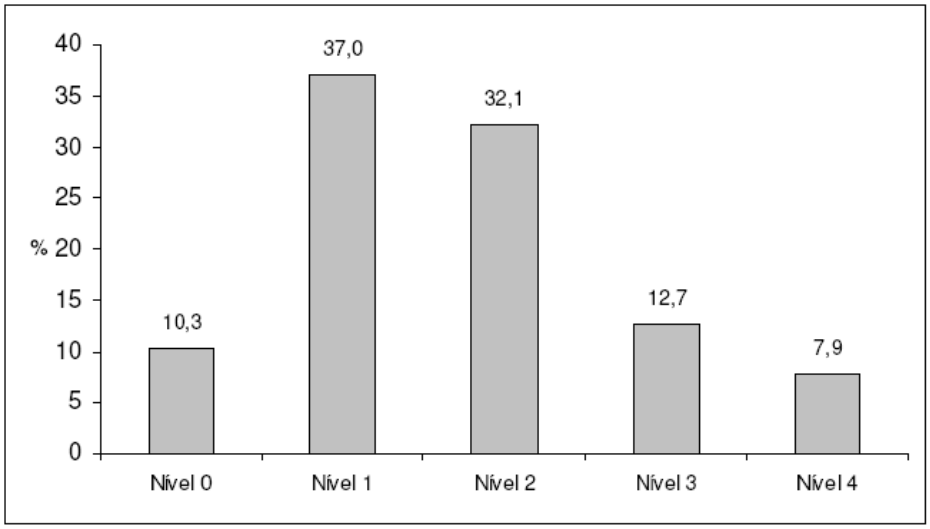
nível 3: mínimo necessário para fazer face às solicitações da vida quotidiana e às situações de trabalho nas sociedades desenvolvidas. As pessoas incluídas neste nível são capazes de compreender várias fontes de informação e de resolver problemas complexos. Este nível corresponde mais ou menos ao nível de competência requerido para concluir com sucesso o ensino secundário e ter acesso ao ensino superior;

níveis 4 e 5: competências de nível elevado para tratamento da informação. (Tuijnman, 2000).

Em Portugal, o primeiro e, até agora, único Estudo Nacional de Literacia (ENL) foi realizado, em 1994, por um equipa coordenada por Ana Benavente e deu origem ao livro "*A Literacia em Portugal, Resultados de uma pesquisa Extensiva e Monográfica*".

O perfil de literacia da população adulta portuguesa que emergiu deste estudo (cf. Gráfico 1) distribuía-se do seguinte modo: 10,3% da população nacional encontrava-se no nível 0; 37,0% no nível 1; 32,1% no nível 2, 12,7% no nível 3 e apenas 7,9% no nível 5.

Gráfico 1 - *Níveis de literacia da população portuguesa*



Fonte: ENL, 1994 (*in* Ávila, 2005:193)

Com o objectivo de comparar os níveis de literacia de diferentes países, realizou-se, em 1994, sob a coordenação de um organismo canadiano (Statistics Canada) e com o apoio da OCDE, o *International Adult Literacy Survey* (IALS), cujos primeiros resultados foram publicados em 1995. Numa primeira fase participaram nove países – Canada, França,

Alemanha, Irlanda, Holanda, Polónia, Suécia, Suiça (cantão francês e alemão) e os Estados Unidos da América. Em 1996, juntaram-se a Austrália, a Bélgica (parte flamenga), o Reino Unido, a Nova Zelândia e Irlanda do Norte. Em 1998, participaram também o Chile, a República Checa, a Dinamarca, a Finlândia, a Hungria, a Itália, a Noruega, a Eslovénia, a Suiça (cantão italiano). Também os resultados de Portugal foram incluídos nesse estudo internacional (Tuijnman *et al.,* 2000).

O conceito de literacia é então definido como " a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios" (*idem*: 10).

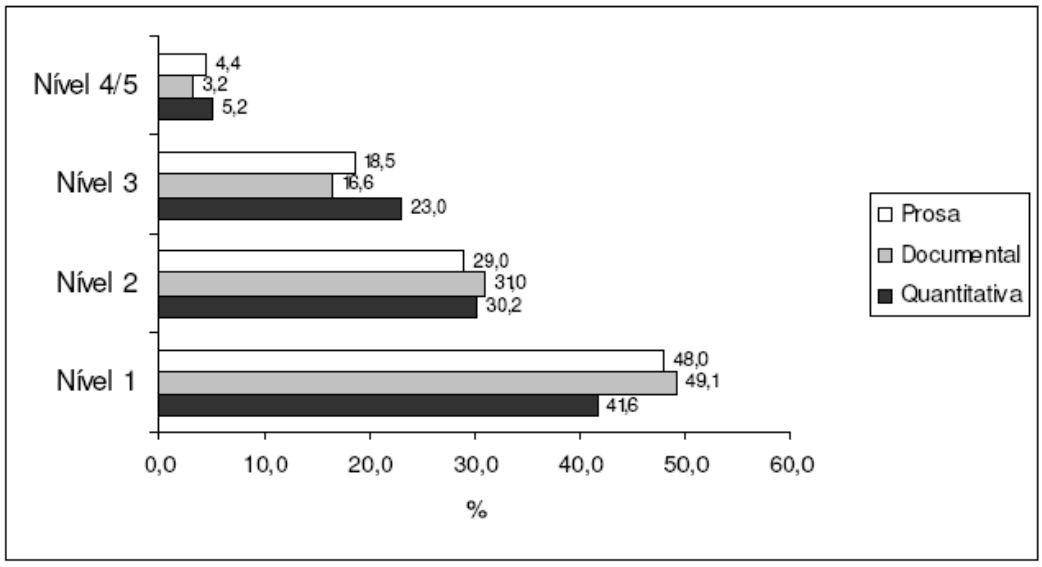
Foram publicados três relatórios, sendo que, apenas no último, se comparam os resultados dos países participantes. Com base em amostras representativas dos indivíduos com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos, os dados deste estudo revelaram um perfil de competências de literacia preocupante pois, em catorze dos países analisados, entre os quais a Austrália, o Canadá, os Estados Unidos, a Nova Zelândia e o Reino Unido, pelo menos 15% dos adultos não possuíam capacidade de leitura e de escrita elementares. A Suécia, seguida pela Finlândia, Noruega e Holanda, foram os quatro países onde o grau de literacia se apresentou mais elevado. No escalão mais baixo situavam-se Portugal, o Chile, a Polónia e a Eslovénia. Embora se tenha constatado que a população com níveis de literacia médios e elevados (níveis 3, 4 e 5) se situava maioritariamente na Suécia, em qualquer das três escalas de literacia consideradas (prosa, documento, quantitativo), também neste país se verificou que cerca de 8% dos adultos enfrentavam "um deficit de literacia".

Em resultado de alguma contestação à validade dos estudos internacionais de literacia apoiada na dificuldade de comparação dos dados dos vários países participantes, chegando a França a impedir a divulgação e publicação dos seus resultados, uma equipa constituída por quatro investigadores do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES): João Sebastião, Patrícia Ávila, Maria do Carmo Gomes e António Firmino da Costa integraram, em 1998, um projecto europeu IALS (*International Adult Literacy Survey*), encomendado pela Comissão Europeia. O projecto foi coordenado pelo Office for National Statistics, em Londres, e envolveu, o Reino Unido, a França, a Suécia e Portugal. O objectivo principal consistiu em "averiguar a hipótese de os resultados das pesquisas extensivas internacionais, em particular o estudo internacional de literacia, poderem reflectir enviesamentos de vários tipos que importava identificar" (Sebastião *et al.,* 2001: 8).

Para Portugal, a participação no IALS representava a oportunidade de comparação directa dos resultados de 1994 e de aferição sobre a consistência dos indicadores mas também de comparação, pela primeira vez, com os dados dos outros países participantes.

Os resultados do IALS (*cf.* Gráfico 2) confirmaram, em termos gerais, o perfil de literacia da população portuguesa traçado pelo Estudo Nacional de Literacia (Gomes *et al.,* 2002), a saber, uma concentração elevada da população portuguesa nos níveis mais baixos da literacia, sendo o *nível* 1 de literacia o perfil dominante na população portuguesa e aqui se incluem as pessoas cujas competências permitem resolver apenas tarefas elementares de leitura, escrita e cálculo. A percentagem de inquiridos nessa situação varia entre os 42% (literacia quantitativa) e os 49% (literacia documental). A literacia documental surge como o domínio em que os portugueses obtiveram piores resultados e a literacia quantitativa aquela em que se revelaram melhor posicionados.

Gráfico 2 - *Perfis de literacia da população portuguesa (16-65 anos)*



Fonte: IALS Base de dados Portugal - (*in* Ávila, 2005: 202)

No que toca às conclusões relativas à validade dos resultados referentes à realidade francesa, estas não foram definitivas. Os dados do IALS foram colocados em causa por alegados erros de tradução[104] e pelas reservas que alguns colocam quanto à possibilidade

[104] O IALS implicou a aplicação de uma prova comum, traduzida em diferentes línguas, que pudesse dar garantias de validade na comparação das distribuições de literacia em vários países.

de utilizar em diferentes países as mesmas dimensões da literacia e a mesma prova (Blum *et al.,* 2001).

A divulgação dos resultados dos IALS levantou ainda outras questões em particular a de que, além da literacia, existiriam outras Competências-Chave que deveriam ser integradas em pesquisas desse tipo. Procurando responder a essas críticas, em 2003, foi desenvolvida uma nova grande operação de pesquisa a nível internacional, o ALL (*Adult Literacy and Life Skills Survey*). Os domínios de competências avaliados, numa amostra de população situada entre os 16 e 65 anos de idade, de seis países (Bermudas, Canada, Itália, Noruega, Suiça e Estados Unidos da América) foram a *literacia em prosa* e da *literacia documental,* a *numeracia e* a *resolução de problemas*.

2.2.3 – Níveis de literacia digital

O persistente analfabetismo situado acima da média dos restantes países da União Europeia, os perfis de literacia da população adulta que apresentam quase metade dos inquiridos com acentuadas dificuldades no uso de informação escrita na vida quotidiana, as elevadas taxas de abandono e insucesso dos jovens em idade escolar a frequentar a escolaridade obrigatória, constituem um enquadramento social de desafios e constrangimentos para Portugal na construção de uma sociedade inclusiva e a promoção equilibrada de novas competências da era digital.

Se num passado recente a nossa relação com a fonte de conhecimento (Federman, 2005) se centrava na escrita, uma sociedade caracterizada pela aprendizagem informal, pelas tecnologias associadas à Internet, pelas redes sociais e pela mobilidade, lança novos reptos aos cidadãos a quem é exigida uma crescente variedade de competências às quais se dá, genericamente, o nome de literacia digital.

Na verdade, são várias as acepções a que se liga o termo literacia digital. Numa interpretação funcional, este conceito envolve, para alguns autores, competências técnicas tais como a capacidade de utilizar eficazmente *software* e *hardware*. Para outros, abarca um conjunto mais amplo de competências cognitivas, motoras, sociológicas e emocionais que permitem ultrapassar barreiras na construção de significados através dos *media* (Eshet, 2004). Entramos, deste modo, nos conceitos de multiliteracias ou de literacia mediática, terminologia adoptada pela Comissão Europeia.

Destacando o desenvolvendo das tecnologias da informação e comunicação e a consequente exigência de novas competências, Martin e Grudziecki (2006) defendem que, no que concerne à literacia informática (*computer literacy*), passou-se por três fases: *Mastery phase*, *Application phase* e *Reflective phase.* Da necessidade de competências especializadas no domínio da utilização e da programação que caracterizam os anos 80, passou-se, a partir de meados dos anos 80 até finais dos anos 90, para a utilização de massas e o recurso ao computador para fins educativos, laborais e de lazer. Finalmente, a era da Web 2.0 e 3.0, trouxe-nos uma tomada de consciência da necessidade de abordagens mais críticas e avaliativas do uso das novas tecnologias.

As competências tecnológicas cedem assim terreno a um conjunto mais amplo de competências como evidencia a definição formulada pelo programa PISA[105]:

> "A literacia TIC é o interesse, a atitude e a capacidade dos indivíduos de fazer um uso apropriado da tecnologia digital e das ferramentas de comunicação para aceder, gerir, integrar e avaliar a informação, construir novos saberes e comunicar com os outros para uma participação efectiva na sociedade." (Van Joolingen, 2004)

Ferderman (2005) alerta para o facto de a grande competência a desenvolver ser a construção de significação, o captar de significados emergentes configurados em contextos num fluxo contínuo, reforçando a centralidade do indivíduo na construção do conhecimento. Do mesmo modo, Buckingham (2006) ressalva o poder da Internet, dos jogos de computador, dos vídeos digitais, dos telemóveis para a integração de outras formas de comunicação e de construção de significação, outras representações do mundo.

A consciencialização, por um lado, das possibilidades de mudanças que estas novas tecnologias comportam em si no que diz respeito às relações com a aquisição/construção de conhecimento para o desenvolvimento da produtividade e qualidade de vida das pessoas e, por outro lado, a necessária existência de estratégias de inclusão são prioridades da Comissão Europeia. A Comissária Viviane Reding, responsável pela sociedade da informação afirmava a 20 de Dezembro 2007[106]:

---

[105] PISA (Programme for International Student Assessment) lançado pela OCDE, em 1997, visa avaliar a capacidade dos jovens de 15 anos no uso dos seus conhecimentos, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre os conteúdos do seu currículo escolar específico.

[106] http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1970&format=HTML&aged=1&language=PT&guiLanguage=en

> "Na era digital, a literacia mediática é fundamental para uma cidadania plena e activa… A capacidade de ler e escrever – a literacia tradicional – já não é suficiente hoje em dia. As pessoas necessitam de maior preparação para se exprimirem com eficácia e interpretarem o que os outros dizem, especialmente nos blogues, através dos motores de pesquisa ou na publicidade. Todos (velhos e novos) necessitam de acompanhar o novo mundo digital em que vivemos. Para tal, uma informação e uma educação contínuas são mais importantes do que a regulamentação".

A relevância do assunto reforça a necessidade de uma caracterização sistemática e acompanhamento das acções desenvolvidas e é neste sentido que, no primeiro documento político sobre a literacia mediática a nível da União Europeia, publicado a 20 de Dezembro 2007, se anunciava um estudo a lançar, em 2008, sobre a avaliação da literacia mediática em diversos níveis. Esta comunicação da Comissão surgiu na sequência de um inquérito efectuado, em 2006, à escala da União Europeia, que serviu para balizar o conceito de literacia mediática[107]:

> "A literacia mediática diz respeito a todos os tipos de media, nomeadamente televisão, cinema, vídeo, sítios Web, rádio, jogos vídeo e comunidades virtuais. De forma sintética, pode dizer-se que é a capacidade de aceder, compreender, avaliar e criar os conteúdos dos media. O cidadão comum cada vez mais tem acesso a – e coloca em linha - conteúdos que são visíveis em todo o mundo. No entanto, nem todos compreendem ainda plenamente o contexto em que esses materiais são escritos, vistos ou lidos, nem as possíveis consequências da publicação directa dos mesmos. Consequentemente, é necessário que todos os cidadãos adquiram novas qualificações como comunicadores activos e criadores de conteúdos. Num ambiente mundial e multicultural, surgem novos desafios relacionados com os media que levantam problemas no que respeita à segurança, à inclusão e à disponibilidade de acesso para todos."

A publicação electrónica da UMIC, "*Sociedade de Informação em Portugal 2006*" [108] apresenta os resultados de um inquérito à *Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação nos Agregados e pelos Indivíduos*[109] e aponta para as seguintes conclusões:

> ▪ A percentagem de utilizadores de computadores na população total (16 aos 74 anos) é de 42%, contudo, é das mais elevadas da UE25 nas pessoas com nível educacional secundário (87%) e superior (91%), e também é muito elevada nos estudantes (99%).
> ▪ A percentagem de utilizadores da Internet na população total (16 aos 74 anos) é de 36%; contudo, é das mais elevadas da UE25 nas pessoas com nível educacional secundário (80%) e superior (87%), e também é muito elevada nos estudantes (96%).

[107] http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1970&format=HTML&aged=1&language=PT&guiLanguage=en
[108] http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=504234
[109] http://www.osic.umic.pt/publicacoes/sociedade_da_informacao.pdf

▪ O acesso à Internet por banda larga nos agregados familiares passou de 8% em 2003 para 24% em 2006, com um crescimento anual médio de 44%.

▪ A posse das TIC nos agregados familiares portugueses tem aumentado significativamente, especialmente na posse de computador com um crescimento anual médio de 14% desde 2002

▪ Lisboa e Centro são as regiões onde a utilização das TIC é maior: respectivamente 51% e 44% de pessoas que utilizam computador, e respectivamente 45% e 37% de pessoas que acedem à Internet. (UMIC, 2006)

Esta análise à difusão do uso da Internet em Portugal volta a evidenciar o carácter dual da sociedade portuguesa, marcada pelas distinções de carácter geracional e educativo.

> "A potencialização de um novo recurso tecnológico como a Internet surge claramente associada a competências e predisposições tendencialmente ausentes entre as gerações mais velhas e menos qualificadas ou entre aquelas cujas actividades laborais são menos exigentes do ponto de vista do processamento da informação; e, pelo contrário, mais frequentemente presentes entre os jovens ou entre os indivíduos que, ao longo da vida, mais directamente lidaram com conhecimentos de natureza complexa" (Cardoso *et al.,* 2005: 147).

Um outro estudo da Eurostat, de 2005, coloca Portugal nos últimos lugares da lista da Europa dos 25 no que à literacia digital diz respeito e apresenta mais de metade da população portuguesa (54%) sem as competências básicas para a utilização de um computador (*cf.* Quadro 8).

Quadro 8 - *Percentagem da população sem competências básicas para a utilização de um computador, 2005*

	Total	16-24 anos	25-54 anos	55-74 anos	Estudantes	Educação superior	Desempregados
Europa dos 25	**37**	**10**	**29**	**65**	**4**	**11**	**39**
Dinamarca	10	0	3	27	0	3	12
Alemanha	21	1	10	:	0	12	16
Estónia	37	13	29	:	:	24	:
Grécia	65	32	59	93	19	23	56
Itália	59	28	50	87	14	20	62
Chipre	54	18	51	88	5	20	42
Letónia	44	2	38	83	1	16	66
Lituânia	53	11	50	90	1	18	71
Luxemburgo	20	2	4	45	0	4	36
Hungria	57	34	50	84	19	17	67
Áustria	31	5	21	67	2	11	32
Polónia	46	6	45	81		11	53
Portugal	54	13	49	:	1	5	57
Eslovénia	39	:	:	:	:	:	:
Eslováquia	29	3	21	73	1	7	38
Suécia	11	1	5	27	1	2	10
Reino Unido	25	7	17	:	:	7	:

Fonte: Eurostat, Junho 2006.

Abaixo de Portugal, surgem apenas a Hungria (57%), a Itália (59%) e a Grécia (com 65%). Por outro lado, a população dinamarquesa (10%), sueca (11%) e luxemburguesa (20%) apresentavam características de não literacia digital. Nos primeiros lugares da lista, apareciam ainda a Alemanha (21%) e o Reino Unido (25%).

Importa notar ainda que Portugal participa igualmente dos trabalhos de definição de uma estratégia para a avaliação das competências dos adultos no quadro da preparação do "*Programa para a Avaliação Internacional das competências dos Adultos*" (*Programme for International Assessment of Adult Competencies – PIAAC,* da OCDE).

Assentando no sucesso do Programa da OCDE para a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), após um teste no terreno programado para 2010, as primeiras aplicações terão lugar em 2011.

Um dos objectivos consiste em avaliar a forma como os adultos utilizam as TIC para aceder, gerir, integrar e a avaliar a informação, construir novos conhecimentos e comunicar com outras pessoas.

Em suma, os estudos apresentados revelam que, na globalidade, mais de um terço da população dos países que fazem parte da União Europeia não apresenta qualquer tipo de competências básicas ao nível da utilização de computadores e, uma vez mais, se verifica grandes diferenças entre gerações e uma queda dos níveis de iliteracia digital à medida que os índices de formação aumentam.[110]
Revelam ainda que os progressos são lentos e fragmentados, sendo as pessoas com menor nível de instrução, os desempregados e as mais idosas as que apresentam maior risco de marginalização apesar das metas estabelecidas e de muitas acções desenvolvidas nomeadamente a nível da Comissão Europeia.

[110] Os parâmetros de avaliação contemplam a capacidade de:
- usar o rato para abrir programas tais como o browser da Internet ou um processador de texto,
- copiar ou mover um ficheiro ou pasta;
- usar as funções copiar e colar para duplicar ou deslocar informação no monitor;
- usar fórmulas aritméticas simples (adição, subtracção, multiplicação, divisão) numa folha de cálculo;
-comprimir ficheiros;
- usar linguagem de programação.
As pessoas que não se identificam com nenhum dos parâmetros são consideradas como não tendo competências digitais, as que se situam num ou dois dos parâmetros, são classificados como tendo competências básicas, as que conseguem assinalar três ou quatro dos itens têm um nível médio e finalmente as que assinalam cinco ou todos os itens são posicionadas num domínio elevado.

2.3 – Medidas para a e-inclusão

2.3.1– Dimensão europeia

Numa estratégia de coordenação das políticas dos Estados-Membros e no sentido de promover e potenciar a generalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação, a Comissão Europeia, adoptou, em Dezembro de 1999, a iniciativa *eEurope.* Esta iniciativa decorreu no âmbito de dois programas: *eEurope 2002*, *eEurope 2005* e é composta por vários planos de acção tais como:

- *eGovernmnent* para o fácil acesso electrónico aos serviços públicos;
- *eHealth*: para um maior e melhor acesso aos serviços de saúde com recurso ás novas tecnologias da informação e comunicação;
- *eContent* para a garantia de disponibilidade de conteúdos e informações multimédia, na língua do utilizador;
- *eLearning* para a utilização das TIC nos sistemas de ensino e de formação europeus;
- *eBusiness:* para a reformulação dos processos empresariais na optimização do uso das tecnologias digitais.

Sucedendo ao *eEurope* e inscrita no quadro da Estratégia de Lisboa renovada, a iniciativa "*i2010 - Uma sociedade da informação europeia para o crescimento e o emprego*" surgiu em Junho de 2005 e apresentou-se como o novo quadro estratégico da Comissão Europeia.

As três prioridades para as políticas europeias da sociedade da informação e dos *media* são:

- a concretização de um espaço europeu único da informação para a promoção de um mercado interno aberto e concorrencial para a Sociedade da Informação e os *media*;
- um reforço da inovação e investimento na investigação sobre as TIC;
- uma sociedade europeia da informação inclusiva que promova a melhoria dos serviços públicos e da qualidade de vida.

Esta iniciativa deu origem a acções específicas nomeadamente a iniciativa *"bibliotecas digitais*" que visa generalizar o acesso ao património cultural, audiovisual e científico da Europa e a iniciativa "*info-acessibilidade*" destinada a assegurar o acesso, em especial, das pessoas deficientes e idosos, aos serviços da sociedade da informação.

Estas prioridades estão também patentes na declaração feita em Riga, em Junho 2006, na qual os ministros da União Europeia se comprometeram a fixar metas claras, a reduzir o fosso digital, a tornar os sítios Web públicos totalmente acessíveis, em 2010.

EQUAL é uma iniciativa comunitária que tem igualmente vindo a apoiar um conjunto de projectos inovadores de aprendizagem para públicos em situação de desvantagem e/ou menos familiarizados com as tecnologias de informação e comunicação numa política de promoção e integração social e digital.

Apesar de todas estas iniciativas, continua a verificar-se um fosso digital, sendo incerta a concretização da maioria dos objectivos de Riga e a info-inclusão que visa uma sociedade da informação para todos está longe de ser uma realidade.

Consequentemente a União Europeia propôs, em Novembro de 2007, uma iniciativa que inclui uma campanha designada "*Info-Inclusão, há que participar*!", visando uma maior sensibilização e a interligação dos esforços a realizar em 2008 e um quadro estratégico de acção para implementação da Declaração Ministerial de Riga que passa pela criação de condições para que todos participem na sociedade da informação, "*colmatando as lacunas existentes em termos de banda larga, acessibilidade e competências, a aceleração da participação efectiva de grupos em risco de exclusão e melhoria da qualidade de vida, a integração das acções de info-inclusão com vista a maximizar duradouramente o seu impacto"* (Comissão Europeia, 2007*).*

2.3.2 – Dimensão nacional

Uma participação activa na sociedade de Informação é uma questão que afecta não só a Europa mas cada um dos Estados-Membros de forma individualizada. O plano de acção para a e-inclusão deverá, pois, realizar-se numa estratégia concertada a nível europeu e tão ajustado quanto possível à realidade de cada país.

Observando-se oportunidades de melhoria, a resposta portuguesa ao desafio da Estratégia de Lisboa passa pelo Plano Tecnológico "um plano de mobilização *e acção para levar à prática um conjunto articulado de políticas que visam estimular a criação, difusão, absorção e uso do conhecimento e da tecnologia, como alavancas para transformar Portugal numa economia dinâmica, inovadora e mais preparada para se afirmar na economia global*"

(Santos, 2007). Este conjunto de políticas transversais articula-se em três eixos de acção: *Conhecimento*, *Tecnologia* e *Inovação*.

De entre as iniciativas que constituem vectores estratégicos deste Plano Tecnológico podemos destacar *"Ligar Portugal"* que visa assegurar os seguintes objectivos estratégicos a médio e longo prazo:

- Promover uma cidadania moderna, para a qual o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação é um instrumento normal de acesso à informação, à educação, ao trabalho cooperativo e à discussão pública;
- Assegurar a transparência, a simplicidade e a eficiência dos actos da Administração Pública com relevância para os cidadãos e empresas;
- Promover a utilização crescente das Tecnologias da Informação e Comunicação pelo tecido empresarial, apoiando as empresas na sua modernização, e facilitar o desenvolvimento de novas empresas de base tecnológica.

Os benefícios fiscais, nomeadamente a dedução fiscal no IRS, aprovada em sede de Orçamento do Estado para 2006, na compra de computadores, software e equipamento terminal enquadram-se nas medidas para a e-inclusão.

Destaca-se ainda a celebração de Protocolos Microsoft que levam à criação de uma bolsa de 500 estágios profissionais, destinados a jovens com formação superior, desempregados ou à procura do primeiro emprego. Esta parceria permite ainda a disponibilização do Windows Vista, de forma gratuita, a mais de 100.000 estudantes do Ensino Superior, pelo lançamento de um Curso de Especialização Tecnológica (CET), nas áreas de desenvolvimento de software e de gestão de redes, a criação de Centros de Competências de Desenvolvimento de Software – a funcionar nas Universidades de Aveiro e Beira Interior e ainda a disponibilização de um Curriculum Microsoft Literacia Digital que visa a aquisição de competências básicas de suporte ao uso das TIC nas diversas dimensões da vida de cada cidadão.

Alvo de grande publicitação, tem sido o programa *e-escolas*, lançado em Setembro 2007, que tem por objectivo disponibilizar equipamento e programas informáticos, bem como ligações à Internet em banda larga, com condições preferenciais aos adultos, inseridos na *Iniciativa Novas Oportunidades*, alunos e professores do ensino básico e secundário.

A integração transversal das TIC nos processos de ensino aprendizagem tornam-se objectivos incontornáveis perante o desafio de colocar Portugal em linha com os países mais avançados da Europa. Nesse sentido, a Resolução de Ministros nº 137/2007, de 18 de Setembro, aprovou o Plano Tecnológico da Educação estruturado em três eixos de actuação: *Tecnologia*, *Conteúdos* e *Formação*.

No domínio da Tecnologia os projectos são:

- *Kit tecnológico Escola* – Visa atingir o rácio de dois alunos por computador com ligação à Internet em 2010 e melhorar o rácio de alunos/computador com ligação à Internet de banda larga;
- *Internet em Banda Larga de Alta Velocidade* – Visa Fazer com que todas as escolas tenham, pelo menos, 48 Mbps até 2010;
- *Internet nas salas de aula* – Visa permitir que alunos e professores utilizem a Internet nas salas de aula;
- *Cartão Electrónico do Aluno* – Visa aumentar a eficiência e seguranças nas escolas.
- *Videovigilânica* – Visa aumentar a segurança de bens e pessoas nas escolas.

No domínio dos Conteúdos os projectos são:

- *Mais Escola.pt* – Visa aumentar a produção, distribuição e utilização de conteúdos pedagógicos em suporte digital (exercícios, sebenta electrónica) e encorajar o desenvolvimento do portefólio de aluno.
- *Escola Simplex* – Visa aumentar a eficiência da gestão e da comunicação entre a comunidade educativa e melhorar o acesso à informação escolar.

No domínio da Formação os projectos são:

- *Formação e Certificação de Competências* TIC – Visa generalizar a formação e a certificação de competências TIC e promover a utilização de TIC no ensino e na gestão.
- *Avaliação Electrónica* – Visa promover a utilização de TIC e uniformizar critérios de avaliação e ritmos de aprendizagem.

As estratégias europeias e nacionais são arrojadas mas revestem-se de uma importância ímpar pois são bem actuais as palavras de Lévy (2000: 25) “o digital encontra-se ainda no princípio do seu trajecto”. Dado o ritmo da evolução tecnológica, a densificação das redes de comunicação, é impossível prever a mutações que afectarão num breve espaço de tempo, o nosso dia a dia, a nossa relação com a formação, o trabalho, o lazer, o Estado e

quais as competências necessárias para permanecer à tona no "dilúvio" de informação[111] tendo em conta que abarcam domínios cognitivos, motores, sociológicos e emocionais na acepção de Eshet- Alkalai (2004).

2.4 – Práticas de validação de aprendizagens não formais e informais

2.4.1 – Dimensão europeia

Reconhecer a importância da aprendizagem ao longo da vida e partindo do princípio que se aprende dentro e fora da escola convoca inevitavelmente os sistemas educativos/formativos a dar atenção à questão do reconhecimento e validação de competências adquiridas nos contextos profissionais e de vida.

> "Se as pessoas aprendem nas suas experiências sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas de educação públicos podem pelo menos atribuir-se a nova missão de orientar percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do conjunto das competências das pessoas, incluindo os conhecimentos não académicos. Os utensílios do ciberespaço permitem encarar vastos sistemas de testes automatizados acessíveis a qualquer momento a redes de transacções entre a oferta e a procura de competências. Ao organizarem a comunicação entre empregadores e indivíduos e recursos de aprendizagem de toda a espécie, as universidades do futuro estariam a contribuir assim para a dinamização de uma nova economia do conhecimento" (Lévy, 2000: 169).

Isto implica como refere o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000), "uma adaptação dos sistemas de educação e formação às necessidades e exigências individuais e não o contrário", reconhecendo a existência de três categorias básicas de actividade de aprendizagem:

> ▪ "*Aprendizagem formal* – processo cumulativo através do qual os indivíduos gradualmente internalizam unidades (conceitos, categorias, padrões de comportamento ou modelos) cada vez mais complexos e abstractos, quaisquer que sejam os seus conteúdos. É intencional e sistemática, integrando-se, por isso, no sistema de educação e formação.

[111] Pierre Lévy (2000: 13) refere que "nos anos 50, Albert Einstein declarou numa entrevista que tinham explodido três importantes bombas: a bomba demográfica, a bomba atómica e a das telecomunicações… Einstein chamava a bomba das telecomunicações como o segundo dilúvio, o das informações. As telecomunicações arrastavam este novo dilúvio em virtude da característica exponencial, explosiva e caótica do seu crescimento."

▪ *Aprendizagem informal ou aprendizagem por experiência ou aprendizagem experiencial* – refere-se às mudanças mais ou menos permanentes no comportamento, como resultado da experiência, a qual gera novos conhecimentos, decorrentes do movimento dos indivíduos e da sua participação, também em mudanças, nos múltiplos contextos das suas vidas do dia a dia; é um processo de desenvolvimento experiencial, evolutivo e de construção de sentidos que corresponde a um processo social de adaptação dos indivíduos ao seu meio ambiente em mudança; aprendizagem realizada acidentalmente, não intencionalmente, não planeadamente, resultante da experiência de vida, de actividades as mais diversas.

▪ *Aprendizagem não formal* – em sentido estrito, refere-se a aquisições intencionais, planeadas, realizadas por acções de formação, que todavia não se integram (não são oficialmente, formalmente, reconhecidas pelo) no sistema de educação e formação; em sentido amplo, compreende a aprendizagem informal" (Imaginário, 2007: 4)

Embora os EUA – a partir do final da Segunda Guerra Mundial – e o Canadá – a partir da década de 60 – tenham sido pioneiros, desde finais do anos 80, início de 90 que a questão da validação de aprendizagens não formais e informais tem estado na ordem de trabalhos das agendas de muitos países europeus embora em compassos diversos e com algumas resistências.

Entre os muitos documentos publicados e os inúmeros debates e congressos realizados sobre o assunto, destaca-se a *Declaração de Copenhaga*, de Novembro de 2002, e a sua disposição em dar prioridade aos processos de reconhecimento de competências e qualificações entre diferentes países. Também com papel relevante, salienta-se o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), criada em 1975, com o objectivo de promover um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida em toda a União Europeia alargada.

Em representação deste Centro, Jens Björnavold (2007), foi um dos oradores de uma Conferência "*Valorizar a aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*", realizada, em Lisboa, nos dias 26 e 27 de Novembro, no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, no segundo semestre de 2007. Na sua intervenção, apresentou um breve ponto da situação no que concerne à validação de competências nos trinta e dois países envolvidos no programa *Educação e Formação 2010*, distribuindo-os por três categorias.

▪ *Validação como uma realidade a nível das práticas* – Aqui se inclui Portugal lado a lado com a Bélgica, Dinamarca, Finlândia, França, Irlanda, Países Baixos, Noruega, Suécia, Eslovénia, Roménia, Espanha e Reino Unido. Corresponde a países onde

desde 2000, se operacionalizam políticas e práticas viabilizando cada vez a validação de competências e, em muitos casos, se tem contribuído de forma significativa para estratégias de aprendizagem ao longo da vida numa escala nacional. A validação passou do nível das disposições gerais para o nível das práticas tangíveis. Em termos de números, Portugal e a França destacam-se dos restantes países (mais de 20000 candidatos em França).

▪ *Validação como um objectivo político* – Os países incluídos nesta categoria terão que operacionalizar políticas e práticas que viabilizem a identificação e/ou validação de aprendizagens de forma sistemática. Grande parte dos países deste grupo já criou enquadramentos políticos/legais visando a introdução de abordagens práticas de validação. Outros avançaram para uma experimentação e verificação alargadas mas considerando ainda as opções políticas e legais. Incluem-se nesta categoria a Áustria, a República Checa, a Itália, a Alemanha, a Lituânia, o Luxemburgo, a Polónia e Malta.

▪ *Validação como uma prioridade limitada* – Os países incluídos neste grupo descrevem frequentemente a validação como um tema novo, algo que suscita frequentemente a resistência das partes interessadas da educação e formação e não constitui prioridade no quadro de estratégias nacionais de educação e formação. Nesta categoria se incluem a Bulgária, a Croácia, Chipre, a Grécia, a Islândia, a Letónia, o Liechtenstein, a Eslováquia e a Turquia.

O mesmo autor refere ainda que apesar de grandes diferenças entre os países, o reconhecimento das aprendizagens não formais e informais está a ganhar terreno e o desenvolvimento de *Quadros Nacionais de Qualific*ações em resposta ao *Quadro Europeu das Qualificações* (QEQ) potencia desenvolvimentos nesta área em países como a Eslováquia, a Croácia, a Bulgária, Chipre e a Turquia.
Aprovado no Conselho da Educação da União Europeia, em 15 de Novembro de 2007, o *Quadro Europeu de Qualificações* é um instrumento para garantir a mobilidade no quadro da União Europeia, e deverá ser aplicado a partir de 2010, do ensino básico ao ensino superior, na formação profissional e na educação de formação de adultos.

Esta iniciativa assenta numa mudança de perspectiva, passando-se de abordagem centrada nos conteúdos, nos meios de aquisição dos conhecimentos (duração do processo de aprendizagem e tipo de instituição), para uma abordagem centrada nos resultados da

aprendizagem independentemente do sistema em que uma determinada qualificação foi adquirida.

Outra iniciativa com ela relacionada é o *Créditos Europeus para a Educação e Formação Profissional* (ECVET) uma proposta de recomendação que decorre do cumprimento da *Declaração de Copenhaga* de 2002 e que consiste no reconhecimento dos resultados das aprendizagens (conhecimentos, aptidões e competências independentemente de terem sido obtidos em contextos formais, não formais ou informais). Inscreve-se nos mecanismos facilitadores da mobilidade no seio da União Europeia.

2.4.2 – Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Subjacente à criação do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência (RVCC) - Portaria nº 1082 – A/2001, de 5 de Setembro – encontra-se o objectivo de permitir aos adultos, com idade igual ou superior a dezoito anos, verem reconhecidas e validadas as aprendizagens realizadas ao longo da vida, em diferentes contextos (pessoal, social e profissional), dando-lhes visibilidade social mediante atribuição de certificado e diploma do 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico.

O processo RVCC, actualmente integrado no âmbito do Programa Novas Oportunidades[112], apresenta-se como uma resposta ao problema levantado por Ana Benavente (citado em Alonso *et al.,* 2002: 9):

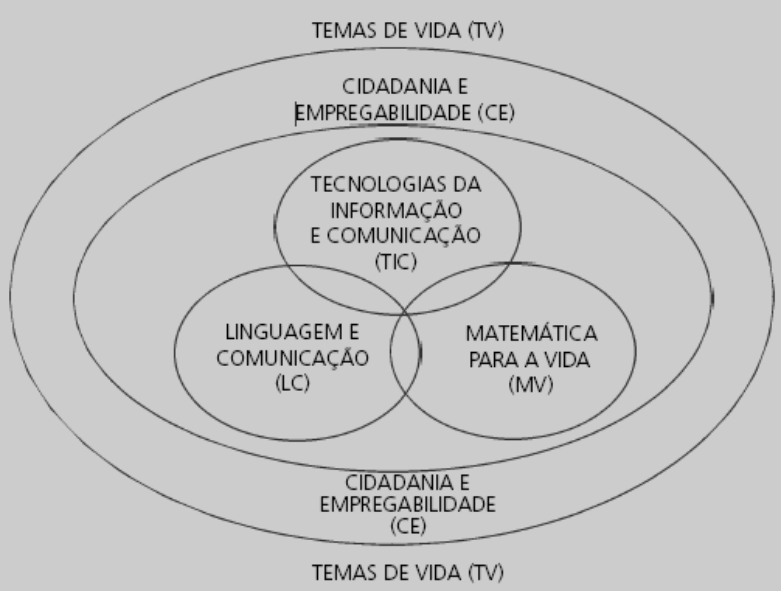
> "Portugal tem níveis de literacia muito baixos, mas provavelmente níveis de certificação ainda mais baixos. As pessoas vão aprendendo no trabalho, na vida social, na vida cívica e nunca vêem creditados esses saberes […]. Tudo aquilo que as pessoas vão acumulando como saber não lhes é creditado para efeitos de certificação, de obtenção de diplomas."

Tomando por referência as experiências que noutros contextos europeus e em outros pontos do mundo se foram desenvolvendo na área de Reconhecimento de Competências, uma equipa multidisciplinar constituída por Luísa Alonso, Luís Imaginário, Justino

[112] A Iniciativa Novas Oportunidades desenvolvida pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, define uma estratégia abrangente de qualificação da população portuguesa assumindo como objectivos de actuação o 12º ano como referencial mínimo de formação para todos os jovens, a colocação de metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais e a qualificação de um milhão de activos até 2010 (350 500 através dos Cursos EFA e 650 000 através do RVCC). (Ministério do Trabalho e da Segurança Social e Ministério da Educação, 2005).

Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira construiu, sob a égide da ANEFA e depois DGFV, um *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos* (nível básico)[113] que sustenta o desenvolvimento do processo RVCC bem como dos Cursos EFA[114] e que assenta numa organização em quatro áreas nucleares: *Linguagem e Comunicação* (LC), *Tecnologias da Informação e Comunicação* (TIC), *Matemática para a Vida* (MV) e *Cidadania e Empregabilidade* (CE).

Figura 5 – *Áreas de competências integradas no Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - nível básico*



Fonte: Alonso *et al.* , 2002: 19

Segundo os autores:

> "a visão integradora subjacente ao referencial pressupõe a existência de articulação horizontal e vertical entre as áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave" (Alonso *et al.,* 2002: 10).

[113] Este documento pode ser consultado em: http://www.anq.gov.pt.

[114] Ver Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março. Os Cursos EFA, organizados por módulos, possibilitam uma resposta flexível, ajustada a cada adulto, permitindo que cada candidato frequente apenas a formação de que necessita.

São os *Temas de Vida*, enquanto espaço de contextualização de competências mobilizadas a propósito de diferentes problemas e situações da vida quotidiana, que cumprem a função de articulação horizontal entre as várias áreas de Competências-Chave.

Por Competências-Chave, entende-se o "conjunto de capacidades, conhecimentos e saberes que possibilitam aos cidadãos nas sociedades contemporâneas, actuarem de modo eficaz nas diferentes esferas de relação interpessoal e/ou institucional (privada, profissional, com as instituições e com a sociedade que os rodeia e a sua evolução) (Gomes, 2006: 13).

O Referencial de Competências-Chave (nível básico) foi operacionalizado, numa primeira fase, em 2000/2001, em seis, então chamados, centros RVCC que acolheram dezasseis adultos e em treze Cursos EFA, alargando-se progressivamente, a partir de 2002. A sua aplicação no terreno levou à necessidade de alguns ajustamentos, nomeadamente a introdução de uma língua estrangeira.

Em Junho de 2003, a então DGFV deu início a uma reflexão para a construção de um novo Referencial de Competências-Chave no sentido de possibilitar o alargamento do RVCC e Cursos EFA ao nível secundário, tendo o seu lançamento ocorrido em 15 de Novembro de 2006.

O processo RVCC é desenvolvido nos Centros Novas Oportunidades, designados, até 2007, por Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) que funcionam em estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, em Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e em outras entidades formadoras acreditadas, públicas ou privadas.

Até Fevereiro de 2008, o financiamento dos Centros (quanto aos custos de instalação e de funcionamento) foi da responsabilidade do PRODEP III, através da acção 4.1 – *Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida* – da medida nº 4 – *Educação e Formação ao Longo da Vida*. Em Março 2008, tiveram lugar as primeiras candidaturas ao *Programa Operacional para o Potencial Humano* (POPH), no âmbito da Tipologia de Intervenção 2.1 – *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*, do Eixo 2 – *Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida do Programa Operacional Potencial Humano.*

A par da vertente escolar, em 2005, foi implementado em doze Centros de Formação Profissional de Gestão Directa e Participada, o dispositivo RVCC PRO (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais) para a vertente profissional, visando contribuir para o aumento dos níveis de qualificação formal da população activa. Depois desta experiência piloto, a partir de 2006, o processo foi sendo alargado a outros Centros do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e a outras entidades que demonstrem capacidade técnica para tal. Com o RVCC PRO os candidatos são submetidos a um processo de reconhecimento das competências adquiridas, bem como de identificação das competências em falta, por comparação ao referencial de formação da actividade que desempenham, correspondendo este a uma das qualificações contempladas no Catálogo Nacional de Qualificações, prevendo-se o seu alargamento progressivo a todas as saídas profissionais.

O processo RVCC é uma das respostas dos CNO que se constituem como balcões de atendimento onde se procede ao diagnóstico e encaminhamento dos candidatos para o processo de RVCC ou para ofertas formativas dos sistemas de Educação e Formação, sendo que as acções de Educação e Formação incluem as seguintes opções:

- Cursos de Educação e Formação de Adultos distribuídos pelos vários níveis:
  - nível básico escolar ou nível básico e nível 1 de formação
  - nível básico escolar ou nível básico e nível 2 de formação
  - nível secundário escolar ou nível secundário e nível 3 de formação
- Cursos profissionais,
- Cursos de aprendizagem;
- Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD);
- Aplicação do Decreto-Lei 357/2007, de 29 de Outubro que inclui a realização de exames às disciplinas em falta para conclusão do ensino secundário ou a substituição por UFCD.

É possível distinguir três grandes eixos de intervenção no desenvolvimento do processo RVCC: o *Reconhecimento de Competências-Chave*, a *Validação de Competências-Chave* e a *Certificação de Competências-Chave*.

O eixo de *Reconhecimento de Competências-Chave* corresponde a uma primeira fase de identificação de competências adquiridas ao longo e em todos os contextos de vida através da utilização de instrumentos variados assentes em metodologias de balanço de

competências e de histórias de vida. O eixo de *Validação de Competências-Chave* é realizado perante um júri de validação e consubstancia-se na apreciação das competências evidenciadas pelo adulto face às áreas de Competências-Chave estabelecidas no Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos. Finalmente, o eixo de *Certificação de Competências-Chave* consiste num processo administrativo que confirma as competências adquiridas e constitui o acto oficial do registo de competências.

Quanto aos actores envolvidos, a figura central nos centros de RVCC é o *Profissional de Reconhecimento, Validação de Competências*. É o principal elemento de ligação entre os centros e os indivíduos que a eles recorrem. A ele compete a recepção e o encaminhamento, a realização das sessões de Reconhecimento de Competências, o apoio e orientação ao nível da organização do dossier para apresentação ao Júri de Certificação.

Além do Profissional de RVCC, intervêm também directamente no processo, os Formadores enquanto responsáveis pela condução da Formação Complementar e no momento do Júri de Validação, intervém uma terceira figura, o Avaliador Externo que legitima o processo.

Como já foi referido atrás (*cf.* Capítulo 2, Secção 2.1), a *Iniciativa Novas Oportunidades* é o instrumento privilegiado do governo para inverter a situação dos baixos índices de escolarização dos portugueses e foi estabelecida uma meta ambiciosa, de acordo com a qual, até 2010, 650 mil adultos deverão passar por um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, tendo em vista a obtenção de certificação equivalente ao ensino básico ou secundário.

No que concerne à adesão, o relatório da *Iniciativa Novas Oportunidades* apresentado em Maio 2007, apresentava 250 774 inscrições nos Centros Novas Oportunidades, sendo 176 176 para o nível básico e 74 598 para o nível secundário.

Para além do impacto quantitativo e no que diz respeito ao alcance do lançamento dos Centros RVCC, esta forma de promoção da EA vem "consagrar a multiplicidade dos espaços de aprendizagem rompendo com o conceito de que a apenas a "escola" é titular da capacidade de transmitir conhecimentos e desenvolver competências" (Marques, 2007:1). Consagra ainda a multiplicidade de entidades promotoras. O Estado desempenha apenas funções de concepção, regulação e avaliação (Ávila, 2005).

O processo RVCC e os Cursos EFA consubstanciam de facto uma viragem a nível curricular, pedagógico e institucional com resultados positivos como o atesta um estudo desenvolvido pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDEC) realizado, em 2003/2004, "*Estudo sobre Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competê*ncias".

Entre os principais aspectos a reter desse trabalho destacam-se os efeitos favoráveis do processo, quer em termos de reforço de certas dimensões pessoais do adulto, a saber, o reforço do auto-conhecimento, da auto-estima, da auto-valorização, quer em termos do reforço da empregabilidade e da melhoria das condições de trabalho, quer ainda em termos de motivação para o prosseguimento de estudos.

O primeiro balanço da *Iniciativa Novas Oportunidades* veio reforçar os resultados alcançados com este estudo. Chamados a avaliar o contributo da participação na participação no processo RVCC, os adultos destacam em primeiro lugar, o reforço da auto-estima e da valorização, seguindo-se o auto-conhecimento e o reforço do património pessoal.

O estudo do CIDEC aponta como principais barreiras ao desenvolvimento do processo a limitação em termos de recursos humanos (41,2% das respostas), dificuldades financeiras (38,2%), prendendo-se estas com os atrasos dos financiamentos. Para além da natureza do processo em si (29,4%), os outros entraves apontados foram as questões administrativas (26,5%), pouco envolvimento do público-alvo (14,7%), a relação com o PRODEP (14,7%) e com a ANEFA/DGFV (11,8%) (Otero *et al.,* 2005).

2.4.3 – Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível secundário

Enquadrado no âmbito das recomendações comunitárias relativamente à valorização e validação das aprendizagens adquiridas em diversos contextos, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e numa proposta nacional de ampliação do modelo de escolaridade obrigatória para os doze anos bem como numa política de valorização das ofertas qualificantes para jovens e adultos o *Referencial de Competências-Chave – nível secundário* insere-se numa linha de continuidade relativamente ao do nível básico e introduz uma necessária complexificação e diferenciação adequadas a um nível mais avançado, o nível secundário.

Este documento orientador assenta numa organização em três áreas de Competências-Chave: *Cidadania e Profissionalidade* (CP); *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (STC); e *Cultura Língua e Comunicação* (CLC) (cf. Figura 6). Existindo uma forte interacção das diferentes áreas, *Cidadania e Profissionalidade* assume um carácter transversal e integrador, é "como um horizonte em que se inscrevem e adquirem sentido as outras duas áreas" (Gomes, 2006: 23).

Figura 6 – *Desenho do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário*

Fonte: Gomes, 2006: 24

Dimensões das Competências[115]; *Núcleos Gera*dores[116]; *Domínios de Referência para a Acção*[117], *Temas*[118]; *Unidades de Competência*[119] e *Critérios de Evidência*[120], são elementos conceptuais comuns e transversais às três áreas do Referencial.
Cada área de Competências-Chave integra ainda elementos de complexidade que são de três tipos: Tipo I – Identificação; Tipo II – Compreensão e Tipo III – Intervenção.

As áreas de Competências-Chave de *Sociedade, Tecnologia e Ciência*; e *Cultura, Língua, Comunicação* estruturam-se, num primeiro plano, a partir de sete *Núcleos Geradores* (cada um deles na génese de uma Unidade de Competência) enquanto temas abrangentes. Num

[115] "*Dimensões das Competências* – Agregações das unidades de competências e respectivos critérios de evidência em cada uma das Áreas de Competências-Chave" (Gomes, 2006: 19).
[116] *Núcleo gerador* – Tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de Competências-Chave" (*idem*).
[117] *Domínios de Referência para a Acção* – Contextos e actuação entendidos como referentes fundamentais para o accionamento das diferentes Competências-Chave nas sociedades contemporâneas: contexto privado; contexto profissional; contexto institucional; contexto macro-estrutural" (*idem*).
[118] *Tema* – Área ou situação da vida na qual as competências são geradas, accionadas e evidenciadas. Resulta do cruzamento dos vários núcleos geradores com os quatro domínios de referência para a acção" (*idem*).
[119] *Unidades de Competência* – Combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competências-Chave" (*idem*).
[120] *Critérios de Evidência* – Diferentes acções/realizações através das quais o adulto indica o domínio da competência visada" (*idem*).

segundo plano, as áreas cruzam os sete *Núcleos Geradores* com quatro *Domínios de Referência para a Acção* e é esse cruzamento que define os vinte e oito *Temas*. Por último, os *Critérios de Evidência* são formulados segundo as dimensões *Social*, *Tecnológica* e *Científica* para *Sociedade, Tecnologia e Ciência* e *Cultural*, *linguística* e *Comunicacional* para *Cultura, Língua, Comunicação*.

A área de *Cidadania e Profissionalidade* estrutura-se em torno de oito *Núcleos Ger*adores que cruzando com os quatro *Domínios de Referência para a Acção* resultam nos trinta e dois temas correspondentes às Competências-Chave sobre as quais assenta o processo de RVCC.

O adulto é chamado a percorrer um total de vinte e duas *Unidades de Competência* (UC), geradas a partir dos *Núcleos Gerad*ores decompostas em oitenta e oito competências evidenciadas através de um conjunto diversificado de critérios de evidência.

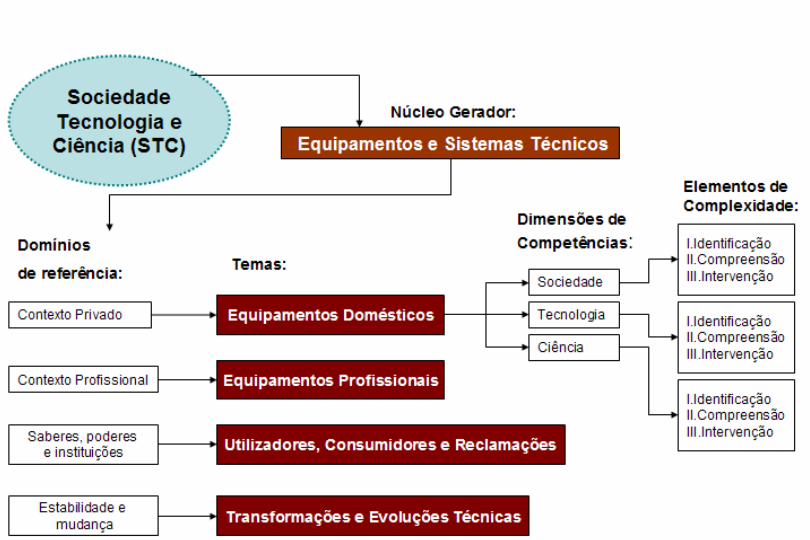
No que concerne à validação de competências e consequente atribuição de créditos, de acordo com as *Orientações para a Operacionalização do Sistema de Créditos,* de Janeiro 2008, em *Cidadania e Profissionalidade*, cada competência é validada quando o adulto evidenciar um critério de evidência de complexidade de tipo III. Em Sociedade, *Tecnologia e Ciência* bem como em *Cultura, Língua e Comunicação*, para a competência ser validada, o adulto terá que evidenciar obrigatoriamente, um critério de complexidade tipo III, em pelo menos uma das dimensões da competência, podendo, nas outras duas, ter combinações de tipo I ou II. Para que o adulto seja certificado, é necessário que obtenha no mínimo, quarenta e quatro créditos, dezasseis em CP, catorze em STC e catorze em CLC e simultaneamente que valide, pelo menos, duas competências em cada UC.

Procurando ilustrar a articulação dos conceitos competência/dimensão/critérios de evidência/elementos de complexidade de cada uma das áreas apresentamos as Figuras 7, 8 e 9.

Centrando-nos na área de Competências-Chave *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (cf. Figura 7), e num dos sete núcleos geradores, *Equipamentos e Sistemas Técnicos*, o adulto poderá cruzar com o *Domínio de Referência 1* que corresponde ao *contexto privado* e será chamado então a evidenciar competências sobre *Equipamentos Domésticos* focando as dimensões social, tecnológica e científica alcançando o nível III de complexidade numa

delas. Deverá proceder ao cruzamento deste mesmo núcleo gerador com outro domínio de referência de forma a evidenciar duas competências em cada *UC* ou seja *Núcleo Gerador*.

Figura 7 – *Articulação dos conceitos de competência/dimensão/critérios de evidência/elementos de complexidade na Área de Competências-Chave Sociedade, Tecnologia e Ciência*



No que concerne à área de *Cultura Língua, Comunicação* (*cf.* Figura 8), e pegando no mesmo Núcleo Gerador, verificamos que os *domínios de referência* e os *temas* são os mesmos mas as dimensões da competência são, agora, de ordem *cultural, linguística e comunicacional*. O adulto terá que evidenciar competências em pelo menos dois domínios de referência.

Figura 8 – *Articulação dos conceitos de competência/dimensão/critérios de evidência/elementos de complexidade na Área de Competências-Chave Cultura, Língua, Comunicação*

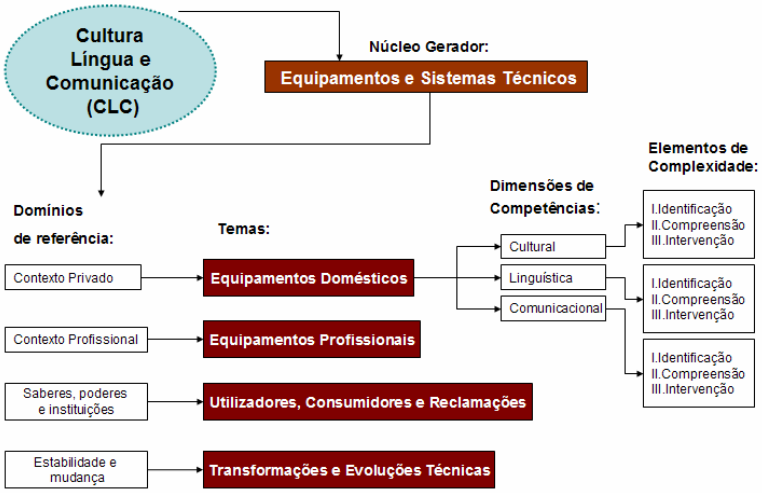


Figura 9 – *Articulação dos conceitos de competência/dimensão/critérios de evidência/elementos de complexidade na Área de Competências-Chave Cidadania e Profissionalidade*

No que se refere à Cidadania e Profissionalidade (*cf.* Figura 9), os Núcleos Geradores, num total de oito, são diferentes das outras duas áreas de Competências-Chave e agrupam-se pelas dimensões de competência cognitivas, éticas e sociais. A semelhança do que acontece com as outras duas áreas de Competências-Chave, cruzando cada um desses Núcleos Geradores pelos domínios de referência, os adultos deverão atingir o nível três dos

elementos de complexidade e evidenciar competências em pelo menos dois domínios de referência.

Tal como no básico, o processo RVCC de nível secundário, organiza-se em torno de três eixos fundamentais:

Eixo de Reconhecimento:

▪ Definição do perfil do candidato e traçar do Plano de Intervenção Individual;

▪ Criação de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) que evidencia as competências adquiridas em contextos de natureza não formal e informal;

▪ *Empowerment* do candidato …

Eixo de Validação:

▪ Desenvolvimento de actividades negociadas conducentes à obtenção de créditos;

▪ Negociação de eventuais percursos de formação;

▪ Pedido de validação de competências…

Eixo de Certificação:

▪ Sensibilização para a importância da aprendizagem ao longo da vida;

▪ Reavaliação do projecto pessoal futuro do candidato… (Gomes, 2006)

A construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA) é o espaço privilegiado para explicitar as experiências que o candidato considera significativas para obter a certificação pretendida bem como para fazer uma análise critica e auto-avaliativa das suas aprendizagens. Se a equipa técnico-pedagógica constituída por um Profissional de RVC e dois Formadores cada área identificar lacunas dos candidatos, estes podem ter de realizar acções de formação complementar de curta duração, a decorrer no próprio centro ou nalguma entidade associada, ou podem ser encaminhados para um Curso EFA, com a indicação do percurso que devem desenvolver. O processo fica concluído com a apresentação e discussão do PRA, que deverá demonstrar as competências adquiridas pelo adulto, perante um júri constituído pela equipa técnico-pedagógica (Profissional e Formadores) e por um Avaliador Externo.

PARTE II

Capítulo 3 - Metodologia de Investigação

Introdução

"A investigação, tal como a diplomacia, é a arte do possível."

W.Q. Patton

Depois do enquadramento teórico que evidenciou o imperativo de "uma Sociedade da Aprendizagem sem fronteiras nem limites" (Carneiro, 2000: 15), passamos para o enquadramento empírico da dissertação, com a apresentação da metodologia de observação e interpretação de uma experiência inovadora de educação de adultos. Começamos pela justificação metodológica do estudo, seguindo-se a formulação das questões de investigação, a apresentação dos instrumentos utilizados para a recolha de dados e a calendarização das actividades referentes ao decurso da nossa investigação. Por fim, procedemos à descrição do cenário do estudo de caso com a caracterização do espaço e dos diversos intervenientes.

3.1 – Opções metodológicas

O método e as diferentes técnicas utilizadas constituem o enquadramento fundamental para o processo rigoroso e sistemático de interpretação do objecto de estudo, pelo que se afigura pertinente analisar, de forma breve, a metodologia de investigação científica em Educação no sentido de justificar a nossa opção quanto aos meios para direccionar a pesquisa.

Entende-se por método de investigação:

> "… um conjunto de operações, situadas a diferentes níveis que tem em vista a consecução de objectivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica. O método consiste, por tudo isso, num plano orientador de trabalho" (Pardal *et al.,* 1999: 10).

O investigador pode recorrer a uma diversidade de métodos que podem ser classificados de acordo com Pardal *et al.* (1999), quanto à sua *generalização* (nomotético, ideográfico, estudo de caso, comparativo), quanto à *concentração* no objecto de estudo (experimental, clínico), quanto à *obtenção e tratamento de dados* (quantitativo, qualitativo) e, finalmente, quanto aos *quadros de referência* (compreensivo, funcional, dialéctico).

Considerando o método para a obtenção e tratamento de dados, a investigação quantitativa tem sido paradigma dominante (Fernandes, 1991) embora, segundo Bogdan (1994), a situação tenha vindo a modificar-se a partir de 1982. Os resultados do estudo de Coutinho (2006), referente à investigação desenvolvida em torno do potencial das TIC em Educação confirmam esta tendência, apontando para o facto de, entre 1985 e 2000, a maioria das investigações terem sido desenvolvidas sob a égide do paradigma quantitativo verificando-se contudo, um aumento muito significativo, ao longo do período em que decorreu a análise, dos estudos desenvolvidos sob paradigmas qualitativos e mistos.

A cada paradigma corresponde uma forma de entender a realidade. Fundamentada no *positivismo* de Augusto Comte, a investigação quantitativa "consiste essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias" (Carmo *et al.,* 1998: 178). O *idealismo* de Kant estará na base do paradigma qualitativo, sendo que o investigador recolhe normalmente os dados no "contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais" (Bogdan, 1994: 16). Estes dados são essencialmente de carácter descritivo e o

investigador interessa-se mais pelo processo, pelo significado que os participantes conferem à experiência do que pelos resultados propriamente ditos e a análise dos dados é feita de forma indutiva (*idem*). Apontando a existência de regularidades no fenómeno social passíveis de mensurarão mas denunciando também a falta de garantia da veracidade absoluta das conclusões a que o investigador pode chegar, Pardal *et al.* (1999) sublinham a complementaridade de ambas as abordagens possibilitando os já referidos estudos mistos. Também é esta a tese defendida por Miles e Hyberman (citado em Lessard-Hébert *et al.,* 1994: 35) que afirmam que "as duas abordagens de investigação, a neopositivista e a neo-idealista, representam um *continuum* epistemológico e não uma dicotomia".

No que se refere à nossa investigação, sendo ela realizada em contexto natural e dando prioridade ao instrumento humano na descrição, explicação e análise de dados, podemos afirmar que os nossos objectivos se enquadram no paradigma qualitativo. Afastam-se dos estudos quantitativos na medida em que não se pretende a generalização dos resultados obtidos, nem uma medição rigorosa e controlada das variáveis, contudo, equacionou-se a recolha de dados quantificáveis como forma de suportar a análise qualitativa.

Quanto à generalização, para retomar a classificação apresentada por Pardal *et al.* (1999), explorou-se o estudo de caso definido por Ponte (1994) como sendo um estudo que visa conhecer o "como" e os "porquês" de uma entidade bem definida e, citando Yin (1984), o mesmo autor afirma que se trata de uma investigação de natureza empírica que se baseia em fontes múltiplas de evidência como e-entrevistas, observações, documentos e artefactos.

Pelo exposto, atendendo às características descritivas e quantitativas da nossa investigação, consideramos tratar-se de um estudo de caso incluído nos planos mistos, opção legitimada por Coutinho *et al.* (2002: 230) que afirmam:

> " De facto, se é verdade que na investigação educativa em geral e na Tecnologia Educativa em particular abundam mais os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com todo a legitimidade métodos qualitativos e quantitativos; por exemplo, quando o caso é uma escola ou um sistema educativo fará todo o sentido que o investigador recorra a dados numéricos (…) ou seja, indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo porque proporcionam uma melhor compreensão do "caso" específico."

Yin (citado em Ponte, 1994) distingue três tipos de estudo de caso: *exploratório* cujo objectivo é obter informação preliminar acerca do objecto de interesse; *descritivo* que

serve essencialmente para a exploração intensa de um caso e *analítico* para construir ou desenvolver uma nova teoria ou ainda confrontá-la com uma teoria já existente. A nossa dissertação reveste, por conseguinte, a forma de um estudo de caso de cariz descritivo e exploratório pois assenta numa situação única, a partir da qual, procuraremos retirar os seus aspectos essenciais e particulares.

3.2 – Questões de investigação

O enfoque da investigação visa a compreensão da importância, em contexto de processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, da criação de um e-portefólio com recurso a ferramentas da Web 2.0 para o desenvolvimento de competências potenciadoras da aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente através da criação de um Ambiente de Aprendizagem Personalizada.

Com este estudo de caso pretendemos encontrar resposta à questão seguinte:

> Qual o impacto da construção de um e-portefólio com recurso a ferramentas da Web 2.0 ao nível da motivação do candidato no processo de investigação/acção/formação, no desenvolvimento de competências de reflexividade, na colaboração e na literacia digital?

Os objectivos operacionais orientadores da pesquisa e do trabalho de campo são:

- Inferir o grau de motivação para a exploração de espaços de aprendizagem alargada;
- Analisar os níveis de reflexividade;
- Verificar a importância efectivamente atribuída à aprendizagem colaborativa;
- Analisar o grau de autonomia na construção de novos saberes;
- Identificar as competências tecnológicas desenvolvidas com a construção do e-portefólio.

3.3 – Processo de recolha de dados e sua calendarização

Bruyne *et al.* (citado em Léssard-Hébert *et al,* 1994: 143) apresentam três modos de recolha de dados que são o "*inquérito* que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); a *observação,* que pode assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante e a *análise documental*."

Em articulação com o quadro conceptual dos capítulos anteriores e o objectivo do nosso estudo, optámos pela combinação de métodos: observação participante, questionários, e-entrevistas e análise documental. Esta visão multifacetada do objecto de estudo teve em vista a possibilidade de proceder a uma triangulação de dados (*between methods*) e aumentar, dessa forma, o grau de confiança nos resultados obtidos.

O período em que procedemos à recolha de dados situa-se entre Setembro 2007 e Setembro 2008. Numa primeira fase, procedemos a uma avaliação diagnóstica relativamente às competências em análise. Seguiu-se uma segunda fase que se estendeu de Outubro a Julho e que correspondeu ao desenvolvimento do processo RVCC – NS com recurso ao portefólio digital que, devido ao seu carácter individualizado, tem uma data de término muito variável para os adultos de um mesmo grupo. Finalmente, a terceira fase, já em Setembro 2008, teve o intuito de avaliar o impacto da realização do processo, procedendo-se a uma auscultação dos seis adultos certificados até Julho. Apresentamos de seguida, de forma mais detalhada, os instrumentos que foram utilizados para a recolha de dados.

3.3.1 – Questionários

Na fase inicial do projecto, em Setembro 2007, recorremos a um questionário (pré-teste) anónimo, em suporte papel com o objectivo de diagnosticar as práticas de utilização das TIC e, em particular, das ferramentas da Web 2.0 dos intervenientes do processo RVCC onde se incluem os candidatos (*cf.* Anexo B) e os elementos da equipa técnico-pedagógica (*cf.* Anexo C). Foi nosso intuito elaborar questionários que levassem os inquiridos a situarem-se através de determinado número de alternativas e nos permitissem recolher dados mensuráveis, optando-se, em algumas partes, como veremos mais à frente, por escalas graduadas de Likert.

Este primeiro questionário dirigido aos adultos em processo está estruturado em função de quatro categorias de itens:

- Definição do perfil (sexo, idade, profissão…);
- Relação com o computador;
- Utilização da Internet;
- Utilização de aplicações e serviços baseados na Web.

O questionário dirigido aos elementos da equipa técnico-pedagógica organiza-se em torno dos mesmos itens numa versão menos detalhada pois não são eles o objecto do nosso estudo mas intervenientes no processo.

Mediante a necessidade que sentíamos de obter *feedback* e avaliar a metodologia de trabalho, em Janeiro, foi criado um mini questionário online (cf. Anexo D) com recurso à ferramenta S*urveyMonkey*[121], a aplicar aos adultos que já tinham desenvolvido a actividade *Narrativa Digital* (*cf.* Capítulo 4, Secção 4.3). O objectivo era conhecer as opiniões dos adultos em processo acerca da criação da narrativa com recurso ao *Movie Maker* e sua publicação no *YouTube*. Este questionário, está organizado em torno das categorias de itens que a seguir indicamos:

- Importância da narrativa digital na construção do PRA;
- Importância da ferramenta *Movie Maker* para a sua realização;
- Importância do *YouTube* para a sua publicação.

Foi ainda passado, durante uma das sessões presenciais, um outro questionário em formato papel (*cf.* Anexo E) a fim de levar os candidatos, de forma anónima, a estimar as percepções sobre a implementação do e-portefólio com recurso à plataforma *Eduspaces*. Neste questionário, pretendia-se auscultar os adultos acerca do(a):

- Grau de satisfação global em relação ao *Eduspaces;*
- Importância das diversas ferramentas/componentes do *Eduspaces;*
- Contributo para o desenvolvimento das competências TIC;
- Contributo para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e auto-regulação da aprendizagem;
- Contributo para a motivação para a aprendizagem;
- Importância para a interacção equipa técnico-pedagógica/adulto e adulto/adulto;
- Importância do e-portefólio no *Eduspaces* para a criação de espaço de partilha.

[121] http://www.surveymonkey.com/Default.aspx

Nestes dois últimos questionários recorremos a escalas graduadas de Likert mas também deixámos espaço para os adultos justificarem as suas respostas, se assim o entendessem. Consideramos muito importante abrir caminhos diversificados para chegarmos ao ponto de vista dos adultos em processo embora tenhamos consciência da existência de alguma resistência à escrita.

Para aquilo que denominamos avaliação final e que decorreu três meses após a certificação de competências, recorremos a um outro questionário (cf. Anexo I) que foi enviado e acompanhado de um envelope endereçado e pré-pago para devolução da resposta. Além de se constituir como um pós-teste relativamente às competências tecnológicas, o nosso objectivo era avaliar a evolução na utilização das ferramentas da Web para a exploração de espaços de aprendizagem, verificar se os adultos tinham conseguido fazer a transferência, ou seja mobilizar noutros contextos as competências desenvolvidas durante o processo. Neste questionário as categorias de itens são as que a seguir se apresentam:

- Alteração na relação com o computador;
- Contexto e grau de utilização das ferramentas da Web 2.0 exploradas ao longo do processo ou outras;
- Práticas de reflexividade sobre saberes mobilizados no dia a dia;
- Mobilização para a Aprendizagem ao Longo da Vida.

Importa referir ainda que solicitámos a colaboração de um grupo de adultos em processo que, não constituindo a amostra, possuíam características muito semelhantes, com o intuito de avaliar a compreensão dos itens o que nos levou a algumas reformulações dos questionários antes de serem passados aos adultos objecto de investigação.

3.3.2 – Dados de observação

Assumindo o papel de observadora participante, tomámos parte, desde o início do processo, nas diversas sessões individuais e colectivas realizadas com os adultos no decorrer do processo RVCC, no sentido de recolher dados sobre acções, opiniões ou perspectivas. Esse registo, sem itens definidos à partida, foi feito no diário de bordo da observadora, sessão após sessão, o que permitiu obter dados significativos para a avaliação do nosso projecto.

> "A participação activa significa que o observador está envolvido nos acontecimentos e que os regista após eles terem lugar. Este tipo de observação participante permite ao observador apreender a perspectiva interna e regista os acontecimentos tal como eles são percepcionados por um participante." (Everstson *et al.* citado em Léssard-Hébert *et al.,* 1990: 156)

Esta técnica de recolha de dados foi facilitada pelo facto da observadora ser coordenadora pedagógica do CNO não sendo, por conseguinte, vista como um elemento estranho ao desenvolvimento do processo.

3.3.3 – E-entrevistas

Patton (1990: 280) refere que a entrevista informal assume frequentemente o aspecto de uma conversa informal mas na qual existe uma intencionalidade da parte do investigador no sentido de recolher informação que no momento se afigure como relevante. Esclarece ainda que este tipo de entrevista ocorre normalmente do decurso de actividades de observação participante e a pessoa "entrevistada" pode mesmo não se aperceber dessa situação. Na diversificação das técnicas de recolha de dados, recorremos às entrevistas que decorreram sob a forma de conversas em tom informal e tiveram lugar durante as sessões mas a nossa atenção na análise de dados centrou-se mais naquilo a que chamámos e-entrevistas.

Sendo que a metodologia adoptada pelo CNO para o desenvolvimento do processo prevê que os candidatos realizem balanços, de forma regular, com o intuito de fomentar a reflexividade e, suportando-nos em Bogdan *et al.* (1994: 134) que afirmam que a entrevista "é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo", considerámos os referidos balanços como e-entrevistas diacrónicas, isto é efectuadas junto da mesma pessoa em momentos diferentes. Esta nossa opção é suportada ainda por Patrocínio (2004: 362) que registou na sua tese de Doutoramento que, desde meados dos anos 1990, se tem desenvolvido "uma reflexão sobre as possibilidades e os limites da investigação abertos pelos instrumentos disponibilizados via Internet, quer no domínio da sincronia, quer no domínio da assincronia da comunicação." O investigador (*idem*: 363) apresenta a sistematização realizada por Clarke (2002) para pôr em relevo as vantagens desta técnica:

"▪ O registo das conversas permite que as pessoas separadas por fusos horários, horários de trabalho e outras actividades interajam melhor;

▪ O registo da conversa ajuda os participantes a um manuseamento cognitivo que ultrapassa a incoerência falada;

▪ A comunicarão online resulta em repostas mais honestas, sobretudo quando as perguntas são dirigidas à recolha de informações mais sensíveis, mais pessoais;

▪ A comunicação assíncrona dá oportunidade a que as repostas sejam reflectidas e editadas antes de serem expedidas, o que contribui para uma maior proximidade entre as ideias, as intenções e a sua expressão escrita."

Patrocínio (2004: 363) citando o mesmo autor explicita ainda algumas limitações:

"oline há sempre falta de "dicas" auditivas e visuais:

auditiva: pausas e reflexões, emoção, velocidade, nível de sonoridade do discurso, afirmação, idade e género, sotaque étnico ou de classe

visuais: aspecto, peso e altura, roupa, adereços; género, idade, grupo étnico; deficiências físicas; expressões faciais; contacto visual; linguagem gestual e gestos, respostas psicofísicas como rubor, pestanejamento, bocejo; emoções."

Dado que nos encontrámos regularmente com os entrevistados, não considerámos que estas limitações pudessem interferir no nosso estudo e os balanços (cf. Anexo G) tomaram a forma de e-entrevistas (Patrocínio, 2004: 364) semi-dirigidas com algumas perguntas ou pontos de referência no sentido de apurarmos regularmente as percepções dos candidatos relativamente à capacidade de reflexão, à evolução das suas capacidades tecnológicas… Fazendo uso das potencialidades da comunicação assíncrona, sempre que necessário, reorientávamos o balanço/e-entrevista de modo a podermos confirmar determinadas hipóteses de melhoramento de natureza pedagógica e testar a eficácia e receptividade das estratégias e ferramentas utilizadas. O primeiro balanço foi solicitado a 25 de Outubro, o segundo a 20 de Dezembro e o terceiro a 15 de Maio. À medida que os adultos foram desenvolvendo o processo iam sendo acrescentados itens às categorias de análise pelo que o primeiro balanço apresentava as seguintes categorias:

- Proveitos do desenvolvimento do processo RVCC;
- Competências desenvolvidas;
- Aspectos mais e menos construtivos da metodologia.

No segundo, auscultaram-se também os adultos sobre:

- Vantagens e dificuldades sentidas na exploração do *Eduspaces.*

Finalmente, no terceiro, enquanto balanço final, acrescentaram-se as seguintes categorias:

- Impacto do processo ao nível do desenvolvimento de competências de reflexividade e da literacia digital;
- Impacto da construção do e-portefólio com recurso a ferramentas da Web 2.0 ao nível da sua motivação para o processo de investigação/acção/formação;
- Impacto ao nível da colaboração e da autonomia na aprendizagem.

3.3.4 – Análise de documentos

Com o intuito de proceder à caracterização dos adultos em processo, para além da parte 1 do Questionário 1 (cf. Anexo B), recorremos às Fichas de Participante (cf. Anexo A) bem como a documentos produzidos durante o processo, a saber, o instrumento "*Análise de Expectativas*". Os pareceres realizados pela Profissional (cf. Anexo H) também foram elementos importantes na concretização do objectivo do nosso estudo. Deles fizemos uso para confrontar com as perspectivas dos adultos.

3.4 – Contexto de implementação

3.4.1 – O meio em que a Escola se insere

As informações que a seguir se apresentam relativas à caracterização do CNO da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pombal foram retiradas do Plano Estratégico de Intervenção (PEI) para 2007.

A Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pombal localizada na faixa litoral atlântica portuguesa, integra-se na Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro. A Nível Sub-regional, faz parte da NUTS III Pinhal Litoral.

Em termos administrativos pertence ao distrito de Leiria e o concelho de Pombal subdividido em dezassete freguesias: Abiúl, Albergaria dos Doze, Almagreira, Carnide, Carriço, Guia, Ilha, Louriçal, Mata Mourisca, Meirinhas, Pelariga, Pombal, Redinha, Santiago de Litém, São Simão de Litém, Vermoil e Vila Cã.

Entre 1900 e 2001, este concelho observou uma evolução populacional bastante favorável, passando de 34.840 residentes em 1900 para 56.299 em 2001 (aumento de 62% em 100 anos). O crescimento demográfico do concelho de Pombal foi contínuo até 1950/60 e quase duplicou. A partir da década 60 e até 1991 o forte movimento de emigração aliado a uma redução da taxa de natalidade provocou uma acentuada quebra na população residente. A emigração foi mais acentuada no período de 1965 a 1969, tendo como destino preferencial outros países europeus, com relevo para França e Alemanha. A partir de então, a tendência foi para diminuição. Assim, entre 1960 e 1991 o concelho perdeu cerca de 8.574 habitantes (-14%) que não conseguiu recuperar totalmente com o novo acréscimo populacional entre 1991 e 2001 (+10%), ficando com 56.299 habitantes em 2001. A capacidade de atracção no âmbito regional aliada a um forte dinamismo a nível económico e consequentes fluxos migratórios, permitiu retomar o crescimento demográfico a partir dos anos 90. Em 2001 a distribuição da população residente por sexos era de 49% para o sexo masculino e 51% para o sexo feminino.

A taxa de analfabetismo na década de 1991/2001 sofreu, no geral, uma variação descendente, de 22% para 16%, reduzindo em média, cerca de 5%. Apesar da regressão geral verificada, a taxa média de analfabetismo do concelho ainda se encontra com um valor relativamente elevado (16%).

O nível de escolaridade da população residente aumentou significativamente nas últimas duas décadas (1981-2001). Os escolarizados com o 2º, 3º ciclo, secundário e superior ganham importância. Os primeiros elevam-se de 2.613 (1981) para 5.435 (2001), os do 3º ciclo sobem de 1.356 para 3.860, os do secundário de 815 para 4 299 e os do superior de 213 para 1 818. No entanto, há um decréscimo nos escolarizados com: o 1º ciclo de 20 061 para 19 070; cursos médios de 249 para 127; nos sem qualquer escolarização de 20.571 para 10.778. Deve salientar-se o facto de que as mulheres constituem a maioria dos residentes com ensino Secundário, cursos Médios e Superiores.

Albergaria dos Doze é a freguesia com menor taxa de população sem nenhuma habilitação (15%). Por outro lado, existem dois grandes grupos, de sete freguesias cada, cujas taxas se situam entre os 15% e 20% (freguesias de Carriço, Pombal, Santiago de

Litém, São Simão de Litém, Vermoil, Meirinhas e Guia) e outro, situado entre os 20% e os 25% (freguesias de Carnide, Louriçal, Mata Mourisca, Pelariga, Redinha, Vila Cã e Ilha). Duas das freguesias, Abiúl e Almagreira, são as que têm a maior taxa de população sem nenhuma habilitação, rondando os 29%.

3.4.2 – Missão do Centro Novas Oportunidades

O Despacho nº. 11 413/2006 25 de Maio de 2006, tornou pública a acreditação da Escola Secundária de Pombal como entidade promotora de CRVCC o que passou a designar-se CNO, em 2007.

A missão do CNO da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pombal consiste em agir em favor da coesão social, procurando dar resposta aos cidadãos maiores de dezoito anos, com baixos índices de escolarização e contribuir para sustentar a inovação e a competitividade das organizações locais através do incentivo a um maior acesso à qualificação profissional ou à procura de novos processos formativos através de um processo de RVCC, de Cursos EFA ou das vias de conclusão do nível secundário de educação (DL 357/2007).

Para o desenvolvimento da missão do Centro a equipa técnico-pedagógica procura assegurar o encaminhamento dos adultos para uma resposta adequada ao seu perfil pessoal e percurso formativo bem como promover o estabelecimento de parcerias para a diversificação de ofertas formativas. No âmbito da provedoria, procura ainda incentivar e apoiar a elaboração de novos projectos de vida que visem um desenvolvimento pessoal dos adultos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Um dos mecanismos desenvolvidos para a promoção da igualdade de género e da melhoria do acesso de públicos mais desfavorecidos e/ou com maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho é a política de itinerâncias que leva a equipa ao encontro dos públicos mais isolados, a realização de processos RVCC em regime diurno individual ou em grupo, de acordo com a disponibilidade do adulto e ainda a estreita colaboração com o Núcleo Local de Inserção (NLI) no devido encaminhamento dos beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI).

A estrutura do Centro fica sedeada no espaço nobre da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pombal, no rés do chão e é composto por uma sala sede e outros recursos da escola, a saber, duas salas de atendimentos individuais, uma sala multiusos

e, sempre que necessárias, salas de Informática, um laboratório de Matemática, um Centro de Recursos, o auditório…

3.4.3 – Caracterização demográfica e socio-profissional dos adultos em processo

Depois de se proceder à identificação dos dados a recolher e definidos os instrumentos a utilizar para essa recolha, o passo seguinte consiste em caracterizar os participantes ou seja, os adultos em processo RVCC - NS e os elementos da equipa técnico-pedagógica.

No que concerne aos adultos, trata-se de uma amostra de conveniência, constituída pelos dois primeiros grupos de candidatos a processo RVCC – NS do CNO da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pombal. Esta opção deveu-se ao facto destes apresentarem possibilidades de realizar uma certificação em todas as áreas de Competências-Chave, num período máximo de nove meses, facilitando a realização do nosso estudo.

As características do processo, nomeadamente a necessidade de um acompanhamento muito personalizado levaram a equipa técnico-pedagógica a decidir que cada grupo fosse constituído pelo número máximo de oito elementos. Prevendo situações de desistência ou outras, foi nossa opção observar dois grupos com características similares para não correr o risco da nossa amostra se tornar demasiado reduzida.

Com base na *Ficha de Participante* (*cf.* Anexo A) e no *Questionário 1* (cf. Anexo B), no que à área pessoal se refere - Parte 1, procurámos caracterizar os adultos dos dois grupos seleccionados atendendo ao sexo, idade, habilitações académicas, situação profissional e motivação para inscrição num CNO.

Pelo exposto, a nossa amostra é constituída por dezasseis adultos, sendo cinco (31%) do sexo feminino e onze (69%) do sexo masculino (*cf.* Quadro 9). As idades estão compreendidas entre os 27 e os 50 anos (*cf.* Quadro 10). Os Quadros 7 e 8 evidenciam a fraca discrepância entre os dois grupos.

Quadro 9 - *Caracterização dos sujeitos de investigação relativamente ao sexo (N=16)*

Sexo	Grupo 1 *(N=8)*	Grupo 2 *(N=8)*	Total
Feminino	38%	25%	31%
Masculino	63%	75%	69%

Quadro 10 - *Caracterização dos sujeitos de investigação relativamente à idade (N=16)*

Idade	Grupo 1 *(N=8)*	Grupo 2 *(N=8)*
Mínima	27	29
Máxima	47	50
Média	37	40

No que às habilitações académicas diz respeito, verifica-se que, no início do processo, a maioria dos adultos tinha frequência do ensino secundário, 37,5% com o 11º ano completo, 37,5% com o 10º e 25% com o 9º ano (*cf.* Quadro 11). Verifica-se anda que a maioria destes adultos procurou prosseguir os estudos deixando contudo disciplinas em atraso. Assim os dados recolhidos revelam que 37,5% tinha frequência do 12º (seis adultos), 50% do 11º ano (oito adultos) e 12,5% do 10º ano (dois adultos).

Quadro 11 - *Habilitações académicas dos sujeitos de investigação (N=16)*

	9º ano	10º ano	11º ano
Grupo 1 *(N=8)*	2	3	3
Grupo 2 *(N=8)*	2	3	3
Total	4	6	6

Relativamente à situação dos adultos perante o trabalho, segundo os dados obtidos, a maioria dos inqueridos (62%) trabalhava por conta de outrem, 19% referiu estar a trabalhar por conta própria e em igual percentagem estar em situação de desemprego (cf. Quadro 12).

Quadro 12 - *Situação dos sujeitos de investigação perante o trabalho (N=16)*

	Desempregado(a)	Trabalhador(a) por conta própria	Trabalhador(a) por conta de outrem	Outro
Grupo 1 *(N=8)*	38%	13%	50%	:
Grupo 2 *(N=8)*	:	19%	75%	:
Total	19%	19%	63%	:

Relativamente às profissões, os dados recolhidos manifestam-se do seguinte modo:

Quadro 13 - *Profissões dos sujeitos de investigação (N=16)*

Profissão	Frequência
Empregado de balcão	1
Desenhador	1
Gerente	1
Mediador imobiliário	1
Chefe de armazém	1
Encarregado	1
Técnico Comercial	1
Assistente Administrativo	1
Técnico de Informática	2
Empresário	1
Topógrafo	1
Técnico de Higiene e Segurança	1

Entre os motivos apresentados pelos adultos que levaram à inscrição no CNO salienta-se o desejo de prosseguimento de estudos ao nível do ensino superior (31%), o acreditar que o 12º ano possibilitaria novas oportunidades de emprego (25%) e também a valorização pessoal (19%). A vontade de concluir um processo iniciado há uns anos atrás, a aspiração à progressão na carreira e a incerteza em relação ao futuro foram ainda apresentados como razões para a inscrição.

Dadas as especificidades do nosso estudo, antes do início do desenvolvimento do projecto, procedemos à caracterização dos elementos dos grupos em relação às competências tecnológicas. Para tal, utilizámos a *Ficha de Participante* (*cf.* Anexo A) mas também a Parte 2 do *Questionário 1* (*cf.* Anexo B) e ainda as perguntas 15 e 16 da Parte 3 do mesmo questionário para auscultarmos sobre o local de utilização da Internet e o tipo de ligação possuído.

No início do processo, todos os elementos da nossa amostra tinham computador e impressora, 63% possuíam ligação à Internet (ADSL na sua maioria) e apenas 44% já tinham adquirido scanner. Todos afirmaram fazer uso do computador para processamento de texto, 50% para realização de pesquisas e 69% para comunicação. A média diária de utilização do computador pessoal situava-se maioritariamente no intervalo *0 a 2 horas* (50% dos inquiridos), 25% situa-se no intervalo *2 a 4 horas* e também 25 % dos adultos afirmou utilizar o computador *mais de 4 horas* por dia.

Em ambiente profissional, os resultados apontam para a utilização do computador por todos os candidatos. A maioria (44%) situou-se numa média diária superior a 4 horas, 38% entre 2 e 4 horas e 19% entre 0 e 2 horas.

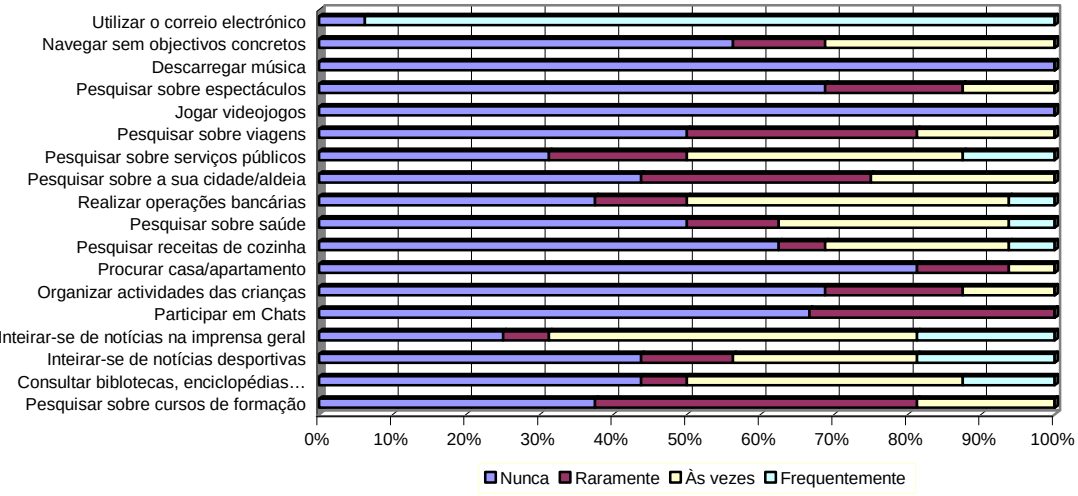
Inquiridos sobre o facto de terem frequentado as acções de formação no domínio da informática, 56% dos candidatos responderam afirmativamente e as áreas mais assinaladas foram *Word* (44%) e *Excel* (44%), dois adultos receberam formação em *Powerpoint* (13%), um em *Hardware* (6%) e outro em *Linux* (6%). Na opção *Outros*, um adulto referiu programas de contabilidade (6%), outro Cisco (6%) e ainda outro CAD (6%).

Apresenta-se de seguida a caracterização dos candidatos ao processo RVCC – NS no que respeita à utilização da Internet e de aplicações e serviços baseados na Web. Para tal, procedeu-se à análise das respostas às perguntas das Partes 3 e 4 do *Questionário 1*. De referir que nas perguntas 15, 16, 17, 18 e 19 foi utilizada uma escala graduada de Likert com quatro opções: *Nunca, Raramente, Às vezes, Diariamente.*

Relativamente ao local de utilização da Internet, os dados recolhidos permitem verificar que é no trabalho que os adultos inquiridos mais utilizavam o que em termos de percentagens se traduz em 75% no trabalho contra 44% em casa. 13% dos elementos da nossa amostra situaram-se na opção *outro* e um adulto (6%) afirmou não utilizar de todo. Questionados sobre a periodicidade da sua utilização em casa, 44% assinalou a opção *Diariamente,* 38% *Nunca*, 13% *Ocasionalmente* e 7% *Semanalmente.* Os dados recolhidos permitem concluir que, no local de trabalho, 63% dos adultos utilizavam a Internet diariamente, 31% nunca tinham utilizado e 6% faziam-no ocasionalmente.

O Gráfico 3 apresenta-nos a distribuição da periodicidade da utilização da Internet para realizar actividades diversas do domínio do lazer, do quotidiano, da sociabilidade, do acesso à informação sobre a actualidade ou de índole cultural e educativo.

Gráfico 3 - *Utilização da Internet por parte dos adultos (N= 16)*



Podemos inferir que:

- Apenas um dos adultos respondeu que não usava o correio electrónico;
- Nove adultos (56%) afirmaram não utilizar a Internet para navegar sem objectivos concretos, dois (13%) *raramente* e cinco (31%) *às vezes*;
- Nenhum dos adultos revelou ter por hábito descarregar música ou jogar videojogos;
- No que concerne à *pesquisa sobre viagens*, onze adultos (69%) não o tinham feito até à data do inquérito, apenas três (20%) disseram fazê-lo *raramente* e dois (13%) *às vezes*;
- No item *pesquisar sobre serviços públicos* cinco (31%) adultos posicionaram-se na resposta *nunca* e três (19%) em *raramente,* seis (38%) *em às vezes* e apenas dois (13%) em *frequentemente*;
- Sete adultos (44%) revelaram nunca ter realizado alguma pesquisa sobre a sua aldeia ou cidade, cinco (34%) *raramente* e quatro (25%) situaram-se na opção *às vezes*;
- *Realizar operações bancárias* com recurso à Internet era tarefa desconhecida por seis adultos (38%), dois (13%) afirmaram fazê-lo *raramente*, 7 (44%) às vezes e apenas um (6%) *frequentemente*;
- Relativamente às *pesquisas sobre saúde,* metade dos adultos inquiridos (50%) adultos assinalaram a opção *nunca*, dois (13%) *raramente*, cinco (31%) *às vezes* e um (6%) *frequentemente;*

▪ Dez adultos (63%) situaram-se na resposta *nunca* no que concerne à *pesquisa sobre receitas*, um (6%) *raramente*, quatro (25%) *às vezes* e apenas um (6%) *frequentemente*;

▪ Treze adultos (81%) nunca recorreram à Internet para procurar casa ou apartamento, dois (13%) fizeram-no *raramente* e um (6%) *às vezes*;

▪ Onze (69%) adultos assinalaram a opção *nunca* quando inquiridos sobre a periodicidade de organização de actividades para crianças com recurso à Internet, três (19%) assinalaram *raramente* e dois (13%) *às vezes*;

▪ Quanto à participação em chats, só uma minoria, (dois adultos - 13%) assinalou a opção raramente contra catorze (88%) que afirmaram que *nunca* participaram;

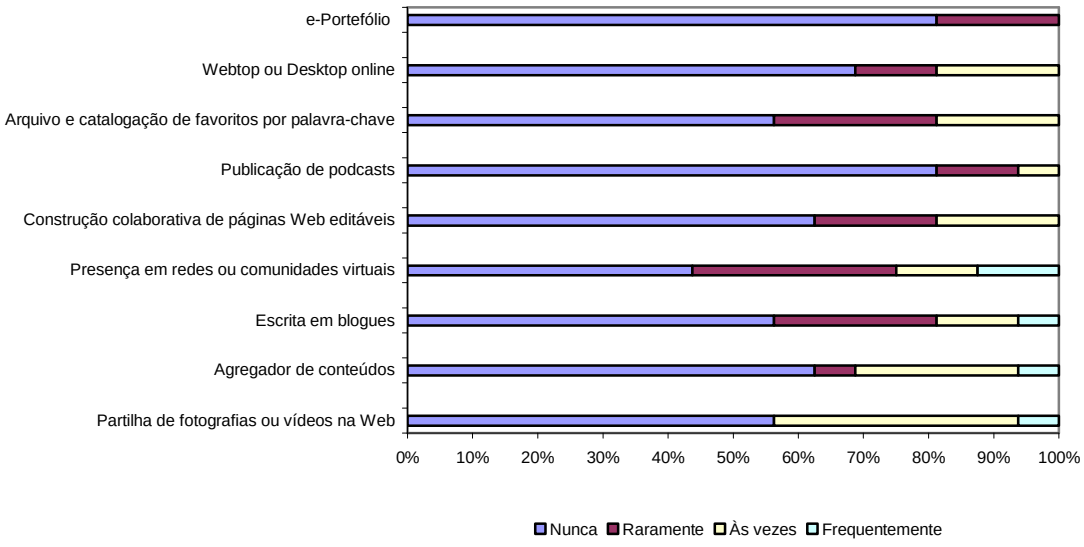
▪ Em contrapartida, metade dos adultos revelou inteirar-se *às vezes* da imprensa em geral com recurso à Internet, três (19%) *frequentemente*, um (6%) *raramente* e quatro (25%) *nunca*;

▪ Em relação às notícias desportivas, sete (44%) adultos assinalaram a resposta *nunca*, dois (13%) *raramente*, 4 (25%) *às vezes* e três (19%) *frequentemente*;

▪ Sete (44%) adultos revelaram também nunca ter feito uso das bibliotecas e enciclopédias online, um (6%) fazia-o *raramente*, seis (39%) *às vezes* e apenas dois (15%) *frequentemente*;

▪ Relativamente à pesquisa sobre cursos de Formação, seis adultos (38%) revelaram ter raramente recorrido à Internet, sete (44%) *às vezes* e três (25%) frequentemente.

Gráfico 4 - *Utilização de aplicações e serviços baseados na Web por parte dos sujeitos de investigação (N= 16)*



Da leitura do Gráfico 4, relativo à análise da utilização de aplicações e serviços baseados na Web, podemos ressaltar o seguinte:

- O conceito de e-portefólio é desconhecido pela maioria dos adultos inquiridos (81%). Apenas três (19%) adultos referiram proceder *raramente* ao registo online do currículo;
- Onze (69%) adultos referiram utilizar um *Webtop* ou *Desktop* online, dois (13%) *raramente*, três (19%) *às vezes;*
- No que concerne ao *arquivo e catalogação de favoritos por palavra-chave,* nove (56%) adultos revelaram nunca ter usado, quatro (25%) *raramente* e três (19%) tinham por hábito de fazê-lo *às vezes*;
- A publicação de *Podcasts* é também uma actividade desconhecida da maioria dos adultos: treze (81%) assinalaram a resposta *nunca*, dois (13%) *raramente* e um (6%) *às vezes*;
- Relativamente à *construção colaborativa de páginas de tipo Wiki*, dez (63%) adultos revelaram *nunca* o tê-lo feito, três (19%) *raramente* e outros três (19%) *às vezes*;
- A *presença em redes ou comunidades virtuais* é *frequente* para dois (13%) dos adultos, dois (13%) revelaram fazê-lo *às vezes*, cinco (31%) *raramente* e sete (44%) *nunca*;
- Os dados recolhidos apontam para o facto de nove (56%) adultos *nunca* terem feito uso de um blogue, quatro (25%) *raramente*, dois (13%) *às vezes* e um (6%) *frequentemente*;
- Dez (63%) adultos assinalaram a opção *nunca* relativamente ao uso de *Agregador de conteúdos*, um (6%) *raramente*, quatro (25%) *às vezes* e somente um *frequentemente*;
- No que se refere à partilha de fotografias ou vídeos na Web, nove (56%) adultos referiram *nunca* terem recorrido a serviços que permitam fazê-lo, seis (38%) *às vezes* e um (6%) *frequentemente*.

3.4.4 – Caracterização demográfica e socio-profissional da equipa técnico-pedagógica

No ano lectivo 2007/2008, a equipa técnico-pedagógica do RVCC-NS do CNO da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pombal era constituída por uma Coordenadora na qualidade de observadora na presente investigação, duas Profissionais

(passando a ser uma a partir de Fevereiro) e seis Formadores (dois para a área de Competências – Chave).

Para efectuarmos uma caracterização destes elementos participantes no nosso estudo, recorremos a um questionário de inquérito (cf. Anexo C), passado a 25 de Setembro 2008. Tendo a equipa sofrido algumas alterações que passaram pela redução das Profissionais e a substituição de dois dos Formadores e ainda pela inclusão de uma Formadora de LC – Inglês e Francês, solicitámos o preenchimento do mesmo inquérito aos novos elementos e procedemos ao tratamento de dados em função de um número total de nove Formadores e duas Profissionais.

Considerando os Formadores, trata-se de um grupo maioritariamente feminino (78%), situado na faixa etária 40 - 49 anos (56%) contra 33% situados entre os 30-39 e 11% entre os 50-59 anos. Apenas 22% dos elementos do grupo apresentava alguma experiência em RVCC do nível básico (o nível secundário estava em fase de implementação) e 67% destes docentes estava a desempenhar as funções de Formador do processo RVCC por imposição da instituição.

Apresenta-se seguidamente uma caracterização dos Formadores no que respeita aos hábitos de utilização dos computadores e Internet.

- Todos os Formadores possuíam computador, 89% tinha impressora e ligação à Internet. Apenas 33% revelou possuir scanner;
- A auto-formação e as acções de formação (89%) foram os meios apontados para o desenvolvimento de competências nesta área mas também as redes de relações registaram uma taxa de 56%;
- Todos os Formadores afirmaram fazer uso do computador para a preparação de materiais pedagógicos, 89% para pesquisa na Net para auto-formação e 78% para a comunicação;
- No que concerne à média diária de utilização, 56% dos docentes situaram-se no intervalo *0-2 horas* e 44% no *2-4 horas*;
- Inquiridos sobre a média anual de utilização do computador em contexto lectivo, 56% dos Formadores afirmaram nunca ter acontecido, 22% fizeram-no mais de três vezes, 11% duas vezes e a mesma percentagem de Formadores, uma vez;
- As actividades desenvolvidas com os formandos ou alunos são essencialmente de consulta/pesquisa (47%) e produção/edição de informação (33%) e 11% afirmaram usar para fins de comunicação;

▪ Relativamente ao e-mail, os dados permitem concluir que é com os colegas que os Formadores mais comunicam (100%) com recurso a esta ferramenta. Na interacção com os familiares, a percentagem situa-se nos 9%;

▪ O termo *blogue* é conhecido por todos mas ninguém revelou ter. Apenas 44% dos inquiridos afirmaram ter por hábito visitar e comentar;

▪ *RSS feed*, por sua vez, apareceu como uma expressão desconhecida para a maior parte dos Formadores (89%), sendo que apenas uma pessoa revelou já ter ouvido falar;

▪ Situação idêntica acontece com o *Social Bookmarking* pois revelou-se desconhecido de todos (100%);

▪ Relativamente às *Redes Sociais,* 56% dos Formadores já tinha ouvido falar e 44% nunca;

▪ Finalmente *e-portefólio* é mais um termo com o qual os inquiridos estavam pouco familiarizados, sendo que para 22% era totalmente desconhecido e para 78% era apenas algo de que tinham ouvido falar.

O cargo de Profissional de RVC foi desempenhado por dois elementos de sexo feminino, situados na faixa etária dos 22-29 anos. Foi por decisão própria que iniciaram funções e em Setembro 2007, já tinham ambas experiência do processo RVCC de nível básico.

▪ Relativamente ao equipamento informático, ambas possuíam computador, impressora, scanner e estavam ligadas à Internet;

▪ A iniciação à informática fez parte da formação académica;

▪ A auto-formação e a rede de relações como factores de desenvolvimento das suas competências TIC;

▪ Numa média superior a quatro horas diárias, utilizavam o computador para preparação de materiais, para pesquisa e comunicação;

▪ Também assinalaram a frequência mais elevada para caracterizar a média anual de utilização do computador com os adultos em processo;

▪ As actividades com eles desenvolvidas tinham a ver com a produção/edição de informação, a comunicação;

▪ O e-mail era utilizado em situações de interacção com familiares, colegas de trabalho e outras;

▪ Ambas costumavam visitar e comentar *blogues* mas só uma já tinha criado o seu;

▪ No que se refere a *RSS feed*, já tinham ouvido falar, o mesmo acontecendo em relação ao *Social Bookmarking*;

▪ Ambas revelaram já ter aderido a Redes Sociais;

▪ O e-portefólio apareceu como algo de que somente tinham ouvido falar.

Capítulo 4 - Comunidade RVCC – NS no Eduspaces: uma proposta de operacionalização

Introdução

"*Be the change you want to be in the world."*

Ghandi

O presente capítulo visa apresentar a metodologia do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pombal para o desenvolvimento do processo RVCC - NS, com particular ênfase na criação de pequenas comunidades virtuais inseridas na plataforma *Eduspaces.* Depois da explicitação dos objectivos subjacentes à operacionalização do processo com recurso a ferramentas da Web 2.0, procuraremos apresentar as potencialidades da plataforma *Eduspaces* e das outras ferramentas utilizadas tais como *YouTube*, *VoiceThread*, Google *Page Creator* enquanto resposta às necessidades de, em ambiente dialógico e fluido, abrir possibilidades para a produção de evidências e simultaneamente desenvolver competências para a aprendizagem ao longo da vida.

4.1 – Objectivos e desenvolvimento

O processo de RVCC obedece a um conjunto de trâmites que estão definidos pela ANQ (cf. Capítulo 2, Secção 2.4) contudo, cabe a cada Centro desenhar a metodologia de acordo com a sua missão de garantir uma resposta adequada aos adultos que o procuram. A linha de orientação do Processo RVCC - NS do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pombal passa por procurar ajudar o adulto a:

- Reconstruir o conhecimento prévio;
- Desenvolver competências reflexivas;
- Reconhecer a importância do outro no enriquecimento das visões pessoais;
- Desenvolver competências de literacia digital;
- Definir estratégias para novas aprendizagens.

A transformação de cada um dos grupos constituídos numa comunidade virtual de aprendizagem no sentido de um conjunto de pessoas (candidatos, Profissional, Formadores) que interagem regularmente com o objectivo de facilitar a reflexão e o discurso crítico, desenvolver capacidades que permitam uma aprendizagem mais autónoma no futuro (Garrison *et al.,* 2005) apresenta-se como a estratégia facilitadora dos objectivos propostos e que se concretizam na construção de um e-Portefólio Reflexivo da Aprendizagem e, a longo prazo, no desenvolvimento de estratégias para a aprendizagem ao longo da vida.

Assim, na segunda sessão de Balanço de Competências, depois da partilha de expectativas em relação ao processo, em ambiente de *brain storming*, os adultos foram iniciados ao conceito de Web 2.0, com particular ênfase na importância de ambientes de aprendizagem distribuídos e colaborativos na construção do conhecimento. Foram-lhes apresentadas algumas ferramentas facilitadoras da produção e partilha de conteúdos bem como da criação de espaços de encontro com pessoas que partilham os mesmos interesses o que culminou na apresentação da plataforma *Eduspaces*[122]*,* a maior rede social dedicada à educação e tecnologia educativa, onde os adultos foram convidados a proceder ao seu registo e a integrar a comunidade do seu grupo (RVCC - NS – grupo 1[123] e RVCC - NS – grupo 2[124]).

[122] http://eduspaces.net/
[123] http://eduspaces.net/rvcc/
[124] http://eduspaces.net/grupo2/

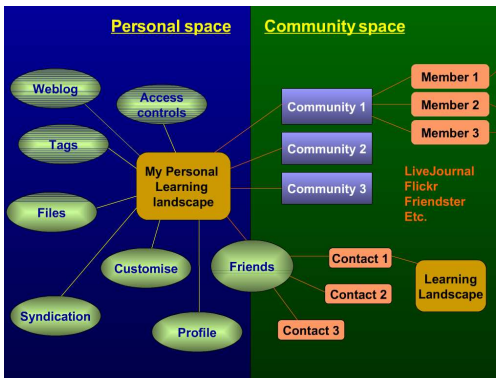
4.2 – Potencialidades do e-portefólio social

Baseado nas potencialidades da plataforma open source *Elgg*, *Eduspaces* disponibiliza aos seus membros, ferramentas que favorecem a criação de um ambiente de monotorização do conhecimento na interacção com os elementos da sua comunidade ou da comunidade mais alargada que é *Eduspaces* dando especial importância ao carácter social da aprendizagem definido por Schön (citado em Sá-Chaves 2005: 8) do seguinte modo:

> *"Trata-se de um silent game que se joga no interplay que os colectivos que interagem sempre desencadeiam e que constituem fonte de novas perspectivas, de outras alternativas e novas possibilidades potenciadoras de um efeito multiplicador e fecundante das visões enclausuradas em si próprias"*

Da representação gráfica de *Elgg* e, por conseguinte, de *Eduspaces,* apresentada pelos seus criadores, Dave Tosh e Ben Werdmuller, ressalta o equilíbrio entre o espaço pessoal e o espaço da comunidade ou comunidades. Se por um lado, a pessoa registada passa a ter a possibilidade de editar o seu perfil, escolher o tema, a língua (Customise), criar um blogue, organizando o seu conteúdo de acordo com tags e com a opção de diferentes níveis de acesso (Access controls), pode também fazer deste espaço um repertório dos seus ficheiros (Files) e ficar ainda com o registo de sites dos seu interesse (Syndication), bem como acompanhar os blogues de outros utilizadores da comunidade com os quais vai sentindo afinidades (Friends). Por outro lado, pode solicitar a adesão a outras comunidades que vai descobrindo ou chegar a pessoas/conteúdos de interesse para si através da rede de relações dos seus "friends". O caminho está aberto para que, de nó em nó, possa ir alargando as suas fontes de informação/conhecimento.

Figura 10 – *Eduspaces, um e-portefólio social*



Fonte: Dave Tosh e Ben Werdmuller, 2007[125]

[125] http://www.slideshare.net/GrahamAttwell/elgg-the-social-eportfolio/

4.3 – Referencial metodológico

4.3.1 – Calendarização e dinamização das actividades

Em Outubro 2007, o processo RVCC - NS enquanto gestão de evidências de competências em ambiente fluido e interactivo passou a ter o seu espaço na plataforma *Eduspaces*, constituindo cada um dos grupos uma pequena comunidade:

Figura 11 - *Comunidade RVCC – NS grupo 2*

A estrutura do processo apontava para que, na fase do Balanço de Competências, houvesse sessões presenciais colectivas e individuais dinamizadas pelas Profissionais. Nestas sessões, para além da exploração do *Eduspaces*, os adultos realizaram dinâmicas de introdução aos chamados instrumentos de mediação, no sentido de os ajudar a evidenciar as suas competências. São eles, numa primeira fase:

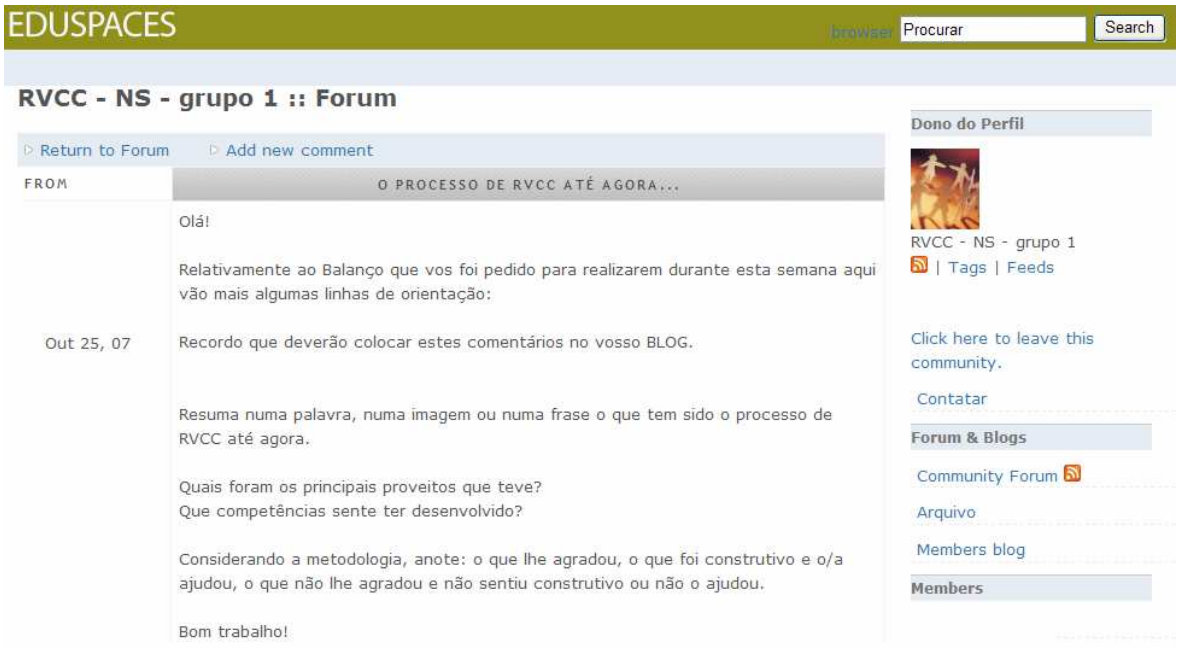
- *Análise de Expectativas;*
- *Auto-análise de competências;*
- *Eu e o Mundo.*

Sendo estas propostas de actividades realizadas em casa, o *Fórum* de cada uma das comunidades, foi um auxílio precioso para as Profissionais poderem acompanhar e estimular os adultos, a distância. Os *Arquivos* da comunidade foram também utilizados para disponibilizar as apresentações feitas nas sessões presenciais entre outros materiais de interesse para o processo.

Figura 12 - *Fórum da Comunidade – Post "Eu e o Mundo"*

Finda esta primeira parte do Eixo de Reconhecimento em que os adultos se foram familiarizando uns com os outros, com os elementos da equipa técnico-pedagógica, com o Referencial de Competências-Chave, enquanto bússola orientadora das competências a evidenciar e, finalmente, com a metodologia subjacente ao processo, foi-lhes solicitada a realização de um primeiro balanço a colocar no blogue.

Figura 13 - *Fórum da Comunidade – Post "O processo de RVCC até agora…"*



Em Novembro, chegou a altura dos adultos realizarem a sua narrativa autobiográfica a disponibilizar nos *Arquivos* pessoais e, para a versão em formato digital, foram iniciados ao *Movie Maker* ficando, contudo, ao critério do adulto a decisão sobre a ferramenta a utilizar. Um dos candidatos recorreu, por exemplo ao *Studio 11* e outro ao *Adobe Première Pro.* Para publicação do produto final e colocação no blogue, foi apresentado o *YouTube*.

Figura 14 - *Narrativa digital publicada no YouTube e divulgada no blogue do adulto*

Foram exploradas as potencialidades desta ferramenta nomeadamente quanto à possibilidade de limitar os acessos. De facto, a natureza do trabalho desenvolvido torna os adultos particularmente sensíveis a esta questão, verificando-se que esta mesma possibilidade foi, frequentemente, utilizada no *Eduspaces* quer nos arquivos, quer no blogue fazendo com que somente os elementos da pequena comunidade que inclui colegas e equipa técnico-pedagógica tivessem acesso a determinados artefactos.

Figura 15 - *Arquivos no Eduspaces*

No final da apresentação da narrativa digital, os adultos foram convidados a realizar um segundo balanço e, entrando no *Eixo de Validação*, cada um foi desenvolvendo as actividades negociadas com Profissionais e Formadores por forma a possibilitar uma melhor gestão do sistema de acreditação e, em alguns dos casos, houve necessidade de Formação Complementar dada pela equipa de Formadores.

No que se refere à estratégia para evidenciar a língua estrangeira, foi explorada a ferramenta *VoiceThread*. Abordando um dos Núcleos Geradores indicados pelo Referencial, os adultos procederam à recolha de imagens e produziram um pequeno texto que gravaram com recurso a esta ferramenta da Web 2.0. O resultado passou também a fazer parte do blogue.

Figura 16 - *VoiceThread para evidenciar competências em língua estrangeira*

Em Dezembro, depois do desaparecimento de alguns dos ficheiros dos adultos e dificuldades de acesso à comunidade, surgiu o anúncio de que *Eduspaces* iria fechar, a partir de 10 de Janeiro. No *Fórum* da comunidade o tema dos *posts* passou a ser a preocupação com a procura de espaços alternativos. Também, as pequenas comunidades RVCC – NS, viveram essa inquietação e, em espírito de partilha, um dos adultos apresentou o *Google Page Creator*, passando a ser esta a ferramenta adoptada para a apresentação final do e-portefólio, embora a situação do *Eduspaces* se tivesse resolvido.

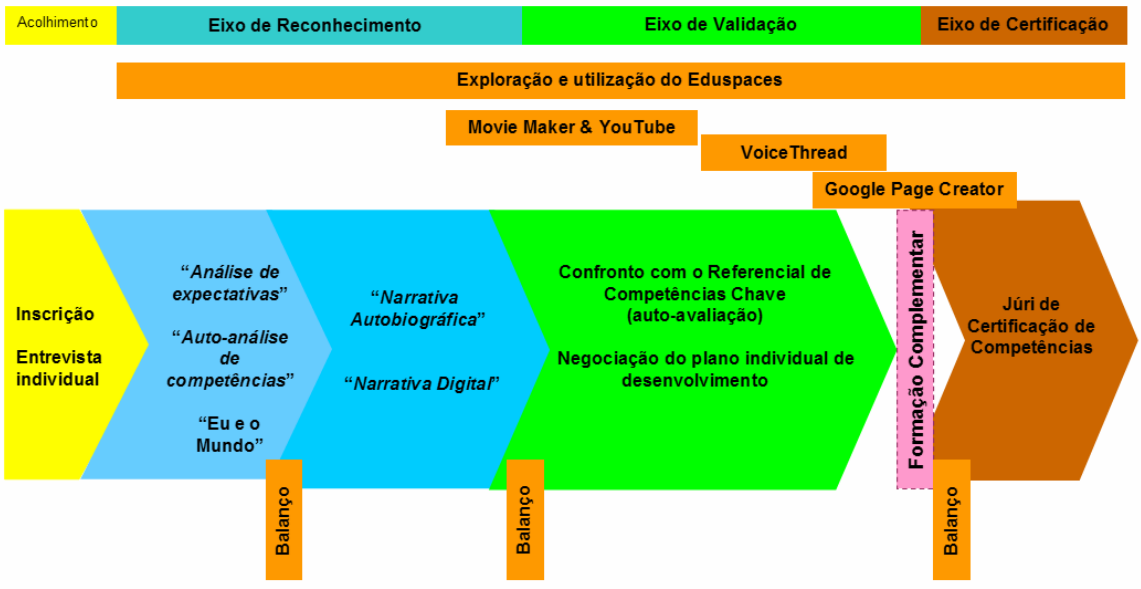
Finalmente, depois da realização do balanço final, a 21 de Maio, chegavam à sessão de júri de Certificação os três primeiros adultos, o que implicou a exploração de *Google Page Creator* para organização do e-portefólio. O endereço foi partilhado com o Avaliador Externo que, a distância, procedeu à sua análise com alguma antecedência.

Figura 17 – *Exemplo de e- portefólio com recurso ao Google Page Creator*

A 28 de Junho, decorreu outra sessão de júri onde estiveram presentes mais três dos adultos do grupo de observação. Quanto aos restantes elementos, quatro suspenderam o processo, três optaram por concluir o nível secundário através da realização de exames ao abrigo do Despacho 357/20007 de 29 de Outubro e outros três candidatos prolongaram o processo por necessidade de mais formação complementar, por razões profissionais…

Procurando sistematizar a metodologia do processo RVCC do CNO da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pombal apresentamos a seguinte figura:

Figura 18 - *Modelo de organização do processo RVCC – NS*



Capítulo 5 - Apresentação e análise dos resultados

Introdução

"A real voyage of discovery consists not of seeking new landscapes but of seeing through new eyes."

Marcel Proust

Numa apresentação da análise dos resultados recolhidos ao longo da nossa investigação, procuraremos, no presente capítulo, dar alguma evidência empírica à importância da criação de um e-portefólio com recurso a ferramentas da Web 2.0 para o desenvolvimento de competências potenciadoras da aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente através da criação de um Ambiente de Aprendizagem Personalizada.

Assim, para além de incluirmos uma análise estatística dos resultados dos questionários 2, 3 e 4 (*cf.* Anexos D, E e I), faremos uma análise de conteúdo dos balanços realizados pelos adultos e das respostas às perguntas em aberto dos já referidos questionários bem como dos pareceres da Profissional que os acompanhou ao longo do processo de RVCC.

A análise encontra-se organizada a partir das categorias concorrentes para a compreensão do objecto de estudo, a saber, motivação/implicação do adulto na investigação/acção/formação; reflexividade; colaboração e competências TIC.

5.1 – Impacto da construção de um e-portefólio com recurso a ferramentas da Web 2.0 no processo RVCC

Depois de uma abordagem geral tendente à clarificação do conceito de análise de conteúdo, procederemos à apresentação dos resultados da sua aplicação ao nosso objecto de estudo. As técnicas quantitativas, recorrendo a pré e pós-testes complementarão a verificação de mudanças nos sujeitos de investigação.

A análise de dados é um processo de organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese e procura de padrões dos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar (Bogdan *et al*, 1994). No procedimento de análise do impacto da construção de um e-portefólio com recurso a ferramentas da Web 2.0 no processo de RVCC, para além dos dados estatísticos, foi adoptada a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2008: 40), consiste num "conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens" e a sua finalidade deve ser a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção, com a ajuda de indicadores quantitativos ou não.

A análise pressupõe um processo de redução dos dados ou seja, uma divisão do texto em unidades relevantes e significativas sendo a categorização e a codificação os processos mais representativos (Bogdan *et al*, 1994). De acordo com Bardin (2008: 145):

> "a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia)".

As categorias utilizadas podem ser definidas *a priori* de acordo com as questões que orientam a investigação ou *a posteriori* ou seja, em função dos dados recolhidos. A codificação refere-se ao processo de atribuição de um código (números, abreviaturas…) em cada unidade estabelecida tendo em conta a categoria onde é incluída.

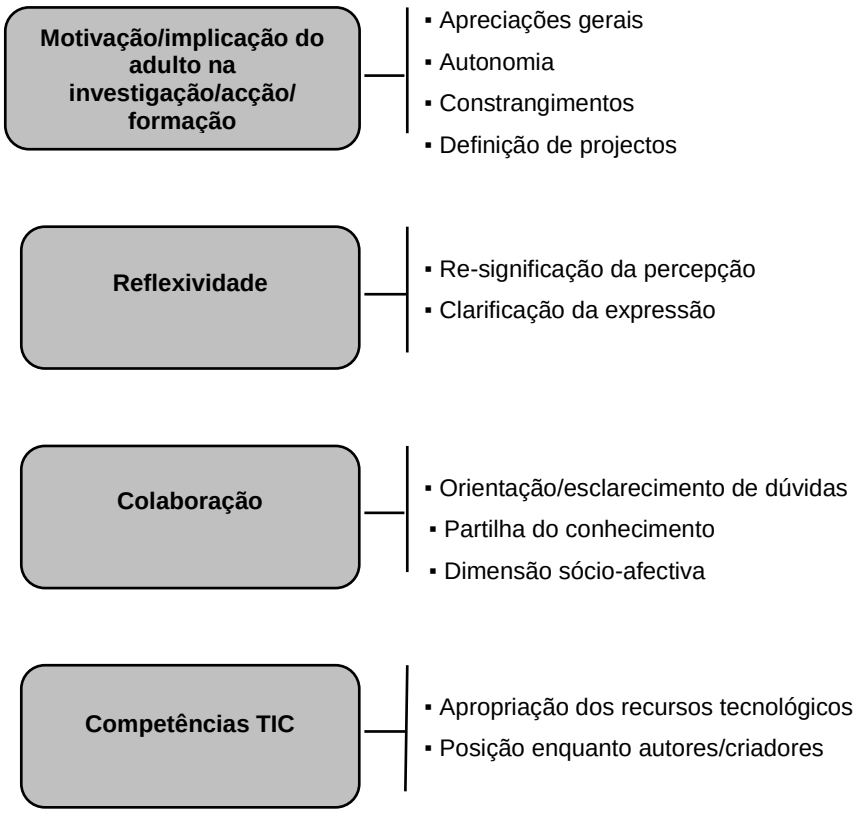
A organização e interpretação dos dados da nossa investigação obedeceram, por conseguinte, aos seguintes passos:

- Pré-análise que consistiu na constituição do corpus;
- Exploração do material ou seja codificação que implicou recorte e repartição dos elementos pelas diversas categorias e sub-categorias (categorização);

▪ Construção de um discurso interpretativo através de inferência.

O critério de categorização adoptado foi o semântico (categorias temáticas) num "procedimento por caixas" (Bardin, 2008), ou seja, procurou-se repartir os elementos nas seguintes categorias: motivação/implicação do adulto na investigação/acção/formação, reflexividade, colaboração, e competências TIC. No que concerne às sub-categorias, a análise de conteúdo revestiu um carácter exploratório e construímos onze sub-categorias tendo em conta a sua recorrência nos documentos analisados.

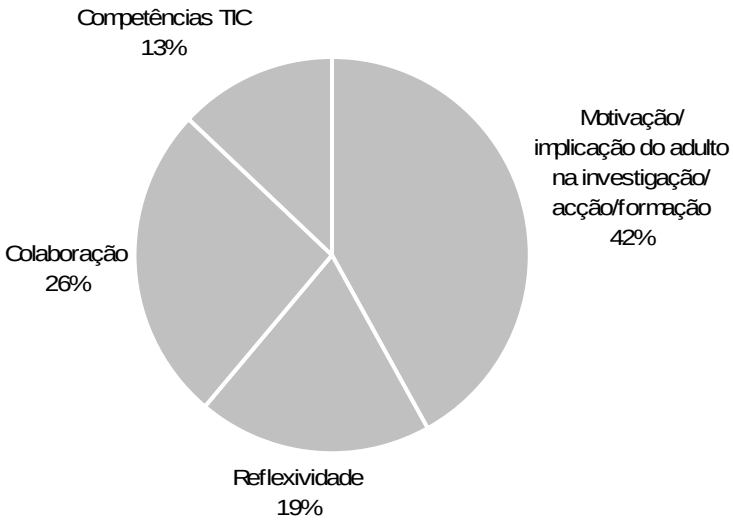
Figura 19 – *Categorias e sub-categorias de análise observadas*



O corpus para a análise de conteúdo é constituído pelos balanços (e-entrevistas) dos seis adultos certificados, até Julho, tendo cada adulto realizado entre dois a três balanços; pelas respostas às perguntas em aberto dos Questionários 2, 3 e 4 e ainda pelos pareceres da Profissional.

Como se pode constatar no *Gráfico 5*, que apresenta as percentagens de referências por categoria de análise, não existe uma distribuição equilibrada.

Gráfico 5 - *Percentagens de referência por categoria de análise*



A categoria *Motivação/implicação do adulto na investigação/acção/formação* representa 42% do total das referências observadas; a categoria de análise *Colaboração*, 26%; a categoria de análise *Reflexividade,* 19% e, finalmente, a categoria de análise *Competências TIC* representa 13%.

Esta distribuição em valor percentual é sintomática da importância que foi atribuída ao ambiente virtual fluido do e-portefólio reflexivo de aprendizagens enquanto abertura para oportunidades de "conexões" para a construção de saberes, desenvolvimento de competências e afirmação como pessoa.

5.1.1 – Motivação/implicação do adulto na investigação/acção/formação

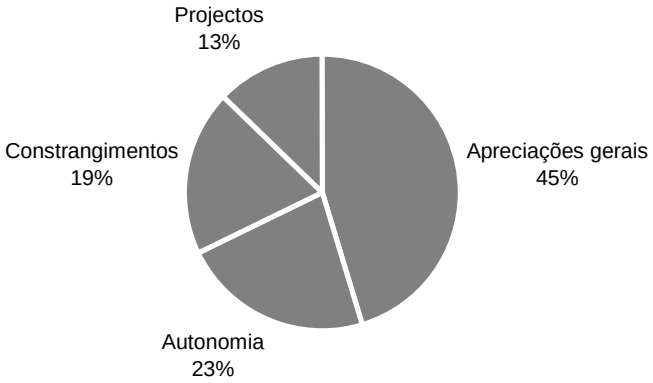
O processo RVCC enquadrado na Web 2.0 teve resultados positivos ao nível da valorização de estilos individuais de aprendizagem e da motivação para a construção de conhecimento em diversos contextos, numa aprendizagem contínua e permanente. Relativamente a esta categoria principal, considerámos, para a sua compreensão, as sub-categorias seguintes:

- Apreciações gerais;
- Autonomia;

- Constrangimentos;
- Definição de projectos.

O valor percentual de cada uma das sub-categorias é apresentado no *Gráfico 6*.

Gráfico 6 - *Categoria de análise "Motivação/implicação do adulto na investigação/acção/formação" – percentagens observadas nas sub-categorias*



5.1.1.1 – Apreciações gerais

O testemunho dos sujeitos de investigação enquadra o processo de RVCC num ambiente agradável, facilitador dos objectivos a alcançar. "Positivo" é o termo mais referido para qualificar as vivências mas também "interessante", "construtivo", "proveitoso", "significativo", "agradável", "maravilhoso", "bom" são atributos recorrentes nos balanços dos adultos.

As apreciações favoráveis recaem na opção pelo ambiente de *b-learning*, referindo, o adulto 1, no seu balanço final:

> "A possibilidade de termos sessões presenciais e/ou a distância foi um aspecto muito importante."

Corroborando esta ideia, o adulto 2, também no seu balanço final, se manifestou do seguinte modo:

> "No que se refere à metodologia, devo referir que o misto presencial e à distância foi um dos factores que mais me agradou, uma vez que potenciou a minha capacidade de gestão do tempo de forma a não condicionar a minha actividade profissional…"

De igual forma, o adulto 5, no seu último balanço, sublinhou a mais valia de um ambiente *b-learning*:

> "Apesar de ter iniciado com uma expectativa bastante grande relativamente à metodologia utilizada, confirmo que foi a que melhor se adaptou a todo o grupo na medida em que sendo todos adultos e trabalhadores no activo, nos permitiu, com alguma flexibilidade, gerir o tempo presencial na Escola e a execução dos diversos trabalhos individuais à distância…"

A satisfação manifesta-se igualmente, pelo facto de os adultos verificarem que desenvolveram outras competências para além das que já traziam e isto, quer através da realização das actividades solicitadas, quer pela forma como foi conduzido o processo, a saber, a criação de um e-portefólio com recurso a ferramentas da Web 2.0. A confirmação desta análise pode ser encontrada em extractos como os que a seguir reproduzimos. O adulto 1 referiu, no seu balanço final:

> "Concluindo, encaro este projecto como uma vitória, quer por ter chegado próximo do fim, quer ainda pelo que aprendi de novo e que contribuiu, de sobremaneira para a minha valorização pessoal."

Por seu turno, o adulto 2, no seu primeiro balanço, exprimiu-se do seguinte modo:

> "Tenho a percepção de que estou a "beber conhecimento" com todo este processo, tanto a nível de trabalhos, como com todas as pessoas que estão envolvidas no mesmo."

A evolução ao nível das competências TIC é realçada por todos os adultos mas essa abordagem constitui, em si, uma categoria de análise cujos resultados apresentaremos mais à frente, neste capítulo.

Analisando as respostas ao questionário 3, nomeadamente a questão 5 que solicitava a classificação da importância do e-portefólio na motivação para a aprendizagem e uma justificação, se o adulto assim o entendesse, encontramos a explicitação de um outro motivo para a motivação que se prende com o facto de ser novidade. Vejamos a resposta incisiva do adulto 4:

> "O que é novidade é sempre motivador."

Numa perspectiva quantitativa e considerando esta mesma questão, verificamos que 50% dos adultos classificaram como *muito importante* a criação de um e-portefólio na motivação para a aprendizagem, 33% disseram que é *importante* e somente 17%, *pouco útil*. Estes resultados vêm confirmar o grau de satisfação geral verificado na análise de conteúdo.

5.1.1.2 – Autonomia

Esta sub-categoria permite-nos concluir que os adultos valorizaram o pendor de auto-formação que o processo de RVCC revestiu. O reconhecimento dado à importância da sua centralidade no processo está claramente expresso no balanço final do adulto 2:

> "Segundo o meu ponto de vista, a alteração mais importante que senti neste processo, está associada ao facto do conhecimento não ser transmitido directamente entre as pessoas, técnicos/formadores e adultos, mas sim de forma activa pelo adulto, construindo este o próprio conhecimento através de experiências e conhecimentos pré-existentes, onde o pensamento crítico, envolvimento e motivação assumem primordial importância."

Os balanços revelam ainda que as actividades propostas foram acolhidas como desafios, ocasião para os adultos evidenciarem competências várias entre as quais a capacidade de aprender a aprender. Vejamos o testemunho do adulto 6, no seu segundo balanço:

> "Relativamente à realização da narrativa digital também está a ser um trabalho interessante e ao mesmo tempo a representar um grande desafio. Interessante no sentido de estar a fazer algo usando conhecimentos que já tenho e desafiador pois além de já ter sido difícil colocar a minha vida no papel, agora ter de colocar a minha vida num pequeno filme de três a quatro minutos não é tarefa fácil. Exige capacidade de síntese, apela ao meu sentido estético e obriga-me a explorar novos programas para concretizar aquilo que já idealizo."

Discurso semelhante é o do adulto 5, no seu primeiro balanço:

> "Quero desenvolver os conhecimentos que tenho, aprender a utilizar correctamente as ferramentas disponíveis, contribuir e participar de forma activa e poder corresponder às exigências solicitadas durante este processo."

O envolvimento e dedicação pessoal estão igualmente bem patentes no balanço final do adulto 6:

> "Quando efectuava alguma pesquisa para completar algum trabalho acabava por aprofundar esses conhecimentos, completá-los e consolidá-los."

Finalmente, o adulto 2, no seu segundo balanço, dá-nos um bom testemunho da autonomia na exploração das ferramentas propostas como se pode ver no extracto seguinte:

> "Em relação à nossa rede social *Eduspaces*, tenho tentado explorar ao máximo, agora já sinto uma maior motivação."

A autonomia no processo não exclui contudo, o reconhecimento dos adultos pela importância da Profissional enquanto orientadora do processo. Ora vejamos o testemunho do adulto 4, no seu segundo balanço:

> "As técnicas em RVCC estão sempre prontas para esclarecer dúvidas e apoiar."

O mesmo adulto afirmou, no balanço final, que o acompanhamento e a insistência da Profissional tiveram um papel importante para a conclusão do processo.

> "Se não existisse esse acompanhamento próximo, o incentivo e as palavras de estímulo, em diferentes momentos, eu teria optado por outras solicitações."

A consciência da imprescindibilidade da orientação da Profissional é também denunciada em excertos como o do adulto 1, no seu balanço final:

> "Por isso, algumas vezes vacilei e cheguei a pensar em abandonar este desafio mas fui vencendo a tentação também graças ao estímulo das Profissionais."

Poderemos ainda citar o adulto 2, no seu balanço final:

> "Considero que a minha motivação para ultrapassar novos obstáculos e adquirir novos conhecimentos, associado à acção das Técnicas do Processo RVCC, foram determinantes para ultrapassar, julgo que com sucesso, este desafio."

Centrando-nos na perspectiva da Profissional, verifica-se que a autonomia dos adultos é também colocada em evidência e, a propósito do adulto 4, a técnica pronunciou-se do seguinte modo:

> "…o adulto, com a elaboração do seu e-portefólio reflexivo de aprendizagens, pretendia muito mais do que identificar e reconhecer os seus saberes e competências adquiridas ao longo da vida; aproveitava os temas apresentados para pesquisar e aprofundar os seus conhecimentos, apresentando à equipa sempre um resultado que superava todas as expectativas."

Em relação ao adulto1, a técnica referiu:

> "Assim, a adulta demonstrou ao longo de todo o Processo uma postura curiosa, crítica, empenhada, trabalhadora e interessada em valorizar, actualizar e aprofundar os seus saberes nas diferentes áreas de competências-chave."

Passando para a análise das respostas dadas no questionário 3, particularmente na questão 5 que, como já vimos, pretende auscultar sobre a importância do e-portefólio na motivação para a aprendizagem, podemos inferir que a motivação também passa pela utilização de ferramentas que permitem responder às necessidades criativas de cada um. Assim se pronunciou o adulto 5:

> "É um desafio constante não só ao nível da recolha de informação mas também da organização, da forma de expormos essa informação."

5.1.1.3 – Constrangimentos

O processo de RVCC não esteve isento de obstáculos. Estes também foram manifestados pelos adultos e configuram outro plano de análise dando origem à sub-categoria: *constrangimentos.*

A dimensão temporal aparece referida por todos os adultos como sendo factor constrangedor do desenvolvimento do processo embora, como já exposto anteriormente, o facto do processo ter sido desenvolvido em ambiente de *b-learning* tenha atenuado a dificuldade.

O excerto que se apresenta foi retirado do segundo balanço do adulto 2 e retrata o que foi a vivência de todos os sujeitos de investigação num trabalho de recolha de evidências, exploração de ferramentas, pesquisa e produção de reflexões.

> "Por conseguinte, tudo isto requer bastante tempo, primeiro porque para a elaboração dos trabalhos, necessitamos de alguns documentos de suporte, nomeadamente diplomas e fotografias. Com o novo trabalho proposto, a narrativa digital no Movie Maker, não é apenas

> a elaboração do filme, mas a exploração do novo programa, que acredito que tem várias funcionalidades que eu por certo não conseguirei explorar na sua plenitude, pois para isso teria de ter mais tempo disponível em horário pós-laboral."

Uma outra dificuldade sentida pelos adultos e por toda a equipa foi a diversidade de problemas que surgiram com a utilização da plataforma *Eduspaces* e que se prenderam com o desaparecimento de documentos colocados nos *Arquivos*, dificuldades em aceder ao *Fórum* e o anúncio da migração da gestão da plataforma para o Canadá. Esta fase pela qual *Eduspaces* passou interferiu seguramente na motivação para a organização do e-portefólio neste ambiente da Web social. O adulto 6 afirma no seu balanço final:

> "Também foi prejudicial a questão dos problemas que a plataforma teve e justamente numa altura em que já começava a ser indispensável a sua utilização. Penso que a utilização de outra plataforma mais estável será essencial no futuro a fim de evitar problemas na sua utilização."

O mesmo adulto lamentou ainda o pouco contacto que existiu com os Formadores. De facto, à excepção da Formadora de língua estrangeira, a interacção com os adultos limitou-se a uma ou duas sessões presenciais. Embora registados na plataforma, somente a já referida Formadora fez uso das possibilidades da comunicação assíncrona na orientação dos adultos para o desenvolvimento do processo.

> "Também penso que teria sido bom ter tido mais contacto com os formadores. Isto porque apenas houve uma sessão com todos os formadores e foi a primeira, e além da formadora de língua estrangeira que deu vinte e cinco horas de formação complementar e deixou mensagens no Eduspaces, não houve mais contacto com os outros formadores."

5.1.1.4 – Definição de Projectos

Se o objectivo do processo RVCC é validar e certificar competências escolares, profissionais e de vida, não menos importante é abrir caminho para a aprendizagem ao longo da vida e os balanços apresentados são ricos em indicadores que se reportam a este propósito. O adulto 2, no seu segundo balanço, manifestou claramente a intenção de explorar mais as ferramentas propostas:

> "Com o tempo vou inteirar-me melhor do mesmo, pois considero que há muito para explorar e que ainda não foi feito, principalmente por falta de disponibilidade."

O adulto 4, no seu balanço final, também explicitou o seu projecto de continuação da exploração das ferramentas apresentadas e referiu a possibilidade de concretização do sonho de prosseguimento de estudos:

> "Apesar de certas ferramentas não terem sido anteriormente por mim experimentadas, elas foram-me propostas e eu rapidamente as explorei. Neste momento sinto que sou capaz de as utilizar e que, provavelmente, ao nível profissional também as irei integrar no meu quotidiano."
> "Quem sabe, não desligo desta vida académica e realizo outros sonhos… talvez frequente um curso superior. Agora, parece mais próximo dos meus horizontes!"

Também o adulto 5, no seu balanço final verbalizou a sua motivação para prosseguimento de estudos:

> "…em termos de futuro, quero continuar a aprender e aproveitar todas as oportunidades que a vida me continue a proporcionar. Assim como me apercebi dos conhecimentos e competências que tenho adquirido ao longo da vida, apercebi-me acima de tudo do quanto não sei e tenho ainda para aprender.
>
> Espero concluir com êxito o Processo de RVCC, completar o 12º ano, e realizar o sonho de continuar a estudar e tirar um curso superior."

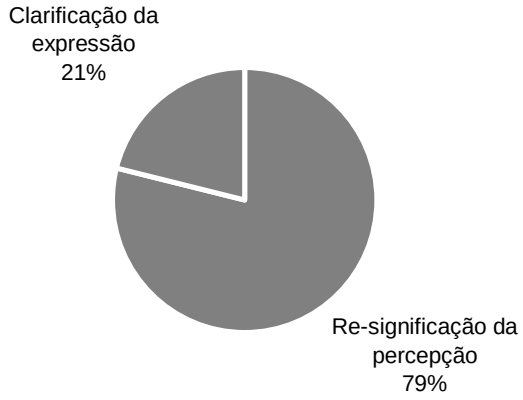
5.1.2 – Reflexividade

Da análise global dos balanços dos candidatos ao processo de RVCC e dos pareceres da Profissional, ressalta que a metodologia adoptada teve efeitos na exercitação da capacidade reflexiva. No que respeita a esta categoria, encontrámos como sub-categorias:

- Re-significação da percepção;
- Clarificação da expressão.

O valor percentual de cada uma das sub-categorias é apresentado no *Gráfico 7*.

Gráfico 7 - *Categoria de análise "Reflexividade" – percentagens observadas nas sub-categorias*



5.1.2.1 – Re-significação da percepção

A sub-categoria *Re-significação da percepção* interpreta uma atitude de distanciamento dos acontecimentos passados e quotidianos, de decomposição nos seus diversos elementos e de problematização, num olhar novo sobre uma mesma realidade. Vejamos o que disseram os próprios adultos.

O adulto 1, no seu balanço final, pronunciou-se do seguinte modo:

> "A construção da Narrativa Autobiográfica, "obrigou-me" a reflectir sobre mim própria e toda a minha vida, dando importância a certos pormenores que até aqui quase me passaram despercebidos e a necessidade de realizar balanços e colocá-los no blogue "obrigou-me" a reflectir sobre o que estava a viver neste processo a vários níveis."

Colocando o enfoque no novo olhar sobre as aprendizagens realizadas ao longo da vida, o adulto 2 referiu, no seu primeiro balanço:

> "Em todos os trabalhos, ficou bem patente o desenvolvimento do processo de reflexão, pois tive necessidade de me debruçar profundamente sobre assuntos que fazem parte do meu quotidiano e dos quais colho aprendizagens mas sobre os quais assumia, até agora, uma posição quase de indiferença."

Mais à frente, o mesmo adulto destacou a sua evolução na capacidade de reflexão verificada ao nível da atenção à fiabilidade da informação recolhida na Web:

> "Sinto que desenvolvi a minha capacidade crítica e de reflexão o que me leva a ser ponderada e colocar em prática métodos que permitam com rigor identificar os conteúdos fiáveis, uma vez que nem toda a informação obtida, principalmente através da Internet, é correcta ou se encontra actualizada."

5.1.2.2 – Clarificação da expressão

A evolução da capacidade de reflectir é denunciada também na consciência da *clarificação da expressão.* Esta sub-categoria de análise reúne excertos onde os adultos expressam o seu contentamento por verificarem a melhoria do seu desempenho ao nível da expressão escrita e da coerência do discurso. O adulto 3, logo no seu primeiro balanço, pronunciou-se da seguinte forma:

> "Uma das capacidades que mais apurei foi o sentido de organização de ideias e sua exposição por escrito."

O adulto 4, no seu segundo balanço confirmou:

> "A narrativa permitiu-me aperfeiçoar competências do domínio comunicacional e do domínio linguístico… Contudo, com o avançar do trabalho, senti-me mais fluente e consegui estruturar logicamente as ideias com mais espontaneidade."

A nossa posição enquanto investigadora participante permite-nos afirmar que a clarificação da expressão conduziu, embora de forma ténue, a uma maior interacção, a uma postura mais activa na comunidade evidenciada na troca de mensagens entre os membros ou no feedback dado aos *posts* colocados pelos pares ou pela Profissional como aliás é referido nos balanços:

> "Todas as actividades propostas aumentaram a minha capacidade de reflexividade, de questionamento, de interacção com os outros."

Esta mesma evolução é referida pela Profissional ao pronunciar-se sobre o adulto 1:

> "Na fase inicial, apresentou algumas dificuldades na redacção e composição das suas reflexões, tanto em termos de sintaxe e ortografia, como em evidenciar as suas competências de forma a alcançar a proposta de acreditação nas diferentes áreas."

Considerando as respostas dadas no questionário 3, nomeadamente a questão 4 que solicitava que os adultos se pronunciassem sobre a importância do e-portefólio para o ajudar a desenvolver a sua capacidade reflexiva e de auto-regulação da aprendizagem,

verificamos que, em termos quantitativos, os resultados são positivos. A maioria dos adultos (66%) considerou *muito im*portante, 17%, *importante*, 17% *útil*.

As justificações apresentadas destacam a facilidade de organização e de reformulação dos artefactos. O adulto 4 pronunciou-se da seguinte forma:

> "O e-portefólio permite uma rápida alteração do seu conteúdo o que nos leva à melhoria constante."

Por seu turno, o adulto 6, referiu:

> "A construção do e-portefólio tem-me ajudado a organizar os meus trabalhos e daí a organizar-me também ao nível dos meus conhecimentos e tomar consciência da falta deles."

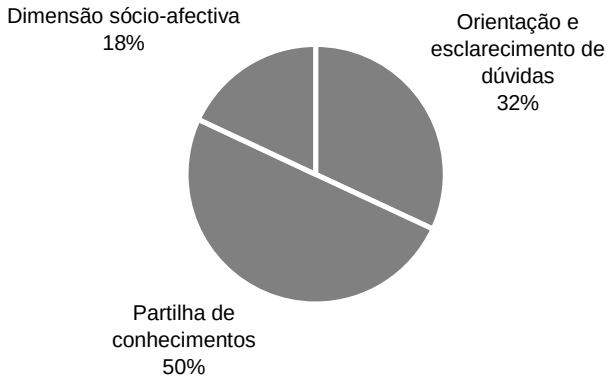
5.1.3 – Colaboração

A dimensão comunitária deste processo, a consciência da possibilidade de, na partilha e na interacção, contribuir para o conhecimento pessoal e dos outros e ainda a responsabilidade de, num esforço coordenado, resolver problemas ou actividades propostas, está bem patente nos balanços dos adultos e nos pareceres da Profissional.
A análise dos dados leva-nos a considerar as sub-categorias:

- Orientação e esclarecimento de dúvidas;
- Partilha de conhecimento;
- Dimensão sócio-afectiva.

O valor percentual de cada uma das sub-categorias é apresentado no *Gráfico 8*.

Gráfico 8 - *Categoria de análise "Colaboração" – percentagens observadas nas sub-categorias*



5.1.3.1 – Orientação/esclarecimento de dúvidas

Desafiando as limitações do tempo e do espaço, os candidatos ao processo de RVCC desenvolvido em ambiente de comunidade virtual, puderam, no intervalo de duas sessões presenciais, manter um contacto próximo com a Profissional e os restantes elementos do grupo.

O questionário 3 permite-nos ter uma visão, em termos quantitativos, da importância atribuída à possibilidade de interacção que o ambiente escolhido para a criação do e-portefólio possibilitou, sendo que 67% dos adultos a consideraram *muito importante* e 33% *importante*.

A *orientação/esclarecimento de dúvidas* surge como uma das potencialidades da metodologia adoptada que mereceu destaque por todos os sujeitos de investigação.

O adulto 2 pronunciou-se do seguinte modo, no seu último balanço:

> "Saliente-se que o papel da Técnica de RVCC e restante equipa foi relevante, não só na cooperação para ultrapassar dificuldades e no esclarecimento de dúvidas, como também na condução da reflexão e isto a qualquer momento graças à Web."

Retomaremos também as palavras do adulto 6, no seu primeiro balanço:

> "Para isto tem contribuído toda a ajuda e todos os esclarecimentos que a Profissional e a

> Coordenadora, têm dado tanto nas sessões como no *Eduspaces*, tentando sempre nunca nos deixar com dúvidas e explicando ao máximo como o processo funciona."

Considerando a análise ao questionário 3, relativamente à questão 6 sobre a importância do e-portefólio para a interacção equipa técnico-pedagógica/adulto e adulto/adulto, o adulto 2 reforça a ideia já avançada:

> "Como já referi anteriormente, a comunicação está facilitada. É possível deixar um pedido de auxílio e receber ajuda a qualquer hora ou dia da semana, até ao fim-de-semana, sem sair de casa."

5.1.3.2 – Partilha de conhecimento

Para além do apreço pela atenção permanente da Profissional/tutora, os adultos manifestaram sobretudo (50%) agrado pela transparência entre os candidatos em relação ao trabalho desenvolvido e pela abertura à troca de ideias enfim, pela experiência de cooperação. O adulto 2, no seu primeiro balanço, é muito claro a esse respeito:

> "Agrada-me o facto de fazermos parte de uma comunidade e de, através do *Eduspaces* podermos estar em permanente contacto com todos os membros a partilhar ideias, trabalhos e dúvidas."

Também podemos citar o adulto 5 que, no seu segundo balanço, manifestou a sua disponibilidade para a partilha, tendo em vista o bem comum:

> "Pela minha parte, continuo disposta a trabalhar, a partilhar experiências e a colaborar em todo o Processo, no que depender de mim, e fazer o que estiver ao meu alcance, para que o grupo termine com êxito o Processo de Reconhecimento e Validação de Competências."

Um ponto alto no espírito de partilha do conhecimento é relatado pela Profissional:

> "Algumas das características que estiveram presentes em todo o Processo do adulto foi o espírito de grupo e companheirismo, pois aquando do confronto com problemas na nossa plataforma Eduspaces, o adulto esteve sempre em contacto com a equipa no sentido de nos ajudar a resolver o problema, indicando-nos, inclusivamente, outras plataformas a que poderíamos recorrer para continuarmos o trabalho."

Paralelamente a estas vivências, encontramos uma nota de alguma insatisfação. De facto o adulto 4, no seu primeiro balanço, lamentou alguma falta de interajuda entre colegas:

> "A relação que existe entre o grupo de adultos e os técnicos de RVCC é agradável, existe uma dinâmica e um clima de confiança. O único senão, talvez seja a falta de alguma inter-ajuda entre colegas."

5.1.3.3 – Dimensão socio-afectiva

A análise dos dados demonstrou ainda que a colaboração aconteceu de forma significativa porque a afectividade e a cognição estiveram articulados. Tal afirmação é sustentada, por exemplo, pela partilha do adulto 5, no seu segundo balanço:

> "Considerando a metodologia, o que mais me tem agradado é a simpatia e disponibilidade por parte da técnica de RVCC e restante equipa em colaborar com todos os membros do grupo, em termos de orientação na execução dos diferentes trabalhos."

Também as palavras da profissional confirmam esta vivência ao pronunciar-se sobre o adulto 6:

> "Na recta final do Processo, o adulto revelou um grande companheirismo e colaboração para com os restantes colegas de grupo, alimentando-lhes a força e motivação para conseguirem "levar a bom porto" este objectivo comum – certificação de nível secundário."

5.1.4 – Competências TIC

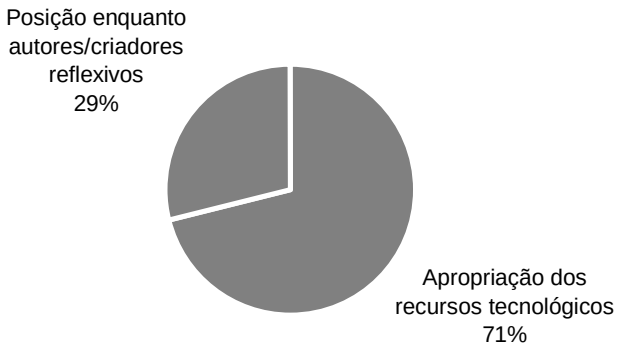
O testemunho dos adultos e da Profissional é revelador do papel que o processo RVCC, com recurso a um e-portefólio, pode ter para a inclusão digital. Pode-se retirar da análise do discurso dos candidatos uma atitude de grande abertura à actualização e de muita persistência na familiarização com as ferramentas propostas.

As sub-categorias de análise de dados são:

- Apropriação dos recursos tecnológicos;
- Posição enquanto autores/criadores reflexivos.

O valor percentual de cada uma das sub-categorias é apresentado no *Gráfico 9*.

Gráfico 9 - *Categoria de análise "Competências TIC" – percentagens observadas nas sub-categorias*



5.1.4.1 – Apropriação dos recursos tecnológicos

No âmbito da sub-categoria *Apropriação dos recursos tecnológicos*, as referências registadas permitem inferir que a efectiva competência de utilização dos recursos propostos está directamente relacionada com o valor que o adulto lhe confere ou seja com a sua aplicabilidade na sua vida concreta. Podemos acrescentar ainda que o facto de os adultos terem sido orientados para o desenvolvimento de actividades significativas, para eles, foi seguramente factor de motivação para a exploração e apropriação de várias ferramentas da Web 2.0.

Apreciem-se algumas das intervenções começando pelo adulto 1, que, no seu balanço final, se exprimiu da seguinte forma:

> "Com a necessidade da construção do e-portefólio, tive o primeiro contacto com as ferramentas da Web 2.0. Dediquei algum tempo à exploração das mesmas e estou convencida de que, no futuro, poderei utilizá-las com outros objectivos, e quem sabe até a nível profissional..."

Por seu turno, o adulto 4, também no seu balanço final referiu:

> "Quero destacar também a importância do uso das TIC neste processo. Sem dúvida as ferramentas Web 2.0 para a construção do e-portefólio são uma mais valia para aqueles que gostam de acompanhar os tempos e integrar os processos de mudança como

> actores/construtores. Apesar de certas ferramentas não terem sido anteriormente por mim experimentadas, elas foram-me propostas e eu rapidamente as explorei. Neste momento sinto que sou capaz de as utilizar e que, provavelmente, ao nível profissional também as irei integrar no meu quotidiano."

Considerando o questionário 3, mais particularmente, a pergunta 3 que solicitava que os adultos se pronunciassem sobre a importância do e-portefólio para ajudar a desenvolver competências TIC, verificamos que os resultados são francamente positivos, sendo que 50% dos adultos consideraram *muito importante* e os restantes 50%, *importante*.

De entre as justificações, salienta-se o reconhecimento pelo facto da resolução das actividades criar a necessidade de desenvolvimento de competências.
O adulto 2, por exemplo, pronunciou-se nos seguintes termos:

> "O facto de ter que explorar o *Eduspaces*, gerir os meus arquivos, colocar posts... ajuda-me a desenvolver competências ao nível da TIC.

Esta ideia é também partilhada pelo adulto 3

> "É fazendo que se desenvolvem competências."

No sentido de avaliar o grau de receptividade da actividade: construção de uma narrativa digital com recurso ao *Movie Maker* e publicação no *YouTube*, foi criado um questionário no *Survey Monkey* e os resultados foram francamente positivos, a começar pelo grau de adesão ao próprio questionário online.

Auscultados sobre a importância da narrativa digital no processo de construção do seu e-portefólio reflexivo, 33% dos adultos assinalaram a opção *muito importante* e 67% *importante*. Relativamente à utilização da ferramenta *Movie Maker* para a criação da narrativa digital, os adultos foram unânimes em considerá-la *muito importante* (100%). Finalmente, em relação à importância da ferramenta *YouTube* para a divulgação da narrativa digital, 50% dos adultos consideram-na *muito importante*, 33% *importante* e 17% *útil*.

Destacaremos ainda uma das justificações apresentadas para a motivação na exploração de novas ferramentas e que se prende com a consciência da necessidade de acompanhar a evolução tecnológica:

"Hoje está muito em voga, temos que estar ao nível da evolução e técnicas actuais"

Esta sub-categoria *Apropriação dos recursos tecnológicos* inclui ainda uma análise comparativa dos resultados do questionário 1, passado no início do processo (cf. Secção 3.4.3) e do questionário 4, preenchido três meses depois da sua conclusão embora, como sabemos, de um universo de dezasseis adultos se tenha passado para seis.

Relativamente à auscultação sobre alterações ocorridas ao nível do equipamento informático, verificamos que 83 % dos adultos responderam afirmativamente e as mudanças prendem-se essencialmente com a adesão à iniciativa *e-oportunidades*.

Ao nível dos tipos de utilização do computador, 80 % dos adultos revelaram que se verificaram algumas alterações que têm a ver com a utilização do *Movie Maker* no sector privado e profissional, mais navegação na Internet com visitas frequentes ao *YouTube*. Estas alterações traduzem-se no aumento da média diária de utilização do computador no domínio privado. Se antes de iniciarem o processo, 50% dos adultos se situavam no intervalo *0 - 2 horas*, três meses depois, o valor passou para 83 % no mesmo intervalo.

No sector profissional, não se registaram alterações significativas no que concerne ao uso do computador, resultados previsíveis quando o mesmo questionário nos permite verificar que somente uma pessoa alterou a sua situação profissional. Contudo, a média diária de utilização sofreu alguma alteração. Se no primeiro questionário, 44% dos adultos se situavam no intervalo *mais de 4 horas,* neste último, são 67 %.

Questionados sobre possíveis alterações em relação ao local de utilização da Internet, 66,6% dos adultos pronunciaram-se positivamente referindo que a casa passou a ser local de acesso sendo que todos os adultos afirmaram ligar-se diariamente à rede. Também no local de trabalho o seu uso é diário mantendo-se a periodicidade já assinalada no início do processo.

No que concerne ao correio electrónico, o processo RVCC também não parece ter tido qualquer influência sendo o seu uso diário. Registaram-se contudo, algumas alterações ao nível da utilização da Internet. 67% dos adultos revelaram estar mais despertos para as redes sociais e navegar por puro lazer.

Analisando as respostas sobre a utilização de aplicações e serviços baseados na Web, verifica-se que houve alteração no uso de ferramentas exploradas durante o processo RVCC tais como ferramentas de partilha de fotografias ou vídeos na Web (50%), blogues, (50%), comunidades virtuais (50%). Nenhum dos adultos referiu alterações ao nível da utilização de ferramentas para construção colaborativa de páginas Web editáveis ou para arquivo e catalogação de favoritos por palavras-chave. Estes resultados confirmam que os adultos necessitam de tempo para a exploração e a apropriação das ferramentas. Atestam ainda a importância das relações interpessoais, mesmo que a distância, na produção de sentido, no desenvolvimento de outras competências.

Resultado menos satisfatório será certamente o que se refere à actualização do e-portefólio pois nenhum dos adultos revelou ter procedido à sua actualização. A explicação poderá estar em factores temporais pois três meses decorridos depois da conclusão do processo RVCC poderão não ter sido suficientes para registo de experiências significativas de aprendizagem.

5.1.4.2 – Posição enquanto actores/construtores reflexivos

A análise dos dados permite-nos igualmente concluir que a prática de utilização das TIC conduziu os sujeitos de investigação à percepção de problemas de fiabilidade e segurança na utilização da Web.

Podemos confirmar esta análise a partir de vivências presentes nos balanços e nas respostas ao questionário 3. Uma das situações que despertou alguma reflexão sobre os cuidados a ter no alojamento de conteúdos nas redes sociais foi o facto do processo de RVCC coincidir com a fase em que a equipa responsável pelo *Eduspaces* sentiu o peso da manutenção da rede, equacionando a hipótese da sua migração. Neste período, como já referimos, os adultos perderam alguns dos documentos colocados nos seus *Arquivos*, tiveram dificuldades de acesso ao *Fórum*, à própria rede e, sobretudo, perderam confiança. Este episódio evidenciou alguma vulnerabilidade de um processo que elegeu como espaço de coordenação, de partilha e de organização de artefactos uma entidade alheia (prestadora de serviços), sobre a qual não tem algum controlo, existindo apenas uma relação de confiança, assente na dimensão da rede e prestígio dos seus fundadores.

Um outro factor importante que suscitou a reflexão dos adultos em processo, foi a questão da exposição, factor crítico quando a informação armazenada, tem a ver com a vida de cada um e, por conseguinte, é confidencial. Procurando minimizar esta exposição

e os perigos que daí possam advir, os adultos foram unânimes (100%) em considerar que a função do *Eduspaces* de limitar os acessos é muito importante.

A este propósito, a justificação do adulto 1 é representativa da maneira de pensar de todos os seus colegas:

> "Penso que este processo é demasiado pessoal para as informações estarem acessíveis a todos."

Conclusões

O estudo que aqui apresentamos teve como objectivo avaliar, em contexto de processo de RVCC, o impacto da construção de um e-portefólio, com recurso a ferramentas da Web 2.0, ao nível da motivação do candidato no processo de investigação/acção/formação, no desenvolvimento de competências de reflexividade, na colaboração e na literacia digital, competências potenciadoras da aprendizagem ao longo da vida.

Percorridos caminhos teóricos e empíricos, em conformidade com o enunciado na introdução, organizaremos as nossas conclusões em três partes: contributo da investigação para o conhecimento do objecto de estudo; limites da investigação; outras linhas de investigação.

Contributo da investigação para o conhecimento do objecto de estudo

Numa primeira parte e numa revisão da literatura, identificámos os desafios que a sociedade dos fluxos (Semprini, 2003), associada a conceitos como mobilidade, imaginação, abertura, subjectividade, reflexividade, construção de sentido, flexibilidade, interactividade e suportada pela WWW representam para a Educação. Centrámo-nos em debates actuais sobre contextos "abertos" para a construção do conhecimento, aprendizagem em rede, currículos flexíveis, Ambientes de Aprendizagem Personalizada, e-portefólios e Web 2.0 enquanto motor desta (r)evolução.

Focalizámos igualmente a nossa investigação nos baixos níveis de escolaridade, qualificação e literacia digital da população portuguesa que, representando obstáculo para acompanhar as exigências da sociedade contemporânea, constituem uma das prioridades do actual governo com a *Iniciativa Novas Oportunidades* na qual o processo de RVCC tem merecido destaque enquanto reconhecimento das aprendizagens dos adultos, adquiridas em contextos formais, não formais ou informais, tendência inscrita numa política europeia de educação e formação ao longo da vida.

Numa segunda parte, apresentámos a metodologia do desenvolvimento do projecto pautado pela utilização de ferramentas da Web 2.0, incluindo a criação de comunidades virtuais para o desenvolvimento do processo de RVCC e resultando na construção de um e-portefólio reflexivo de aprendizagens.

Ao nível da dimensão empírica da nossa investigação, os resultados obtidos permitem concluir que a experiência do desenvolvimento do processo de RVCC, com recurso a ferramentas da Web 2.0, conduziu os adultos à percepção de algumas das suas potencialidades, nomeadamente para a gestão da distância/tempo mas também para o acesso à informação e organização de conteúdos, sem contudo deixar de tomar consciência de problemas de fiabilidade dos sistemas adoptados e segurança de dados.

Os balanços realizados pelos adultos e os pareceres da Profissional denotaram ainda que o recurso a ferramentas da Web 2.0 potenciaram uma apropriação do conceito de RVCC, enquanto validação das competências adquiridas no passado e sobretudo validação do futuro, numa dinamização interior para a aprendizagem ao longo da vida.

Pudemos confirmar igualmente que a centralidade do adulto no processo de RVCC ou seja, um ambiente de reflexividade sobre saberes e competências adquiridos ao longo da vida, com possibilidade de interacção, de trabalho conjunto, com respeito pelo próprio ritmo/estilo de aprendizagem de cada um, é factor motivador e profícuo para a construção do conhecimento.

Importante foi também a expressão da valorização do acompanhamento da Profissional, mesmo que a distância, o que nos remete para as analogias apresentadas por Siemens (cf. Secção 1.1.2), numa visão de mediador da aprendizagem em rede, não descurando os aspectos afectivos e motivacionais do adulto e realçando a importância da comunicação na construção de sentido. Não menos relevante, foi a manifestação de lamento pela quase ausência dos Formadores na comunidade virtual. Situação que estará certamente relacionada com os problemas pontuais do *Eduspaces* e interessante seria analisar o impacto destes episódios sobre a motivação dos referidos Formadores para a utilização das ferramentas da Web 2.0, noutros contextos pedagógicos (Costa *et al.*, 2008: 40).

No que diz respeito ao impacto ao nível da reflexividade, os resultados obtidos validam, de igual forma, o recurso a ferramentas da Web 2.0 para a construção de um e-portefólio reflexivo de aprendizagens porque, retomando a definição de Barbas (2006), as suas características fluidas e multimodais (*cf.* Secção 1.3.1) permitem fazer do RVCC, um processo social, proporcionando espaços de expressão, de confronto e de trocas. Em suma, a construção do e-portefólio favorece a reflexividade, o auto-conhecimento e a própria afirmação como pessoa na interacção com o mundo (Sá-Chaves, 2005).

Importa referir que, também ao nível da colaboração, os resultados obtidos validam a metodologia desenvolvida. A construção do e-portefólio reflexivo de aprendizagens suportada por uma comunidade virtual, centrada numa metodologia activa, no desenvolvimento de projectos, na resolução de problemas, na aprendizagem contextualizada, enfatizando o carácter colaborativo da aprendizagem, mereceu grande receptividade por parte dos sujeitos de investigação. O sentimento de pertença a um grupo manifestou-se na transparência na disponibilização de trabalhos realizados, na solicitude na resolução de pequenas e grandes dificuldades, nas palavras de estímulo para o sucesso de todos.

De igual forma ao nível da literacia digital, julgamos poder afirmar que a metodologia teve um papel de relevo. Constatámos uma efectiva evolução das competências de utilização das TIC e, em particular, de algumas ferramentas da Web 2.0 mas sobretudo, verificámos grande motivação para a actualização.

A nossa investigação permite-nos concluir ainda, que a apropriação dos recursos tecnológicos passa pela exploração autónoma, identificação, adequação às necessidades, enfim requer o tempo da busca do sentido da ferramenta para o utilizador.

Em síntese, a investigação desenvolvida concorreu significativamente para a consciencialização de que a capacidade de inovar e criar, de se tornar actor/construtor de ambientes de aprendizagem ajustados aos interesses e necessidades individuais, passa pela participação activa na pesquisa da informação, pela interacção directa com as fontes de conhecimento, pelo confronto com a diversidade de interpretações em suma, pela redefinição do papel do formador/professor e do formando/aluno numa relação tutorial para uma articulação das dimensões sociais, afectivas e cognitivas.

A investigação contribuiu igualmente para a clarificação de algumas das características do e-portefólio que as instituições deverão ter em conta aquando das suas opções. Uma delas tem a ver com a necessidade de eleger um ambiente intuitivo e amigável permitindo um trabalho exploratório autónomo. Outra será, para além da garantia da fiabilidade do próprio sistema, a segurança dos dados associada à possibilidade de restringir os acessos enfim, proporcionar um ambiente familiar, personalizado que permita uma utilização continuada na linha da aprendizagem ao longo da vida.

Limites da investigação

Não obstante terem sido alcançados os objectivos propostos o que poderá traduzir-se em alguns contributos para o campo da educação de adultos, esta investigação apresenta alguns limites que importa salientar.

Sendo o objecto de estudo reduzido e com características peculiares, a possibilidade de generalização das conclusões fica obviamente constrangida. Relativamente à metodologia, a fase embrionária em que se encontrava o processo de RVCC – nível secundário, o peso das metas a atingir, os problemas técnicos com o *Eduspaces* contribuíram para algum desalento da parte dos Formadores relativamente ao seu investimento no e-portefólio, o que restringiu a nossa investigação à perspectiva da Profissional e dos adultos. Por outro lado, apesar de ter havido preocupação com a triangulação de dados, nomeadamente através da auscultação da perspectiva da Profissional, a utilização de questionários e e-entrevistas (balanços), para além de apresentarem limitações que se prendem com possíveis dúvidas na interpretação dos itens, apresentam o risco do efeito pigmaleão, limitações à quais o nosso trabalho não terá sido imune

Novas linhas de investigação

A investigação realizada, limitada em termos teóricos e empíricos num determinado intervalo cronológico, levanta pistas que poderiam conduzir a possíveis linhas de investigação tais como o estudo da influência no desenvolvimento de competências TIC ao nível dos professores/formadores activamente envolvidos na utilização dos recursos tecnológicos, em especial da Web 2.0 no processo RVCC.

Norteados pela convicção da relevância dos contextos de aprendizagem informais destaca-se ainda o interesse que poderia advir do estudo da forma como a Web poderá estar a transformar o modo como as pessoas lêem, processam a informação, pensam e vivem a sua identidade digital na construção do conhecimento.

Bibliografia

ALMEIDA, L. (2007). *Competências – Um Caminho Educativo para Novos Desafios*, *In* Revista Portuguesa de Pedagógica (41 – 3, 245-261).

ALONSO, L. *et al.* (2002). *Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave, Documento de Trabalho.* ANEFA. ISBN: 972-8743-009.

ANTUNES, J. (2008). *Mundos Virtuais* – Guias práticos informática. Porto Editora. . ISBN: 978-972-0-06629-9.

BARBAS, M. *et al.* (2006). *e-Portfolio: instrumento pedagógico de empregabilidade In* Actas do 1º Encontro sobre e-Portefolios- Aprendizagem Formal e Informal. Ludomédia., Conteúdos Didácticos e Lúdicos – Universidade do Minho. (34-46). ISBN: 972-8914-32-6.

BARDIN, L. (2008). *Análise de conteúdo.* Edições 70, LDA.ISBN: 978-972-44-1506-2.

BOGDAN, R. *et al.* (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34112-9.

BUCKINGHAM, D. (2006). *Defining Digital Literacy: What do young people know about digital media? Digital Kompetanse:Nordic Journal of Digital Literacy,1*(4), 263–276.

CARMO, H. *et al* (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

CARDOSO, G. *et al* (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal. Campos das Letras*. ISBN: 972-610-920-5.

CASTELLS, M. (1999). *A Sociedade em Rede.* São Paulo: Paz e Terra.

CASTELLS, M. (2004). *A Galáxia Internet – Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Fundação Calouste Gulbenkian – Lisboa. ISBN: 972-31-1065-2

COSTA, C. *et al.* (2008). *E-portfolio and storytelling in the context of web 2.0*, *In iLearning Fórum 2008* (37-41). ISBN: 2-9524576-4-6.

DIAS, P. (2007). *Mediação colaborativa das Aprendizagens nas Comunidades Virtuais e de Prática*, *In* As TIC na Educação em Portugal Concepções e Práticas (31-59). Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34080-1.

FAURE, E. *et al* (1972). *Apprendre à Être*. Unesco. Fayard.

FERNANDES, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*, *In* Noesis (18, 64-66).

GARRISON, D. *et al.*, (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación e práctica*. Barcelona: Octaedro.

GOMES, M. C. (Coord.) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário.* Lisboa: DGFV.- ISBN: 972-8743-25-4.

GOMES, M. C. (Coord.) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: DGFV. ISBN: 972-8743-23-8.

KEEN, A. (2007). *The cult of the amateur*. *How today's Internet is killing our culture and assaulting our economy.* London: Nicholas Brealey Publishing. ISBN: 1857883934.

LESSARD-HÉBERT, M. *et al.*, (1994). *Investigação qualitativa – Fundamentos e Práticas.* Instituto Piaget. ISBN: 972-771-737-3.

LEVY, P. (2000). *Cibercultura*. Instituto Piaget. ISBN: 972-771-278-9.

LIMA, L. (2006). *A Educação de Adultos não pode estar entregue ao mercado*, *In* Aprender ao Longo da Vida (6, 26-33). ISSN: 1645-9784.

MELO, A. (1981). *Educação de Adultos: Conceitos e Práticas*, *In* Silva, M. *et al*. (coor.) *Sistema de ensino em Portugal (1981).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (355-382).

NÓVOA, A. (2007). *Manter a Vigilância Crítica sobre o Reconhecimento de Adquiridos, In* Aprender ao longo da Vida (7, 10-18). ISSN: 1645-9784.

OSORIO, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos.* Editorial Ariel. ISBN: 972-771-776-4.

PARDAL, L. *et al.* (1999). *Métodos e Técnicas de Investigação Social.* Areal Editores. ISBN: 972-627-344-7.

PATTON, M. (1990*). Qualitative Evaluation and Research Method.* California: Sage. ISBN: 0803937792.

POUST-LAJUS, S. *et al.* (1999). *A Escola na Era da Internet. Os Desafios do Multimédia na Educação.* Instituto Piaget. ISBN: 972-771-247-9.

ROSENBERG, M. (2006). *Beyond E-Learning – Approaches and Technologies to Enhance Organizational Knowledge, Learning, and Performance*. Pfeiffer. ISBN: 978-0-7879-7757-3.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfolios reflexivos – Estratégia de formação e de supervisão.* Universidade de Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Professores. ISBN: 972-789-113-6.

SÁ-CHAVES, I. (Org.) (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto:* Porto Editora. ISBN: 972-0-34737-6.

SEMPRINI, A. (2003). *La Société de Flux – Formes du Sens et Identité dans les Sociétés Contemporaines.* Harmattan. ISBN: 2-7475-4888-0.

SIMÕES, A. (2007). Nota de Abertura, In Revista portuguesa de Pedagogia*". Ano 41-3, 2007, 5-9.*

UNESCO (1977). *Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos. Conferência Geral da UNESCO*, Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.

VEEN, V. (2007). *Homo Zappiens - Growing up in a Digital Age.* Continuum International Publishing. ISBN: 978-1-8553-9220-5.

Ligações à Internet por ordem de apresentação no texto escrito

ATWELL, G. (2005). *E-Portfolio use – where, how, why?* http://www.knownet.com/writing/weblogs/Graham_Attwell/entries/0786277508 (Consultado a 18 de Setembro de 2008).

OLIVIEIRA, L. R. (2006). *ePortfolio: the state of the art in Portugal.* https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6402/1/oxford_texto_06.pdf (Consultado a 14 de Setembro de 2008).

LEITÃO, C. *et al.* (2003). *A psicologia no novo contexto mundial.* http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19964.pdf - (Consultado a 18 de Maio de 2008).

LAGARTO, J. (2004). *A formação a distância na formação dos recursos humanos.* http://joselagarto.no.sapo.pt/Artigo_Ponta_Delgada.htm - (Consultado a 5 de Julho de 2008).

PEDRO, L. *et al.* (2000). *Os Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva e a planificação de conteúdos didácticos: um estudo com (futuros) professores de Línguas.* http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/19art4.pdf - (Consultado a 29 de Junho de 2008).

MOREIRA, A. *et al.* (2006). *Teorias de Aprendizagem e Tecnologia – análise evolutiva.* http://elearning.ua.pt/webapps/blackboard/content/listContent.jsp?course_id=_3557_1&content_id=_154653_1 (Consultado a 5 de Julho de 2008).

FINO, C. (2004). *Construtivismo & Construcionismo.* http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/PowerPoint_Piaget-Papert.pdf - (Consultado a 25 de Maio de 2008).

BETTENCOURT, T. *et al.* (2007). *Mundos Virtuais de Aprendizagem e de Ensino – uma caracterização inicial.* http://cleobekkers.files.wordpress.com/2007/11/artigo_tb_aa_final_siie2007.pdf (Consultado a 13 de Julho de 2008).

BONFILS, P. *et al.* (2007).*Mondes persistants et enseignement à distance: de nouvelles persectives?* http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/26/03/40/PDF/Tice007_PhB_PhD_070403d.pdf (Consultado a 13 de Julho de 2008).

CARVALHO, A. (2007). *Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS.* http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT02.pdf - (Consultado a 30 de Maio de 2008).

PEDRO, L. (2001). *Os sistemas hipertexto de ensino e aprendizagem: reflexões sobre a estrutura de conteúdos no âmbito da planificação didáctica.* www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal01/072-Luis%20Pedro%20747-762.pdf (Consultado a 30 de Maio de 2008).

DIAS, P. (2000). *Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web.* http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/bitstream/1822/497/1/PauloDias.pdf (Consultado a 30 de Maio de 2008).

SIEMENS, G. (2008). *Learning and Knowing in Networks: Changing Roles for Educators and Designers.* http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf - (Consultado a 31 de Julho de 2008).

SIEMENS, G. (2007). *Networks, Ecologies, and Curatorial Teaching.* http://www.connectivism.ca/blog/2007/08/networks_ecologies_and_curator.html. - (Consultado a 31 de Julho de 2008).

ESCOLA, J. (2005). *Ensinar a aprender na Sociedade do Conheci*mento*,* In Livro de actas – 4º SOPCOM http://www.bocc.ubi.pt/pag/escola-joaquim-ensinar-aprender-sociedade-conhecimento.pdf - (Consultado a 31 de Maio de 2008).

SIEMENS, G. (2005). *Ciclo de Desenvolvimento da Aprendizagem: Unindo o Design da Aprendizagem e as Necessidades de Conhecimento Actuais.* http://www.webcompetencias.com/textos/cda.htm - (Consultado a 31 de Julho de 2008).

CORMIER, D. (2008). *Rhizomatic Education: Community as Curriculum.* http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=550&action=article - (Consultado a 28 de Abril de 2008).

KENSKI, V. (1997). *Novas Tecnologias O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho do docente*. http://www.scribd.com/doc/283484/RBDE08-07-VANI-MOREIRA-KENSKI - (Consultado a 22 de Junho de 2008).

BOTTENTUIT, J. *et al.* (2007). *A Educação a Distância para Formação ao Longo da Vida na Sociedade do Conhecimento.* http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7056/1/EAD.pdf - (Consultado a 29 de Agosto de 2008).

GOMES, M. J. *et al.* (2005). *E-Learning : Reflexões em torno do conceito.* http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal05/tema02/06MariaGomes.pdf. - (Consultado a 22 de Setembro de 2007).

PAIVA, J. *et al.* (2002). *E-learning: o estado da arte.* http://nautilus.fis.uc.pt/el/Livro_eL.pdf -(Consultado a 29 de Junho de 2008).

GOMES, M. J. (2003). *Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância*, *In Revista Portuguesa da Educação*, Braga: universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 16(1), pp. 137-156. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/496/1/MariaJoaoGomes.pdf - (Consultado a 22 de Junho de 2008).

DESMOND, K. (2002). *The Future of learning: From eLearning to mLearning.* http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/b6/8e.pdf - (Consultado a 21 de Junho de 2008).

BOTTENTUIT, J. *et al.* (2008). *As ferramentas da Web 2.0 no apoio à Tutoria na Formação em E-Learning.* http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/bitstream/1822/7767/1/Afirse%202008.pdf - (Consultado a 6 de Julho de 2008).

HOTRUM, M. (2005). *Breaking Down the LMS Walls.* http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/212/295 - (Consultado a 05 de Junho de 2008).

STRAUB, R. (2008*). Is the world open? eLearning* Papers • www.elearningpapers.eu • 1 Nº 8 April 2008 • ISSN 1887-1542 (http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15526.pdf - (Consultado a 16 de Junho de 2008).

WILEY, D. (2007). Openess, *Localization, and the Future of Learning Objects.* http://opencontent.org/presentations/bcnet07/ - (Consultado a 05 de Junho de 2008).

COSTA, F. (2007). *Relato da Sessão Plenária Final: Beyond Lisbon.* http://aprendercom.org/miragens/wp-content/uploads/2007/10/terminoucomumrap.pdf - (Consultado a 17 de Julho de 2008).

DOWNES, S. (2005). E-Learning 2.0*.* http://www.downes.ca/post/31741 - (Consultado a 29 de Junho de 2008).

O'REILLY, T. (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software.* O'Reilly Network. http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html - (Consultado a 29 de Junho de 2008).

O'REILLY, T. (2006). *Web 2.0. Compact Definition: Trying again.* http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web-20-compact-definition-tryi.html - (Consultado a 29 de Junho de 2008).

ROMANÍ, C. *et al.* (2007). *Planeta Web 2.0 Inteligência colectiva o médios Fast Food.* http://www.planetaweb2.net/ - (Consultado a 6 de Setembro de 2007).

.

SIFRY, D. (2007). *The State of the Live Web.* http://www.sifry.com/alerts/archives/000493.html- - (Consultado a 6 de Setembro de 2007).

COUTINHO, C. (2007). *Blog e Wiki: Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web.* 2.0 https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf - (Consultado a 08 de Agosto de 2008).

DIAS, J. R. (2007). *Sem título*, *In* Debate Nacional sobre Educação. http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=130&Itemid=18 - (Consultado a 24 de Fevereiro de 2008).

WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning as a social system.* Systems Thinker. http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml (Consultado a 16 de Julho de 2008).

COSTA, C. (2007). *O Currículo numa Comunidade de Prática.* http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT07.pdf - (Consultado a 28 de Abril de 2008).

BETTENCOURT, T. *et al.* (2007). *Mundos Virtuais de Aprendizagem e de Ensino – uma caracterização inicial.* http://cleobekkers.files.wordpress.com/2007/11/artigo_tb_aa_final_siie2007.pdf - (Consultado a 28 de Abril de 2008).

DOWNES, S. (2008). *The Future of Online Learning – Tem years on.* http://www.downes.ca/files/canaries.ppt#54 - (Consultado a 20 de Junho de 2008).

CARNEIRO, R. *et al.* (2008). *Ambiente de aprendizagem personalizada.* http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=home - (Consultado a 20 de Julho de 2008).

DOWNES, S. (2005). *ELearning 2.0. eLearn Magazine.* http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1 - (Consultado a 29 de Junho de 2008).

FARMER, J. (2006). *Weblog and Aggregation Organisational Online Communication.* http://incsub.org/blog/2005/centered-communication-weblogs-and-aggregation-in-the-organisation - (Consultado a 31 de Agosto de 2008).

HIEBERT, J. (2006). *Personal Learning Environment Model.* http://headspacej.blogspot.com/2006/02/personal-learning-environment-model.html - (Consultado a 30 de Agosto de 2008).

TÜRKER, M. *et al.,* (2008). *Formative Interfaces for Scaffolding Self-Regulated Learning in PLEs.* http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15975.pdf (Consultado a 31 de Agosto de 2008).

SCHAFFERT, S. *et al.,* (2008). *Open Educational Resources and Practice.* http://www.elearningeuropa.info/files/media/media14907.pdf (Consultado a 31 de Agosto de 2008).

COUTINHO, C. *et al.*, (2008). *Web 2.0 in Portuguese Academic Community: An Exploratory Survey.* https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7728/1/Site%202008%20Web%20.pdf - (Consultado a 29 de Julho de 2008).

CARVALHO, A. *et al.* (2008). *Integração de Podcasts no Ensino Universitário: Reacções dos Alunos, In* PRISMA.COM n.º 6 http://prisma.cetac.up.pt/50_Integracao_Podcasts_Ensino_Universitario_Reaccao_Alunos_Ana_Amelia_Carvalho_et_al.pdf - (Consultado a 31 de Julho de 2008).

GOMES, M. J. *et al.* (2006). *A Blogosfera Escolar Portuguesa: Contributos para o Conhecimento do Estado da Arte, In* Revista Prima, 3, http://prisma.cetac.up.pt/edicao_n3_outubro_de_2006 - (Consultado a 30 de Julho de 2008).

ASSMANN, H. (2000). *A Metamorfose do Aprender na Sociedade da Informação.* http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2.pdf - (Consultado a 31 de Julho de 2008).

BARRETT, H. (2003). *E-Portfolios: Dynamic Celebrations of Learning.* http://electronicportfolios.org/portfolios/WIU1.pdf - (Consultado a 31 de Agosto de 2008).

BAVAY, C. (2004). Le Portfolio en Education: concept et usages. http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm18/27-eyssautier.pdf - (Consultado a 31 de Julho de 2008).

SOFAD *(2006). Le portfolio numérique – Un atout pour le citoyen apprenant.* http://www.sofad.qc.ca/pdf/portfolio_numerique.pdf - (Consultado a 31 de Julho de 2008).

BARRETT, H. (2006). *Electronic Portfolios: Digital Stories of Deep Learning.* http://electronicportfolios.com/portfolios/ICCHE2006.pdf - (Consultado a 31 de Julho de 2008).

RAVET, S. *et al.,* (2008). *Pole Personal Organisational learning Environment.* http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/proceedings2/ep2007/papers/eportfolio/pole - (Consultado a 31 de Julho de 2008).

LAMBERT, J. (2003). *Digital Storytelling Cookbook and Travelling Companion.* Digital Diner Press. http://www.storycenter.org/cookbook.pdf - (Consultado a 31 de Julho de 2008).

BARRETT, H. (2004). *Electronic Portfolios as Digital Stories of Deep Learning*. http://electronicportfolios.org/digistory/epstory.html. - (Consultado a 31 de Julho de 2008).

TOLLEY, R. (2008). *A Universal e-Portolio?* http://www.eife-l.org/publications/proceedings/ilf08/contributions/designing-learning-spaces-with-advanced-learning-technologies/Tolley.pdf - (Consultado a 6 de Agosto de 2008).

FEDERIGHI, P. (1999). *Glossário de Educação de Adultos na Europa.* http://www.eaea.org/doc/pub/eurPO.pdf - (Consultado a 31 de Agosto de 2008).

KALLEN, D. (1996). *Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva*. http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9_pt_kallen.pdf - (Consultado a 25 de Março de 2008).

SITOE, R. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: um conceito utópico? http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v12n2/v12n2a09.pdf - (Consultado a 31 de Julho de 2008).

OCDE (2005) *Promoting Adult Learning*. http://www.oecd.org/dataoecd/36/17/35456118.pdf (Consultado a 25 de Março de 2008).

DIAS, J. R. (1996). *O cinquentenário da UNESCO e o tesouro escondido na educação*, *In* Revista Portuguesa de Educação nº1 1996 http://www.unesco.org/delors/Revista_portugues - (Consultado a 11 de Janeiro de 2008).

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2000*). A memorandum of lifelong Learning.* http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf - (Consultado a 11 de Janeiro de 2008).

ALMEIDA, A. (2006). *Aprendizagem ao Longo da Vida e os Desafios do Emprego, In* Debate Nacional sobre Educação. http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV20.pdf - (Consultado a 6 de Janeiro de 2008).

LIMA, L. *et al.* (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação.* http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf - Consultado a 28 de Maio de 2008).

CASTRO, R. *et al.* (2007*). Mutações no campo da educação de adultos. Sobre os caminhos da formação dos educadores*. http://www.scielo.br/pdf/er/n29/06.pdf Consultado a 28 de Maio de 2008).

ROGERS, A. (2006). *Informal Learning in Lifelong Learning.* http://www.dream.sdu.dk/uploads/files/Alan%20Rogers.pdf - (Consultado a 6 de Janeiro de 2008).

ALHEIT, P. *et al.* (2006). *Processo de Formação e Aprendizagens ao Longo da Vida.* http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf - (Consultado a 12 de Janeiro de 2008).

COMISSÃO EUROPEIA (2002). *Parâmetros de referência europeus para a educação e a formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa.* http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0629:FIN:PT:PDF - (Consultado a 4 de Maio de 2008).

MAGALHÃES, J. (1996). *Linhas de investigação em História da Alfabetização em Portugal.* http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_06_JUSTINO_PEREIRA_MAGALHAES.pdf - (Consultado a 2 de Março de 2008).

GUICHARD, S. *et al.* (2006). *Enhancing Portugal's Human Capital,* OECD Economics Department Working Papers, No. 505, OECD Publishing. http://fiordiliji.sourceoecd.org/vl=16111061/cl=48/nw=1/rpsv/cgi-bin/wppdf?file=5l9lzs6tggq3.pdf (Consultado a 2 de Setembro de 2007).

SEBASTIÃO, J. *et al.* (2001). *Estudios internacionales de literacia: resultados comparados y problemas metodológicos.* Comunicação ao VII Congreso Español de Sociologia, Salamanca. http://oei.es/fomentolectura/estudios_internacionales_literancia.pdf - (Consultado a 9 de Março de 2008).

ÁVILA, P. (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento.* https://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/577/1/A+literacia+dos+adultos_Patr%C3%ADcia+%C3%81vila.pdf - (Consultado a 21 de Março de 2008).

TUIJNMAN, A. *et al.,* (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy survey.* OECD, Statistics/Canada http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/8100051E.PDF - (Consultado a 25 de Março de 2008).

BLUM, A. *et al.*, (2001). *International Adult Literacy Survey (IALS): an analysis of International Comparisons of Adult Literacy.* http://www.cmm.bristol.ac.uk/team/HG_Personal/Full%20Publications%20-%20download/2001/IALS%20analysis.pdf - (Consultado a 31 de Agosto de 2008).

FEDERMAN, M. (2005). *Why Johnny and Janey can't read, and why Mr. and Ms. Smith can't teach: The challenge of multiple media literacies in a tumultuous time.* http://individual.utoronto.ca/markfederman/WhyJohnnyandJaneyCantRead.pdf - (Consultado a 25 de Março de 2008).

ESHET, Y. (2004). *Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in Digital Era.* http://www.openu.ac.il/Personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf - (Consultado a 29 de Junho de 2008).

MARTIN, A. *et al.* (2006). D*igEuLit: Concepts and Tool for Dogital Literacy Development.* http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss4/martin-grudziecki.pdf - (Consultado a 2 de Março de 2008).

JOOLINGEN, V. (2004). *The PISA framework for assessment of ICT literacy*. Powerpoint presentation http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/PISA%20framework.ppt - (Consultado a 25 de Março de 2008).

COMISSÃO EUROPEIA (2007). *Iniciativa Europeia i2010 sobre Info-Inclusão "Participar na Sociedade da Informação".* http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/docs/i2010_initiative/comm_native_com_2007_0694_f_pt_acte.pdf - (Consultado a 25 de Abril de 2008).

SANTOS, B. (2007). *Plano Tecnológico – Uma Agenda integrada para a Inovação.* http://edbl.drapc.min-agricultura.pt/base/documentos/ap_plano_tecnologico.pdf - (Consultado a 19 de Abril de 2008).

IMAGINÁRIO, L. (2007). *(Re)valorizar a aprendizagem: Práticas e respostas europeias à validação de aprendizagens não formais e informais.* http://www.eu2007.pt/NR/rdonlyres/0F54E39C-24ED-43AA-9535-2C6C0E5CE465/0/20071122Conferencia_aprendizagem1.pdf - (Consultado a 25 de Abril de 2008).

BJORNAVOLD, J. (2007). *Is Validating of non-formal and informal learning possible?* http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=1397&fileName=1_jens_bjornavold.pdf - (Consultado a 31 de Agosto de 2008).

OTERO, M. *et al.* 2005). *European Inventory of Validation of non-formal and informal learning.* http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/european_inventory_2005_final_report.pdf - (Consultado a 31 de Agosto de 2008).

CARNEIRO, R. *et al.* (2000). *Novo Conhecimento Nova Aprendizagem.* http://zircon.dcsa.fct.unl.pt/dspace/bitstream/123456789/479/1/novoconhecimento_novaaprendizagem.pdf (Consultado a 31 de Agosto de 2008).

COUTINHO, C. (2006). *Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000).* http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf - (Consultado a 08 de Agosto de 2008).

PONTE, J. (1994). *Estudos de caso e Educação Matemática.* http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf (Consultado a 9 de Agosto de 2008).

COUTINHO, C. (2002). *O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal.* http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37415111.pdf - (Consultado a 17 de Julho de 2008).

PATROCÍNIO, J. (2004). *Tornar-se Pessoas e Cidadão Digital – Aprender e Formar-se dentro e fora da Escola na Sociedade Tecnológica Globalizada.* http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/tese_jtpv2.pdf - (Consultado a 11 de Agosto de 2008).

Anexos

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES
Escola Secundária com 3º Ciclo de Pombal

Entrevista / Ficha de Participante
Nível secundário

Dados Pessoais

Nome: _____

Data de Nascimento: ___ / ___ / ___ . Idade: _____

Estado Civil: _____ Nº de filhos: _____ Idade(s): _____

Habilitações Escolares: _____

Profissão: _____

Residência:_____

Telefone: _____ Telemóvel: _____

E-mail: _____

Com o 12º ano quais os objectivos que pretende alcançar?

_____

_____

_____

_____

_____

Vida pessoal e social

Áreas de interesse

O que mais gosta de fazer?

_____

_____

_____

O que não gosta de fazer?

_____

_____

_____

Se tivesse mais tempo, dedicar-se-ia a que actividades?

_____

_____

_____

Alguma vez participou em alguma Associação, Colectividade ou Grupo?
Assinale com um X a situação que corresponde à sua realidade e refira o nome dessa instituição.

Associação, Colectividade ou Grupo	Sim	Não	Qual?
Associação Desportiva			
Associação Cultural			
Associação Religiosa			
Paróquia			
Grupo Recreativo			
Associação Profissional			
Outra			

Indique 3 vantagens dessa participação?

_____

_____

_____

_____

_____

Nível de acessibilidade a equipamento informático

Quando, como e porquê começou a utilizar um computador?

_____

_____

_____

Quais as dificuldades que ainda sente nessa utilização?

_____

_____

Tem ligação à Internet em casa? **Sim ☐** **Não ☐**

Qual a frequência do uso?

	Assinale com um X				
	Nunca **(uma vez por semestre)**	Quase Nunca **(uma vez por mês)**	Às vezes **(várias vezes por mês)**	Quase Sempre **(várias vezes por semana)**	Sempre **(diariamente e várias vezes ao dia)**
Computador					
Internet					

Descreva todo o tipo de utilizações que faz do computador?

_____

_____

_____

O que destacaria como aspectos mais vantajosos da utilização das TIC?

_____

_____

_____

E como menos vantajosos?

_____

_____

_____

Observações (a preencher pela/o Profissional de RVC)
Encaminhamento:

Data: _____

A/O Profissional de RVC: **O(a) Adulto(a)**

_____ _____

Este questionário destina-se a um estudo sobre a implementação do e-portefólio no processo RVCC – Nível secundário no âmbito de um Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro.
Agradecemos a sua colaboração e garantimos a confidencialidade dos dados fornecidos.

Parte 1**. Perfil**

(Assinale com um X as suas respostas)

1. Sexo
F ☐ M ☐

2. Escalões etários
18-24 anos ☐ 25 - 44 anos ☐ 45 e + anos ☐

3. Nível de escolaridade
Inferior ao 3º Ciclo do ensino Básico ☐
3º Ciclo do Ensino Básico ☐
Secundário ☐ 10º ano ☐ 11º ☐

4. Condição perante o trabalho
Desempregado/a ☐
Trabalhador/a por conta própria ☐
Trabalhador/a por conta de outrem ☐
Outro ☐

5. Sector de actividade
Privado ☐ Público ☐ Outro ☐

Parte 2**. Relação com o computador**

(**Poderá assinalar mais do que uma resposta**)

6. Qual o seu equipamento informático pessoal?
Sem computador ☐ (**Se assinalar esta opção, passe ao quadro seguinte**)
Computador ☐ Impressora ☐ Scanner ☐ Internet ☐

7. Quais os tipos de utilização que faz do computador pessoal?
Não uso ☐ **Se assinalar esta opção, passe ao quadro seguinte**)
Processamento de texto ☐
Pesquisa na Net para auto-formação ☐ Comunicação ☐

8. Qual a média diária de utilização do computador no domínio privado?

0 horas ☐ 0 - 2 horas ☐ 2 - 4 horas ☐ Mais de 4 horas ☐

9. Quais os tipos de utilização que faz do computador no domínio profissional?
Não uso ☐ (**Se assinalar esta opção, passe ao quadro seguinte**)
Processamento de texto ☐
Utilização de software específico ☐

10. Qual a média diária de utilização do computador no domínio profissional?
0 horas ☐ 0 - 2 horas ☐ 2 - 4 horas ☐ Mais de 4 horas ☐

11. Frequentou acções de formação na área das TIC?
Sim ☐ Não ☐

Se respondeu SIM, quais os conteúdos?

Word	☐	Powerpoint	☐	Frontpage	☐		
Hardware	☐	Excel	☐	Flash	☐	Outro	☐ _____
Photoshop	☐	Dreamweaver	☐	Linux	☐		

Parte 3**. Utilização da Internet**

12. Onde utiliza a Internet?
Não utilizo ☐ (**Se assinalar esta opção, o inquérito termina aqui**)
Em casa ☐ No local de trabalho ☐ Outro ☐

13. Que tipo de ligação possui?
ADSL ☐ Cabo ☐ Rdis ☐ Outra ☐

14. Qual a periodicidade de utilização da Internet em casa?
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

15. Qual a periodicidade de utilização da Internet no local de trabalho?
Nunca utilizo ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

16. Qual a periodicidade de utilização da Internet noutro local?
Nunca utilizo ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

17. Qual a periodicidade de utilização do Correio electrónico?
Nunca utilizo ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18. Qual a periodicidade de utilização da Internet para as actividades seguintes?

18.1 Navegar na Internet sem objectivo concreto
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.2 Descarregar músicas
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.3 Pesquisar sobre espectáculos.
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.4 Jogar videojogos.
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.5 Pesquisar sobre viagens
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.6 Pesquisar sobre serviços públicos
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.7 Pesquisar sobre a sua aldeia/cidade
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.8 Realizar operações bancárias
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.9 Pesquisar sobre saúde
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.10 Pesquisar sobre receitas de cozinha
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.11 Procurar casa/apartamento
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.12 Organizar as actividades das crianças
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.13 Participar em chats
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.14 Contactar com amigos
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.15 Inteirar-se de notícias na imprensa geral
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.16 Inteirar-se de notícias desportivas
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.17 Consultar bibliotecas, enciclopédias, dicionários, atlas
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

18.18 Pesquisar informação sobre cursos de formação
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

Parte 4. **Utilização de aplicações e serviços baseados na Web**

19. Com que frequência utiliza os seguintes serviços e aplicações baseados na Web (no âmbito pessoal e/ou profissional)?

19.1 Partilha de fotografias ou vídeos na Web (ex.: Flickr, Webshots, YouTube, ...)
Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

19.2 Agregador de conteúdos ("RSS/ATOM feedreader") (ex.: Bloglines, Google Reader! ...)?
Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

19.3 Participação em blogues
Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ frequentemente ☐

19.4 Participação em redes ou comunidades virtuais (ex.: hi5, MySpace, Orkut, ...)
Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

19.5 Construção colaborativa de páginas web editáveis (Wikis)
Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

19.6 Publicação de Podcasts
Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

19.7 Arquivo e catalogação de favoritos por palavras-chave (*bookmarks*) (ex.: Del.icio.us, Technorati, Digg, ...)
Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

19.8 Utilização de Webtop ou Desktop online (ex.: Netvibes, Live.Com, My Google, ...)
Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

19.9 Utilização de ePortfolio pessoal
Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

O questionário termina aqui.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo C - Questionário aos elementos da equipa técnico-pedagógica

Questionário

Caro(a) colega:
Este questionário destina-se a um estudo sobre a implementação do e-portefólio no processo RVCC – Nível secundário no âmbito de um Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro.
Agradecemos a sua colaboração e garantimos a confidencialidade dos dados fornecidos.

Parte 1 – **Perfil**

(**Assinale com um X as suas respostas**)

1. Sexo:
Feminino ☐ Masculino ☐

2. Faixa etária:
22 - 29 anos ☐ 30 - 39 anos ☐ 40 - 49 anos ☐ 50 - 59 anos ☐ 60 - 65 anos ☐

3. Qual a função desempenhada na equipa?
Profissional ☐
Formador(a) ☐ Em que Área de Competência-chave ?----------

4. Tem experiência em RVCC?
Sim ☐ Não ☐

5. Qual o motivo da adesão a este projecto?
Decisão própria ☐ Imposição da instituição ☐

Parte 2 – **Relação com o computador**

(**Poderá assinalar mais do que uma resposta**)

6. Qual o seu equipamento informático pessoal?
Sem computador ☐ Computador ☐ Impressora ☐ Scanner ☐ Internet ☐

7. Como fez a sua iniciação à informática?
Ainda não fiz ☐ Auto-formação ☐ Rede de relações ☐
Acções de formação ☐ Formação académica ☐

8. Quais os tipos de utilização que faz do computador pessoal?
Não uso ☐ Preparação de materiais pedagógicos e/ou outros ☐
Pesquisa na Net para auto-formação ☐ Comunicação ☐

9. Qual a média diária de utilização do computador?

0 horas ☐ 0 - 2 horas ☐ 2 - 4 horas ☐ Mais de 4 horas ☐

10. Qual a média anual de utilização do computador com formandos/ alunos / adultos em processo?

Nunca ☐ 1 vez ☐ 2 vezes ☐ 3 vezes ☐ Mais de 3 vezes ☐

11. Qual o tipo de actividades desenvolvidas com eles?

Nenhuma ☐ Produção/edição de informação ☐ Consulta/Pesquisa ☐
Comunicação ☐ Jogos ☐ Outra ☐

12. Usa e-mail?

Nunca ☐ Com familiares/amigos ☐ Com colegas de trabalho ☐ Outras situações ☐

13. Já ouviu falar em Blogue?

Nunca ouvi falar ☐ Apenas ouvi falar ☐ Já aderi ☐

14. Já ouviu falar em RSS feed?

Nunca ouvi falar ☐ Apenas ouvi falar ☐ Já aderi ☐

15. Já ouviu falar em Social Bookmarking?

Nunca ouvi falar ☐ Apenas ouvi falar ☐ Já aderi ☐

16. Já ouviu falar em Redes Sociais?

Nunca ouvi falar ☐ Apenas ouvi falar ☐ Já aderi ☐

17. Já ouviu falar em e-portefólio?

Nunca ouvi falar ☐ Apenas ouvi falar ☐ Já aderi ☐

O questionário termina aqui.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Narrativa digital

Exit this survey >>

1. Default Section

*1. Qual a importância da narrativa digital no processo de construção do seu eportefólio reflexivo?

- Muito importante
- Importante
- Útil
- Pouco útil
- Inútil
- Justifique

*2. Qual a sua opinião sobre a ferramenta Movie Maker para a criação da narrativa digital?

- Muito importante
- Importante
- Útil
- Pouco útil
- Inútil
- Justifique

3. Qual a importância da ferramenta You Tube para a divulgação da sua narrativa digital?

- Muito Importante
- Importante
- Útil
- Pouco Útil
- Inútil
- Justifique

Done >>

Este questionário destina-se a um estudo sobre à avaliação implementação do e-portefólio com recurso ao Eduspaces no processo RVCC – Nível Secundário.
Agradecemos a sua colaboração e garantimos a confidencialidade dos dados fornecidos.

Eduspaces para a criação de e-portefólio

1. Qual o seu nível de satisfação global em relação ao *Eduspaces* para a realização do processo RVCC?

Muito importante ☐ Importante ☐ Útil ☐ Pouco útil ☐ inútil ☐

Justifique

……

……

……

2. Dê a sua opinião sobre a importância de cada uma das ferramentas/componentes do *Eduspaces* para o desenvolvimento do processo RVCC.

Blogue

Muito importante ☐ Importante ☐ Útil ☐ Pouco útil ☐ Inútil ☐

Justifique

……

……

Fórum

Muito importante ☐ Importante ☐ Útil ☐ Pouco útil ☐ Inútil ☐

Justifique

……

……

Mensagens

Muito importante ☐ Importante ☐ Útil ☐ Pouco útil ☐ Inútil ☐

Justifique

……

……

Perfil

Muito importante ☐ Importante ☐ Útil ☐ Pouco útil ☐ Inútil ☐

Justifique

……

……

Possibilidade de limitar acessos

Muito importante ☐ Importante ☐ Útil ☐ Pouco útil ☐ Inútil ☐

Justifique

……

……

Arquivo e flexibilidade no formato de apresentação dos documentos

Muito importante ☐ Importante ☐ Útil ☐ Pouco útil ☐ Inútil ☐

Justifique

……

……

3. Classifique a importância do e-portefólio para o/a ajudar a desenvolver competências TIC?

Muito importante ☐ Importante ☐ Útil ☐ Pouco útil ☐ Inútil ☐

Justifique

……

……

……

4. Classifique a importância do e-portefólio para ajudar o adulto a desenvolver a capacidade reflexiva e de auto-regulação da aprendizagem?

Muito importante ☐ Importante ☐ Útil ☐ Pouco útil ☐ Inútil ☐

Justifique

……

……

……

5. Classifique a importância do e-portefólio para o processo de balanço de competências e validação?

Muito importante ☐ Importante ☐ Útil ☐ Pouco útil ☐ Inútil ☐

Justifique

……

……

……

O questionário termina aqui.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo F - Transcrição das respostas às questões em aberto do Questionário 3

Adulto 1

2. 2. A importância de cada uma das ferramentas/componentes do *Eduspaces* para o desenvolvimento do processo RVCC

Blogue

Todos poderão saber e ter acesso às opiniões dos outros.

Mensagens

Neste processo, é imprescindível haver possibilidade de envio de mensagens electrónicas para tirar dúvidas… e estando essa ferramenta à mão, mais fácil se torna.

Possibilidade de limitar acessos

Penso que este processo é demasiado pessoal para as informações estarem acessíveis a todos.

Arquivo e flexibilidade no formato e apresentação dos documentos

Dado que somos todos diferentes, os nossos portefólios devem ser reflexo disso.

Adulto 2

1. Satisfação global em relação ao *Eduspaces*

Esta plataforma ajudou-me a entusiasmar-me com o processo RVCC – NS, uma vez que permite uma forma diferente de contactarmos uns com os outros e de apresentarmos os nossos trabalhos.

2. 2. A importância de cada uma das ferramentas/componentes do *Eduspaces* para o desenvolvimento do processo RVCC

Blogue

Esta ferramenta é importante para a partilha entre as pessoas da nossa pequena comunidade. Vamos vendo em que ponto cada um está e de que forma aborda o que é solicitado.

Fórum

O Fórum é consultado para ver quais as instruções para as actividades a desenvolver. É de extrema importância pois é também um espaço onde podemos tirar dúvidas.

Mensagens

Ao acedermos ao *Eduspaces*, ficamos logo com a informação da existência de mensagens o que se torna numa forma simples de comunicação entre nós.

Perfil

Como somos uma comunidade, é importante darmo-nos a conhecer.

Possibilidade de limitar acessos

Tive sempre o cuidado de colocar os meus documentos e posts com o acesso restrito à nossa comunidade e considero esta opção muito interessante.

Arquivo e flexibilidade no formato e apresentação dos documentos

É um desafio à nossa criatividade.

3. A importância do portefólio para ajudar a desenvolver competências TIC

O facto de ter que explorar o *Eduspaces*, gerir os meus arquivos, colocar posts... ajuda-me a desenvolver competências ao nível das TIC.

4. A importância do portefólio para ajudar a desenvolver a capacidade reflexiva e de auto-regulação da aprendizagem

A “obrigação” de reflectir com regularidade sobre as minhas aprendizagens ajuda-me a desenvolver essa capacidade reflexiva.

5. A importância do e-portefólio como motivação para a aprendizagem

O facto da equipa me propor o desenvolvimento de determinadas actividades e levar-me a explorar ferramentas novas faz com que eu procure dar o meu melhor e investigue.

6. A importância do e-portefólio para a interacção equipa técnico-pedagógica/adulto em processo e adulto/adulto

Como já referi anteriormente, a comunicação está facilitada. É possível deixar um pedido de auxílio e receber ajuda a qualquer hora ou dia da semana, até ao fim-de-semana, sem sair de casa.

7. A importância do e-portefólio para a criação de um espaço de partilha (comunidade de aprendizagem)

Mesmo só estando efectivamente juntos de quinze em quinze dias, sinto-me membro de uma comunidade, próxima dos meus colegas e da equipa.

Adulto 3

1. O nível de satisfação global em relação ao *Eduspaces* para a realização do e-portefólio

É bastante importante na medida em que facilita a apresentação dos trabalhos e a troca de ideias.

2. A importância de cada uma das ferramentas/componentes do *Eduspaces* para o desenvolvimento do processo RVCC

Blogue

É muito importante porque expomos os nossos pontos de vista, recebemos feedback dos colegas e podemos deixar também comentários nos trabalhos deles.

Fórum

É muito importante para receber informação sobre as actividades a desenvolver e também para a troca de ideias.

Mensagens

Esta ferramenta também é importante para, sem sairmos do *Eduspaces,* comunicarmos com um dos membros da comunidade.

Perfil

Permite aos outros utilizadores saberem mais um pouco sobre nós e quem sabe, estabelecer contactos.

Possibilidade de limitar acessos

É bastante importante porque dado o teor de algumas actividades, não é conveniente estar ao alcance de todos os membros de *Edupaces.*

Arquivo e flexibilidade no formato e apresentação dos documentos

É importante para nos ajudar na organização dos nossos trabalhos e é bom poder ser em vários formatos.

3. A importância do portefólio para ajudar a desenvolver competências TIC

É fazendo que se desenvolvem competências.

4. A importância do portefólio para ajudar a desenvolver a capacidade reflexiva e de auto-regulação da aprendizagem

O blogue é o espaço onde vamos colocando as reflexões sobre o processo RVCC. Sem os balanços regulares, acho que não tomaríamos consciência do que estava a acontecer durante o processo, das competências que desenvolvemos e do que falta desenvolver.

5. A importância do e-portefólio como motivação para a aprendizagem

O facto de podermos ter o nosso curriculum de vida em formato digital é bastante aliciante e enriquecedor.

6. A importância do e-portefólio para a interacção equipa técnico-pedagógica/adulto em processo e adulto/adulto

As novas tecnologias facilitam a interacção entre as pessoas e é o que está a acontecer no processo RVCC.

7. A importância do e-portefólio para a criação de um espaço de partilha (comunidade de aprendizagem)

É importante para a partilha de experiências e ideias.

Adulto 4

1. O nível de satisfação global em relação ao *Eduspaces* para a realização do e-portefólio

É um modo diferente de abordagem da aprendizagem, é mais cativante.

2. A importância de cada uma das ferramentas/componentes do *Eduspaces* para o desenvolvimento do processo RVCC

Blogue

É uma ferramenta que eu não conhecia e que permite observar várias opiniões bem como dar a conhecer vários assuntos.

Fórum

Neste contexto, é muito importante para podermos analisar as opiniões dos elementos da nossa comunidade e darmos a nossa opinião.

Mensagens

Temos ao nosso dispor, mais uma ferramenta para a interacção.

Perfil

É importante, podermos vaguear pelo *Eduspaces* e ler pequenas apresentações dos seus membros e por isso, também é importante darmo-nos a conhecer.

Possibilidade de limitar acessos

Nem todas as actividades que são desenvolvidas num processo RVCC podem estar acessíveis a toda a comunidade *Eduspaces*.

Arquivo e flexibilidade no formato e apresentação dos documentos

À versatilidade na apresentação dos documentos é para mim, muito importante.

3. A importância do portefólio para ajudar a desenvolver competências TIC

É um desafio bastante agradável poder explorar novas ferramentas.

4. A importância do portefólio para ajudar a desenvolver a capacidade reflexiva e de auto-regulação da aprendizagem

O e-portefólio permite uma rápida alteração do seu conteúdo o que nos leva à melhoria constante.

5. A importância do e-portefólio como motivação para a aprendizagem

O que é novidade é sempre motivador.

6. A importância do e-portefólio para a interacção equipa técnico-pedagógica/adulto em processo e adulto/adulto

É uma forma mais rápida de comunicar, de fazer chegar o nosso trabalho e de receber feedback.

7. A importância do e-portefólio para a criação de um espaço de partilha (comunidade de aprendizagem)

A partilha de conhecimento está facilitada.

Adulto 5

1. O nível de satisfação global em relação ao *Eduspaces* para a realização do e-portefólio

Particularmente, por me permitir conhecer, participar e comunicar com todo o grupo sem ter necessidade de me deslocar a qualquer momento.

2. A importância de cada uma das ferramentas/componentes do *Eduspaces* para o desenvolvimento do processo RVCC

Blogue

Familiarizar-me com uma ferramenta de que tanto se ouve falar.

Fórum

É muito prático. Estão lá todas as orientações necessárias.

Mensagens

Um meio rápido e eficaz de comunicação.

Perfil

Interessante para me obrigar a fazer um auto-retrato que de outra forma não faria.

Possibilidade de limitar acessos

Permite-nos evitar que pessoas alheias possam ter acesso aos documentos mais pessoais. Dá-nos mais segurança.

Arquivo e flexibilidade no formato e apresentação dos documentos

Aliciante. É preciso é que continue a funcionar.

3. A importância do portefólio para ajudar a desenvolver competências TIC

À medida que vamos adquirindo mais à vontade, sentimos mais vontade de ir mais além.

4. A importância do portefólio para ajudar a desenvolver a capacidade reflexiva e de auto-regulação da aprendizagem

O facto de poder guardar os nossos rascunhos permite-nos voltar a ler e tomar consciência da nossa evolução.

5. A importância do e-portefólio como motivação para a aprendizagem

É um desafio constante não só ao nível da recolha de informação mas também da organização, da forma de expormos essa informação.

6. A importância do e-portefólio para a interacção equipa técnico-pedagógica/adulto em processo e adulto/adulto

Muito facilitador da interacção entre todos nem que seja para ir explorando as diversas funcionalidades.

7. A importância do e-portefólio para a criação de um espaço de partilha (comunidade de aprendizagem)

A facilidade de comunicação uns com os outros aumenta as possibilidades de aprendizagem. Resta-nos aproveitar essa oportunidade.

Adulto 6

1. O nível de satisfação global em relação ao *Eduspaces* para a realização do e-portefólio

Estou a gostar de realizar o meu e-portefólio com recurso ao *Eduspaces* porque descobri uma rede social muito completa. É pena ter tido tantos problemas.

2. A importância de cada uma das ferramentas/componentes do *Eduspaces* para o desenvolvimento do processo RVCC

Blogue

O blogue é importante para irmos colocando os nossos balanços e outras reflexões que nos apeteça fazer sem misturar com as outras actividades que temos que desenvolver para o processo.

Fórum

O fórum também é muito importante para obtermos orientações para as actividades a desenvolver evitando as sessões presenciais.

Mensagens

As mensagens facilitaram a comunicação com os formadores e com os restantes colegas.

Perfil

Numa fase inicial, foi importante para nos darmos a conhecer.

Possibilidade de limitar acessos

Esta possibilidade é muito importante porque alguns dos trabalhos são de carácter pessoal e só interessam à Profissional e Formadores.

Arquivo e flexibilidade no formato e apresentação dos documentos

Para mim que gosto de música e de filmes, é importante poder construir o meu e-portefólio com outros formatos para além do texto escrito.

3. A importância do portefólio para ajudar a desenvolver competências TIC

O processo RVCC está a permitir-me explorar ferramentas que não conhecia.

4. A importância do portefólio para ajudar a desenvolver a capacidade reflexiva e de auto-regulação da aprendizagem

A construção do e-portefólio tem-me ajudado a organizar os meus trabalhos e daí a organizar-me também ao nível dos meus conhecimentos e tomar consciência da falta deles.

5. A importância do e-portefólio como motivação para a aprendizagem

Tem-me ajudado na motivação para a exploração de ferramentas informáticas.

6. A importância do e-portefólio para a interacção equipa técnico-pedagógica/adulto em processo e adulto/adulto

Sem dúvida, que o e-portefólio ajuda muito na interacção entre Formadores, Profissional e adultos em processo.

7. A importância do e-portefólio para a criação de um espaço de partilha (comunidade de aprendizagem)

O que nós vamos fazendo vai estando acessível a todos e por isso podemos ir tendo ideias com a leitura dos trabalhos realizados pelos nossos colegas.

Adulto 1

2º Balanço - 12 de Janeiro 2008

Analisando o que tem sido este processo RVCC até este momento, posso afirmar que tem sido muito positivo, dado que me tem feito reflectir bastante e o exemplo disso foi a Narrativa Autobiográfica que me fez recordar e analisar quais os factos e acontecimentos que mais aprendizagens me possibilitaram. Surgem dificuldades, uma das quais, no domínio da Língua Portuguesa e o facto de não estudar há já vários anos acentua essa dificuldade, principalmente na construção correcta de textos. Mas o processo tem sido positivo já que adquiri mais alguns conhecimentos. Referindo-me ao Portefólio digital no *Eduspaces*, se no início pensei que não iria conseguir trabalhar nessa plataforma e se muito tenho para ainda para aprender, já é uma vitória, para mim, conseguir aceder e ir construindo o meu e-portefólio, ainda com muitas lacunas, como é óbvio. Resumindo, para mim, este processo, até agora, tem sido proveitoso.

Balanço Final - 29 de Maio 2008

Decorridos oito meses desde o início do processo RVCC, chegou o momento de realizar o balanço final.

Desde o primeiro dia, sempre tive como principal objectivo chegar ao seu término no entanto, sempre estive consciente de que não iria ser tarefa fácil, o que fui confirmando ao longo destes meses. Por isso, algumas vezes vacilei e cheguei a pensar em abandonar este desafio mas fui vencendo a tentação, também graças ao estímulo das Profissionais.

A possibilidade de termos sessões presenciais e / ou a distância foi um aspecto muito importante. Foram muitas as horas que tive que despender para a conclusão de todos os temas propostos e, por isso, devo admitir que não foi fácil conciliar a vida profissional, familiar com o “voltar novamente à escola". Todavia foi uma experiência bastante positiva.

A construção da Narrativa Autobiográfica, “obrigou-me” a reflectir sobre mim própria e toda a minha vida, dando importância a certos pormenores que, até aqui, quase me passaram despercebidos e a necessidade de realizar balanços e colocá-los no blogue “obrigou-me” a reflectir sobre o que estava a viver neste processo a vários níveis.

Com a necessidade da construção do e-portefólio, tive o primeiro contacto com as ferramentas da Web 2.0. Dediquei algum tempo à exploração das mesmas e estou convencida de que, no futuro, poderei utilizá-las com outros objectivos, e quem sabe até a nível profissional...

Este Processo RVCC - NS foi responsável pela minha evolução e desenvolvimento de conhecimentos, através de pesquisas na Internet e contribuiu para novas aprendizagens. Ao pesquisar e ao desenvolver as actividades propostas de certo modo aprendi algo mais. Sinto que, neste momento, consigo organizar melhor os meus textos do que ao iniciar este projecto.

Concluindo, encaro este projecto como uma vitória, quer por ter chegado próximo do fim, quer ainda pelo que aprendi de novo e que contribuiu, de sobremaneira para a minha valorização pessoal.

O convívio com os outros colegas e o apoio, nomeadamente na informática, foi enriquecedor, mas devo salientar a importância de toda a equipa que me acompanhou: Profissionais, Formadores e Coordenadora. A todos o meu muito obrigado pelo apoio e os votos sinceros para alcançarem futuras vitórias a todos os níveis.

A todos o meu Bem Haja.

Adulto 2

1º Balanço - 6 de Novembro 2007

Seleccionei a imagem acima apresentada, porque o Processo RVCC, permitiu-me não só redescobrir-me como pessoa singular, mas também enquadrar-me no Mundo.
Na imagem, o facto de existirem cadeiras vazias onde eu me imagino sentada, perante o mundo, num enquadramento paradisíaco, pode depreender-se que se trata de um local que reúne condições únicas de forma a potenciar não só a minha pessoa, mas a toda a comunidade, dando a possibilidade de levar a “bom porto” estes pressupostos de descoberta e enquadramento no seio de um todo / universo.
Após uma primeira análise ao Processo de RVCC, em que me encontro inserida, e apesar de ainda ter elaborado poucos trabalhos, estou ciente que as três competências-chave: Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e, Cultura, Língua e Comunicação, foram desenvolvidas desde o início, sendo mais notório neste último trabalho “Eu e o Mundo”. Em todos os trabalhos, ficou bem patente o desenvolvimento do processo de reflexão, pois tive necessidade de me debruçar profundamente sobre assuntos que fazem parte do meu quotidiano e dos quais colho aprendizagens mas sobre os quais assumia, até agora, uma posição quase de indiferença. Desenvolvi igualmente, a minha forma de agir e de decidir através da implementação de práticas, pelo valor do conhecimento e do trabalho escolar na

perspectiva da sociedade. Aprofundei os meus conhecimentos em diversas áreas, nomeadamente nas TIC, deparando-me com o *Eduspaces* que desconhecia por completo. Senti necessidade de alargar os meus conhecimentos para corresponder às expectativas associadas a este processo. Todos os trabalhos realizados permitiram-me reflectir, analisar e interpretar.

Em suma, passei a ter mais consciência da minha existência no mundo e as auto-análises efectuadas contribuíram para uma maior identificação com o "Eu". A metodologia deste processo, parece-me boa, pois apesar de não estarmos a interiorizar conhecimentos escolares, temos de evidenciar os nossos conhecimentos adquiridos através da nossa experiência de vida. Agrada-me o facto de fazermos parte de uma comunidade e de, através do *Eduspaces* podermos estar em permanente contacto com todos os membros a partilhar ideias, trabalhos e dúvidas. Considero que é uma forma bastante didáctica de se trabalhar. Quando estamos em sala também é bastante agradável, porque como gosto de me relacionar com as pessoas, o que é basicamente aquilo que tenho tido sempre presente ao longo de todo o meu percurso de vida, nesses momentos em que falamos uns com os outros, trocamos ideias, partilhamos experiências, e vou enriquecendo os meus conhecimentos, o que é bastante gratificante. Por vezes sinto que tenho algumas dúvidas em relação ao que se pretende, concretamente nos trabalhos, não sei se os elaboro de acordo com o que realmente é solicitado, sei que tenho tendência a "divagar" um pouco em alguns temas, e por esse motivo poderei não ir de encontro às expectativas. Nesta fase sinto-me mais motivada, ao invés do início, quando inclusive ponderei, a determinada altura, a minha continuidade neste processo. Tenho a percepção de que estou a "beber conhecimento" com todo este processo, tanto a nível de trabalhos, como com todas as pessoas que estão envolvidas no mesmo.

2º Balanço - 24 de Dezembro 2007

Tal como referi no balanço anterior, nesta fase do Processo RVCC, continua a haver um desenvolvimento do processo de reflexão, nomeadamente com a elaboração da narrativa autobiográfica, na qual fui "obrigada" a reflectir sobre a minha vida, desde o início da minha existência, bem como, a realizar algum trabalho de pesquisa, nomeadamente de certificados e diplomas, para ter a certeza, de que todos os elementos iriam ficar correctos.

Este trabalho, foi como que um regresso ao passado, no que diz respeito aos acontecimentos da minha vida, escrevi memórias que julgara já apagadas na minha mente, uma vez que não são boas recordações, lembrei-me de episódios que me fizeram

sentir bem, em que cada um deles tinha sempre associado algo que guardamos na memória e no coração para sempre.

A passagem do conteúdo da minha mente, para o papel é de extrema importância para o desenvolvimento da capacidade de organizar e de exprimir ideias, como também no domínio da língua portuguesa, sentindo desta forma, desenvolvidas estas competências.

O facto da nossa comunidade se reunir, também considero bastante relevante, pelo facto de haver troca de ideias e aquisição de conhecimentos.

Agora posso dizer que já tirei proveito de outra mais-valia, deste Processo RVCC, pois já adquiri um computador portátil, com as condições que nos eram oferecidas pelo e-oportunidades.

Por conseguinte, com esta aquisição, deparei-me com o Windows Vista. Com o tempo vou inteirar-me melhor do mesmo, pois considero que há muito para explorar e que ainda não foi feito, principalmente por falta de disponibilidade, a narrativa autobiográfica, já foi elaborada neste novo PC.

Continuo a achar que até ao final deste processo, vou enriquecer os meus conhecimentos, apesar de sentir algumas dificuldades no domínio dos novos programas como é o caso do Windows Movie Maker, apesar de nos serem facultadas algumas directrizes nas sessões, ficamos apenas com pequenas noções, de forma que para desenvolver os trabalhos, deparo-me com algumas dificuldades.

Por conseguinte, tudo isto requer bastante tempo, primeiro porque para a elaboração dos trabalhos, necessitamos de alguns documentos de suporte, nomeadamente diplomas e fotografias. Com o novo trabalho proposto, a narrativa digital no Movie Maker, não é apenas a elaboração do filme, mas a exploração do novo programa, que acredito que tem várias funcionalidades que eu por certo não conseguirei explorar na sua plenitude, pois para isso teria de ter mais tempo disponível em horário pós-laboral.

Em relação à nossa rede social *Eduspaces*, tenho tentado explorar ao máximo, agora já sinto uma maior motivação, uma vez que já o domino o suficiente para, de quando em vez, ir consultar as mensagens, o fórum da comunidade, por vezes dou uma vista de olhos nos blogues dos meus colegas, bem como dos seus arquivos, apesar de deparar-me com alguns problemas, nomeadamente com a inserção de uma imagem no meu blogue.

Fiquei um pouco desanimada, quando há uns dias verifiquei que as configurações do *Eduspaces* estavam alteradas. Deparei-me com algumas dificuldades, nomeadamente para consulta dos blogues e dos arquivos dos outros membros da comunidade,

verificando mesmo que faltavam alguns trabalhos nos arquivos. Desde então, ainda não consegui aceder ao Fórum da Comunidade.

Já tivemos a justificação deste acontecimento por parte da nossa Coordenadora. Mas refiro que pior que esta situação, foi hoje quando recebi uma mensagem via e-mail a comunicar que o *Eduspaces* irá terminar no dia 10 de Janeiro de 2008. Esta informação também se encontra no início, logo que acedemos à plataforma. Agora depois de já estarmos familiarizados com o mesmo, espero que a nova plataforma, seja tão ou mais acessível do que o *Eduspaces.*

Estas grandes reflexões da minha vida, e a corrida contra o tempo, de forma a cumprir com os prazos de entrega dos trabalhos, têm sido um grande desafio para mim, apesar de a minha mente ser invadida muitas vezes com a pergunta: "Será que vai valer a pena este esforço, cumprindo com os objectivos deste Projecto?"

Não é minha pretensão finalizar este balanço com esta ideia negativa, pois reconheço, de que, o desafio e esforço, não são apenas de cada um dos adultos, mas de toda a comunidade. Por este motivo, tenho a certeza que estamos todos a trabalhar para que o processo culmine da melhor forma possível, e que este grupo dois, seja o grande sucesso do Processo RVCC – Ensino Secundário, da Escola Secundária com 3º Ciclo de Pombal.

Balanço Final -19 de Maio 2008

Nesta fase, e decorridos cerca de sete meses desde o início deste percurso, é possível identificar várias etapas.

Inicialmente procedi à elaboração dos seguintes trabalhos, nomeadamente, *Análise de Expect*ativas; *Auto-análise de Competências*; *Eu e o Mundo* e a *Narrativa Autobiográfica*. Todos exigiram muita reflexão e pesquisa, de forma a avaliar e identificar-me com as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da minha vida, sendo que, até à data, algumas das mesmas eram subvalorizadas por mim.

Foi notória a aplicação e desenvolvimento de várias competências nomeadamente ao nível da TIC. Senti a necessidade não só de fazer uma boa utilização das TIC, como me senti motivada a recorrer às mesmas para apresentação de trabalhos. Refiro-me ao Windows Movie Maker, que apesar de o desconhecer antes da apresentação da Narrativa Digital, achei-o muito interessante e acessível, de forma que tenciono utilizá-lo em situações futuras.

À data da minha inclusão neste Processo, os meus conhecimentos de informática, eram basicamente na óptica do utilizador, pelo que a construção do e-portefólio, com recurso às ferramentas da Web 2.0, implicou um esforço suplementar. Desde o início do Processo e inclusive até à presente data, a plataforma seleccionada e utilizada foi o *Eduspaces*. Após a minha familiarização com a mesma e com o decorrer do tempo, foram surgindo alguns problemas de funcionamento, ponderando-se mesmo a transferência para outra plataforma.

Face ao exposto, o e-portefólio reflexivo de Aprendizagens dos Adultos vai ser apresentado noutra plataforma, o *Google Page Creator.*

Segundo o meu ponto de vista, a alteração mais importante que senti neste processo, está associada ao facto do conhecimento não ser transmitido directamente entre as pessoas, técnicos/formadores e adultos, mas sim de forma activa pelo adulto, construindo este o próprio conhecimento através de experiências e conhecimentos pré-existentes, onde o pensamento crítico, envolvimento e motivação assumem primordial importância. Saliente-se que o papel da Técnica de RVCC e restante equipa foi relevante, não só na cooperação para ultrapassar dificuldades e no esclarecimento de dúvidas, como também na condução da reflexão e isto a qualquer momento graças à Web.

Sinto que desenvolvi a minha capacidade crítica e de reflexão o que me leva a ser ponderada e colocar em prática métodos que permitam com rigor identificar os conteúdos fiáveis, uma vez que nem toda a informação obtida, principalmente através da Internet, é correcta ou se encontra actualizada.

Contribuiu igualmente para aumentar a minha auto-estima, uma vez que com maior ou menor dificuldade, fui ultrapassando e realizando todas as tarefas que me foram sendo propostas, sempre dentro dos prazos estabelecidos, de forma a não prejudicar a coordenação e o desenvolvimento do Projecto.

No que concerne à metodologia, devo referir que o misto presencial e à distância, foi um dos factores que mais me agradou, uma vez que potenciou a minha capacidade de gestão do tempo de forma a não condicionar a minha actividade profissional, como desenvolvi a minha capacidade de organização.

Porquanto, estes últimos dois meses tornaram-se bastante trabalhosos porque o tempo para a sua conclusão e entrega era curto. Quando tiveram início as sessões de língua estrangeira, passou a haver ainda menos tempo disponível. Era minha pretensão aproveitar ao máximo a oportunidade que me foi facultada, de forma a “avivar” na minha memória um pouco os meus conhecimentos neste âmbito, mas o tempo disponível não

me permitiu ir muito além da presença em todas as sessões, bem como a realização dos trabalhos solicitados nas mesmas.

Devo afirmar, a título de desabafo, que durante o decorrer deste Processo, talvez tenha sido a fase mais complicada da minha vida a nível pessoal, sentindo por diversas vezes o entusiasmo e a minha força de vontade a dissipar-se, mas tentei sempre contornar esses sentimentos negativos, de forma que nesta fase, o que eu mais desejo em relação ao Processo RVCC, é a sua conclusão com sucesso e com a brevidade possível, de forma a sentir-me recompensada pelo esforço e tempo dispensado, também aquando da frequência do ensino nocturno e principalmente, pelo facto de ter conseguido contrariar por diversas vezes a minha vontade de desistir do Processo RVCC.

Considero que a minha motivação para ultrapassar novos obstáculos e adquirir novos conhecimentos, associado à acção das Técnicas do Processo RVCC, foram determinantes para ultrapassar, julgo que com sucesso, este desafio.

Adulto 3

1º Balanço – 18 de Outubro 2007

O processo de RVCC tem-me proporcionado uma reflexão sobre alguns assuntos que, de outra forma, provavelmente nunca me ocorreria. Por esta razão, descrevo este processo como *interessante*.

Uma das capacidades que mais apurei foi o sentido de organização de ideias e sua exposição por escrito. Desta forma, parece-me que este processo está a ser bastante construtivo e proveitoso.

Também me agrada o facto de nos ser permitido a apresentação de trabalhos via *web* no *Eduspaces*, o que os torna mais acessíveis e permite assim a partilha de conhecimentos e ideias entre o grupo RVCC.

2º Balanço - 5 de Novembro 2007

Neste balanço e no que diz respeito à metodologia, penso que está adequada ao que o processo RVCC propõe, proporcionar uma reflexão pessoal de competências profissionais, sociais e pessoais. Sinto que estou a conseguir entrar mais profundamente nas questões que me estão a ser propostas e noto também que consigo reflectir em vários aspectos com mais clareza. Considero todos os temas propostos até agora bastante interessantes. Proporcionaram-me uma reflexão construtiva e uma clarificação da minha opinião sobre determinados assuntos.

A nível da construção da minha narrativa autobiográfica, o facto de me ser pedido que fizesse uma descrição da minha vida, fez com que tivesse de "olhar para trás" e tomasse mais consciência de todos os factos que foram importantes e decisivos na minha vida. Penso que fiquei agora com uma consciência mais clara de todos os acontecimentos que vivi até agora.

Saliento também o bom ambiente que se vive em todo este processo RVCC, o que faz com que consiga, com mais vontade e empenho, realizar os meus trabalhos. Neste aspecto, apenas lamento o facto de ter um emprego que me ocupa muito tempo, tenho um horário muito preenchido, o que vai originar a falta de tempo que tenho para dispor mais momentos de entrega a este processo. Não tenho aspectos negativos a realçar.

Quanto ao facto de estarmos a desenvolver um portefólio digital com recurso ao Eduspaces, penso que tirei o proveito de desenvolver as minhas capacidades em relação ao meu desempenho na Internet e no computador, na medida em que me permite partilhar os meus trabalhos online, ver o perfil e trabalhos dos meus colegas e manter uma aproximação, ainda que virtual, com todas as pessoas que fazem parte deste grupo.

Balanço final – 11 de Junho 2008

Neste balanço final posso dizer que através deste Processo RVCC, consegui encontrar algumas respostas para novas situações de vida e desenvolvi uma capacidade de transferir conhecimentos e saberes para a resolução de novos problemas e novos desafios que a vida pessoal e profissional me possam trazer.

A construção do e-portefólio permitiu-me desenvolver as minhas capacidades em relação ao meu desempenho na Internet e no computador, na medida em que me permitiu investigar e aprofundar os meus conhecimentos. Permitiu-me também partilhar esses mesmos conhecimentos e consequentemente aperfeiçoar e amadurecer os meus próprios conhecimentos.

Saliento também o bom ambiente que se viveu em todo este processo RVCC, o que fez com que conseguisse, com mais vontade e empenho, realizar os meus trabalhos. Neste aspecto, apenas lamento o facto de ter um emprego que me ocupa muito tempo, tenho um horário muito preenchido, o que vai originou a falta de tempo que tive para dispor mais momentos de entrega a este processo. Não tenho aspectos negativos a realçar.

Adulto 4

1º Balanço – 17 de Janeiro 2007

Neste balanço, segundo as orientações metodológicas, penso que estou a tomar consciência de todo um trabalho que estou a desenvolver e que ainda tenho para

desenvolver. Neste momento penso que já me encontro com algumas aptidões para me ‘’projectar’’ neste processo, sinto-me com mais competências para aprender. A relação que existe entre o grupo de adultos e os técnicos de RVCC é agradável, existe uma dinâmica e um clima de confiança. O único senão, talvez seja a falta de alguma inter-ajuda entre colegas. A metodologia que tem estado a ser utilizada, até ao momento, no RVCC tem me agradado, pois todas as tarefas que me têm sido propostas são interessantes. Desde o início até ao presente, não vivi nenhum episódio que me tenha desagradado ou que tenha considerado menos construtivo. As técnicas em RVCC estão sempre prontas para esclarecer dúvidas e apoiar. Quando estamos um pouco atrasados com a entrega dos trabalhos pressionam! As restrições que me angustiam neste processo nada têm a ver com a metodologia utilizada ou com o grupo. O que continuo a lamentar é não poder deixar de trabalhar por alguns períodos de tempo para realizar os trabalhos propostos sem tanto stress. Já agora, será que eu poderia beneficiar da Lei do Trabalhador Estudante!? Seria bom se eu pudesse desta forma “inventar” um pouco mais de tempo! Este é um problema que me atrapalha constantemente. Acrescento, que em termos profissionais estou a atrasar todo um conjunto de trabalhos, para me dedicar a esta causa. A abordagem autobiográfica no meu ponto de vista foi muito importante. Penso que fui ao encontro dos objectivos pretendidos, podendo, quem quiser, recolher informação e conteúdo sobre as minhas reflexões e aprendizagens e compreender também, como é que eu dei e continuo a dar forma à minha existência. A construção da narrativa foi uma tarefa interessante e bastante significativa. A principal dificuldade residiu no facto de ter que fazer um verdadeiro exercício de memória e dedicar algum tempo à pesquisa de dados individuais para produzir um trabalho fiel aos momentos importantes da minha vida. No trabalho produzido, partilhei vivências pessoais procurando, em cada episódio, aludir a um conjunto de competências culturais, sociais e técnicas que fui desenvolvendo ao longo da minha vida. A narrativa permitiu-me aperfeiçoar competências do domínio comunicacional e do domínio linguístico. No início do trabalho, tive algumas dificuldades em seleccionar os acontecimentos que pretendia destacar e, até, senti dificuldade em organizá-los cronologicamente. Contudo, com o avançar do trabalho, senti-me mais fluente e consegui estruturar logicamente as ideias com mais espontaneidade. As minhas sugestões são as seguintes: penso que a objectividade deveria estar mais presente, sobretudo, nos aspectos a considerar na recolha de histórias de vida, para valorizar mais a autobiografia e atribuir mais importância aos balanços de competências, penso que ambos estão em igualdade de circunstâncias, no seio do portefólio reflexivo de aprendizagens. Relativamente ao facto de estarmos a desenvolver um portefólio digital com recurso ao *Eduspace*, os principais proveitos que tenho é o facto de reforçar competências em uso e de incorporar novas competências sobretudo na área

de Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua, Comunicação (CLC). Contudo, acrescento que o facto desta plataforma ter tido aqueles problemas, deixou-me decepcionado e com muita falta de confiança neste recurso. O portefólio digital deveria ser desenvolvido numa plataforma mais fiável.

Balanço final – 20 de Maio 2008

Passados estes meses, encontro-me na fase de encerrar mais uma experiência da minha vida.

É a altura de fazer um balanço genérico sobre a minha passagem no CNO da Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pombal. Quero dizer e expressar sinceramente, que julgo ter ficado mais enriquecido com tamanha experiência. Foram bem passados os momentos com os colegas e com as Técnicas que, em momento algum, me deixaram desanimar. Fiz saber, logo desde o início, que queria muito completar o meu 12.º ano de escolaridade. Procurei demonstrar conhecimentos e competências em diferentes áreas do saber para que seja possível culminar com êxito o meu processo de reconhecimento, validação e certificação. Houve uma luta constante com a minha falta de tempo… De facto, não é fácil voltar a estudar nesta fase adulta da minha vida. Todos os que se encontram neste processo continuam, por certo, a ter que trabalhar para garantir o sustento do lar… Quero, por isso, agradecer a compreensão da minha companheira e dos meus filhos por terem tolerado a minha entrega quase total a este projecto de conclusão de estudos. Agradeço também às Técnicas que, com insistência, me pressionaram para a apresentação dos trabalhos. Se não existisse esse acompanhamento próximo, o incentivo e as palavras de estímulo, em diferentes momentos, eu teria optado por outras solicitações. Quero também salientar a importância que toda a metodologia adoptada neste processo de RVCC-NS teve como complemento da minha formação. Todas as actividades propostas aumentaram a minha capacidade de reflexividade, de questionamento, de interacção com os outros, de investigação em diferentes fontes (sobretudo Internet). Quero destacar também a importância do uso das TIC neste processo. Sem dúvida as ferramentas Web 2.0 para a construção do e-portefólio são uma mais valia para aqueles que gostam de acompanhar os tempos e integrar os processos de mudança como actores/construtores. Apesar de certas ferramentas não terem sido anteriormente por mim experimentadas, elas foram-me propostas e eu rapidamente as explorei. Neste momento sinto que sou capaz de as utilizar e que, provavelmente ao nível profissional, também as irei integrar no meu quotidiano. Estou, conforme disse no início, mais rico. Este processo permitiu-me expandir a minha literacia digital. Encontro-me mais integrado no mundo de hoje. Uma outra vertente importante neste processo é ter-me apercebido que a formação constante

é importante, mas eu não posso querer evoluir isoladamente, ou seja, sem "ir à escola". A formação tem que ser variada. Ela pode ser à distância mas também tem que ser presencial. Os encontros são importantes como momentos de reflexão conjunta, de partilha e inter ajuda. O convívio e o conhecimento de pessoas também é um aspecto que eu valorizo. Todas estas vertentes foram conseguidas com a metodologia proposta neste CNO. Apesar de neste momento, na minha vida pessoal, ter alguns assuntos para repor em ordem e, nos próximos meses, ter que trabalhar muito para compensar, sinto que esta maravilhosa experiência valeu a pena. Quem sabe, não desligo desta vida académica e realizo outros sonhos… talvez frequente um curso superior. Agora, parece mais próximo dos meus horizontes! Bem-haja a todos aqueles que comigo conviveram neste processo!

Adulto 5

1º Balanço – 31 de Outubro 2007

Ao ter que avaliar a forma como o processo de RVCC como decorreu até ao momento tenho que reconhecer que apesar de ainda estarmos no início, é fracamente positivo. Em primeiro lugar porque estou entusiasmada com o grupo a que pertenço, formandos e formadores, técnica de RVC e Coordenadora e pela forma como têm manifestado o seu interesse em colaborar e contribuir para que os objectivos do processo sejam atingidos. Depois, e apesar de algumas dificuldades na interpretação de alguns trabalhos já realizados, tenho uma noção mais concreta da forma como todas as áreas de competências chave: Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação, terão de ser desenvolvidas, tendo sempre como base as nossas próprias experiências pessoais de vida. Relativamente aos trabalhos já realizados, a reflexão "Eu e o mundo" foi a que mais me obrigou a sentir e recordar certos acontecimentos numa perspectiva nova de análise pessoal obrigando-me a reflectir e a fazer uma avaliação, que de outra forma nunca aconteceria. Apesar de diariamente ser confrontada com situações novas e desafios de ordem pessoal, emocional, familiar, profissional e social sempre as vivi naturalmente, sem me aperceber dos conhecimentos que as mesmas me poderiam facultar em termos de aprendizagem, e desenvolvimento pessoal. Até ao momento a maior revelação foi nas TIC. Os meus conhecimentos em informática eram básicos e essencialmente na óptica do utilizador. Estou sinceramente entusiasmada com o *Eduspaces*. A oportunidade de ter o meu blogue, pertencer a uma comunidade, de forma rápida e segura interagir com ela, aprendendo e partilhando experiências, para mim é uma mais valia muito importante. Quero desenvolver os conhecimentos que tenho, aprender a utilizar correctamente as ferramentas disponíveis,

contribuir e participar de forma activa e poder corresponder às exigências solicitadas durante este processo. Para terminar, manifesto mais uma vez a minha total disponibilidade para contribuir em tudo o que depender de mim para o sucesso deste processo.

2º Balanço – 22 de Janeiro 2008

Ao analisar todo o processo em termos gerais, e fazendo o 2º balanço, a maior dificuldade que tenho sentido tem a ver essencialmente com a minha falta de tempo. Para além das actividades normais em termos profissionais, continuo envolvida com outros compromissos que me têm condicionado e que me têm impedido de executar algumas tarefas, bem como de cumprir com algumas datas estabelecidas para entrega de alguns trabalhos.

Considerando a metodologia, o que mais me tem agradado é a simpatia e disponibilidade por parte da técnica de RVCC e restante equipa em colaborar com todos os formandos do grupo, em termos de orientação na execução dos diferentes trabalhos. Como tive já oportunidade de manifestar, ao nível da construção da narrativa de vida, uma das dificuldades que senti foi o facto de estar a rever assuntos e situações vividas no passado, de forma obrigatória, o que me provocou alguma desestabilização, particularmente a nível emocional. Reconheço no entanto que esta reflexão me ajudou a identificar certas competências desenvolvidas ao longo da minha vida, e em todas as áreas de competências chave CP (em termos de responsabilidade e sustentabilidade social), STC (ao nível família, empresa, organização) e CLC (capacidade de intervenção num contexto profissional em várias actividades, desde formação, elaboração de documentos de suporte e acesso a novas tecnologias da comunicação).

A maior dificuldade tem sido a recolha de elementos comprovativos das várias competências adquiridas principalmente a nível profissional (desde certificados, diplomas ou comprovativos de participação em todo o tipo de formações pois nunca valorizei muito a sua obtenção uma vez que para mim mais importante que qualquer comprovativo sempre foi a oportunidade de me poder valorizar, aumentando os meus conhecimentos e experiências. Em relação ao portefólio digital com recurso ao *Eduspaces*, o principal proveito foi a necessidade de me familiarizar com as ferramentas disponíveis na plataforma, desenvolvendo e aumentando as minhas competências ao nível das novas tecnologias de comunicação. Espero conseguir ultrapassar as dificuldades registadas e, com a ajuda da equipa técnica, obter a certificação de Nível Secundário com evidência de competências nas três áreas de Competências-Chave (STC, CLC, CP).

Pela minha parte continuo disposta a trabalhar, a partilhar experiências e a colaborar em todo o Processo, no que depender de mim, e fazer o que estiver ao meu alcance, para que o grupo termine com êxito o Processo de Reconhecimento e Validação de Competências.

Muito Obrigada.

Balanço final – 12 de Junho 2008

Ao fazer o balanço final do Processo RVCC, decorridos os oito meses de trabalho, reflexão e aprendizagem, tenho que reconhecer que o balanço é totalmente positivo.

Apesar de ter iniciado com uma expectativa bastante grande relativamente à metodologia utilizada, confirmo que foi a que melhor se adaptou a todo o grupo na medida em que sendo todos adultos e trabalhadores no activo nos permitiu, com alguma flexibilidade, gerir o tempo presencial na Escola e a execução dos diversos trabalhos individuais à distância, sempre com a incondicional colaboração das Técnicas do RVCC

Relativamente aos diferentes trabalhos, o "Eu e o Mundo" e a "Narrativa Autobiográfica", foram os que exigiram mais pesquisa e reflexão na medida em que me obrigaram a rever e analisar vários acontecimentos passados e que me permitiram fazer uma auto-avaliação e respectiva identificação das várias competências adquiridas ao longo de toda a minha vida.

Os outros trabalhos efectuados permitiram-me essencialmente desenvolver e aprofundar conhecimentos adquiridos e pesquisar outros com os quais não estava devidamente documentada, mas que me vão ser úteis, na resolução de novos desafios futuros, tanto na vida pessoal como a nível profissional.

O Processo RVCC proporcionou-me ainda a oportunidade de me familiarizar com as TIC, de que tinha conhecimentos muito básicos, de forma particular o Windows Movie Maker, que me permitiu efectuar a Narrativa Digital. A Plataforma *Eduspaces*, e a construção do e-portefólio foi importante porque me permitiu descobrir novas funcionalidades, relacionar de forma diferente com a Internet e as ferramentas que ela coloca hoje ao nosso dispor, de forma a facilitar a comunicação e satisfazer diferentes tipos de necessidades profissionais. Espero continuar a desenvolver novas capacidades, conhecer e aprender a usar novas ferramentas disponíveis, e melhorar de forma progressiva e continuada o meu desempenho.

Apesar da grande carga horária, em termos profissionais, e da dificuldade constante em gerir o meu tempo devido a compromissos com a empresa e com a família, tenho que assumir que foi positivo a todos os níveis e que, em termos de futuro, quero continuar a

aprender e aproveitar todas as oportunidades que a vida me continue a proporcionar. Assim como me apercebi dos conhecimentos e competências que tenho adquirido ao longo da vida, apercebi-me acima de tudo do quanto não sei e tenho ainda para aprender.

Espero concluir com êxito o Processo de RVCC, completar o 12ºano, e realizar o sonho de continuar a estudar e tirar um curso superior.

Adulto 6

1º Balanço – 31 de Outubro 2007

O balanço que faço até este momento relativo a este processo de RVCC é um balanço positivo. Isto porque quando iniciei este processo e até mesmo antes, quando me inscrevi nele, as dúvidas eram muitas.... mesmo muitas. Mas desde o início do processo que as dúvidas tem vindo a ser esclarecidas. Ainda há algumas mas com o tempo também se irão esclarecer. Para isto tem contribuído toda a ajuda e todos os esclarecimentos que a Profissional e a Coordenadora, tanto nas sessões como no *Eduspaces*, têm dado tentando sempre nunca nos deixar com dúvidas e explicando ao máximo como o processo funciona. Claro que o próprio grupo também tem ajudado com as partilhas das experiências e com as reflexões que se tem feito com todo o grupo. Para já, tenho apenas um ponto negativo a apontar que é a complexidade do processo com toda a divisão das áreas e o vocabulário difícil. Sei que é um processo de equivalência ao secundário mas acho que o processo poderia ser um pouco mais compreensível.

2º Balanço – 25 de Março 2008

O balanço que faço actualmente do processo RVCC é um balanço positivo. Ao fim destes meses penso que já muito foi feito. Este último trabalho, a narrativa de vida foi interessante pois fez-me recordar um pouco o passado incluindo algumas coisas que eu já não me lembrava. Foi muito positivo pois acho que nunca tinha recordado as coisas desta maneira, recordar todo o meu passado e tudo o que já tinha feito no sentido de valorizar toda as experiências que tinha tido e de me aperceber de que algumas delas me tinham dado conhecimentos para aquilo que hoje sei e que fui aprendendo. Também surgiram algumas recordações daquelas que não nos queremos recordar muitas vezes ou simplesmente esquecer, mas as experiências positivas que vão aparecendo acabam por colocar as más experiências em segundo lugar.

Relativamente à realização da narrativa digital também está a ser um trabalho interessante e ao mesmo tempo a representar um grande desafio. Interessante no sentido de estar a fazer algo usando conhecimentos que já tenho e desafiador pois além

de já ter sido difícil colocar a minha vida no papel, agora ter de colocar a minha vida num pequeno filme de três a quatro minutos não é tarefa fácil. Exige capacidade de síntese, apela ao meu sentido estético e obriga-me a explorar novos programas para concretizar aquilo que já idealizo.

Apenas acho que ao longo destes meses o tempo que tem sido dado para a execução de alguns trabalhos, mais recentemente na narrativa de vida, não tem sido talvez o suficiente, mas também poderá ser devido ao meu trabalho muitas vezes não me deixar tempo para muito mais.

Balanço final – 11 de Junho 2008

Após estes meses do processo de RVCC, o balanço final que faço é muito positivo apesar de no início, as dúvidas relativas à maneira como iria decorrer terem sido muitas. Actualmente essas duvidas já estão esclarecidas e a compreensão do processo já é outra.

Relativamente à utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, nomeadamente a Web 2.0, foi uma experiência muito interessante e enriquecedora. Apesar de os meus conhecimentos nesta área serem bastantes, a verdade é que nunca tinha utilizado um blogue, nem sequer feito algum post, apesar de ter já lido muitos. Mesmo a utilização de uma plataforma para comunicação e partilha de informações e trabalhos foi algo de novo que nunca tinha experimentado e, sinceramente, tinha pouco conhecimento do funcionamento das redes sociais. O resultado prático desta experiência é de actualmente já ter criado um espaço no Google Groups, para comunicação e troca de informações do grupo. Mesmo a utilização de softwares de edição de vídeo já o tinha feito mas a ideia do projecto já tinha sido definida por alguém, e neste caso, tive de planear um projecto, apesar de simples, desde o início ao fim.

Em relação aos trabalhos desenvolvidos, penso que consolidei alguns conhecimentos isto porque o que me era solicitado era dentro de áreas do meu conhecimento embora a um nível muito vago e de algum modo disperso. Quando efectuava alguma pesquisa para completar algum trabalho acabava por aprofundar esses conhecimentos, completá-los e consolidá-los. Também de uma maneira geral acabava por recordar alguns conhecimentos já esquecidos, fossem de tempos de escola ou de experiência adquirida ao longo dos anos. De uma maneira geral, todo este processo de RVCC me ajudou a enriquecer as competências que já tinha e a desenvolver um pouco mais a minha experiência em algumas ferramentas que passei a usar. Em relação à metodologia, achei que, de início, o processo não foi muito bem explicado mas penso que isso se deve ao facto de termos sido o primeiro grupo. Também foi prejudicial a questão dos problemas

que a plataforma teve e justamente numa altura em que já começava a ser indispensável a sua utilização. Penso que a utilização de outra plataforma mais estável será essencial no futuro a fim de evitar problemas na sua utilização. Também penso que teria sido bom ter tido mais contacto com os formadores. Isto porque apenas houve uma sessão com todos os formadores e foi a primeira, e além da formadora de língua estrangeira que deu vinte e cinco horas de formação complementar e deixou mensagens no *Eduspaces*, não houve mais contacto com os outros formadores.

Anexo H - Transcrição dos pareceres da profissional

Adulto 1

Desde o primeiro momento que para …, o Processo RVCC NS seria o motor para a sua valorização pessoal, aquisição de novos conhecimentos e oportunidade de contacto com novas pessoas.

Assim, … demonstrou ao longo de todo o Processo uma postura curiosa, crítica, empenhada, trabalhadora e interessada em valorizar, actualizar e aprofundar os seus saberes nas diferentes áreas de competências-chave.

Na fase inicial, apresentou algumas dificuldades na redacção e composição das suas reflexões, tanto em termos de sintaxe e ortografia, como em evidenciar as suas competências de forma a alcançar a proposta de acreditação nas diferentes áreas.

Por isso, a partir da elaboração dos temas individuais, foi necessário, um maior acompanhamento devido a algumas dificuldades na compreensão dos objectivos, o que levou … a pensar em abandonar este projecto, mas depois de algumas explicações e advertências por parte da equipa, …, gradualmente, foi desenhando novas linhas na construção do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

Como podemos ler no seu balanço final, a construção do Portefólio digital incutiu na adulta o interesse pela pesquisa e descoberta de novas ferramentas, não descorando, inclusivamente a possibilidade de utilização das mesmas em projectos futuros, o que nos permite afirmar, entre muitas outras razões, que o Processo RVCC teve nesta adulta um papel transformativo e inventor.

Desejo-lhe que continue a voar um pouco mais alto nos seus objectivos e que alcance muitas mais vitórias ao longo do seu percurso de vida, pois como alguém um dia disse, “o fim da ambição é como o horizonte: recua à medida que se avança”.

Parabéns e Muitas Felicidades!

Adulto 2

…, ao longo de todas as sessões, apresentou uma postura assídua, dedicada, atenta, interessada em reconhecer e validar os saberes/conhecimentos conseguidos durante o seu percurso de vida.

Consciente de todo o trabalho implicado num Processo de RVCC – NS e empenhada em alcançar este objectivo, … foi sempre muito assídua na entrega dos trabalhos constituintes do seu e-portefólio reflexivo de aprendizagens. No entanto, ao longo deste “desafio”, muitas vezes foi confrontada com interrogações “Será que vale a pena o

esforço?" "Será que vou conseguir?", fruto de alguma incerteza e dúbia quanto às suas capacidades em demonstrar as competências previstas no Referencial de Competências-Chave, por se encontrar a trabalhar no mesmo sector há dezanove anos.

Todavia, à medida que o processo se foi desenvolvendo e apresentando as propostas de acreditação nas diversas áreas de competências-chave, estas dúvidas foram-se dissipando e … passou a sobrevalorizar mais as suas capacidades.

A elaboração do e-portefólio com recurso a ferramentas da Web 2.O foi um impulsionador para que … adquirisse e desenvolvesse competências ao nível da literacia digital, necessárias para um mundo em constante mutação. Também a língua estrangeira foi outra das dificuldades com que … se deparou, mas com a seriedade e força de vontade que caracterizam …, conseguiu atingir os objectivos propostos pela equipa.

No seu e-portefólio reflexivo de aprendizagens … demonstra o seu espírito crítico e reflexivo sobre os vários temas apresentados, nunca se esquecendo de focar a sua intervenção nas diversas áreas.

Desejamos que continue com a mesma força e espírito lutador para que consiga escalar e contornar todas as pedras que lhe possam aparecer ao longo da vida.

Parabéns e Muitas Felicidades!

Adulto 3

Objectividade, clareza, simplicidade e colaboração: eis-nos o retrato do … ao longo de todo o Processo RVCC – NS.

Desde o primeiro momento, revelou ser uma pessoa possuidora de variadas competências, mas apenas com a elaboração da narrativa autobiográfica conseguiu fazer uma retrospectiva e tomar consciência de todos os factos importantes e decisivos na sua vida.

No entanto, devido à sua ocupação profissional, social e também por motivos pessoais, nos primeiros momentos, sentimos que … não conseguiu direccionar a sua atenção para a construção do seu e-portefólio e por isso sabíamos que tinha capacidades para chegar muito mais longe. A grande diferença começou a fazer-se sentir a partir do momento em que delineámos o seu Plano de Intervenção Individual; começando a apresentar temas mais completos, com diversas competências nas três áreas de competências-chave, nos diferentes núcleos geradores e domínios de referência, observando-se assim uma grande evolução no seu e-portefólio.

Na recta final do Processo, … revelou um grande companheirismo e colaboração para com os restantes colegas de grupo, alimentando-lhes a força e motivação para conseguirem "levar a bom porto" este objectivo comum – certificação de nível secundário.

Esperamos que valorize esta sua passagem pelo Processo RVCC – NS, pelo reconhecimento, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, pois como disse o poeta Fernando Pessoa "o valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem" e o seu percurso pelo nosso CNO foi vivido de forma intensa, motivadora e aprazível.

Parabéns e Muitas Felicidades!

Adulto 4

"Deus quer, o Homem sonha, a obra nasce" e o percurso do … pelo Processo RVCC NS traduz o significado desta expressão.

Ao longo de todos estes meses, … foi uma presença dedicada, participativa, dinâmica e muito trabalhadora, trazendo para as sessões um grande leque de conhecimentos, espírito crítico e capacidade de auto-conhecimento.

Consciente da riqueza que a sua história de vida comporta, …, com a elaboração do seu e-portefólio reflexivo de aprendizagens, pretendia muito mais do que identificar e reconhecer os seus saberes e competências adquiridas ao longo da vida; aproveitava os temas apresentados para pesquisar e aprofundar os seus conhecimentos, apresentando à equipa sempre um resultado que superava todas as expectativas. Exemplo, disso foi a construção da sua narrativa autobiográfica. Não se limitando às explicações expostas pela equipa, pesquisou sobre vários autores a fim de compreender a melhor forma como deveria avaliar e reflectir a sua experiência de vida.

A grande dificuldade com que … se confrontou nesta caminhada foi, sem dúvida, a falta de tempo para a elaboração do seu e-portefólio, provocada pelos diversos compromissos profissionais e sociais que assume perante a sociedade. Contudo, apraz-me referir que todo o trabalho realizado pelo … é de elevada qualidade e bastante reflexivo, demonstrando claramente competências, saberes e aptidões previstas no Referencial de Competências-Chave.

Convictos de que a certificação de nível secundário será uma entre várias experiências que recordará futuramente, esperamos que acrescente no seu e-portefólio uma página sobre a sua passagem por este processo e que o relembre como um momento profícuo de aprendizagens. Nós, certamente iremos guardar e relembrar muitas das aprendizagens que fizemos consigo.

Parabéns e muitas felicidades!

Adulto 5

"O Mundo está nas mãos daqueles que têm a coragem de sonhar e correr o risco de viver os seus sonhos". Este é, sem dúvida, um dos seus lemas de vida.

Ao longo de todo o Processo RVCC, fomo-nos apercebendo que a vida não passou simplesmente pela …, mas que … aproveitou o que de mais belo e interessante há na vida, usufruindo de todas as oportunidades proporcionadas para o seu crescimento e enriquecimento pessoal.

Na verdade, e porque a certificação de nível secundário, também era um dos sonhos a concretizar, … apresentou-nos sempre uma postura forte, atenta, dedicada e lutadora, características bem patentes na construção do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, pois apesar da vida agitada, pelos inúmeros compromissos familiares e profissionais que possui, … nunca descorou as sugestões apresentadas pela equipa, no sentido de atingir os objectivos propostos.

De facto, a sua participação no Processo RVCC NS, possibilitou-lhe, não só o reconhecimento e valorização da sua experiência de vida, como também a (re)descoberta de saberes em algumas áreas, muito úteis na actualidade, como sejam a informática e a língua estrangeira, uma vez que a construção do seu PRA com recurso a ferramentas da Web 2.0. possibilitou-lhe, como refere, familiarizar-se com as TIC, desenvolver outras competências e aprofundar os seus conhecimentos nesta área.

No entanto, tal como menciona no seu balanço final, "Assim como me apercebi dos conhecimentos e competências que tenho adquirido ao longo da vida, apercebi-me acima de tudo do quanto não sei e tenho ainda para aprender".

Desejamos que esta certificação seja o ponto de partida para atingir outras metas, nomeadamente o ensino superior, pois é a possibilidade de realizarmos os nossos sonhos que torna a vida interessante.

Parabéns e muitas felicidades!

Adulto 6

Tímido, prudente, humilde e observador: eis o retrato do ….

Na fase inicial, … deparou-se com algumas dúvidas e incertezas face à metodologia do Processo, e por isso, as primeiras reflexões apresentadas eram um pouco sintéticas face às competências e saberes que revelava possuir.

Contudo, à medida que essas dúvidas se iam dissipando, e com as orientações da equipa, … foi construindo o seu PRA que, depois de completo, certamente será um

instrumento que o ajudará a encarar o mundo de outra forma, onde a música, a sua grande paixão, certamente terá um papel primordial.

Relativamente à utilização das TIC, nomeadamente as ferramentas da Web 2.0 para construção do seu PRA e demonstração de competências, apesar de os seus conhecimentos nesta área serem bastantes, pensamos que o balanço que faz é bastante frutífero e enriquecedor, uma vez que lhe deu a possibilidade de enriquecer um pouco mais os seus conhecimentos nesta área, nomeadamente a construção de um blog e a narrativa digital.

Algumas das características que estiveram presentes em todo o Processo, foi o espírito de grupo e companheirismo, pois aquando do confronto com problemas na nossa plataforma Eduspaces, o … esteve sempre em contacto com a equipa no sentido de nos ajudar a resolver o problema, indicando-nos, inclusivamente, outras plataformas a que poderíamos recorrer para continuarmos o trabalho.

Por fim, e porque “a principal meta da educação é a criação de homens que sejam capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram”, tal como referiu Piaget, esperamos que muitas mais descobertas e criações o Licínio concretize ao longo da sua vida.

Parabéns e Muitas Felicidades!

Anexo I - Questionário 4 aos adultos que realizaram processo

Este questionário destina-se a verificar qual o impacto do processo RVCC-NS com recurso a ferramentas da Web 2.0.
Agradecemos a sua colaboração e garantimos a confidencialidade dos dados fornecidos.

Parte 1. **Situação profissional**

1. Houve alteração da sua situação profissional?
Não ☐ Sim ☐
Se sim, a que nível?
……

Parte 2. **Relação com o computador**

2. Houve alteração do seu equipamento informático pessoal?
Não ☐ Sim ☐
Se sim, a que nível?
……..

3. Houve alteração nos tipos de utilização que faz do computador pessoal?
Não ☐ Sim ☐
Se sim, a que nível?
……..

4. Houve alteração na média diária de utilização do computador no domínio privado?
Não ☐ Sim ☐
Se sim, qual a média actual?
0 horas ☐ 0 - 2 horas ☐ 2 - 4 horas ☐ Mais de 4 horas ☐

5. Houve alteração nos tipos de utilização que faz do computador no domínio profissional?
Não ☐ Sim ☐
Se sim, a que nível?
……..

6. Houve alteração na média diária de utilização do computador no domínio profissional?
Não ☐ Sim ☐
Se sim, qual a média actual?
0 horas ☐ 0 - 2 horas ☐ 2 - 4 horas ☐ Mais de 4 horas ☐

7. Houve alteração em relação ao local de utilização da Internet?
Não ☐ Sim ☐
Se sim, qual a que nível?
……

8. Houve alteração na periodicidade de utilização da Internet em casa?
Não ☐ Sim ☐
Se sim, qual a periodicidade actual?
Nunca ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

9. Houve alteração na periodicidade de utilização da Internet no local de trabalho?
Não ☐ Sim ☐
Se sim, qual a periodicidade actual?
Nunca utilizo ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

10. Houve alteração na periodicidade de utilização do correio electrónico?
Não ☐ Sim ☐
Se sim, qual a periodicidade actual?
Nunca utilizo ☐ Ocasionalmente ☐ Semanalmente ☐ Diariamente ☐

11. Houve alteração no tipo de utilização que faz da Internet?
Não ☐ Sim ☐
Se sim, a que nível?
……
……

Parte 3. **Utilização de aplicações e serviços baseados na Web**

12. Houve alteração na frequência de utilização dos seguintes serviços e aplicações baseados na Web? (no âmbito pessoal e/ou profissional)?

12.1 Partilha de fotografias ou vídeos na Web (ex.: Flickr, Webshots, YouTube, ...)
Não ☐ Sim ☐
Se sim, qual o nível de frequência actual?
Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

12.2 Agregador de conteúdos ("RSS/ATOM feedreader")
Não ☐ Sim ☐
Se sim, qual o nível de frequência actual?
Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

12.3 Participação em em Blogues
Não ☐ Sim ☐
Se sim, qual o nível de frequência actual?
Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

12.4 Participação em redes ou comunidades virtuais

Não ☐ Sim ☐

Se sim, qual o nível de frequência actual?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

12.5 Construção colaborativa de páginas web editáveis (Wikis)

Não ☐ Sim ☐

Se sim, qual o nível de frequência actual?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

12.6 Publicação de Podcasts ou criação de Voicethreads

Não ☐ Sim ☐

Se sim, qual o nível de frequência actual?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

12.7 Arquivo e catalogação de favoritos por palavras-chave (*bookmarks*) (ex.: Del.icio.us, Technorati, Digg, ...)

Não ☐ Sim ☐

Se sim, qual o nível de frequência actual?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

12.8 Utilização de Webtop ou Desktop online (ex.: Netvibes, Live.Com, My Google, ...)

Não ☐ Sim ☐

Se sim, qual o nível de frequência actual?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

12.9 Actualização de e-Portefolio pessoal

Não ☐ Sim ☐

Se sim, qual o nível de frequência?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐

Parte 4. **Aprendizagem ao Longo da Vida**

13. Houve alteração na sua motivação para a Aprendizagem ao Longo da Vida?

Não ☐ Sim ☐

Se sim, como se tem concretizado?

……

……

……

……