

A Centralidade do Portefólio

Esta Newsletter inclui um conjunto de artigos que abordam a utilização do Portefólio enquanto instrumento para os processos de aprendizagem e de avaliação. Alguns dos textos decorrem de apresentações efectuadas aquando da realização, pelo Centro Nacional de Qualificação de Formadores (CNQF), de um seminário pedagógico sobre esta temática (o contributo do portefólio para o processo de aprendizagem e avaliação) e inclui, também, um texto elaborado pela equipa de autores que concebeu o referencial para a formação contínua de formadores sobre o mesmo tema, pretendendo-se, assim, disponibilizar, às entidades formadoras, mais um referencial que permita promover formação que contribua para um desempenho profissional, técnica e pedagogicamente, mais sustentado.

A construção do Portefólio, enquanto instrumento de aprendizagem e avaliação, adquiriu uma nova centralidade no âmbito das ofertas de qualificação, destinadas a adultos, do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), o que justifica as iniciativas do CNQF de pretender criar as condições para que os formadores possam reflectir sobre as questões conceptuais e metodológicas inerentes à sua construção e utilização.

O Portefólio tem hoje uma utilização generalizada nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) e no Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), implicando um novo desafio à participação dos formadores, de uma forma sistemática, em acções de formação contínua que permitam actualizar e ou adquirir as competências necessárias à correcta utilização do Portefólio nestes contextos de aprendizagem e nas suas diferentes aplicações.

Portugal é hoje reconhecido, a nível europeu, pela utilização do Portefólio enquanto instrumento de aprendizagem e avaliação nas ofertas destinadas a adultos, podendo dizer-se que esta utilização constitui uma boa prática que precisa de ser reflectida pelos formadores a nível nacional e, também, a nível europeu.

Outros Ângulos

- O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação
- Referencial de Formação: O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação
- O Portefólio no âmbito dos Cursos EFA

Para Troca

- Motivar para Aprender
- Artenave, o CRC IN(for)DEMO e os 10 anos da Rede CRC – Reflexão em favor de uma nova ATITUDE –

Bloco de Notas

- Acções, Seminários, Encontros

Ler & Ver

- Recursos e Notícias



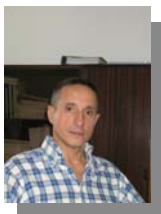
Vai neste sentido a presente Newsletter do CNQF. Pretende-se disponibilizar informação e reflexão sobre as utilizações do Portefólio e abrir um espaço de debate que promova a necessária discussão e troca de experiências entre os diferentes intervenientes no SNQ.

Também no IEFP esta é uma questão que pretendemos ver, cada vez mais, no centro das preocupações dos formadores e dos outros profissionais que intervêm na rede de Centros de Formação Profissional, pois, só assim, se poderá garantir que se concretizam, na Formação e no CNO, os objectivos e as práticas inerentes aos cursos EFA e ao processo RVCC.

A utilização da plataforma eLearning como suporte para o desenvolvimento dos processos de reconhecimento e validação de competências, através de uma metodologia b-learning, vai induzir a construção, a prazo, de verdadeiros Portefólios electrónicos. É neste sentido que estamos a caminhar, sabemos que é um processo que tem que ser sustentado em práticas que garantam a fiabilidade e a autenticidade do Portefólio produzido, pelo adulto, no âmbito do processo e que se constitui como produto final a partir do qual, o Júri de Certificação, decide da certificação total ou parcial do candidato.

Ao nível da certificação de formadores estão em preparação novas condições de acesso à profissão, à semelhança do que está a acontecer a nível de outros países europeus, podendo as alterações passarem pela introdução da validação de competências formais e informais, o que fará, necessariamente, do Portefólio um instrumento central no processo de avaliação dos formadores

Esta Newsletter coloca-se, assim, ao serviço dos formadores, tornando-se num instrumento facilitador da reflexão e da troca de experiências sobre as temáticas que garantem a qualidade das suas práticas profissionais e, como consequência, do serviço público prestado pelas entidades formadoras.



José Alberto Leitão

Director do Departamento de Formação Profissional

jose.leitao@iefp.pt



O Contributo do Portefólio para o processo de Aprendizagem e Avaliação

Como é que o Portefólio pode contribuir para os processos de Aprendizagem e de Avaliação? Apesar de não ser propriamente especialista no assunto, pretendo, neste texto, alinhar três ou quatro ideias sobre algumas potencialidades que o Portefólio pode proporcionar nos diversos contextos de aprendizagem e formação, particularmente no âmbito da formação profissional, bem como na sua relação com os processos de avaliação.

Se tivermos em consideração que uma das principais áreas de intervenção do IEFP incide sobre a formação profissional e estando esta essencialmente centrada no âmbito do saber-fazer, facilmente se compreende que os processos de avaliação mais comumente utilizados: testes escritos, fichas, questões orais, não são os que melhor reflectem a qualidade das aprendizagens decorrentes deste tipo de processos formativos. Por outro lado, no âmbito do novo paradigma do reconhecimento e certificação de competências, mais focalizado nos resultados de aprendizagens obtidas a partir da experiência de vida das pessoas do que nos contextos em que as mesmas ocorrem, tais metodologias estão longe de serem as mais ajustadas. Finalmente, quando se aborda a questão da formação de adultos, e sabendo-se que a valorização das experiências prévias é fundamental para o *upgrading* das suas qualificações, também aqui, o recurso a tais metodologias se revela pouco adequado.

Porém, se o uso do portefólio em contextos de formação pode ter um grande campo de aplicação, não se deve pensar que este seja o único ou até o mais ajustado instrumento, devendo, por esse facto, ser generalizada a sua utilização. Sou, pelo contrário, de opinião que é pela combinação de várias metodologias e processos (incluindo o portefólio), que se consegue que a avaliação se torne mais consistente e cumpra os princípios da transparência, da coerência, da objectividade e do rigor, que devem estar subjacentes a todo o processo de avaliação.

A formação profissional deve privilegiar os contextos de aprendizagem que promovam a resolução dos problemas através da diferenciação de contextos de ensino-aprendizagem, devendo, para tal, valorizar a articulação entre o saber teórico e o saber-fazer através da implementação de actividades de exploração, discussão e reflexão que ponham em jogo dimensões diversas, como o pensamento concreto, o pensamento abstracto, o raciocínio lógico, a comunicação, as habilidades manuais, etc.

Tendo também em conta que a formação profissional não se limita à mera aquisição de competências profissionais, mas vai muito para além disso, na medida em envolve os domínios do conhecimento, das capacidades, das atitudes, dos valores e, portanto, da formação global da pessoa, parece-me que avaliações centradas apenas em testes e provas escritas são muito redutoras. Por outro lado, tomando como referência a ideia de que o conceito de resultados de aprendizagens, também não se limita à mera aquisição de conhecimentos, mas se traduz na capacidade que um aprendente revela de conjugar conhecimentos com aptidões e competências, a partir de enunciados que identifica e reconhece, é possível, com o recurso a novas abordagens, dar maior destaque e relevância à avaliação formativa, podendo esta contribuir de forma igualmente importante para a avaliação sumativa. É neste contexto que considero que a diversificação dos métodos, dos sistemas e dos processos de avaliação, onde naturalmente se incluem os portefólios, pode constituir uma mais valia para o sistema de avaliação das aprendizagens.



O recurso a diferentes instrumentos de avaliação, desde que utilizados de forma integrada e articulada, permite, por um lado, a recolha de informação relevante, tornando mais fácil e mais coerente o processo de avaliação das aprendizagens e a sua função reguladora. Por outro lado, ao possibilitar a reunião de um conjunto de evidências obtidas a partir de diferentes contextos de formação e de trabalho, torna o processo de avaliação mais consistente e fiável. Na verdade, a diversidade de informação que assim se obtém, permite ao formador não só conhecer melhor o formando, como ser mais justo na sua avaliação.

É neste contexto que, penso, o recurso ao portefólio, no sentido definido por Crowley, como um “instrumento pedagógico que visa documentar o desenvolvimento das aprendizagens”, se reveste de grandes potencialidades educativas e formativas, na medida em que, ao permitir ao formando não apenas documentar as suas aprendizagens, mas também solicitar-lhe que reflecta sobre o que é capaz e sabe fazer, possibilita-lhe (numa espécie de processo de metacognição, através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos da sua actividade cognitiva), seleccionar os conteúdos e competências que melhor põem em evidência as suas aprendizagens, transformando-se, dessa forma, o próprio portefólio num instrumento de aprendizagem, uma vez que o processo de reflexão e de selecção das evidências e dos conteúdos de aprendizagem a documentar implica capacidade crítica e o ser-se capaz de identificar também o que ainda se não conseguiu “aprender”. Assim, considerando que a avaliação deve ser um processo participado e transparente, integrada com as práticas curriculares e pedagógicas e ajudando à sua construção, o portefólio, enquanto instrumento de suporte à avaliação, torna-se ele próprio em instrumento de aprendizagem, com a vantagem de, ao centrar-se no formando, e tornar este, simultaneamente, em actor do seu próprio processo de avaliação.

Este instrumento pedagógico generalizou-se a partir da implementação do sistema de reconhecimento das aprendizagens obtidas por vias informais e não formais, constituindo a metodologia central dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, mas está, porém, igualmente presente nos cursos de Educação e Formação de Adultos, bem como na formação de professores e no ensino superior.

Também na União Europeia, a discussão relativa à utilização do Portefólio no processo de avaliação dos formadores está na ordem do dia e, é nesse âmbito, que o IEFP tem participado em fóruns de discussão no contexto do “cluster” dos professores e formadores que funciona junto da Comissão Europeia. É também com base nessa participação e reflexão que se está a trabalhar na possibilidade de se poder vir a utilizar o portefólio no processo de reconhecimento e validação de competências dos formadores, articulando-o com a atribuição dos CAP. Esta matéria constituirá um ponto de debate e reflexão alargada junto dos diferentes actores.



Conceição Matos

Vogal do Conselho Directivo do IEFP, IP
conceicao.matos@iefp.pt



Referencial de formação: O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação

Ao longo do tempo, o significado do que é ensinar, aprender e avaliar tem sofrido profundas alterações, muito embora estas não se traduzem necessariamente ao nível das práticas. Neste contexto, a avaliação das aprendizagens tem vindo a emergir como um objecto de reflexão, nomeadamente em torno das suas funções e dos instrumentos que melhor se adequam a tais funções. Tradicionalmente associada a uma função de selecção, validação e certificação de aprendizagens, a avaliação, desde há cerca de 20 anos, é vista de forma consistente como um possível meio de promoção das aprendizagens dos formandos. Deste modo, a função pedagógica da avaliação passa a ser reconhecida como fundamental para a evolução dos sistemas educativos. Em Portugal, desde os anos 90, os sucessivos normativos sobre avaliação, quer ao nível do ensino regular, quer do ensino profissional, não deixam de sublinhar de modo inequívoco a importância da avaliação formativa na regulação do ensino e da aprendizagem. É neste quadro que o portefólio vai ganhando cada vez mais visibilidade e utilização no campo da educação/formação. Primeiro como instrumento de avaliação diferente dos mais usuais (provas em tempo limitado), hoje como um processo inerente à própria aprendizagem, de resto como a própria avaliação pode actualmente ser entendida.

Assim, ao longo da última década, os usos do Portefólio multiplicaram-se e diferenciaram-se em função das lógicas das suas utilizações. (autobiografias, colecção de evidências, arquivos, histórias reflectidas de aprendizagem, etc.). Esta utilização mais generalizada, apesar de enriquecedora não deixa de conter em si o risco de banalização e conseqüentemente de uma deriva para situações que nada têm de comum com o portefólio visto como uma narrativa pessoal sustentada em evidências do um percurso de desenvolvimento em função de um referencial de formação.

O presente instrumento de formação pretende contribuir para uma reflexão sobre um conjunto de questões conceptuais, sobre metodologias acerca da sua construção e desenvolvimento e ainda sobre possíveis usos e funções a atribuir a este instrumento de avaliação. Para a concretização destes objectivos gerais organiza-se em torno das quatro unidades temáticas seguintes: (i) Conceitos, usos e funções do portefólio; (ii) Construção de um portefólio e seus procedimentos; (iii) Avaliação do portefólio e (iv) e-portefólios e utilitários para a sua construção.

Na primeira unidade trabalha-se essencialmente a relação entre os conceitos de avaliação, portefólios e aprendizagem; na unidade dois os aspectos procedimentos para a elaboração de um portefólio; na terceira unidade o foco de trabalho incide na avaliação do portefólio enquanto processo e produto/produção e na quarta unidade as utilizações digitais do portefólio.

Este referencial de formação é uma ferramenta de trabalho aberta para quem quer/tem de trabalhar com os portefólios uma vez que contribui para o desenvolvimento de um saber fazer sustentado por um quadro teórico de referência. Previsto para 30 horas de formação, contem quinze propostas de trabalho que sustentam o desenrolar do trabalho formativo, centrado essencialmente sobre a experiência formativa dos participantes.

Contém ainda três textos originais: (i) Portefólio: uma moda ou um processo com potencialidades na Educação/Formação?; (II) Questões emergentes no desenvolvimento de um portefólio; (iii) Portefólio Digital. Estes que enquadram teoricamente as unidades de trabalho, procuram disponibilizar aos formadores um conjunto de informações teóricas sobre as dimensões do referencial e são também um instrumento de trabalho para os formandos. O referencial de formação disponibiliza ainda, para quem queira aprofundar mais esta problemática, um conjunto bastante alargado de referências bibliográficas tanto gerais como organizadas em função dos temas abordados.



Jorge Pinto

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal
jmbpinto@sapo.pt



Rosário Rodrigues

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal
rosario.rodrigues@ese.ips.pt



Leonor Santos

Instituto de Educação, Universidade Técnica de Lisboa
leonordsantos@sapo.pt



O Portefólio no âmbito dos Cursos EFA

Um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) concebido no âmbito de um Curso de Educação e Formação de Adultos de nível Secundário (Curso EFA – NS) reflecte um percurso pessoal da formação na vida, mas também da vida na formação. Esta dinâmica que surge na formação faz com que cada Portefólio seja único, independentemente do grupo de formação em que o formando adulto está inserido e quaisquer que sejam as directrizes de construção que a equipa pedagógica transmita aos formandos.

Face a esta heterogeneidade, os contributos que aqui se avançam servem apenas como enquadramento sobre os pressupostos de construção de um Portefólio de Aprendizagens e como participação num debate mais amplo sobre o que significa e implica “aprender” e ser “reflexivo”, em educação e formação de adultos.

A aprendizagem por adultos implica que haja *significatividade* nas actividades realizadas, *aplicabilidade* e *transferibilidade* das competências. O teor reflexivo destes Portefólios coloca o formando adulto no centro do seu processo de aprendizagem, convocando para a formação as suas motivações, estruturas socioculturais e representações pessoais do mundo e do conhecimento.

A promoção dos processos reflexivos passa por dar tempo e espaço (é neste contexto que surge a “Área de PRA”) para que os adultos se posicionem face a problemáticas do conhecimento e do mundo actual e lhes confirmem um significado pessoal, encontrem associações significativas entre aprendizagens operativas e práticas, e outras mais globalizantes. A acção formativa reflexiva e reflectida tem um papel importante no desenvolvimento da metacognição, implicando que o adulto se descentre daquilo que sabe acerca dos “conteúdos formativos” trabalhados, para saber “outra coisa” (fruto de associações, reflexões sobre a aplicação de “novos” conceitos à sua vida quotidiana, ...).

A construção do PRA no contexto dos Cursos EFA-NS corresponde, ao mesmo tempo, a uma metodologia de promoção de aprendizagens e à concretização de um instrumento que as permita avaliar. Este duplo objectivo do PRA confere-lhe um carácter dinâmico e complexo, dado que se trata de um documento que irá crescer, ser reformulado e avaliado, para novamente perfazer esse ciclo. O PRA *dá conta do percurso* e é o *próprio percurso* de aprendizagem do formando adulto; apresenta *evidências de um processo*, evidências essas que se constituirão como o *produto* a avaliar.

Daqui decorrem: a necessidade de seleccionar os documentos a incluir no PRA e a sua respectiva datação; a importância do papel do mediador e dos formadores na orientação para a construção de um PRA que seja, por um lado, correspondente aos objectivos e resultados de aprendizagem que o referencial de formação exige e, por outro lado, o reflexo de formas individuais de ser e estar, das motivações e expectativas em ebulição no espaço/tempo da formação. Ou seja, é o adulto e o seu envolvimento no processo de aprendizagem (e não “a estrutura curricular da formação”) que tem de estar “visível” no Portefólio.

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens tem várias dimensões que importa avaliar: a dimensão documental (demonstrar o que o adulto *fez*); a dimensão de auto-reflexão/auto-avaliação (*pensar sobre o que fez*, como aplica, como poderia fazer de outra forma e/ou melhor); dimensão de reconstrução contínua (em função da reflexão, *refazer*).

Processo sempre inacabado, o PRA é um dispositivo que permite manter actualizados os registos de um percurso de aprendizagens para (e com) a vida, constituindo-se como estratégia de promoção da *Aprendizagem ao longo da Vida*. Como afirma Klenowski (2002), “O Portefólio não é em si mesmo um fim, mas um processo que ajuda a desenvolver a aprendizagem.”



Sandra Pratas Rodrigues

Técnica Superior no IEFP,IP – Autora do Guia de Operacionalização dos Cursos EFA
sandrapratas.rodrigues@gmail.com





Motivar para aprender

Quando nos perguntamos sobre o *porquê* da nossa acção e do nosso comportamento entramos num dos processos psicológicos mais interessantes e enigmáticos: a motivação. A motivação é geralmente definida como a força responsável pela activação, selecção, direcção e persistência do comportamento.

Muitos factores determinam se os formandos vão ou não estar motivados para a aprendizagem, por isso, não existe uma única interpretação teórica da motivação que explique todos os aspectos do interesse ou falta dele pelas sessões de formação. No entanto, diferentes modelos teóricos explicam porque é que alguns formandos em determinados contextos estão mais dispostos a aprender do que outros. Além disso, cada interpretação teórica fundamenta o desenvolvimento de estratégias para motivar os formandos. As diferentes perspectivas teóricas - atribucional (Weiner 1984, 1992); envolvimento no ego ou na tarefa (Nicholls, 1984, 1990); valor pessoal (Covington, 1992); processo motivacional (Dweck, 1986; Dweck & Elliot, 1983; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988); motivação para a competência (Harter, 1992); e auto-determinação (Deci & Ryan, 1985) entre outras - constituem, a nosso ver, abordagens complementares da motivação para a aprendizagem que têm tido importantes implicações para a caracterização das variáveis contextuais que afectam as auto-avaliações dos indivíduos e consequentemente a sua orientação motivacional e o seu desempenho.

Em conjunto, as diferentes perspectivas teóricas permitem uma visão mais global da interacção entre as percepções e as crenças dos indivíduos, sobre si próprios, os objectivos das tarefas que lhes são propostas e os resultados dos seus desempenhos, e as suas atitudes e comportamentos no contexto escolar.

A maioria dos formadores, no entanto, partilha duas concepções erróneas da motivação que os impede de usar este conceito com eficácia. Uma das concepções é a de que os estudantes/formandos estão desmotivados. Na verdade, esta não é uma afirmação correcta, a maioria dos estudantes/formandos escolhe objectivos e aplica algum esforço a tentar atingi-los e, portanto está motivado, pode é não estar motivado para exhibir os comportamentos que vão ao encontro dos objectivos dos formadores. A segunda concepção é a de que se pode influenciar directamente a motivação do estudante quando a motivação tem origem na própria pessoa. Aquilo que os formadores podem fazer é criar as condições que influenciam os estudantes/formandos a fazerem o que os formadores pretendem.

Os maiores desafios da formação envolvem o construir ambientes de aprendizagem produtivos e motivar os aprendentes para se envolverem em actividades de aprendizagem significativas. A motivação implica e parece condicionar a aprendizagem efectiva, pelo que analisar esse processo em contexto educativo conduz à reflexão sobre a resultante prática da motivação na função do formador, na relação formador/formando e na função do formando.

Coloca-se então a questão de como intervir ao nível da motivação em contexto de sala de formação?



A experiência demonstrou que a afirmação "Se o ensino tem qualidade é já por si motivador", independentemente do que se entenda por qualidade do ensino, é só parcialmente verdadeira. Existem estratégias eficazes com os alunos/formandos que persistem na sua execução, mas há muitos alunos/formandos que abandonam antes de permitir que estas estratégias, em teoria valiosas, surtam o seu efeito. Os factores motivacionais podem ajudar o aluno a perseverar nas actividades.

Vazquez e al. (1992) sistematizaram os factores motivacionais concluindo que a informação recebida se processará em melhores condições se existir atenção e reconhecimento de algo que ademais se estime útil, se prever que se vai ter êxito e se a actividade produzir alguma satisfação.

Podemos apontar oito princípios para a organização motivacional da formação (Tapia, 1998) que são somente algumas das possíveis linhas de acção que se deduzem dos estudos empíricos e que possibilitam um conjunto de pistas úteis para potenciar o aparecimento de padrões motivacionais que se têm mostrado mais eficazes e adaptativos:

- **Forma de apresentar e estruturar a tarefa** 1) activar a curiosidade e o interesse do formando pelo conteúdo do tema a tratar ou da tarefa a realizar; 2) mostrar a relevância do conteúdo ou tarefa para o formando;
- **Forma de organizar a actividade no contexto da sala de formação** 3) na medida em que a natureza da tarefa o permita, organizar as actividades em grupos cooperativos, fazendo depender a avaliação de cada aluno dos resultados globais obtidos pelo grupo; 4) na medida em que a natureza da tarefa e os objectivos da aprendizagem a atingir permitam, dar o máximo de opções possíveis de actuação para facilitar a percepção de autonomia;
- **Forma como transmite as mensagens antes, durante e depois da tarefa e que afectam a relevância e valor das metas, a valorização do sujeito, a adequação de formas de pensar e actuar** 5) antes, durante e depois da tarefa, orientar a atenção dos alunos; 6) promover explicitamente a aquisição das seguintes aprendizagens: a concepção da inteligência como algo modificável; a tendência a atribuir os resultados a causas percebidas como internas, modificáveis e controláveis; a tomada de consciência dos factores que os fazem estar mais ou menos motivados;
- **Modelar valores e estratégias, assim como formas de pensar e actuar ao enfrentar-se com as tarefas** 7) exemplificar os mesmos comportamentos e valores que se pretendem transmitir com as mensagens que se dão em sala de formação e que foram mencionadas nos princípios quinto e sexto;
- **Forma de avaliar o aluno** 8) dado que as avaliações são inevitáveis e necessárias, organizar as avaliações ao longo do curso de forma que os formandos as considerem como uma ocasião para aprender, se evite, na medida do possível a comparação de uns com outros e se acentue a comparação consigo mesmo, de forma a que se maximize a constatação dos avanços.

Emerge também a questão de saber quais os factores do contexto social que promovem formas de motivação mais auto-determinadas?



De acordo com a teoria da auto-determinação, o suporte da competência (desafios ótimos e *feedback* sobre o desempenho) e da afinidade (envolvimento de pais e professores e aceitação pelos colegas) facilitam a motivação. Mas só suportarão a motivação intrínseca e a interiorização integrada se foram acompanhados de contextos interpessoais apoiantes da autonomia e não controladores.

Assim, fornecer uma autonomia razoável da aprendizagem em casa, na escola ou Centro de Formação, tarefas e exigências comportamentais optimamente desafiantes e informação relativa à relevância e sentido do que é exigido, num contexto de envolvimento interpessoal, são condições a desenvolver em todos os contextos educativos para facilitar uma melhor compreensão conceptual, uma resolução de problemas eficaz, um bom ajustamento pessoal e a responsabilidade social.



Ana Margarida Veiga Simão

Professora Associada da Faculdade de Psicologia da Universidade Técnica de Lisboa

amsimao@fp.ul.pt



Isabel Sá

Coordenadora Científica na
Faculdade de Psicologia da
Universidade Técnica de Lisboa

isabel.sa@fpce.ul.pt

Referências Bibliográficas:

- Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. N.Y.: Plenum Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and development* (pp. 643- 691). N.Y.: John Wiley & Sons.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 59 (2), 256-273.
- Elliott, E.S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (1), 5-12.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 77-114). N.Y.: Cambridge University Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Volume 1: Student motivation* (pp. 39-73). Orlando, F.L.: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. Sternberg & J. Kolligian Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 11-40). Yale University Press.
- Tapia, J. A. (1998) *Motivación y aprendizaje en el aula, cómo enseñar a pensar*, Madrid, Santillana, Aula XXI
- Vazquez, E. S., Perez, L. A., Gonzalez, A. G., Garcia, J. H., Alvarez, J. J. O., Lopez, F. A. E Caparros, M. A. C. (1992). *Teoria y practica del proceso de enseñanza-aprendizaje*. NARCEA, S. A. de Ediciones, Madrid.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Volume 1: Student motivation* (pp. 15-37). Orlando, F.L.: Academic Press.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation. Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, C. A.: Sage Publications.



Artenave, o CRC IN(for)DEMO e os 10 Anos da Rede CRC

- Reflexão em favor de uma nova ATITUDE -



Juntos, somos melhores!

Depois da nossa apresentação e de um pouco de história, terminámos a nossa prestação anterior com a constatação de que, ao fim de 10 anos de Rede, a participação activa fica sempre muito aquém do número de participantes “inscritos” e que, sem retorno financeiro e sem visão estratégica organizacional, não haveria interesse na mesma. Isto significaria ausência de outra qualquer utilidade identificada pelas organizações, seria um sintoma de fragilidade da rede e razão paradoxal do medo e da resistência em participar.

A participação da Artenave em redes de parceiros autoriza-a a formatar algumas ideias que gostaria de aqui deixar, sujeitando-se ao contraditório, ao questionamento e, até, à polémica:

Partilhar nunca é só receber: desde muito cedo entendemos que, nos encontros em que participamos com o intuito de aprender, afinal, a nossa experiência mesmo curta e os nossos projectos às vezes ambiciosos despertam curiosidade, são apreciados pelo que ensinam, suscitam questionamentos, até a nós em retorno e, com frequência, entusiasmo, com o nosso próprio entusiasmo. Em troca recebemos, ainda amiúde, o conforto de saber das dificuldades de outrem, perspectivas e angústias idênticas às nossas, o que nos tranquiliza por contaminação solidária. Ganhamos em estímulo, em segurança e em acréscimo de autoconfiança, o que relança, de cada vez, a nossa própria actividade e a nossa identidade própria que passa também a ser feita de persistência.

Partilhar é, manifestamente, partir da disponibilidade para dar, antes de formular preocupação em receber, contrariando a predominância desta última tendência. Porque dar depende de quem o faz, de quem tem autonomia para o fazer. Receber depende de outrem, de quem se está, sempre, refém!

Será, por isso, pertinente questionar se, na maior parte das vezes, a superior dimensão das expectativas em receber não esconde o vazio próprio, a carestia de ideias, de propostas, quem sabe, mesmo um problema de identidade, de percepção da missão e de estreiteza da visão. Pese embora o argumento, dirimido vezes sem conta, da falta de tempo devido às actividades internas habituais.

Em vez de, antecipadamente, nos questionarmos sobre “o que ganhamos com isso?”, se dispomos de um recurso, um atributo ou uma ideia que nos animam e nos enchem o ego institucional, vamos querer expandi-los, levá-los aos outros, na certeza que o retorno está na dádiva e no seu reconhecimento pela apropriação e utilidade que suscita nos parceiros.



Um destes retornos, muito cedo identificado, foi o reforço da nossa própria identidade que advém da nossa visibilidade, graças à participação que se acompanha de um outro: o da apropriação de soluções, se não inovadoras, pelo menos novas que provêm de outrem, mas são aplicáveis ao nosso caso com óbvias vantagens, sem nos sentirmos diminuídos por isso. Do mesmo modo, soluções nossas, ao serem recebidas para aplicação noutros contextos e por outros actores, reconfortam-nos e valorizam-nos, sem que daí nos advenham quaisquer sentimentos de distinção ou de especial e injustificada “superioridade”.

A inversão da expectativa de receber pela disponibilidade para dar tem-se acompanhado de exigente persistência, condição de disponibilidade para a aprendizagem, como outras, feita de avanços e de recuos, de entusiasmos e frustrações, porque nascemos da convicção de que – regionalismo Aquiliniano – só “Alcança quem não cansa”!

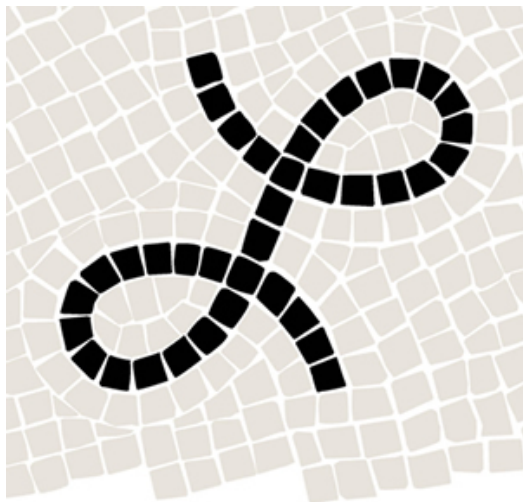
Persistência, partilha, retorno e visibilidade, cimentados no edifício da autoconfiança institucional, por clareza e reforço da identidade própria, são bem atributos que confirmam a participação em redes e a actuação em parcerias, não como risco de diluição na mobilidade fluida da sua incerteza, mas como validação da consistência do seu conjunto, sempre superior às partes.

E é em favor desta nova atitude - de abertura e de reforço mútuo como ganho de todos, nas aprendizagens de cada um - que se joga a nossa convicção, firme, de que “juntos, somos melhores!”



Carlos Caixas
Coordenador do CRC IN(for)DEMO
ARTENAVE
carlos.caixas@artenave.org

Eventos que vão acontecer



LISBOA 2010

Campeonato Europeu das Profissões

09 > 12 de Dezembro

FIL (Feira Internacional de Lisboa)
Parque das Nações - Lisboa

euroskills2010.pt



EuroSkills Lisboa 2010, uma oportunidade

Em 2010, Lisboa, com orgulho, dá as boas vindas à 2ª edição do Euroskills e recebe centenas de concorrentes, peritos e jurados, em representação de 31 países e de 50 saídas profissionais.

O EuroSkills/ Lisboa 2010 constitui uma oportunidade única para projectar a imagem, a qualidade e a atractividade dos sistemas de formação profissional. Oportunidade para o encontro entre os principais actores da formação profissional: responsáveis e decisores políticos, parceiros sociais, peritos, formadores e professores, empresas e escolas. Oportunidade para demonstrar, testar, comprovar e melhorar metodologias de trabalho e de formação; para aprofundar parcerias e reforçar padrões comuns no espaço europeu. Oportunidade para uma demonstração ao vivo das profissões, promovendo a excelência e o reconhecimento dos melhores formandos e formadores.

Eventos que vão acontecer Formação que vai acontecer

Oferta Formativa do CNQF

| <i>Seminários Pedagógicos</i> | <i>Local, Data Início, Duração</i> |
|---|--|
| Seminário A Educação Sexual no Contexto da Formação Profissional | Lisboa;29-04-2010;7 horas |
| Qualificação e Integração das Pessoas com Deficiências e Incapacidade - uma questão de cidadania e igualdade de oportunidades | Lisboa;20-05-2010;7 horas |
| A Formação e o Emprego no Combate à Pobreza e à Exclusão Social | Lisboa;14-06-2010;7 horas |
| Seminário “Formação em Alternância – o papel dos Centros de Formação e das Empresas” | Lisboa - Euro Skills; 9-12-2010;7 horas |
| Seminário “A Mobilidade Profissional ao serviço da construção da Cidadania Europeia | Lisboa - Euro Skills;11-12-2010;7 horas |
| <i>Encontros Técnicos</i> | <i>Local, Data Início, Duração</i> |
| Energias Renováveis - Fontes Inesgotáveis De Energia | Lisboa - Euro Skills; 9-12-2010;7 horas |
| Serviços De Proximidade - Instrumento Estratégico ao Serviço da Protecção Social e do Emprego | Lisboa - Euro Skills; 10-12-2010;7 horas |
| <i>Workshops CRC</i> | <i>Local, Data Início, Duração</i> |
| Workshop Recursos Pedagógicos e Didáticos para Formadores na área da Higiene e Segurança | Lisboa;22-04-2010;7 horas |
| Workshop Recursos Pedagógicos e Didáticos para Formadores na área do Apoio Social | Lisboa;30-06-2010;7 horas |
| Workshop Recursos Pedagógicos e Didáticos para Formadores na Área do Empreendedorismo | Lisboa;23-11-2010;7 horas |
| Workshop Recursos Pedagógicos e Didáticos para Formadores na Área do Elearning | Lisboa;24-11-2010;7 horas |

Para mais informações e inscrição nas acções consulte o sítio do [IEFP](#)



Divulgação de recursos

e Notícias



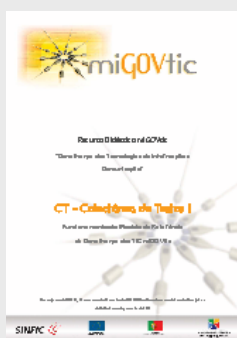
[E-portfolios as tools to assess generic competences in distance learning study courses / Julia Krämer, Günther Seeber](#)

Krämer, Julia

E-portfolios as tools to assess generic competences in distance learning study courses / Julia Krämer, Günther Seeber

. - In: eLearning papers . Barcelona : P.A.U. Education, S.L., . ISSN1887-1542 No 16 (Setembro 2009)

Este artigo concentra-se, por um lado, em cursos universitários de aprendizagem à distância que recorrem em grande parte a processos de e-learning e, por outro lado, na necessidade de avaliar o desempenho dos estudantes. Centramo-nos nas competências denominadas “genéricas” ou “essenciais”, cada vez mais necessárias e parte integrante dos objectivos de desempenho académico. No entanto, as competências genéricas não são facilmente integráveis em ambientes de e-learning, já que precisam de ferramentas sofisticadas de avaliação porque os exames tradicionais não são suficientes. Discute-se no artigo se os portefólios se adequam ou não ao cumprimento desses requisitos.



[Migovtic \[Documento electrónico \] : governança das tecnologias de informação e comunicação / SINFIC-Sistemas de Informação Industriais e Consultoria, S. A.](#)

SINFIC. -- Sistemas de Informação Industriais e Consultoria, S. A.

;

Migovtic [Documento electrónico] : governança das tecnologias de informação e comunicação / SINFIC-Sistemas de Informação Industriais e Consultoria, S. A.

. -Alfragide : SINFIC 2007

. -1Cd-Rom ; 12 cm + 2 dossiers

. -Projecto 317-RD-04, " Migovtic", financiado pelo QCA III. Classificação obtida em saldo: 74/88

. -Dossier 1: Contém colectânea de textos e bibliografia. ; Dossier 2: Contém 8 manuais técnicos do formando

. -Título retirado da etiqueta do Cd-Rom

Trata-se de um documento de suporte à metodologia desenvolvida num contexto de iniciativas que visem a implementação de práticas de Governança das TIC, nos departamentos informáticos e de sistemas de informação das empresas, baseadas em processos de gestão orientadas ao controlo de objectivos





Divulgação de recursos

e Notícias



[O português para falantes de outras línguas \[Documento electrónico \] : o utilizador independente no país de acolhimento / Maria José Grosso, Ana Tavares, Marina Tavares](#)

Grosso, Maria José

O português para falantes de outras línguas [Documento electrónico] : o utilizador independente no país de acolhimento / Maria José Grosso, Ana Tavares, Marina Tavares

. -Lisboa : Agência Nacional para a Qualificação, 2009
; ; ISBN978-972-8743-65-9

. -O documento "O Português para falantes de outras línguas - o utilizador independente no país de acolhimento" foi produzido no âmbito de uma parceria institucional entre a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, a Agência Nacional para a Qualificação, I.P. e o Instituto de Emprego e Formação Profissional, I.P.. Este referencial de formação afigura-se como um instrumento de auxílio ao trabalho que é desenvolvido pelos formadores / ensinantes de aprendentes adultos (não nativos) já com competências em língua, com o nível de proficiência A2, Nível Elementar, e que, por necessidades várias, designadamente as que se prendem com razões socioeconómicas, familiares, melhoria de vida e plena integração, querem continuar a desenvolver as competências em língua e cultura portuguesas.

. -Título retirado do ecrã de abertura

. - Obras relacionadas:O português para falantes de outras línguas . - Lisboa : Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008

. - Obras relacionadas:O português para falantes de outras línguas . - Lisboa : Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008