



Tecnologias da Informação em Educação

Avaliação formativa, TIC e formação de adultos: um estudo exploratório no Ensino Secundário Português

Formative evaluation, ICT and adult training: an exploratory study in the Portuguese Secondary Cycle

Antonieta Rocha

Agrupamento de Escolas Eça de Queirós
Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Universidade Aberta (Portugal)
mrocha@lead.uab.pt

Teresa Cardoso

Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Universidade Aberta (Portugal)
teresa.cardoso@uab.pt

Resumo: Este artigo resulta de um estudo exploratório com três turmas de um curso de educação e formação de adultos de nível secundário e dupla certificação na vertente de técnico de apoio à gestão, no ano letivo 2012/2013, de que fomos coordenadoras e onde fomos formadoras. Tratando-se de formandos adultos, muitos deles afastados da Escola há vários anos, considerámos importante conhecer a receptividade para as novas tecnologias e o ambiente 2.0; a destreza tecnológica; o (re) conhecimento de um ambiente digital, decisivo na sociedade atual e valorizado profissionalmente. Como opções metodológicas, recorreremos à observação participante no LMS e à análise estatística.

Concluimos que todos os formandos adquiriram como rotina a utilização da Moodle, quer em contexto de sala de aula como fora desta, para pesquisa dos materiais disponibilizados pelo professor/formador e submeter as suas atividades.

Aferimos complementarmente que os adultos da turma em início do seu percurso adquiriram destreza tecnológica ao nível mais básico e desenvolveram atividades ao nível das ferramentas 2.0. Nesta turma, a avaliação formativa revelou-se determinante (dada a iliteracia tecnológica inicial), tendo sido muito intensa e fundamental em todas as atividades realizadas. Nas restantes duas turmas, revelaram autonomia tecnológica e destreza na execução das atividades com recurso a ferramentas tecnológicas diversificadas, tendo sido nas apresentações eletrónicas e na criação de um e-book que a avaliação formativa se revelou mais intensa e necessária. Em suma, confirmamos que a avaliação formativa é um aspeto essencial do processo avaliativo, inclusive em contextos de formação de adultos no ensino secundário.

Palavras-chave: Avaliação formativa, TIC, autonomia, adultos, literacia tecnológica

Abstract: This paper presents an exploratory study with three classes of a secondary level adult education and training course, with double certification [professional and academic] in the field of management assistance, during the academic year of 2012/2013, which we coordinated and in which we taught. Since we were dealing with adult students, many of whom had left school several years ago, we considered that it would be important to discover how receptive they were to new technologies and the 2.0 environment, and to find about their technological skills, their (re) acquaintance with the digital environment, vital in contemporary society and highly valued by employers. As for our methodological options, we did participant observation in LMS and chose statistical analysis.



We concluded that all the students began to routinely use Moodle, both in and out of the classroom, in order to seek the elements provided by the teacher/trainer and to submit their activities.

Additionally, we found that the adults in the beginners' class acquired technological skills at the most basic level and performed activities using 2.0 tools. In this class, the formative assessment revealed to be crucial (in view of the initial technological illiteracy), and was very intense and essential in all the activities that took place. In the other two classes, the adults showed technological autonomy and easyness in performing their activities, using a variety of technological tools. The formative assessment was most intense and needed in the digital presentations and the creation of an e-book. In a word, we confirm that formative assessment is an essential aspect of the assessment process, including in the context of adult education at a secondary school level.

Keywords: formative assessment, ICT, autonomy, adults, technological literacy.

Résumé: Cet article présente une étude exploratoire avec trois classes d'un niveau d'éducation secondaire pour adultes et cours de formation, avec double certification [professionnelle et universitaire] dans le domaine de l'aide à la gestion, pendant l'année académique de 2012/2013, que nous avons coordonné et où on a enseigné. Étant donné qu'il s'agit des étudiants adultes, dont beaucoup ont quitté l'école, il y a plusieurs années, nous avons considéré important de découvrir s'ils étaient réceptifs aux nouvelles technologies et à l'environnement 2.0, et de connaître leurs compétences technologiques, leur (re)connaissance de l'environnement numérique, fondamental dans la société contemporaine et très apprécié par les employeurs. Quant à nos options méthodologiques, nous avons fait l'observation participante sur Moodle et utilisé l'analyse statistique.

Nous avons conclu que tous les étudiants ont commencé à utiliser régulièrement Moodle, à la fois dans et hors la salle de classe, afin de rechercher les éléments fournis par l'enseignant / formateur et pour présenter leurs activités. En outre, nous avons constaté que les adultes dans la classe des débutants ont acquis des compétences technologiques au niveau le plus élémentaire et effectué des activités utilisant des outils 2.0. Dans cette classe, l'évaluation formative s'est révélée cruciale (en raison de l'analphabétisme technologique initial), et a été très intense et essentiel dans toutes les activités qui ont eu lieu. Dans les deux autres classes, les adultes ont montré une autonomie et facilité technologique dans l'exercice de leurs activités, en utilisant une variété d'outils technologiques. L'évaluation formative a été la plus intense et nécessaire dans les présentations numériques et la création d'un e-book. En un mot, nous confirmons que l'évaluation formative est un aspect essentiel du processus d'évaluation, y compris dans le cadre de l'éducation d'adultes au niveau de l'enseignement secondaire.

Mots-clés: évaluation formative, TIC, autonomie, adultes, alphabétisation technologique.

Introdução

A avaliação formativa é considerada como parte integrante da avaliação e assume, nesta vertente específica, um papel relevante, independentemente do nível de ensino. Mormente, no ensino secundário português de adultos onde o público-alvo se encontra afastado do sistema escolar e da Escola já há vários anos, a avaliação formativa revela-se como determinante. Em particular, e no que aos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) diz respeito, onde a quantificação



é afastada da tipologia dos cursos – por imposição legal – será (apenas) possível regularmos a aprendizagem e as boas práticas adquiridas por cada adulto através de uma avaliação formativa que consiga promover em cada um a capacitação das competências (já) adquiridas bem como das que ainda importa adquirir.

Por outro lado, e considerando o momento atual em que o ambiente 2.0 impera na sociedade, torna-se necessário dotar estes adultos de competências e ferramentas 2.0, bem como de uma literacia digital que, para alguns, não está ainda adquirida.

Sendo que uma das vertentes dos referidos Cursos de Educação e Formação de Adultos recai na Dupla Certificação (académica e profissional), com uma larga componente tecnológica, importa dotar cada formando de competências que lhe permita desempenhar, futuramente, a profissão para a qual irão obter uma certificação da União Europeia.

É neste contexto que nos propomos dar a conhecer um estudo exploratório realizado numa escola secundária pública em que adultos de três turmas de um mesmo Curso EFA da área da Gestão e Administração, em três momentos do seu percurso, experienciaram o ambiente 2.0 através de variadas ferramentas e de como a avaliação formativa se tornou determinante para o seu sucesso, após revisitarmos algumas temáticas enquadradoras que julgamos importantes.

Assim, e considerando que no contexto do ensino noturno, o aluno pode estar há vários anos afastado da Escola, ao que se pode ainda acrescer alguma iliteracia digital, entendemos importante analisar estes aspetos. Mais especificamente, e dada a heterogeneidade etária e digital, propusemo-nos tentar perceber qual a receptividade para as novas tecnologias e para o ambiente 2.0 bem como para um (re)conhecimento de um ambiente digital decisivo para a sociedade atual, e o contexto social e profissional para o qual estes adultos sairão certificados.

Nas secções seguintes, iremos descrever a parte empírica do nosso estudo, partilhando o sentir dos próprios adultos, bem como as reações tanto de professores como da entidade empregadora que, em última instância, recebiam os certificados de conclusão de um curso.

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos

Inicialmente regulamentados pela Portaria nº 230/2008 de 7 de março, os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) destinam-se a promover a redução do défice de qualificação e melhorar os níveis de empregabilidade.

Os cursos EFA de nível secundário, para além da vertente escolar, conferindo equivalência ao 12º ano de escolaridade, surgem na valência de Dupla Certificação atribuindo cumulativamente um diploma de nível 4 da União Europeia na área do curso.

O plano curricular é constituído por uma Formação Base e uma Formação Tecnológica, dividida em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), para além de uma Formação Prática em Contexto de Trabalho.

De acordo com o referencial formativo destes cursos, cada UFCD é uma constituída pelo número de atividades que o professor/formador entenda necessário e revelador das competências



enunciadas em cada objetivo de aprendizagem.

O número total de UFCD's lecionado durante um ano letivo, a uma determinada turma, depende assim (a) do número total de horas de cada unidade – 50 ou 25 horas; (b) da carga horária semanal de cada turma.

A avaliação dos seus destinatários – maiores de 18 anos – ancora-se exclusivamente numa avaliação formativa. Na verdade, a avaliação sumativa é excluída da prática formativa, à luz do referido normativo, apenas considerada para acumulação de créditos.

A modalidade de avaliação por excelência é, assim, a avaliação formativa “que permite obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias de recuperação e aprofundamento” (Portaria 230/2008, p. 8). A validação de cada UFCD e posterior certificação do curso é feita apenas com as menções “Validado” ou “Não Validado” pelo que, ainda que no normativo esteja referida a avaliação sumativa, esta não se reveste enquanto determinante, nem é encarada nos moldes tradicionais. Também é evidente a ausência de uma qualificação – quantitativa e/ou qualitativa – porquanto importa sobretudo o processo.

Depois de um breve olhar sobre os Cursos EFA, na secção seguinte direcionamo-lo para a moodle, que enquadrámos sumária e previamente no ambiente 2.0.

A Moodle nas Escolas Portuguesas

Considerando que, conforme Carvalho (2008), a globalização, sob os auspícios da eletrónica, da informática, da robótica e da comunicação, invadiu todo o mundo, modernizando a ordem social, económica, cultural e pessoal, não é possível desviarmos a nossa atenção da tecnologia, enquanto elemento fulcral na evolução da sociedade atual - em rede - (Castells, 2007), pois estamos “num mundo novo e temos necessidade de um novo entendimento” (p. XXIV).

Por outro lado, afirmam Coutinho e Lisboa (2011) que o aspeto mais inovador da sociedade da informação e do conhecimento reside nas inúmeras possibilidades de facultar aos utilizadores da rede global a construção dos seus conhecimentos a partir de processos informais, “cujo principal veículo continua sendo a palavra escrita, embora não seja mais impressa” (Poza, 2004, p. 34).

Como principal motor para a mudança, entre a sociedade do conhecimento e a sociedade em rede, veio também a Web 2.0 contribuir, revolucionando o papel do utilizador na própria (des) construção do seu próprio conhecimento. Na verdade, e potenciando a “inteligência coletiva” (Lévy, 1994), caracterizada como “uma inteligência globalmente distribuída, interessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que conduz a uma mobilização efetiva das competências” (p. 38), o indivíduo passou de mero consumidor passivo para produtor de conteúdos, com controlo e presença ativas.

Estamos assim perante um poder, dado a cada indivíduo. Importa porém, em nosso entender, averiguar se está verdadeiramente assumido por cada aluno, nomeadamente, o estudante adulto, afastado da Escola há algum tempo, por vezes anos. A par de novas formas “de fazer” é determinante que cada indivíduo se consciencialize do seu papel na sociedade e perante uma



vida ativa – profissional – que, no caso dos sujeitos do nosso estudo, visam obter.

Dados os atuais desafios, um aspeto que se nos afigura importante são as plataformas de Gestão de Aprendizagem, em particular a moodle, que analisamos em contexto nacional. Defendemos que a plataforma Moodle se reveste de capital importância na regulação, concessão de feedback e até de auto-controlo por parte de professor/aluno, aspetos caracterizadores da avaliação formativa.

Na verdade, o interesse pela plataforma Moodle pode justificar-se pelas potencialidades que a mesma oferece. Assim, esta plataforma surge enquanto apoio à aprendizagem/ensino a distância, gratuita e funcionando sob uma licença Open Source, através da qual os professores podem criar disciplinas online ou utilizá-la como suporte e apoio às aulas presenciais. A sua versão 2.0 configura-se enquanto potencial colaborativo, pois a ligação direta à Web e o seu funcionamento – com suporte para WebServices, melhorias nos módulos de atividades (nomeadamente wikis) – veio consolidar uma posição para ancorar, de forma motivadora, as atividades professor-aluno, de forma atraente e incentivando o trabalho colaborativo.

Saliente-se, a este propósito, o trabalho de Duarte e Gomes (2011) que pretendeu sistematizar as utilizações possíveis da aludida plataforma. Ainda que reportado a 2008, verificou-se uma maior incidência de estudos e atividades ao nível do ensino superior enquanto que a nível do ensino não superior uma predominância em torno de duas áreas curriculares – Matemática e Ciências Naturais. Foi ainda possível concluir-se do “potencial da utilização da Moodle na promoção de contextos de colaboração e cooperação” (Duarte e Gomes, 2011, p. 877) e enquanto “traço comum a ideia de que o recurso à plataforma facilitou a realização de trabalho colaborativo/cooperativo conduzindo a uma discussão e construção coletiva do conhecimento” (Duarte e Gomes, 2011, p. 877). Também muito devido à generalização nas escolas portuguesas e na sua versão atual, esta será uma plataforma com alto potencial para que o aluno, em ambiente de partilha e interação, utilizando as diferentes valências – nomeadamente o fórum, o chat e os módulos de escrita colaborativa (wikis, entre outros) – possa (re)construir o seu percurso e o seu próprio conhecimento.

Avaliação formativa

De entre as diferentes modalidades de avaliação, a formativa assume-se de particular relevância pelas potencialidades que oferece. Porém, e dado que frequentemente parece ser alvo de semelhança com a avaliação sumativa, impera deter-nos sobre as suas especificidades.

Remontando aos anos 60 com Scriven e posteriormente com Bloom, a avaliação formativa pode ser, segundo Fernandes (2005), caracterizada como “uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens.” (p. 23)

Revemo-nos nesta definição e concordamos com o autor já que esta avaliação assume-se relevante para que o aluno possa compreender o seu percurso, otimizando as formas de fazer. Não tanto o saber é importante como também o saber-fazer se assume como determinante. Assim, tão ou mais importante do que receber, no final de uma aprendizagem, uma avaliação (quantitativa) pelo produto final, é importante que este aluno seja informado dos constrangimentos – através do feedback – e tenha possibilidade de redescobrir formas mais céleres e eficazes de obter sucesso



nesse mesmo produto final, através de um (novo) processo.

Tendo recebido várias designações, citamos, a título exemplificativo e a partir de Fernandes (2005, pp. 3-4), avaliação alternativa, caracterizada como:

uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos.

Também conforme Fernandes (2005), recebeu ainda outras designações, tais como avaliação autêntica, avaliação contextualizada, avaliação formadora, avaliação educativa. Porém, o autor defende a expressão Avaliação Formativa Alternativa argumentando que a utilização simultânea das designações Formativa e Alternativa permite salientar: (a) que as aprendizagens estão a ser reguladas, condição necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos e (b) o facto de estarmos face a uma alternativa de inspiração behaviorista.

Retomando o conceito mais lato de avaliação formativa, convocamos duas tradições teóricas – a francófona e a anglo-saxónica – para, de forma breve, analisarmos características distintivas entre ambas as linhas de pensamento.

Na tradição francófona centra-se no aluno enquanto ser que pode regular a sua própria aprendizagem. Como tal, importam aqui os processos cognitivos e metacognitivos internos ao aluno, de forma a que assuma um papel mais central, mais destacado e autónomo. O feedback não assume, nesta abordagem, um papel preponderante; é defendido pelos autores francófonos que este “não garante, por si só, uma adequada orientação” (Fernandes, 2005). Cabe nesta abordagem ao professor o papel de promover uma regulação interativa que transfira para os alunos a responsabilidade pelas suas aprendizagens, desenvolvendo-lhes a autoavaliação.

Por seu turno, na tradição anglo-saxónica assume-se enquanto processo determinante na melhoria dos resultados dos alunos, radicando, em muito, no apoio e orientação que os professores podem prestar na resolução de tarefas. Assim, e nesta abordagem, a avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores; daí decorre que o feedback se assume enquanto conceito central propiciador de regulação e orientação da forma como as aprendizagens ocorrem e que propiciará orientação para melhorias futuras.

Enquanto contributo para esta problemática defende Talbot (2013) que a motivação adquire um papel determinante na avaliação formativa. Na verdade, para qualquer aluno e mais especificamente para o aluno adulto, objeto deste nosso estudo, a motivação consequente de uma regulação facilitada pelo professor/formador é determinante para quem, sem os hábitos e as rotinas de estudo, vê na regulação e num reforço positivo uma forma de conseguir alcançar os objetivos a que se propôs, bem como conduzir os processos a um produto final que se pretende eficaz.

Sendo certo que a avaliação deve revestir-se de um cariz dinâmico, é importante que, e ainda segundo Talbot (2013), o professor seja capaz de individualizar a regulação, retroação e orientação a cada aluno, dando pistas de ação, a fim de que construam colaborativamente um trabalho reflexivo.



Não isenta de constrangimentos, a avaliação formativa, defende aquele autor, deverá ser uma prática social, pedagógica, didática e de formação. Importa, pois, refletir sobre o cariz social da avaliação formativa e, em particular, sobre a pressão social exercida sobre a mesma.

Sendo assumido genericamente que, de acordo com a tradição, a avaliação sumativa, porque demonstrativa de uma nota final, se revela o barómetro do processo de ensino-aprendizagem, a prática social da avaliação formativa é, por vezes, entendida com alguma desconfiança.

E a este propósito interrogamo-nos se estará a sociedade e até o próprio aluno desperto e recetivo para um percurso apenas ancorado na avaliação formativa. Pressupondo que todo o processo é conduzido para um eficaz e eficiente produto final, a ausência de uma nota poderá não ser bem aceite.

A seguir, e antes de apresentarmos e explorarmos os resultados obtidos, explicitamos os aspetos metodológicos do nosso estudo.

Metodologia

Propúnhamo-nos, ao realizar este nosso estudo, tentar perceber de que forma os alunos adultos de três turmas de um Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) de nível secundário e de uma mesma área de certificação – Técnico de Apoio à Gestão, a funcionar em regime noturno, conseguiram rentabilizar as valências da avaliação formativa na condução do seu percurso escolar. Propúnhamo-nos, também, tentar perceber o seu grau de conhecimento do e autonomia no ambiente 2.0.

Assim, e face a estes objetivos pareceu-nos ser o estudo exploratório o mais adequado. De acordo com Meirinhos e Osório (2010, p. 9), a finalidade de um estudo exploratório é “definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior”. Na verdade, e na senda do defendido pelos autores, perseguimos igualmente os seguintes objetivos gerais: “buscar hipóteses e proposições para orientar estudos posteriores” (p. 9). Também é nosso propósito procurar informações propiciadoras do estabelecimento de relações causa-efeito, características dos aludidos estudos exploratórios.

Para a recolha de dados e sua apresentação optámos privilegiadamente pelo relato da observação participante ancorada na análise estatística descritiva, complementada, sempre que entendemos esclarecedor, por gráficos, obtidos a partir do Microsoft Excel. Esta ferramenta propicia a gestão de volumes de informação e o estabelecimento de relações de dependência, além de os gráficos surgirem enquanto facilitadores e sistematizadores na apresentação de dados numéricos.

O nosso estudo incide, conforme antes explicitado, sobre os alunos/formandos de três turmas de um mesmo curso da área de Gestão e Administração – Técnico de Apoio à Gestão numa Área de Formação Tecnológica (num total de 59). Sendo que o percurso formativo destes cursos é estimado para três anos, cada uma das aludidas turmas encontrava-se num momento diferente do (per) curso. Assim, procedemos à codificação atribuindo a designação Turma A para a turma que iniciou o seu percurso formativo no ano escolar 2012/2013, Turma B à turma a meio do percurso (segundo ano do curso, naquele ano letivo) e Turma C à turma em final de percurso (e que o concluiu em 28 de junho de 2013).



Como representado na Tabela 1, foram lecionadas, durante o ano letivo 2012/2013, na Área de Formação Tecnológica agora em estudo, 2 UFCD's à turma A; 4 UFCD's à Turma B e 5 UFCD's à Turma C. A fim de facilitar a análise comparativa codificámos as UFCD's lecionadas numericamente, tendo como base o momento em que foram trabalhadas.

Também, e na ausência de pré-requisitos, cabe ao professor/formador a gestão das diferentes UFCD's, pelo que optámos por lecionar a mesma UFCD a diferentes turmas, ainda que, em alguns casos, em momentos diferentes.

Tabela 1 – UFCD's lecionadas em cada turma

Turma	UFCD's lecionadas				
A	1	2			
B	1	3	4	5	
C	6	7	8	5	2

Embora tratando-se de ensino presencial, mas dado o reduzido número de horas semanais, optámos pelo recurso à plataforma Moodle enquanto repositório documental e forma de comunicação entre formandos/formador.

A plataforma Moodle foi assim otimizada tanto para partilha de tutoriais por nós elaborados, documentos para pesquisa e base de trabalho, e como suporte privilegiado de regulação, feedback e trabalho de orientação, caracterizadores da avaliação formativa e que aqui se assumiram como determinantes.

Resultados

Um olhar sobre os estudantes inscritos na Área Tecnológica em estudo (Figura 1) mostra-nos que a Turma A, porque no início da formação, apresenta um número mais significativo de formandos inscritos (32), enquanto as Turmas B e C revelam um número de estudantes mais reduzido (12 e 15, respetivamente).

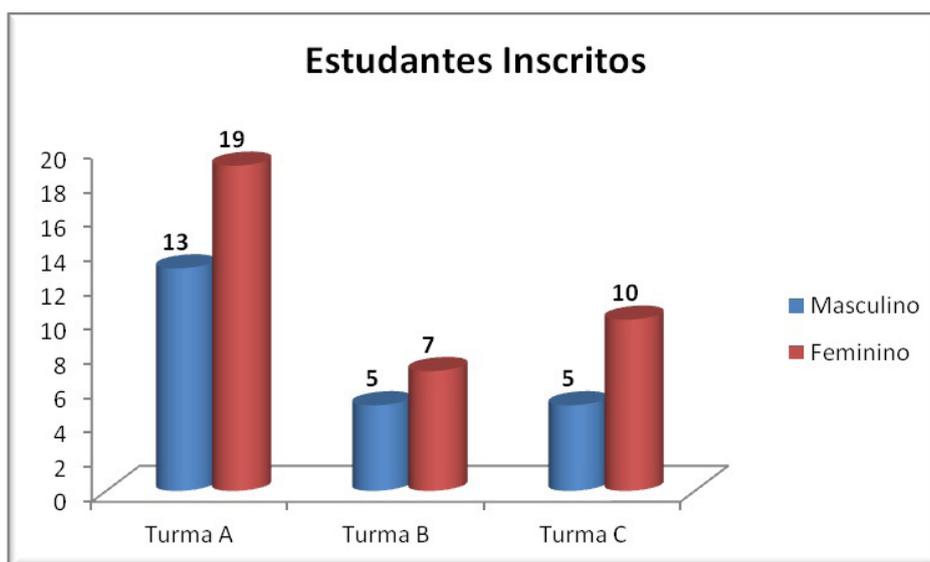


Figura 1 – Número e sexo dos estudantes inscritos nas turmas analisadas

Porém, e por razões várias, entre as quais situações de desemprego, serviço militar, desinteresse, consciencialização da dificuldade de conciliação de horários e esforço suplementar na harmonização da vida pessoal, profissional e escolar, alguns destes alunos não concluíram a área tecnológica agora em análise (sobre a estrutura dos cursos, ver, por exemplo, <http://www.eseqlx.net/queirosbeta/index.php/eseq-organizacao-curricular/oferta-formativa/cursos-efa>). Assim, no final do ano letivo (Figura 2), registávamos 12 estudantes na Turma A, 8 estudantes na Turma B e 9 na Turma C.

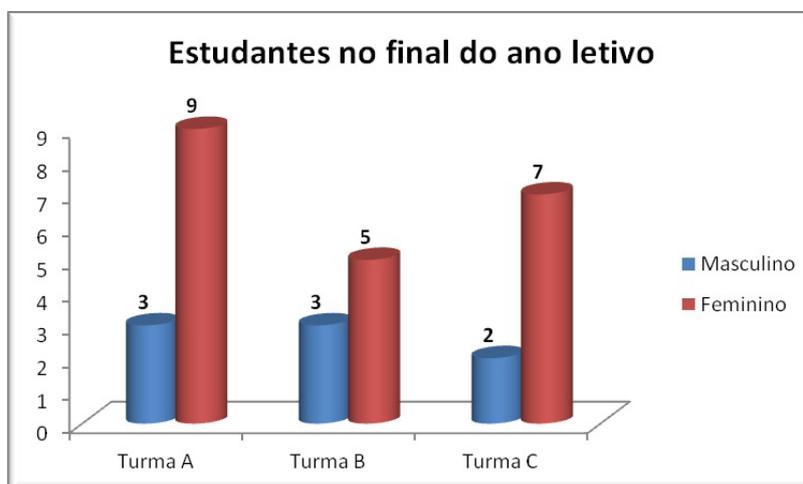


Figura 2 – Estudantes no final do ano letivo



Detenhamos agora o nosso olhar no comportamento dos alunos de cada turma face aos diferentes desafios propostos e os recursos utilizados, começando pela Turma A, em início de percurso formativo e que, apesar do seu nível de iliteracia inicial, utilizou diferentes recursos (Figura 3).

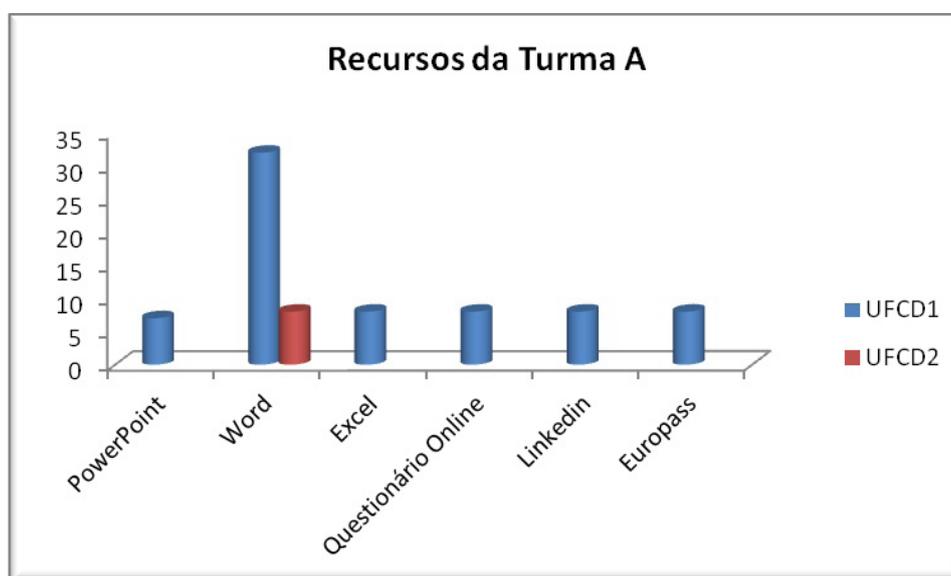


Figura 3 – Recursos utilizados pela Turma A

Importa ainda um olhar atento sobre o seu desempenho na primeira UFCD lecionada (Figura 4).

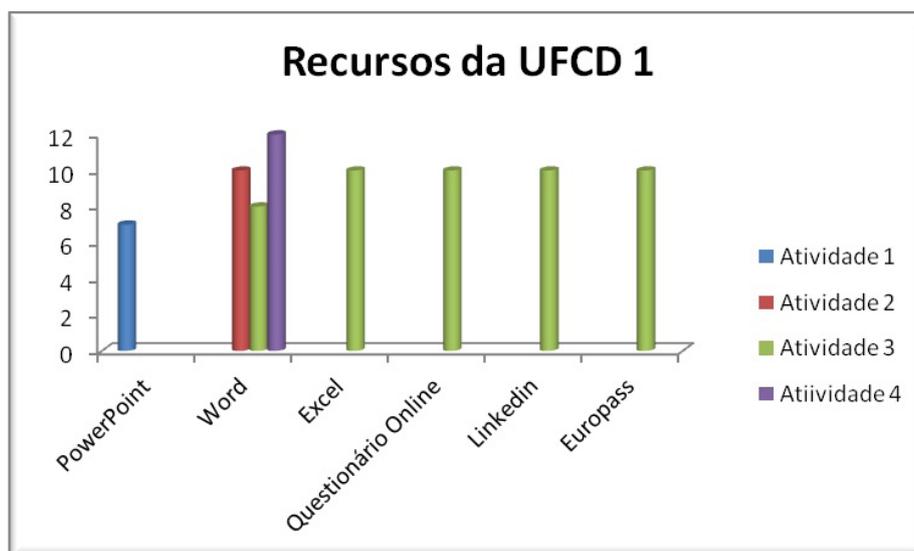


Figura 4 – Recursos utilizados na UFCD 1 – Turma A



Como primeira atividade sugerimos um trabalho a pares de elaboração de uma apresentação eletrónica sobre uma temática já discutida e a partir de documentos facultados.

Constatámos um nível de iliteracia digital, por vezes muito acentuado, em alguns formandos. A par de um desconhecimento tecnológico na elaboração de uma apresentação eletrónica, estes adultos também revelaram desconhecimento no que se refere à pesquisa na Rede e dificuldades na redação de um texto argumentativo e reflexivo.

Pretendia-se ainda que o resultado desta primeira atividade fosse apresentado oralmente ao restante grupo, prática que evidenciámos ser desconhecida para a maioria dos formandos conforme registos nas grelhas de observação.

Mais uma vez a avaliação formativa revelou-se imprescindível porquanto a orientação, regulação e feedback dados a cada formando individualmente propiciaram uma confiança e capacitação das valências argumentativas e até de postura face a um público.

A segunda atividade revelou-se de difícil compreensão, a nível do conteúdo, ainda que tivesse sido utilizado um trabalho em Word. Na verdade, as dificuldades de interpretação, compreensão do conteúdo e do produto final pretendido justificaram a abertura de diferentes versões intermédias, na plataforma Moodle, a fim de que, com regulação e feedback frequentes, fosse alcançado um produto final.

A terceira atividade configurava-se como o maior desafio. Pretendia-se a realização de um dossier técnico-pedagógico para um determinado departamento de recursos humanos pelo que foi sugerida a elaboração de um e-book. Porém, estes formandos, ainda receosos das suas próprias competências e com um ritmo de execução lento, optaram por ancorar os seus produtos finais num suporte word. Todavia, importa referir que conseguiram efetuar um cronograma com recurso ao Microsoft Excel e experienciaram a elaboração e partilha de um questionário online com recurso ao Google Drive. Esta última tarefa configurou-se como muito valiosa porquanto a maioria destes adultos desconhecia as ferramentas 2.0.

A terminar a UFCD 1 os adultos trabalharam novamente a pares e preencheram o seu Curriculum Vitae, nos formatos Europeu e LinkedIn, traduzindo-se numa maior destreza e revelando-nos os seus progressos.

Para a UFCD 2, foi dada a opção aos formandos entre a apresentação do produto final em powerpoint ou word. Revelando uma maior facilidade a nível de conteúdo, todos optaram pelo word. Porém, foi possível observarmos uma maior destreza e eficiência na procura na Rede.

Importa salientar, mais uma vez, que em todas as tarefas a avaliação formativa individualizada foi experienciada a um nível intenso, quer dentro da sala de aula como através da plataforma Moodle, ainda que o nível de destreza e alguma segurança fosse evidenciado de forma gradual mas algo tímida.

Acresce referir que, ao longo do ano letivo, fomos assistindo a um crescendo motivacional por parte dos alunos que decidiram não desistir e prosseguir o seu objetivo de conclusão do curso.

Rejeitando um percurso formativo ancorado no trabalho autónomo e colaborativo e alicerçado na (des)construção do seu próprio conhecimento, estes formandos revelaram-se, inicialmente, com



uma atitude passiva face à aquisição de competências. Como estratégia reclamavam um papel do professor ativo face à sua posição (passiva) de mero recetor do conhecimento. Assim, foi através da avaliação formativa permanente que desenvolvemos um trabalho individual de orientação e feedback. Ainda que de forma paulatina, assistimos progressivamente à aquisição de alguma autonomia e confiança em si mesmos.

Analisemos agora o comportamento dos formandos da Turma B, a meio do seu percurso e tendo, no ano anterior, trabalhado já com a plataforma Moodle.

Estávamos assim expectantes quanto a esta turma no que concerne ao grau de conhecimento e destreza a nível tecnológico e era nossa intenção tentar perceber qual o conhecimento e receptividade face ao ambiente 2.0. Antes de um olhar particular sobre o seu comportamento constatem os recursos utilizados por estes formandos, ao longo do ano letivo (Figura 5).

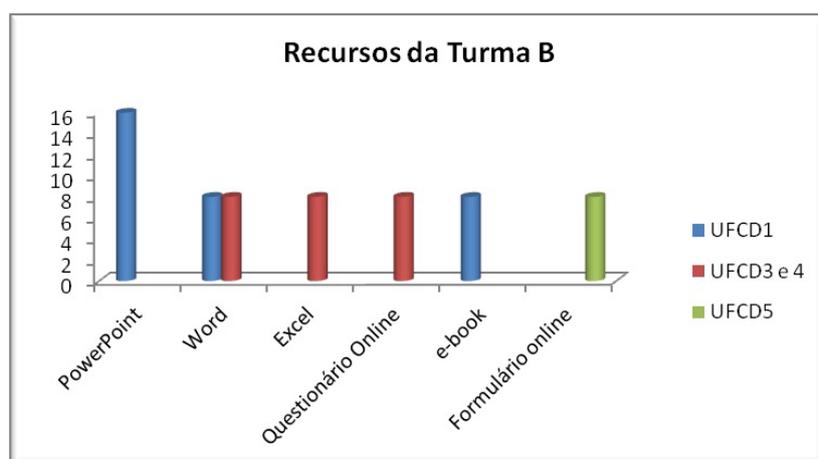


Figura 5 – Recursos utilizados pela Turma B

A primeira UFCD lecionada foi coincidente com a da Turma A pelo que importa uma análise comparativa.

Ainda que o nosso repto tivesse sido o mesmo para as duas turmas constatámos, nesta Turma B, outras opções a nível de recursos utilizados (Figura 6).

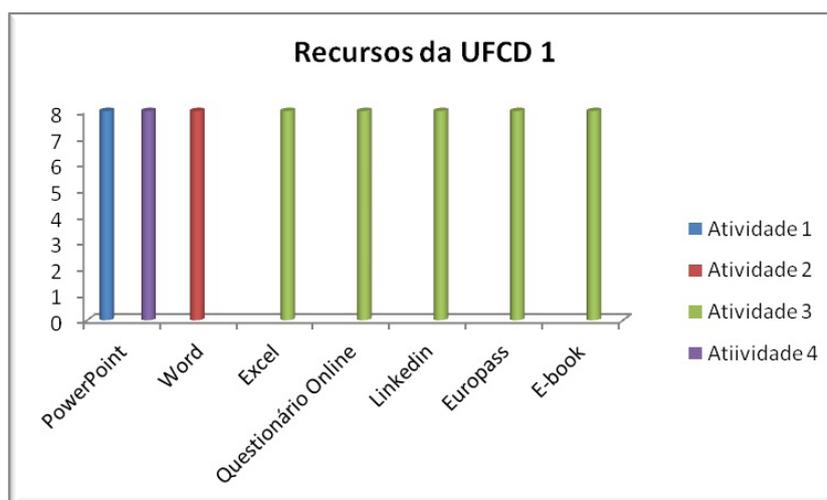


Figura 6 – Recursos da UFCD 1 – Turma B

Um olhar atento permite-nos verificar que a primeira atividade foi executada sem grande dificuldade, tanto a nível de compreensão, como da elaboração da própria apresentação eletrónica. Também a apresentação oral foi aceite de forma natural, tendo a avaliação formativa, em sala de aula, sido relevante, para conduzir a uma maior eficácia.

No que concerne à segunda atividade, constatámos uma maior facilidade na compreensão do enunciado. Com destreza tecnológica, estes estudantes realizaram a tarefa, de forma autónoma no que concerne ao recurso – word tendo até, autonomamente, recorrido a outras potencialidades desta ferramenta, nomeadamente a símbolos e “SmartArt”.

Foi na terceira atividade que constatamos as maiores diferenças face à Turma A. Lançado o repto para elaboração de um e-book, o mesmo foi aceite imediatamente e com empenho. Ainda que desconhecendo a ferramenta, estes formandos abraçaram o desafio e, de forma quase autónoma, partiram à descoberta e elaboraram os seus produtos finais, não sem antes terem, de forma partilhada e em ambiente colaborativo na sala de aula, partilhado as suas experiências. Decorre assim que podemos retirar já algumas conclusões: os formandos da Turma B, porque já há um ano no curso, estavam já conscientes e seguros no que ao ambiente tecnológico diz respeito. Assim, estavam já despertos para novos desafios e tinham também apreendido o valor do trabalho partilhado e colaborativo. Por seu turno, a Turma A, afastada da Escola há vários anos e evidenciando níveis de iliteracia digital significativos recusaram experienciar o trabalho colaborativo e partilhado. Face a um mesmo repto, estes alunos optaram pela ferramenta mais fácil e com que tinham trabalhado anteriormente, ainda que, mesmo assim, grandemente ancorada na avaliação formativa e no feedback permanente.

Na quarta tarefa, diferente da Turma A, propusemos uma apresentação eletrónica que foi elaborada em parte autonomamente e tendo em conta o feedback recebido anteriormente (primeira atividade).



As UFCD 3 e 4 da Turma B foram dadas conjuntamente (Figura 7). Porque de um plano de marketing se tratava, optámos por abordar simultaneamente a teoria e a prática. Este foi o maior desafio para estes formandos, tanto a nível tecnológico como de conteúdos. Foi lançado o repto para elaboração de um questionário online, partilha do mesmo, aplicação aos restantes alunos da escola e posterior análise e tratamento em excel, tendo como corolário um relatório em word. Se a nível tecnológico não foram significativas as dificuldades, a avaliação formativa revelou-se muito pertinente no que concerne a elaboração, aplicação e análise e tratamento dos dados do questionário que realizaram.

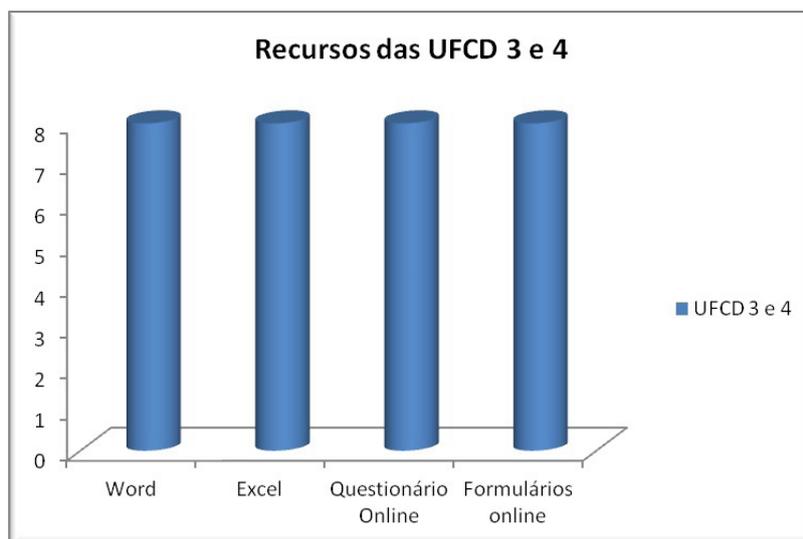


Figura 7 – Recursos da UFCD 3 e 4 – Turma B

A última UFCD lecionada (UFCD 5) foi trabalhada também na Turma C pelo que analisaremos posteriormente as diferenças verificadas.

Importa, a terminar a análise da Turma B, um olhar sobre o papel da plataforma Moodle. Sendo desconhecida para estes formandos, esta plataforma assumiu um papel preponderante. Ainda que não tivesse havido necessidade de abrir recursos para versões intermédias, rapidamente estes formandos perceberam as suas valências pelo que adotaram, de forma fácil, a sua utilização. Desde a consulta dos documentos de apoio até aos tutoriais partilhados por nós, estes adultos adquiriram autonomamente a rotina da publicação dos produtos finais.

Detenhamos agora a nossa atenção na Turma C. Porque em final do seu percurso formativo e a poucos meses da sua certificação, estes formandos evidenciaram uma postura já profissional, revelando destreza e autonomia a nível tecnológico. Já com um conhecimento do ambiente 2.0, fruto de trabalho anterior, a receptividade para novos desafios era evidente. A nível contextual apresentavam uma quase total autonomia, apenas necessitando de algumas instruções. Foi a nível do conteúdo que a avaliação formativa individual se revelou relevante. Dada a natureza das próprias UFCD, cujos objetivos se ancoravam muito na elaboração de relatórios críticos e simulações, os recursos utilizados (Figura 8) circunscreveram-se à folha de cálculo, apresentações



eletrónicas e processamento de texto. Porém, importa destacar que recorreram ao Wordle sempre que se justificou. Também a nível oral constatámos uma quase total segurança. Para esta turma a avaliação formativa individual revelou-se determinante para a preparação do momento formal da certificação.

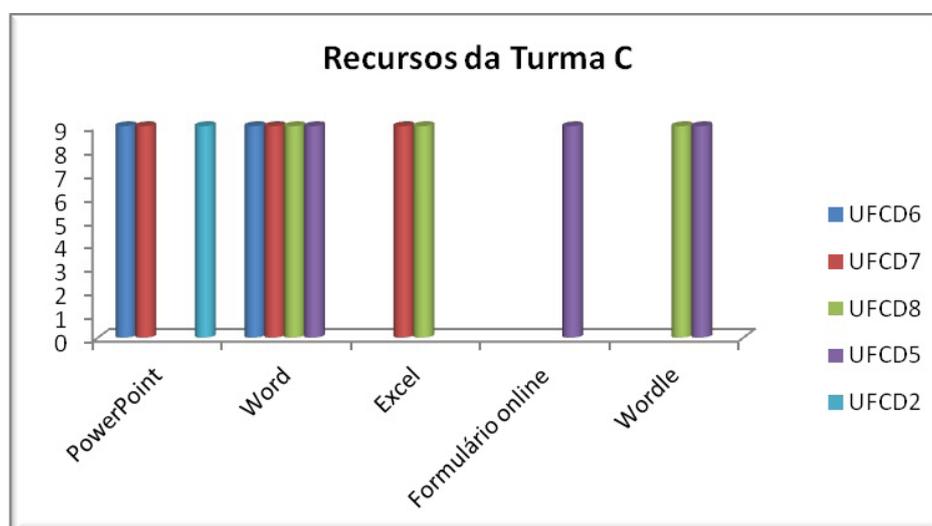


Figura 8 – Recursos utilizados pela Turma C

Importa um olhar particular para o desempenho na UFCD 5. Na verdade, e à semelhança do acontecido com a UFCD 1 – lecionada simultaneamente nas Turmas A e B – também a aludida UFCD 5 foi lecionada às Turmas B e C. E, face ao mesmo número de horas para leção, constatámos que a Turma B revelou alguns constrangimentos a nível contextual pelo que (a) a avaliação formativa teve um carácter muito intenso; (b) os alunos apenas conseguiram preencher os formulários online solicitados, condição mínima para a validação. Por seu turno, e face a um mesmo repto, os formandos da Turma C não só realizaram o referido preenchimento como ainda agilizaram um relatório crítico globalizante.

A terminar a análise dos resultados e o relato desta nossa experiência importa refletir acerca do papel da avaliação formativa neste modelo de ensino.

Tal como referido anteriormente, a filosofia destes cursos não prevê a avaliação sumativa quantitativa. Porém, e no que à pressão social diz respeito, tanto professores como os próprios alunos não acreditavam apenas na avaliação formativa.

Por um lado, os próprios formandos da Turma A, aquando das suas validações, reclamavam uma nota quantitativa e/ou qualitativa, bem como não aceitavam a sua ausência e quase que exigiam que aquela lhe fosse transmitida, ainda que informalmente.

Por seu turno, a desconfiança dos professores face a este modelo configurou-se enquanto constrangimento. Não entendendo a necessidade da (re)análise de diferentes versões de um mesmo produto, os docentes que lecionavam neste modelo pareciam não acreditar nas valências



de uma avaliação formativa.

Também, e de acordo com a nossa experiência na coordenação destes cursos, as entidades empregadoras sempre que confrontadas com um diploma de fim de estudos sem avaliação quantitativa manifestavam a sua perplexidade e alguma relutância face a um percurso formativo, já que não o “consideravam válido e digno de crédito”.

Assim, é-nos permitido concluir que a avaliação formativa não está ainda arreigada nos hábitos do processo ensino-aprendizagem, bem como ainda não encontrou o lugar de mérito a que tem direito.

Conclusões e Reflexão Final

A análise dos nossos resultados permitem-nos evidenciar o papel relevante que a avaliação formativa desempenha no sistema educativo e, com particular relevo, na educação de adultos.

Sendo certo que a aludida avaliação deve estar presente em qualquer processo de ensino-aprendizagem, sempre que estamos em presença de um público afastado da Escola e, como tal, erradicado dos hábitos de trabalho, a avaliação formativa assume papel preponderante.

Foi possível concluirmos que face a um mesmo repto por nós lançado, os pré-requisitos tecnológicos dos formandos condicionam o seu desempenho e a execução de um produto final.

Por sua vez, para os alunos das turmas já familiarizados com o processo, com um e dois anos anteriores de contacto com a Escola e com este modelo de ensino específico, a autonomia e destreza tecnológica propiciaram uma agilidade na execução das tarefas.

Um olhar particular sobre a Turma A – em início de percurso – também nos permitiu concluir que a falta de confiança em si mesmos, aliada a uma desconfiança face a um novo modelo, em que o indivíduo deve ter autonomia, num ambiente de partilha e colaborativo, a par da iliteracia digital inicial, constituíram-se fatores inibidores que condicionaram o desenrolar das tarefas.

Como tal, tanto a nível tecnológico como contextual, a avaliação formativa individual e constante revelou-se determinante para o sucesso e validação de cada UFCD.

Também a plataforma Moodle se afigurou importante como forma de comunicação - entre o grupo e o formador -, repositório de documentos e suporte à avaliação formativa, já que recetora das diferentes versões em progresso e finais.

Conscientes de que “a avaliação formativa é uma prática de ensino ao serviço da aprendizagem” (Talbot, 2013) e através de um intenso trabalho reflexivo individualizado, dando pistas de ação, aconselhando, foi possível apoiar os alunos para que todos conseguissem aprender o que ainda não tinha sido aprendido, permitindo que todos conseguissem a validação das UFCD em busca de uma certificação do curso – objetivo último para todos e para nós, enquanto formadores implicados no processo e nesta mesma finalidade.



Referências

- Carvalho, L. (2008). A condição humana em tempo de globalização: a busca do sentido da vida. *Revista Visões* 4ª Edição, Nº4, Volume I – Jan/Jun 2008.
- Castells, M. (2007). *A Sociedade em Rede*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Coutinho, C.; Lisboa, E. (2011). Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios para Educação no Século XXI. *Revista da Educação*, XVIII(1), pp. 5-22.
- Duarte, F. & Gomes, M. (2011). Práticas com a Moodle em Portugal. In P. Dias e A. Osório (orgs.). *Actas da VII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2011*, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, pp. 871-882. <http://hdl.handle.net/1822/12537>
- Fernandes, D. (2005). Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio. In *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, pp. 79-92. Curitiba: Futuro Eventos.
- Lévy, P. (1994). *A Inteligência Colectiva – Para uma antropologia do Ciberespaço*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Meirinhos, M. Osório, A. (2010). "O estudo de caso como estratégia de investigação em educação". In *EDUSER: revista de educação*, 2(2), pp. 49-65.
- Portaria nº 230/2008 de 7 de Março.
- Pozo, J. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In *Revista Pátio*. Ano 8. Agosto/Outubro 2004. <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>
- Talbot, L. (2013). *L'évaluation formative. Un outil pour enseigner et pour apprendre*. Comunicação apresentada nas Jornadas LCD: sobre avaliação formativo em contextos digitais no ensino não superior. Universidade de Aveiro.