



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A aquisição e mobilização de conhecimentos de Tecnologias da Informação e
Comunicação no quotidiano de públicos pouco escolarizados

Carlos João Esteves Cabrita Gomes

Dissertação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção
Comunitária, orientada pelo Professor Doutor Luís Alcoforado

2014

Resumo

O paradigma da sociedade da informação implica uma participação em processos inclusivos e sustentados de aprendizagem nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Neste sentido, emerge como um grande desafio, o dotar pessoas pouco escolarizadas dessas competências, por forma a torná-las mais autónomas, incluídas e competentes no seu exercício de cidadania. Num palco com grupos pouco escolarizados, sujeitos a dois percursos formativos, iniciado por formação em competências básicas, seguido de um curso de Educação e Formação de Adultos, procurou analisar-se se a literacia tecnológica seria um fator crítico de inclusão. Os formandos foram questionados em diferentes momentos do percurso formativo para aferir, houve alteração na utilização dos equipamentos do quotidiano que requeriam conhecimentos tecnológicos mais exigentes. O estudo permitiu também explorar o quanto os conhecimentos adquiridos em TIC assumiram um papel motivador para o desenvolvimento posterior de estratégias pessoais de aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação e Formação de Adultos; Sociedade da Informação; Inclusão/Exclusão; Literacia Tecnológica; Competências

Abstract

The paradigm of information society implies a participation in processes that include and are sustained by information and communication technology (ICT) learning. In this sense, providing poorly educated people with these skills, so as to make them more autonomous, included and competent in the exercise of their citizenship, emerges as a huge challenge. In the context of poorly educated groups, subjected to two training paths, starting with basic skills training followed by an adult education and training course, the study attempted to analyse whether technological literacy would be a critical factor of inclusion. Trainees were questioned at different stages of the training path to assess if there was a change in the usage of everyday equipment that required more demanding technological knowledge. The study also allowed to explore the extent to which ICT skills have assumed a motivating role for the eventual development of personal lifelong learning strategies.

Keywords: Information and Communication Technology; Adult Education and Training; Information Society; Inclusion/Exclusion; Technological Literacy; Skills

À memória da minha Mãe Regina Cabrita

Ao meu Pai, Dionísio Gomes.

Agradecimentos

Esta dissertação não teria sido possível sem o apoio e acompanhamento de de um conjunto de pessoas a quem estou muito grato.

Em primeiro lugar ao meu orientador Professor Doutor Luís Alcoforado a quem agradeço a disponibilidade, apoio, acompanhamento e competência científica.

À minha amiga Helena Afonso por todo o apoio, incentivo e colaboração que me deu até ao fim desta etapa da minha vida.

À minha amiga Maria João pelo desafio que me propôs para iniciar este Mestrado.

Ao meu Pai e à Cristina pela cumplicidade, apoio, incentivo e paciência em todos os momentos.

A todos/as docentes do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária.

A todos os colegas de mestrado e de trabalho pelo apoio e colaboração.

À Direção do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra pela disponibilidade demonstrada para a realização deste estudo;

Por fim, ao grupo de formandos, que prontamente se dispuseram a colaborar, e que foram os colaboradores principais e protagonistas deste estudo.

Muito obrigado a todos

ÍNDICE

Resumo	iii
Abstract	iv
Agradecimentos	vi
Lista de Gráficos	ix
Lista de tabelas	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I	3
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Contextualização histórica da educação de adultos	4
1.1. Contexto atual da educação de adultos	10
1.2. Educação de Adultos e Exclusão/ Inclusão Social	13
1.3. O Programa de Competências Básicas	15
CAPITULO II	20
OBJECTO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	20
1. Objetivos do estudo	21
2. Metodologia	22
2.1. A escolha do tipo de instrumento de investigação	23
2.2. Procedimentos utilizados na recolha de dados	25
2.2.1. Técnicas de Análise de Dados	26
2.3. Caracterização da amostra	26
CAPITULO III	29

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	29
1. A análise sociodemográfica no primeiro momento	30
2. Análise comparativa do inquérito sobre a utilização das tecnologias	33
2.1. Inquéritos Final da Formação EFA B1+B2	46
2.2. Gráficos sobre aplicabilidade da formação de TIC.....	48
2.3. O reconhecimento na primeira pessoa do impacto da formação de TIC no quotidiano dos formandos.....	53
CAPITULO 4.....	56
1. Conclusões (Discussão dos resultados).....	57
Referências Bibliográficas	59
ANEXOS.....	64

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Nível de Escolaridade dos 10.561.614 habitantes em Portugal (Censos 2011)	10
Gráfico 2: Escolaridade de habitantes por género (H – Homem e M – Mulher) até ao 1º ciclo	11
Gráfico 3: Distribuição por idades	30
Gráfico 4: Distribuição por género.....	30
Gráfico 5: Estado Civil.....	31
Gráfico 6: Zona de Residência	31
Gráfico 7 : Habilitações literárias.....	32
Gráfico 8: Apoios Sociais	32
Gráfico 9: Motivos de desistência	34
Gráfico 10: Género	34
Gráfico 11: Utilização da Televisão	35
Gráfico 12: Utilização do Vídeo gravador	36
Gráfico 13: Utilização Do leitor de DVD	36
Gráfico 14: Utilização da máquina de lavar roupa	37
Gráfico 15: Utilização da máquina de lavar loiça	38
Gráfico 16: utilização do micro-ondas	39
Gráfico 17: Utilização do telemóvel/chamadas	40
Gráfico 18: Utilização do telemóvel/ mensagens.....	41
Gráfico 19: Utilização do cartão multibanco.....	42
Gráfico 20: Utilização da máquina de calcular	43
Gráfico 21: Utilização das máquinas de Vending	44
Gráfico 22: Utilização do computador pessoal	45
Gráfico 23: Utilidade do equipamento informático	48
Gráfico 24: Componentes do equipamento informático.....	48
Gráfico 25: liga e desliga corretamente o computador	49
Gráfico 26: Destreza com o dispositivo apontador	49
Gráfico 27: Operações básicas com o computador	49
Gráfico 28: Usa calculadora do computador.....	49
Gráfico 29: utiliza O PaintBrush.....	49
Gráfico 30: Digita textos.....	49
Gráfico 31: Insete imagens	50
Gráfico 32: Formata o texto	50
Gráfico 33: Tabelas.....	50
Gráfico 34: impressão de documentos	50
Gráfico 35: Utilidade da internet.....	50

Gráfico 36: Termos técnicos da internet.....	50
Gráfico 37: Pesquisas na internet.....	51
Gráfico 38: Google maps.....	51
Gráfico 39: Correio eletrônico funcionamento.....	51
Gráfico 40: Criar Conta de correio eletrônico.....	51
Gráfico 41: usar o correio eletrônico.....	51
Gráfico 42: Chat do gmail.....	51
Gráfico 43: Redes sociais.....	52
Gráfico 44: Perigos da internet.....	52
Gráfico 45: Conhecimentos de Informática.....	53
Gráfico 46: Computador como ferramenta de trabalho.....	53
Gráfico 47: Informática aprender mais.....	53
Gráfico 48: Mais formação de informática.....	53
Gráfico 49: Informática e mercado de trabalho.....	54
Gráfico 50: Integração social.....	54
Gráfico 51: As TIC e o cotidiano.....	54
Gráfico 52: Possuir equipamento informático.....	54
Gráfico 53: Aquisição de equipamento informático.....	54

Lista de tabelas

Tabela 1: Calendarização da passagem dos Inquéritos	25
Tabela 2: Grupos que constituíram a amostra	27
Tabela 3: Estado Civil	31
Tabela 4: Zona de residência	31
Tabela 5: Habilitações literárias	32
Tabela 6: Situação face ao emprego	32
Tabela 7: Apoios Sociais	33

INTRODUÇÃO

Estará a população pouco escolarizada preparada para adquirir conhecimentos de TIC e mobilizá-los para o seu quotidiano, de forma utilitária? Este foi o mote de partida desta dissertação, em que através de um estudo com grupos em formação, se procurou indagar como se relacionam com a tecnologia no seu quotidiano, aferindo se ao longo do processo formativo foram ou não obtidas alterações a esse respeito.

Para a compreensão deste fenómeno, pareceu-nos importante um enquadramento teórico, com uma breve resenha histórica sobre a Educação de Adultos, para se compreender o contexto atual de iliteracia que continua a existir em Portugal. Nesta sequência, tecemos algumas considerações sobre o processo de exclusão e inclusão que a Educação de Adultos permite dirimir. Para uma cidadania plena é necessário que haja inclusão dos seus cidadãos, pelo que o nível de literacia se afigura essencial para este objetivo. Pela análise estatística, determinada pelo contexto histórico das descontinuadas políticas educativas, existem ainda franjas da população que não sabem ler nem escrever e que se basearam noutros códigos, para sobreviver e viver em sociedade. Em 2010 surgiu o Programa de Competências Básicas como resposta a estes públicos, por forma a permiti-lhes aprender a ler, escrever, contar e também adquirir conhecimentos de Tecnologias de Informação. Com estas competências básicas torna-se possível a estes públicos acederem a processos formativos que lhes permitam um nível de escolarização certificado, o que até aí lhes era interdito. Foi nestes grupos de formandos que centrámos o olhar, uma vez que após a formação em

Competências Básicas, ingressaram num percurso num curso de Educação e Formação de Adultos B1+B2- certificação 6º ano (nível 1), possibilitando um mais alargado campo de análise.

Como é referido no segundo capítulo, a metodologia utilizada consistiu em passar inquéritos a estes grupos, em diferentes momentos. Tecemos algumas considerações sobre a escolha da metodologia, explicando a opção do inquérito por nos parecer ser o instrumento mais adequado para “capturar” dinâmica da formação e a forma como a tecnologia intercede com o seu quotidiano, sem e com os conhecimentos adquiridos no processo formativo.

No capítulo seguinte, passamos à apresentação e análise dos dados começando por uma caracterização sociodemográfica da amostra em estudo no momento imediato ao início da formação da ação de competências básicas. Esta avaliação teve por base um questionário, cujos dados recolhidos foram posteriormente tratados na aplicação S.P.S.S. (...) Para melhor se perceber o universo do estudo, avaliámos o número de desistências bem como os motivos das mesmas que se traduziu numa redução da dimensão da amostra.

Com o objetivo de avaliar de que forma é a que a formação de TIC trouxe mais-valias ao quotidiano dos elementos da amostra, com especial enfoque nos equipamentos de tecnologias mais avançadas nomeadamente a televisão, telemóvel e computador, fizemos a análise comparativa do uso de vários equipamentos domésticos em três momentos, antes de iniciar a formação de competências básicas, no final da mesma e no final da ação de Educação e Formação de Adultos. Procedemos a uma análise comparativa desses dados, seguidamente a avaliação da aprendizagem no computador no final do percurso e por fim o impacto que a formação de TIC teve no quotidiano, sendo que a carga horaria de TIC destes dois percursos formativos foi de 250 horas.

Culminamos com a discussão dos resultados desta análise detalhada sobre interferência dos conhecimentos de TIC na mobilização desses conhecimentos para o quotidiano dos cidadãos mais “incluídos” após o processo formativo.

CAPITULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Contextualização histórica da educação de adultos

O atraso recorrente da Educação de adultos em Portugal face aos parceiros europeus e as políticas dos últimos anos são determinantes para que se perceba os níveis de escolarização e de literacia dos adultos no uso das tecnologias. Neste sentido, para que se perceba o âmbito desta investigação, apresentamos, de forma muito sucinta, o trajeto da educação de adultos nas últimas décadas.

As primeiras referências históricas da educação de adultos (segundo a tradição francesa) remontam à abolição do antigo regime e ao nascimento de um homem novo, educado, esclarecido e ator do progresso económico e social. CONDORCET, o filósofo iluminista, no seu famoso *Rapport sur Vorganisation générale de Vinstruction puWique*, publicado em 1792, declarava que «L'instruction ne devrait pas abandonner les individus au moment ou ils sortent des écoles; elle devrait embraser tout les ages; il ri'y en avait aucun ou il ne fût possible *et utile d'apprendre*» (Rocha, s.d.), diz que tem de ser uma educação de e para o quotidiano, conforme a experiência de cada um, mas sempre portadora do universal. Em 1794 surge a formação técnica e profissional (CNAM- conservatório nacional de Artes e ofícios, criado em França). Aparecem em 1867 os cursos do ministério da instrução primária e a educação popular, que tem como base movimentos confessionais, laicos e intelectual. Neste século, mais ligado à tradição inglesa, surgem *Mechanic's Institute, Public Hall/schools for the people, University extension*. Nesta altura Grundtvig¹ (Lima, 2008) afirma que é indispensável uma educação dirigida ao adulto, acreditava que a aprendizagem adquirida na escola tinha os seus limites e que o verdadeiro conhecimento resultava da própria vida. Em resumo, a educação de adultos esteve sempre ligada aos grandes interesses e mudanças sociais: religião, escola pública, aparecimento e consolidação da democracia e revoluções sociais.

Em contrapartida, em Portugal, a educação de adultos assumiu contornos diferentes. “Marcada por níveis muito baixos de qualidade da educação, a sociedade portuguesa entra neste milénio numa situação difícil para recuperar o seu atraso secular em relação aos países da Europa central” (Salgado, 2010, p. 12). Em 1850, foram criados os cursos oficiais para

¹ Considerado o pai do movimento «Folk High School», que surgiu na Dinamarca em meados do séc. XIX e se espalhou aos países nórdicos e a muitos outros países.

adultos, segundo o método de Castilho (método de ensino infantil da leitura baseado na utilização de uma cartilha).²

Em 1911, existe uma reforma do ensino em que as Câmaras Municipais passam a criar “cursos noturnos, missões escolares, cursos dominicais”, para extinguir o analfabetismo mas sem prever a autonomia financeira. Em 1953/54 a campanha Nacional de Educação de Adultos: “Visa a preparação de um milhão de portugueses para o exame do ensino primário (diploma passa a obrigatório) ...” (Decreto-lei nº 38968, de 27 de Outubro de 1952). Aparecem “missões culturais móveis”, os centros e cursos de formação profissional.

Depois da Segunda Guerra Mundial verificou-se que não era possível educar e formar adultos como as crianças, surge então a UNESCO³ - 1ª conferência Elsinore, 1949 (um encontro onde estiveram 27 países). Todos fazem o relato da situação da Educação e Formação de Adultos do próprio país, o que esperam e com o que se podem comprometer. Nesta fase alguns países não concordam que se entregue a Educação e Formação de Adultos às políticas públicas, talvez às Organizações Não Governamentais. Passam a ser reveladas dicotomias, sociais democráticas (nórdicas) e progressistas. Existem algumas dúvidas se a formação profissional deveria ser inserida na Educação e Formação de Adultos (Alcoforado L. , 2008) Na 2ª conferência em Montreal 1960, revê-se o papel da educação de adultos num mundo em transformação, no qual esta tem de atender particularmente aos mais desfavorecidos colocando a alfabetização como prioritária, tem de ser assumida como parte integrante dos sistemas educativos nacionais e integrar o sistema global de educação. A conferência de ministros da educação em Teerão 1965 tem como objetivo tentar resolver o problema da alfabetização funcional⁴. Na 3ª conferência em Tóquio 1972, a educação deve passar de institucional a funcional. A erradicação do analfabetismo é condição para o desenvolvimento, é um meio e não um fim.

² CASTILHO, António Feliciano de, 1800-1875 - Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever.

³ Desde a sua criação, em 1945, a UNESCO tem realizado um trabalho importante na educação a nível mundial, no aconselhamento técnico, na edição de documentos normativos, na realização de projetos inovadores, na criação de competências ao nível governamental, agindo através de peritos, da sociedade civil e das comunidades. Empenha-se ainda na publicação de material formativo, na realização de conferências internacionais e partilha de informação, na construção de redes de trabalho e no estímulo da cooperação internacional para a educação, assegurando que os programas multilaterais e bilaterais reflitam os objetivos e prioridades da UNESCO

⁴ O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castell, Luke & MacLennan 1986). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos quotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma conceção mais tradicional e académica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição

No palco português, face aos baixos níveis de escolarização, todo este período foi considerado por Alberto Melo⁵, até à década de 70, como “obscurantismo programado”. Em sua opinião as décadas seguintes mantiveram a alienação da responsabilidade do Estado e perpetuou-se uma forma de controlo e de reprodução social.

Em 1975, Portugal vê consagrada na Constituição da República Portuguesa no seu capítulo III Direitos e deveres culturais, art.º 73 (Educação, Cultura e Ciência) “Todos têm direito à educação e à cultura”; “O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva”; “O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as coletividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais”; (...).

As três décadas que se seguiram a Abril de 74, em Portugal, foram segundo (Lima, 2008) profundamente marcadas pela ausência de uma política continuada de educação de adultos. Segundo este autor, verifica-se que a lógica da educação popular, embora permanecendo com algumas réstias, tem vindo a ser preterida, dando espaço à lógica da formação e gestão dos recursos humanos. Surgiram nesta altura vários movimentos da comunidade, quer numa lógica de educação popular, no que respeita à educação de adultos, quer pelo ressurgimento de associações populares. As iniciativas conduzidas por estes movimentos populares são de cariz sociocultural, distanciando-se e confrontando-se com a corrente de alfabetização, protagonizada pelas políticas e aparelho centralizado, conduzido pelo Movimento das Forças Armadas e com apoios do Ministério da Educação.

Entre 1975 e 76, foram desenvolvidas parcerias entre a Direção Geral da Educação Permanente e as associações de educação popular, concedendo o protagonismo a estes últimos. Porém, o papel destas associações foi-se progressivamente diluindo, com a introdução do planeamento educativo e com a recentralização do poder no Ministério da Educação. A Lei 3/79 evidencia a responsabilidade atribuída ao Governo pela elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos. Preconiza-se a erradicação do

⁵ Alberto Melo dirigiu a DGEP entre outubro de 1975 e julho de 1976

analfabetismo com a colaboração das associações populares em “projetos regionais integrados”. Este sistema de educação de adultos descentralizado e autónomo, numa lógica estatal e lógica comunitária e associativa de tipo democrático, apesar do seu potencial socioeducativo, não vingou. O Plano foi abandonado e os apoios do Ministério concedidos à educação popular, ao associativismo e à intervenção comunitária, quase inexistentes.

Em 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, ainda em vigor, devido à adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia. A Lógica da educação popular de adultos e movimentos associativos foram desvalorizados, o analfabetismo literal foi ignorado, e ganhando espaço o “ensino recorrente” e à formação profissional, frequentados por jovens adultos pouco escolarizados, num palco cujos desafios que imperavam se prendiam com a modernização económica a nível das infraestruturas, eficácia e eficiência da gestão pública e privada, aumento da produtividade, internacionalização e competitividade na economia. Os apoios à educação popular e ao associativismo socioeducativo cessaram deixando um prolongado vazio.

Apesar do fracasso do ensino recorrente – escolarização de 2ª oportunidade, e das incompatibilidades estruturais, políticas e pedagógicas da formação profissional, estas são elementos emblemáticos das políticas de Educação de Adultos. A Lei de Bases do sistema educativo contribuiu para a formalização e escolarização do sector da Educação de Adultos, apresentado na lei, de forma segmentada. A Comissão de Reforma do Sistema Educativo apelou a uma política global, de valorização das diversas áreas e dimensões do conceito de educação de adultos e, designadamente, as vertentes de educação de base, do associativismo e da educação popular.

Por sua vez a lógica político-educativa favorece as aprendizagens individuais, de ajustamento e adaptação funcional ao imperativo do capitalismo global. Esta lógica assume-se como imperativo histórico na década de 80, apesar de já constar desde longa data nos discursos políticos, a crença de que a um problema económico e social existe uma solução educativa. Procura-se, nesta fase, mobilizar as elites e de forma cautelosa e politicamente controlada, assegurar a formação de uma mão-de-obra assalariada, mas não a educação básica e cidadã de todo um povo.

Em 1989, foi lançado o Programa Operacional de Educação de Adultos em Portugal. Este permitiu o aumento significativo das ações implementadas da rede pública da Educação de Adultos, não introduzindo grandes mudanças, sendo acentuada a tendência para a escolari-

zação obrigatória de adultos, mais evidente, após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e destacada a tendência vocacionalista através da formação profissional (Guimarães, s.d.). Nesses primeiros 13 anos de ações de Formação Profissional, levadas a efeito com o apoio do Fundo Social Europeu, foram investidos recursos, envolvendo um número significativo de pessoas. A certificação profissional (DL nº 95/92 de 23 de Maio) surge com o objetivo de promover uma maior transparência das Qualificações Profissionais, facilitar a circulação dos trabalhadores, promover a empregabilidade, incentivar o aparecimento de novas formas de organização do trabalho, valorizar a formação ao longo e em todos os espaços da vida profissional.

Contudo, sem grandes avanços, esta não reforma da educação de adultos e a consciência genérica da ausência de um sistema de Educação de Adultos, leva a que em 1995, o Partido Socialista a inclua no seu discurso de propaganda e posteriormente na agenda de trabalho.

Em 1998 é publicado um documento de estratégia que, face à urgência de uma política pública de educação de adultos, à predominância de perspetivas escolarizantes e formalistas e face ao desprezo pela formação cultural e cívica, atualiza perspetivas e lógicas de educação popular e de base, de adultos. Esta conceção mais ampla da educação de adultos propõe que o Estado defina políticas, financie e desenvolva parcerias, articule lógicas de serviço público, abrangendo a formação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo da vida e a educação para a cidadania. Nesta fase assistiu-se ao surgimento do “S@ber +” – Programa para o desenvolvimento e expansão da Educação e Formação de Adultos. É neste contexto que o Programa do Governo levou à criação da ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (DL387/99), por forma a conseguir um sistema autónomo e descentralizado, centros de balanços de competências, estruturas de validação das aprendizagens e um serviço central de credenciação e registo das entidades interveniente, procurando garantir em todo este sistema, garantias de oferta pública.

Mas a ANEFA imaginada com um vasto leque de competências no âmbito da Alfabetização, do ensino recorrente, da recuperação escolar, da promoção educativa, técnica e científica, da intervenção cívica, animação socioeducativa e do desenvolvimento local, foi bem diferente da ANEFA decretada, com estrutura minimalista. Prevaleceu um programa sem serviço público, numa lógica modernizadora de indução subordinada à empregabilidade e aquisição de competências. A lógica que dominou e que acabaria por levar à extinção da ANEFA subordinava a educação de adultos à condição de instrumento do vocacionalismo e da economia, sujeitando a agenda da educação à da formação.

Com a extinção da ANEFA é aprovada a DGFV- Direção Geral de Formação Vocacional (DL208/2002), onde a tónica recai sobre a qualificação de recursos humanos, formação vocacional, ideologia das competências e qualificação ao longo da vida, passando por aí todas as soluções para o atraso do país. A população adulta perde identidade, acabando segmentada e rejuvenescida para os programas do ensino recorrente (jovens adultos) ou para a qualificação profissional (população ativa). As perspectivas de modernização são acentuadas e a lógica de mercado e a sujeição da educação a orientações paradigmáticas, de empregabilidade e competitividade económica. A formação vocacional e a aprendizagem individual dirigida ao trabalhador que procura incessantemente novas competências com vista ao alcance da empregabilidade predominam em detrimento do aperfeiçoamento social, democracia, cidadania, solidariedade e justiça social.

Durante as 3 décadas, surgiu e dominou um hibridismo de orientações e de lógicas político-educativas, sendo que as políticas atuais se baseiam na lógica da qualificação e gestão de recursos humanos e no apelo ao mercado e sociedade civil.

1.1. Contexto atual da educação de adultos

A Educação e Formação de Adultos tem vindo a revelar, ao longo das últimas décadas, uma dinâmica e uma capacidade de influência verdadeiramente incontornáveis, quer enquanto campo de práticas, quer como domínio de construção e transferência de conhecimento (Alcoforado L. J., 2011)

O trajeto de discontinuidades que foi referido no ponto anterior, ajuda a perceber o presente ponto de situação sobre o nível de literacia da população portuguesa e a pertinência do Programa de Competências Básicas, que será amplamente explorado na presente reflexão. Para uma melhor ilustração, apresentamos graficamente o nível de escolaridade recolhido pelos censos de 2011.

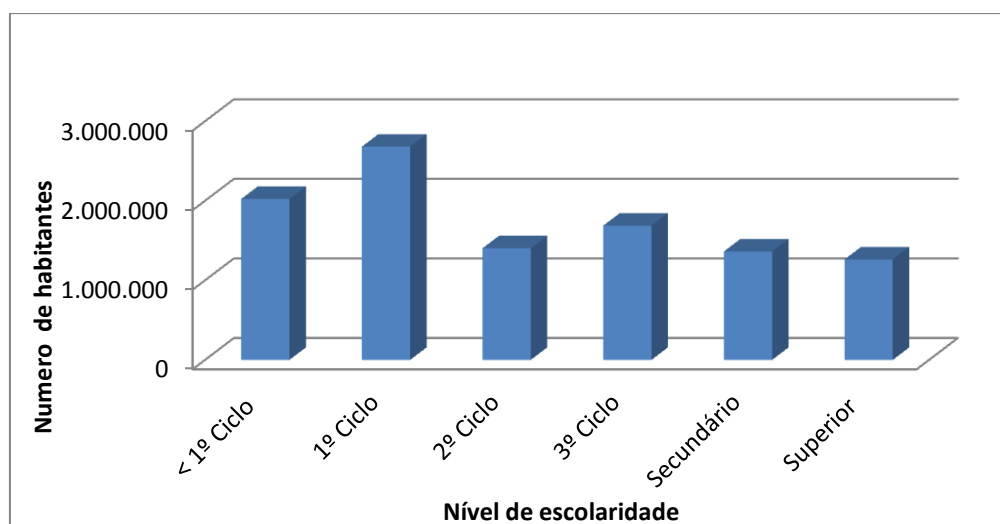


Gráfico 1: Nível de Escolaridade dos 10.561.614 habitantes em Portugal (Censos 2011)

Do gráfico apresentado, supra, entre os diferentes níveis de escolaridade, ressalta a predominância do 1º ciclo. É também muito relevante o facto de ser mais elevado que os restantes níveis de escolaridade, o volume de pessoas que têm menos que o 1º ciclo. Num total de 10.561.614 habitantes em Portugal existem 2.023.094 cujas habilitações são inferiores ao primeiro ciclo e 2.680.333 ficaram pelo primeiro ciclo. Em termos de percentuais existem ainda 44,53% da população em que as suas habilitações terminam ao nível da 4ª classe, ilustrando esta realidade, pelo resultado dos recentes censos, que tudo o que foi anteriormente referido sobre os baixos índices de escolaridade, ainda se mantém.

O grande enfoque nesta maioria da população com menos habilitações, obriga-nos a uma análise mais detalhada. Centrando o olhar sobre esses estratos mais iletrados e procedendo a uma análise por género, temos o gráfico infra.

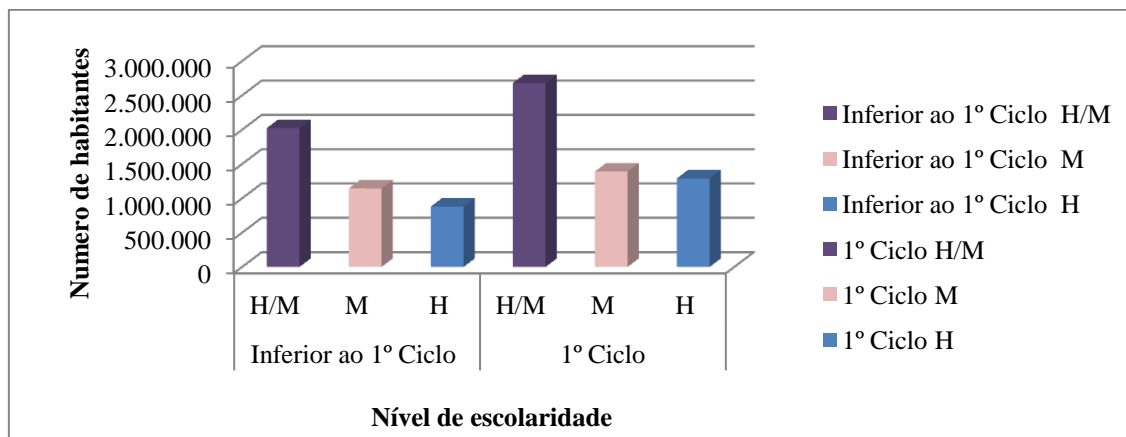


Gráfico 2: Escolaridade de habitantes por género (H – Homem e M – Mulher) até ao 1º ciclo

Numa análise do nível de habilitações até ao 1º ciclo, por género, constata-se a homogeneidade de valores, sendo a pequena assimetria ao nível dos que não têm o 1º ciclo, com ligeiro predomínio do sexo feminino.

O nível de instrução continua a ser um dos indicadores de prestígio entre os países e nesse sentido, a confluência de saberes, capacidades e competências numa sociedade de bem-estar e com o desenvolvimento económico, são um estímulo para que a educação e a literacia sejam concebidas como um verdadeiro desígnio nacional. A literacia é, portanto, essencial.

Entende-se por literacia⁶ 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). Este conceito, atualmente já bastante difundido no nosso vocabulário, define-se por permitir a análise da capacidade efetiva de utilização na

⁶ Em Portugal, o primeiro estudo de avaliação direta das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta foi o Estudo Nacional de Literacia (ENL), realizado por uma equipa coordenada por Ana Benavente, da qual faziam também parte Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila. O estudo deu origem ao livro *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica* (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996).

vida quotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo; e por remeter para um contínuo de competências que se traduzem em níveis de literacia com graus de dificuldade distintos. Através desta definição procura-se colocar o enfoque no uso das competências referidas em detrimento da posse de determinadas credenciais escolares, por se considerar que não é possível estabelecer uma correspondência simples e absoluta entre os níveis de instrução formal de uma população e o seu perfil de literacia. A literacia é desta forma entendida de um modo não estático, ou seja, considera-se que as competências de uma população neste domínio tendem a alterar-se, quer por via da evolução (positiva ou negativa) das capacidades individuais, quer por via da transformação permanente das exigências da própria sociedade.

“Educar para a literacia implica exercitar, em todos os contextos possíveis, atividades fomentadoras da aprendizagem e da exercitação da língua, numa pluralidade de situações e de práticas (...)” (Azevedo, 2011, p. 14)

1.2. Educação de Adultos e Exclusão/ Inclusão Social

Após a breve contextualização da história da Educação de Adultos, e antes de refletirmos sobre o Programa de Competências Básicas, consideramos importante também uma clarificação da pluralidade de conceitos de “inclusão/exclusão”, preconizados neste Programa.

A abordagem tradicional considerava que a situação de exclusão (ou em risco de) era determinada por diversos fatores como: muito baixos rendimentos individuais ou familiares, o desemprego de longa duração, a deficiência e a perturbação psiquiátrica, por outro lado a abordagem relacional dá um grande enfoque às dimensões: económica, política, social e cultural e à interação entre elas. Esta abordagem considera que a exclusão social é um processo dinâmico e multidimensional resultante de relações de poderes desiguais.

(Room, 1995) define o conceito de exclusão como a negação ou a não realização dos direitos civis, políticos e sociais de cidadania. Referindo-se à pobreza, também (Friedmann, 1996) considera que esta “retira a condição de usufruir substantivamente os direitos de cidadania”. A exclusão advém, portanto, não apenas do não acesso a bens essenciais, como da incapacidade de usufruto dos mesmos.

Os sistemas sociais básicos estão agrupados em cinco domínios: o social, o económico, o institucional, o territorial e o das referências simbólicas (Costa, 1998). Neste último inclui as dimensões subjetivas de identidade social e de sentimentos de pertença à sociedade. Neste sentido, a noção de exclusão social é aqui entendida de forma abrangente e no plural, por designar que um individuo terá de se ver excluído de uma ou mais dimensões sociais. Neste contexto, a pobreza ou o desemprego surgiriam como uma exclusão do tipo económico, ao passo que as pessoas que vivem em bairros degradados estariam numa situação de exclusão de tipo territorial (Silva, 2008, p. 26). A exclusão pode coexistir com inclusão, num *continuum*, possibilitando o estudo de inclusão não equitativa e de exclusão extrema, assim como distintos graus de inclusão e exclusão, segundo dimensões específicas. Os processos de exclusão têm impactos diferenciados em grupos e sociedades em tempos distintos. A abordagem relacional evita conceções e práticas estigmatizantes, como designar certos grupos de “excluídos” e reconhece o potencial dos grupos e países para resistir ati-

vamente a processos de exclusão e às suas potenciais consequências negativas. Todos estes olhares tendem a fragmentar, a dividir e a subdividir para que a classificação seja completa e não deixe ninguém de fora. As exclusões só podem, portanto, ser múltiplas, agindo também no plano da identidade, fragmentando-a (Silva, 2008, p. 27).

Assim, podemos considerar que a exclusão social é um constructo multidimensional de âmbito estrutural, cultural, económica, legal e política, física e geográfica. As desigualdades sociais e a precariedade denunciam a ausência de coesão social e apelam a uma democracia participativa, onde qualquer cidadão deveria ter a possibilidade de participar nas decisões e tomar a sua própria decisão.

O fenómeno de exclusão social está geralmente associado à precariedade económica, insegurança, baixas qualificações escolares e profissionais, perda de estatuto social, que lhes confere um sentimento de inutilidade; isolamento progressivo, em que a rede de sociabilidade é cada vez mais reduzida e frágil. O desemprego pode ser um outro fator determinante. O trabalho obriga a rotinas e exige relações interpessoais, para além do benefício financeiro. A perda de competências, pelo seu desuso (por não praticar), a perda de poder negocial nos espaços e com os agentes necessários; a perda de autoestima e autoconfiança, os danos psicológicos, os problemas de saúde, são tudo consequências e fatores a ter em linha de conta. Há uma “fraca implicação na vida coletiva, de perda de identidade profissional e a desagregação dos laços profissionais acabam por se estender a outras esferas da vida dos indivíduos” (Capucha, 1998, p. 18). Da desqualificação social emerge a solidão e o isolamento. É, portanto, fundamental apostar na criação de mecanismos que possibilitem a inclusão do cidadão, o acesso aos benefícios para todas as pessoas, independentemente da classe social da qual façam parte, tratando-se, portanto, da luta por uma sociedade mais justa e que proporcione oportunidades a todos os cidadãos.

No percurso desta reflexão, pretende-se perceber se este tipo de formação permite sinalizar a importância da participação em processos inclusivos e sustentados de aprendizagem em Competências Básicas, e não só, mas também num âmbito mais alargado, ao Longo da Vida, para um e num verdadeiro exercício de cidadania.

Este exercício de cidadania abrange uma dimensão do quotidiano que se prende como o nível de literacia tecnológico, com os equipamentos que se lidam no quotidiano.

As tecnologias estão presentes no nosso quotidiano de uma forma tão natural que por vezes utilizamo-las sem dar conta da importância que elas têm na melhoria da qualidade de vida.

Para (Kenski, 2003, p. 18) Tecnologia é o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planeamento, à construção e a utilização de um equipamento num determinado tipo de atividade.

Na esteira do referido, esta dimensão de literacia tecnológica, poderá assumir-se como um fator crítico de inclusão.

1.3. O Programa de Competências Básicas

Como foi possível ver nos gráficos anteriormente apresentados, em Portugal existem ainda públicos que não sabem ler nem escrever, ou que detêm reduzidos níveis de habilitações. Esta situação talvez possa ser explicada pelas políticas descontinuadas de Educação e Formação que o país viveu nas últimas décadas, “(...) sem lugar no quadro das políticas educativas ou objeto de uma presença apagada e intermitente, em geral, marcada por ausência, descontinuidades e abandonos” (Lima, 2008) apesar da evolução positiva que se tem vindo a assistir, conforme foi ilustrado anteriormente. Igualmente reduzido é também o nível de qualificação profissional, em proporção inversa aos elevados índices de desemprego e de pobreza que são potenciais geradores de situações de exclusão social e que poderão também ajudar a explicar o défice de cidadania.

Através da formação, as pessoas adquirem conhecimentos, instrumentos e competências que as habilitariam a ter uma opinião esclarecida e crítica sobre os dias de hoje. Nesse sentido, a formação é transformadora e permite que através de processos ativos e participativos, assim como da construção de projetos comuns, se experienciem (ou deveriam experienciar-se) valores de democracia e igualdade, na comunidade do grupo de formação. A formação profissional apresenta-se neste contexto, como uma estratégia adequada para promover a qualificação, a empregabilidade e a coesão social.

Conscientes de que o acesso ao emprego qualificado constitui uma das melhores estratégias de promover a inclusão social, também as diretivas comunitárias de aplicação nacional

têm sido insistentes nas propostas de ajustamento de inserção profissional de públicos socialmente fragilizados. O Plano Nacional de Emprego para o período 2003-2006 (RCM, 185/2003, de 3 de Dezembro), define-o na diretriz 7, defendendo o objetivo de promover a inserção no mercado de trabalho de pessoas desfavorecidas e combater a discriminação de que são alvo. O Plano Nacional de Ação para a Inclusão para 2003-2005 (RCM, 192/2003, de 23 de Dezembro), procurando uma redução progressiva da pobreza e da exclusão social, defende a criação, para as pessoas que pertencem a grupos mais vulneráveis da população, de percursos de acompanhamento para o emprego e da mobilização, para o efeito, das políticas de formação (no âmbito do objetivo 1.1. Promover a participação no emprego).

Neste sentido, as propostas de formação dirigidas à população em idade ativa em situação de exclusão social, que prossiga objetivos de inserção social e profissional preconizam: aumentar os níveis de autoestima, autoconceito e controlo sobre o seu próprio futuro; aumentar os níveis de escolaridade ou qualificação profissional, através de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos prévios e durante a formação e promover a inserção dos formandos no mercado de trabalho.

De acordo com a definição da UNESCO, a educação para a cidadania deverá envolver um conjunto de práticas e de atividades destinadas a tornar os jovens e os adultos mais capazes de participar ativamente na vida democrática, levando-os a usufruir dos seus direitos e a assumir as suas responsabilidades, enquanto cidadãos e cidadãs. Os programas de Educação e Formação de Adultos deverão ser organizados tendo em mente que o termo cidadania é multidisciplinar (Fonseca, 2000), pois abrange uma variedade de dimensões.

Foi, neste contexto, assinado em 2007 um acordo entre o Governo e os parceiros sociais que visava promover a reforma da formação profissional, do qual resultou a publicação do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento. Neste foi disponibilizada a oferta formativa de Educação e Formação de Adultos, o reconhecimento, validação e certificação de competências e as formações modulares certificadas. Contudo, a constatação de que “uma parte ainda significativa dos adultos portugueses não possui as competências básicas que lhes permitam aceder a tais ofertas de qualificação e envolver-se nos percursos formativos disponíveis” levou à publicação da Portaria n.º 1100/2010 de 22 de Outubro, onde foi aprovado o Programa de Competências Básicas.

De acordo com o artº3 da referida Portaria, é público deste Programa “indivíduos, com idade igual ou superior a 18 anos, que não tenham frequentado o 1.º ciclo do ensino básico ou equivalente ou que, tendo frequentado, não demonstrem possuir as competências básicas de leitura, escrita, cálculo e uso de tecnologias de informação e comunicação”. Esta formação não permite qualquer nível de qualificação direta, sendo os adultos informados desta situação, atempadamente. Pretende-se a sua posterior integração, enquanto formandos, em cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de nível B1(4º ano) ou B1+B2 (6º ano) ou em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível básico, usufruindo como os outros cidadãos do Sistema Nacional de Qualificações.

Alicerçada no eixo de intervenção *Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social*, esta formação tem como objetivo promover o desenvolvimento e cristalização da tríade de competências *Saber, Saber Fazer e Saber Ser*, que permitam à comunidade integrar ou concluir ações de formação que confirmem certificação e/ou a reintegração no mercado de trabalho. Estas ações assumem como meta o desenvolvimento de atitudes e capacidades de aprendizagem, as quais constituem o barómetro da qualidade de vida do indivíduo. Encontra assim a sua pertinência na necessidade de fazer face à identificação das necessidades mais prementes da população, nomeadamente as de cariz social, que se prendem com uma elevada taxa de desemprego, de pobreza emergente e baixos níveis de qualificação. Paralelamente, este Projeto pretende ainda contribuir para o fomento da igualdade de género em projetos formativos.

Seria vantajoso que os adultos que frequentam estes programas o fizessem por motivações intrínsecas, mas a realidade da constituição dos grupos contrasta com este desejável voluntarismo. São pessoas que têm reduzidos níveis de literacia e pelo facto de estarem inscritas nos Centros de Emprego, e receberem subsídio são encaminhadas para esta formação. Trata-se de uma imposição, o que contraria e poderá (ou poderia) comprometer o sucesso da formação.

O programa consiste em 300 horas de formação, dividido em seis unidades de formação de 50 horas cada, que consta no Catálogo Nacional de Qualificações:

Leitura e escrita (iniciação) - desenvolver a competência comunicativa oral de produção e receção, considerando as funções de comunicação especificadas nesta unidade de formação de curta duração; reconhecer a estrutura silábica das palavras (consoante/vogal); relacionar

fonia/grafia; ler e escrever as palavras estudadas; ler e escrever as palavras descobertas; ler e escrever frases e reconhecer e utilizar sinais de pontuação.

Leitura e escrita (aprofundamento) - desenvolver a competência comunicativa oral de produção e recepção, considerando as funções de comunicação especificadas nesta unidade de formação de curta duração; reconhecer a estrutura silábica das palavras formadas por consoante/consoante e vogal/consoante; relacionar fonia/grafia; ler e escrever as palavras estudadas; Ler e escrever frases e reconhecer e utilizar os sinais de pontuação.

Leitura e escrita (consolidação) - desenvolver a competência comunicativa oral de produção e recepção, considerando as funções de comunicação especificadas nesta unidade de formação de curta duração e compreender e produzir pequenos textos informativos, apelativos e narrativos.

Cálculo (iniciação) - Identificar números; representar números; ordenar números; calcular somas de números com um e mais algarismos; calcular diferenças de um número com um e mais algarismos; calcular produtos de um número por outro de um algarismo; calcular o quociente e o resto de uma divisão, no caso de o divisor ser um número de um só algarismo; resolver situações do quotidiano que envolvam as operações estudadas; representar valores monetários; realizar estimativas; resolver situações do quotidiano que envolvam dinheiro e identificar e relacionar as diferentes unidades de tempo.

Cálculo (aprofundamento) - Calcular soma com números com mais de um algarismo; calcular diferenças com números com mais de um algarismo; calcular produtos de um número por outro de dois algarismos; calcular o quociente e o resto de uma divisão, no caso de o divisor ter dois algarismos; calcular produtos de um número por 10, 100, 1000; calcular o quociente de um número por 10, 100, 1000; resolver situações do quotidiano que envolvam as operações supramencionadas; fazer estimativas de resultados de operações aritméticas; identificar e relacionar as unidades de medida de comprimento; identificar e relacionar as unidades de medida de massa; identificar e relacionar as unidades de medida de capacidade; ler e interpretar esquemas e gráficos simples.

Tecnologias de informação e comunicação (sensibilização) - reconhecer a importância da utilização de tecnologias no quotidiano; tomar contacto com o computador; utilizar um processador de texto; utilizar a máquina de calcular; utilizar a calculadora do computador e utilizar o telemóvel.

Ainda relativamente ao Programa de Competências Básicas, é de referir que o mesmo integra uma fase de diagnóstico que antecede a formação. Este processo é feito por um forma-

dor e tem como objetivo a verificação dos conhecimentos de cada adulto e a consequente definição do seu percurso formativo. Neste contexto, é possível que a formação seja organizada apenas com algumas das unidades referidas, podendo constar só as de consolidação e aprofundamento ou unidades de uma única área, nos casos em que os adultos já possuem competências na outra área. Contudo, é de realçar que é obrigatório que, em qualquer dos percursos escolhidos, (que poderão, portanto, ser inferior a 300 horas, desde que tenham mais de 150 horas), a unidade de formação de curta duração (UFDC) de TIC esteja sempre presente. Esta exigência prende-se com o facto de se considerar fundamental uma dimensão integradora de aprendizagens.

A metodologia de avaliação de diagnóstico aplicado é da responsabilidade de um formador com habilitação para a docência no âmbito deste Programa, devendo ter como referência as sugestões que integram as Orientações para a Operacionalização das Ações, disponível no portal da ANQ. Neste sentido, é fundamental que a linguagem do formador seja acessível e adequada ao público em questão. Sendo um público com fracas competências de leitura e escrita, leva a que sejam enormes as suas dificuldades de interpretação. A estrutura de pensamento e símbolos que fazem parte do universo destes adultos é muito própria, sendo necessário um cuidado acrescido na linguagem e métodos utilizados de modo a assegurar que os sujeitos compreendam o que lhes é transmitido e questionado.

Certos de que o Programa de Formação em análise, é apenas uma etapa para iniciar um processo de qualificação, afigura-se pertinente a analogia tecida por Amorim, sobre a “metamorfose da borboleta”, pois como refere na sua tese, citando Azevedo, estes adultos “são os bastardos esquecidos e desmerecidos das gerações sucessivas dos “trinta gloriosos anos” (1945-1975), que viram os meios-irmãos herdar a riqueza, a educação, o estatuto, a segurança, o nome da família, o brasão. (...) Metaforizando, são eles as borboletas extenuadas de voar ao sabor de todas as brisas e ventos, que procuram aprender, conjugar energias e saberes que lhes permitam controlar um pouco mais os seus voos — ainda que continuem dependentes dos ventos e das condições que se façam sentir nos ecossistemas em que vivem”. (Amorim, 2006, p. 18)

CAPITULO II

OBJECTO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Objetivos do estudo

Sendo o Prolema da literacia bastante vasto e tendo o Programa de Competências Básicas um abrangente campo de análise, centrámos o nosso interesse na importância das TIC em todo este processo formativo.

Procurando esboçar de uma forma clara o objeto desta dissertação, diremos que pretendemos avaliar se existe um processo transformativo com a formação, em que as TIC assumem um papel determinante na valorização pessoal do adulto, na praxis do seu quotidiano e/ou se as mesmas são desafiantes para a continuidade de outros percursos formativos.

Esta escolha prende-se com o facto de vivermos numa sociedade onde a tecnologia está presente em tudo o que nos rodeia e como a “vida do ser humano é uma constante adaptação ao meio. Utilizando as ideias de Darwin podemos pensar que estamos a viver uma época em que a todos é exigida uma evolução constante para se adaptar às inovações tecnológicas que surgem. Aqueles que por alguma razão a ela resistam irão com toda a certeza, por seleção natural, ser “eliminados”. Quantos já não se sentiram embaraçados perante um simples eletrodoméstico e as suas múltiplas possibilidades de utilização” (Sousa, 2006, p. 4). Poderemos mesmo refletir se a tecnologia não excluirá não apenas os que não a sabem usar, mas também os que não sabem ou conseguem usufruir de todas as suas potencialidades, como procuraremos indagar, ao longo do nosso trabalho.

Quando se faz uma pesquisa sobre o tema encontram-se várias investigações sobre “*Alfabetização informática*” (ou digital), “*literacia digital*” ou “*inclusão digital*” e em que as pessoas dotadas dessas competências ou habilidades entram na categoria de alfabetizadas digitais, Info-incluídas ou de nativos digitais (*born digital*), parece-nos importante refletir um pouco mais a montante. Vários estudos (Ferreira, 2007), (Reyes, 2010), (Silva, 2008), (Sousa, 2006)) versam sobre as gerações nascidas na Era Digital (após 1980) com acesso às tecnologias digitais em rede e dotados de sólida formação no uso de computadores; estuda-se a aprendizagem das TIC pelos jovens que frequentam o sistema formal de ensino e também dos públicos que frequentam cursos de Educação e Formação de Adultos (nível básico ou secundário), contudo existem franjas da população que continuam excluídas deste universo.

É de suma importância ter em linha de conta o enquadramento que foi feito sobre a educação em Portugal e os níveis de literacia dos portugueses nas páginas anteriores. Também no estudo sobre literacia funcional, *Literacy and Life Skills*, se conclui que os portugueses eram a população com maior défice de literacia (no âmbito do inquérito lançado a vários países (DataAngel Policy Research, 2009, p. 9), fator que tem impacto na frequência e tipos de utilização das TIC. O nível de literacia nas TIC assume cada vez maior importância, pois vários estudos comprovaram e é oficial a leitura de que o nível de literacia esta diretamente proporcional à intensidade de utilização das TIC e a uma maior probabilidade de os indivíduos acederem a empregos mais estáveis e salários mais elevados (OCDE e Statistics Canadá, 2005, citado por (DataAngel Policy Research, 2009, p. 43), É também relevante perceber que as exigências da literacia não são estáticas, mas que evoluem face às mudanças sociais, económicas e, especialmente, tecnológicas, Por sua vez o mercado de trabalho tem-se tornado cada vez mais exigente em termos de conhecimentos, requerendo um elevado nível de literacia, de competências analíticas e de resolução de problemas ((DataAngel Policy Research, 2009, p. 77).

2. Metodologia

Como foi referido no ponto anterior, numa sociedade em constante mudança “imprevisível e sujeito a tantas variações e a tanta criatividade” ((Moraes, 1997)), é necessário que a educação seja compreendida como um sistema vivo – em processo que troca energia com o meio, em que o conhecimento está em constante construção mediante interações, transformações e enriquecimento mútuos. Neste contexto, a educação deve resgatar o sujeito-aprendiz como um ser integral, um ser que pensa, que sente, que intui, que capta e expressa o mundo mediado pelo corpo que tem linguagens próprias.

Sendo objetivo da formação transformar o sujeito-aprendiz que constrói e reconstrói conhecimento e encontra sentido naquilo que está aprendendo e usar as tecnologias de informação e comunicação nessa aprendizagem. Nesse sentido, construímos inquéritos

que nos ajudassem a perceber se os formandos aprenderam a usar a tecnologia ou, se atingiram o grande objetivo de usar a tecnologia para aprender, e para se desenvolverem como seres humanos, numa verdadeira integração social, capazes de viver uma vida de qualidade.

2.1.A escolha do tipo de instrumento de investigação

Os objetivos referidos nas últimas linhas e as características do grupo a que o programa se destina foram determinantes para a seleção do instrumento de investigação.

A opção pelo inquérito decorreu naturalmente por se considerar que em ciências sociais, o inquérito é uma pesquisa sistemática e a mais rigorosa possível de dados sociais significativos (Birou, 1982). Permite colocar as “mesmas perguntas a todos os indivíduos de uma amostra” (Gall, Borg, & Gall, 1996, p. 289) tornando-se um “instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem “ (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 110) O inquérito é um método de recolha de dados que “questionam sobre sentimentos, motivações, atitudes, realizações e experiências dos indivíduos” (Gall, Borg, & Gall, 1996, p. 289) Foi a metodologia escolhida atendendo às suas potencialidades, pois permite “em colocar a um conjunto de inquiridos (...), uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou problema, ou outros temas que interesse ao investigador estudar” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 190)

(Tuckman, 2002), salienta que o inquérito é um método para adquirir dados acerca das pessoas, centrado não na observação, mas na interrogação das mesmas. O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiri-

dos), que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações fatuais sobre eles próprios ou sobre o seu meio. (...) Só nos inquéritos de administração indireta, nos quais é o inquiridor quem formula as perguntas e regista as respostas do inquirido, se estará numa situação semelhante à da entrevista (Almeida & Pinto, 1995). Neste sentido, foi opção que a análise incluisse como metodologia a conceção e administração de um inquérito por questionário (com questões fechadas), por administração indireta, quando o inquiridor o preenche (Quinvy & Campenhoudt, 2008). Conscientes de que as escalas mais elaboradas permitiriam resultados mais ricos, como as de Diferencial Semântico (Osgood), as de Likert, ou as de Stapel, que são as mais frequentes, foi nossa opção colocar questões aos formandos, formuladas de forma simples, de modo a serem facilmente compreendidas e de fácil resposta, obtendo apenas uma resposta dentro de quatro possíveis.

Os inquéritos foram construídos tendo em linha de conta os referenciais de TIC da formação de Competências Básicas e do curso EFA B1+B2 e com o contributo de opiniões de formadores de TIC que colaboraram na sua estruturação. Antes de serem passados aos formandos os inquéritos foram sujeitos à apreciação dos mesmos formadores, para uma validação crítica da pertinência das questões colocadas e para a obtenção de uma visão alargada sobre a importância desta componente, nos percursos formativos e as potencialidades da sua continuidade noutros percursos. Deste modo os Inquéritos, foram construídos com questões muito simples, pretendendo-se uma resposta igualmente simples. Sendo um público com fracas competências de leitura e escrita, leva a que sejam enormes as suas dificuldades de interpretação, assim sendo as questões foram colocadas oralmente. Contudo, a estrutura de pensamento e símbolos que fazem parte do universo destes adultos é muito própria, tendo sido necessário um cuidado acrescido na leitura das questões, de modo a assegurar que os sujeitos compreendiam o que lhes era perguntado.

De acordo com (Carmo & Ferreira, 1998), a realização de qualquer investigação, exige por parte do investigador o cumprimento de princípios éticos. Estes obrigam-no a informar, a respeitar e a garantir os direitos daqueles que participam voluntariamente no seu trabalho. Deverá também primar pela honestidade, por estabelecer acordos de forma a serem explicitadas as responsabilidades quer do investigador, quer de quem colabora antes de iniciar a investigação, aceitar a decisão do voluntário/participante se este decidir desistir a meio do percurso e protegê-lo de quaisquer danos físicos, morais ou profissionais. Deve também garantir a confidencialidade versus anonimato da informação obtida e solicitar autorização

das instituições a quem pertencem os participantes no estudo. Para além destes princípios, constituem regras fundamentais de toda a investigação científica, a fidelidade aos dados recolhidos e aos resultados a que se chega, de forma a não se configurar o enviesamento das conclusões tratadas. Qualquer investigador deve ter a maturidade emocional e a integridade moral suficientes para saber gerir a situação de ambivalência sociológica que o confronta com o dilema da dupla fidelidade, à comunidade académica que lhe pede resultados cientificamente interessantes e à população - alvo que em si confiou um património de informações de acesso reservado.

2.2.Procedimentos utilizados na recolha de dados

Foi redigida uma carta à Direção do Centro de Formação Profissional de Coimbra (anexo 1), a qual mereceu uma resposta positiva e possibilitou a apresentação dos questionários aos formandos nos diferentes momentos.

Após a aprovação da direção do Centro de foram passados os questionários aos formandos (anexo 2 e anexo 3) e dada uma explicação oral sobre os objetivos da investigação, pedindo a sua colaboração nas respostas ao inquiridor, visto que poderia existir dificuldade de leitura e interpretação das questões foi assegurada a salvaguarda do anonimato e de todos os dados fornecidos.

A passagem dos questionários obedeceu a 3 momentos de acordo com a Tabela 1

Competências Básicas		EFA B1+B2	
Início	Fim	Início	Fim
1º Momento		2º Momento	3º Momento

Tabela 1: Calendarização da passagem dos Inquéritos

Todos os formandos se mostraram disponíveis em colaborar.

2.2.1. Técnicas de Análise de Dados

Após a recolha dos dados, procedemos ao tratamento estatístico dos questionários com a aplicação Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e da folha de cálculo Microsoft Excel (versão 2010) em complemento ao S.P.S.S. na elaboração de uma parte dos gráficos.

A estatística descritiva não faz mais que refletir a natureza dos dados, e nesse sentido está determinada por eles. Assim, tentámos organizar e resumir o conjunto de dados recolhidos através dos questionários.

Desta forma, procedemos ao cálculo de distribuição de percentagens, apresentando-se sob a forma de gráficos.

2.3. Caracterização da amostra

Os cursos são antecedidos pela fase de diagnóstico, que acontece uns dias antes da formação iniciar, como foi anteriormente referido.

O facto de em Educação de adultos se ter em linha de conta, no processo de ensino-aprendizagem, os conhecimentos e saberes que resultam da experiência e história de vida, do trabalho, dos diferentes papéis que os adultos desempenham na sociedade e na comunidade onde estão inseridos, leva a que os resultados obtidos possam ser bastante díspares. Se esta heterogeneidade existe dentro de um grupo, na análise dos inquéritos dos quatro grupos, poderá também acontecer e ser ainda maior, pois estes apesar de terem uma fase diagnóstico, que permitiria a homogeneização pelas afinidades de conhecimentos, tal não é exequível e torna-se impraticável, pelo que o agrupamento dos indivíduos para o mesmo curso não resulta dessa homogeneidade de características

individuais, mas antes circunstanciais, pelas inscrições nos Centros de Novas Oportunidades e/ou Centros de Emprego

Nesta investigação irão ser estudados os elementos de vários grupos,

Tabela 2 que iniciaram as ações de competências básicas no ano de 2011, no Centro de Formação Profissional de Coimbra:

	Número de formandos	Data de início
Grupo 1	18	26-04-2011
Grupo 2	16	27-07-2011
Grupo 3	15	26-08-2011
Grupo 4	15	21-11-2011

Tabela 2: Grupos que constituíram a amostra

No início da formação foram passados os questionários (anexo 2) para caracterizar a situação sociodemográfica deste universo de formandos: faixa etária, género, estado civil, zona de residência, nível de literacia, situação face ao emprego e se possui ou não apoios sociais. Procurou-se também indagar qual o contato e conhecimentos que possuem em relação às tecnologias da Informação e Comunicação.

Numa segunda fase, depois da conclusão das 50 horas de TIC da ação de competências básicas é passado o mesmo questionário (anexo 3) para avaliar o contributo da formação. Neste momento corre-se o risco de o número de formandos é menor devido às desistências ao longo deste percurso ao que a nossa amostra não foi indiferente e ficou reduzida a 49 formandos.

Numa terceira fase, o olhar recaiu sobre todos aqueles que continuaram o percurso formativo, confirmando a importância da formação das competências básicas enquanto potenciadora de novos saberes e trampolim para outras etapas formativas. Nesta fase, a investigação centrou-se nos formandos que concluíram os cursos de Educação e Formação de Adultos de jardinagem e espaços verdes B1+ B2 onde a componente de TIC tem uma carga horária de 200 horas. Nesse sentido, no final da formação EFA B1+B2 de jardinagem foi

novamente passado o questionário e pudemos verificar e avaliar as competências antes e depois da formação de competências básicas e depois da formação de TIC da ação B1+B2. No mesmo momento com base num novo questionário (anexo 4) avaliaram-se as competências de TIC orientadas para a utilização do equipamento informático e o impacto que a formação de TIC teve no quotidiano destas pessoas (anexo 5) Com estas interrogações aos adultos em diferentes fases formativas pretendemos perceber se a formação permitiu a aquisição de conhecimentos e a mobilização desses para novas tarefas e a utilização de equipamentos, nomeadamente informáticos.

CAPITULO III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

1. A análise sociodemográfica no primeiro momento

O universo em estudo era, numa fase inicial constituído por 64 formandos, relativo a 4 cursos, o qual veio depois a ser alterado, atendendo ao número de desistências, como será referido nos pontos seguintes.

Afigura-se, contudo, relevante que este primeiro momento tenha o enfoque que merece, e se proceda a uma análise sociodemográfica.

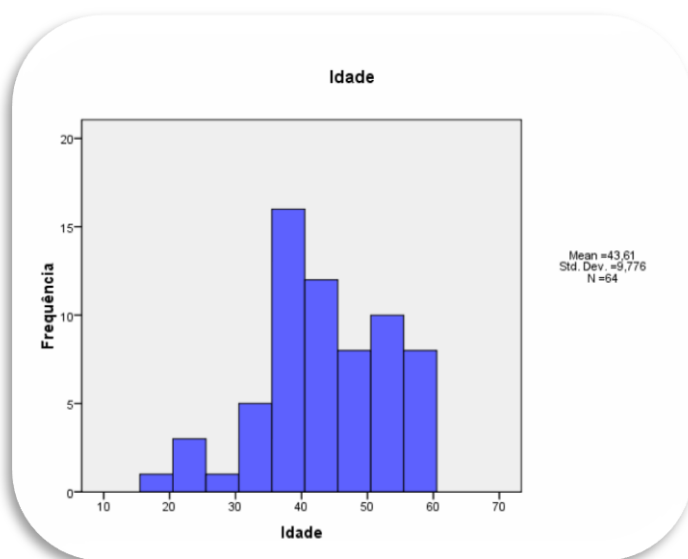


Gráfico 3: Distribuição por idades

Trata-se de um grupo bastante heterogéneo quanto à idade pois, relativamente aos 64 formandos inquiridos, esta varia entre os 18 e os 60 anos, Sendo a sua média de idades de 43,61 anos Gráfico 3, só uma pequena minoria pertence à faixa etária inferior a 35 anos.

Fazendo a abordagem pelo género,

constatamos que essa heterogeneidade se dilui, pois o grupo é composto por 33 mulheres e 31 homens Gráfico 4

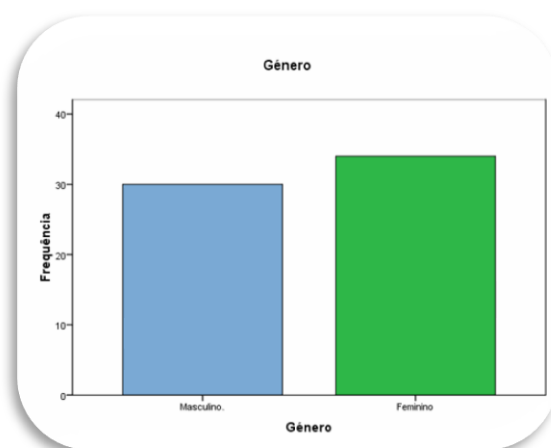


Gráfico 4: Distribuição por género

Para que se perceba a matriz do quotidiano desta população, considerámos importante fazer também a leitura do seu estado civil Gráfico 5, por forma a melhor compreendermos como é feita a utilização dos equipamentos domésticos. Prevalece o número de pessoas casadas, o qual aumenta se lhe acrescentarmos os que vivem em união de facto, assumindo cerca de 66% deste universo Tabela 3: Estado Civil , Gráfico 5.

	Frequência	%
Casado	35	54,7%
União de facto	7	10,9%
Solteiro	11	17,2%
Divorciado	10	15,6%
Viúvo	1	1,6%
Total	64	100,0%

Tabela 3: Estado Civil

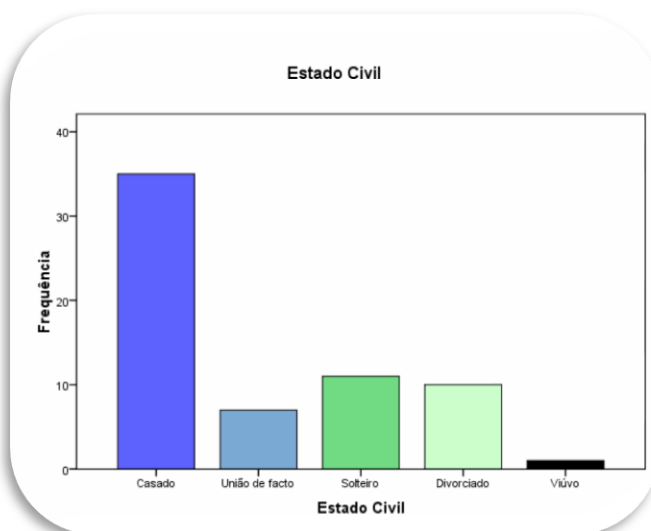


Gráfico 5: Estado Civil

	Frequência	%
Coimbra	33	51,6%
Periferia	31	48,4%
Total	64	100,0%

Tabela 4: Zona de residência

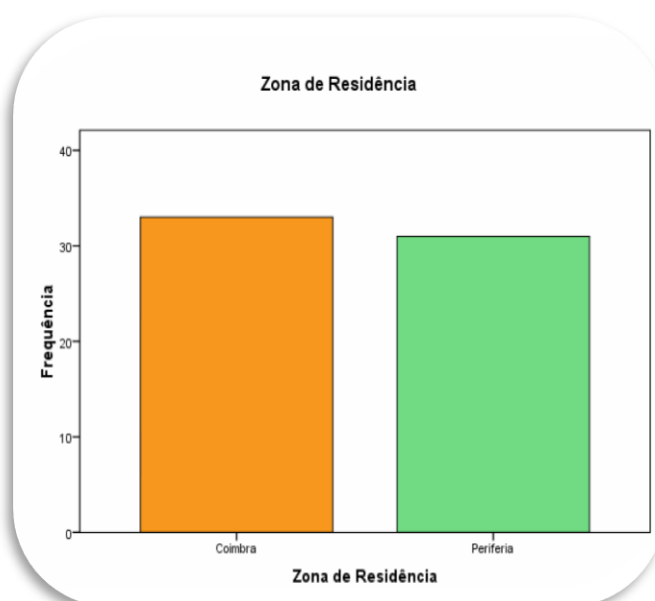


Gráfico 6: Zona de Residência

O grupo é um misto de habitantes da cidade de Coimbra e da sua periferia Gráfico 6. Atendendo à fragilidade económica que os caracteriza, atrever-mo-íamos a afirmar que os que vivem na periferia tenham algum ganho de subsistência por se encontrarem em contextos rurais de sociedades mais “solidárias.

	Frequência	%
Não frequentou a escola	2	3,1%
1º Ano	1	1,6%
2º Ano	5	7,8%
3º Ano	34	53,1%
4ª Ano	22	34,4%
Total	64	100,0%

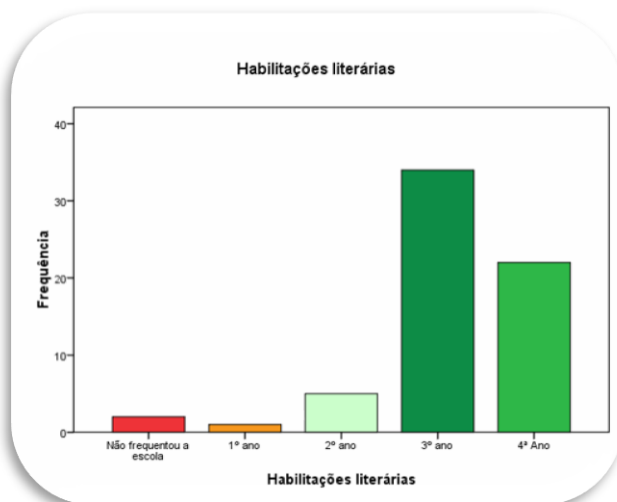


Gráfico 7 : Habilitações literárias

Tabela 5: Habilitações literárias

Apenas 34,4% dos formandos possuem o 4º ano de escolaridade Tabela 5: Habilitações literárias, verifica-se a reduzida literacia do grupo, o que se traduz em grandes dificuldades de leitura, escrita e interpretação.

Verificamos que a maioria dos formandos frequentou a escola tendo abandonado o percurso no terceiro ano Gráfico 7.

	Frequência	%
Desempregado	64	100,0

Tabela 6: Situação face ao emprego

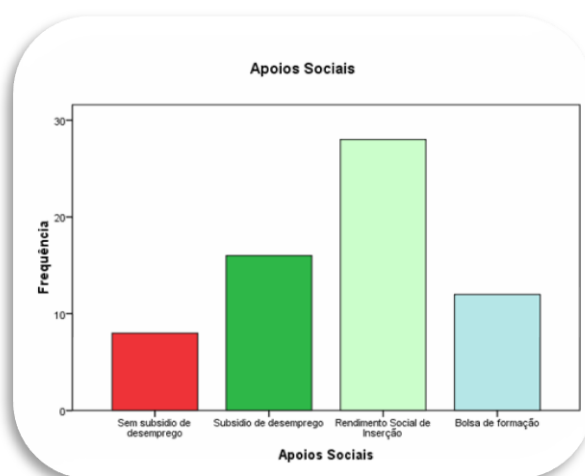


Gráfico 8: Apoios Sociais

Todos os formandos se encontram em situação de desemprego

Na caracterização das Técnicas de Serviço Social Gráfico 8, o universo de formandos apre-

	Frequência	%
Sem subsídio de desemprego	8	12,5%
Subsídio de desemprego	16	25,0%
Rendimento Social de Inserção	28	43,8%
Bolsa de formação	12	18,8%
Total	64	100,0%

senta uma grande fragilidade económica, o que é reiterado pelo facto de apenas uma pequena percentagem de formandos estar no curso sem quaisquer apoios sociais (12,5%) Tabela 7: Apoios Sociais. Esta percentagem revela por parte destes formandos a motivação para aprender mesmo sem qualquer apoio monetário.

Tabela 7: Apoios Sociais

2. Análise comparativa do inquérito sobre a utilização das tecnologias

A amostra no início da ação é de 64 formandos e no final da ação é de 49. Esta redução deve-se a um elevado número de desistências (quinze). Este público evidencia bastantes fragilidades, inclusive, económicas, pelo que as desistências a que se assiste, isto é, a opção pelo abandono da formação, deve-se ao aparecimento de uma oportunidade de trabalho. Outra das razões prende-se com a falta de hábito de trabalho e de cumprimento de horários e regras básicas de comportamentos necessários para frequentar uma formação, na qual se sentem violentados quando lhes são propostas regras e lhes apresentam obrigações a par dos direitos que lhes assiste. Neste sentido, a referida *mortalidade*, prendeu-se sobretudo por motivos de doença e abandono Gráfico 9.

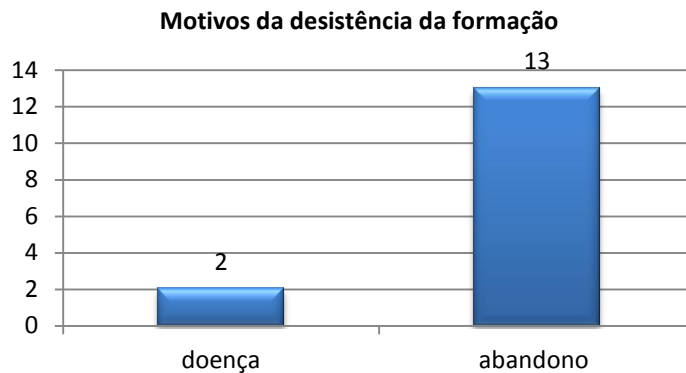


Gráfico 9: Motivos de desistência

O mesmo inquérito foi passado em três momentos distintos de modo a poder avaliar a progressão dos inquiridos:

Primeiro momento antes da formação de TIC da ação de competências básicas, segundo momento no final da formação da ação de competências básicas com 50 horas de TIC lecionadas e o terceiro momento no final da formação de TIC da ação EFA B1+B2 com 200 horas de TIC lecionadas.

No final deste percurso de formação os inquiridos totalizam 250 horas de TIC

O uso de tecnologias que requerem processos mais elaborados de aprendizagem, apresentam diferenças significativas do 1º para o 3º momento de análise, que revelam desde logo resultados do processo formativo.

Do primeiro momento para o segundo momento houve desistências como se constata no gráfico anterior, no entanto convém referir que o grupo passou a ser constituído por 49 elementos sendo 20 do género masculino e 29 do género feminino, como se ilustra no Gráfico 10.

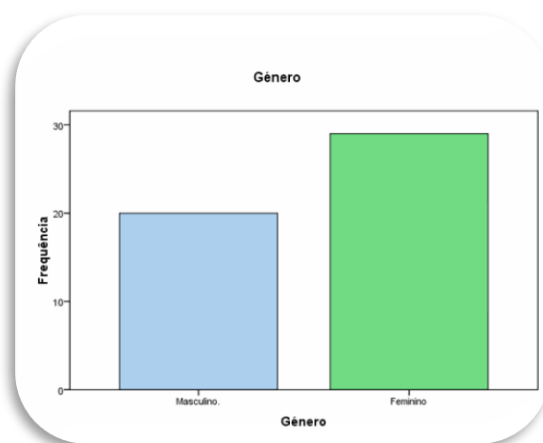


Gráfico 10: Género

A primeira questão

Procurou-se aferir se a utilização da televisão sofria alterações com o processo formativo. Escolhemos este equipamento, por consideramos que este é, sem dúvida, um forte meio de comunicação com um enorme contributo para o desenvolvimento sócio cultural da sociedade.

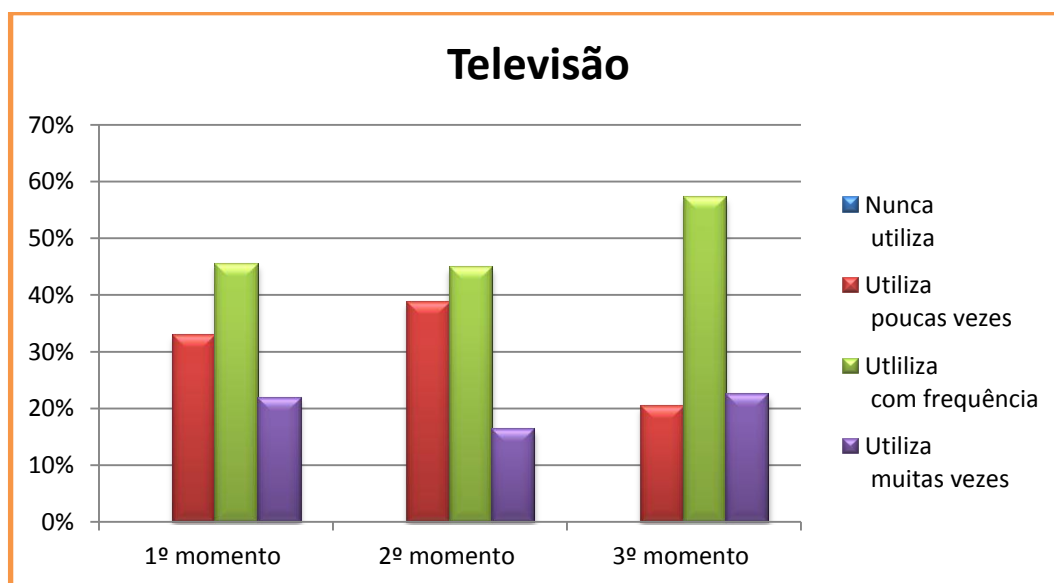


Gráfico 11: Utilização da Televisão

Como se pode observar pelo gráfico comparativo dos três momentos de análise todos utilizam a televisão, nota-se que não existe muita diferença de comportamento antes e depois da formação de competências básicas, no entanto no final da formação de 200 horas de TIC é notório o aumento da utilização da televisão.

A Segunda questão:

Os aparelhos de vídeo que estão neste momento descontinuados e algo desadequados da realidade das novas tecnologias no entanto os formandos são da geração que viu “nascer” e “morrer” o vídeo gravador

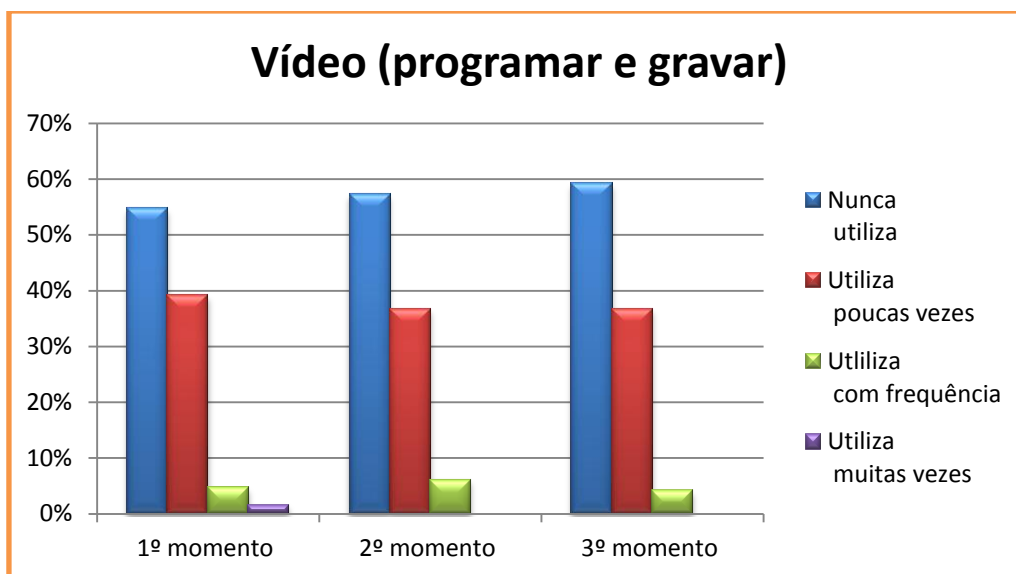


Gráfico 12: Utilização do Vídeo gravador

Da observação do gráfico podemos verificar que muito poucos usam o vídeo gravador para executar as operações básicas de programar e gravar programas até se poderá afirmar que estando mais elucidados estão em relação às tecnologias apercebem-se da inutilidade deste tipo de equipamentos.

Terceira questão:

Os leitores de DVD, equipamentos mais utilizados para reprodução multimédia (áudio, vídeo) com custos relativamente acessíveis

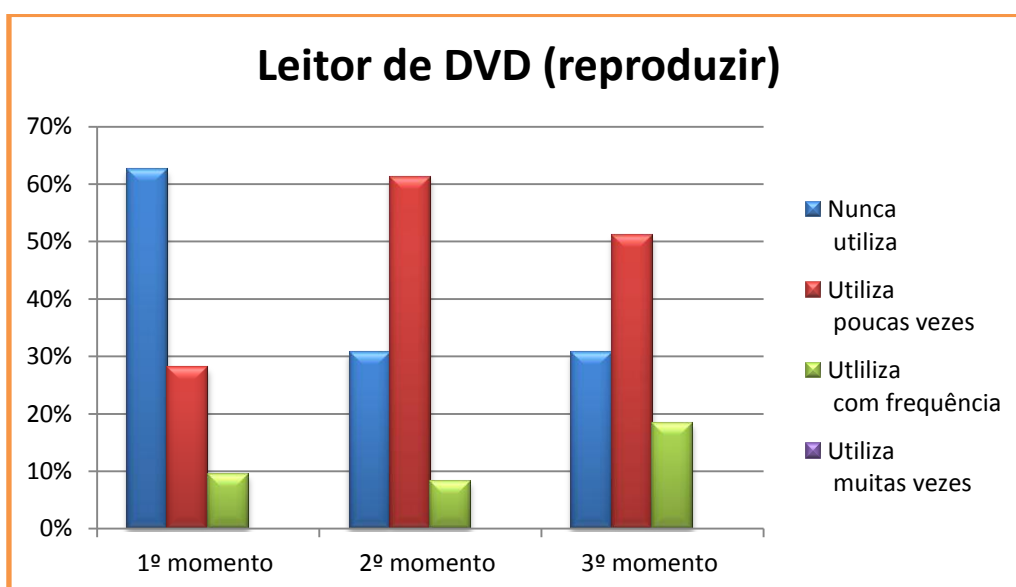


Gráfico 13: Utilização Do leitor de DVD

É notório pela análise do gráfico a contribuição da formação para o aumento da utilização destes equipamentos, sendo que numa fase inicial a maioria dos inquiridos não utilizava e foi aumentado a sua utilização à medida que aumentava os conhecimentos adquiridos na formação de TIC.

Uma das razões para esse aumento advém da utilização do computador pessoal que possui uma unidade de CD/DVD que os formandos utilizam nos períodos da formação.

Quarta questão:

A máquina de lavar roupa é um equipamento indispensável na maioria das casas.

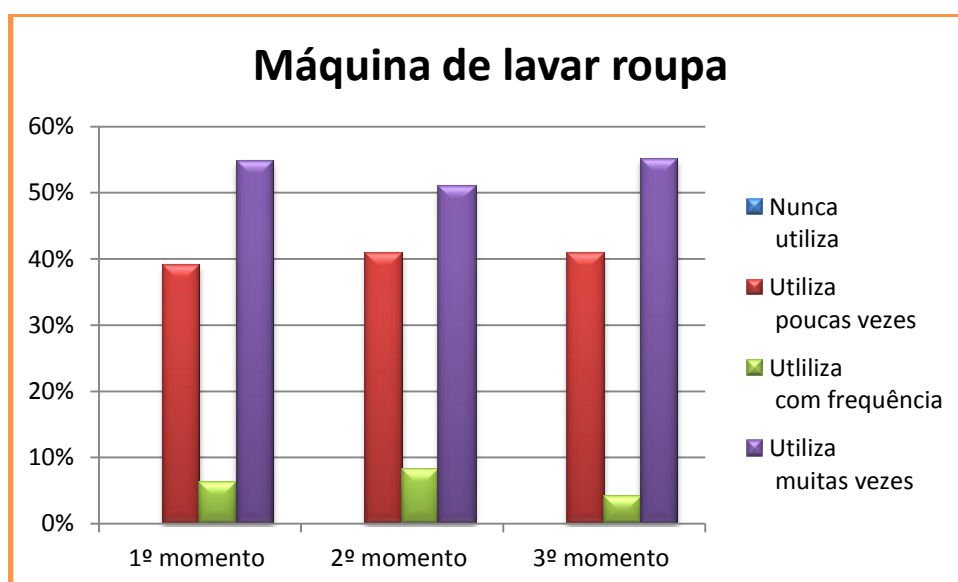


Gráfico 14: Utilização da máquina de lavar roupa

Constata-se que a totalidade dos inquiridos utilizam a máquina de lavar roupa no seu dia-a-dia e o contributo da formação de TIC não é relevante para o aumento ou diminuição da utilização deste equipamento, no entanto verifica-se um aumento da utilização do equipamento do primeiro momento para os seguintes e a explicação plausível é que é maior o número de indivíduos do género feminino, pese embora o fato que cada vez mais estes equipamentos sejam portadores da mais alta tecnologia para o exercício das funções para que foram concebidos, sem necessitar de competências específicas para o efeito.

Quinta questão:

A máquina de lavar loiça é um equipamento que se tornou comum na maioria das casas, nas últimas décadas.

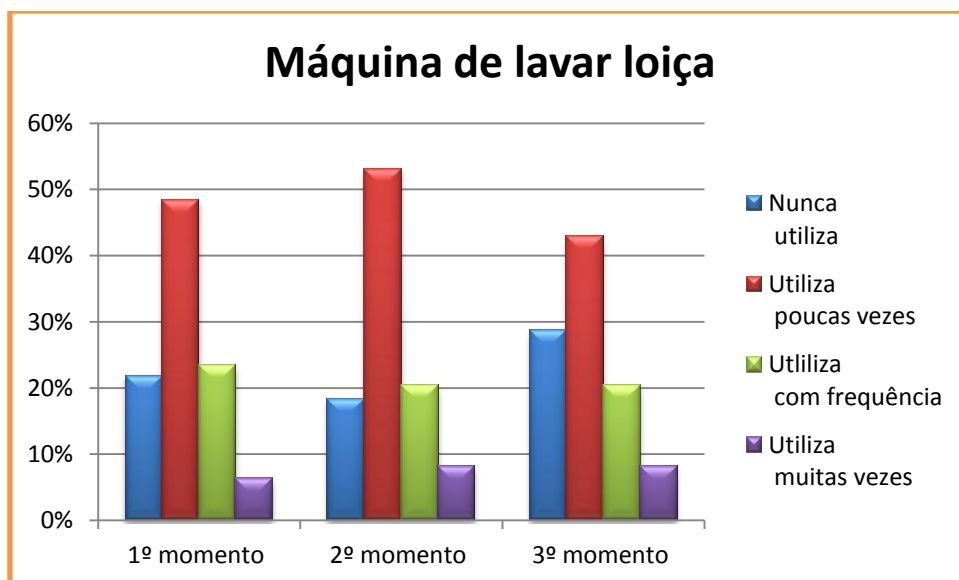


Gráfico 15: Utilização da máquina de lavar loiça

Os inquiridos utilizam a máquina de lavar loiça no seu dia-a-dia à semelhança da máquina de lavar roupa verifica-se que o contributo da formação de TIC não é relevante para o aumento ou diminuição da utilização deste equipamento, sendo que cada vez mais estes equipamentos são também mais sofisticados, exigindo parcos conhecimentos na intervenção do utilizador.

Sexta questão:

O micro-ondas é hoje em dia um equipamento acessível em termos de custos e com enorme utilidade no quotidiano dos indivíduos, embora não seja um equipamento indispensável no dia-a-dia

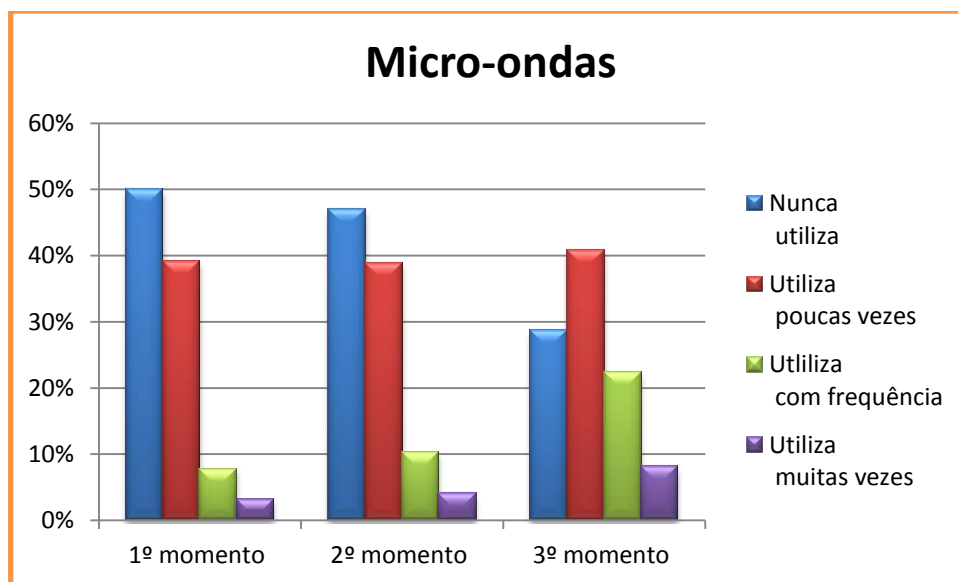


Gráfico 16: utilização do micro-ondas

Da análise do gráfico verifica-se que a formação contribuiu para o aumento da utilização do equipamento devido à abordagem que é feita sobre o modo de funcionamento e utilização durante os momentos de formação, permite concluir o seu contributo neste processo.

Sétima questão:

O Telemóvel é um fenómeno recente, que se tem revelado quase imprescindível para a maioria das pessoas segundo dados recentes da ANACOM existem 9.366 milhões de utilizadores de telemóveis em Portugal, apresentando um grande número de potencialidades que nem sempre são utilizadas. A sua utilização mais simples e de grande utilidade é atender e fazer chamadas telefónicas.

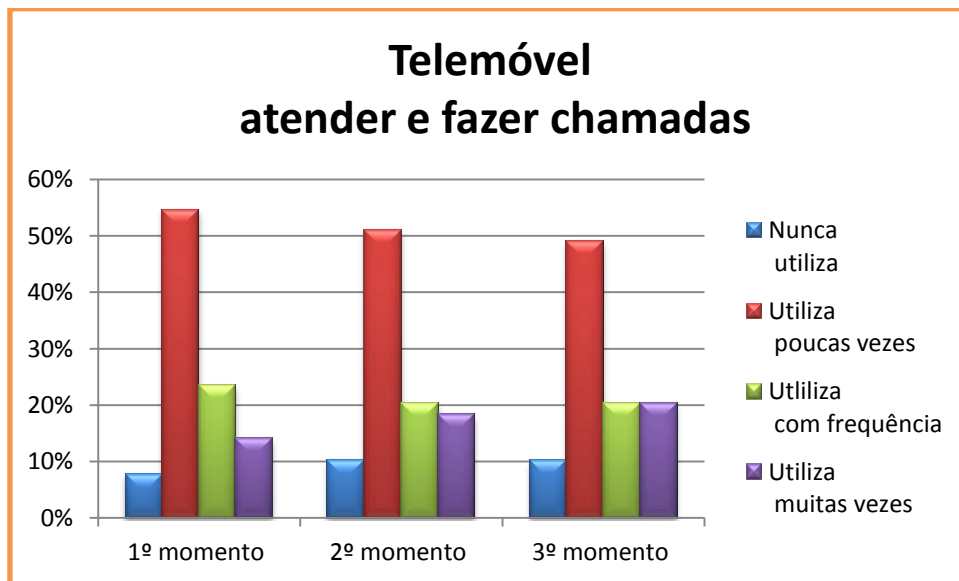


Gráfico 17: Utilização do telemóvel/chamadas

Neste gráfico verifica-se que ainda existem pessoas que por diversas razões dispensam a utilização do telemóvel e que a maioria q o utiliza, não o usa com muita frequência, nem tão pouco a formação de TIC influenciou a alteração dos hábitos de utilização do equipamento, uma das razões para não se verificar o aumento da sua utilização, prende-se com os custos inerentes à mesma.

Oitava questão:

Uma das potencialidades do Telemóvel é o envio e leitura de mensagens de texto que se traduz numa redução de custos na utilização do equipamento, no entanto é necessário ter competências de leitura e escrita para poder usufruir dessas potencialidades.

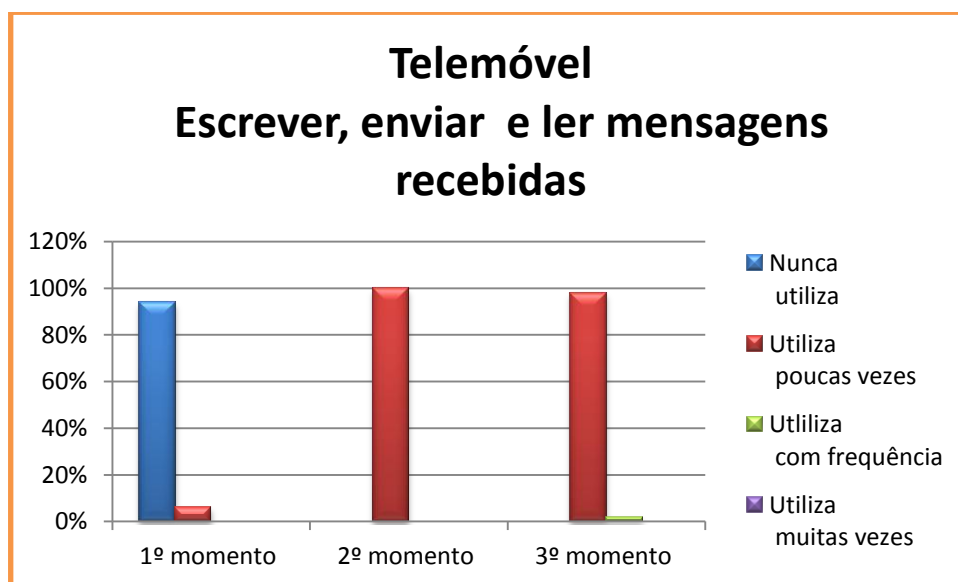


Gráfico 18: Utilização do telemóvel/ mensagens

Do gráfico retiramos que antes da formação era quase nula a utilização do sistema de mensagens via telemóvel e que após e durante a formação aumento significativo da prática de mensagens escritas, na maioria do casos devido ao aumento das competências de literacia e também do esclarecimento do funcionamento do equipamento.

Nona questão:

O cartão multibanco é uma “ferramenta” quase que indispensável nos dias de hoje para executar tarefas de pagamentos e consultas de movimentos bancários.

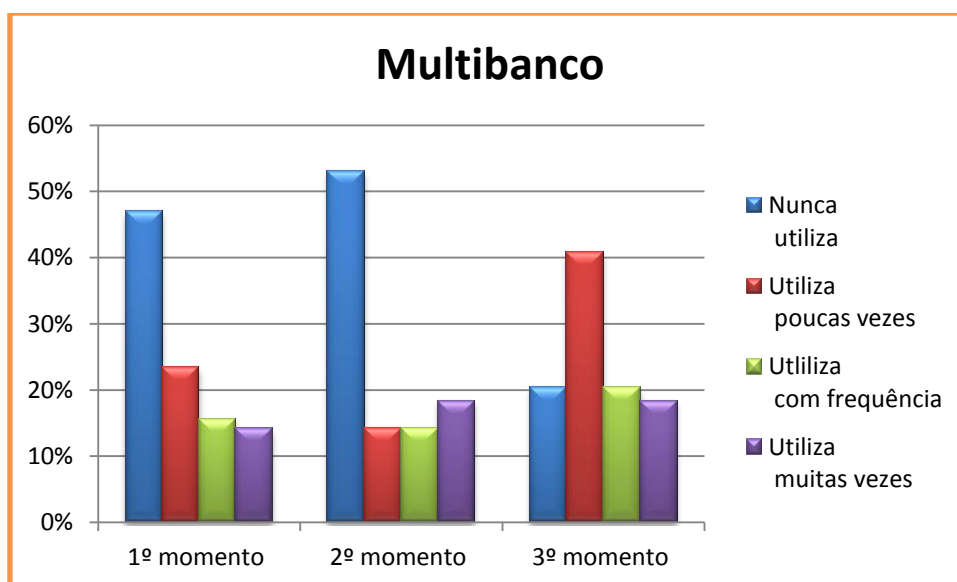


Gráfico 19: Utilização do cartão multibanco

Da análise gráfica é possível constatar o contributo da formação para o aumento da utilização do cartão multibanco, mesmo sendo nas operações básicas de levantamento e consultas, verifica-se que diminuiu o número de pessoas que nunca utilizaram o cartão, sendo que a maioria nem sequer era detentora de cartão nem de conta bancária. Os testemunhos da Técnica de Serviço Social corroboram este resultado, uma vez que em muitas situações é necessário haver uma intervenção institucional para que os formandos possam abrir conta, o que se prende com a fragilidade económica deste público, como foi já sobejamente referido.

Décima questão:

Optámos por questionar também sobre a máquina de calcular, por a considerarmos um equipamento simples e útil para executar os cálculos básicos aritméticos podendo no entanto ser mais abrangente em funcionalidades

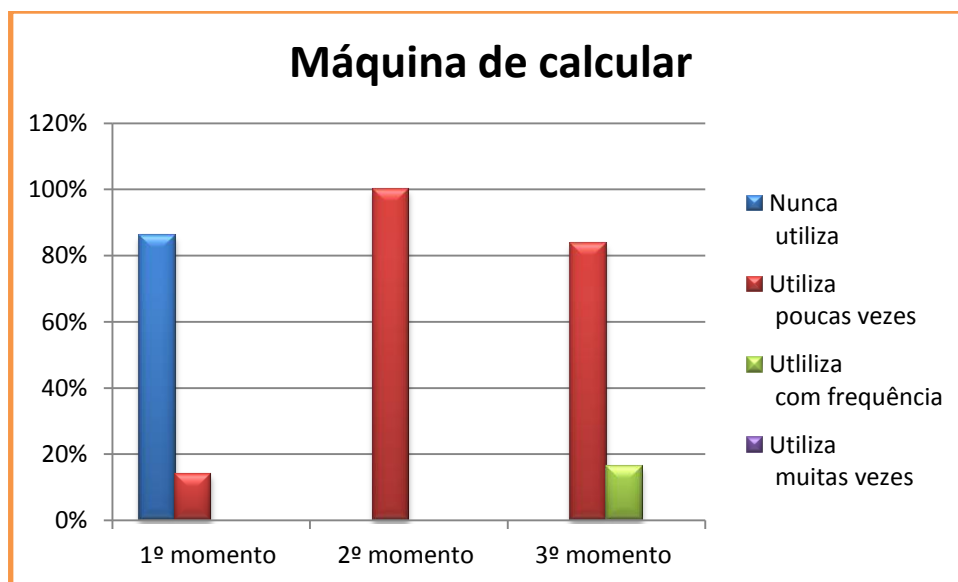


Gráfico 20: Utilização da máquina de calcular

As poucas competências que os inquiridos possuíam em termos de matemática elementar implicavam não haver necessidade de utilização da máquina de calcular, no entanto a formação de TIC em paralelo com a formação de matemática para a Vida quer nas competências básicas quer no EFAB1+B2 contribuíram para que todos adquirissem competências para usar a máquina de calcular. Se é notável o salto no 2º momento, o facto é que no 3º momento assistimos a upgrade, havendo já uma pequena percentagem que passou a utilizar muitas vezes.

Décima primeira questão:

Cada vez mais encontramos máquinas de Vending em espaços de utilização pública.

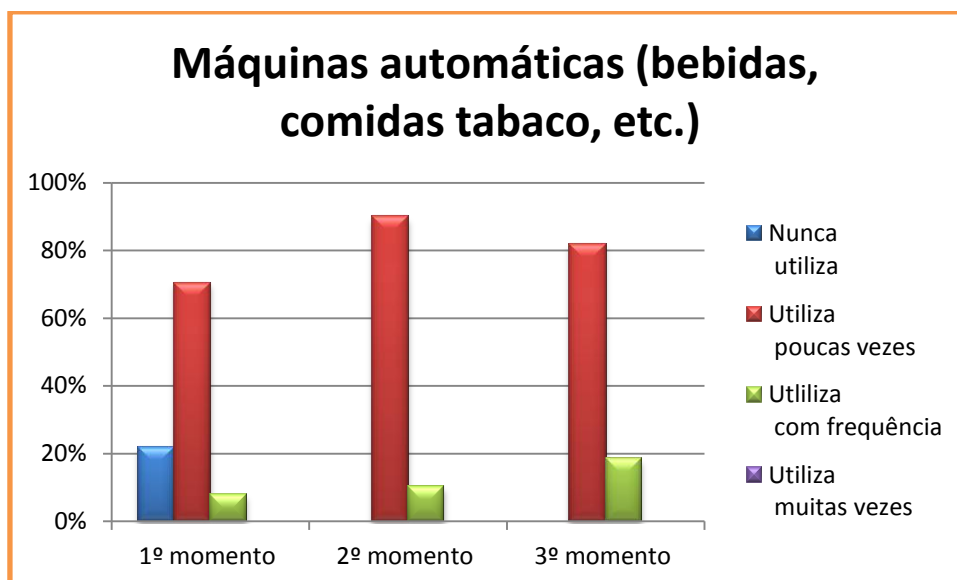


Gráfico 21: Utilização das máquinas de Vending

A formação contribuiu para o esclarecimento sobre a utilidade e funcionamento destes equipamentos pela análise do gráfico a utilização passou de cerca de 80% para 100%.

A Décima segunda questão:

O computador como o equipamento tecnológico que é utilizado quer de uma forma direta no seu formato de computador pessoal, quer como suporte a outro tipo de equipamentos tais com impressora, scanner e outros periféricos.

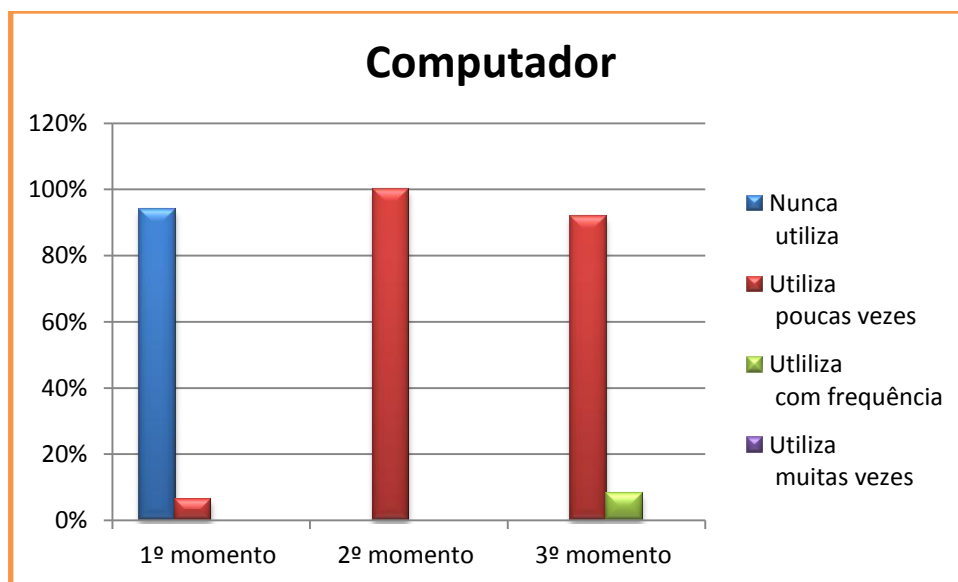


Gráfico 22: Utilização do computador pessoal

Antes do início da formação apenas uma percentagem mínima dos inquiridos já tinha utilizado o computador, a formação em TIC quer nas competências básicas quer no EFA B1+B2 implica a utilização do equipamento informático. Todos utilizaram o equipamento durante a formação e alguns foram além da formação, utilizando em casa os computadores de filhos e familiares.

2.1. Inquéritos Final da Formação EFA B1+B2

Avaliação da aprendizagem no computador no final da formação de TIC .

As questões foram elaboradas com base no referencial de TIC do curso EFA B1+B2 que tem a duração de 200 horas e é composto por quatro módulos.

Dos módulos apresentados elencamos os critérios de evidência mais relevantes

Módulo A- Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso;

- Identifica diverso equipamento tecnológico usado no dia-a-dia;
- Distingue as vantagens e desvantagens desse equipamento;
- Reconhece os fatores de risco e as precauções a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico: ligações segurança, postura, fadiga visual, etc.

Módulo B- Realizar, em segurança, operações várias no computador;

- Liga, desliga e reinicia corretamente o computador e periféricos designadamente um scanner;
- Usa o rato: aponta, clica, duplo-clique, seleciona e arrasta;
- Reconhece os ícones do ambiente de trabalho e as suas funções;
- Reconhece as diferentes barras de uma janela e suas funções;
- Cria, abre, apaga e copia pastas e ficheiros;
- Usa alguns dos acessórios do sistema operativo: calculadora; leitor de CDs, gravador de áudio, jogos, etc;

Módulo C- Utilizar um programa de processamento de texto;

- Abre um documento de processamento de texto;
- Reconhece as funções dos diferentes elementos da janela: barras de ferramentas, menus, estado, deslocamento,...;
- Abre um documento já existente, altera-o e guarda-o;
- Cria um novo documento, insere texto, formata e verifica-o ortográfica e gramaticalmente;
- Cria uma tabela e altera os seus pormenores de estilo (por exemplo: insere e elimina colunas e linhas; muda o estilo e espessura de linha; insere sombreado ou cor nas células);
- Adiciona imagens e formas automáticas a um documento e altera-as;
- Imprime um documento utilizando as opções base de impressão.

Módulo D- Usar a Internet para obter e transmitir informação;

- Identifica os elementos necessários para ligar um computador à internet;
- Identifica e interpreta vocabulário específico usado na Internet;
- Inicia um programa de navegação (browser) na Web e abre um endereço da Net;
- Reconhece as funções das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barra de estado, ...;
- Pesquisa em diferentes motores de busca, utilizando ou não uma palavra-chave;
- Adiciona uma página da Web à pasta Favoritos;
- Cria uma caixa de correio pessoal;
- Lê, apaga e responde a mensagens recebidas, usando o livro de endereços;

- Identifica os cuidados a ter, relativamente aos vírus informáticos, no recebimento de ficheiros em anexo.
- Utilização de rede sociais

No final das 200 horas que foram acrescentadas às 50 horas de TIC no programa de competências básicas, analisamos com base nos gráficos o impacto que a formação teve nestas pessoas.

2.2. Gráficos sobre aplicabilidade da formação de TIC

Passamos a apresentar graficamente a resposta obtida sobre aplicabilidade da formação de TIC e como esses conhecimentos são mobilizados para o manuseamento do equipamento e programas informáticos. Os resultados dispensam comentários pela evidência da ilustração gráfica

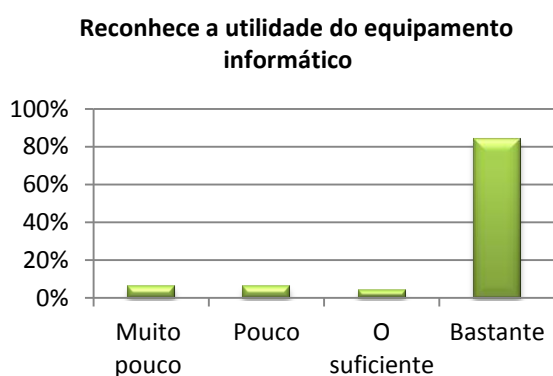


Gráfico 23: Utilidade do equipamento informático

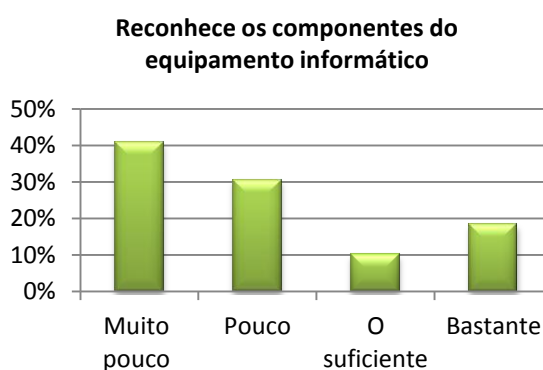


Gráfico 24: Componentes do equipamento informático

Consegue ligar e desligar corretamente o computador

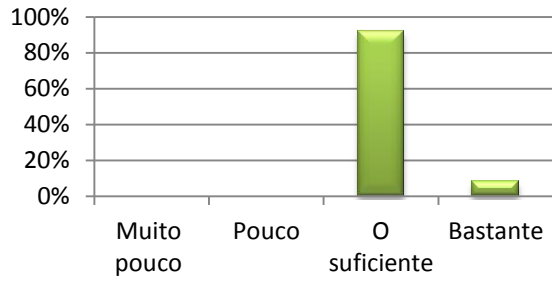


Gráfico 25: liga e desliga corretamente o computador

Utiliza com destreza o dispositivo apontador (rato)

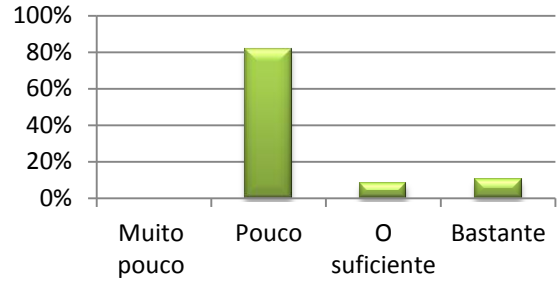


Gráfico 26: Destreza com o dispositivo apontador

Executa operações de gravação abertura e cópia de documentos no computador

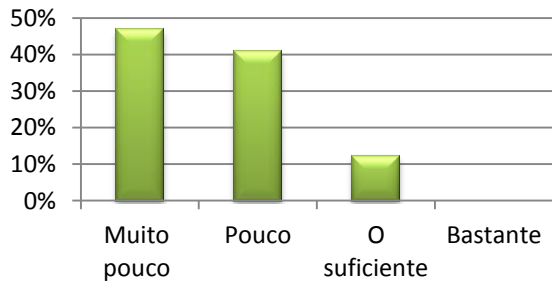


Gráfico 27: Operações básicas com o computador

Utiliza a calculadora do computador

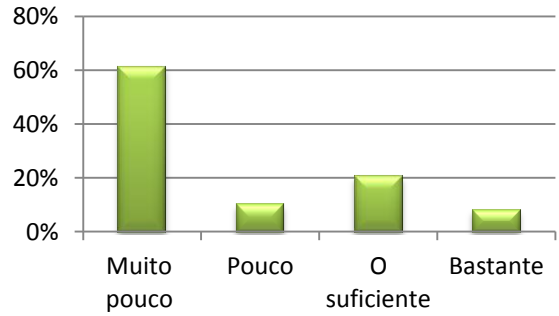


Gráfico 28: Usa calculadora do computador

Utiliza o programa de desenho

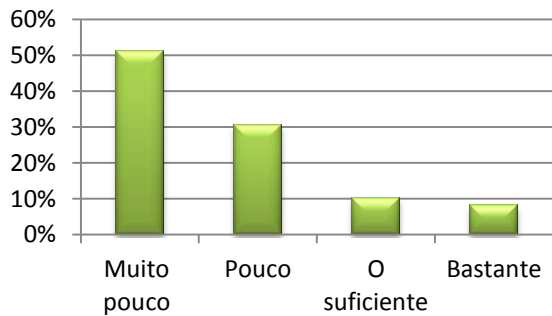


Gráfico 29: utiliza O PaintBrush

Digita corretamente textos

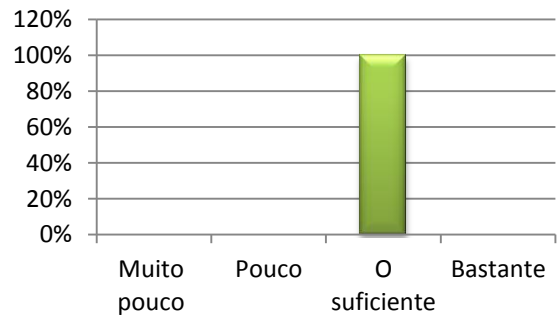


Gráfico 30: Digita textos

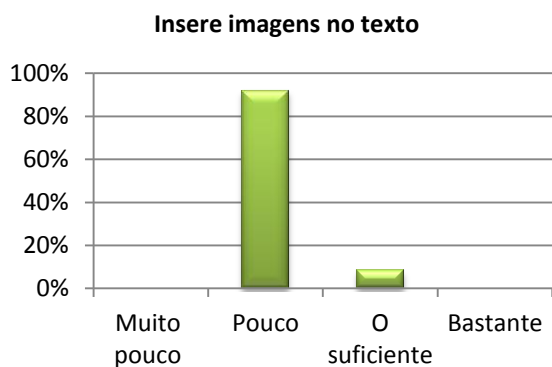


Gráfico 31: Inserir imagens



Gráfico 32: Formatar o texto

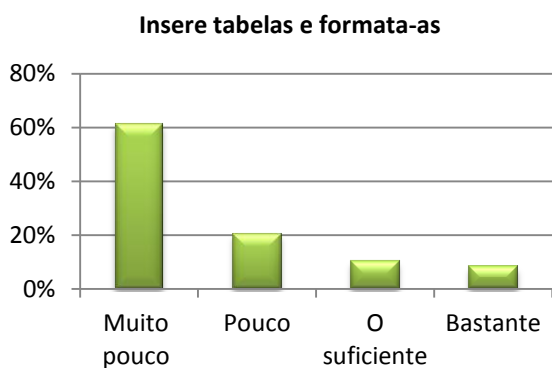


Gráfico 33: Tabelas

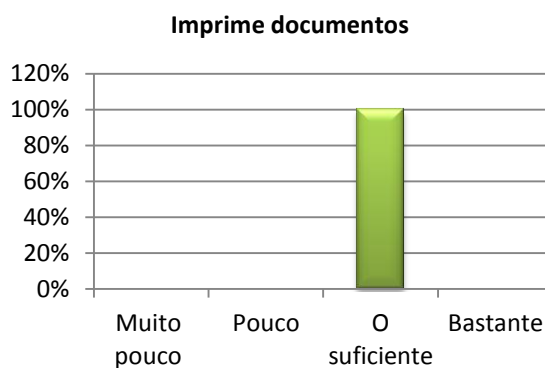


Gráfico 34: impressão de documentos

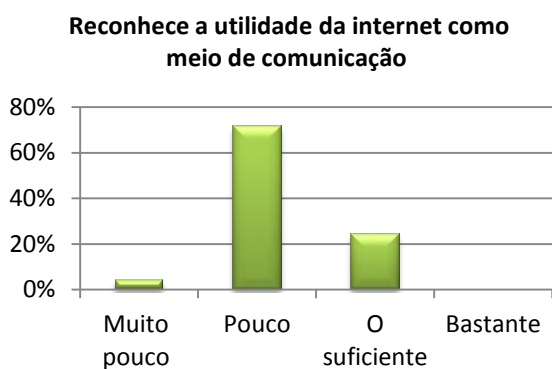


Gráfico 35: Utilidade da internet

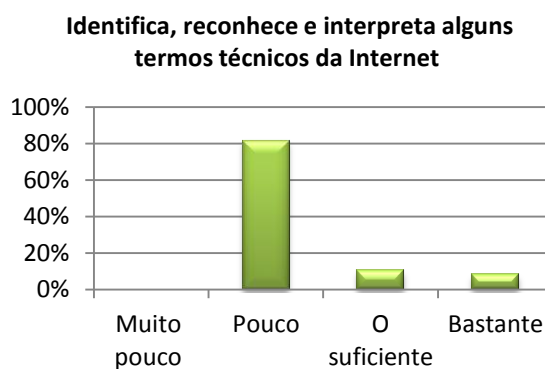


Gráfico 36: Termos técnicos da internet

Executa pesquisas por palavras-chave num motor de busca

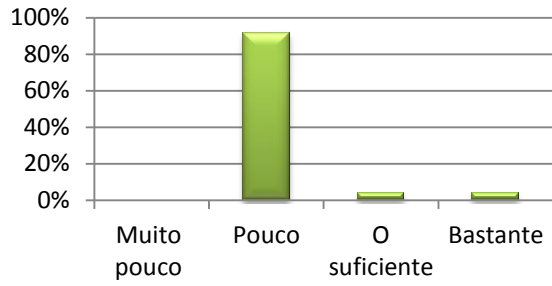


Gráfico 37: Pesquisas na internet

“Navega” nos mapas da internet

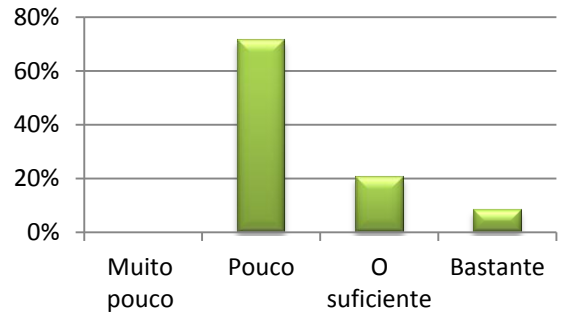


Gráfico 38: Google maps

Entende o funcionamento do correio eletrônico

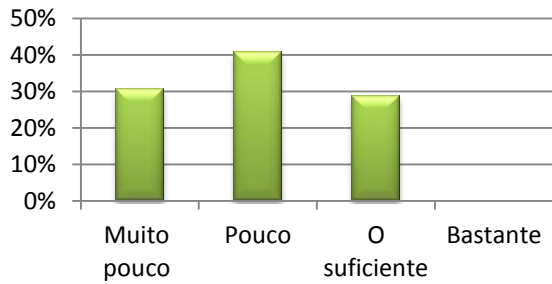


Gráfico 39: Correio eletrônico funcionamento

Sabe criar caixa de correio eletrônico

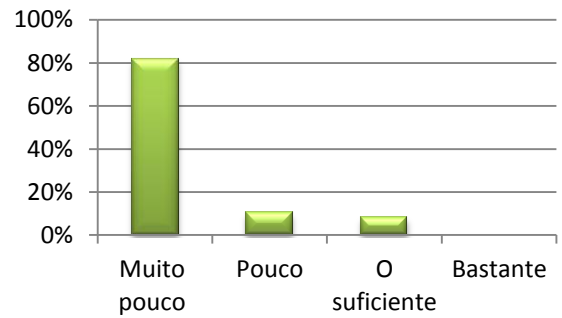


Gráfico 40: Criar Conta de correio eletrônico

Sabe ler, apagar e enviar mensagens de correio eletrônico

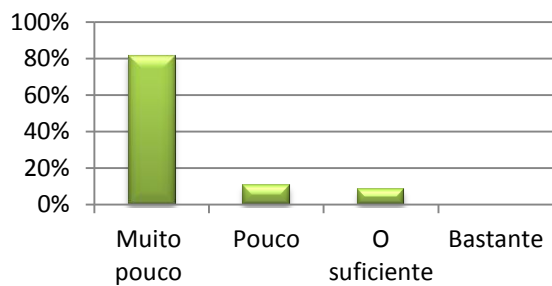


Gráfico 41: usar o correio eletrônico

Sabe utilizar a aplicação de chat do Gmail

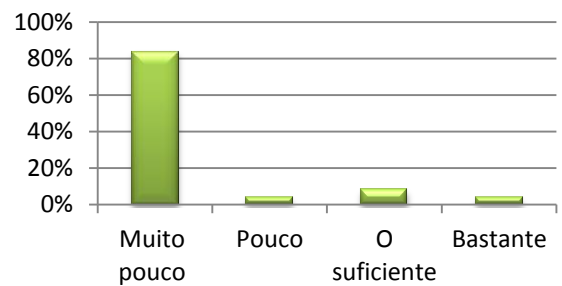


Gráfico 42: Chat do gmail

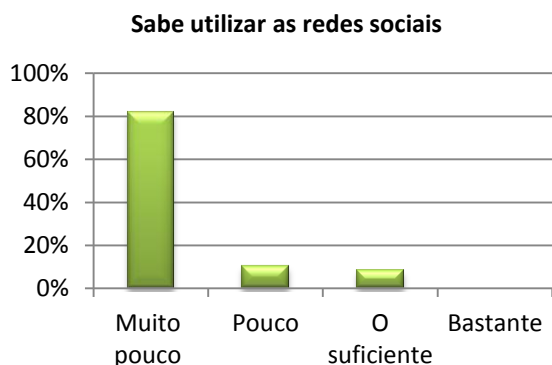


Gráfico 43: Redes sociais

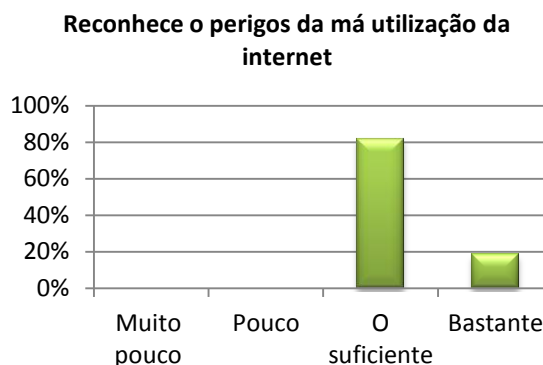


Gráfico 44: Perigos da internet

No processo de aprendizagem ao longo do tempo da formação adquiriram competências para manusear o equipamento da forma correta: nomeadamente o teclado e o dispositivo apontador (rato), utilizar as aplicações mais usuais de um computador pessoal, tais como, utilização do sistema operativo, aplicações de processamento de texto nas suas várias vertentes básicas, aplicações de desenho e ainda a utilização da Internet.

Da observação dos gráficos Gráfico 23, Gráfico 24, Gráfico 25, e Gráfico 26 podemos concluir que a maioria dos inquiridos consegue identificar os componentes físicos do equipamento informático, reconhece a sua utilidade e manuseia o equipamento.

No Gráfico 28, reiterando o já constatado no 2º momento desta investigação, verifica-se que sabem utilizar da máquina de calcular do computador embora não seja uma ferramenta frequente bem como a utilização da aplicação de desenho, Gráfico 29

A utilização do processador de texto é feita de uma forma satisfatória nas operações mais básicas, digitação do texto formatação e impressão Gráfico 30, Gráfico 32 e Gráfico 34. No que respeita a formatação inserção e manipulação de objetos e tabelas no processador de texto verificamos que nem todos o fazem com frequência e qualidade, Gráfico 31, Gráfico 32 Gráfico 33. A utilização da internet no que respeita a interpretação do funcionamento e navegação todos os inquiridos atingem os objetivos mínimos, Gráfico 35, Gráfico 36, Gráfico 37 e Gráfico 38. Correio eletrónico, Chat, redes sociais, comunicação online em geral são itens em que os inquiridos pouco utilizam Gráfico 39, Gráfico 40, Gráfico 41, Gráfico 42 e Gráfico 43. Não é alheio a este resultado, a idade e a iliteracia (embora em desconstrução) do público em análise. É, contudo, importante relevar que a totalidade dos inquiridos está esclarecida quanto aos perigos de uma má utilização da internet Gráfico 44.

2.3. O reconhecimento na primeira pessoa do impacto da formação de TIC no quotidiano dos formandos

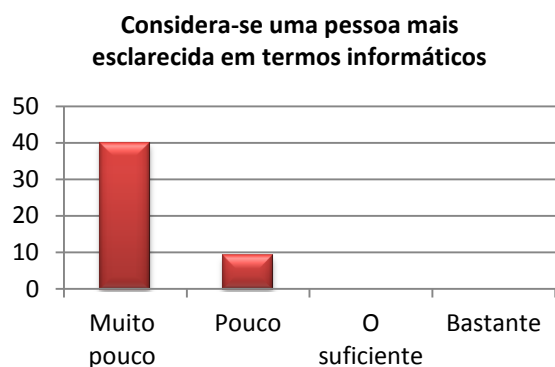


Gráfico 45: Conhecimentos de Informática

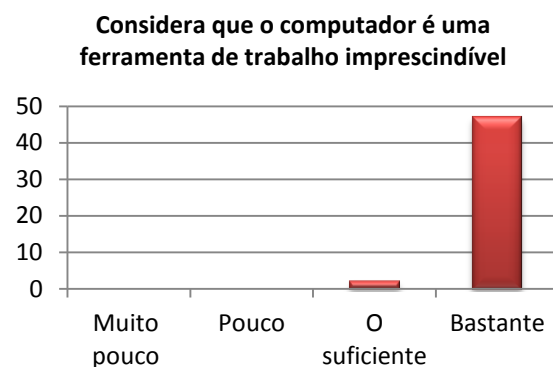


Gráfico 46: Computador como ferramenta de trabalho

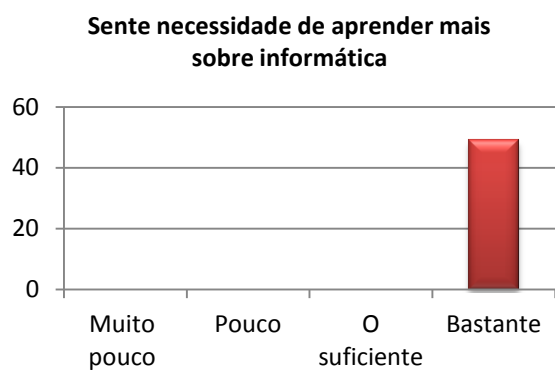


Gráfico 47: Informática aprender mais

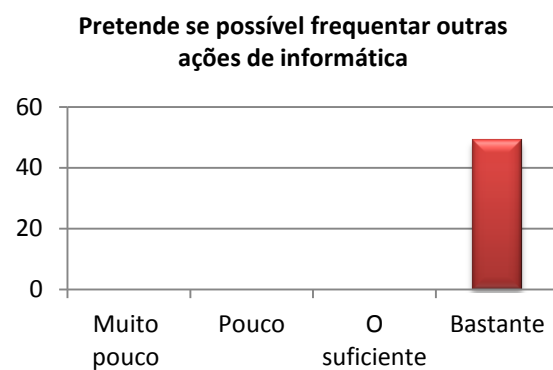


Gráfico 48: Mais formação de informática

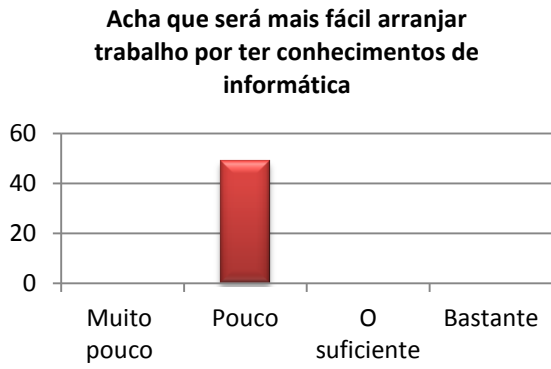


Gráfico 49: Informática e mercado de trabalho

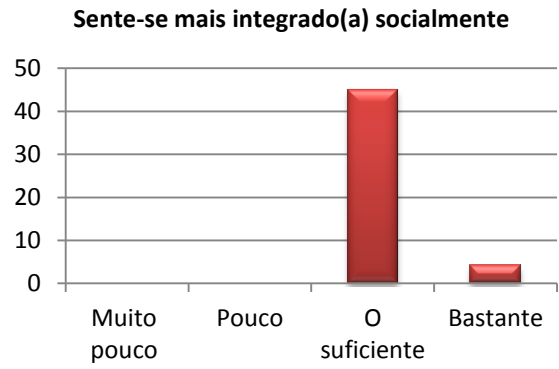


Gráfico 50: Integração social

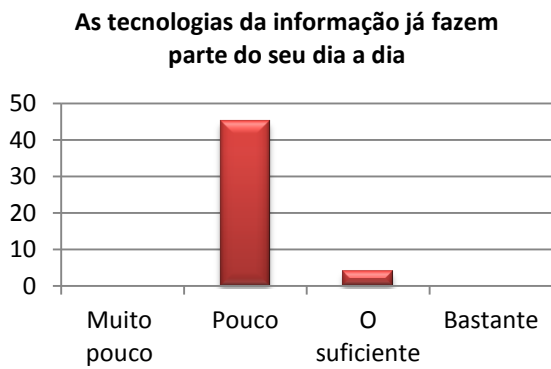


Gráfico 51: As TIC e o quotidiano

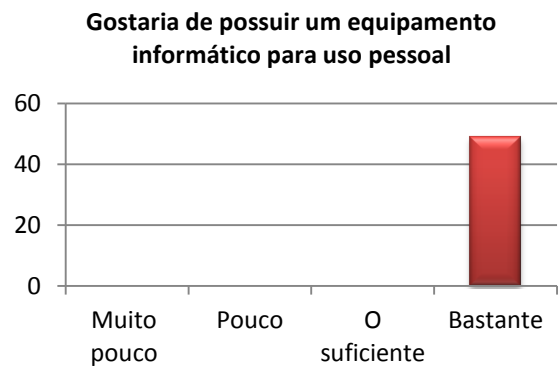


Gráfico 52: Possuir equipamento informático

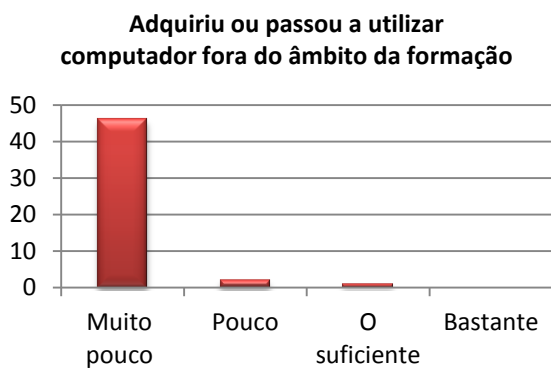


Gráfico 53: Aquisição de equipamento informático

A totalidade dos inquiridos ainda se sente pouco esclarecida em termos informáticos, pretende aprender muito mais sobre informática e gostaria de possuir equipamento informático Gráfico 45, Gráfico 47, Gráfico 48, e Gráfico 52 Os inquiridos acham os conhecimentos podem contribuir para uma maior facilidade em arranjar trabalho Gráfico 49.

Todos consideram que o computador é uma ferramenta de trabalho imprescindível, Gráfico 46. O computador não faz parte do dia-a-dia da totalidade dos inquiridos ressalvando o facto de o ter sido durante o período da formação Gráfico 51. Poucos são os formandos que utilizam o computador fora do âmbito da formação bem como os que adquiriram computador Gráfico 51, Gráfico 53

CAPITULO 4

1. Conclusões (Discussão dos resultados)

Afigura-se oportuno iniciar esta discussão de resultados com a afirmação “aprendemos melhor quando conseguimos relacionar o que estamos a aprender com situações ou exemplos da nossa experiência e da nossa vida” (Carreto & Gouveia, 2011, p. 9) Em estudo, esteve o uso de equipamentos usados no dia a dia da vida dos indivíduos.

O tratamento dos dados obtidos pelos questionários permite fazer uma análise comparativa antes do percurso formativo e no seu final, quanto ao uso de tecnologias no quotidiano, no que diz respeito aos seguintes equipamentos: Televisão, Vídeo, Multibanco e Máquinas automáticas (senhas, bilhetes, parquímetros, entre outros); O computador pessoal; Processador de texto - Escrita de palavras, frases e pequenos textos; Máquina de calcular e calculadora do computador; Telemóvel – Menu, Lista de contactos e SMS).

Da análise dos inquiridos dos diferentes equipamentos, afigura-se possível afirmar que o uso de tecnologias que requerem processos mais elaborados de aprendizagem, apresentam diferenças significativas no final do percurso formativo, permitindo constatar ter havido mobilização dos conhecimentos adquiridos na formação para o uso desses equipamentos no quotidiano dos indivíduos.

Concluimos que o percurso começado na formação de competências básicas e que culminou na formação EFA B1+B2 com sucesso, contribuiu para minorar a info-exclusão dos inquiridos. Assim, estas formações favoreceram uma apropriação das TIC por parte dos intervenientes, os quais desencadearam uma aquisição de competências nessa área, e constituíram um impulso para o desenvolvimento de novas aprendizagens, sobretudo em percursos de auto- aprendizagem. Observou-se que os inquiridos começaram a utilizar na formação alguns equipamentos tecnológicos e a tomar consciência das potencialidades dos mesmos, bem como da utilização do computador e o acesso à internet. Para além disso, as suas práticas quotidianas, poderão a vir ser alteradas com a aquisição das novas competências.

O caminho a percorrer é ainda longo para chegar a níveis mais elevados de literacia em TIC para a maioria dos portugueses, até porque esse percurso implica que, simultaneamente, haja um aumento dos níveis de literacia, entendida como as práticas sociais de leitura e

escrita (Street, 1993), para além de outras competências técnicas e em TIC (Kirsh & Lennon, 2005) e implicará.

Pretendia-se com este estudo obter um quadro compreensivo da apropriação das TIC por candidatos que fizeram o percurso formativo com início no programa de Competências Básicas e culminaram no curso EFA B1+ B2, sendo as competências aqui analisadas as da área de competências-chave TIC, tal como apresentadas no respetivos Referenciais dos supracitados percursos

Tratando-se de um processo de apropriação, a intenção inicial era a de seguir o grupo de candidatos, à entrada do processo formativo e no final do mesmo, de modo a conseguir-se uma imagem consistente para análise.

As tecnologias com que os adultos estão familiarizados à entrada do processo são muito poucas, os eletrodomésticos são os mais utilizados, máquinas de lavar, televisão, o telemóvel e cartão multibanco começam a ter um reconhecimento útil e alguma utilização no pós competências básicas.

A existência do computador é conhecida, mas tratando-se de um equipamento cujo custo está aquém das possibilidades dos inquiridos e de utilização significativamente mais complexa, é, no entanto, encarado como um desafio mas com algumas implicações na sua aprendizagem. Um número muito diminuto de inquiridos já tinha utilizado o computador no entanto, desconhecendo as potencialidades do mesmo.

No final da formação um dos formandos adquiriu equipamento informático e outros manifestaram interesse em fazê-lo, sendo as dificuldades económicas o impedimento da concretização desse objetivo.

A apropriação das TIC por parte dos adultos deste nível permite evidenciar o seu papel de potencial motivação para desenvolvimento posterior de estratégias pessoais de aprendizagem ao longo da vida e, acessoriamente mas não despreciando, o envolvimento de duplo sentido que propicia no seio da família, de características marcadamente rurais no contexto do estudo realizado atingiram o grande objetivo de usar a tecnologia para aprender, e para se desenvolverem como seres humanos, numa verdadeira integração social, capazes de viver uma vida de qualidade.

Terminamos assumindo que o grupo conseguiu alterar o seu dia-a-dia com as competências adquiridas na área das TIC de forma a permitir uma maior inclusão social, assumindo a literacia tecnológica um fator crítico de inclusão.

Referências Bibliográficas

- Alcoforado, L. (2008). *Competências Cidadania e Profissionalidade*. Coimbra.
- Alcoforado, L. J. (2011). A Educação e Formação de Adultos na UC: reflexões a propósito das III Jornadas"31 mar. 2011. ". Coimbra.
- Alcoforado, L. J. (2012). Educação e Formação de Adultos em Portugal, na Actualidade. Um olhar a partir da investigação. *Revista Educação & Emprego*, pp. 4: 14 - 19.
- Alcoforado, L. J. (fev de 10 de 2013). Educação, Formação e Desenvolvimento. Algumas reflexões sobre as possibilidades de um sucesso integrado e sustentado. *Pombal Jornal*, 13 - 13.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Editorial Presença.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia Investigação em Psicologia e Educação*. Edições Psiquilibrios .
- Amorim, J. P. (2006). *O Impacto da Educação e Formação de Adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania - A Metamorfose das borboletas*.
- Assessment Psychology Online Psychological Assessment, Testing and Practice Resources for Psychologists*. (s.d.). Obtido em 08 de 12 de 2011, de <http://assessmentpsychology.com/resources.htm>
- Azevedo, F. (2011). *Numeracia e Literacia em Educação. VII Encontro de Educação*, (p. 1). Instituto de Investigação da Universidade do Minho.
- Batista, R. A. (2005). *O acesso à informação como requisito para o exercício da cidadania*. Obtido em 15 de maio de 2012, de www2.metodista.br/unesco/agora/mapa_animadores_pesquisadores_roseli.pdf:

http://www2.metodista.br/unesco/agora/mapa_animadores_pesquisadores_roseli.pdf

- Birou, A. (1982). *Dicionário de ciências sociais*. Publicações Dom Quixote.
- Bruno, A. S. (2010). *Ler com Arte*. Lisboa: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA.
- Burns, R. B. (2000). *Introduction to research methods* (4ª ed.). London: Sage Publications.
- Caleiras, J. (2004). “Globalização, Trabalho e Desemprego – Trajectórias de Exclusão e Estratégias de Enfrentamento”. A Questão Social no Novo Milénio. VIII. *Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. (FEUC, Ed.) Coimbra.
- Caleiras, J. (2008). "Do Desemprego à Pobreza? Trajectórias, Experiências e Enfrentamentos". *E-Cadernos, nº 2*. Coimbra.
- Caleiras, J. (2011). *Para Além dos números- As consequências pessoais do desemprego Trajetórias de empobreciment, experiencias e politicas*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia.
- Canário, R., & Cabrito, B. (s.d.). Org. Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências. Lisboa : EDUCA.
- Capucha, L. (1998). *Nós e eles cá dentro: sobre o mito de um Robison Crousue ao contrário. Pobreza, Exclusão: Horizontes de Intervenção*. Lisboa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreto, G., & Gouveia, A. (2011). *Programa de Formação em competências básicas - Orientações para a operacionalização*. Lisboa: ANQ.
- Cohen , L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4ª ed.). London: Routledge.
- Costa, A. B. (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Coutinho, C. (s.d.). *Métodos e Técnicas de amostragem*. Obtido em 08 de Dezembro de 2011, de [wikispaces.com: http://claracoutinho.wikispaces.com/M%C3%A9todos+e+T%C3%A9cnicas+de+Amostragem](http://claracoutinho.wikispaces.com/M%C3%A9todos+e+T%C3%A9cnicas+de+Amostragem).
- DataAngel Policy Research, I. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- DGERT, D. (2005). Base de Dados das políticas de emprego.

- Foddy, W. (1996). *Como pergunta: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Lisboa: Celta.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania – Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational Research: An Introduction* (6ª ed.). New York, USA.: Longman Publishers.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta.
- Guimarães, P. (s.d.). Da educação popular à educação de segunda oportunidade: diferentes interpretações do direito à educação de adultos nas políticas públicas. Braga: Universidade do Minho.
- Him, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa : Edições Sílabo.
- Incorporated, D. P. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. Campinas, SP: Papirus.
- Kirsh, I., & Lennon, M. (2005). *Cadre conceptuel de la littératie en matière de technologie de l'information et des communications*. Canadá.
- Lima, L. C. (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Lisboa: Educa.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* . Lisboa: Sílabo.
- Moraes, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas/SP: Papirus.
- Noronha, A., Primi, R., & Achieri, J. (2005). *a13v18n3.pdf*. Obtido em 08 de 12 de 2011, de [www.scielo.br](http://www.scielo.br: http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v18n3/a13v18n3.pdf): <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v18n3/a13v18n3.pdf>
- Oliveira, N. L. (2007). *O caminho digital para a inclusão social: A revolução tec-nológica e a construção da cidadania*. Brasília.
- Paiva, J., & Simões, C. (2005). Mestrado em Química para o ensino Metodologias de investigação em educação. Coimbra.
- Pestana, M. H., & Gajairo, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementariedade do SPSS*. Lisboa : Edições Sílabo .

- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos vida no currículo currículo na vida*. Lisboa: ANQ.
- Quivy, R., & Campenhoudt, U. L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reyes, A. N. (2010). *Utilização da Internet em cursos de Educação e Formação de Adultos*. Obtido em 08 de 12 de 2011, de Repositório Aberto Universidade aberta: <http://hdl.handle.net/10400.2/1439>
- Rezende Filho, C. B., & Neto, I. A. (2001). *A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA*. Departamento de Ciências Sociais e Letras: Departamento de Ciências Sociais e Letras.
- Rocha, M. (s.d.). Obtido em 28 de 12 de 2011, de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224252006G4dER1mh2Hh54JZ8.pdf>
- Room, G. (1995). *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol: Polity Press.
- Salgado, L. (2010). *A educação de Adultos uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: ANQ.
- Silva, A. M. (2008). *Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação*. Porto: Prisma.
- Simões, A. (2000). “*Cultura Científica, Progresso social e Cidadania*.”. Coimbra.
- Simões, A., Oliveira, L. A., Vieira, C., Alcoforado, L. J., Lima, ., P., & Gaspar, M. F. (2001). *Modelos e práticas em educação de adultos*. Coimbra: ed. 1. Coimbra: Núcleo de Assistência Psicológica e de Formação de Adultos.
- Sousa, S. (2006). *A integração das TIC, nas aulas de Matemática, no Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho , Braga.
- Street, B. (1993). *The new literacy studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torres, C. A. (2003). *Política para educação de adultos e globalização*. Universidade da Califórnia, Los Angeles.
- Trindade, A. S. (2006/2007). *As tecnologias de informação e comunicação (tic) na qualificação da população activa -O papel dos canais formais e informais de aquisição e desenvolvimento de competências em TIC na qualificação da população activa*. . Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, C. M., & Oliveira, A. L. (2007). Metodologia da investigação científica. *cadernos de textos de apoio - 8ª Edição*. Coimbra.

www.anacom.pt/. (s.d.). Obtido em 08 de 08 de 2014, de <http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=249936>

www.cfpa.pt/cfppa/cidadania/curso/intromig.pdf. (s.d.).

www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/dsapoe_FECidadaniaSP.pdf. (s.d.).

ANEXOS

Anexo 1

Exmo. S. Diretor

Do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra

No âmbito do Mestrado de Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária a decorrer na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, venho solicitar a V. colaboração para o desenvolvimento de uma investigação para a Tese e dissertação.

Os grupos de estudo são constituídos por Formandos dos cursos de Competências Básicas e de Educação e Formação de Adultos B1+ B2, ministrados no Centro de Formação que V. Ex^a dirige.

Para o efeito, pretendo efetuar inquéritos aos formandos sobre a aprendizagem do domínio de Tecnologias da Informação e Comunicação nas supra citadas ações de Formação.

Acrescento que será garantido o maior sigilo sobre os dados recolhidos, sendo inclusive assegurado o anonimato dos próprios.

Na expectativa de uma resposta positiva, apresentamos desde já os meus agradecimentos

Com os melhores cumprimentos

Carlos João Esteves Cabrita Gomes

QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca do modo como as tecnologias de informação são utilizadas no seu dia-a-dia.

Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção comunitária, faculdade de Psicologia e Ciências da educação

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de Identificação solicitada serve apenas para efeito de interpretação das outras respostas.

Por favor responda com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas.

A sua opinião é muito importante.

Obrigado pela colaboração.

Preencha, sempre que possível, com um **X**

Inquérito aos formandos do curso de competências básicas

1. Idade: ____

2. Género:

3. Estado civil

4. Habilitações literárias:

Não frequentou a Escola 1^o Ano 2^o Ano 3^o Ano 4^o Ano

5. Situação face ao emprego:

Desempregado/a

Sim

Com subsídio Sem subsídio Rendimento social de inserção

Não

Zona Residencial

Coimbra Periferia

Anexo 3

1-Nunca utilizou 2- Utilizou poucas vezes 3- Utiliza com frequência 4- Utiliza muitas vezes

	1	2	3	4
1-Televisão				
2- Vídeo (programar e gravar)				
3- Leitor de DVD (programar gravações)				
4- Máquina de lavar roupa				
5- Máquina de lavar loiça				
6- Micro-ondas				
7- Telemóvel atender e receber chamadas				
8- Telemóvel ler e enviar mensagens				
9- Multibanco				
10- Máquina de calcular				
11- Máquinas automáticas (bebidas, comidas tabaco, etc.)				
12- Computador				

1-Muito pouco 2-Pouco 3- O suficiente 4- Bastante

Avaliação da aprendizagem no computador no final da formação de TIC

	1	2	3	4
1- Reconhece a utilidade do equipamento informático				
2- Reconhece os componentes do equipamento informático				
3- Liga desliga corretamente o computador gravar				
4- Utiliza com destreza o dispositivo apontador (rato)				
5- Executa operações de gravação abertura e cópia de documentos no computador				
6- Utiliza a calculadora do computador				
7- Utiliza o programa de desenho				
8- Digita corretamente textos				
9- Insere imagens no texto				
10- Altera a formatação do texto				
11- Insere tabelas e formata-as				
12- Imprime documentos				
13- Reconhece a utilidade da internet como meio de comunicação				
14- Identifica, reconhece e interpreta alguns termos técnicos da Internet				
15- Executa pesquisas por palavras-chave num motor de busca				
16- “Navega” nos mapas da internet				
17- Entende o funcionamento do correio eletrónico				
18- Sabe criar caixa de correio eletrónico				
19- Sabe ler, apagar e enviar mensagens de correio eletrónico				
20- Sabe utilizar a aplicação de chat do Gmail				
21- Sabe utilizar as redes sociais				
22- Reconhece os perigos da má utilização da internet				

Anexo 5

Impacto que a formação de TIC teve no quotidiano.

1-Muito pouco 2-Pouco 3- O suficiente 4- Bastante				
	1	2	3	4
1- Considera-se uma pessoa mais esclarecida em termos informáticos				
2- Considera que o computador é uma ferramenta de trabalho imprescindível				
3- Sente necessidade de aprender mais sobre informática				
4- Pretende se possível frequentar outras ações de informática				
5- Acha que será mais fácil arranjar trabalho por ter conhecimentos de informática				
6- Sente-se mais integrada socialmente				
7- As tecnologias da informação já fazem parte do seu dia a dia				
8- Gostaria de possuir um equipamento informático para uso pessoal				
9- Adquiriu ou passou a utilizar computador fora do âmbito da formação				

Anexo 6

DATA: Sexta-feira, 22 de Outubro de 2010

NÚMERO: 206 SÉRIE I

EMISSOR: Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

DIPLOMA / ATO: Portaria n.º 1100/2010 (Rectificações)

SUMÁRIO: Aprova o programa de formação em competências básicas em cursos de Educação e Formação de Adultos ou em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico

PÁGINAS: 4765 a 4767

Portaria n.º 1100/2010 de 22 de Outubro

Portugal realizou, nos últimos anos, um esforço para elevar os níveis de qualificação da sua população, nomeadamente dos activos empregados e desempregados. Nesse sentido, foi assinado, em 2007, um acordo entre o Governo e os parceiros sociais que visava promover a reforma da formação profissional. Em consequência deste processo de reforma, foi publicado o Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento.

Neste âmbito, foram disponibilizados cursos de Educação e Formação de Adultos, o reconhecimento, validação e certificação de competências e as formações modulares certificadas.

No entanto, uma parte ainda significativa dos adultos portugueses não possui as competências básicas que lhes permitam aceder a tais ofertas de qualificação e envolver-se nos percursos formativos disponíveis.

Importa então criar estratégias formativas que possibilitem a esses adultos a aquisição das competências básicas de leitura, escrita, cálculo e uso de tecnologias de informação e comunicação, necessárias à entrada em percursos de qualificação que conduzam à obtenção de mais competências e à respectiva certificação, bem como à promoção da sua autonomia, autoaprendizagem e trabalho cooperativo.

A aquisição destas competências básicas favorece, assim, o acesso ou o prosseguimento da formação em percursos qualificantes e, por essa via, contribui para a integração social desta população, ao mesmo tempo que aumenta os seus níveis de empregabilidade.

Desta forma, o Governo aprova agora as condições de operacionalização de um programa formativo dirigido à promoção de competências básicas de leitura, escrita, cálculo e sensibilização para o uso das tecnologias de informação e comunicação, estruturado em unidades de formação e destinado a adultos que pretendam elevar a sua qualificação.

Assim:

Nos termos do disposto no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, manda o Governo, pelo Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional e pela Ministra da Educação, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

A presente portaria aprova o programa de formação em competências básicas, doravante designado por programa, que visa a aquisição, por parte dos adultos, de competências básicas de leitura, escrita, cálculo e uso de tecnologias de informação e comunicação e a sua posterior integração, enquanto formandos, em cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) de nível B1 ou B1+B2 ou em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico.

Artigo 2.º

Princípios gerais

O programa aprovado pelo presente diploma obedece aos seguintes princípios:

- a) As acções que compõem o programa devem ser integradas em projectos de promoção da qualificação de grupos de adultos devidamente identificados, que articulem a intervenção de diferentes entidades que operam num mesmo território;
- b) Os objectivos e metodologias devem ser adoptados em função da diversidade das necessidades formativas existentes no grupo de formandos;
- c) A organização pedagógica das acções desenvolvidas ao abrigo do programa deve ser flexível e responder, de forma diferenciada, à situação individual de cada formando;
- d) Os formandos devem adquirir as competências básicas que permitam e estimulem o prosseguimento da sua formação.

Artigo 3.º

Destinatários

1 - O programa destina-se a indivíduos, com idade igual ou superior a 18 anos, que não tenham frequentado o 1.º ciclo do ensino básico ou equivalente ou que, tendo frequentado, não demonstrem possuir as competências básicas de leitura, escrita e cálculo.

2 - Excepcionalmente, podem ter acesso ao programa jovens com idade inferior a 18 anos, sempre que esta integração promova o seu acesso à formação e mediante autorização do director regional de Educação ou do delegado regional do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I. P. (IEFP, I. P.), territorialmente competentes.

Artigo 4.º

Entidades formadoras

As acções desenvolvidas no âmbito do programa são realizadas por estabelecimentos de ensino da rede pública, tutelados pelo Ministério da Educação, e por centros de formação profissional do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I. P., de gestão directa ou protocolares.

Artigo 5.º

Organização curricular

1 - A organização curricular do programa compreende seis unidades de formação, de 50 horas cada, designadas por:

- a) Leitura e escrita (iniciação);
- b) Leitura e escrita (aprofundamento);
- c) Leitura e escrita (consolidação);
- d) Cálculo (iniciação);
- e) Cálculo (aprofundamento);
- f) Tecnologias de informação e comunicação (sensibilização).

2 - As unidades de formação elencadas no número anterior integram o Catálogo Nacional de Qualificações.

3 - A gestão dos conteúdos das unidades de formação a que se refere o n.º 1 é da responsabilidade do formador, em função dos resultados obtidos no diagnóstico.

4 - A duração de cada acção desenvolvida ao abrigo do programa é estabelecida em função dos objectivos de cada projecto e das características de cada grupo, não podendo ser inferior a 150 horas, nem exceder as 300 horas, sem prejuízo do número seguinte.

5 - Em situações devidamente fundamentadas, o programa pode ser acrescido de mais 50 horas de formação para reforço de aprendizagens numa das áreas de formação ou de competências nas diferentes áreas.

6 - Quando a duração da acção for inferior a 300 horas, o percurso do adulto pode incluir apenas as unidades de formação de aprofundamento e ou de consolidação, ou excluir integralmente uma das áreas, por se tratar de competências que os formandos já possuem.

Artigo 6.º

Constituição dos grupos de formação

1 - Os formandos são objecto de um diagnóstico que permita identificar o perfil de aprendizagem de cada um, sendo criados grupos de formação por afinidade de nível de conhecimentos e de competências e por área.

2 - O número de formandos necessário para a organização de uma acção no âmbito do programa pode variar de acordo com a sua natureza, não podendo, no entanto, cada grupo de formação ter um número de formandos inferior a 12 nem superior a 15.

Artigo 7.º

Formadores

1 - Os formadores das acções desenvolvidas ao abrigo do programa devem, em alternativa:

a) Ser titulares de habilitação para a docência em qualquer nível de educação e ensino não superior, obrigatoriamente complementada com curso de formação especializada, de nível superior, em área correspondente à educação de base de adultos; ou

b) Ser titulares de habilitação para a docência no 1.º ou 2.º ciclos do ensino básico, nos grupos de recrutamento 110, 200, 210, 220 e 230 e, preferencialmente, possuir experiência em Educação e Formação de Adultos.

2 - Os formadores a que se refere o número anterior devem ainda, preferencialmente, possuir competências em TIC (tecnologias de informação e comunicação), comprováveis mediante:

a) A titularidade das habilitações exigíveis, nos termos da regulamentação em vigor, para o desempenho da função de formador no âmbito de curso de Educação e Formação de Adultos ou de processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, em qualquer caso de nível básico, na área de competências-chave de TIC; ou

b) A titularidade de certificado de competências TIC, emitido nos termos da Portaria n.º 731/2009, de 7 de Julho.

3 - As acções desenvolvidas ao abrigo do programa devem ser realizadas por formadores em regime de monodocência.

4 - Quando não for possível seleccionar um único formador para orientar todas as unidades de formação, poderá haver lugar à afectação de outro(s) que complemente(m) a actividade formativa, mediante autorização da direcção regional de Educação ou da delegação regional do IEFP, I. P., territorialmente competente.

Artigo 8.º

Avaliação

A avaliação é contínua e qualitativa, aferindo os progressos de cada formando, em função das competências demonstradas em cada unidade no final do percurso formativo.

Artigo 9.º

Certificação

A conclusão, com aproveitamento, de unidades de formação compreendidas no programa confere o direito à emissão de um certificado de qualificações, de acordo com o modelo aprovado e constante do anexo A1 à Portaria n.º 612/2010, de 3 de Agosto, e que da mesma faz parte integrante.

Artigo 10.º

Norma transitória

Sem prejuízo do disposto no artigo 11.º, os cursos de educação extra-escolar organizados ao abrigo do despacho n.º 37/SEEBS/93, de 15 de Setembro, que se encontrem em funcionamento à data de entrada em vigor do presente diploma, mantêm-se até à sua conclusão, nos termos do referido despacho.

Artigo 11.º

Norma revogatória

É revogado o despacho n.º 37/SEEBS/93, de 15 de Setembro.

Artigo 12.º

Vigência

A presente portaria entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

A Ministra da Educação, Maria Isabel Girão de Melo Veiga Vilar, em 15 de Outubro de 2010. - O Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional, Valter Victorino Lemos, em 13 de Outubro de 2010.