

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**As aulas de TIC no contexto de um curso EFA: Relato de uma
experiência**

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Informática

Autor

Miguel de Sousa Martins Ribeiro Rodrigues

Orientadores

Professora Dr.^a Ana Maria de Matos Ferreira Bastos

Professor Dr. Manuel José Cabral dos Santos Reis



Vila Real, 2016

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**As aulas de TIC no contexto de um curso EFA: Relato de uma
experiência**

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Informática

Autor

Miguel de Sousa Martins Ribeiro Rodrigues

Composição do Júri:

Vila Real, 2016

*Relatório Final de Estágio apresentado à
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro,
elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre
em Ensino de Informática (em conformidade com o
DR, 2.ª série – N.º 133 – Regulamento n.º 658/2016
de 13 de julho de 2016).*

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Agrupamento de Escolas Diogo Cão (AEDC), pelo acolhimento, e pela forma como sempre fui tratado e, mais importante ainda, pela possibilidade que me deu para realizar este estágio.

Paralelamente ao orientador no AEDC não poderia deixar de agradecer aos orientadores da dissertação na UTAD, a Professora Ana Maria Bastos e Professor Manuel Cabral Reis. Impossível não referir que sempre estiveram presentes.

Um obrigado a todos com quem partilhei diretamente este caminho, nomeadamente ao Pedro Osório pela simpatia, ao Pedro Ramos pela idiosincrasia e um especial obrigado ao Nuno Conde pela aprendizagem, amizade e companheirismo.

Um especial obrigado à minha esposa, Ana Paula, pelo seu amor, paciência, encorajamento e companheirismo. Seria incalculavelmente mais difícil sem ti.

Este relatório de estágio vai ficar marcada para sempre na minha memória, uma vez que foi o ano em que nasceu o meu filho Dinis.

Agradeço, com um sentimento de infinidade, à minha família. Pai, Mãe, pelo eterno amor, ideias, compreensão, força, motivação, críticas e por tudo aquilo que fizeram por mim, seria uma sombra do que sou hoje senão fossem vocês!

Finalmente gostaria de deixar um obrigado anónimo a todas as pessoas com quem me cruzei na vida e, de uma forma ou de outra, deixaram a sua marca em mim. Sem elas, não seria quem hoje sou.

Resumo

O presente relatório reflete a experiência obtida na prática de ensino supervisionada, efetuada no âmbito do Mestrado em Ensino de Informática da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Esta intervenção decorreu no Agrupamento de Escolas Diogo Cão, em Vila Real, numa turma de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Num país como Portugal, indubitavelmente marcado por níveis de qualificação baixos a educação e formação de adultos e particularmente os cursos EFA apresentam-se como uma oportunidade no sentido de colmatar estas deficiências e, conseqüentemente, elevar as qualificações com o objetivo de habilitar os indivíduos, possibilitando assim a sua reintrodução no mercado de trabalho fortemente competitivo. Os baixos níveis de qualificação fazem com que não exista uma participação integral e efetiva em termos de cidadania e muitas vezes levam a que estes se transformem em excluídos sociais.

Sendo assim, a primeira parte deste trabalho foi realizada através de revisão bibliográfica sobre a Educação e Formação de Adultos, nomeadamente, os conceitos que lhe estão subjacentes, bem como sobre as conferências internacionais da UNESCO sobre a mesma temática, tanto a nível internacional como ao nível de Portugal. Foram ainda estudadas as medidas preconizadas sobre a introdução das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) em Portugal, neste caso sobre as medidas mais emblemáticas. Na parte investigativa do trabalho foram utilizadas duas metodologias de estudo: uma quantitativa e outra qualitativa. Com a metodologia quantitativa pretendeu-se analisar uma amostra de formandos que frequentaram cursos EFA, de forma a caracterizar, por um lado, as suas expectativas em termos do curso. A metodologia qualitativa pretendeu, sobretudo, analisar as expectativas dos formandos relativamente ao futuro que a participação num curso EFA lhes poderá, eventualmente, trazer.

Para a realização do estudo foi utilizado um instrumento de análise: um inquérito por questionário com questões abertas e fechadas no sentido da análise de dados do ponto de vista quantitativo e qualitativo.

Da análise efetuada aos resultados alcançados pela aplicação dos questionários podemos constatar que os alunos, regra geral estão satisfeitos, com as aulas de TIC e têm uma especial motivação para a utilização das novas tecnologias. No entanto, devido às condições insatisfatórias da sala de aula, nomeadamente com a falta de material,

rapidamente se desmotivaram e se desorientaram. Entendiam, na sua grande maioria, que estas aulas eram importantes, para a sua vida pessoal, mas sobretudo a nível profissional, possibilitando a abertura de “novos horizontes” na sua procura por novas oportunidades de trabalho. Embora a motivação fosse grande para a frequência deste tipo de cursos, constatou-se que uma das grandes razões para a frequência destes cursos reside no facto de na sua grande maioria serem beneficiários de uma bolsa/subsídio.

Assim, em conclusão, os alunos encontram-se motivados e dispostos a aprender. No entanto, é necessária uma especial atenção, uma vez que rapidamente se desmotivam. Este estado de desmotivação é, em nossa opinião, inerente à situação social em que de momento se encontram, uma vez que são, na sua maioria, desempregados de longa duração. É, por conseguinte, necessário, antes de mais nada, providenciar as condições mínimas para que o processo de ensino e aprendizagem se processe de forma mais eficiente, nomeadamente no que concerne às condições de trabalho, tanto para os alunos, como para os professores. No que respeita ao currículo propriamente dito é importante adequar os temas ou assuntos abordados às tarefas do dia-a-dia, como, por exemplo, o preenchimento do IRS, o envio de documentação, entre outras.

Palavras-chave: *Educação de Adultos; Aprendizagem ao Longo da Vida; Sociedade do Conhecimento e da Informação; Cursos EFA, Tecnologias de Informação e Comunicação.*

Abstract

ICT lessons in the context of an Adult Vocational Education and Training class: report of an experience

This report reflects the experience gained under the internship carried out within the scope of a Master's in Teaching of Computer Sciences at the University of Trás-os- Montes e Alto Douro (UTAD). This intervention took place in the Diogo Cão School Group in an Adult Vocational Education and Training class.

In a country like Portugal, undoubtedly scorned by low levels of qualification, adult education and training, and especially Adult Vocational Education and Training courses, are seen as an opportunity to diminish these shortcomings and subsequently raise qualifications aiming to empower individuals, enabling their reintroduction into the strongly competitive labour market. Low levels of qualification hinder full citizenship from being exercised and, in many cases, lead these individuals to social exclusion.

This being the case, the first part of this report was carried out through a national and international bibliographic review on Adult Vocational Education and Training - namely, its underlying concepts - and the UNESCO international conferences on the same subject. The proposed measures on the introduction of ICT in Portugal considered to be the most emblematic were also studied. Two survey methodologies were used in the empirical part of the work; one quantitative, and the other qualitative. The quantitative methodology intended to analyse a sample of trainees who attended Adult Vocational Education and Training courses, in order to characterize their expectations in terms of the course. The qualitative methodology intended, above all, to analyse the expectations of the trainees with regard to the future that participating in an Adult Vocational Education and Training course could eventually bring them.

We used an analysis tool to perform the empirical study: a survey held through questionnaires with open and closed questions later subjected to data analysis to identify the quantitative and qualitative perspective.

Based on the analysis of the results achieved through the questionnaires, we were able to conclude that, generally, students are satisfied with the ICT classes and have special motivation for the use of new technologies. However, due to the unsatisfactory classroom

conditions, namely the lack of material, students quickly lost their motivation and became disoriented. Most of them understood that these lessons were important for their personal life, but especially their professional life, allowing “new horizons” to unveil in their search for new employment opportunities. Although the motivation to attend these types of courses was significant, it was found that one of the main reasons for students to attend these courses was that the majority of them received a grant/subsidy.

Thus, in conclusion, the students are motivated and willing to learn. However, special attention is necessary, since they are quickly discouraged. This state of discouragement is, in our opinion, inherent to the social circumstances in which they can be momentarily found, since they are mostly long term unemployed. Therefore, it is necessary, first and foremost, to provide the minimum standards for the teaching and learning process to occur more efficiently, specifically with regard to working conditions, both for students and for teachers. In regards to the curriculum itself, it is important to adjust the subjects or topics addressed to daily tasks, such as filling out tax returns, sending documentation, among others.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE GERAL	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XV
ÍNDICE DE TABELAS	XVII
SIGLAS	XIX
INTRODUÇÃO	XXI
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA VS. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOS ADULTOS	4
1.1. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	4
1.2. EDUCAÇÃO DE ADULTOS	14
1.3. AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DA UNESCO	17
1.3.1. Conferência de Elsinor (1949)	18
1.3.2. Conferência de Montreal (1960).....	19
1.3.3. Conferência de Tóquio (1972).....	20
1.3.4. Conferência de Paris (1985).....	21
1.3.5. Conferência de Hamburgo (1997).....	22
1.3.6. Conferência de Belém do Pará (2009)	24
1.4. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL A PARTIR DO 25 DE ABRIL	27
2. A ESCOLA E AS TIC NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	34
2.1. AS TIC NA EDUCAÇÃO	35
2.2. PROJETOS E POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO DAS TIC EM PORTUGAL.....	39
2.2.1. Projeto MINERVA	39
2.2.2. Programa Nónio Século XXI	40
2.2.3. Projeto Ciência Viva	41
2.2.4. Programa Internet@EB1.....	41

2.2.5. Programa 1000 salas TIC	41
2.2.6. Projeto EduTIC.....	42
2.2.7 Projeto CRIE.....	42
2.2.8. Projeto “Competências Básicas em TIC nas EB1”	43
2.2.9. e-Escola	43
2.2.10. Plano Tecnológico da Educação (PTE).....	43
3. OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA).....	45
3.1. OBJETIVOS DOS CURSOS EFA	46
3.2. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS EFA	48
3.2.1. Formação Base.....	49
3.2.2. Formação de Nível Secundário (NS)	50
3.3. ENQUADRAMENTO NORMATIVO DOS CURSOS EFA	52
3.4. AS TIC NOS CURSOS EFA	56
PARTE II – PARTE PRÁTICA.....	59
4. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES)	59
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PES	59
4.1.1. Caracterização do Meio	59
4.1.2. Caracterização do Agrupamento	61
4.1.3. Caracterização da Turma.....	70
4.2. REUNIÕES DA EQUIPA PEDAGÓGICA	75
4.3. AS AULAS	77
4.3.1. Planificações	77
4.3.2. Descrição/ Reflexão das aulas	79
4.3.4. Atividade extracurriculares - Atividade integradora (AI)	90
5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	96
5.1. METODOLOGIA QUALITATIVA.....	97
5.2. METODOLOGIA QUANTITATIVA.....	98
5.3. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	100
5.4. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	101
5.5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	103
6. CONCLUSÕES.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXO A – PLANOS CURRICULARES DOS CURSOS EFA	132

ANEXO I – PLANO DE AULA (EXEMPLO)	133
ANEXO J – MAPA DE CONCEITOS (EXEMPLO)	134
ANEXO O – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS	135

Índice de Figuras

FIGURA 1 - MAPA CONCEPTUAL DAS PRINCIPAIS APLICAÇÕES DAS TIC NA EDUCAÇÃO	37
FIGURA 2 – BRASÃO DA CIDADE DE VILA REAL	59
FIGURA 3 - ORGANOGRAMA/ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRAÇÃO	64
FIGURA 4 - DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DO AEDC.....	65
FIGURA 5 – MAPA DE CONCEITOS APLICADO NA PES (AULA 1)	80
FIGURA 6 – FICHA DE TRABALHO APLICADA NO PES (EXEMPLO AULA 1).....	81
FIGURA 7 – SALA DE AULA DOS EFA	83

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DO CORPO DOCENTE POR NÍVEL DE EDUCAÇÃO, ENSINO E SITUAÇÃO PROFISSIONAL	63
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ATIVA POR SETORES DE ATIVIDADE	68
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR GÉNERO NO INÍCIO DO CURSO.....	71
GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR IDADE.....	72
GRÁFICO 5 – APOIO ESTATAL QUE OS ALUNOS USUFRUEM POR GÉNERO E TIPO DE APOIO	74
GRÁFICO 6 – HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS ALUNOS NO INÍCIO DO CURSO	75
GRÁFICO 7 - RECURSO INFORMÁTICO EM FALTA.....	104
GRÁFICO 8 - ATIVIDADES QUE CONSEGUIE EFETUAR	105
GRÁFICO 9 - QUAL FOI A AULA QUE MAIS GOSTOU DE REALIZAR?	105
GRÁFICO 10 - TEM ACESSO A ALGUM DISPOSITIVO ELETRÓNICO	106
GRÁFICO 11 - QUAL A MOTIVAÇÃO PARA FREQUENTAR ESTE CURSO	107
GRÁFICO 12 - PENSA UTILIZAR MAIS FREQUENTEMENTE O COMPUTADOR.....	108
GRÁFICO 13 - GRAU DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE ÀS AULAS DE TIC EM PERCENTAGEM	109
GRÁFICO 14 - CONSIDERA AS AULAS DE TIC IMPORTANTES.....	110
GRÁFICO 15 - UTILIZOU NO DIA-A-DIA O QUE APRENDEU NAS AULAS	111

Índice de Tabelas

TABELA 1 – METAS PARA 2010 E SÍNTESE DE MEDIDAS E AÇÕES DO PROGRAMA "EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO 2010"	12
TABELA 2 – DIFERENTES TOPOLOGIAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS CONSOANTE PROPOSTA DE DIFERENTES AUTORES	16
TABELA 3 - EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS	26
TABELA 4 – DESTINATÁRIOS DOS CURSOS EFA	47
TABELA 5 – PERCURSOS ALTERNATIVOS DOS CURSOS EFA	50
TABELA 6 – COMPONENTES DE FORMAÇÃO DOS CURSOS EFA DE NÍVEL BÁSICO E SECUNDÁRIO	51
TABELA 7 – ESTRUTURA DA ÁREA DE COMPETÊNCIA EM TIC PARA OS NÍVEIS B1, B2, B3	56
TABELA 8 – CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA E SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA VERIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO DOS CURSOS EFA - NÍVEL 1	58
TABELA 9 – ESTRUTURAS DE APOIO EDUCATIVO DO AEDC	67
TABELA 10 – OFERTA EDUCATIVA	69
TABELA 11 – SITUAÇÃO DOS ALUNOS FACE AO EMPREGO POR TOTAL E POR GÉNERO.....	73
TABELA 12 - GRAU DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE AO FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA DE TIC.....	109

Siglas

Neste documento são utilizadas abreviaturas de designações comuns apenas apresentadas aquando da sua primeira utilização. As siglas utilizadas são:

AEDC	Agrupamento de Escolas Diogo Cão
AI	Atividade Integradora
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CNO	Centro de Novas Oportunidades
EB	Escola Básica
EFA	Educação e Formação de Adultos
LEADER	Ligações entre Ações de Desenvolvimento da Economia Rural
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MINERVA	Meios Informáticos no Ensino, Racionalização, Valorização, Atualização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PES	Prática de Ensino Supervisionado
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
RSI	Rendimento Social de Inserção
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

UFCD	Unidade de Formação de Curta Duração
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UTAD	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Introdução

A motivação que está subjacente à realização deste relatório, resulta do interesse de aprofundar o tema da Educação e Formação de Adultos (EFA), nomeadamente as expectativas dos adultos relativamente à frequência de um curso de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Foi assim espoletado um processo de questionamento e reflexão profunda, no sentido da aprendizagem transformativa.

A aprendizagem desenvolve-se ao longo da vida, traduzindo-se numa necessidade de aprender e num “*princípio orientador do quadro estratégico para a educação e formação de adultos*”. Por conseguinte, a educação de adultos não é um fenómeno novo, uma vez que se entendermos a educação como um processo abrangente, e em simultâneo, com o ciclo de vida de cada indivíduo, é possível concluir que sempre existiu (Canário, 2008).

A escolha desta temática teve, assim, como objetivo proporcionar uma reflexão sobre a Educação e a Formação de Adultos (EFA), possibilitando contribuir para a melhoria da educação para adultos, respeitando e aproveitando a sua experiência de vida enquanto sujeitos de conhecimento e aprendizagem, a fim de valorizar a aprendizagem, reconhecendo-os como “peças da engrenagem” essenciais no processo de ensino e de aprendizagem.

Na componente de investigação o objetivo era o de perceber se os formandos de cursos de EFA reconhecem e julgam poder colocar em prática os conhecimentos adquiridos e de que forma o aprendido nas aulas lhes poderá ser útil de alguma forma na sua vida profissional e pessoal.

Quanto à estrutura e conteúdo a dissertação encontra-se organizada em duas partes complementares. A primeira parte consistiu numa reflexão teórica, onde se efetuou uma revisão da literatura desenvolvida com foco na educação e formação de adultos, nas TIC na educação, e por último nos cursos EFA.

Na segunda, foram identificados os objetivos e as questões orientadoras da investigação e os procedimentos metodológicos, seguidos da apresentação, análise e discussão dos resultados.

No entanto, um trabalho deste tipo tem, inevitavelmente, um conjunto de obstáculos a ultrapassar ou a contornar, tanto na sua execução como na abordagem e explanação de resultados. É, pois, de salientar que na interpretação dos resultados devem ser consideradas algumas limitações, nomeadamente devido ao reduzido número de inquéritos que foram alvo de estudo.

Em conclusão este trabalho não teve a intenção de trazer respostas concretas e soluções definitivas para a temática da educação de adultos. Pretendeu-se, antes de mais, contribuir para um melhor conhecimento desta temática através da experiência de um professor, como também para um maior interesse pela investigação na área, sempre com uma reflexão crítica e construtiva que teve por base a experiência vivida ao longo do ano letivo em que a Prática de Ensino Supervisionado (PES) foi realizada.

Organização e temas abordados no presente relatório

O presente documento encontra-se organizado em cinco capítulos, e tem duas partes fundamentais: a primeira parte refere-se ao “Enquadramento Teórico” e a segunda à “Parte Prática”.

Relativamente ao componente teórico, este encontra-se organizado da seguinte forma:

O Capítulo 1, “Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) vs. Educação e Formação de Adultos (EFA)” descreve os conceitos que estão subjacentes à Educação de Adultos e à Aprendizagem ao Longo da Vida. Podemos considerar uma análise histórica dos conceitos. Numa segunda parte são estudadas as conferências internacionais da UNESCO, no geral, culminando com o caso particular de Portugal a partir do 25 de Abril de 1974.

No Capítulo 2, “A Escola e as TIC na Sociedade da Informação” são analisadas as medidas preconizadas pelo poder político na introdução da TIC em Portugal, onde são escalpelizadas as principais medidas.

No Capítulo 3, “Os cursos de Educação e Formação de Adultos” são analisados os seus objetivos, organização curricular e enquadramento normativo que regem estes cursos.

Relativamente à componente prática, esta encontra-se organizada da seguinte forma:

No capítulo 4 “Prática de Ensino Supervisionado” é realizada uma contextualização do contexto onde decorreu a intervenção do estágio pedagógico.

No capítulo 5 “Metodologias de Investigação” é elaborado um inquérito por questionário no sentido de perceber/aferir a motivação/expectativas inerentes à frequência de um curso EFA.

No que aos Anexos diz respeito, na versão em papel encontram-se apenas aqueles que se consideram essenciais para a total compreensão do documento, sendo os restantes enviados em versão digital.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Aprendizagem ao Longo da Vida vs. Educação e Formação dos Adultos

Uma vez que este trabalho se centra numa tipologia de cursos dirigidos aos adultos, torna-se importante compreender os conceitos que lhe estão implícitos, nomeadamente o conceito de ALV e de Educação de Adultos, entre outros. Simultaneamente neste capítulo com a definição de alguns conceitos é traçado um fio condutor no que concerne as linhas europeias de orientação à ALV, nomeadamente no que respeita às políticas da Educação e Formação de Adultos.

1.1. Aprendizagem ao Longo da Vida

“A Aprendizagem ao Longo da Vida é toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Comissão Europeia, 2000).

A sociedade atual está num constante processo de transformação em que as novas tecnologias têm um papel fundamental. Alguns autores identificam o nascimento de um novo padrão de sociedade que tem como base a informação e o conhecimento, designando-a de sociedade da informação e do conhecimento (Toffler, 1984, Drucker, 1993, Santos, 2004).

O grau de exigência aumenta exponencialmente a todos os níveis, tendo as pessoas de possuir uma grande capacidade de adaptação a diferentes meios e contextos, serem flexíveis e terem um conjunto de conhecimentos abrangentes sobre as diferentes temáticas do saber. A sociedade exige assim da escola e dos indivíduos uma formação diversificada, especializada, e com um espírito empreendedor e criativo (Martins, 1999; Matos, 2004).

É neste contexto que se entende que a temática da Educação de Adultos pode ser vista como mediadora das práticas Educativas. Esta refere-se aos termos

de Aprendizagem ao Longo da Vida, muitas vezes designada por Educação Permanente ou Educação Contínua, de acordo com o espaço e o tempo em que foi implementada e, especialmente, em função das políticas das três organizações intergovernamentais com atividades neste domínio: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Conselho da Europa e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Barros, 2013, p. 27).

Dois conceitos apresentam necessidade de esclarecimento, a EFA e ALV, que alguns entendem como conceitos homogéneos, mas que na realidade não o são de todo. Lima (cit. por Marinho, 2015) apresenta a sua perspetiva relativamente às diferenças conceptuais:

“há muitos aspetos que são idênticos, mas há também muitas diferenças. A tradição mais interessante da educação de adultos está ligada aos movimentos de educação popular. Tem uma dimensão cultural muito forte e baseia-se numa ideia de partilha e de vivência coletiva que constitui a sua matriz de referência. Hoje, há várias “educações” de adultos. Mas o discurso dominante da aprendizagem ao longo da vida tende a ser marcado por uma proximidade à qualificação profissional e por uma lógica mais individualista. Nesse sentido, há uma diferença significativa entre os primeiros movimentos sociais em prol da educação popular e a realidade atual da educação e formação ao longo da vida.”

Ainda sobre esta diferenciação de conceitos Field (cit. por Marinho, 2015), refere:

“Por um lado, a Aprendizagem ao Longo da Vida aparece como um príncipe encantado, disposto a resgatar a Cinderela (educação de adultos) negligenciada, da periferia das políticas da educação. Por outro lado, este debate aparece como uma ameaça às estruturas existentes da Educação de Adultos, não só porque vem dominado por preocupações económicas e profissionais, mas também porque promove uma visão fragmentada e dividida da aprendizagem” (p. 7).

A partir do ano 2000, assiste-se a um envelhecimento gradual e progressivo da população mundial. Surgiu assim, de forma mais premente, a necessidade de atualização das competências, de novos métodos de trabalho e de uma adaptação mais célere à evolução tecnológica (Barros, 2013, p. 26).

Surge-nos aqui um conceito que neste memorando é dada importância, nomeadamente o conceito de educação nas suas diferentes modalidades, isto é, formal, não formal e informal¹.

Esta crescente importância da Aprendizagem ao Longo da Vida deve-se ao reconhecimento da “*contribuição positiva que o investimento em capital humano tem sobre o crescimento económico, mas também pelos efeitos sociais benéficos que a formação adquirida na escola gera sobre o conjunto dos cidadãos de um país*” (Seijas Díaz, 2003, cit. por Faustino, 2007). Desta forma, e ainda segundo o mesmo autor, torna-se necessário investir em capital humano, pois caminhamos para uma sociedade cada vez mais marcada por uma economia baseada no conhecimento alicerçado na competitividade, empregabilidade e inclusão social. Castells (2003) é da mesma opinião de Seijas Díaz e afirma que “*nas atuais sociedades em rede*” como o desenvolvimento económico depende do desenvolvimento tecnológico, este necessita de trabalho qualificado, conseguido através da educação. Considerando a importância dos recursos humanos, estabelece-se uma relação íntima de interdependência ente desenvolvimento económico e desenvolvimento educativo (Barros, 2013, p. 26).

O conceito de ALV foi introduzido pelo Conselho da Europa num contexto de crise mundial e com o intuito de difundir uma estratégia que transformasse a educação e a tornasse mais eficiente. As políticas do Conselho da Europa tinham como objetivo permitir a igualdade, a participação e globalização no âmbito da educação, tendo sido título de um relatório, elaborado em 1970 intitulado *Council of Europe*.

Na Europa este conceito tem sido alvo de discussões e de orientações

¹ A **educação formal** pode ser vista como a oferecida pelo ensino tradicional, dividido em disciplinas, um ensino considerado mais teórico, onde são privilegiados os objetivos do saber, e é privilegiada a avaliação quantitativa. Por sua vez a **educação não formal** é a educação dita permanente; na escola podemos considerar como sendo as atividades interdisciplinares, o ensino é mais prático, e privilegia como objetivo de aprendizagem o saber fazer, o tipo de avaliação preconizado é o da avaliação qualitativa. Por último a **educação informal**, é o da “Escola da Vida”, não tem método, não está suportada por nenhum sistema escolar, o conhecimento adquire-se através das experiências da vida.

na esfera política, remetendo para processos de aquisição de conhecimentos, de competências e de perceções que desenvolvemos enquanto crianças, jovens e adultos, tanto na escola como na família (Comissão Europeia, 2000, p. 8).

Importa mencionar alguns documentos e relatórios produzidos pelas três entidades, Conselho da Europa, UNESCO e OCDE, sobre a temática da Aprendizagem ao Longo da Vida, pois só assim é possível perceber a importância deste conceito na sociedade atual.

O Conceito de Educação Permanente apareceu nos finais do século XVIII, no relatório *Condorcet*², mas foi sobretudo no século XX que foi verdadeiramente impulsionado (Canário, 2008).

Foi o Conselho da Europa que introduziu na década de 60 do século XX o conceito de Educação Permanente, entendido como um padrão de educação global, permitindo responder às necessidades cada vez mais diversificadas de jovens e adultos, pautando a sua ação pelos princípios da igualdade, participação e globalização (Barros, 2013, p. 19).

Por sua vez, a UNESCO sustentou a sua abordagem com base nos trabalhos desenvolvidos nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos, integrados numa política suficientemente abrangente que abarcasse as atividades científicas, culturais e sociopolíticas (Barros, 2013, p. 19). Foi esta organização a grande impulsionadora no que respeita às políticas e atividade no âmbito da educação de adultos. Foram de sua autoria publicações importantes nesta época, nomeadamente o relatório *An Introduction to Lifelong Education*³ (Legrand, 1970), desencadeando a partir daqui vários estudos entre eles, o relatório *Learning to Be: the world of education today and tomorrow*⁴, elaborado por Edgar Faure onde se assevera que “o direito e a necessidade de aprender de cada individuo ao longo da vida” (Eurydice, 2000, pp. 21-22).

No ano seguinte, em 1973 a OCDE publica o relatório *Recurrent*

² Este relatório data de 1792, no contexto da Revolução Francesa e têm na sua génese a defesa dos princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita

³ Em português: “Introdução à Educação Permanente”

⁴ Em português: “Aprender a ser: O mundo da educação hoje e amanhã”

*Education: A Strategy for Lifelong Education*⁵, que aposta na educação e formação pós-obrigatória (Eurydice, 2000) e no conceito de educação contínua. Importa esclarecer este conceito de educação contínua que deve ser considerado como equivalente ao de Educação Permanente ou mesmo de Educação ao Longo da Vida, quando se percebe que têm os mesmos objetivos.

Mas enquanto a ALV não distingue *timings*, um *antes* associado à educação básica, à formação inicial, e um *depois* relacionado com a educação que desponta *a posteriori*, a Educação Contínua prevê essa quebra temporal e refere-se a esta última parte da Aprendizagem ao Longo da Vida (Barros, 2013, p. 18). O termo Educação Contínua engloba a Educação de Adultos em múltiplas formas articulando aspetos pessoais, sociais, económicos e vocacionais (Jarvis, 1995).

De acordo com os objetivos da OCDE, a educação contínua tinha uma forte vertente económica fazendo justiça à sua própria génese. Não obstante as motivações económicas que norteavam esta instituição, questões como a igualdade de oportunidade, a inovação, a gestão do conhecimento e o envolvimento dos adultos enquanto participantes ativos em processos de aprendizagem, assim como o reconhecimento da natureza social, são indiscutivelmente tópicos positivos (Instance, 2011). Perante estas estratégias, pode constatar-se que as explicações diversificadas influenciaram de forma indelével o pensamento sobre os novos modelos de ALV.

Seguidamente é feita uma análise a algumas orientações económico-políticas presentes na agenda política da União Europeia/Comissão Europeia que norteiam a política de Educação de Adultos de acordo com o contexto económico que vivemos.

De entre o conjunto de documentação existente, um se destaca dos demais: o Livro Branco sobre a Educação e a Formação, intitulado “*Ensinar e Aprender, rumo à Sociedade Cognitiva*”⁶ (Comissão das Comunidades

⁵ Em português: “Educação Recorrente: Uma Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida”

⁶ Disponível em: <https://infoeuropa.eu/rocid.pt/registo/000000477/>

Europeias, 1995), documento esse onde é reconhecida a necessidade “*de uma formação polivalente com base em conhecimentos alargados, que desenvolva a autonomia e incite a «aprender a aprender» ao longo da vida: «a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do carácter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social»*”.

Este documento, tal como os vários Livros Brancos⁷, pretende ser uma amálgama de reflexões e “instruções” para o futuro de áreas, como a formação e a educação. E, neste sentido, é referido que “*No mundo moderno, o conhecimento em sentido lato pode ser definido como uma acumulação de saberes fundamentais, de competências técnicas e de aptidões sociais. (...) As aptidões sociais englobam as capacidades relacionais, o comportamento no trabalho e toda uma gama de competências que correspondem ao nível de responsabilidade ocupado: a capacidade de cooperar, de trabalhar em equipa, a criatividade, a procura da qualidade*”.

A capacidade de um indivíduo para o emprego, a sua autonomia, as suas capacidades de adaptação dependem do modo como puder combinar e fazer evoluir estes diferentes conhecimentos. Neste sentido, o indivíduo torna-se responsável pela sua qualificação, estando por isso apto a combinar as competências transmitidas pelas instituições formais e as competências adquiridas através da sua prática profissional e das suas iniciativas pessoais em matéria de formação (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, pp. 31-32).

Em 2000 surgiu o “*Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*”⁸ vindo atribuir uma dimensão prática à ALV. De acordo com o documento, o sucesso do indivíduo está na sua própria responsabilização, sendo que a responsabilização deve também ser partilhada entre todos os intervenientes, nomeadamente os Países; instituições europeias; parceiros

⁷ Disponível em: http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_pt.htm

⁸ Disponível em: <https://infoeuropa.eu/rocid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>

sociais e mundo empresarial; autoridades regionais e locais; profissionais da educação e da formação; organizações, associações e grupos da sociedade civil; e os cidadãos. O objetivo análogo é o da construção de uma Europa onde todos tenham a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades de forma igual para todos sem discriminação de raça, sexo ou idade, devendo por isso mesmo ser um direito comum a todos os cidadãos

Segundo a Comissão Europeia a ALV deve ser entendida como:

“toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social ou relacionada com o emprego, tendo em vista a realização pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social, e a empregabilidade/adaptabilidade” (Comissão das Comunidades Europeias cit. por Barros, 2013, p. 35).”

O memorando faz ainda alusão aos conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal, conceitos esses já explanados neste trabalho, sendo apenas importante referenciar que uma vez que a Aprendizagem ao Longo da Vida é entendida como um processo frequente e contínuo que tem em consideração os termos *Lifelong* (refere-se a dimensão temporal da aprendizagem) e *Lifewide* (refere-se ao espaço e contexto do processo de aprendizagem).

No seguimento deste memorando em 14 de fevereiro de 2001 é elaborado o relatório intitulado *“The concret future objectives of education systems”*⁹. Com base nas orientações dos países membros, foram concretizados diversos objetivos comuns, no sentido de contribuir para a realização do objetivo estratégico definido em Lisboa. Este documento pode ser considerado o primeiro que visava uma política comum de todos os países sobre a educação. O Conselho centralizou a sua atenção na definição de três objetivos importantes: aumentar a qualidade dos sistemas de educação e formação, objetivo esse que seria conseguido reforçando-se a qualidade dos professores, e das suas competências básicas, e por último abrir os sistemas de educação e formação ao mundo através

⁹ em português: “Os objetivos futuros concretos dos sistemas educativos “

do reforço de parcerias com o mundo do trabalho, e por outro lado incentivar a mobilidade de pessoas.

Em 2006 a Comissão Europeia na comunicação intitulada “*Educação para Adultos, nunca é tarde para aprender*” refere a Educação de Adultos como fazendo parte da Aprendizagem ao Longo da Vida.

A Educação de Adultos é definida “*como todas as formas de aprendizagem empreendida por adultos após o abandono da educação inicial e da formação, independentemente do nível que tenham*” (Comissão Europeia, 2006, p. 3).

Em 2010 nasce o programa “*Educação e Formação 2010*” que no entender de Barros (2013) era caracterizado por alguma “*ambivalência e ambiguidade*”, no que respeita à sua definição ideológica, enquadramento, valências, opções políticas e estruturação (p.36). Tinha como objetivo primordial a capacitação dos cidadãos para fazer face aos desafios económicos e sociais. Na Tabela 1 encontramos as metas para 2010, bem como uma síntese das medidas e ações preconizadas.

Tabela 1 – Metas para 2010 e Síntese de Medidas e Ações do Programa "Educação e Formação 2010"

	Jovens	Adultos
Metas 2010	Fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos	
	Colocar 50% dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais	Qualificar um milhão de ativos
Síntese de Medidas e Ações	<p>Alargar o referencial de competências – chave do sistema RVCC ao 12º ano.</p> <p>Promover uma melhor adequação da educação e formação de adultos às expectativas e condições de participação da população ativa.</p> <p>Aumentar a realização de formação em horário pós-laboral.</p> <p>Negociar com os Parceiros Sociais condições de viabilização da participação dos ativos empregados em percursos de formação.</p> <p>Mobilizar empresas e associações empresariais para a formação dos seus ativos.</p>	

Fonte: Barros (2013, p. 37)

Estes objetivos são acompanhados por um conjunto de programas de cariz comunitário, entre os quais se destacam, Erasmus 2009-2013 e os Programas de ALV 2007-2013 e tem como desígnios:

- O aumento da empregabilidade e coesão social;
- Construção de uma sociedade do conhecimento que possibilite um desenvolvimento económico sustentável, integração, cooperação e mobilidade dos sistemas educativos e de formação. (Barros, 2013, p. 37).

No ano de 2011 é publicado no Jornal Oficial da União Europeia a “Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos”¹⁰, o qual afirma que:

“A estratégia Europa 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo reconhece que a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências são elementos decisivos da resposta à atual crise económica e ao envelhecimento da população, bem como da estratégia económica e social mais ampla da União Europeia. A crise veio evidenciar a importância de que se reveste a educação de adultos (...) na consecução dos objetivos da Estratégia Europa 2020, para lhes permitir – em especial os trabalhadores de mais idade e com menos qualificações – adaptarem-se melhor às mudanças do mercado de trabalho e da sociedade. A educação de adultos oferece às pessoas confrontadas com o desemprego, as reestruturações e a transição profissional uma oportunidade de melhorarem as suas competências ou de se reconvertermem, contribuindo igualmente de forma significativa para a inclusão social, a cidadania ativa e o desenvolvimento pessoal.”

E recomenda que “Seja adotada uma Agenda Europeia para a Educação de Adultos que dê continuidade, complemento e consolide o trabalho levado a efeito no domínio da educação de adultos no contexto dos quatro objetivos apontados pelo Conselho no quadro estratégico «EF 2020»”.

Em conclusão, a Europa 2020¹¹ preconizada pela Comissão Europeia reconhece que a Aprendizagem ao Longo da Vida e o desenvolvimento de competências tem como base um crescimento inclusivo e sustentado, e preconizando que serão estes os elementos que permitiram sair da crise económica que se encontram. São propostos cinco grandes objetivos principais a atingir pela União Europeia até 2020 nomeadamente no que respeita: a investigação e desenvolvimento alterações climáticas e energia, educação e luta contra a pobreza e exclusão social. Por sua vez, a União Europeia e a Comissão Europeia irão promover a estratégia a partir das suas “sete iniciativas emblemáticas”.¹²

¹⁰ Disponível em: <http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/Resolucao%20n%202011-C%20372-01.pdf>

¹¹ Disponível em: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking_pt.pdf

¹² Agenda digital para a Europa», «União da inovação», «Juventude em movimento», «Uma Europa eficiente em termos de recursos», «Uma política industrial para a era da globalização», «Agenda para Novas Competências e Empregos» e «Plataforma Europeia contra a pobreza».

Em suma, a Comissão Europeia tem como prioridades a identificação das medidas consideradas necessárias para sair da crise, de forma a conseguir a longo prazo um crescimento sustentável e prolongado no tempo. Por sua vez, a União Europeia entende que o mercado único, a política externa e os mercados financeiros serão agregados a fim de eliminar ou diminuir possíveis problemas e alcançar os objetivos da Estratégia Europa 2020.

1.2. Educação de Adultos

“O termo educação de adultos é entendido no sentido mais amplo, como sendo a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida (Cavaco 2002, p. 17).”

Dado o seu carácter “polissémico e multifacetado” (Barros, 2014, p. 42) definir Educação de Adultos é uma tarefa de complexidade elevada. Finger (2005) a este propósito da existência de um conjunto indeterminável de definições é notoriamente um crítico e questiona a sua coerência e unidade, bem como aponta a falta de integração, quer ao nível dos fundamentos teóricos, quer em termos de práticas educativas. Segundo (Fernandez, 1997) a Educação de Adultos não se refere à mesma realidade nos diferentes países em que a designação é utilizada.

A Educação de Adultos, permite o reconhecimento de um novo tempo educativo, que se distribui ao longo da existência humana e não se restringe à infância e à adolescência, é um novo espaço educativo (Belchior *cit.* Barros, 2013, p. 45).

Na mesma linha de pensamento para Cavaco (2002), a Educação de adultos é definida como a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida (pp. 17-18). O sistema educativo atual não se reduz apenas ao sistema escolar, a formação/educação não se limita a um dado período na vida de cada um, mas hoje é considerada um processo contínuo.

Por outro lado, Alcoforado e Vieira (2011) entendem a educação de adultos como um “elemento transformador” das práticas do dia-a-dia considerando como um mecanismo de “mudança social” Consideram os mesmos autores que só através da EFA é que as pessoas desenvolvem as suas capacidades intelectuais, e sobretudo técnicas, possibilitando assim uma nova “orientação” (pp. 175-176).

É através da Educação e Formação de Adultos que as pessoas desenvolvem as suas capacidades, nomeadamente as suas competências técnicas, possibilitando uma nova “orientação” (Silva, 2011, p. 68).

Na mesma linha de pensamento, Alcoforado e Ferreira (2011, pp. 10-13) referem que a Educação de Adultos é “utilizada em práticas formativas de promoção de empregabilidade” e com o objetivo principal de levar as pessoas ao êxito e à realização profissional.

Podemos concluir que um dos objetivos principais da Educação de Adultos visa essencialmente a atualização das suas competências, uma espécie de “*upgrade*” às suas competências no sentido de promover a sua reintrodução de forma mais qualificada no mercado de trabalho. Por conseguinte podemos considerar a educação de adultos como um instrumento na política ativa de emprego.

Surgem-nos assim dois conceitos que necessitam de clarificação: o conceito de educação e o de formação. Segundo Barros (2013), o conceito de formação é utilizado no domínio da formação profissional. De acordo com este autor tratam-se de “faces da mesma moeda (...) que torna muito difícil a delimitação dos seus espaços e tempos” (Silvestre, 2011). A Educação refere-se à vontade e à ação, enquanto que a formação se reduz ao âmbito do conhecimento. Em sintonia com Barros, Josso (2005) distingue os dois conceitos: “formação diz respeito a toda a vida, enquanto que a educação é apenas relativa a certos períodos na vida” (p. 116).

Embora as classificações nem sempre consigam categorizar exatamente um conceito, acabam por permitir encontrar algumas semelhanças na definição encontrada pelos diferentes autores. A Tabela 2 permite identificar propostas de

diferentes autores, no que respeita aos formatos, âmbitos e modalidade de Educação de Adultos.

Tabela 2 – Diferentes Topologias de Educação de Adultos consoante proposta de diferentes autores

Autor	Ano	Formatos/ âmbitos/ modalidades de Educação de Adultos
Canário	1999	<ul style="list-style-type: none"> – Alfabetização – Formação profissional e contínua – Animação sociocultural – Educação de Adultos e desenvolvimento local
Knox	1993	<ul style="list-style-type: none"> – Educação básica de adultos – Programas culturais – Educação à distância – Educação profissional e contínua – Desenvolvimento rural – Educação Superior
Quintana	1995	<ul style="list-style-type: none"> – Educação escolar de adultos – Educação cultural de adultos – Educação profissional de adultos – Educação social de adultos
Hinojal	1995	<ul style="list-style-type: none"> – Educação básica de adultos – Formação ocupacional – Formação complementar – Formação para a participação social
Jarvis	1995	<ul style="list-style-type: none"> – Educação contínua – Educação recorrente – Educação comunitária
Palma e Flecha	1998	<ul style="list-style-type: none"> – Educação de base – Formação ocupacional e contínua – Formação sociocultural
Romans e Viladot	1998	<ul style="list-style-type: none"> – Formação básica – Formação profissional e contínua – Formação para o desenvolvimento comunitário
Loureiro	2008	<ul style="list-style-type: none"> – Educação compensatório de adultos – Formação profissional – Educação cultural de adultos – Educação social de adultos

Fonte: Loureiro (cit. por Barros 2013, p. 47) A análise do quadro permite identificar uma componente de base associada à educação escolar e à alfabetização, uma componente profissional e uma componente sociocultural e de desenvolvimento comunitário.

Pese embora conjunto de definições anteriormente descritas sobre educação de adultos, aquele que gera algum consenso, diz respeito a que resultou

da XIX Conferência Geral da Unesco, realizada em 1976, em Nairobi. Segundo ela:

“A expressão educação de adultos designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e nas universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações, técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem de uma participação no desenvolvimento social, económico, cultural equilibrado e independente” (UNESCO, cit. Barros 2013, p. 49).

1.3. As Conferências internacionais da UNESCO

A UNESCO é considerada a grande responsável na definição e operacionalização de políticas de alfabetização de adultos. Para podermos identificar as principais orientações políticas internacionais no campo da educação de adultos não o poderíamos fazer sem revisitar aquilo que foi emanado destas conferências. Estes eventos refletem o momento histórico em que se situaram e as preocupações políticas, económicas e sociais mais prementes, com implicações no domínio da Educação de Adultos (Barros, 2013, p. 75).

Esta organização tem como missão a promoção e melhoria da qualidade da educação, entendida como direito fundamental do indivíduo e instrumento essencial para uma política de diálogo entre os cidadãos e os Estados. O lema *“Educação Para Todos”*, introduzido pela UNESCO, implica o combate às discriminações no acesso ao ensino e à educação contínua ao longo da vida, como forma de melhorar a adaptação às transformações do mundo em que vivemos.

Desde 1945 esta organização tem-se dedicado a assuntos relacionados com a educação, mas só na década de 60 e 70 do século XX o seu enfoque se

direcionou mais especificamente para a educação de adultos, sendo o seu conceito principal a educação permanente e aprendizagem ao longo da vida.

Neste domínio da educação de adultos, as Conferências têm vindo a ocupar um lugar de destaque, e uma vez que são considerados documentos fundamentais, são por isso mesmo merecedores de uma reflexão e análise mais aprofundada.

1.3.1. Conferência de Elsinor (1949)

Em 1949, realizou-se na Dinamarca na cidade de Elsinor a primeira conferência internacional de educação de adultos e adotou simplesmente o nome de “Educação de Adultos”. Nesta conferência, estiveram presentes representantes de vinte e sete países, na sua maioria de países oriundos do ocidente (UNESCO, 1949). Esta realizou-se num panorama de pós-guerra onde foi enfatizado o “papel cívico” (Cavaco, 1999) da Educação de Adultos, atribuindo-lhe, segundo Bholá o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade (Bholá, cit. por Canário, 2008, p. 12). Foi dado nesta conferência o primeiro passo no sentido do conceito de Educação ao Longo da Vida (Centeno, 2011).

Foram definidos três objetivos principais nesta conferência:

- Ajudar e incentivar os movimentos que visam à criação de uma cultura comum para acabar com a oposição entre as chamadas massas e a chamada elite;
- Estimular o verdadeiro espírito de democracia e um verdadeiro espírito de tolerância;
- Dar aos jovens a esperança e a confiança nas vidas, que foram abaladas pela desorganização do mundo atual.

Segundo Osório (2003) é realçado o sentido democrático da educação de adultos. Ao nível educativo é salientada a necessidade de uma demarcação clara, relativamente à educação escolar tradicional e o desenvolvimento de metodologias de trabalho diferenciadas, que valorizem as experiências de vida,

permitindo ir ao encontro das necessidades reais dos adultos. Assiste-se cada vez mais à massificação da oferta e da procura na educação, julgando que ela será para todos por igual independentemente da sua classe ou estatuto social e ingenuamente pensado que é possível esbater as diferenças entre as classes. No entanto e segundo afirma Cavaco em 2009, a *“conceção que prevalece é ainda a de que a educação de adultos se destina principalmente a trabalhadores e empregados com razoável nível de instrução escolar”* (Grácio, 1995, p. 149 cit. em Cavaco, 2009, p. 100).

1.3.2. Conferência de Montreal (1960)

Onze anos depois entre 21 e 31 de agosto de 1960 tem início a segunda conferência internacional na cidade de Montreal no Canadá, intitulada de *“Educação de Adultos num mundo em transformação”*.

Esta conferência teve lugar num período de progresso mundial generalizado e onde a estabilidade política é uma realidade. A educação de adultos é vista como uma educação para a paz, a harmonia, para o incremento de um mundo mais justo (Barros, 2013, p. 76). Este clima de harmonia possibilitou que a Europa começasse a preocupar-se cada vez mais com os países de terceiro mundo. A Educação de Adultos passa a ser vista como fazendo parte de um todo que é o sistema educativo e não o complemento de algo (Antunes, 2008).

Barros (2011, pp. 96-99) refere que um dos objetivos principais desta conferência seria agora colocado na *“importância da educação básica de adultos no combate ao analfabetismo funcional e ao analfabetismo regressivo, ambos vistos como obstáculos ao desenvolvimento económico (...)”*.

Esta conferência tem como objetivo a definição de um caminho estratégico para a educação de adultos, procurando começar a criar fundações, que permitam colocar a educação de adultos no sistema de ensino. Cavaco a este propósito afirma que *“a conferência convida os governos a considerarem a educação de adultos não como um acessório, mas como parte integrante dos seus sistemas nacionais de educação”* (UNESCO, 1960, p. 31 cit. em Cavaco, 2009, pp. 91-93).

Esta é uma época caracterizada pelo desenvolvimento tecnológico e pelo reconhecimento da necessidade de uma constante atualização técnica do indivíduo no sentido de conseguir acompanhar a evolução que se tem assistido. O crescimento económico permite assim um investimento na educação. Estamos em plena guerra fria entre as duas superpotências da altura os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e as preocupações de um novo conflito armado estão presentes na definição dos objetivos, preconizados pela conferência:

- A educação de adultos deve conservar e fazer sobressair o que de melhor há na cultura tradicional, levando as pessoas a sentir orgulho e dignidade na sua herança cultural.
- A educação de adultos é uma forma privilegiada de promover o direito que têm todos os homens e mulheres ao desenvolvimento individual até ao limite do que são capazes.
- A Conferência considera que a educação de adultos deve promover a compreensão internacional, a solidariedade e a tolerância de diferentes pontos de vista, uma vez que em nenhum outro momento estes valores foram tão importantes como na presente conjuntura política mundial.
- Auxílio aos países mais desfavorecidos.

No que respeita a este último ponto, importa aludir que mais do que uma ajuda aos países subdesenvolvidos como real objetivo, é isso sim, um convite à partilha, ao auxílio e, por conseguinte, à paz mundial que se espera seja duradoura. Esta realidade é referida por Cavaco, quando afirma que o auxílio dado pelos países industrializados *“aos mais desfavorecidos não é apenas generosidade, ou justiça, mas clarividente sabedoria”*.

Em conclusão as entidades responsáveis pela educação de adultos, devem procurar fazer um trabalho conjunto, onde o apoio terá de ser constante e duradouro a todos os níveis.

1.3.3. Conferência de Tóquio (1972)

A terceira conferência realiza-se na cidade de Tóquio no Japão, entre 5 de julho a 7 de agosto de 1972, aqui é reativada a ideia que já tinha ficado da

conferência anterior que é a criação de um único sistema educativo que abarque a educação de adultos, considerando assim a existência de um único sistema.

Foram também analisadas as consequências práticas e a planificação de políticas de Educação de Adultos nas áreas económicas e socioeducativas e foi igualmente dada ênfase à promoção e investigação na área da educação de adultos, bem como foi evidenciada a sua importância no combate à exclusão social, no estabelecimento do desenvolvimento sustentável e na mobilização dos recursos pessoais e sociais na divulgação das ciências, das artes, na defesa do património, etc. (UNESCO, 1972).

Chega-se a conclusão que a instituição escola não é suficientemente abrangente para fazer com que todos tenham acesso a uma educação plena. O documento final menciona assim que a educação de adultos *“é um fator determinante no processo de democratização e desenvolvimentos da educação, económico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida”*.

Em conclusão, esta conferência recuperou a problemática da educação de adultos a partir de dois princípios: a crise da educação e por outro lado o progresso da educação de adultos, colaborando de forma indelével para a ideia trivializada do ideal de educação, enquanto processo permanente, no sentido que a educação seja em que idade for são “indissociáveis.

1.3.4. Conferência de Paris (1985)

Sob a temática “Aprender é a chave” a IV conferência realizou-se em Paris em 1985 e continuava a contemplar esforços nos grupos sociais mais desfavorecidos, nomeadamente os idosos e as mulheres (Alcoforado, 2008).

Os temas discutidos nesta conferência foram:

- A evolução da Educação de Adultos, considerando-a como um prolongamento da alfabetização;
- O desenvolvimento da Educação de Adultos como condição essencial da realização da Educação Permanente e da sua democratização;

- A contribuição da Educação de Adultos no desenvolvimento de uma participação ativa na sociedade;
- Formas de melhoramento da Educação de Adultos;
- Medidas para reforçar a cooperação internacional e regional, considerando o avanço da educação de adultos.

A educação de adultos enquanto formação e aperfeiçoamento profissional foi referida, salientando-se a necessidade de uma formação científica e tecnológica

Em Paris apelou-se ao reforço e necessidade da formação específica dos trabalhadores. Apontando-se ainda a necessidade premente de formação específica dos educadores dos adultos.

Destaca-se também a necessidade de promoção da investigação e de avaliação dos programas desenvolvidos no âmbito da educação de adultos.

O envelhecimento da população na altura da realização desta conferência começa a ser uma realidade que não pode ser ignorada é, por conseguinte, necessário criar estruturas que permitam o acesso à educação e à cultura de todos os cidadãos, independentemente da sua idade.

Concluiu-se que a APL deve ser vista como um direito que assiste a qualquer adulto. A educação é caracterizada como um “processo permanente e comunitário” (Barros, 2013, p. 77). Nesta conferência houve também um aumento do número de adultos inscritos em programas de Educação de Adultos. No entanto, o conceito neoliberal começa aqui a ser cada vez mais valorizado, o ideário humanista, de formação integral do homem, multidimensional foi sendo substituído por um ideário tecnocrata e de cariz mercantilista (Lima, 2007, p. 22).

1.3.5. Conferência de Hamburgo (1997)

Entre os dias 14 e 17 de julho de 1997, em Hamburgo na Alemanha, teve lugar a Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos, organizada pela UNESCO com o tema “Educação das pessoas adultas e os desafios do século XXI”

Nesta quinta edição estiveram presentes representantes de cento e trinta Estados membros (UNESCO, 1997). O aumento do desemprego e a precaridade estão no centro das principais preocupações. Começa a entender-se a Educação de Adultos não só como um direito, mas também como um dever onde cada indivíduo deve assumir na sua formação e ser responsável por ela. A este propósito Licínio Lima e Paula Guimarães (2011, p. 128) afirmam que as “novas exigências requereram novos papéis a serem dados à educação de adultos, em particular que cada indivíduo deve continuar a renovar conhecimentos e competências ao longo da vida”. Continua a dar-se atenção aos grupos sociais mais desfavorecidos, ampliando-se o campo de intervenção, com definições mais consensuais e uma conceção mais social e menos escolar (Barros, 2013, p. 78).

Os objetivos definidos para esta conferência foram:

- Sublinhar a importância da educação na idade adulta;
- Aumento dos compromissos relacionados com a Aprendizagem ao Longo da Vida;
- Troca de experiências entre estados membros na promoção da Educação de Adultos;
- Recomendação de políticas e prioridades para futuro e na adoção da “Declaração sobre a Educação de Adultos” e do “Plano de ação para o futuro”.

As ilações que se podem retirar desta conferência dizem respeito à questão do indivíduo, deixando de estar no centro das preocupações da educação e da formação e a ser considerado como mero instrumento, ao serviço de um modelo de desenvolvimento, com impactos e efeitos graves, tanto social como ecologicamente (Finger & Asún, 2003).

Nesta Conferência surge o conceito de aprendizagem ao longo da vida, que naturalmente pressupõe uma interligação indissociável entre os sistemas de educação formal e não formal. Salienta-se que com o conceito educação permanente também se preconizava a convergência dos dois sistemas educativos para a formação do indivíduo. No entanto este novo conceito de APL responsabiliza o sujeito pela sua própria aprendizagem. A responsabilidade do

indivíduo sobre aquilo que aprende é uma realidade. As questões relativas ao analfabetismo continuam a estar na agenda como uma preocupação prioritária.

A Conferência identifica a necessidade de existir uma conjugação de vontades no sentido de proporcionar oportunidades de educação de adultos às populações mais desfavorecidas.

1.3.6. Conferência de Belém do Pará (2009)

A sexta conferência internacional da UNESCO em Educação de Adultos sob a denominação de “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”, realizou-se em Belém do Pará no Brasil em maio de 2009 e contou com a presença de representantes de cento e sessenta estados membros (UNESCO, 2010¹³).

Os principais objetivos desta conferência foram em tudo idênticos aos da conferência anterior, nomeadamente no centro das suas preocupações estavam questões como: a promoção e o reconhecimento da educação e da aprendizagem dos adultos como elementos primordiais na aprendizagem ao longo da vida, procurando-se alcançar um compromisso político dos países presentes nesta conferência no sentido de estes implementarem medidas claras e objetivas no estímulo ao desenvolvimento da educação de adultos. A educação de adultos considerada como importante na procura de um desenvolvimento que se quer sustentável. E por último é dado ênfase à importância da colaboração que tem necessariamente de existir entre os países.

Esta conferência foi importante porque possibilitou a discussão de políticas comuns de promoção das aprendizagens de adultos e de educação não formal. Registou-se ainda um esforço no sentido de se desenvolverem ferramentas de intervenção em situações educativas concretas (Barros, 2013, p. 79).

“A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do continuum da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte

¹³ Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf>

inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção das capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade” (BRASIL, 2010, p. 7)¹⁴.

Neste enxerto podemos perceber a importância óbvia que foi dada a alfabetização. No entanto, também está subjacente a promessa de combater a baixa escolaridade, promover a importância da educação de adultos para a realização das atuais agendas internacionais de desenvolvimento e educação, nomeadamente: Educação para Todos, Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, Década das Nações Unidas para a Alfabetização, a iniciativa de Alfabetização para o *Empowerment* e Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. É também evidenciado a importância da educação e que é através desta que se obtém o bem-estar das comunidades e que *“esta tem efeitos diretos e positivos sobre a autoestima e as oportunidades de vida dos alunos adultos, além de influir positivamente no bem-estar de seus filhos, de suas famílias e comunidade”* (UNESCO, 2014). Em paralelo chegam à conclusão que ainda existe muito a ser feito no que respeita à educação de adultos pelos governos mundiais, e como já foi referenciado é necessário que exista um compromisso político e uma colaboração plena entre todos os participantes.

A temática da Educação de Adultos retratada nestas conferências afigura-se como *“consequência e como um sinal dos tempos e das conjeturas globais e globalizantes que têm vindo a conquistar terreno, no entanto estes eventos têm funcionado como um barómetro avaliador da aplicação de princípios economicistas”* (Barros, 2013, p. 83).

Seguidamente é apresentada, na Tabela 3, uma síntese da evolução do conceito de Educação e Formação de Adultos ao longo das conferências internacionais realizadas sob a égide da UNESCO.

¹⁴ Disponível em http://www.unesco.org/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf

Tabela 3 - Evolução do Conceito de Educação de Adultos

Conferência	Contextualização do conceito de Educação de adultos
Elsineur 1949	A educação é vista como estratégia de reconstrução dos países destruídos pela guerra da paz entre os povos. Reforça-se o caráter compensador da educação de adultos.
Montreal, 1960	A educação de adultos é entendida como um “elemento específico e indispensável da Educação Permanente”. A educação de adultos é vista como imperativo do desenvolvimento integral e econômico das sociedades em desenvolvimento.
Tóquio, 1972	Na perspectiva da Educação Permanente, a Educação de Adultos deve propiciar o desenvolvimento econômico e educativo.
Paris, 1985	O conceito de educação de adultos evolui em função da sociedade do conhecimento e sublinha-se a ideia que todos têm direito de aprender
Hamburgo, 1997	A educação é vista em função do desenvolvimento sustentável e equitativo, comprometendo todos nesse processo e procurando que o desenvolvimento se centre no ser humano
Belém, 2009	A educação de adultos representa um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, constituindo-se como um <i>continuum</i> que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal. Aprendizagem e educação de adultos são imperativas para a construção de uma sociedade equitativa, justa, solidária, sustentável e baseada no conhecimento.

Fonte: Obtido de Barbosa (2004, p. 106)

A realização das Conferências é demonstrativa do interesse da UNESCO na Educação de Adultos. Existem alguns temas que são transversais a todas as conferências, nomeadamente a temática da alfabetização. As conclusões emanadas destas conferências internacionais permitem perceber que além de constituírem uma referência para quem pretende aprofundar o tema, é visível a evolução dos conceitos por exemplo, de Educação Permanente. e Educação Contínua para o de ELV.

1.4. A Educação de Adultos em Portugal a partir do 25 de Abril

“Observada a partir da revolução de 1974, a educação de adultos revela-se ao longo das últimas décadas, um campo profundamente marcado por políticas educativas descontínuas” (Lima, 2008, p. 31).

A evolução das políticas de Educação de Adultos no que concerne a Portugal foram estruturadas neste estudo tendo como base a informação criada pelo Ministério da Educação desde o 25 de Abril até ao dia de hoje.

No que respeita à introdução de uma política concreta de educação de adultos, podemos considerar que esta se começou a fazer sentir a partir de 1974 com a lei nº 3/79, de 10 de janeiro.

No início da década de 70 do século XX um quarto dos portugueses era analfabeto, sendo a população universitária muito reduzida (Lima, 2008).

Esta realidade levou a que existisse a necessidade de incrementar novas políticas educativas no que concerne a educação de adultos, possibilitando assim, a existência uma oferta pública mais abrangente e diversificada que não deixasse ninguém de fora.

A Educação de Adultos em Portugal é norteadada pela vontade política dos governos que se encontram em funções. Por esse motivo as iniciativas realizadas neste âmbito são na sua grande maioria executadas por instituições de cariz público.

Fazendo uma comparação com os países da União Europeia, pode-se reconhecer sem sombra de dúvida que o grau de qualificação e escolarização em Portugal é substancialmente menor, não sendo de todo despropositado responsabilizar o regime ditatorial que atravessou o país por mais de 50 anos e que ignorou as diretrizes e correntes que emanavam do plano internacional, no sentido de uma crescente universalização do acesso ao ensino.

Com a chegada da democracia em 1974 assiste-se em Portugal a uma transformação no campo da educação de adultos

De 1974 a 1976 a Educação de Adultos está subjugada à denominada lógica de educação popular e do associativismo, numa perspetiva de educação para a cidadania, emancipação e promoção da autonomia (Cavaco, 2008).

Em 1979 é aprovada na Assembleia da República a Lei nº 3/79, que faz irromper o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) que nessa altura se fez notar pelo seu carácter inovador. Tinha como principais objetivos, segundo o Ministério da Educação, reduzir o analfabetismo e ampliar o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, bem como articular estas ações de educação de adultos com a educação popular e a formação profissional.

Procurava-se assim desenvolver medidas que permitissem um salto qualitativo da ação educativa, e atendessem à diversidade de necessidades educativas básica tornadas evidentes no desenvolvimento da política anterior (Ministério da Educação, 1979, p. 75).

Para Canário (2008, p. 59) o PNAEBA constituiu *“uma referência muito positiva de inovação, mais propriamente nos multifacetados domínios de intervenção da Educação e Formação dos Adultos”*.

Segundo Almeida (1999) o PNAEBA apresenta características consideradas inovadoras, considerando a importância atribuída ao desenvolvimento pessoal, social e cultural do adulto e à inclusão de mecanismos de formação permanente, de natureza formal e informal.

Silvestre (2013) entende que o PNAEBA ficou muito *“aquém das expectativas”*, não pelo que deixou ou não de fazer, mas pelo tempo que sobreviveu aos interesses superiores da nação (p. 168).

Lima (2005) refere que nesta altura começa a verificar-se uma característica estruturante nas políticas públicas em Portugal: *“o carácter descontínuo e intermitente das orientações”*, o que tem originado um desenvolvimento fragmentado da educação de adultos.

No entanto o PNAEBA tem sido um instrumento de consulta e orientação relevante para todos os que querem falar de Educação e Formação de Adultos e não só. Na opinião de Silvestre (2013) a PNAEBA foi a *“pioneira”* de

muitas iniciativas educadoras, uma vez que foram encontradas inovações e mudanças que ajudam a refletir, a inovar e a mudar (p. 169).

Neste mesmo ano de 1979 são implementadas as redes de coordenações distritais e concelhias de educação de adultos, integradas nos serviços descentrados das Direções Regionais de Educação, e surge IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), no quadro do Ministério do Trabalho (Lavoura, 2011).

Nos primórdios da década de 80, do século XX, assiste-se em Portugal a uma tentativa de diminuir o “fosso” relativamente aos restantes países europeus, no que respeita a questões como a alfabetização e da escolaridade (Carneiro, 2000, p. 37).

No entanto com o florescimento das ideias neoliberais, assiste-se a um desinteresse latente sobre a educação de adultos bem como a sua crescente “*instrumentalização, tendo em vista os princípios de mercado*”, desvirtuando assim, as suas funções *major* (Fragoso, 2007).

No período que entre 1980 a 1985, a Educação de Adultos em Portugal encontrava-se numa fase de disseminação, com a aplicação do PNAEBA (Belchior, 1990).

No ano de 1985 é aprovada a Lei da Formação em Cooperação que permitirá uma ligação de empresas e outras entidades privadas como o IEFP. (Lavoura, 2011).

Em 1986 com a Lei n. °46/86, de 14 de outubro. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) possibilitou uma nova organização do sistema educativo, tratando de forma distinta a Educação de Adultos, que no entender de Lima citado por Nogueira (1998, p. 117) “*O tratamento dado à Educação de Adultos é (...) sempre disperso e confinado a generalizações*”.

A LBSE definiu a educação de adultos como um sector que integra dois tipos ofertas educativas, o ensino recorrente (que também prevê a entrega de diplomas e certificados, em tudo idêntico ao ensino regular) e a educação extraescolar. O ensino recorrente pode-se afirmar que foi a oferta mais

importante relativamente ao número de adultos inscritos, professores e escolas envolvidos no processo.

A tutela consubstanciada no Ministério da Educação assume assim o papel de pioneiro na promoção do ensino para adultos, na elaboração do currículo, no que respeita aos métodos pedagógicos, ao seu acompanhamento e por último a avaliação.

A educação extraescolar não foi uma aposta da tutela levando a que instituições não-governamentais tomassem as rédeas deste tipo de educação. Consubstanciou-se essencialmente em atividades integradas em projetos de intervenção comunitária e animação sociocultural.

Silvestre (2013) considera, contudo, que a LBSE *“acaba por ser a expressão máxima de uma política menosprezante e desmotivante”* tendo em consideração os últimos anos, nomeadamente ao integrar a alfabetização e educação de base de adultos no quadro de modalidades especiais de educação escolar através da formação profissional, do ensino recorrente de adultos e da educação extraescolar (p. 170).

Barros (2013) apoiado em Lima considera mesmo que se assistiu nesta altura a uma deterioração da política de Educação de Adultos:

“O conceito de Educação de Adultos desapareceu dos discursos e das medidas governamentais de política educativa: desvalorizou-se o movimento associativo e a Educação Popular de adultos; as políticas governamentais centraram-se na modernização económica em termos de infraestrutura e na competitividade; destacou-se o ensino recorrente e a formação profissional para jovens adultos pouco escolarizados, enquanto o analfabetismo literal que rondava 1/5 da população, foi negligenciado; O ensino recorrente, para além de se revelar um grande fracasso, com elevadas taxas de abandono, teve imensas dificuldades de articulação com o ensino extraescolar; a formação profissional foi vista como autónoma e paralela à educação geral.”

Em conclusão a década de 80 do século XX foi uma época em que os incentivos financeiros eram uma constante por parte da União Europeia. No que respeita as melhorias das infraestruturas foi uma realidade indiscutível, no entanto, as mudanças estruturais não se fizeram sentir de forma satisfatória,

nomeadamente no que concerne à qualificação e à promoção do nível educacional.

No início dos anos 90, mais precisamente em 1989 foi lançado o PRODEP I (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal) que teve a sua vigência entre 1990-1993. Era um subprograma da Educação de Adultos, apoiado pelos fundos comunitários e que tinha como objetivo primordial o apoio ao investimento na qualificação dos portugueses jovens e adultos, a partir dos 14 e até aos 45 anos.

Segundo Silvestre (2013, p. 174) os três grandes objetivos preconizados pelo PRODEP passam “*por uma maior acessibilidade ao sistema educativo; uma melhor qualidade do conteúdo do ensino*”, são desenvolvidos especificamente cursos socioprofissionais e socioeducativos, como complemento de formação dos adultos (Mendonça e Carneiro, 2009) e uma maior simetria entre o que o sistema educativo/formativo oferece e as necessidades reais.

Nesta década a Educação de Adultos consubstancia-se numa lógica de qualificação e de gestão de recursos humanos. A vertente económica sobrepõe-se a própria importância dada a educação. O indivíduo passa a ser responsabilizado pela sua formação. A Educação de Adultos é enquadrada numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

É nesta mesma década que é implementado em Portugal o programa LEADER (Ligações entre Ações de Desenvolvimento da Economia Rural – e o programa EQUAL – Programa de Iniciativa Comunitária para o apoio ao emprego e desenvolvimento local) que teve algum sucesso. Estes programas são o exemplo de iniciativas que terão essencialmente impactos a nível local e que procuram recordar a necessidade de oferecer uma escolaridade obrigatória para todos, apoiando-se no financiamento do PRODEP I.

Em 1998 surge o Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos cujo programa seria o precursor da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) concretizado no Decreto-Lei 387/99 de 28 de setembro e tutelado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Os seus objetivos passavam por construir um sistema único de

Educação de Adultos que pudesse ser “*arquitetado e engenheirizado*” para pessoas adultas (Silvestre, 2013, p. 223). A existência de uma oferta pública de Educação de Adultos que permitisse a certificação do aluno, a criação de uma rede de parcerias locais de EFA, a criação de uma rede de centros RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), a criação um rede nacional de entidades promotoras e formadoras de EFA, manter a revista Saber Mais, criar uma rede de conceção e produção de materiais EFA, desenvolver ações do S@BER+ e apoiar a criação e o seu funcionamento, criar um centro de informação e conhecimento e continuar a promover o Concurso Nacional Anual de Boas Práticas (Barros, 2013, p. 116).

Em 2002, no entanto, a ANEFA é dissolvida. O termo Educação de Adultos desaparece do léxico político passando a designar-se de formação vocacional e qualificação de recursos humanos. A Educação de Adultos passa para a competência da Direção Geral de Formação Vocacional procurando alinhar-se pelo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, como sucede nos restantes países europeus. Os centros de RVCC e os Cursos EFA passam a ser tutelados pela DGFV (Alonso, 2007) considerando Canário, citado por Barros (2013), um “crime institucional” (p. 120).

A partir de 2005 o investimento reduz-se a Iniciativa Novas Oportunidades, promovido pelo Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social que tem como principal objetivo voltar a trazer os jovens e adultos que saíram precocemente do sistema de ensino. Para que esse objetivo seja alcançado implementaram-se medidas no sentido de aumentar e diversificar a oferta dos cursos EFA, procedeu-se a um alargamento da rede de CNO e do sistema RVCC ao 12º ano de escolaridade, e alargou-se o âmbito de ação possibilitando que mais pessoas tivessem acesso a estes cursos nomeadamente os desempregados e fez-se uma nova reorganização do atual modelo existente do ensino recorrente.

A 31 de julho de 2007, com a publicação da Lei nº 276-C, ganha vida a ANQ (Agência Nacional de Qualificações) tutelado pelo Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, que no entender de Barros (2013, p. 127) veio corrigir os erros da extinta DGFV (Direção Geral da

Formação Vocacional). A ANQ tem como missão a coordenação e execução das políticas de educação de adultos e assegura o desenvolvimento e a gestão do Sistema de RVCC.

Em 2011, com a entrada de um novo elenco governativo a rede de CNO é completamente reestruturada e é limitada no âmbito da sua ação, sendo extintos todos os centros que fazem parte da rede do IEFP.

Em 2012 com o Decreto-Lei nº 36/2012 a ANQ é substituída pela ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional) organismo tutelado conjuntamente pelo Ministério da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em conjunto com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. A ANQEP segundo o mesmo Decreto-Lei tem como missão *“a coordenação e a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e o de assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, visa, assim, melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo para a competitividade nacional e para o aumento da empregabilidade.”*

No dia 28 de março com a publicação da portaria nº135-A/2013 é criada a nova rede nacional de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP). Os Centros Novas Oportunidades são dissolvidos e nasce a rede de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional.

Em conclusão assiste-se ao florescimento do ideário das políticas neoliberais onde impera a procura do lucro. A privatização das aprendizagens é cada vez mais uma realidade, por outro lado assiste-se a responsabilização cada vez maior dada ao indivíduo pela sua própria formação e percurso profissional.

Podemos considerar que temos uma instrumentalização da Educação de Adultos na medida em que se dá uma “hipervalorização” da componente económica (Barros, 2013, p. 89).

2. A Escola e as TIC na Sociedade da Informação

A evolução das TIC imprimiu uma transformação profunda na escola nomeadamente com a generalização do uso do computador e da internet. Assiste-se a uma revolução científica e tecnológica, sendo as TIC consideradas as incitadoras desta mudança (Ruivo, 2008).

Os desenvolvimentos científicos colocam-nos perante o limiar de uma nova era: a sociedade da informação e do conhecimento.

Numa sociedade em que as tecnologias simplificam a comunicação e derrubam as “*barreiras espaciais*” (Silva & Pestana, 2006, pp. 212-213) as TIC revelam-se impulsionadoras de um novo paradigma da sociedade. Uma sociedade em constante mudança e que desafia sistematicamente o sistema educativo. As TIC são “*fatores de aceleração*”, a que o sistema educativo tem de ser capaz de dar resposta de forma célere, antecipar e promover (NÓNIO – Séc. XXI, 2001, p. 2).

A integração curricular das TIC pode contribuir significativamente para que sejam utilizadas, na educação, novos métodos e estratégias pedagógicas inovadoras e significativas para toda a comunidade educativa.

É, por conseguinte, importante que as instituições sejam capazes de garantir a excelência da construção do conhecimento, numa sociedade onde o fluxo de informação é descomunal, e onde o papel do professor não se limita a ser um simples transmissor de conhecimento, mas antes tem aqui um novo papel, o de mediador das práticas educativas. Esta nova forma de aprendizagem não está limitada as paredes de uma escola, extravasa esses mesmos muros. É assim necessário ter a plena noção para entender este novo paradigma que emerge em que “*pode ser estimulada a construção colaborativa do saber*” (Siemens, 2003).

A propósito deste novo paradigma o programa “internet na escola” é elucidativo:

“A sociedade de Informação é já um fator incontornável. Quem não aderir ficará para trás. A transição do século XX para o século XXI é o momento de dar esse passo e os países que melhor preparados estiverem para fazer esta mudança serão com certeza os que melhor se desenvolverão. A sociedade

portuguesa tem este desafio para vencer. E porque as mudanças se fazem mais rapidamente com os mais novos é importante que se criem condições para que os jovens portugueses tenham acesso aos instrumentos e à tecnologia necessária ao desenvolvimento da Sociedade da Informação” (Programa Internet na Escola, 1999).

2.1. As TIC na Educação

“É, pois, necessário equacionar e repensar o papel da escola, que tem de investir em duas frentes distintas. A primeira prende-se com a missão de que foi empossada, de preparar os alunos, futuros cidadãos, para a manipulação das TIC. A segunda tem a ver com o facto de as TIC apresentarem características e potencialidades que a escola não pode ignorar, pois constituem-se como meios de informação de fácil e rápido acesso, para além de apresentarem a vantagem da atualização permanente” (Costa et al., 2007, p.112).

O alucinante desenvolvimento tecnológico que temos vindo a assistir e a grande disseminação das TIC na sociedade são dois importantes acontecimento, e que são naturalmente dignos de especial atenção, principalmente para aqueles que de alguma forma têm responsabilidades na área da educação. Nos dias de hoje os computadores pessoais e as tecnologias digitais tornaram-se parte integrante do dia-a-dia da sociedade sendo perceptível mudanças profundas na forma como trabalhamos, como comunicamos, uns com os outros, como produzimos, no fundo como vivemos (Castells, 2003). É reconhecido o seu enorme potencial, bem como a facilidade de como qualquer pessoa pode a ele ter acesso.

Uma sociedade que não está estagnada em si mesmo, coloca um constante desafio ao sistema educativo e as TIC são consideradas um dos fatores mais importantes dessa mudança vertiginosa, a que o dito sistema tem de ter a capacidade de responder, antecipar e mesmo promover.

Em suma, estamos inseridos numa sociedade peculiar, na qual se questionam de forma permanente os saberes, onde a tecnologia desempenha um papel cada vez mais relevante e decisivo, exigindo dos cidadãos uma constante atualização e adaptação aos novos artefactos e tecnologias que inundam a vida quotidiana nos diferentes sectores da atividade humana.

Esta revolução científica e tecnológica, designadamente no que se refere às TIC, imprimiu uma dinâmica de transformação não só no domínio da ciência e da tecnologia, mas também no domínio da educação (Ruivo, 2008), das relações económicas, sociais e até políticas. Vivemos num período a que alguns autores designaram de globalização (Charlot, 2007). O constante avanço das TIC, conduziu a um novo paradigma do processo ensino/aprendizagem, modificando os papéis dos *players* e alterando o conceito de sala de aula.

Segundo Castells (2007) embora considere o conhecimento e a informação de primordial importância, a forma como essa informação é transmitida e comunicada é considerada por este autor ainda mais relevante, considerando mesmo a base da produtividade nos dias de hoje. As TIC aplicadas ao processo de ensino/aprendizagem, quando acompanhadas e devidamente orientadas, permitem uma quantidade de informação, uma imensa fonte de conhecimento em diferentes áreas do saber.

A grande maioria dos professores e alunos recorrem a estas ferramentas de forma a facilitar a resolução de problemas complexos e logicamente diminuir o tempo de resposta, tornando-se assim mais prático e cómodo a prática do ensino e da aprendizagem. É necessário por conseguinte, refletir sobre a forma de como estas ferramentas promovem a aprendizagem e o ensino e, transformar a prática pedagógica, numa realidade digital com o objetivo claro de melhorar as aprendizagens dos alunos.

A Educação confronta-se com a evolução destes meios tecnológicos, e não se pode demitir da sua utilização. Hoje abrem-se novas possibilidades de aprendizagem, o espaço físico não se limita à sala de aula, deixa de haver limitações físicas ao processo de ensino/aprendizagem. A propósito deste novo paradigma Gaspar e Pocinho (2012) são claros ao afirmarem que *“a aprendizagem e a obtenção de conhecimentos passa a estar disponível longe do professor e da sala de aula, e já não é um processo fisicamente restrito (...) a Internet é, sem dúvida, a maior motivadora de alterações, pois é a ela que se deve o elevado número de utilizadores informáticos, o crescimento da sociedade da informação e as transformações no espaço educativo”* (p. 151).

A escola é assim considerada um “*espaço privilegiado para combater a desigualdade no acesso à informação*” (MSE, 1997, p.9) ¹⁵.

A propósito das potencialidades das TIC, Pérez e Suñe (2011) descrevem através de um mapa conceptual as possibilidades das TIC na educação (veja-se a Figura 1).

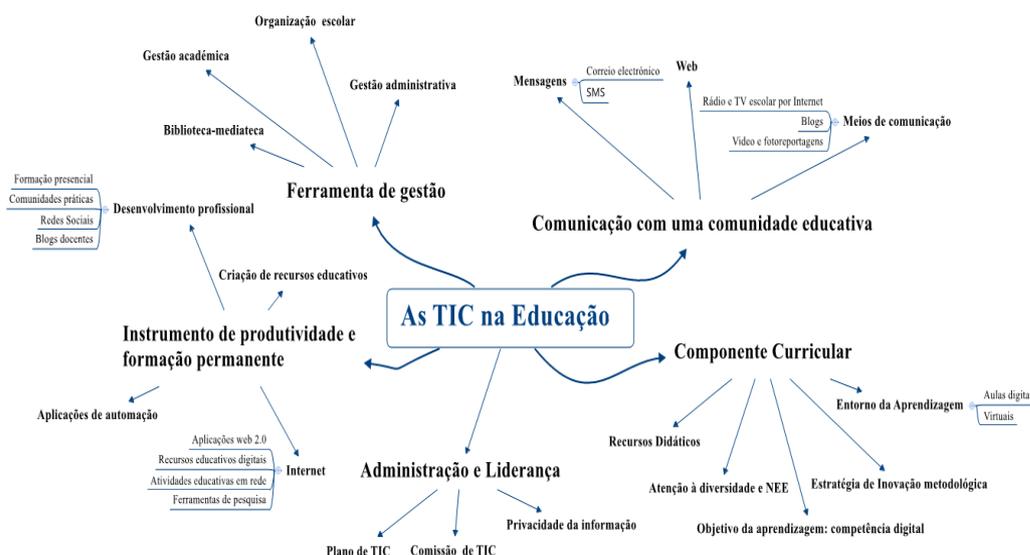


Figura 1 - Mapa Conceptual das Principais Aplicações das TIC na Educação

Fonte: Perez & Suñe (2011, p. 25)

A utilização das TIC no processo de ensino/aprendizagem prevê a “*aptidão de manuseio das ferramentas existentes*” e de outras que eventualmente sejam capazes de desenvolver e integrar as TIC no currículo, presume-se um conhecimento ao nível dos recursos existentes na escola, do próprio equipamento e dos materiais didáticos disponíveis (Gaspar & Pocinho, 2012).

Desde o ano de 2004-2005 que foi criada uma disciplina de TIC integrada no currículo nacional. A introdução desta disciplina no sistema educativo português é alicerçada pela necessidade de dar seguimento à Estratégia de Lisboa bem como o de “*assegurar a todos os jovens o acesso às tecnologias da informação e comunicação como condição imprescindível para*

¹⁵ Disponível em: <http://homepage.ufp.pt/lmbg/formacao/lvfinal.pdf>

a melhoria da qualidade e da eficácia da educação e formação à luz das exigências da sociedade da informação e do conhecimento” (Ministério da Educação, 2003, p. 3). Temos assim a necessidade premente de atualizar os currículos para a era digital. As escolas devem ter um papel charneira ao preparar os estudantes com novas qualificações e saberes que são necessárias para viver e trabalhar numa sociedade cada vez mais digital e que se quer inclusiva.

De facto, *“As técnicas pedagógicas têm, de se adaptar a uma nova sociedade, criando um novo conceito do ensino, sustentado na partilha e na pesquisa. As novas tecnologias e a informática são elementos decisivos na criação de novos modelos pedagógicos.”* (Gaspar & Pocinho, 2012, p. 147).

Quanto aos professores de outras áreas que não informática, estes terão de ser capazes de integrar nas suas práticas letivas as TIC nos contextos específicos de ensino e aprendizagem em que intervêm, e contrariamente às tecnologias que visavam sobretudo apoiar o professor no processo de transmissão de saber, os novos recursos de comunicação e informação, potencialmente poderosos como estimulação e suporte de aprendizagem, como é o caso específico da Internet, levantam desafios acrescidos aos professores, que terão de assumir sobretudo um papel de orientadores das aprendizagens, menos centrados sobre si próprios, de forma a possibilitarem um aproveitamento efetivo dos avanços tecnológicos mais recentes.

A formação dos professores deve ter como objetivo principal a mudança de atitudes dos professores face às novas tecnologias de informação e *“comunicação e o seu potencial para seu uso em contexto educativo”* (Costa, 2005).

É este um dos fatores mais determinantes na decisão profissional sobre a utilização, ou não, das tecnologias hoje acessíveis e ao dispor dos professores (Brett, Lee & Sorhaindo, 1997; Pinto, 1998; Williams, Wilson, Richardson, Tucson & Coles, 1999; Willis & Mehlinger, 1996).

Por conseguinte a formação dos professores deve ser organizada fundamentando-se numa estratégia de mudança de paradigma, no processo de ensino/aprendizagem, através da tomada de consciência da importância, que a as

TIC, quando utilizados como instrumentos de aprendizagem, podem ajudar na transmissão do conhecimento.

Hoje enquanto recurso é consensual a extraordinária importância das TIC a todos os níveis, devendo a escola ser pioneira na sua utilização. Face a toda esta importância das TIC na sociedade, a escola não poderia deixar de ter um papel central, confrontando-se com a necessidade de preparar convenientemente as futuras gerações de construir com as TIC o conhecimento.

Segundo Delors (2005) *“as TIC permitem aos professores uma melhor organização das aprendizagens das turmas de nível diferenciado, e permitem uma maior diversificação das estratégias utilizadas”*, sendo que para Villate (2005) *“permitem aos alunos efeitos motivacionais, surgindo assim um envolvimento de ambas as partes”*.

2.2. Projetos e Políticas de Integração das TIC em Portugal

Nesta fase importa referir algumas medidas que possibilitaram a introdução das TIC nas escolas. Não se pretende fazer uma revisão exaustiva, mas antes importa referenciar as principais medidas preconizadas pelo poder político, na tentativa de generalizar o uso das TIC nas escolas.

2.2.1. Projeto MINERVA

Em Portugal, este processo iniciou-se em 1985, com o Despacho nº 206/ME/85 de 15 de novembro que cria o projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino, Racionalização, Valorização, Atualização) e que tinha como objetivo a introdução massiva das TIC no ensino não superior, bem como preocupações que não se cingiam apenas à escola ao entender que seria uma oportunidade de transformar a sociedade e as regiões mais desfavorecidas.

Este projeto veio, assim, concretizar a inclusão do ensino das TIC nos planos curriculares, o uso das TIC como meio de apoio ao ensino e à formação de professores.

Segundo Ponte (1994), este projeto torna as tecnologias de informação *“subitamente visíveis para o grande público no início da década de oitenta, com o aparecimento dos computadores pessoais e a sua divulgação entre largas camadas da população (...) Assim, em*

meados da década vive-se em Portugal e na Europa um ambiente muito favorável à introdução de tecnologias de informação na educação, sendo tomadas iniciativas diversas para estimular o intercâmbio entre países e apoiar os decisores políticos.” (p. 5).

Quanto aos seus reais resultados este projeto ficou muito aquém de resolver todos os enigmas intrínsecos à inserção das TIC na educação. No entanto lançou as bases para novos desenvolvimentos das escolas na integração das TIC. O Projeto MINERVA criou uma dinâmica fabulosa, mas foi vítima do seu “gigantismo” (Ponte, 1994, p. 30). Em muitas escolas provocou um verdadeiro choque cultural, despertando o aparecimento de novas perspetivas de trabalho, e de formação. Por outro lado, teria tido mais impacto se o Ministério da Educação, “*estivesse atento à sua evolução, necessidades, e implicações práticas*”. (Ponte, 1994, p. 31)

É importante referir que é nesta década através da Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo), que “*nasce*” a disciplina de Informática no ensino, alguns tempos letivos podem ser preenchidos com atividades de cariz opcional escolhidos pela escola, surgem por esta altura também os primeiros cursos de formação profissional. O currículo 1º ciclo do ensino básico permite atividades facultativas de enriquecimento. “*Foi aqui que muitas escolas optaram pelo ensino de uma língua estrangeira e outras pelo ensino da informática.*” (Gomes, 2007, p. 59).

2.2.2. Programa Nónio Século XXI

Entre 1996 e 2002, o Ministério da Educação, implementa o Programa Nónio Século XXI. Este programa tinha como objetivos principais a aplicação e desenvolvimento das TIC no sistema educativo, a formação de professores em TIC, a criação e o desenvolvimento de software educativo e por último a divulgação e propagação de informação e o estímulo da cooperação internacional.

Em paralelo com este programa, o Ministério da Ciência e Tecnologia em 1997, via RCTS (A Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade), criava o plano uARTE – Internet nas escolas, cujo objetivo era equipar todas as escolas com um computador ligado à Internet, possibilitando que toda a comunidade escolar,

tivesse acesso às fontes de informação até aqui inatingíveis, aprendendo entre outras coisas a pesquisar e a trabalhar à distância. Esta iniciativa teve o seu termino em finais de 2013 (Freitas, 1999).

2.2.3. Projeto Ciência Viva

Em 1996, pelo Despacho 6/MCT/96¹⁶, do Ministério de Ciência e Tecnologia, nasce o Projeto Ciência Viva, e tem como principais objetivos a criação de uma cooperação entre as organizações que compõem a comunidade educativa. Foram estabelecidas diversas parcerias que possibilitaram a aquisição de diversos equipamentos informáticos, tais como software, material de laboratório, e essencialmente, material educativo.

2.2.4. Programa Internet@EB1

O programa Internet@EB1, decorreu entre 2002 e 2004, tinha como objetivo apoiar cada escola EB1 para que produzisse uma página institucional *online*. Com este processo esperava-se certificar a aquisição de competências básicas pelos professores e alunos através de um exame prático estabelecido para a obtenção do Diploma de Competências Básicas em Tecnologias de Informação. O programa foi financiado pelo Programa Operacional Sociedade do Conhecimento, com verbas do Fundo Social Europeu e do Orçamento do Estado, e, ainda, que os indicadores apontem um cenário animador na execução deste programa, são apontados alguns aspetos que carecem de melhoramentos (Dias de Figueiredo, Afonso e Ferreira, 2004).

2.2.5. Programa 1000 salas TIC

Na génese do nascimento deste programa estiveram três instituições/empresas, por um lado o Ministério da Educação, e por outro a Microsoft Portugal e a *Sun Microsystems*. O esforço de cooperação entre estes intervenientes tinha como objetivo *“equipar e instalar os equipamentos necessários às disciplinas de TIC dos 9º e 10º anos de escolaridade, bem como o de convergir para o ratio de 1 computador por 10 alunos, meta essa definida*

¹⁶ Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/75811/>

para os países europeus” (CRIE, 2006). O programa compreendia a criação de um laboratório por escola todas elas equipadas com 14 computadores, um servidor, uma impressora laser, uma câmara digital e um projetor nas escolas do 2º e 3º ciclo e ensino secundário (Costa, et al,2007, pp.40-41).

Para apoiar as escolas no processo de manutenção das salas de TIC, no que respeita às ligações à Internet, foi criado em 2005, o centro de apoio às TIC nas escolas (CATE), no âmbito de uma parceria entre a FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia), a Microsoft, o CRIE (Computadores, Rede, Internet e Escola) e as Direções Regionais de Educação. O centro envolve um *Call Center* e um portal onde se prevê que seja possível aceder ao estado de desenvolvimento dos pedidos de apoio, formulários de ajuda, documentos de referência e apoio, perguntas frequentes e fóruns.

2.2.6. Projeto EduTIC

Numa perspetiva de continuação do Programa Nónio Século XXI, o Ministério da Educação, através do Despacho 7072/2005, elaborou o programa EduTIC (Unidade para o desenvolvimento das TIC na Educação) no GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação de Sistema Educativo), tendo nesse mesmo ano delegado as suas funções para a Equipa de Missão CRIE (Computadores, Redes e Internet na Escola), a qual funcionou no âmbito da DGIDC (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular) e que terminou em 2007.

Este projeto tinha como objetivo primordial a proliferação dos ambientes virtuais de aprendizagem e conteúdos multimédia, e a colaboração e intercâmbio de ideias com a *European Schoolnet*, possibilitando a criação de um Portal da Educação. Este programa, no entanto, foi condenado ao fracasso e extinto nesse mesmo ano, dando origem a um novo projeto, o denominado CRIE (Computadores, Redes, Internet na Escola).

2.2.7 Projeto CRIE

O projeto CRIE é criado com o Despacho nº 16 793/2005, tendo como objetivo “*a conceção, desenvolvimento, concretização e avaliação de iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores, Redes e*

Internet nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem". Segundo o mesmo Despacho são quatro as áreas a serem intervencionadas:

1. promover a integração das TIC no currículo;
2. apoiar o apetrechamento e manutenção dos equipamentos informáticos das escolas;
3. dinamizar projetos de utilização das TIC;
4. promover a formação de professores neste domínio.

2.2.8. Projeto "Competências Básicas em TIC nas EB1"

É um programa promovido pelo CRIE. O seu principal objetivo visa a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1º ciclo do ensino básico através da integração curricular dos computadores e da internet nas escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico (Costa, et al,2007, p.48).

Como objetivo mais visível, deseja-se que as atividades resultantes da sua execução possibilitem, preferencialmente, aos alunos do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico obterem o Diploma de Competências Básicas em TIC. Atendendo a experiências e alguns fracassos de alguns programas ou projetos, o programa sustentou-se na elaboração de estruturas de apoio online com o objetivo principal de existir uma real partilha do conhecimento entre professores no site do CRIE.

2.2.9. e-Escola

Em 2007 surge o programa e-Escola que fomenta o acesso à informação através da disponibilização de computadores portáteis e de ligação à internet através de cinco categorias: o e-escolas, o e-professor, o e-oportunidade, o e-escolinhas e o e-juventude.

2.2.10. Plano Tecnológico da Educação (PTE)

Entre 2007 e 2010 surge o PTE ¹⁷(Plano Tecnológico da Educação), ratificado por Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, com o principal

¹⁷ Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/243.html>

objetivo de equipar e modernizar tecnologicamente a educação, tornando a Escola um espaço de interatividade e de partilha de conhecimento sem a existência de barreiras e logicamente de ir preparando as novas gerações para o desafio da sociedade do conhecimento, e, por conseguinte, colocar Portugal nos cinco países europeus mais avançados a esse nível.

Em conclusão as TIC já fazem parte dos mais diversos setores da sociedade, e na educação como é evidente, também. A Sociedade da Informação não tem de ser uma sociedade de exclusão, bem pelo contrário, tem de ter um papel de verdadeira inclusão, devendo para isso proporcionar a todos os cidadãos o acesso a este novo paradigma do desenvolvimento. E isso só se consegue se for garantido o acesso de todas às qualificações necessárias ao estabelecimento de uma relação natural e normal com as tecnologias de informação.

O sistema de ensino tem aqui um papel central no combate à exclusão. Para se conseguir um nível de qualificação satisfatório nas tecnologias de informação é fundamental um esforço decisivo e inequívoco em todos os graus de ensino, e de todos os intervenientes no processo educativo. Nenhum grau de ensino se pode autoexcluir. O esforço desta nova forma de aprendizagem não pode ser cingida apenas aos jovens, isso seria gravoso e amanhã teríamos uma população envelhecida e excluída socialmente. Por conseguinte, a educação ao longo da vida faz parte do processo de passagem de uma sociedade de base industrial a uma sociedade da informação e do conhecimento.

3. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)

A partir da década de 90 do século XX, o conceito de EFA ganha um novo impulso, novas estratégias e metodologias são repensadas. A este propósito Melo (2007, pp. 66-67) alude que *“existiu a partir desta década e mais precisamente entre 1997/1998, uma tentativa séria por parte do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, para reorganizar a educação de adultos em Portugal.”* Surgem, assim os cursos EFA no ano 2000, ainda na modalidade de experimentação, sendo estes, promovidos pela ANEFA. Estes cursos procuram, através de uma resposta flexível que articula educação e formação, proporcionar a oportunidade para que se altere a situação de défice de escolarização e de qualificação profissional que se observa, atualmente, na população portuguesa.

De facto, Rothes (cit. por Barros 2013, p. 18) refere que os cursos EFA *“se apresentam com potencialidades assinaláveis uma vez que: são inovadores do ponto de vista da formação; favorecem a construção de percursos flexíveis de formação organizados em módulos de competências; articulam a formação de base com a profissionalizante; promovem a autonomia, o relacionamento interpessoal e o aprender a aprender”* (pp. 123-124).

Os cursos EFA conciliam assim, uma formação de base (escolar) com uma componente tecnológica (profissional) que integra um estágio (Formação Prática em Contexto de Trabalho), o que confere dupla certificação (escolar e profissional). Em algumas situações, o percurso frequentado pode conduzir a uma certificação apenas escolar ou profissional.

Sustentando-nos na Portaria 230/2008, no seu art.º 2 alínea 1ª e 2ª, estes cursos têm como destinatários *“pessoas com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário”*.

3.1. Objetivos dos Cursos EFA

Estes cursos são de acordo com a Rodrigues (2009, p. 22), uma *dupla oportunidade*, uma vez que podem ser estritamente escolares, ou de dupla certificação, se compostos por uma formação de base (escolar) e uma outra tecnológica (profissional), que compreenda um estágio profissional. Sendo uma oferta educativa dirigida a adultos que pretendam elevar a sua qualificação escolar ou profissionais são, normalmente, aconselhados para quem tem de completar o seu percurso escolar, mas não têm experiência profissional relevante. Encerram ainda uma particularidade de possibilitar a frequência a adultos já detentores do 3º ciclo, que tenham como objetivo a obtenção da dupla certificação ou uma reconversão profissional. Para que tal suceda tem apenas de frequentar a componente de formação tecnológica do respetivo curso (Silvestre, 2013, pp. 241-242).

Como já foi referido anteriormente estes cursos destinam-se a pessoas com mais de 18 anos, no entanto a título excecional, o organismo competente para a autorização de funcionamento do curso EFA pode aprovar a frequência por formandos com idade inferior a 18 anos, desde que estejam comprovadamente inseridos no mercado de trabalho à data do início da formação (Rodrigues, 2009, p. 22).

Relativamente ao Nível Secundário (NS), apenas os adultos com idade igual ou superior a 23 anos podem frequentar um curso EFA de nível secundário ministrado em regime diurno ou a tempo integral. Na Tabela 4 é apresentado o público-alvo dos cursos EFA de uma forma mais detalhada.

Tabela 4 – Destinatários dos cursos EFA

EFA Básico	EFA Secundário	
	Diurno ou tempo integral	Pós-laboral
>= 18 anos	>= 23 anos	>= 18 anos

Podem ser integrados em EFA formando com menos de 18 anos, a título excepcional, desde que **comprovadamente inseridos no mercado de trabalho** e aprovados pelo organismo competente para a autorização de funcionamento do EFA

Fonte: Cursos EFA e Formação Modular, (ANQ, 2008)

Em termos de certificação existe segundo Silvestre (2013, p. 242) algumas peculiaridades que importa referir:

“Caso conclua, com aproveitamento, um Curso EFA correspondente a um qualquer percurso formativo obterá um Certificado de Qualificações.

Caso conclua, com aproveitamento, um Curso EFA de dupla certificação, um curso EFA de habilitação escolar (3º ciclo do Ensino Básico ou Ensino Secundário) ou quando, a título excepcional, concluir apenas a componente de formação tecnológica (por já ser detentor da habilitação escolar), terá direito a emissão de um Diploma.

No caso de não concluir um Curso EFA, verá registadas as Unidades de Competências (componente de formação de base dos cursos do ensino básico) e as Unidades de Formação de Curta Duração numa Caderneta Individual de Competências e obterá um Certificado de Qualificações discriminando as Unidades efetuadas”.

De uma forma sucinta, seguidamente estão enumerados os principais objetivos dos cursos EFA:

- Motivar a população adulta portuguesa para o prosseguimento da elevação dos seus níveis de qualificação, escolar e profissional;
- Consolidar a dupla certificação (escolar e profissional);
- Permitir o desenvolvimento de um modelo de formação baseado em estratégias flexíveis e inovadoras;

- Articular pedagogicamente a Formação de Base e a Formação Tecnológica.

O modelo de formação dos cursos EFA consiste, assim, no desenvolvimento de formação centrada em processos reflexivos de saberes e competências que facilitem e promovam as aprendizagens.

As entidades a quem compete ministrar estes cursos são de proveniências diversificadas, são de natureza pública, particular ou cooperativa: estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional e financiados por diversos Programas, entre eles, o Programa Operacional do Emprego, Formação Profissional e Desenvolvimento Social e o Programa Operacional Potencial Humano, o qual materializa o plano de ação para o potencial humano inscrito no Quadro de Referência Estratégico Nacional.

3.2. Organização Curricular dos Cursos EFA

Estes cursos têm percursos que se designam por B1 (referentes ao 1º ciclo do Ensino Básico), B2 (referentes ao 2º ciclo do Ensino Básico), B3 (referentes ao 3º ciclo do Ensino Básico) e Nível Secundário (NS) (percursos esses que se encontram no anexo A), tendo como referência a correspondência com os ciclos do Ensino Básico escolar, embora não se identifiquem com eles (Alonso *et al.*, 2002, p. 11).

A este propósito a Portaria nº 230/2008 de 7 de março refere no ponto 1 e 2 do art. 6º:

“A estruturação curricular de um curso EFA tem por base os princípios de identificação de competências no qual se determina, para cada adulto, um conjunto de competências a desenvolver no âmbito de um percurso formativo.”

3.2.1. Formação Base

A formação EFA engloba vários níveis, desde o nível secundário ao nível base, que integra áreas de saber e que estão presentes no Referencial de Competências - Chave para a Educação e Formação de Adultos de nível Secundário (Anexo B) e de Nível Básico (Anexo C) e também Formação Tecnológica estruturada em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD's) de acordo com os referenciais de formação do Catalogo Nacional de Qualificações (CNQ)¹⁸ e normalmente integra Formação em Contexto de Trabalho.

Assim os percursos que conferem habilitações de nível 1 e 2 são compostos por quatro áreas de competências-chave que são: Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação. Estas áreas têm como base o mesmo Referencial onde são esclarecidas as competências e os critérios de evidência a ter em conta no desenvolvimento da formação de acordo com o percurso que estamos a percorrer. O número de horas de cada área é definida em função do percurso e do nível a alcançar. Nos percursos B2 e B3 deve ser incluído um módulo de língua estrangeira de 50 ou 100 horas respetivamente. A estas áreas acresce sempre o Módulo de Aprender com Autonomia.

Na Tabela 4 são perceptíveis os vários percursos destinados a adultos, de acordo com as suas habilitações base ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos.

¹⁸ Disponível em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt>

Tabela 5 – Percursos Alternativos dos Cursos EFA

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes de formação			Total
		Aprender com Autonomia	Formação de base (b)	Formação Tecnológica (b)	
Cursos EFA relativos ao 1º ciclo do ensino básico					
B1	< 1º ciclo do ensino básico	40	400	350	790
Cursos EFA de nível 1 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
B2	1º ciclo do ensino básico	40	450 (c)	350	840
B1 + 2	< 1º ciclo do ensino básico	40	850 (c)	350	1240
Cursos EFA de nível 2 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
B3	2º ciclo do ensino básico	40	900 (c)	1000 (*) (d)	1940
B2 + 3	1º ciclo do ensino básico	40	1350 (c)	1000 (*) (d)	2390
Cursos EFA relativos ao 1º ciclo do ensino básico ou ao nível 1 ou ao nível 2 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
Percurso Flexível a partir de processo RVCC (b)	< 1º ciclo do ensino básico	40	1350 (c) (e)	1000 (*) (d) (e)	(e)

(a) No caso de Cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função de uma das componentes de formação, são consideradas as cargas horárias associadas especificamente à componente de formação de base ou tecnológica, respetivamente, acrescidas do módulo "Aprender com Autonomia" e da formação prática em contexto de trabalho, quando aplicável.

(b) A duração mínima da formação de base é de 100 horas, bem como a da formação tecnológica.

(c) Inclusão obrigatória de uma língua estrangeira com carga horária máxima de 50 horas para o nível B2 e de 100 horas para o nível B3.

(d) Inclui, obrigatoriamente, pelo menos 120 horas de formação prática em contexto de trabalho, para os adultos que estejam a frequentar um curso de nível básico de dupla certificação que não exerçam atividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma atividade profissional numa área afim.

(e) O número de horas é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo de RVCC, sempre que aplicável.

(*) Este limite pode ser ajustado tendo em conta os referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações.

Fonte: Portaria n.º 283/2011, publicado em Diário da República, 1ª série, n.º 204, de 24 de outubro de 2011.¹⁹

O nível de formação B2 permite a obtenção do 6º ano de escolaridade e nível de qualificação 1 assim como o nível B3 que permite a obtenção do 9º ano de escolaridade e nível de qualificação 2.

3.2.2. Formação de Nível Secundário (NS)

Ao nível secundário, os Cursos EFA, têm também uma diversificação de percursos alternativos de acordo com a situação de cada formando. Têm uma formação de base que engloba, de forma estruturada, as três áreas de competências-chave que são: Cidadania e Profissionalidade, Cultura, Língua e Comunicação e Sociedade, Tecnologia e Ciência.

Os cursos EFA ao nível do secundário possuem uma área de formação, designada por Área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), que tem como objetivo principal o desenvolvimento de competências e de aquisição de saberes adquiridos em contexto formativo. A Tabela 5 sintetiza as componentes de formação dos cursos EFA:

¹⁹ Disponível em: http://www.poph.qren.pt/upload/docs/legislação/nacional/Portaria_283_2011_24Out.pdf

Tabela 6 – Componentes de Formação dos Cursos EFA de nível básico e secundário

Componentes	Objetivos
Formação de Base	Componente com carácter transdisciplinar que visa a aquisição de conhecimentos ou reforço de competências pessoais, sociais e profissionais, tendo em vista a inserção na vida ativa e a adaptabilidade aos diferentes contextos de trabalho. Visa, ainda, potenciar o desenvolvimento dos cidadãos, no espaço nacional e comunitário, proporcionando as condições para o aprofundamento das capacidades de autonomia, iniciativa, autoaprendizagem, trabalho em equipa, recolha e tratamento da informação e resolução de problemas.
Formação Tecnológica	Componente que visa consolidar as competências científicas e tecnológicas adquiridas em contexto de formação, através da realização de atividades inerentes ao exercício profissional, bem como facilitar a futura (re)inserção ou progressão profissional dos formandos.
Aprender com Autonomia (B1, B2 e B3)	Componente que visa proporcionar aos formandos o conhecimento sobre técnicas e instrumentos de autoformação assistida, de modo a facilitar a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho em grupo, bem como a definição de compromissos individuais e coletivos. Esta componente está organizada em 3 Unidades de Competência: consolidar a integração no grupo, trabalhar em equipa e aprender a aprender.
Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (NS)	Visa o desenvolvimento de processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo.

Fonte: Adaptado de IEFP

Em suma os Cursos EFA organizam-se:

- a) numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;
- b) em percursos de formação, definidos a partir de um diagnóstico inicial avaliativo, efetuado pela entidade formadora do Curso EFA, ou de um processo de reconhecimento e validação das competências que o adulto foi adquirindo ao longo da vida;
- c) em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, integrando uma formação de base e uma formação tecnológica ou apenas uma destas;
- d) num modelo de formação modular, tendo por base os referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações;
- e) no desenvolvimento de uma formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de competências, através de um módulo intitulado

“Aprender com autonomia” (nível básico de educação e/ou certificação profissional) ou de um “Portefólio reflexivo de aprendizagens” (nível secundário e/ou certificação profissional).²⁰

3.3. Enquadramento normativo dos cursos EFA

Os enquadramentos normativos destes cursos decorrem da vontade política dos governos que se encontram em funções, bem como da experiência de implementação adquirida ao longo dos tempos. A política neoliberal que privilegia a vertente económica é uma realidade que está implementada na nossa sociedade. Lima (2007) a este propósito afirma “a formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objeto de um tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia económica e à performatividade competitiva, que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionalistas e a técnicas de gestão de recursos humanos que em pouco ou nada se assemelham a formas e processos de educação” (p. 22).

A primeira regulamentação que estes cursos conhecem refere-se ao despacho conjunto do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, nº 1083/2000²¹, de 20 de novembro, mas, segundo o mesmo, só começa a produzir efeitos a partir de 1 de julho desse mesmo ano.

De acordo com este despacho pode ler-se no seu preâmbulo que “a *elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa exige um forte compromisso de toda a sociedade, uma vez que o desenvolvimento sustentado e a formação do «capital social», em que as sociedades contemporâneas assentam, pressupõem um investimento crescente na qualificação dos adultos.*” No mesmo despacho assume-se um défice latente na formação de adultos e pretende-se combatê-lo de forma mais veemente, “*subsistem, ainda, défices de qualificação e de certificação, sobretudo na população adulta que importa combater com uma política de solidariedade intergeracional*”.

²⁰ Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/>

²¹ Disponível em: <http://cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/54/>

Segundo a portaria 230/2008²² de 12 de março, no seu art.º 2, quem pode frequentar estes cursos são cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos:

“Os Cursos EFA destinam-se a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário. Os Cursos EFA de Nível Secundário, ministrados em regime diurno ou a tempo integral, só podem ser frequentados por adultos com idade igual ou superior a 23 anos.”

O diploma privilegia ativos desempregados ou não, que estejam devidamente inscritos nos centros de emprego da tutela do IEFP, bem como sejam beneficiários do Rendimento Social de Inserção, que à data deste diploma se designada de Rendimento Mínimo Garantido, ou por último de trabalhadores de pequenas e médias empresas que pretendam reconverter as suas competências.

O Despacho conjunto nº 1083/2000 estabelece os percursos destes cursos, nomeadamente o BI, B2 e B3 que correspondem aos anos terminais de ciclo do ensino básico. Este mesmo despacho que regulamenta os cursos EFA estabelece como percursos flexíveis de formação base - B1, B2 e B3 - que correspondem aos anos terminais de ciclo do ensino básico. *“Cada módulo tem uma duração de referência de cem horas e organiza-se em unidades formativas por competências chave”*.

O Despacho nº 15187/2006²³ de 14 de julho, define quais os grupos de recrutamento para cada um dos domínios de competências-chave. Para se lecionar Linguagem e Comunicação é necessária habilitação profissional para os grupos 200 e 300; Matemática para a Vida requer habilitação profissional para os grupos 230 ou 500; para Tecnologias de Informação e Comunicação existem mais alternativas: “i) Docentes com habilitação profissional para a lecionação das disciplinas do grupo de recrutamento 550. ii) Docentes com formação nos termos do despacho nº 9493/2004 (2ª série), de 14 de maio, alterado pelo

²² Disponível em: https://juventude.gov.pt/MigratedResources/461000/461018_Portaria230_2008.pdf

²³ Disponível <https://dre.pt/application/dir/pdf2sdip/2006/07/135000000/1126211263.pdf>

despacho no 15 150/2004, de 13 de julho, publicado no Diário da República, 2ª série, no 176, de 28 de julho de 2004; iii). Docentes portadores da carta Europeia de Condução em Informática. No que respeita a Cidadania e Empregabilidade pode lecionar qualquer docente que possua habilitação profissional para a docência. “O mesmo era exigido ao mediador. Hoje mantém-se estas habilitações ainda se encontram em vigor.

O Despacho nº 26 401/2006²⁴ de 29 de dezembro introduz alterações na estrutura dos cursos EFA *“alterações na estrutura dos cursos EFA, como a obrigatoriedade para os níveis B2 e B3 da aquisição de competências ao nível da língua estrangeira, e mecanismos de simplificação e desconcentração administrativa ao nível dos processos de autorização de funcionamento dos referidos cursos e de emissão dos certificados correspondentes”*.

A Portaria 817/2007²⁵ de 27 de julho redefine as regras para cursos EFA e considera que estes estão *“Assentes em modelos inovadores de educação e formação de adultos, os cursos EFA permitiram, gradualmente, captar novos públicos e assim responder às necessidades e especificidades dos seus destinatários, tendo em conta, nomeadamente, as características de flexibilidade, individualização e contextualização que encerram. A necessidade premente de aumentar a qualificação da população adulta, o desenvolvimento do dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências, assim como o alargamento da rede dos cursos EFA aos estabelecimentos de ensino levaram posteriormente a alterações da sua estrutura curricular, que passou a permitir conferir, para além da dupla certificação, também uma habilitação escolar.”* Esta oferta, que inicialmente era apenas prevista para o ensino básico, foi em 2007 alargada ao Ensino Secundário e ao nível 4 de qualificação, no seguimento da publicação do Referencial de Competências-Chave para a EFA de nível secundário.

O Despacho nº 11 203/2007²⁶ de 8 de junho introduz uma inovação, no que concerne a obrigatoriedade da existência de dois formadores por cada área

²⁴ Disponível em: <http://cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/despacho-no-26-401-2006/>

²⁵ Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/216559/>

²⁶ Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/214693/>

de competências-chave no percurso de nível secundário e que podem ter as seguintes habilitações de acordo com o ponto 9 do respetivo despacho: “*Cidadania e profissionalidade — História (código 400), Filosofia (código 410), Geografia (código 420) ou Economia e Contabilidade (código 430); Sociedade, tecnologia e ciência — Economia e Contabilidade (código 430), Matemática (código 500), Física e Química (código 510) ou Biologia e Geologia (código 520); Cultura, língua, comunicação — Português (código 300), História (código 400) ou Filosofia (410).*”

No Despacho 3447/2010 de 24 de fevereiro é introduzido a possibilidade de se certificarem os percursos realizados pelos formandos mesmo que para isso não tenham concluído de forma satisfatória e obtido o respetivo diploma.

A portaria nº 283/2011 de 24 de outubro introduz uma alteração à portaria 230/2008 ao reconfigurar o plano curricular e os percursos formativos, nomeadamente o B1, B2, B3 e B2+B3, ficando estes mais flexíveis e com menos tempo de duração.

3.4. As TIC nos cursos EFA

Nos próximos pontos serão analisadas as modalidades de formação em TIC existentes para os cursos EFA, nomeadamente formação de nível base, uma vez que foi nele que incidiu o PES.

Formação de Nível Base

A Unidade de Competência em TIC (anexo D) incide sobre os quatro objetivos gerais que na Tabela 6 podemos verificar.

Tabela 7 – Estrutura da Área de Competência em TIC para os níveis B1, B2, B3

NÍVEL B1			
1A	1B	1C	1D
Operar, em segurança, equipamento tecnológico, usado no quotidiano	Realizar operações básicas no computador	Utilizar as funções básicas de um programa de processamento de texto	Usar a Internet para obter informação

NÍVEL B2			
2A	2B	2C	2D
Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso	Realizar, em segurança, operações várias no computador	Utilizar um programa de processamento de texto	Usar a Internet para obter e transmitir informação

NÍVEL B3			
3A	3B	3C	3D
Operar, em segurança, equipamento tecnológico, designadamente o computador.	Utilizar uma aplicação de folhas de cálculo	Utilizar um programa de processamento de texto e de apresentação de informação	Usar a Internet para obter, transmitir e publicar informação

Fonte (ANEFA, 2002)

As unidades de competência em TIC nos referenciais dos cursos EFA de nível básico, têm como objetivo primordial dotar os formandos de competências base no âmbito das tecnologias. Hoje em dia a tecnologia estão presentes “nas mais variadas profissões e são solicitadas tarefas diárias, que implicam o uso da tecnologia. No trabalho, lidam cada vez mais com ferramentas tecnológicas: um "operário das obras" terá de fazer o controlo de uma grua ou conduzir uma escavadora, um pequeno comerciante terá de usar uma balança que pesa e calcula a conta do cliente, um agricultor terá de operar um aparelho de ordenha ou um pequeno trator multiusos, um jardineiro controlará um sistema automático de rega” (Alonso, 2002, p. 54).

Podemos assim concluir que todas as atividades realizadas no âmbito do curso devem estar relacionadas com a vida quotidiana dos formados, permitindo-lhes expandir as competências de acordo com os temas de vida desenvolvidos de forma transversal com todas as unidades do curso e contextualizada nas experiências de vida dos formandos.

Exemplificando, num curso EFA de nível B1, para que o formando obtivesse validação na “Unidade de Competência B1A – Operar em Segurança Equipamento Tecnológico diverso”, deveria demonstrar saber em quatro “critérios de evidência” identificados no Referencial de Competências-chave, existindo algumas sugestões de atividades que os formadores poderiam seguir conforme está ilustrado na Tabela 7.

Tabela 8 – Critérios de evidência e sugestões de atividades para verificação de competências no âmbito dos cursos EFA - nível 1

Unidades de competência	Critérios de evidência	Sugestões de atividades contextualizadas nos temas de vida
<p>TIC 1A</p> <p>Operar equipamento tecnológico (por exemplo: Telemóvel, máquina de lavar, computador pessoal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os diversos componentes de um aparelho doméstico ou para uso pessoal • Verificar as conexões entre os diversos componentes e ativar um sistema. • Identificar e aplicar as regras relativas ao uso do sistema dentro dos padrões adequados de segurança e ergonomia (ou saúde pessoal). 	<p>Montar um conjunto televisão e vídeo e coloca-lo em funcionamento</p> <p>Ativar um telemóvel recentemente adquirido.</p> <p>Transferir uma impressora de um computador pessoal para outro.</p> <p>Substituir a “cabeça” estragada de um berbequim ou trocar uma agulha numa máquina de costura.</p> <p>Fazer um esquema para orientar a seleção de programas de uma máquina de lavar a roupa.</p> <p>Fazer uma pequena coleção de livros, revistas, catálogos e outras peças biográficas de natureza técnica.</p>

Fonte: Referencial de Competências-chave de educação e formação de adultos (ANEFA,2002)

Parte II – Parte Prática

4. Prática de Ensino Supervisionada (PES)

4.1. Contextualização do PES

4.1.1. Caracterização do Meio

“A interação com a comunidade de pares pode motivar os alunos para um nível cognitivo mais elevado e com novos significados pessoais para a aprendizagem (Dempsey et al., 2001)”

A cidade de Vila Real, sede de distrito e sede de diocese, é uma cidade voltada para o turismo, considerada uma “*porta*” para o Alto Douro Vinhateiro. A cidade é rica em património histórico e monumental, bem como em vestígios históricos.

Na conjuntura nacional classifica-se quase de média dimensão. Está situada a cerca de 450 metros de altitude, sobre a margem direita do rio Corgo, um dos afluentes do Douro. Localiza-se num planalto rodeado de altas montanhas, em que avultam as serras do Marão e do Alvão (Município de Vila Real, 2016).



Figura 2 – Brasão da Cidade de Vila Real

Vila Real apresenta-se, relativamente bem enquadrada no plano rodoviário nacional, possui uma localização privilegiada, sendo atravessada de Sul a Norte pela A24 que efetua a ligação entre Viseu e Chaves e que permite também a ligação ao Minho, e de Oeste e Este pela A4, que liga o Porto a Bragança. Recentemente foi aberto o túnel do Marão que permite reduzir substancialmente em tempo e em quilómetros a ligação entre Vila Real e as restantes cidades do litoral.

O concelho de Vila Real delimita-se pelos concelhos de Amarante, Mondim de Basto, Peso da Régua, Ribeira de Pena, Sabrosa, Santa Marta de

Penaguião e Vila Pouca de Aguiar. Tem uma distância de aproximadamente 85 quilómetros, em linha reta, do Oceano Atlântico, que lhe fica a oeste, 15 quilómetros do rio Douro, que lhe corre a Sul, e, para Norte, cerca de 65 quilómetros da fronteira com a Galiza, Espanha. (Município de Vila Real, 2016).

Imperam nestas terras dois tipos de paisagens distintas, a zona mais montanhosa das Serras do Marão e do Alvão, separadas pela terra verdejante e fértil do Vale da Campeã, e, para o Sul, com a proximidade do Douro, os vinhedos em socalco.

O Concelho viu reduzido o número de freguesias de 30 para por 20 depois da Reorganização Administrativa Territorial visando a aplicação da Lei nº 22/2012 ficando com: Aباças, União das Freguesias de Adoufe/Vilarinho de Samardã, Andrães, Arroios, União das Freguesias de Borbela/Lamas de Ôlo, Campeã, União das Freguesias de Constantim/Vale de Nogueiras, União das Freguesias de Nogueira/Ermida, Folhadela, Guiães, União das Freguesias de São Tomé do Castelo/Justes, União das Freguesias de Mouços/Lamares, Lordelo, Mateus, Mondrões, União das Freguesias de Vila Real, Parada de Cunhos, União das Freguesias de São Miguel da Pena/Quintã/Vila Cova, Torgueda e Vila Marim (Município de Vila Real, 2016).

A população do concelho está nos 50376 habitantes para uma área de 377,08 km² (Pordata, 2016). No entanto é importante referir que temos vindo a assistir a um forte envelhecimento da população de pessoas com mais de 64 anos, contrastando com uma diminuição drástica do grupo etário dos jovens (0-14 anos). Este envelhecimento repercute-se na população escolar que tem vindo a diminuir consideravelmente, em consequência da queda abrupta da taxa de natalidade verificada nas últimas décadas.

Este contexto demográfico implicou uma reestruturação da rede escolar que levou ao encerramento de várias escolas e à consequente necessidade de transporte de crianças para aldeias vizinhas (Projeto educativo, 2015 a 2018, p. 14).

4.1.2. Caracterização do Agrupamento

“(...) A função da escola, para além de transmitir conhecimentos, (...) é também a de contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo, a nível cognitivo, motor, afetivo, criativo, e contribuir para a socialização interiorização dos valores dominantes na sociedade” (Silva, 1993).

A caracterização do agrupamento de Escola Diogo Cão (AEDC) onde foi realizado o estágio pedagógico está de acordo com o Projeto Educativo da Escola, assim como com o Regulamento Interno. Segundo o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, no seu artigo 9º refere que o projeto educativo é “o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”. Define ainda, como instrumentos do exercício da autonomia das escolas, o Projeto Educativo²⁷, o Regulamento Interno²⁸, o Plano Anual de Atividades²⁹ e o Orçamento.

De acordo com Aires (2011, p. 43) “os documentos oficiais proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa, entre outros”.

O Agrupamento foi criado em 2003, passando a incluir o agrupamento horizontal “Do Alvão às Portas da Bila” e, posteriormente, o agrupamento horizontal “D. Dinis”, resultando num mega agrupamento. Segundo o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril um agrupamento de escola define-se como “uma

²⁷ Projeto Educativo: disponível em: http://www.diogocao.edu.pt/agrupamento/ProjetoEducativo_2015_18.pdf

²⁸ Regulamento Interno: disponível em: <http://www.diogocao.edu.pt/index.php/2011-11-02-00-35-16/2011-11-02-00-58-01>

²⁹ Plano Anual de Atividades: disponível em: http://www.diogocao.edu.pt/anoletivo/PAA2015_16.pdf

unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos e como principal objetivo de garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade; Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar; e Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram”.

É importante referir que o AEDC é desde 2009 um agrupamento considerado TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) e segundo o Despacho Normativo nº 20/2012 no seu artigo 2º define um TEIP como “(...) com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados e selecionados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem”.

O AEDC constitui-se como uma unidade orgânica marcada por respostas diferenciadas e diferenciadoras, apresentando um serviço educativo distintivo e de referência a nível local e regional. Também tem procurado abrir-se continuamente à comunidade, participando com os seus alunos nas ações para as quais é solicitado e propondo outras, numa interação e diálogo permanentes. As visitas de estudo, proporcionando uma aprendizagem experiencial, são também continuamente fomentadas (Projeto educativo do AEDC, 2015 a 2018, p. 2).

Relativamente aos seus recursos humanos o corpo docente é constituído por 249 profissionais abrangendo os vários níveis de educação, sendo cerca de 76% do quadro de agrupamento, como se pode verificar no Gráfico 1.

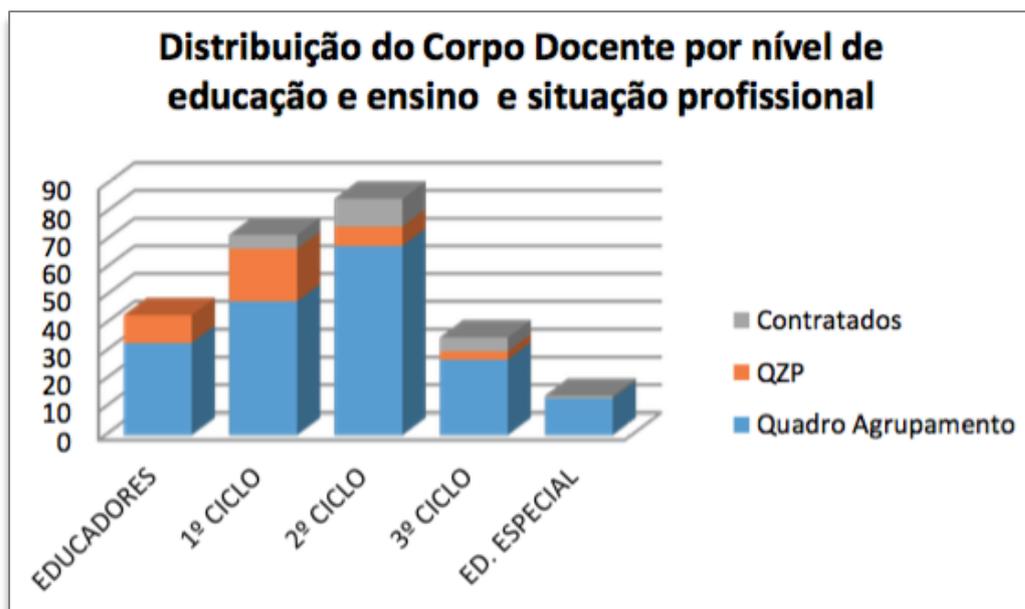


Gráfico 1 – Distribuição do corpo docente por nível de educação, ensino e situação profissional

(Fonte: Projeto Educativo, 2015 a 2018, p. 5)

A sua experiência profissional é significativa, pois mais de 80% dos docentes leciona há 15 ou mais anos.

Em termos de idade, o corpo docente situa-se maioritariamente na faixa etária compreendida entre os 50 e 60 anos, sendo evidente que os docentes de terceiro ciclo são tendencialmente mais jovens.

A realidade do AEDC confirma os dados referentes à feminização da profissão docente, sendo que cerca de 78% dos docentes são do género feminino. Destaca-se a situação na educação pré-escolar, em que 100% das educadoras de infância são mulheres.

Fazem parte dos seus recursos humanos três técnicos especiais 1 Psicólogo/a, 1 Assistente Social, que são contratados anualmente, no âmbito do Projeto TEIP.

O pessoal não docente é composto por 148 elementos dos quais 94 Assistentes Operacionais, 17 Assistentes Técnicos e 37 Técnicos Superiores, sendo o quadro de Assistentes Operacionais e Técnicos estável, já que cerca de 85% dos seus elementos possuem contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado. No número de Assistentes Operacionais estão

contabilizados aqueles que têm um contrato de trabalho a termo resolutivo certo a tempo parcial.

Comprova-se que o número de Assistentes Operacionais é, ainda, insuficiente para dar resposta às necessidades do Agrupamento, tendo em conta o número de alunos inscritos, bem como a dispersão geográfica dos estabelecimentos escolares (Projeto educativo da AEDC, 2015 a 2018, p. 6).

Todas as instituições devem estar organizadas de forma hierárquica e o agrupamento tem a sua própria organização. A estrutura é representada graficamente num organograma que apresenta as Inter-relações entre os vários departamentos e funções de uma instituição escolar como se comprova na Figura 3.

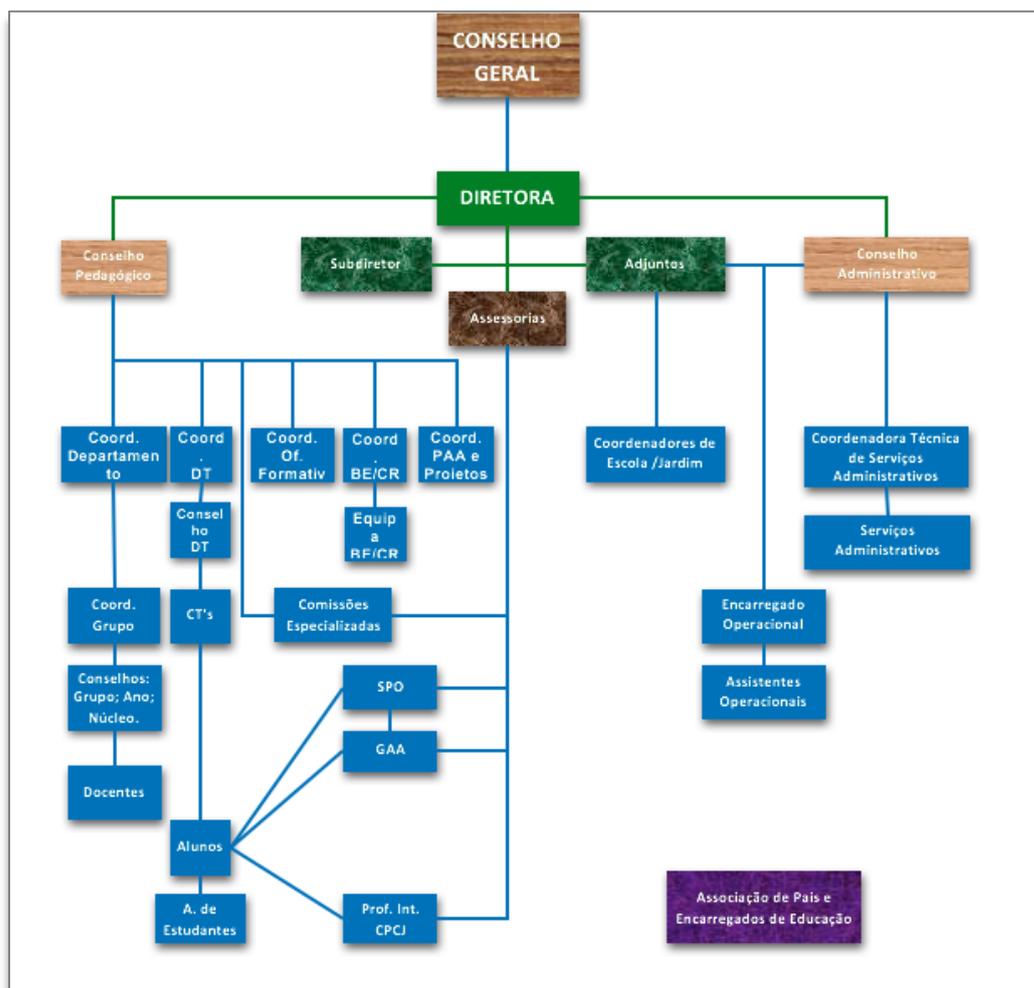


Figura 3 - Organograma/Estrutura e Organização Pedagógica e Administração

(Fonte: Projeto Educativo, 2015 a 2018, p. 23)

Quanto aos recursos materiais o AEDC contextualiza-se numa área geográfica extensa envolvendo um vasto território educativo, como se pode observar na Figura 4.



Figura 4 - Distribuição Geográfica do AEDC

(Fonte: Projeto Educativo, 2015 a 2018, p. 8)

A oferta educativa disponível no Agrupamento inclui todos os graus de ensino desde o pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico, dando também resposta a formandos dos diferentes níveis dos cursos de educação e formação de adultos (Projeto Educativo, 2015 a 2018, p. 5).

Destacam-se dos demais dois Centros Escolares de grande dimensão: EB de Árvores e EB de Bairro S. Vicente de Paula, ambos com Biblioteca, Pavilhão Gimnodesportivo, refeitório, sala de professores, polivalente, equipamentos informáticos, nomeadamente quadros interativos e computadores e, ainda, materiais didáticos diversificados, para as áreas de Matemática e Ensino Experimental das Ciências; dois de média dimensão: EB de Flores e EB de Corgo, também equipadas com quadros interativos, computadores e materiais didáticos diversificados. Em todos eles existem espaços de lazer que incluem hortas pedagógicas e áreas de recreio com equipamentos de desporto e diversão.

A escola sede foi inaugurada no ano letivo de 1973/74, como Escola Preparatória, onde funcionavam o 5º e 6º anos. A partir do ano letivo 1991/92, passou a incluir, faseadamente, o 3º CEB. É uma construção do tipo arquitetura Brandão, escolhido a partir do modelo Nórdico, permitindo uma melhor mobilidade, luminosidade e contacto com a Natureza, mas é pouco adaptado ao clima da região. É constituída por um pavilhão central onde se localizam: gabinetes da direção e das assessorias, serviços administrativos, sala de professores, sala de reuniões, sala de diretores de turma, gabinete de apoio ao aluno, biblioteca, ginásio, refeitório, bar, papelaria, reprografia, polivalente, receção e dois espaços exíguos atribuídos à rádio escola e à associação de pais.

Existem ainda cinco pavilhões com salas de aula, sendo um destes dedicado à educação musical. Nos restantes, além de salas para aulas teóricas, há salas específicas para a realização de atividades experimentais: no 2.º pavilhão funciona um laboratório de Matemática e uma sala adaptada para as Ciências Naturais; no 1º e no 3.º funciona uma sala adaptada para as Ciências Naturais e no 4.º existe um laboratório de Física e Química. Além destes, há ainda um bloco pré-fabricado e exíguo, adaptado para duas salas de aula e um outro pré-fabricado, onde funciona a Sala de Estudo.

Na escola sede todas as salas estão equipadas com computador e projetor multimédia e/ou quadros interativos. Contudo, o número de salas de aula revela-se insuficiente, não permitindo a devida adequação e diferenciação funcional e tecnológica e dificultando a gestão flexível e diferenciada do currículo, bem como a promoção da ocupação plena dos tempos letivos. Além do ginásio, a escola utiliza ainda para a prática de modalidades desportivas, um outro pavilhão contíguo, cedido pelo Ministério da Educação.

A área circundante é vasta e inclui: zonas arborizadas, três campos de jogos, sendo dois com piso sintético, espaços de recreio e trajetos de circulação cobertos.

O AEDC no ano letivo 2015/16 totalizou uma população escolar de 2326 crianças/alunos e 160 adultos/formandos.

No que concerne aos apoios educativos o AEDC tem as estruturas/recursos que se apresentam na Tabela 8.

Tabela 9 – Estruturas de Apoio Educativo do AEDC

Estruturas/ Recursos	Apoio socioeducativo	Apoio à família	Recuperação
GAA – Gabinete de Apoio ao Aluno	•	•	•
GASF – Gabinete de Apoio Sociofamiliar	•	•	•
SPO – Serviço de Psicologia e Orientação	•	•	•
Professor Interlocutor para a CPCJ	•	•	
Tutorias	•	•	•
Bibliotecas Escolares	•		•
SASE	•	•	
Apoio ao Estudo	•		•
Sala de Estudo	•	•	•
Educação Especial	•	•	•
UAEM – Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência	•	•	•
“Ninhos”	•		•
“Projeto +Turma ”	•		•
“Projeto Ancoragem”	•		•
Assessorias	•		•
Criação de Grupos de homogeneidade relativa	•		•
Animação	•	•	

(Fonte: Projeto Educativo, 2015 a 2018, p. 12)

Segundo o projeto educativo o agrupamento possui uma série de protocolos com diversas entidades externas das quais destacamos: Câmara Municipal de Vila Real, UTAD, Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) de Vila Real, Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ), entre outros.

Esta região, segundo o *"Estudo sobre a Pobreza na Região Norte Portugal"*, elaborado, em 2009, pelo Centro de Estatística da Associação

Nacional das PME e pela Universidade Fernando Pessoa para a Comissão Europeia, é a mais pobre de Portugal e está entre as 30 mais pobres das 254 regiões da União Europeia, enquanto “Trás-os-Montes” é classificada como a Sub-Região mais pobre da União Europeia.

A população ativa como se pode verificar no Gráfico 2 dedica-se maioritariamente a atividades do setor terciário, nomeadamente ao comércio e serviços, seguido do setor secundário com destaque para a indústria transformadora e construção civil e, por último, o setor primário, agricultura e pecuária e indústria extrativa. A escolaridade da população é considerada baixa existindo ainda um número elevado de pessoas sem qualquer nível de escolaridade ou apenas com o 2º CEB (Projeto Educativo, 2015 a 2018, p. 17).

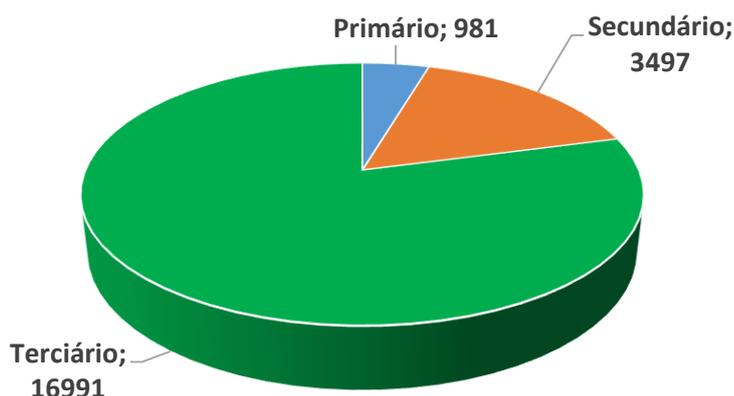


Gráfico 2 – Distribuição da população ativa por setores de atividade

(Fonte: Projeto Educativo, 2015 a 2018, p. 15)

Atento também às potencialidades dos cursos EFA, a AEDC tem assumido também como prioritária a Educação e Formação de Adultos numa perspetiva de dar resposta às necessidades da população residente no concelho de Vila Real. Neste âmbito tem implementado o funcionamento de diversos cursos EFA, quer por sua iniciativa quer por iniciativa conjunta com outras entidades parceiras.

As ofertas em funcionamento no ano letivo 2015/2015 apresentam-se na Tabela 9.

Tabela 10 – Oferta Educativa

TIPOLOGIA	CURSOS EFA, VOCACIONAL E APRENDIZAGEM	Nº de cursos	Nº de alunos	OBS:
B1	Escolar	1	25	
B1	Escolar	1	25	
B1	Escolar - Estabelecimento Prisional	1	11	
B2	Escolar	1	25	
B2	Eletricidade - Estabelecimento Prisional	1	10	
B3	Dupla certificação – Costura	1	23	Protocolado com o IEFP
B3	Dupla certificação - Jardinagem	1	24	Protocolado com o IEFP
NS	Escolar – Noturno	1	25	
Formação modular	UFCD's Estabelecimento Prisional	4	10	
NS	Escolar - Estabelecimento Prisional	1	15	
Vocacional	Eletrónica, Eletricidade e Informática	1	23	
Aprendizagem	Técnico Instalador de Sistemas Solares Fotovoltaicos	1	17	Protocolado com o IEFP

Fonte: (Projeto Educativo AEDC, 2015 a 2018, p. 10)

No que respeita aos objetivos gerais do AEDC e segundo o projeto educativo, estes assentam em quatro eixos estruturantes:

- Melhorar as aprendizagens;
- Incentivar a assiduidade, a participação e a disciplina;
- Promover uma gestão e organização participada e responsável;
- Fomentar a ligação da escola ao meio.

Com melhoria das aprendizagens pretende-se promover uma melhoria generalizada e sustentada das aprendizagens. Com o segundo eixo estruturante, pretende-se que acima de tudo e cada vez mais se fomente a promoção de cidadãos responsáveis e participativos. O terceiro eixo estruturante pretende promover atividades para toda a comunidade educativa através de parcerias com outras entidades e o fomento de ações de formação. O quarto e último eixo estruturante pretende uma maior participação das famílias na vida da escola e um desenvolvimento das competências parentais.

Em conclusão a missão do agrupamento visa a formação de cidadãos responsáveis, solidários, honestos e que respeitem o outro em todas as suas vertentes, garantindo, assim, a formação integral dos alunos, ao assegurar o seu

desenvolvimento a nível científico, sustentado em práticas de cidadania ativa que efetivem o seu sucesso educativo.

4.1.3. Caracterização da Turma

“Uma intervenção educativa que coloque a vida do educando no centro é, pois, uma intervenção que apela aos sujeitos concretos, com as suas maneiras de dizer, pensar, fazer e ser que configuram os seus saberes práticos forjados nas e pelas múltiplas vivências que fazem as suas experiências” (Roths, 2009, p. 196).

O Decreto-Lei nº 17/2016 refere a necessidade de existir uma avaliação diagnóstica dos alunos, bem como dar a conhecer aos intervenientes no ato pedagógico/didático de um conjunto de características inerentes à turma. De facto é de extrema importância para os professores conhecer a realidade da turma e em particular dos alunos, para que desta forma possa desenvolver e adequar estratégias de ensino mais de acordo com as necessidades de cada um para potencializar um ensino de sucesso, *“(…) um bom professor é uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem e, para o conseguirem os professores devem conhecer os seus estudantes como indivíduos”* (Garcia, 1999) e os diferentes contextos da sua prática educativa.

Seguindo a opinião de Reis (2011) que menciona que a integração de dados provenientes de diferentes fontes de dados proporciona uma imagem mais autêntica do que se passa em sala de aula, elaboramos a caracterização da turma partindo da observação direta, conversas informais, análise do plano de trabalho da turma, fichas biográficas do *dossier*. A caracterização que aqui se apresenta está conforme informação facultada pelo Centro de Formação Profissional de Vila Real (IEFP) e pelo Centro de Emprego de Vila Real e a partir dos documentos Listagem de Formandos do curso EFA B3 - Operador/a de Jardinagem e Projeto Curricular de AEDC, facultados pelo Mediador pessoal e

social da turma e pelo Professor Cooperante da PES, bem como conforme outros meios de informação considerados relevantes.

O mediador, para além dos formadores, responsáveis por cada área de competências chave que compõem a formação base e a formação tecnológica e dos tutores da formação prática em contexto de trabalho, faz parte da equipa técnico-pedagógica (Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro, artigo 24.º).

A prática de ensino supervisionado decorreu na turma EFA B3 Operador/a de Jardinagem, constituída por 24 alunos, sendo 7 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, correspondendo estes últimos a 71% do total da amostra (Gráfico 3).

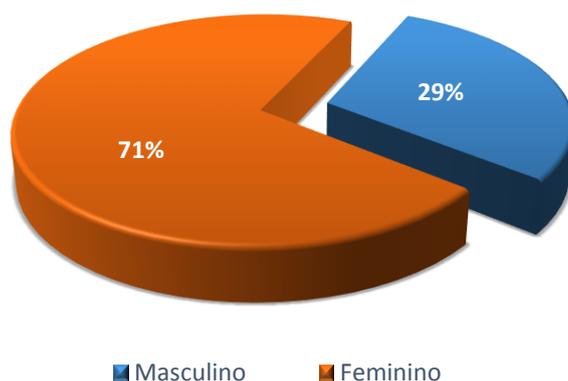


Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por género no início do curso

Relativamente à idade dos alunos e segundo o Gráfico 4 a turma tem idades compreendidas entre os 32 e os 66 anos e uma maior predominância nos alunos onde a faixa etária se situa entre os 40 e os 61 anos.

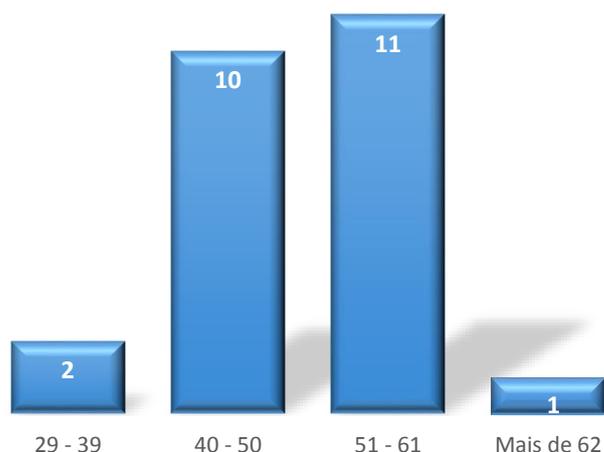


Gráfico 4 – Distribuição dos alunos por idade

Observando os dados da Tabela 10 conclui-se que 12 alunos recebem o subsídio de desemprego, uma vez que se encontram abrangidos pelo Decreto Lei n.º 22/2006 de 3 de novembro no seu artigo 2º alínea 1ª informa que “(...) é considerado desemprego toda a situação decorrente da inexistência total e involuntária de emprego do beneficiário com capacidade e disponibilidade para o trabalho, inscrito para emprego no centro de emprego”, e artigo 22º do mesmo decreto lei, que define o tempo mínimo necessário de atribuição do subsídio de desemprego de acordo com o registo de remunerações sendo “O prazo de garantia para atribuição do subsidio de desemprego é de 450 dias de trabalho por conta de outrem, com o correspondente registo de remunerações, num período de 24 meses imediatamente anterior à data do desemprego.”

Do total dos alunos 3 recebem o subsídio social de desemprego uma vez que preenchem os requisitos do Decreto Lei nº 22/2006 de 3 de novembro no seu artigo 22º alínea 2ª que informa “(..) para a atribuição do subsídio social de desemprego é de 180 dias de trabalho por conta de outrem, com o correspondente registo de remunerações, num período de 12 meses imediatamente anterior à data do desemprego”.

Os dados da Tabela 10 permitem perceber que beneficiam do rendimento social de inserção (RSI) 8 alunos, uma vez que se encontram abrangidos pela Lei nº 13/2003 de 21 de maio que no seu artigo 1.º informa que

o RSI “consiste numa prestação incluída no subsistema de solidariedade e num programa de inserção, de modo a conferir às pessoas e aos seus agregados familiares apoios adaptados à sua situação pessoal, que contribuam para a satisfação das suas necessidades essenciais e que favoreçam a progressiva inserção laboral, social e comunitária”.

Tabela 11 – Situação dos alunos face ao emprego por total e por género

Situação dos alunos face ao emprego por total e por género			
	Nº de Alunos	Masculino	Feminino
Subsídio de desemprego	12	5	7
Subsídio social de desemprego	3	1	2
Rendimento social de inserção	8	0	8
Sem apoios sociais	1	1	0
Total	24	7	17

A situação face ao emprego dos alunos no início do curso era de desempregados embora com situações distintas de proteção social. Entre estas situações encontramos: subsídio de desemprego, subsídio social de desemprego, rendimento social de inserção e não subsidiado. Durante o período de tempo em que os formandos se encontram em formação qualquer prestação social de que são beneficiários não é interrompida. Contudo, os alunos que usufruem de qualquer um dos subsídios referidos não recebem pagamento de bolsas de formação, segundo o Despacho Normativo n.º 6/2013, de 24 de maio. Assim, os alunos beneficiários de subsídios sociais continuaram a receber os mesmos subsídios que beneficiavam anteriormente ao início da formação, sem direito a

bolsa de formação. Existe apenas um caso de um único aluno da turma que não é beneficiário de qualquer prestação social e pode receber assim, bolsa de formação, subsídio de alimentação, subsídio de transporte e subsídio de alojamento.

Analisando os dados do Gráfico 5 quase 50% dos alunos usufrui de subsídio de desemprego, independentemente do género, e desses 71% dos beneficiários são homens. Dos que recebem RSI 47% são mulheres.

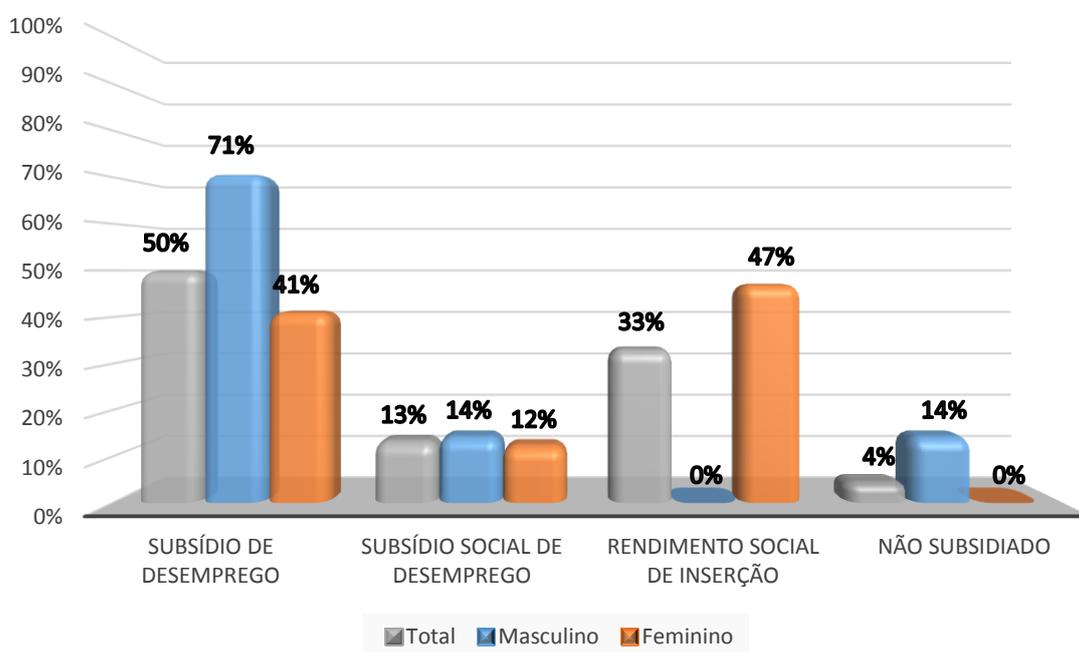


Gráfico 5 – Apoio Estatal que os alunos usufruem por género e tipo de apoio

Em termos de habilitações académicas, a condição mínima de acesso ao percurso formativo de um curso EFA B3 é possuir o 2.º CEB concluído, ou ainda ter iniciado sem conclusão do 3.º CEB. No Gráfico 6 encontram-se explanadas as habilitações académicas no início do curso; cerca de 42% dos alunos tinha concluído o 2º CEB.

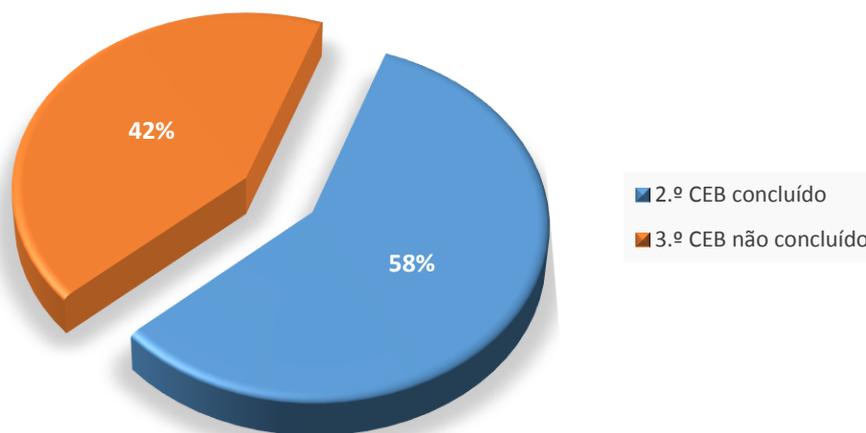


Gráfico 6 – Habilitações académicas dos alunos no início do curso

4.2. Reuniões da equipa pedagógica

No decorrer do PES fui convocado para três reuniões de turma do curso EFA B3 - Operador/a de Jardinagem, juntamente com a restante equipa pedagógica.

A primeira reunião assistida (anexo E) decorreu no dia 1 de dezembro de 2015, e a ordem de trabalhos foi a seguinte:

- A assiduidade;
- O aproveitamento;
- Ponto de situação sobre os Temas de Vida a serem apresentados na atividade integradora.

O ponto que é importante referir diz respeito aos Temas de Vida, uma vez que era eu um dos coordenadores. Foi estipulado um prazo para a conclusão dos trabalhos de forma a haver tempo suficiente para uma prévia preparação e simulação em aula da apresentação dos trabalhos para a atividade integradora, tendo em conta a data de realização da Atividade Integradora (25 de fevereiro de 2016).

A segunda reunião onde estive presente realizou-se no dia 15 de março de 2016 (anexo F) e teve na ordem de trabalhos os seguintes pontos:

- A assiduidade;
- O aproveitamento dos alunos;
- Atividade Integradora.

Foi unânime considerar-se a atividade integradora um sucesso a todos os níveis, tanto a nível pedagógico como no desenvolvimento de competências de comportamento e de postura, de ética e saber-estar dos alunos fora do espaço de sala de aula.

Conclui-se ainda que esta atividade foi bem-recebida pela comunidade escolar, e com grande adesão, nomeadamente com as presenças das turmas de cursos EFA que decorrem na escola Diogo Cão e respetivas equipas pedagógicas, e ainda a representação da escola e do IEFP de Vila Real pela direção e coordenação dos cursos EFA da escola Diogo Cão e da direção do Centro de Formação Profissional de Vila Real.

A última reunião onde estive presente realizou-se no dia 3 de maio de 2016 (anexo G), e teve, como único ponto da ordem de trabalhos a avaliação final dos alunos.

Deste ponto podemos apenas dizer que todos os alunos da turma de forma satisfatória concluíram o curso com aproveitamento na formação de base e na formação tecnológica, ficando apenas por faltar a avaliação da componente de formação prática em contexto de trabalho, que ainda se encontrava por realizar à data da reunião.

4.3. As aulas

4.3.1. Planificações

“O currículo é um conjunto de disciplinas, ou um grupo de conteúdos que deve ser ensinado na escola (Pacheco, 1999, p. 15)”

Antes de passarmos à planificação das aulas lecionadas importa clarificar dois conceitos que se encontram intrinsecamente ligados: o conceito de planificação e o de currículo. De facto, um professor quando elabora a sua planificação terá indubitavelmente de obedecer às diretrizes que emanam do currículo. Com base numa reflexão teórica e apoiada por alguns autores conhecidos nesta área, vamos procurar esclarecer estes dois conceitos.

O currículo constitui um sistema organizador e, simultaneamente, uma espécie de matéria-prima do professor, uma vez que possibilita a realização de um conjunto de aprendizagens previamente definidas no currículo nacional. No entanto, o professor deverá analisar uma série de condicionantes, nomeadamente o contexto em que se insere, os perfis dos seus alunos, isto é, tudo o que poderá interferir no seu processo de ensino/aprendizagem deverá ser escalpelizado ao pormenor, possibilitando com isso uma tomada de decisão mais criteriosa. Neste processo deverá articular o currículo já existente com as necessidades específicas dos seus alunos. O professor terá de ter uma atitude proactiva e participar ativamente na elaboração, tanto do currículo com da planificação, opinando e criticando construtivamente sempre que entenda ser necessário.

O professor não deve ser encarado como o “operário” do currículo: ele deverá ter um papel mais ativo e deverá ser o “arquiteto” (Pacheco, 2001, p. 48). Neste sentido e de acordo com este PES orientamos o currículo para a promoção do trabalho educativo e da autonomia, para que os alunos se sintam cada vez

mais responsáveis e a aprendizagem possibilite a aquisição de novas competências.

A planificação é um conceito transversal que se aplica às mais diversas áreas, e na educação não poderia deixar de ser diferente.

Zabalza (2003) “considera mesmo uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores independentemente do grau de ensino que estiver a ensinar”, considera mesmo que a capacidade de “planificar do docente constitui a sua primeira competência”.

Escudero (cit. por Zabalza 1998, p. 46) refere que a planificação tem como objetivo converter uma ideia numa ação, antever possíveis cursos de ação de um fenómeno e elaborar as nossas ideias, previsões e metas num projeto que seja capaz de representar, o mais fielmente possível, as nossas ideias sobre as razões pelas quais desejaríamos conseguir, e, como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar

A planificação envolve assim, um conjunto de decisões de vários níveis: de formas de organização evolutiva das situações de aprendizagem, de prioridades, de sequenciação de conteúdos. É a articulação entre uma estratégia global de ação e a sua operacionalização técnica que constitui o cerne do planeamento do ato de ensinar e, em grande medida, nela se joga a possibilidade de aprendizagem por parte dos alunos (Leite, 2010). Por conseguinte, deve ser uma competência desenvolvida por todos os docentes, uma vez que constitui uma importante base do sucesso educativo, ao englobar o professor diretamente na sua elaboração e consequentemente implicar a reflexão sobre a sua prática. É importante, porém que o professor tenha plena consciência dos aspetos positivos e das suas reais limitações como pessoa e como profissional, de forma a conseguir extrair o maior partido possível.

No âmbito da PES os conteúdos foram ajustados e adaptados ao processo de ensino/ aprendizagem. A orientação da PES foi no sentido da promoção das aprendizagens e com o objetivo da responsabilização dos alunos na sua própria formação com o intuito de os tornar mais autónomos e se prepararem para continuarem num processo de formação ao longo da vida. Apresentam-se dois tipos de planificações: planificação por UFCD e por aula.

No que respeita às componentes são constituídas por objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação.

4.3.2. Descrição/ Reflexão das aulas

O período inicial fundamentou-se na observação participada e no apoio à componente prática pelo que nos permitiu uma gradual integração na turma. Não existiu uma natural descompressão dos alunos face à existência de um novo professor, pelo que as regras da sala de aula, bem como a disciplina se mantiveram exatamente iguais. No entanto é necessário esclarecer que estes alunos, devido essencialmente à sua maturidade e experiência de vida, não são indisciplinados, regra geral, demonstram um grande respeito pelo professor, pelo processo de ensino/aprendizagem e por todos os colegas. Foi explicado de forma assertiva o que se pretendia nestas aulas e o que era pretendido deles. Conforme refere Emmer et al. (2006, cit por Aires, 2010) “a fase inicial do processo de ensino/aprendizagem é a fase crucial do ano letivo exigindo uma criteriosa monitorização dos comportamentos, uma rápida resolução dos problemas é, igualmente determinante” (pp. 41-42).

No que se refere ao horário do curso, este decorre no período das 8.55 às 17.30 horas, com o intervalo para almoço das 12.25 às 14.05 horas. O período da manhã decorre das 8.55 às 12.25 horas com os dois intervalos das 9.40 às 10.00 horas e das 11.30 às 11.40 horas, o período da tarde decorre das 14.05 às 17.30, também com dois intervalos das 14.50 às 15.00 e das 16.30 às 16.45 horas.

Todas as aulas a seguir descritas e planificadas, tanto as aulas lecionadas pelo Professor Cooperante e por mim observadas, como as aulas por mim lecionadas e observadas pelo Professor Cooperante e pelo Supervisor da UTAD ocorreram no dia semanal de quinta-feira das 8.55 às 12.25 horas, à exceção da aula 4 por mim lecionada e observada pelo Professor Cooperante e pelo Supervisor da UTAD que ocorreu no dia semanal de terça-feira no horário das 14.05 às 17.30 horas, devido a permuta de horários entre professores da equipa técnico-pedagógica do curso. O horário semanal completo do Professor Cooperante para o ano letivo 2015/16 encontra-se no anexo H.

No âmbito da PES concebemos a planificação das aulas com base na planificação anual da disciplina definida no início do ano letivo. Tendo por base o exposto anteriormente, a planificação obedeceu a três pressupostos fundamentais:

- O que queremos que os alunos aprendam? (refere-se aos objetivos gerais e específicos, bem como para os conteúdos da aprendizagem);
- Como vão aprender? (refere-se às estratégias utilizadas para os alunos assimilarem os conteúdos);
- Como sabemos se o aluno assimilou o que lhe foi ensinado? (refere-se à avaliação propriamente dita).

Ensinar é “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 15) e ainda, segundo a mesma autora, “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, que compreende em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e considera necessária” (Roldão, 2009, p. 14).

Com base na ideia de Roldão e juntamente com o plano de aula (anexo D) produzimos para a maior parte das sessões os seguintes materiais:

- i. Mapa de conceitos (Anexo J), que tem por objetivo a representação gráfica de algumas relações entre conceitos sobre algum assunto em particular (Figura 5).

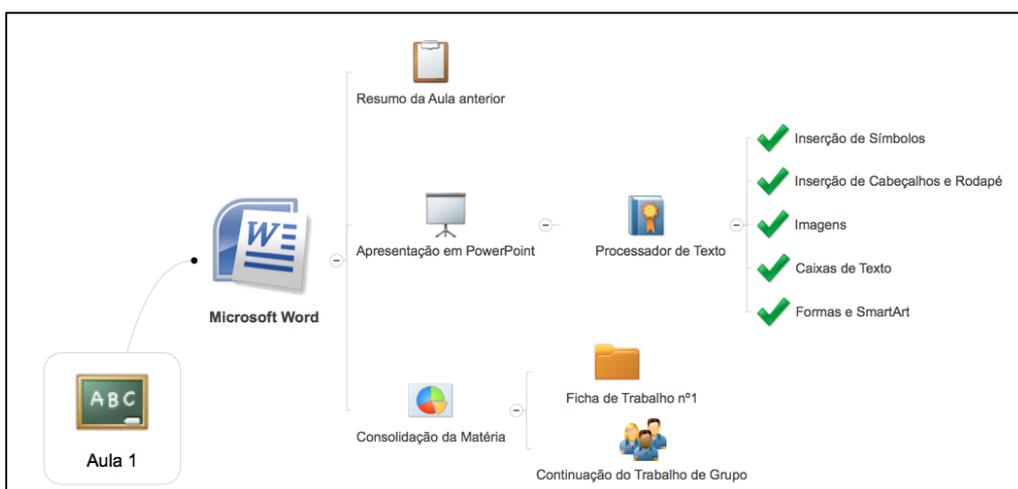


Figura 5 – Mapa de Conceitos aplicado na PES (aula 1)

- ii. Fichas de Trabalho Formativas (Anexo K) e o respetivo material de apoio, que são elaboradas com o objetivo da consolidação da matéria apreendida (Figura 6 – Ficha de trabalho formativa aplicada na PES).

Agrupamento de Escolas Diogo Cão
Tecnologias de Informação e Comunicação
Ficha de Trabalho n.º 1 – EFA B3 Ano Letivo: 2015/2016
Professor: Miguel Rodrigues

Conteúdos:

- Formatação de documentos:
 - Configurar páginas
 - Inserir cabeçalho e rodapé e número de página
 - Inserir e formatar imagens
 - Inserir objetos:
 - Caixas de texto
 - Inserir e formatar formas automáticas
 - WordArt

Abre o documento que se encontra no teu ambiente de trabalho com o nome “Ficha de Trabalho n.º1”

1ª Página:

1. **Altera** o documento do Word, tendo em consideração os seguintes aspetos:
 - 1.1. “Processamento de Texto”: tipo de letra Verdana, tamanho 36, estilo negrito, alinhamento centrado, cor azul-escuro, efeito sombra;
 - 1.2. “Ficha de Trabalho nº1”: tipo de letra Arial, tamanho 26, estilo negrito, alinhamento centrado, cor verde;
 - 1.3. Configurações da Página:
 - 1.3.1. Margens (Superior, Inferior, Esquerda e Direita): 3, 3, 3, 3 cm;
 - 1.3.2. Orientação: horizontal;
 - 1.3.3. Tamanho do Papel: A4;
 - 1.3.4. Alinhamento vertical da página: centrado;

2ª Página:

2. Espaçamento entre linhas: 1,5 linhas.
 - 2.1. “Processamento de Texto”: tipo de letra Garamond, tamanho 14, estilo negrito, alinhamento à esquerda, cor verde;
 - 2.2. Restante texto: tipo de letra Garamond, tamanho 12, alinhamento justificado, espaçamento entre linha 1,5;
 - 2.2.1. Inserir o símbolo ® a seguir à palavra Microsoft;
 - 2.2.2. No início do segundo parágrafo, insere uma imagem do ClipArt a gosto. Clica com o botão direito do rato sobre a imagem, **Formatar imagem...**, separador **Esquema** com estilo de moldagem **rectangular** e alinhamento horizontal à **esquerda**;

Figura 6 – Ficha de Trabalho aplicada no PES (exemplo aula 1)

- iii. Grelhas de observação das aulas (Anexo L) e dos trabalhos de grupo (Anexo M). Foi introduzida a componente de grupo, considerando uma das estratégias principais para a promoção do trabalho colaborativo, em que há um enriquecimento de todos os elementos do grupo bem como o estímulo à pesquisa.

No que respeita à metodologia utilizada durante a prática letiva foi a de investigação/ação. Arends citado em (Teixeira, 2011, pp. 42-43), menciona que

“é um excelente guia” pois permite melhorar o ensino e os ambientes da sala de aula”. O conceito reflexivo na nossa prática educativa deverá estar sempre presente.

Para Dick, citado em (Teixeira, 2011, pp. 41-42), esta metodologia consegue a obtenção de resultados de duas formas distintas: na ação, no sentido de vislumbrar as modificações da comunidade escolar, e por outro lado na investigação, com o objetivo de aumentar a compreensão do investigador e da comunidade. A investigação/ação é assim um processo de investigação que contempla quatro ciclos: a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Um processo de investigação/ação não contempla apenas um ciclo, mas antes um conjunto de ciclos que se repetem ao longo do tempo com vista à melhoria de resultados (Coutinho, 2009).

A instrução direta também foi uma das estratégias utilizadas e permite aos alunos a aquisição de conhecimentos no domínio de competências, do saber-fazer e no domínio de conteúdos bem estruturados.

Arends (2008, pp. 288-289) alude que a instrução direta é um modelo centralizado no professor e que tem como objetivo a demonstração do conhecimento e a competência, ou seja, a forma de como fazer.

Depois de uma breve explicação de quais foram as metodologias utilizadas na atividade letiva, bem como os materiais didáticos utilizados passamos à explanação das aulas lecionadas.

Estas quatro aulas, seguidamente descritas, foram lecionadas na disciplina de TIC na UFCD de TIC B3 C – Utilizar um programa de processamento de texto e de apresentação de informação, no curso EFA nível B3 – Operador/a de Jardinagem que decorreu na escola Diogo Cão (sede).

Em primeiro lugar importa referir que a sala de TIC não possuía um serviço de internet disponível, em todos os computadores da sala, inclusive o computador do professor. No sentido de contornar este obstáculo recorri ao *hotspot* pessoal dos dados móveis do meu *smartphone*.

Em segundo lugar a turma inicialmente constituída por vinte e quatro alunos, na altura das aulas intervencionadas por mim, estava reduzida a dezassete

alunos, devido à desistência de alguns alunos. A sala apresenta apenas seis computadores, resultando em uma ocupação de dois alunos por computador, ficando doze alunos com computador (embora de forma partilhada). Dos restantes cinco alunos, apenas três tinham computador portátil pessoal que traziam para a sala de aula. Assim, os seis computadores da sala estavam destinados a doze alunos, e dois dos três computadores pessoais ficaram destinados para cada dois alunos, havendo ainda um computador destinado a apenas um aluno. Deste modo, ficou cada par de alunos a partilhar um computador e um único aluno com um computador só para si.

Em terceiro lugar a sala de aula era um espaço exíguo e pequeno, dificultando o processo de ensino/aprendizagem, não possibilitando a circulação rápida do professor para, por exemplo, o esclarecimento de dúvidas (Figura 7).

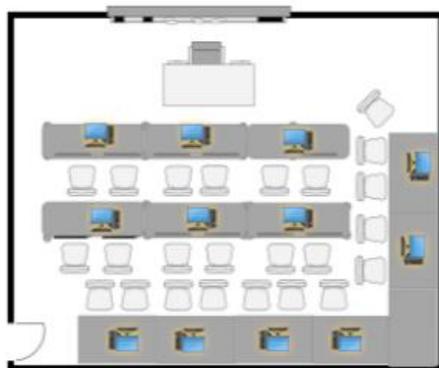


Figura 7 – Sala de Aula dos EFA

A primeira aula lecionada decorreu no dia 4 de fevereiro de 2016, das 10:45 às 12:25 (Anexos do material das aulas em formato digital)³⁰. Às 10:30 cheguei à sala de aula e coloquei em todos os computadores o material necessário para a aula, nomeadamente ficha n.º 1 e texto para formatação. Verifiquei se todo o material informático estava em condições, nomeadamente o meu computador e liguei-o ao videoprojector. Para poupar tempo e uma vez que os computadores dos alunos demoravam algum tempo a “arrancar”, eu próprio o fiz, tendo deixado os monitores desligados para que não existissem distrações. Às 10:50,

³⁰ Anexo I – Referente ao Plano da Aula, Anexo J – Referente ao Mapa de Conceitos, Anexo K referente as Fichas de Trabalho e material de apoio

já com os alunos devidamente sentados, dei início à aula primeira aula, começando sempre por efetuar a chamada, não se verificando nenhum aluno em falta.

Seguidamente passei no quadro branco o sumário da aula para que os alunos pudessem escrever nos seus cadernos da disciplina.

Quando já todos tinham redigido nos seus cadernos o sumário, através do videoprojector expliquei por tópicos quais eram os conteúdos/ objetivos que tínhamos para a aula.

Iniciei um pequeno diálogo com os alunos sobre a matéria dada na aula anterior, no sentido de saber se existia alguma dúvida que necessitasse de ser esclarecida. Eu próprio resumi a aula anterior e constatei que a matéria da aula anterior tinha sido entendida de forma satisfatória pela generalidade dos alunos e questionei de forma aleatória alguns conceitos. Dois alunos colocaram questões, as quais esclareci prontamente. Este método de resumir a aula anterior foi aplicado em todas as minhas aulas, no sentido de haver uma maior consolidação da matéria por parte dos alunos.

Depois deste momento de esclarecimento de dúvidas demos início à matéria da aula. A primeira parte consistiu num pequeno exercício executado no computador pelo professor que foi acompanhado nos respetivos computadores pelos alunos. Pedi-lhes que abrissem o ficheiro com o nome “texto nº 1” que se encontrava no ambiente de trabalho em cada computador. Sempre antes da aula começar, todo o material que era necessário para a aula eu próprio colocava nos computadores dos alunos. Primeiramente foi pedido aos alunos para formatarem o texto de acordo com alguns conceitos de formatação que haviam aprendido na aula anterior: Tamanho 12, Tipo de Letra Times New Roman e espaçamento entre linhas de 1,5. Não lhes informei como se fazia, uma vez que tinha sido matéria lecionada na aula anterior. Regra geral todos completaram esta pequena tarefa de forma satisfatória; apenas 2 alunos não sabiam onde se colocava o espaçamento entre linhas, mas que foi prontamente esclarecido por mim.

Quanto à matéria da aula, recorri a pequenos exercícios práticos, recorrendo ao texto nº 1, que eram acompanhados pelos alunos nos respetivos computadores e que versavam conceitos como:

- Inserção de símbolos
- Configuração de Páginas
- Inserção e configuração de cabeçalho e rodapé
- Inserção de objetos
- Inserção e formatação WordArt, caixas de texto e formas.

Depois de explanar os conteúdos de forma prática com os alunos a acompanharem nos seus respectivos computadores, pedi-lhes para abrirem a ficha nº 1 e o respetivo texto para formatação que se encontrava no ambiente de trabalho. Esclareci o enunciado e aquilo que era necessário efetuar. No decorrer da resolução da ficha nº 1 circulei pela sala e esclareci algumas dúvidas que iam surgindo e regra geral todos completaram a tarefa de forma satisfatória.

Terminada a resolução da ficha nº 1, os alunos continuaram a elaboração do trabalho de grupo. Trabalho esse que já tinha sido começado na aula anterior com o meu colega de estágio do PES. O objetivo deste trabalho era a elaboração de um texto sobre determinada personalidade, e tinha de obedecer a determinada formatação, nomeadamente era obrigatório a existência de pelo menos uma caixa de texto, de um cabeçalho e de um rodapé. Efetuei a ligação à internet através do meu *smartphone*, para os alunos poderem pesquisar material para a sua apresentação.

No decorrer do trabalho de grupo circular pela sala de aula no sentido de tirar qualquer dúvida que surgisse. Foi também solicitado aos alunos que dividissem o trabalho pelos elementos do grupo de forma a que todos pudessem contribuir para a resolução do mesmo.

No que respeita à avaliação realizada durante o decorrer das aulas elaborei uma grelha onde estavam explanados parâmetros como: a assiduidade, a pontualidade, respeito pelas regras da sala de aula, realização das tarefas propostas, entre outros parâmetros que estão explanados na grelha referida anteriormente. No que concerne à forma como avaliei os trabalhos de grupo, elaborei uma grelha de avaliação de trabalhos de grupo.

De uma forma geral todos os alunos cumpriram de forma satisfatória aquilo que lhes foi pedido. No entanto denota-se uma disparidade entre os alunos relativamente ao conhecimento que possuem do processador de texto.

A aula terminou e foram realizadas de forma satisfatória todas as atividades/tarefas previstas para aquela aula.

A segunda aula foi realizada no dia 11 de fevereiro de 2016, com uma duração de 90 minutos e com início às 10h45m, e tendo o seu término às 12h25m (Anexo I) com a turma EFA B3 – Operador/a de Jardinagem na sala com o mesmo nome da turma. Para tal, foi elaborada a planificação que me serviu de guião.

O procedimento foi o habitual, isto é, chego 10 minutos antes da aula começar, ligo os respetivos computadores, insiro no ambiente de trabalho uma pasta com o material necessário para aquela aula e posteriormente desligo os monitores. Tudo funciona na perfeição; espero a chegada dos alunos.

Os alunos entram na sala, existindo algum “burburinho” inicial, mas depressa se põem em silêncio a partir do momento que começo a realizar a chamada. Não existem alunos faltosos. Redijo o sumário no quadro branco para os alunos poderem registar nos seus cadernos.

Findo este processo, dou início aos objetivos para a aula, exponho esses mesmos objetivos recorrendo ao videoprojector e a um *software* de apresentação digital.

Seguidamente dou início a um diálogo com eles, no sentido de averiguar se da aula anterior tinha ficado alguma dúvida que gostassem de ver esclarecida; a resposta foi negativa.

Finalizado o diálogo dou início à matéria da aula, que versava o seguinte conteúdo: através do PowerPoint, no fim da aula os alunos deveriam saber fazer a formatação de texto e parágrafos, inserir e formatar imagens, criar e editar caixas de texto, desenhar formas, criar e formatar tabelas e gráficos e reorganizar diapositivos. Esta explanação de conteúdos foi efetuada recorrendo ao meu computador; os alunos acompanhavam no seu respetivo lugar esta explicação sem interromper o professor, podendo no fim da explicação colocar

as suas dúvidas. O objetivo principal da aula é que os alunos sejam capazes de criar uma apresentação de diapositivos com texto e imagens recorrendo ao MS PowerPoint.

No que concerne às dúvidas decorrentes da minha explanação existiram algumas pontuais que prontamente foram esclarecidas. Estas dúvidas versaram essencialmente questões relativas à criação das caixas de texto, bem como à sua edição e configuração.

Findas as dúvidas e para a total consolidação dos conceitos, antes da continuação do trabalho de grupo, informei os alunos que no ambiente de trabalho se encontrava uma pequena ficha de trabalho nº 2 que deveriam realizar.

Devido ao entusiasmo dos alunos gerou-se alguma confusão, uma vez que alguns alunos começaram a efetuar a tarefa mesmo antes de eu próprio ler e esclarecer o enunciado. Terminado o “borburinho”, li então o enunciado e não existindo dúvidas começaram a fazer a ficha nº 2.

No decorrer da resolução da ficha nº 2 circulei pela sala e esclareci algumas dúvidas que iam surgindo e regra geral todos completaram a tarefa de forma satisfatória.

Terminada a resolução da ficha nº 2, passamos ao trabalho de grupo que já vinha da aula anterior, aula essa que não foi dada por mim, mas pelo meu colega de estágio Nuno Conde. Este trabalho constituía-se pela elaboração de uma apresentação de diapositivos com determinada formatação com recurso ao programa MS PowerPoint, acrescentando aquilo que foi apreendido na aula de hoje. Informei os alunos que teriam todo o apoio necessário para a elaboração deste trabalho de grupo. Efetuei a ligação à internet através do meu *smartphone*, para os alunos poderem pesquisar material para a sua apresentação.

Durante a realização do trabalho de grupo tentei circular pela sala de forma a esclarecer prontamente qualquer dúvida, lembrando que todos os alunos deveriam participar na elaboração do mesmo.

A avaliação foi em tudo semelhante ao sucedido na aula 1; registei e avaliei os alunos no que respeita ao trabalho de grupo recorrendo à grelha de

avaliação de trabalhos de grupo. No que concerne à aula e às restantes tarefas recorri à grelha de observação.

O trabalho foi assim concluído dentro do prazo estabelecido e regra geral todos os alunos atingiram os objetivos propostos.

A aula nº 3 foi lecionada no dia 18 de fevereiro de 2016 entre as 8:55 e as 10:45 com a turma EFA B3 – Operador/a de Jardinagem na sala com o mesmo nome da turma. Para tal, elaborei a planificação que me serviu de guião.

Os alunos entram na sala, existindo algum “burburinho” inicial, mas depressa se põem em silêncio a partir do momento que começo a realizar a chamada. Não existem alunos faltosos. Redijo o sumário no quadro branco para os alunos poderem registar nos seus cadernos.

Terminado este processo, deu-se início aos objetivos para a aula, exponho esses mesmos objetivos recorrendo ao videoprojector e ao PowerPoint. Informei os alunos que esta seria uma aula de extrema importância uma vez que permitiria aprenderem algumas técnicas de apresentação que lhes seria útil quando apresentassem a atividade integradora.

Concluído o diálogo dou início à matéria da aula, que versava o seguinte conteúdo: através do PowerPoint, no fim da aula os alunos deveriam saber fazer uma apresentação em formato digital obedecendo a algumas regras. A explanação de conteúdos foi efetuada recorrendo ao meu computador; os alunos acompanhavam no seu respetivo lugar. O objetivo principal da aula é que os alunos sejam capazes de criar uma apresentação de quatro diapositivos onde de escrevam a eles próprios, nomeadamente, nome, idade, o que gostam de fazer nos tempos livres, qual a sua profissão e a sua função principal e o seu principal sonho.

Finalizado este processo e questionando os alunos sobre alguma dúvida que tenha ficado por esclarecer nada foi dito, procedendo-se assim à elaboração do trabalho de grupo. Desta vez, e decorrendo de alguma experiência com os alunos, troquei alguns alunos de lugar e coloquei em conjunto aqueles que tinham mais dificuldades com aqueles que estariam mais à vontade na elaboração do trabalho de grupo. O trabalho foi efetuado de forma satisfatória

pelos alunos, não existindo grandes dificuldades para esclarecimento; no entanto circulei, na medida do possível, pela sala e esclareci as dúvidas pontuais que, entretanto, surgiram. Finalizado o trabalho procedeu-se às apresentações dos trabalhos em PowerPoint e de forma geral todos cumpriram as regras de apresentação que os referi no início da aula.

Quanto à avaliação o processo foi similar ao realizado nas outras aulas e recorri às respetivas grelhas elaboradas por mim.

A aula decorreu como previsto em termos de tempo estipulado para as atividades, de conteúdos e de atividades propriamente ditas.

A quarta aula decorreu no dia 19 de abril de 2016, entre as 14:15 e as 15:45 com a turma EFA B3 – Operador/a de Jardinagem na sala com o mesmo nome da turma. Para tal, elaborei a planificação que me serviu de guião.

O procedimento foi o habitual, isto é, chego 10 minutos antes da aula começar, ligo os respetivos computadores sem ligar os monitores e o videoprojector. Tudo funciona na perfeição; espero a chegada dos alunos.

Os alunos entram na sala, sentam-se e em silêncio, passam o sumário que já se encontra escrito no quadro branco. Efetuada a chamada, não existem alunos faltosos.

Iniciei um pequeno diálogo com os alunos no sentido de aferir se tinham alguma noção sobre o que era uma carta de apresentação e para que é que servia. A maioria dos alunos não fazia ideia do que se tratava; depois de esclarecidos procedi à explanação teórica dos conceitos.

Abro o PowerPoint e coloco os objetivos no videoprojector para a aula que se vai seguir:

- Identificar os modelos de cartas de apresentação;
- Elaborar uma carta de apresentação a partir de alguns modelos;
- Redigir mensagem de correio eletrónico.

Em seguida exponho através de uma apresentação em PowerPoint os objetivos, os elementos que devem constar numa carta deste tipo, as características a que devem obedecer, e dou alguns exemplos de cartas de

apresentação para servir como modelo, usando o método expositivo. Finalizada esta apresentação informo que terão de fazer no respetivo lugar uma carta onde deverão utilizar o Microsoft Word, e de acordo com as regras previamente expostas na aula, fazer uma apresentação em PowerPoint à turma. Explico também que no ambiente de trabalho têm 3 propostas de carta de apresentação que podem adaptar à sua própria situação e visto que não existe um computador por pessoa terão de intercalar a elaboração da carta de apresentação. Para finalizar o trabalho devem anexá-lo e enviar para o correio eletrónico do professor.

A tarefa foi efetuada sem grande dificuldade, apenas existindo dúvidas pontuais sobre o corretor ortográfico e com a formatação do texto (no intervalo entre linhas).

Seguiu-se a apresentação das cartas dos alunos, que decorreu de forma satisfatória, tendo algumas vezes de corrigir a postura dos alunos no que respeita ao excesso de ruído no sentido de respeitarem os colegas que apresentam os seus trabalhos, ao que era acedido rapidamente e o silêncio tomava novamente conta da sala de aulas. A aula decorreu no tempo previsto e foram efetuadas todas as tarefas previamente explanadas na planificação.

A avaliação foi similar às aulas anteriores, recorrendo às grelhas já referidas anteriormente.

4.3.4. Atividade extracurriculares - Atividade integradora (AI)

Segundo Rodrigues (2009) a *“operacionalização de qualquer plano curricular de um curso EFA assenta numa atitude formativa que passa pela flexibilização das competências e estratégias para a sua aquisição, pela articulação entre as áreas de competências-chave da componente da formação de base, e entre estas e a formação tecnológica, estratégias essas que farão tanto mais sentido quanto melhor estiverem enquadradas nos contextos e percursos pessoais e socioculturais dos formandos. Daqui decorre, nomeadamente, o trabalho em torno de “temas de vida” no nível básico, (...) marcado pelas associações e significações pessoais das aprendizagens”* (p. 41).

Ainda segundo o mesmo autor a AI *“não é uma área separada para ser tratada num tempo e num espaço específico”*, são transversais e interligam todas

as áreas de competência e as componentes de formação. É por isso importante o recorrer à AI, uma vez que possibilita que o adulto possa mobilizar diferentes competências na definição, análise, pesquisa e resolução de problemas, progressivamente mais complexos, propostos em cada atividade.”

Por conseguinte a AI a ser desenvolvida deve atender à sua experiência de vida, embora represente e equacione preocupações individuais, deve constituir-se numa tentativa de recolocar essas preocupações num contexto local, deve proporcionar a oportunidade dos formandos expressarem as relações entre o tema em análise e as suas dimensões económica, política e cultural da comunidade, deve transportar os formandos para além da sua perspetiva individual e construir uma vida de análise e de atuação nas dimensões económica e política das suas vidas.

A aprendizagem que se obtém através de uma AI é hoje considerada um método inovador no que concerne à Educação e formação de Adultos. É uma atividade que mistura competências e saberes de diversas áreas que se relacionam, tendo como objetivo primordial a resolução dos problemas em confronto. Nesta atividade todas as áreas de competências estão envolvidas, o que obriga a que todos os formadores e respetivos formandos estejam em sintonia.

Podemos considerar um processo dinâmico, enriquecedor do ponto de vista da seleção, pesquisa e realização das atividades, a qual pode desde já assumir diferentes papéis, desde palestras, apresentações, visitas de estudo, etc.

No âmbito da planificação da AI é incitada a participação dos formandos para sugerirem atividades onde possam desenvolver competências em cada módulo de formação, tanto de base como profissionalizante. A planificação é realizada com todos os formadores, o mediador e os formandos, tentando-se adequar os critérios de evidência ao tema de vida escolhido. No que concerne à turma de PES em questão e uma vez que se trata de um curso de nível básico (EFA B3) foi desenvolvido um “tema de vida”, sendo definido pela equipa pedagógica todo o seu desenvolvimento. Em conjugação com a escolha

do tema de vida é definida uma AI que engloba os módulos de formação e que é apresentado no final do tema.

Como cada formando tem uma experiência de vida própria, foi desenvolvendo competências próprias ao longo da vida que serão importantes para as suas aprendizagens durante o curso. Como cada formando tem uma maneira distinta de trabalhar, tem um conhecimento próprio, muitas vezes diferenciado dos colegas de cursos e do próprio formador. Assim, colaborando com um ou mais colegas, há uma partilha de saberes e de formas de resolução dos problemas.

Depois de uma breve contextualização sobre a AI passamos à explanação da nossa própria experiência.

A AI do curso EFA B3 Operador/a de Jardinagem que decorreu na biblioteca da AEDC no dia 25 de fevereiro de 2016 e teve como professor cooperante o Professor Miguel Candeias e os dois professores estagiários da PES.

Antes da elaboração da AI é importante referir que esta obedeceu a um percurso formativo transdisciplinar e que englobou uma série de entidades, desde os professores em particular e toda a comunidade educativa no geral, sem esquecer o apoio precioso das entidades promotoras, nomeadamente a Escola Diogo Cão e os CFP de Vila Real.

Uma AI passa por diferentes fases antes da sua conclusão, são solicitados competências e saberes de múltiplas dimensões, que se relacionam e entrelaçam para resolver problemas em conjunto. É ainda solicitado que os formandos tenham uma atitude ativa, devendo ser impelidos a investigar, a refletir e analisar, desenvolvendo aprendizagens que sejam significativas para si, dado que nenhuma aprendizagem é significativa por si, mas apenas quando o formador se empossa dela e a valoriza porque lhe reconhece aplicabilidade e significado no seu quadro de referências pessoais e sociais.

É importante nesta fase referir a dedicação e entrega dos alunos nas semanas que antecederam a apresentação da atividade. Demonstraram um grande interesse pela atividade e o trabalho, quando os alunos se mostram

empenhados, flui naturalmente. Em simultâneo com esta atividade decorreram as aulas de TIC que possibilitaram aos alunos fazer várias simulações de como deveriam fazer uma apresentação, questões como a postura, o comportamento e a atitude estiveram presentes nas aulas e foram ensinadas, para que no dia da apresentação tudo corresse na perfeição, como na realidade sucedeu.

O principal objetivo desta AI foi a produção de uma página web³¹ sobre o curso, criada na disciplina de TIC e, impulsionada, com a publicação permanente de trabalhos, em todas as áreas disciplinares, o que permitiu conceber estratégias de apresentação deste produto ao darem um conteúdo estruturado à atividade.

Esta página web criada e construída na disciplina de TIC, recorrendo ao software *Wordpress* e alojada num servidor livre, apresenta os seguintes elementos:

- Descrição do Curso EFA B3 Operador/a de Jardinagem acompanhada de fotografias durante a formação tecnológica;
- Descrição da turma com os nomes e fotografias dos alunos que a constituem;
- Exposição dos trabalhos no âmbito da AI elaborados nas diversas áreas disciplinares.

A página web em questão encontra-se “*online*” por um tempo limitado devido a restrições de tempo do servidor escolhido, pelo que a página vai anexada a este relatório (Anexo N).

Os trabalhos realizados nas diferentes áreas disciplinares e que resultaram da colaboração entre os domínios de formação base e de formação tecnológica enquadraram-se no tema de vida “Personalidades e Acontecimentos marcantes da História” que teve como base a experiência de vida dos alunos.

Toda a apresentação da atividade teve como suporte uma página web e desenvolveu-se de forma cronológica nos seguintes pontos:

1. Descrição do Curso EFA B3 Operador/a de Jardinagem;

³¹ Disponível em: <http://efab3.byethost32.com/>

2. Apresentação da turma;

3. Apresentação dos trabalhos que compõem a AI.

A apresentação da AI decorreu de forma muito satisfatória, importando referir a postura, atitude e empenho demonstrados pelos alunos na apresentação. É extremamente gratificante para um professor perceber a evolução dos seus alunos e perceber que tivemos uma pequena, mas importante, contribuição na sua evolução.

Como já fomos referindo, esta atividade teve uma adesão muito significativa da comunidade educativa no geral.

Particularizando é importante referenciar todos os outros cursos EFA que decorrem na escola Diogo Cão e as respetivas equipas técnico-pedagógicas, a representação da escola pela direção e coordenação dos cursos EFA, e ainda a representação do IIEFP de Vila Real pela direção do CFP de Vila Real e pela coordenação do Curso EFA B3 Operador/a de Jardinagem. Estas entidades foram sempre de alguma forma importantes no esclarecimento, no apoio inextinguível que nunca negaram; sem eles a atividade não seria possível, ou tornaria a sua execução num processo bem mais difícil e sinuoso.

Terminada a apresentação da atividade houve ainda espaço para elogios e mensagens de motivação, nomeadamente dos representantes da escola Diogo Cão e do CFP de Vila Real, da Coordenadora Pedagógica do Curso, da Mediadora do Curso, dos professores e dos restantes convidados.

Na reflexão sobre a AI, os alunos mostraram-se orgulhosos e o sentimento de satisfação era indisfarçável, tanto da equipa docente como dos alunos. A aquisição de novas valências é assim uma realidade. O sentimento de dever cumprido por parte do professor é uma certeza.

No que respeita à avaliação esta decorreu durante todo o período que durou a sua realização. Por conseguinte e uma vez que esta se realizou não apenas nas aulas de TIC, mas englobou várias disciplinas, a equipa pedagógica decidiu não individualizar a mesma, englobando-a na avaliação formativa contínua das diversas disciplinas. Por conseguinte, a avaliação formativa contínua teve como recurso uma grelha de observação das aulas, através da qual

se avaliou o comportamento relacional, participação, responsabilidade, domínio dos assuntos, generalização dos saberes e ainda posturas e atitudes dos alunos.

5. Metodologia de Investigação

Investigar é procurar algo que ainda não se encontrou. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998) é um processo que se desenrola segundo um período onde o investigador se vê confrontado com a realidade e dela constrói representações (p. 31).

Qualquer projeto de investigação envolve, assim, primeiramente um planeamento cuidadoso e metódico, bem como reflexões profundas sobre o tema que se quer investigar. Contudo, esse estudo não é suficiente. A teoria necessita de ser comprovada através da recolha de dados reais, devidamente validados e aplicados no terreno.

Em segundo lugar é necessário saber qual a metodologia a adotar pelo investigador e se esta será a mais adequada à problemática em análise. No entanto, a problemática em que se insere o estudo proporciona o referencial que informa a metodologia mais adequada, que por sua vez clarifica e delimita os métodos e instrumentos utilizados numa investigação, ao questionar os seus fundamentos (Coutinho, 2011).

O método escolhido concretiza-se através da técnica selecionada, isto é, a técnica é um conjunto de meios e instrumentos que possibilitam a concretização do método e melhoram a sua eficácia, facilitando ao investigador uma recolha de informação eficaz e pertinente para o seu estudo de investigação.

As técnicas de investigação têm um carácter instrumental: “são um conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento de informação requeridas pela atividade de pesquisa” (Almeida e Pinto, 1995, p. 78).

Sendo assim, o estudo apresentado assenta na complementaridade entre as abordagens quantitativas e qualitativas em investigação. Deste modo, consideramos que o paradigma de investigação subjacente a este projeto é qualitativo e quantitativo ao utilizar, com instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário. Para a análise dos dados quantitativos, após a exportação dos mesmos, recorreremos ao Excel 2016 da Microsoft.

Os dados que serão apresentados neste estudo foram recolhidos através do inquérito por questionário e sendo constituídas por questões de cariz aberto e outras de cariz fechado. Segundo Hill e Hill (2012, p.93) a diferença entre perguntas abertas e fechadas situa-se essencialmente na forma como a resposta é dada. Segundo o mesmo autor estes tipos de questionário têm vantagens e desvantagens. No que concerne as vantagens das perguntas abertas pode essencialmente dar informação mais rica e por vezes inesperadas possibilitando um enriquecimento dos dados a serem tratados. A desvantagem deste tipo de perguntas reside no fato de por vezes ser necessário uma interpretação correta dos dados sendo por isso mais difícil de interpretar.

As perguntas de cariz fechadas têm como principal vantagem a facilidade de análise, sendo assim possível aplicar análises de forma sofisticada (Hill e Hill, 2012, p.94). Como principal desvantagem este autor aponta a pouca riqueza das respostas, bem como por vezes estas conduzirem a conclusões simplistas demais.

5.1. Metodologia Qualitativa

Este estudo enquadra-se do ponto de vista metodológico, no que é comum designar-se por investigação qualitativa. Este tipo de abordagem permite-nos descrever e interpretar de forma aprofundada a realidade escolhida como objeto de estudo e conhecer a realidade tal como ela é vista pelos sujeitos em estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

O uso de uma metodologia qualitativa pressupõe uma análise minuciosa e devidamente fundamentada, um conhecimento aprofundado, bem como, atributos de qualidade dos fenómenos estudados. Mais do que a obtenção de resultados exatos esta metodologia, segundo Fidalgo (2003), pretende demonstrar que *“Os dados são enquadrados e interpretados em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente significativos para as pessoas implicadas”* (p. 178).

Janesick (2000) aponta como características fundamentais deste tipo de investigação a premissa de que o investigador seja o instrumento de investigação

e que o próprio tenha a capacidade de englobar numa narrativa as várias histórias dos participantes.

Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais, que podem ou não estar presentes em simultâneo numa investigação:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. A sua maior preocupação reside no contexto da investigação.
2. É descritiva, isto é, os dados são analisados em todas as suas vertentes, respeitando de qualquer forma, o modo como estes foram transmitidos, abordando a situação de investigação de forma rigorosa.
3. Mais do que procurar soluções importa a forma como as coisas aconteceram. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Analisam os dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Questionam de forma contínua os sujeitos da investigação, de forma a perceberem e interpretar as suas experiências e vivências.

Em suma, esta metodologia permite aceder à complexidade e multiplicidade da realidade a ser estudada, de forma contextualizada e enriquecida pelos significados que lhe são atribuídos pelos participantes.

5.2. Metodologia Quantitativa

No que concerne à metodologia quantitativa esta pretende explicar e controlar os fenómenos, procurando regulamentação e leis, conseguida através da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas (Almeida & Freire, 2000). Segundo Seraponi (2000) as características principais deste tipo de metodologia são as seguintes:

- Tem como objetivo a quantificação e a causa dos fenómenos;
- Não se preocupam com a subjetividade dos resultados obtidos;
- Utilizam métodos controlados;

- A objetividade é procurada através de uma separação em relação aos dados;
- Natureza hipotético-dedutiva;
- Orientação para os resultados, a replicabilidade e possibilidade de generalização e a assunção da realidade como estática.

Segundo Moreira (2006), a análise quantitativa de dados tem sempre como objetivo “descrever a distribuição das entidades pelos diversos valores das variáveis ou descrever a relação entre as variáveis”.

É através de estudos quantitativos que se procura compreender e prever os fenómenos, quer de forma interna, através de testes, quer de forma externa, com relação a variáveis de contexto (Almeida e Freire, 2000).

A diferença entre uma metodologia qualitativa e quantitativa de investigação está essencialmente relacionada com o tipo de dados necessário para responder aos problemas de investigação e na forma como esses mesmos dados são recolhidos e analisados.

Em conclusão, o questionário (anexo O) é constituído por um conjunto de questões que se consideram pertinentes para determinar as características do objeto da pesquisa, tendo como função a produção de informações requeridas pelas hipóteses de investigação. Bell (2004, pp. 27-28) a este propositivo refere:

“Qualquer que seja o método selecionado para a recolha de informações, o objetivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características.”

Por sua vez na visão de Hill e Hill (2012) estes consideram vantajoso a existência de um universo reduzido para início de investigação. É melhor fazer uma boa investigação de âmbito limitado do que uma investigação fraca de grande escala e por norma nem o tempo nem os recursos disponíveis são os mais adequados para que os alunos possam fazer uma investigação em grande escala no âmbito de um trabalho como o presentemente desenvolvido (p. 44).

Para Coutinho (2013) este método tem como desvantagem o facto de os resultados apenas se aplicarem à amostra usada, e, por conseguinte, não são representativos de uma população, não podendo ser generalizada. Contudo, este método pode resultar quando o que se pretende é uma situação específica. Este método, segundo o mesmo autor, é rápido, acessível, e economicamente simples de executar.

5.3. Objetivos da Investigação

O que se pretende com este estudo é analisar o impacto que um curso EFA tem nos alunos e de que forma isso vai alterar a forma como estes percebem o uso do computador, mais especificadamente o uso das TIC.

Os alunos que frequentam este tipo de cursos apresentam percursos escolares, diferenciados, mas convergentes que respeita ao abandono escolar precoce. Voltar à vida escolar para alunos com idade avançada não se revela uma tarefa fácil, uma vez que são inexistentes os métodos de estudo, bem como maioritariamente a desmotivação é generalizada.

Sendo assim, os objetivos que se espera alcançar são os seguintes:

- Recolher opiniões de alunos sobre a introdução das TIC no espaço educativo, bem como a influência das TIC na sua vida pessoal e profissional, isto é, abordar as expectativas dos alunos face ao incremento cada vez maior das TIC no ensino;
- Perceber a motivação de alunos com uma idade avançada face às TIC.

5.4. Instrumento de recolha de dados

Segundo Cardoso (2007) a recolha de dados é uma etapa muito importante numa investigação, permitindo ao investigador o contacto com as fontes de dados. Numa fase preliminar passamos obviamente pela fase de questionamento interior, nomeadamente, quais as questões a serem colocadas, bem como qual seria o seu aspeto gráfico, que se pretendia que fosse simples e num formato adequado. A procura de resposta permitiu-nos perceber que em termos metodológicos, a melhor solução seria um questionário misto, isto é, com questões fechadas e abertas.

Para a recolha de dados elaboramos um inquérito por questionário (Anexo N) recorrendo à ferramenta Google Docs. Esta ferramenta permite criar e publicar questionários na Internet, cuja localização (o link ou URL) pode ser enviada por correio eletrónico a todos os eventuais participantes, possibilitando-lhes responder online. Procuramos motivar os participantes para a participação no estudo e aumentar a taxa de respostas. A ferramenta armazena as respostas automaticamente numa folha de cálculo, facilitando o processamento dos dados.

O inquérito por questionário é um dos instrumentos mais utilizados na investigação educativa (Azevedo, 2003). O questionário foi formado por um conjunto de questões de cariz aberto e algumas questões fechadas.

Por conseguinte, foram escolhidas questões abertas, para que fosse dada liberdade para o aluno poder expressar a sua opinião sem restrições, permitindo conferir ao questionário algum tipo de originalidade, possibilitando com isso a obtenção de respostas variadas e diversificadas, assim como a recolha de informação mais rica.

No questionário optou-se também por inserir questões fechadas para possibilitar uma maior rapidez e facilidade de resposta, bem como permitir uma maior simplificação no estudo da informação, possibilitando tratar mais facilmente as respostas encontradas.

Face aos objetivos expostos, as principais questões a ser respondidas pelos alunos no questionário, que constituirá o principal instrumento de recolha de dados, são as seguintes:

- Qual o recurso informático que sentiu mais falta no decurso das aulas?
- O que aprendeu nas aulas de TIC?
- Considera importantes as aulas de TIC para a sua vida profissional e pessoal?
- Já utilizou o que aprendeu nas aulas de TIC no dia-a-dia?
- Tem acesso a algum dispositivo eletrónico para praticar o que aprendeu nas aulas?
- Qual a motivação para frequentar este curso?
- Quais os pontos fracos/fortes das aulas de TIC?
- Que sugestões de melhoria gostaria de ver implementadas nas aulas?

O inquérito por questionário foi assim preenchido no dia 17 de junho de 2016 na presença do professor cooperante, garantindo-se o anonimato e confidencialidade dos participantes e dos dados e a finalidade dos dados recolhidos. Importa referir que este questionário que se aplicou foi previamente analisado por dois especialistas da área das Ciências da Educação e da Metodologia de Investigação e a versão final incluiu as sugestões dadas por estes especialistas. Uma vez que os alunos estavam todos presentes, a taxa de resposta foi de 100% (17 alunos). Os dados recolhidos foram assim objeto de estudo.

5.5. Análise e discussão dos Resultados

Na análise dos resultados optou-se por dividir entre respostas abertas e fechadas para uma melhor compreensão do estudo, sendo que as primeiras respostas analisadas serão as respostas fechadas e posteriormente se analisarão as abertas.

Questão 1 - Indique nas opções seguintes qual foi o recurso informático que sentiu mais falta no decurso das aulas?

De acordo com os dados fornecidos pelo Gráfico 7 cerca de 88%, o que equivale a 15 respostas, dos inquiridos encontraram como principal preocupação a falta de internet, e na realidade no decorrer da PES esse foi um facto; não faz sentido que numa aula de TIC o acesso à Internet ainda seja uma dificuldade, quando nos dias de hoje já deveria ser uma certeza. São estes os resultados que se apresentam decorridos quase uma década do Plano Tecnológico Educativo (PTE), existem ainda hoje salas de aula de TIC que não possuem o equipamento necessário.

Segundo Coutinho (2003)³² a utilização da Internet permite desbravar ao ensino caminhos desconhecidos. Estas tecnologias devem promover nos alunos a habilidade de investigação e o espírito crítico, bem como potencializar as suas reais capacidades.

Dos restantes resultados aproximadamente 12%, isto é, 2 alunos, apontam a falta de computador como o recurso informático que sentiram mais necessidade, uma vez que por vezes em cada posto de trabalho tinham de estar 2 a 3 alunos por computador, o que não permitia que todos os alunos praticassem os exercícios de forma ativa. Quanto às restantes opções de escolha, nomeadamente quadro interativo, e outra, não foram escolhidas nas respostas dadas pelos alunos (Gráfico 7).

³² Disponível em: Coutinho, L. (2003). Experiências com a Informática Educativa. Disponível: http://www.campusvirtual.br/palavra_lauracoutinho.php

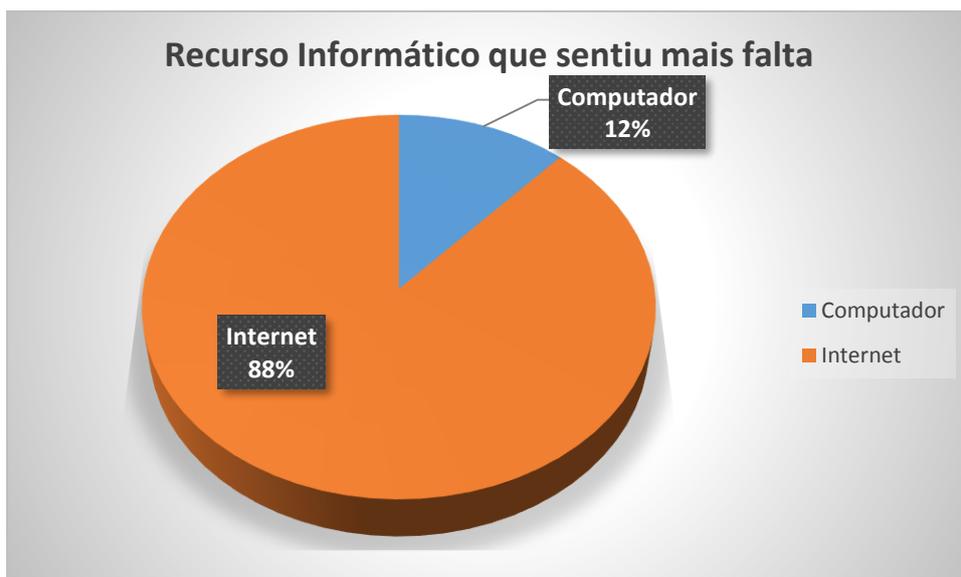


Gráfico 7 - Recurso Informático em Falta

Questão 2 - De acordo com o aprendido nas aulas de TIC, assinale aquelas atividades que consegue efetuar?

Esta questão foi formulada atendendo ao que foi lecionado nas aulas de TIC pelos professores estagiários, pelo que os alunos nesta fase já deveriam estar aptos a realizar todas estas tarefas. O resultado obtido permite concluir que na sua totalidade os alunos já conseguem facilmente Ligar/Desligar o PC, sendo as outras tarefas, nomeadamente “Escrever uma carta e utilizar o corretor ortográfico, aceder e pesquisar informação com o *browser*, elaborar um Curriculum Vitae e a Carta de Apresentação, e inserir imagens no processador de texto”, são tarefas que na sua maioria os alunos já conseguem fazer. A maior dificuldade residiu na consulta e envio de emails, uma vez que apenas 8 em 17 alunos afirmam que conseguem executar esta tarefa (Gráfico 8).

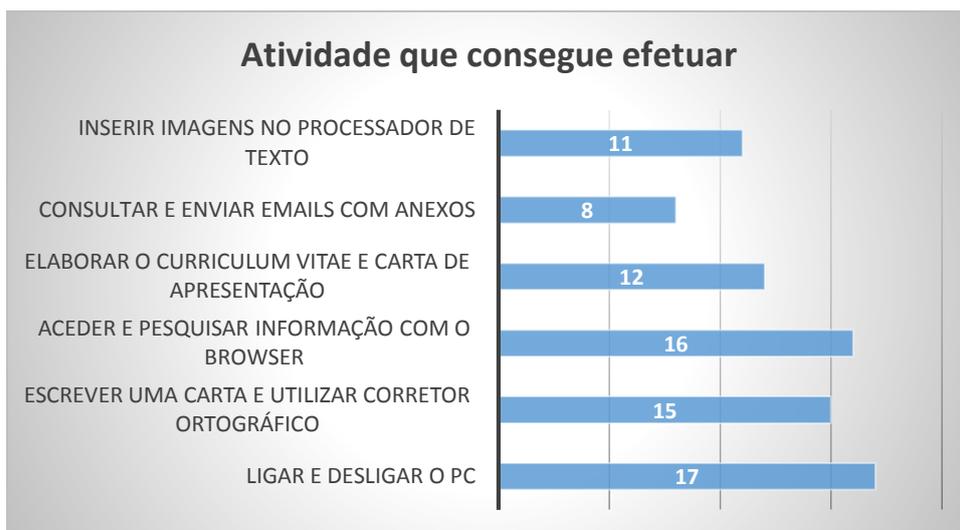


Gráfico 8 - Atividades que consegue efetuar

Questão 3 - De todas as aulas dadas qual foi aquela que mais gostou de realizar?

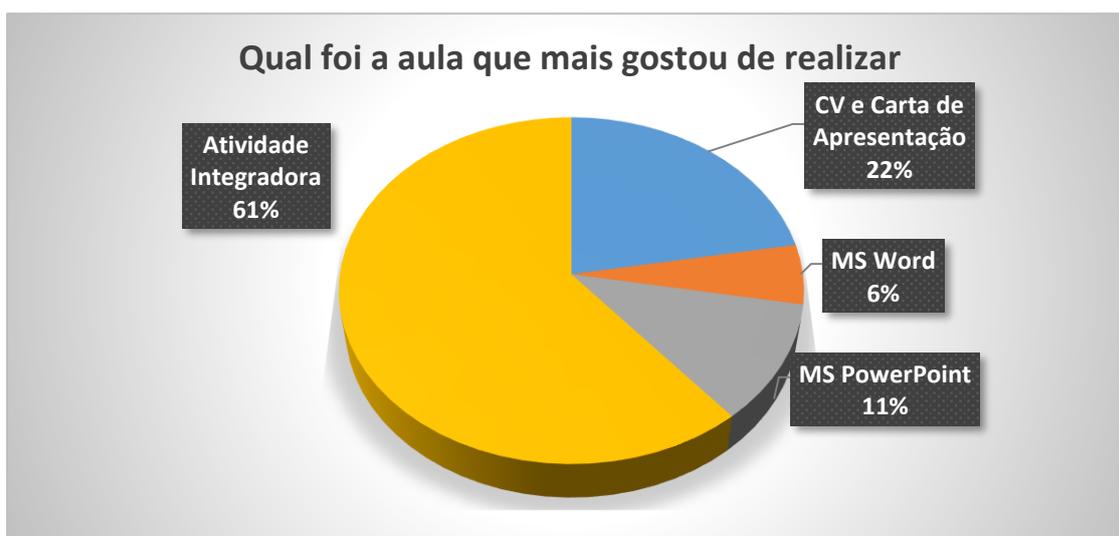


Gráfico 9 - Qual foi a aula que mais gostou de realizar?

De acordo com os resultados da questão nº 3, Gráfico 9, os alunos de uma forma esmagadora preferiram realizar a tarefa sobre a atividade integradora, cerca de 61% dos alunos inquiridos, o que corresponde a um universo de 11 alunos. Este facto não será alheio à motivação inerente à realização desta tarefa, uma vez que pelo facto de os alunos terem desde o princípio a noção que seria um trabalho em que toda a comunidade educativa iria estar presente aquando da sua apresentação terá motivado o empenho dos alunos. Cerca de 22% dos alunos,

o que corresponde a total de 4, mostraram-se agradados pela aula onde foi ensinado como se elabora um Curriculum Vitae e uma Carta de Apresentação.

Questão 4 - Tem acesso regular a um dispositivo eletrónico que lhe permita praticar o que foi lecionado nas aulas?

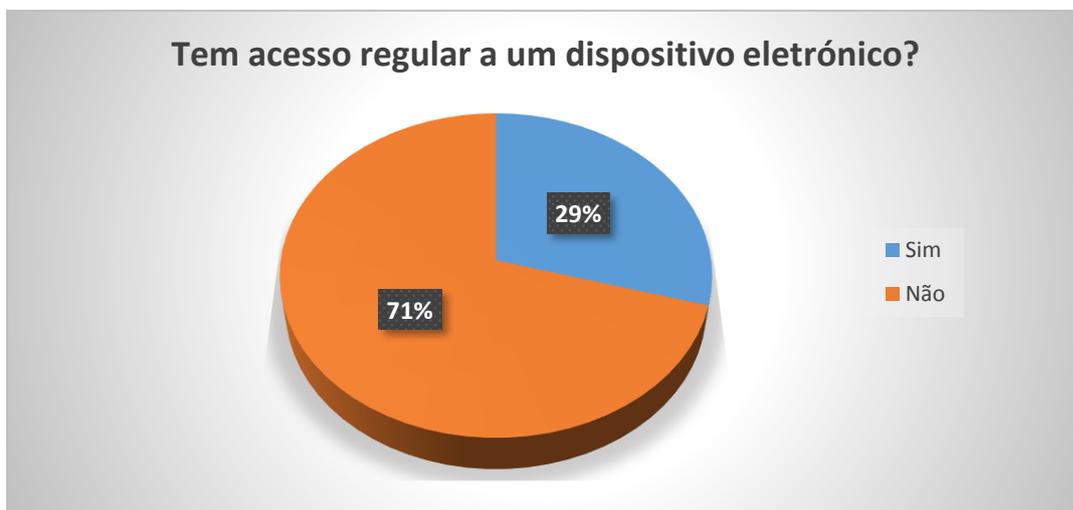


Gráfico 10 - Tem Acesso a algum dispositivo eletrónico

As TIC possuem indiscutíveis potencialidades, segundo Almeida (2004) ajuda o aluno a descobrir o conhecimento por si, promove o pensamento sobre si mesmo (metacognição), impulsiona a utilização, por parte de professores e alunos, de diversas ferramentas intelectuais, enriquece e motiva aluno e professores, entre outros benefícios.

Esta pergunta tem como preocupação central averiguar se os alunos destes cursos, têm em suas casas algum dispositivo eletrónico, que lhes possibilite praticar o que lhes foi ensinado nas aulas de TIC. Os resultados obtidos foram desanimadores, isto é, cerca de 71% dos inquiridos, correspondendo a um universo de 12 pessoas, não tem forma de praticar o que aprendeu nas aulas.

Questão 5 - Qual a motivação para frequentar este curso?

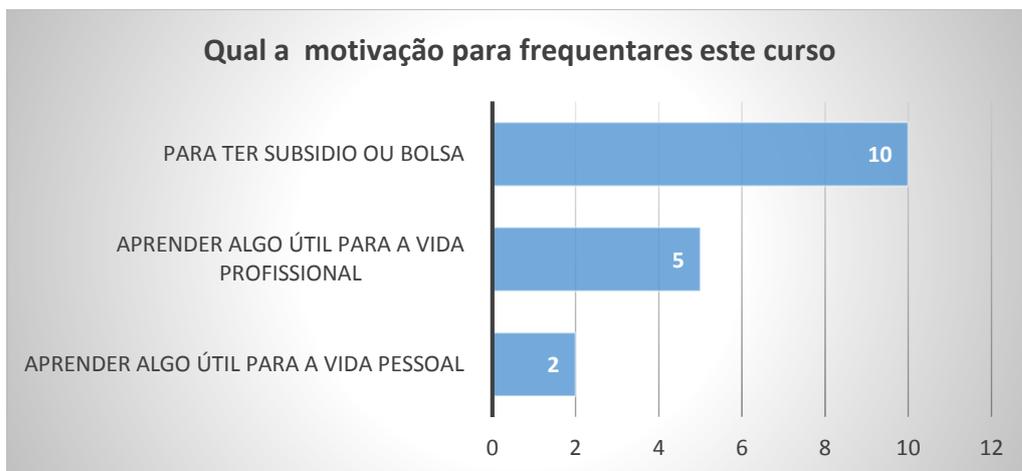


Gráfico 11 - Qual a motivação para frequentar este curso

A importância da motivação em contexto escolar é um assunto que é motivo de estudo desde há muito tempo, os docentes reconhecem que fatores motivacionais, como importantes na determinação do desempenho dos seus alunos” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, pp. 504-510). Segundo Miranda e Almeida (2011) o comportamento incorreto advém da falta de motivação (p.273).

Esta questão pretendia averiguar qual o principal motivo da frequência dos alunos neste curso. De acordo com os resultados obtidos, 10 alunos, que corresponde a um universo de 59%, aponta razões de ordem financeira, uma vez que ao frequentares este curso alguns alunos têm direito a um subsídio ou bolsa. A opção “Aprender algo útil para a vida profissional” foi selecionada 5 alunos, a que corresponde um universo de 29%. A opção de resposta “Aprender algo útil para a vida profissional” apenas foi selecionada por 2 alunos, cerca de 12%, entendem ser essa a motivação para a frequência neste curso. Quanto à opção “Outra” não obteve nenhuma resposta (Gráfico 11).

Questão 6 - Pensa utilizar mais frequentemente o computador depois de frequentar as aulas de TIC?

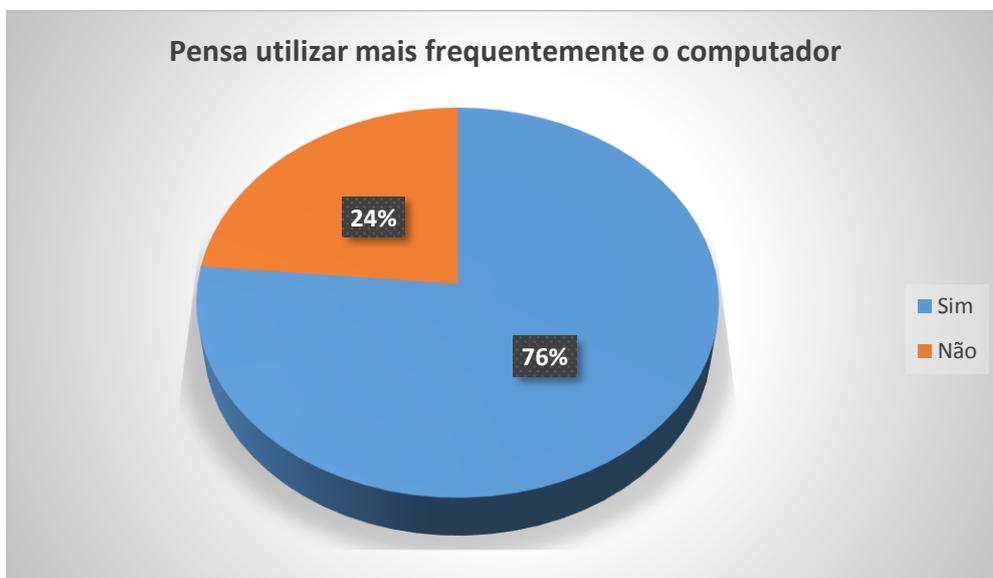


Gráfico 12 - Pensa utilizar mais frequentemente o computador

Esta questão tem como objetivo perceber se de alguma forma as TIC ajudaram os alunos a olhar as novas tecnologias de outra forma. De acordo com os resultados obtidos parece que este objetivo foi alcançado, com cerca de 76% dos inquiridos, que corresponde a um universo de 13 alunos, a afirmar que pensam usar mais frequentemente o computador no seu dia-a-dia. Cerca de 24% afirmam que não pretendem passar a utilizar mais frequentemente o computador (Gráfico 12).

Questão 7 – Satisfação relativamente às aulas de TIC (assinale apenas uma das opções)

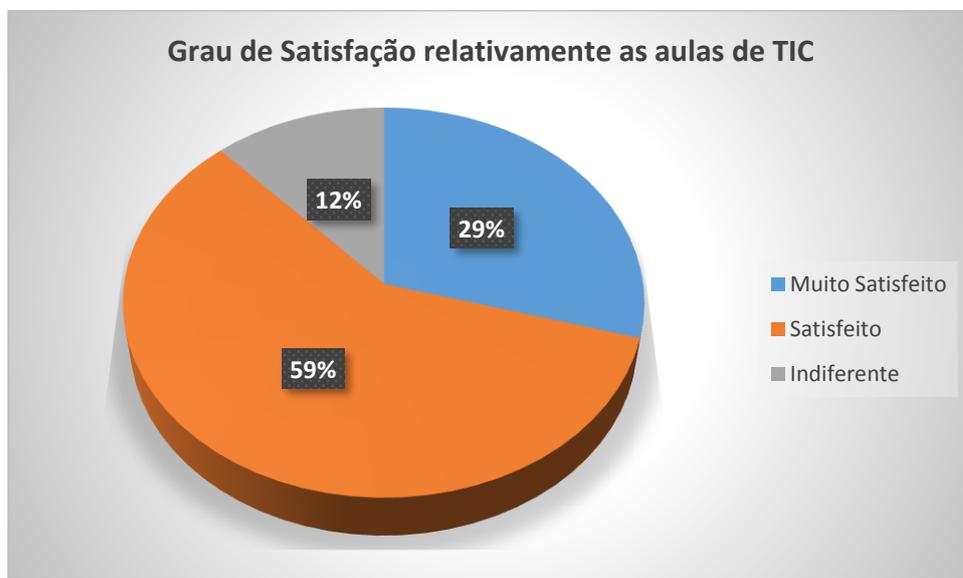


Gráfico 13 - Grau de Satisfação relativamente às aulas de TIC em percentagem

Tabela 12 - Grau de Satisfação Relativamente ao funcionamento da disciplina de TIC

Grau	f	%
Muito satisfeito	5	29
Satisfeito	10	59
Indiferente	2	12
Insatisfeito	0	0
Muito insatisfeito	0	0

Relativamente à forma como as aulas decorreram o grau de satisfação é grande possibilitando tirar algumas conclusões, nomeadamente no que concerne à motivação que as aulas de TIC trazem para alunos. Os alunos nesta questão tinham 5 opções de escolha sobre o grau de satisfação relativamente às aulas de TIC, isto é “Muito Satisfeito”, “Satisfeito”, “Indiferente”, “Insatisfeito” e por último “Muito Insatisfeito”. Cerca de 88% dos alunos, que corresponde a

um universo de 15 alunos, mostraram-se de alguma forma agradados com as aulas de TIC, isto é, “Muito Satisfeitos” e “Satisfeitos”. Cerca de 12% dos alunos (2 alunos) não se mostraram nem agradados, nem desagradados, isto é, mostraram-se indiferentes, com o decorrer das aulas de TIC. Quanto a opiniões negativas elas não existiram (Gráfico 13 e Tabela 11).

No que concerne as perguntas de cariz aberto, isto é, que permitem uma opinião livre do aluno, esta foram as seguintes:

Questão 8 – Considera as aulas de TIC importantes para a sua vida profissional e pessoal? Porquê?

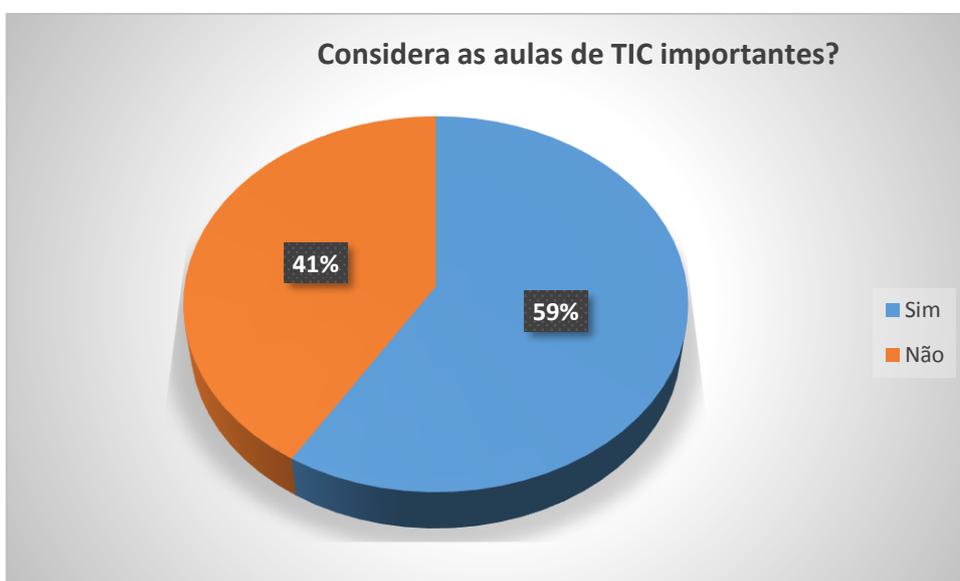


Gráfico 14 - Considera as aulas de TIC importantes

A primeira parte da pergunta solicitava o aluno a responder se considerava ou não importantes as aulas de TIC, tanto profissional como pessoalmente, relativamente ao futuro imediato. A esta primeira parte da resposta 59%, o que corresponde a 10 alunos, consideram aulas de TIC importantes na sua vida profissional. No que respeita a respostas negativas 41%, para um universo de 7 alunos, consideram as aulas de TIC nada importantes para a sua vida profissional (Gráfico 14).

Na segunda parte da questão era pedido que explicassem a sua resposta. A justificação mais comum foi “Entendo que as TIC são importantes a nível pessoal porque permitem-nos preencher alguns papéis no computador e enviar, sem existir a necessidade de nos deslocarmos ao local, por exemplo o IRS, um

formulário de adesão a qualquer cartão, pedir para nos levarem as compras a casa, etc.". Outros 3 alunos "Consideram que o curso que frequentam é uma mais-valia para ingressar no mercado de trabalho". Quanto às respostas positivas do ponto de vista profissional "a maioria entende que com as TIC foi possível perceber como funciona o envio de emails e anexar diferentes conteúdos, como o *Curriculum Vitae* e a Carta de Apresentação", e que isso se mostrou muito útil para a sua vida profissional. Alguns referiram também a forma como agora se sentem mais à vontade para trabalhar com o computador no geral e particularmente com as ferramentas *office*, Segundo as suas respostas sentem-se mais motivados e disponíveis para aprender "mais e mais".

No caso dos 41% de resposta negativas que entendem que as TIC não são necessárias, a maioria dos inquiridos afirma que na sua vida nunca teve computador, não o utiliza para nada, tanto a nível pessoal como profissional, uma vez que tem um trabalho ligado à agricultura e por conseguinte não necessita de fazer nada com o computador.

Questão 9 - Já utilizou algo que aprendeu nas aulas de TIC no dia-a-dia? Se sim o quê?



Gráfico 15 - Utilizou no dia-a-dia o que aprendeu nas aulas

Esta pergunta questionava os alunos se de alguma forma já tinha utilizado o que tinham aprendido nas aulas de TIC no seu dia-a-dia. As respostas foram animadoras. Num universo de 17 alunos 82% respondeu afirmativamente,

correspondendo a 14 pessoas. Apenas 3 não tinham utilizado o que aprenderam nas aulas no seu dia-a-dia (Gráfico 15).

Caso respondessem afirmativamente, numa segunda parte da questão era perguntado o que tinham utilizado e a resposta de cariz aberto mais frequente foi, que utilizaram o que aprenderam nas aulas de TIC para enviarem o Curriculum *Vitae* e Carta de Apresentação para uma oferta de emprego.

Questão 10 - Relativamente às aulas de TIC quais são, em seu entender, os pontos fortes e fracos e quais as sugestões de melhoria que gostarias de ver implementadas?

Relativamente a esta última questão foi perguntado aos alunos o que acharam das aulas de TIC no global, nomeadamente os pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria. Com esta questão pretende-se obter as opiniões dos alunos no sentido de futuramente ir ao encontro das suas reais ambições e motivações e essencialmente auscultar a opinião dos alunos.

No que concerne aos pontos fortes, a maioria das respostas incidiu no bom ambiente da sala de aula a começar na simpatia do professor, bem como a camaradagem que existia entre todos eles. Outra resposta encontrada muitas vezes residiu no facto de considerarem importante aprender a fazer o Curriculum *Vitae*, bem como uma Carta de Apresentação e anexar e enviar tudo por email. Foi muito importante, do ponto de vista deles, consideram mesmo uma aula essencial e muito interessante. Alguns referem que as aulas de TIC foram positivas porque permitiu “deixar de ter medo do computador” e consideram que agora têm mais destreza a mexerem no computador; muitos consideram que não querem parar por aqui.

No que concerne aos pontos fracos as respostas versaram quase sempre os mesmos motivos. A dificuldade em ter acesso à internet, sempre que fosse necessário. Alguns consideram mesmo inadmissível não terem sempre à internet num curso de TIC. Outro aspeto menos positivo é o relacionado com as condições da sala de aula, uma vez que era pequena e os alunos tinham dificuldade em mover-se. Outro dos motivos mais vezes referidos foi a insuficiência de material, nomeadamente a falta de computadores para todos.

No que respeita às sugestões de melhoria a resposta mais comum foi a de que as aulas “deveriam ser mais de acordo com o que necessitam no dia-a-dia”, por exemplo aprender a fazer o IRS, a preencher um formulário do banco, ou a fazer um pagamento via internet. Alguns referiram que preferiam que a carga horária fosse mais elevada. Por último, a sugestão de melhoria mais comum respondida pelos alunos, foi que deveria existir sempre internet, o que não foi sempre possível no decorrer das aulas e os computadores deveriam ser mais rápidos, uma vez que eram considerados “antigo e muito obsoletos”, existiam também, por vezes, falta de ratos o que dificultava o trabalho dos alunos e o do professor.

6. Conclusões

Hoje em dia e cada vez mais as tecnologias de informação e comunicação estão mais acessíveis a todos. O grupo etário mais jovem, nomeadamente as crianças e os jovens têm desde muito cedo capacidades de manipulação; as gerações anteriores não tinham. Prensky (2001) designa este grupo (nascidos neste novo século) por “nativos digitais”, uma vez que a sua capacidade de manipulação dos dispositivos digitais é incomensurável. De facto, é hoje usual verificarmos qualquer criança ou jovem a manipular com mestria qualquer dispositivo digital de forma intuitiva, sem que ninguém lhe tenha ensinado alguma coisa. É, em nosso entender, necessário que os adultos não fiquem de fora desta “revolução digital” e aqui os professores desempenham um papel fulcral. O processo de ensino/aprendizagem deverá ser mais focado na diversidade de experiências e de estratégias proporcionadas aos alunos, funcionando assim como um estímulo à aprendizagem. Os professores têm um papel fulcral uma vez que deverão ser estes a orientar os alunos a desenvolver competências para a aquisição de informação, para a análise da informação, para a sua interpretação, para a sua compreensão e por último para a comunicação da informação (Pozo e Postigo, 2000, cit. por Coutinho e Lisboa, 2011). O professor deverá assim ter a capacidade de promover nos seus alunos, a autonomia, criatividade, responsabilidade, fomentar o interesse pela pesquisa e pelo trabalho de grupo. No decorrer do PES foram incluídas diversas metodologias e estratégias de ensino, no sentido de motivar o aluno, como a criação de um clima de cooperação entre os alunos, através dos trabalhos de grupo bem como a diversificação das tarefas em sala de aula, procurando a criatividade e a autonomia dos alunos. Neste novo paradigma a criatividade deve estar presente e tem hoje em dia um papel central (Resnick, 2007).

As mudanças originadas pelas novas tecnologias afetam de forma indelével a nossa sociedade pelo que é necessário que qualquer pessoa, independentemente da sua idade, esteja preparada para lidar com este novo paradigma.

As TIC serão assim uma ferramenta, que poderá ser utilizada a favor da inclusão, são uma oportunidade para respeitar a identidade de cada um e para

fomentar um ambiente de aprendizagem em que o aluno se considere plenamente integrado e possa participar de forma informada e útil. É assim necessário que as TIC possam florescer e evoluir no sentido de gerar oportunidades de igualdade para todos os alunos independentemente do seu sexo, idade ou estatuto social.

No decorrer do estágio trabalhamos com os alunos de acordo com a planificação previamente elaborada, criando e executando as tarefas de forma a atingir os objetivos propostos, tendo sempre em atenção que este grupo de pessoas se enquadra nas faixas etárias mais adultas.

No que concerne ao estudo efetuado, as conclusões que se podem retirar indicam que por parte dos alunos na sua grande maioria se mostram motivados e empenhados no que concerne a aprendizagem das TIC, no entanto devido a situação economicamente frágil entendem que a componente económica consubstanciada na atribuição de um subsídio ou bolsa para a frequência neste tipo de cursos é também importante. Quanto a questão do currículo os alunos entendem que a matéria a ser lecionada deveria estar mais de acordo com o seu dia-a-dia. Do nosso ponto de vista, consideramos importante que o aluno participe e manifeste a sua opinião ativa na construção dos seus saberes, tendo sido isso mesmo que lhes foi proposto. Através de um inquérito mostrámos que os adultos inquiridos, de uma forma geral, revelaram um elevado grau de satisfação pela oportunidade dada ao voltarem à escola e por poderem adquirir novas competências que vão ser desenvolvidas e utilizadas na sua vida profissional e pessoal.

No que respeita as limitações do estudo consideramos que o número total de inquiridos limita um pouco a abrangência que se pretendia.

No que concerne a sugestões para uma investigação futura entendemos que o assunto em questão é pertinente e digno de estudo. Um inquérito onde se possa abranger o maior número de turmas possível daria a este estudo um cenário mais próximo da realidade, e permitiria perceber quais os reais interesses dos alunos permitindo uma adequação curricular as suas próprias necessidades e interesses.

Referências Bibliográficas

- AIRES, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. p.43.
- ALCOFORADO, J. L. (2008). *Competências, Cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- ALCOFORADO, L., & FERREIRA, S.M. (2011). *Educação e formação de adultos: Nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do príncipe encantado*. In L. Alcoforado et al. (Eds.), *Educação e Formação de Adultos. Políticas, práticas e investigação* (p. 7-15). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ALMEIDA, D. (2004). *Segunda Lei da Termodinâmica. Recursos Digitais e Ensino da Química*. Tese de Mestrado de Química para o Ensino. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade Porto.
- ALMEIDA, J. & PINTO, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALONSO, L. ET AL. (2002). *Referencial de competências -chave de educação e formação de adultos – nível básico*. Lisboa: ANEFA.
- ANTUNES, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional – Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.
- ARENDS, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- AZEVEDO, C. (2003). *Metodologia Científica: Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*. Lisboa: Universidade Católica;

- BARBOSA, F. (2004). *A Educação de Adultos - Uma visão crítica*. s.l.: Estratégias Criativas.
- BARROS, R. (2011). *A criação do reconhecimento de adquiridos experienciais (RVCC) em Portugal. Uma etnografia crítica em educação de adultos*. Lisboa: Chiado Editora.
- BARROS, R. (2013). *Educação de Adultos, Conceitos, Processos e Marcos Históricos, da Globalização ao contexto Português*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- BELCHIOR, F. (1990). *Educação de Adultos e Educação Permanente: a realidade portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte
- BELL, J. (2004). *Como Realizar Um Projeto De Investigação*. 3.aed. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto editora.
- BRASIL (2010). *Ministério da Educação. Sexta Conferência Internacional de educação de adultos: Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO.
- BRETT, A.; LEE, O.; SORHAINDO, L. (1997). *Effect of Field-Based Technology Laboratory on Preservice Teachers Knowledge, Attitudes, and Infusion of Technology*. Florida Journal of Education Research, pp.1-16.
- CANÁRIO, R. (2008). *Educação de adultos: um campo e uma problemática* (3a ed.). Lisboa: educa.
- CARDOSO, S. (2007) *O dualismo cultural: os luso-cabo-verdianos entre a escola e a família e a comunidade*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na Especialidade de Tecnologias Educativas
- CASTELLS, M. (2003). *A Galáxia internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

- CASTELLS, M. (2007). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAVACO, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: educa.
- CAVACO, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- CAVACO, MADELINO, MELO, MOURA, MORGANO, PENIM & TRINDADE (2007). Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2007), *Aprendizagem ao Longo da Vida*, (Vol. X, Col. Cadernos Sociedade e Trabalho), Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento.
- CHARLOT, B. (2007). *Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate*. In Sífilo – Revista de Ciências da Educação, 4, pp. 129-136.
- COMISSÃO EUROPEIA (2000), *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*, Bruxelas, Serviço de publicações oficiais das comunidades europeias;
- COMISSÃO EUROPEIA (2006), *Educação de Adultos: nunca é tarde para aprender*, Bruxelas, Serviço de publicações oficiais das comunidades europeias;
- COSTA, F. (2005). *Avaliação de Software Educativo: ensinem-me a pescar!* Cadernos SACAUSEF, pp.45-52.
- COSTA, F., PERALTA, H. E VISEU, S. (orgs) (2007). *As tic na educação em Portugal – conceções e práticas*. Porto Editora. Porto.
- COUTINHO, C. (2009) *Tecnologia WEB 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de português*. In Educação, Formação e Tecnologia; vol2(1); pp. 75-86.

- COUTINHO, C. (2011) Sociedade da Informação, Conhecimento e *Aprendizagem Desafios para a Educação no Século XXI*. Revista da Educação, Vol. XVIII, nº1,2011 pp.8-23.
- CRIE, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). Orientações curriculares para a disciplina de Tecnologias e Comunicação 9º e 10º anos de escolaridade. Versão preliminar para discussão. Lisboa: CRIE, Ministério da Educação
- DELORS, J. (2005). *Educação, um tesouro a descobrir* – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (9 ed.). ASA Editores.
- DEMPSEY, M. Halton, C. & Murphy, M. (2001). *Reflective learning in social work education: Scaffolding the process*. Social Work Education, pp.631-638.
- DIAS DE FIGUEIREDO, A. AFONSO, A. FERREIRA, A. (2004) *Programa “Acompanhamento da utilização educativa da Internet nas escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico”* Relatório de Avaliação. Coimbra: INP LIS
- DIAS, J. R. (2009). *Educação. O caminho da nova humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Porto: Papiro.
- DRUCKER, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. Nova Iorque: Harper Collins Publishers.
- EURYDICE (2000). *Aprendizagem ao Longo da Vida: a contribuição dos sistemas educativos e dos estados membros da União Europeia*. Lisboa: Europress.
- FAURE, E. (1972) *Learning to Be: the world of education today and tomorrow*. Paris – London: UNESCO.
- FAUSTINO, FILOMENA, et al. (2007), *A Qualidade e a Avaliação da Formação nos Processos de Aprendizagem ao Longo da Vida* –

Conceitos e Práticas, Aprendizagem ao Longo da Vida, Cadernos Sociedade e Trabalho, pp.96-103;

FERNANDEZ, F. (1997). *La Educación de Personas Adultas em Europa. In Educación de Adultos* (Joaquín Garcia Coordinator). Ariel Educación.

FIDALGO, L. (2003). *(Re)Construir a Maternidade Numa Perspetiva Discursiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

FINGER, M., & ASÚN, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

FINGER, M. (2005). *A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (Rui Canário e Belmiro Cabrito, Organizadores). Lisboa: educa

FRAGOSO, A. (2007). *As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação. In Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

FREITAS, J. (1999). *De onde vimos e para onde vamos: o futuro da Internet na escola. O futuro da Internet: estado da arte e tendências de evolução;* Lisboa: Edições Centro Atlântico. pp. 184-196.

GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GASPAR, J. P. & POCINHO, R. F. (2012). *O uso das TIC e as alterações no espaço educativo*. ExedraJournal, pp. 143-154.

HILL, M., & HILL A. (2012). *Investigação por Questionário*. (pp.44-45) Lisboa: Edições Silabo.

INSTANCE, D. (2011). *Education and OCDE: recente themes and recommendations. European Journal of Education*, vol.46, nº1, pp.85-98.

- JANESICK, V. J. (2000). *The choreography of qualitative research design – minuets, improvisation and crystallization*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research (Second Edition)*(pp. 479-400). London: Sage Publications.
- JARVIS, P. (1995) *Adult and Continuing Education: theory and practice (2nd Edition)*. London: Routledge
- JOSSO, M.C. (2005). *Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças*. In R. Canário, & B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos* (p. 115). Lisboa: educa.
- LAVOURA, P. (2011), *As expetativas e o impacto da certificação na vida do adulto*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- LEITE, T. (2010). *Planeamento e conceção da ação de ensinar. Coleção Situações de Formação – Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LIMA, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, L. (2008). *A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as Lógicas da Educação Popular e da Gestão dos Recursos Humanos*. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.), *Educação e Formação de Adultos*. Mutações e Convergências. Lisboa: educa, pp. 31- 60.
- LIMA, L., & GUIMARÃES, P. (2011). *European strategies in lifelong learning. A critical introduction*. Lverkusen Opladen: Barbara Budrich Publishers.
- MARINHO, T. (2015). *O Núcleo de Educação e Formação do IEFP de Vila Real*. Tese de Mestrado. Instituto Politécnico do Porto.
- MARTINS, Maria (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*.

Aveiro: Universidade de Aveiro.

MATOS, José C. (2004). *A importância da aprendizagem ao longo da vida face aos desafios da sociedade da informação e da economia do conhecimento* pp. 127-136. Sociedade da Informação – Balanço e Implicações. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

MENDONÇA, M. E CARNEIRO, M. (2009), *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como ação de política pública educativa, Caderno 1 - Primeiros Estudos da Avaliação Externa*, Lisboa, UCP e ANQ.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1979). *Programa de Tecnologias de Informação e Comunicação, 9º e 10º anos*. Lisboa: Ministério da Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1979). *Trabalhos Preparatórios para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA). Relatório Síntese*, Lisboa: Ministério da Educação

MIRANDA, L. & ALMEIDA, L. (2011). *Motivação e rendimento académico: Validação do Inventário de Metas Académicas*. Psicologia Educação e Cultura, p.273.

MOREIRA, J. M. (2006). *Investigação quantitativa: Fundamentos e Práticas* In. J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora. 41-84.

OSÓRIO, J. R. (2003). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

PACHECO, J. (1999) *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Universidade do Minho.

PACHECO, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

PÉREZ, I. & SUÑÉ, F. (2011). *La Escuela 2.0 en tus manos - Panorama, instrumentos y propuestas*. Madrid: ANAYA.

- PINTO, J.C.T (1998) *Professores e computadores: um estudo exploratório sobre as atitudes e disposições dos professores face às novas tecnologias*. Vila Real
- PIRES, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise Crítica dos sistemas e dispositivos de Reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciência e Tecnologia.
- QUIVY, R. E CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RESNICK, M. (2007). Sowing the Seeds for a more creative society. Learning and Leading with Technology, International Society for Technology in Education (ISTE), december/january 2007-08 (pp. 18-21).
- REIS, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Ministério da Educação – Conselho Científico para Avaliação de Professores*.
- ROLDÃO, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ROLDÃO, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento profissional dos professores*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- RODRIGUES, S. (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P
- ROTHES, L. (2009). *Recomposição induzida no campo da educação básica de adultos. Logicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RUIVO, J. (2008). *Educação & Desenvolvimento*. Castelo Branco: RVJ Editores

- SANTOS, N. (2004) *Sociedade da Informação: Mudanças e desafios psicossociais no contexto sócio-laboral* In GOUVEIA, Luís Borges e GAIO, Sofia (orgs.) et al (2004). (Sociedade da Informação – Balanço e Implicações. Porto: Universidade Fernando Pessoa, pp. 257-265.
- SILVA, P. (1993). *A ação educativa: um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In Os professores e as famílias – Colaboração Possível*, Lisboa: Livros Horizonte.
- SILVA, J.M.T. (2011). *Adaptabilidade e orientação ao longo da vida. In L. Alcoforado et al. (Eds.), Educação e Formação de Adultos. Políticas, práticas e investigação (pp. 68-75)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional: uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.
- TOFFLER, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Liv. Do Brasil.
- UNESCO. (1949). *Summary Report of the International Conference on Adult Education. Elsinore, Denmark 19-25 June 1949*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Confinteia VI. Sixth International Conference on Adult Education. Final Report. Living and learning for a viable future: the power of adult learning*. Belém do Pará, Brazil 1-4 dezembro 2009. Belém: UNESCO.
- VIANA, J. (2009). *O Papel dos Ambientes On-Line no Desenvolvimento da Aprendizagem Informal*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- VILLATE, J. (2005). *E-learning na Universidade do Porto caso de estudo: Física dos sistemas dinâmicos*. II Workshop E-learning da Universidade do Porto.
- WILLIAMS, D.; WILSON, K.; RICHARSON, A.; TUSON, J.; COLES, L.

(1999). *Teachers ICT Skills and Knowledge Needs*. Edimborg: Scottish Office Education Department.

WILLIS, J.; MEHLINGER, H. (1996) *Information technology and teacher education. Handbook of Research on Teacher Education*. New York : McMillan, pp. 978-1010.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS NA INTERNET

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E ENSINO
PROFISSIONAL (2016). Disponível em:
<http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=56265808AAAAAAAAAAAAAAAA>

COMISSÃO EUROPEIA (2000), *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*, Bruxelas, Serviço de publicações oficiais das comunidades europeias; disponível em:
<https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>, consultado em 15 maio de 2016.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Livro Branco sobre a educação e a Formação - “Ensinar e Aprender: rumo a uma sociedade cognitiva”*. Disponível em:
http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_pt.htm, consultado em 24 Abril de 2016

COUTINHO, C. (2013) *Utilização do Wiki no Mestrado em Tecnologia Educativa: Survey* Braga: Universidade do Minho. Consultado em 3 de maio de 2016. Disponível em
<http://claracoutinho.wikispaces.com/survey>.

GOOGLE MAPS (2016). Disponível em: <https://maps.google.pt/>, consultado em 23 de janeiro de 2016.

GOMES, L. A. (2007). *As TIC no espaço educativo rural - professores e alunos*. Universidade Portucalense, disponível em:
<http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/1020364>. Acedido em : 20 de Julho de 2016).

IEFP (2014). *Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego*. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/>, consultado em 11 de junho de 2016

- NÓNIO-SÉCULO XXI. (2001). *Estratégias para a ação. As TIC na Educação*. Disponível em: [http:// nonio.crie.min-edu.pt/docum/estrategias.pdf](http://nonio.crie.min-edu.pt/docum/estrategias.pdf), consultado em 26 Abril de 2016.
- PONTE, J. P. (1994). O Projeto MINERVA - Introduzindo as NTI na Educação em Portugal. DEPGEF, disponível em: [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(MINERVA-PT\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(MINERVA-PT).rtf). Consultado em: 7 de agosto de 2016.
- PORDATA. (2016). – *Base de dados Portugal contemporâneo (2016)*. Disponível em: <http://www.pordata.pt/>, consultado em 10 de fevereiro de 2016.
- PROJETO CURRICULAR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DIOGO CÃO Disponível em: <http://www.diogocao.edu.pt/index.php/2011-11-02-00-34-08/proj-curricular-de-agrup>, consultado em 30 março de 2016 (2011)
- PROJETO EDUCATIVO. (2015). AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DIOGO CÃO. Disponível:http://www.diogocao.edu.pt/agrupamento/ProjetoEducativo_2015_18.pdf, consultado em 08 de janeiro de 2016.
- REGULAMENTO INTERNO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DIOGO Cão (2014-2018). Disponível em <http://www.diogocao.edu.pt/index.php/2011-11-02-00-35-16/2011-11-02-00-58-01>, consultado em 12 janeiro de 2016.
- RODRIGUES, S. (2009) *Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos*, Disponível em : <http://www.igfse.pt/upload/docs/gabdoc/2009/Novidades/07-Jul/Guia%20de%20Operacionalização%20de%20cursos%20EFA.pdf>, Consultado em 25 de fevereiro de 2016.
- SERAPIONI, M. (2000). *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social: algumas estratégias para a integração. Ciências da Saúde*

Colectiva, 187-192. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>. Consultado em: 12 de agosto de 2016.

SIEMENS, G. (2003). Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom. elearnspace. Disponível em: http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm. Consultado em: 12 de julho de 2016.

UNESCO Informações e Documentos. Disponível em: <http://www.unescoportugal.mne.pt/pt/> consultado em 24 de abril de 2016.

Legislação

Lei 3/79, de 10 de janeiro – Cria o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos que tem como objetivo a eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso de todos os adultos que o desejem aos vários graus da escolaridade obrigatória.

Lei nº46/86 de 14 de outubro – Publica a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE)

Lei n.º 22/2012 de 30 de maio de 2012 – Aprova o regime jurídico da reorganização administrativa territorial autárquica

Lei n.º 13/2003, de 21 de maio – Institui o rendimento social de inserção que consiste numa prestação incluída no subsistema de solidariedade e num programa de inserção, de modo a conferir às pessoas e aos seus agregados familiares apoios adaptados à sua situação pessoal, que contribuam para a satisfação das suas necessidades essenciais e que favoreçam a progressiva inserção laboral, social e comunitária.

Decreto-Lei 387/99 – Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e define a sua natureza, atribuições, estrutura e funcionamento. A ANEFA é um instituto público dotado de personalidade jurídica, com autonomia científica, técnica e administrativa, sujeita à dupla superintendência e tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 abril de 2008 — Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº17/2016 de 4 abril de 2016 – Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelos Decretos-Leis n.º 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e

das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto Lei n.º 22/2006 de 3 de novembro – Estabelece, no âmbito do subsistema previdencial, o quadro legal da reparação da eventualidade de desemprego dos trabalhadores por conta de outrem, sem prejuízo do disposto em instrumento internacional aplicável.

Decreto-Lei nº 36/2012 - Aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP. I.P.), organismo sob a tutela conjunta dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, dispondo sobre as suas atribuições, órgãos e respetivas competências, e gestão financeira e patrimonial.

Despacho 206/ME/85, de 15 de novembro – Aprova o projeto minerva para a inclusão do ensino das tecnologias da informação nos planos curriculares do ensino não superior.

Despacho Conjunto 1083/2000, de 20 de novembro - Aprova o Regulamento relativo à oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos, a fim de contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional.

Despacho nº 15187/2006, de 14 de julho - Determina a constituição e o funcionamento dos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (Centros RVCC).

Despacho 6/ MCT/96, de 16 de fevereiro - competindo-lhe o apoio a ações dirigidas para a promoção da educação científica e tecnológica na sociedade portuguesa, com especial ênfase nas camadas mais jovens e na população escolar dos ensinos básico e secundário.

Despacho nº 16 793/2005 de 2005 - A conceção, desenvolvimento, concretização e avaliação de iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso

dos computadores, redes e Internet nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem

Despacho Normativo n.º 6/2013, de 24 de maio – Alteração ao Despacho Normativo n.º 4-A/2008, de 24 de janeiro.

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro – O presente despacho normativo visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social. (...) pretende-se agora alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detém sobre as realidades locais.

Portaria n.º 230/2008 de 7 de março. Define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, e revoga a Portaria n.º 817/2007, de 27 de julho

Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro – Procede à segunda alteração da Portaria n.º 230/2008, de 7 de março, que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.

Portaria 817/2007, de 27 de julho - Define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (EFA), de nível básico e secundário e de níveis 2 e 3 de formação profissional.

ANEXO A – Planos Curriculares dos Cursos EFA

Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos B1, B2, B1+B2, B3 e B2+B3
Durações máximas de referência (em horas) (a)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes de formação			Total
		Aprender com Autonomia	Formação de base (b)	Formação Tecnológica (b)	
Cursos EFA relativos ao 1º ciclo do ensino básico					
B1	< 1º ciclo do ensino básico	40	400	350	790
Cursos EFA de nível 1 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
B2	1º ciclo do ensino básico	40	450 (c)	350	840
B1 + 2	< 1º ciclo do ensino básico	40	850 (c)	350	1240
Cursos EFA de nível 2 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
B3	2º ciclo do ensino básico	40	900 (c)	1000 (*) (d)	1940
B2 + 3	1º ciclo do ensino básico	40	1350 (c)	1000 (*) (d)	2390
Cursos EFA relativos ao 1º ciclo do ensino básico ou ao nível 1 ou ao nível 2 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
Percurso Flexível a partir de processo RVCC (b)	< 1º ciclo do ensino básico	40	1350 (c) (e)	1000 (*) (d) (e)	(e)

(a) No caso de Cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função de uma das componentes de formação, são consideradas as cargas horárias associadas especificamente à componente de formação de base ou tecnológica, respetivamente, acrescidas do módulo "Aprender com Autonomia".

(b) A duração mínima de um curso EFA flexível é de 100 horas, quer seja apenas de formação de base, de formação tecnológica ou de ambas as componentes de formação.

(c) Inclui uma língua estrangeira com carga horária máxima de 50 horas para o nível B2 e de 100 horas para o nível B3.

(d) À carga horária da formação tecnológica podem ser acrescidas 120 horas de formação prática em contexto de trabalho, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que não exerça atividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma atividade profissional numa área afim.

(e) O número de horas dos percursos flexíveis é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo de RVCC, não podendo ser inferiores a 100 horas.

(*) Este limite pode ser ajustado tendo em conta a carga horária da componente de formação tecnológica dos referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações.

ANEXO I – Plano de Aula (Exemplo)

   				
ÁREA DE COMPETÊNCIA-CHAVE DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PLANIFICAÇÃO DE AULA PARA A UFCD TIC3 C – UTILIZAR UM PROGRAMA DE PROCESSAMENTO DE TEXTO				
CURSO: EFA B3 – OPERADOR DE JARDINAGEM DURAÇÃO: 50 minutos INÍCIO DA AULA: 10h45m INTERVALO: 11h30m FIM DA AULA: 12h25m	N.º DA AULA: 1 DATA: 4 DE FEVEREIRO DE 2016 SALA: EFA B3 – OPERADOR DE JARDINAGEM PROFESSOR COOPERANTE: MIGUEL CANDIAS PROFESSOR ESTAGIÁRIO: MIGUEL RODRIGUES			
SUMÁRIO: EDIÇÃO E FORMATAÇÃO DE UM DOCUMENTO: SÍMBOLOS, INSERÇÃO DO NÚMERO DE PÁGINA, INSERÇÃO E CABEÇALHO E RODAPÉ; INSERÇÃO DE IMAGENS E OUTROS OBJETOS; RESOLUÇÃO DA FICHA DE TRABALHO Nº1. CONTINUAÇÃO DA ELABORAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO				
Metas Curriculares: Produção de um processador de texto. Domínio: Produção. Subdomínio: Criar um produto com recurso a um processador de texto.				
Questões orientadoras: • Demonstração e formatação de texto.				
Motivação: • Formatação de texto utilizando Microsoft Word				
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> Inserir <ul style="list-style-type: none"> Símbolos Configurar Páginas; Inserir e configurar cabeçalho e rodapé; Inserir e formatar imagens; Inserir objetos; Inserir e formatar WordArt; caixas de texto, formas e SmartArt; 	<ul style="list-style-type: none"> Inserção de: <ul style="list-style-type: none"> símbolos Configurar Página cabeçalho e rodapé imagens WordArt Caixa de textos Formas e SmartArt 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar a chamada e registar as faltas; Apresentar o sumário; Resumir a aula anterior; Transmitir os objetivos da aula; Exemplificação através de exemplos práticos, através do videoprojector. Os alunos acompanham os exemplos no computador. Realização da Ficha de trabalho nº1 a alunos 	<ul style="list-style-type: none"> livro de ponto e caneta Quadro branco e giz; Computador; Videoprojector; Acesso a Internet; Software adequado; Texto Para Formatação Ficha de trabalho nº1 e texto nº2 para formação. 	<ul style="list-style-type: none"> Assiduidade Pontualidade Participação dos alunos. Verificação da capacidade/aplicação de conhecimentos a partir da participação e desempenho dos alunos nas atividades desenvolvidas na aula e Registo em grelha de observação das etapas realizadas pelos vários alunos na elaboração do trabalho da Ficha 1

1



   	
Escola Básica 2,3 Diogo Cão (sede)	
	• Continuação e da elaboração do trabalho de grupo da aula anterior.
	• Registo na grelha de observação do trabalho de grupo

2



ANEXO J – Mapa de Conceitos (Exemplo)



ANEXO O – Questionário aos alunos

Inquérito TIC num curso de Educação e Formação de Adultos

Este questionário insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Informática, com o objetivo de auscultar a opinião dos alunos dos cursos de duas turmas de EFA relativamente ao funcionamento das aulas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Por favor, responda a todas as questões de forma verdadeira. Este questionário é anónimo.

Agradecemos desde já a sua colaboração!

***Obrigatório**

1. Qual é a sua idade? *

.....

2. Qual o seu sexo? *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

3. Qual é a sua escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

6º ano

9º ano

12º ano

4. Indique nas opções seguintes qual foi o recurso informático que sentiu mais falta no decurso das aulas *

Marcar apenas uma oval.

Computador

VideoProjeter

Quadro Interativo

Internet

Outra:

5. De acordo com o aprendido nas aulas de TIC, assinala aquelas atividades que consegue efetuar: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Ligar, desligar o PC
- Escrever uma carta e utilizar corretor ortográfico
- Aceder e pesquisar informação com o browser
- Elaborar o Curriculum Vitae e Carta de Apresentação
- Inserir Imagens no Processador de Texto
- Consultar e enviar emails com anexos

6. Consideras as aulas de TIC importantes para a sua vida profissional e pessoal? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

7. Porque? *

.....

.....

.....

.....

.....

8. Já utilizou algo que aprendeu nas aulas de TIC no dia a dia? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

9. Se respondeu sim, o que utilizou? *

.....

.....

.....

.....

10. De todas as aulas dadas qual foi aquela que mais gostou de realizar?

Marcar apenas uma oval.

- Curriculum Vitae e Carta de Apresentação
- MS Word
- MS PowerPoint
- Atividade Integradora
- Outra:

11. **Tem acesso regular a um dispositivo eletrônico que te permita praticar o que foi lecionado nas aulas ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

12. **Qual a motivação para frequentar este curso? ***

Marcar apenas uma oval.

- Aprender algo útil para a vida pessoal
- Aprender algo útil para a vida profissional
- Para ter subsídio ou Bolsa
- Outra:

13. **Pensa utilizar mais frequentemente o computador depois de frequentar as aulas de TIC. ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

14. **Relativamente as aulas de TIC. Está... (assinale apenas uma das opções) ***

Marcar apenas uma oval.

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito

15. **Relativamente às aulas de TIC quais são, em seu entender? ***

Pontos Fortes

.....
.....
.....
.....
.....

16. *

Pontos Fracos

.....
.....
.....
.....
.....

17. *

Sugestões de Melhoria

Com tecnologia
 Google Forms