

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**“A alfabetização de adultos na região do Algarve  
e o uso de tecnologias: do desejável ao possível”**

Dissertação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação e da Formação, na  
especialidade de Educação e Formação de Adultos

**Iva Goreti Nunes Froita**

FARO

2011

Nome: Iva Goreti Nunes Froita

Departamento: Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

Orientadora: Professora Doutora Helena Luísa Martins Quintas

Data: 31 de outubro de 2011

Título da Dissertação: “A alfabetização de adultos na região do Algarve e o uso de  
tecnologias: do desejável ao possível”

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Doutora Helena Quintas, a confiança que depositou em mim, tendo-me acompanhado na concretização deste desafio.

Uma palavra de agradecimento a todos os intervenientes no processo de investigação, a uns pela sua amizade, a outros pela colaboração prestada, pela paciência e questionamento, e a todos os professores que aceitaram colaborar comigo neste projeto.

Agradeço, por fim, a todos os meus familiares e amigos, que me apoiaram em todos os momentos.



## **RESUMO**

Nos últimos tempos têm sido desenvolvidas iniciativas notáveis para a implementação das TIC nos vários graus de ensino, inclusivamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, existe a ideia de que os docentes no Ensino do 1.º Ciclo a Adultos (alfabetização) não utilizam as TIC. As potencialidades das TIC são valiosas e podem ser eficazes na erradicação do analfabetismo e no combate à iliteracia. *A Alfabetização de Adultos na Região do Algarve e o uso de tecnologias: do desejável ao possível* é um Estudo de Caso em que, utilizando uma metodologia mista, se pretende perceber se as TIC estão a ser aplicadas nos cursos de alfabetização de adultos na região do Algarve e, em caso afirmativo, conhecer as tecnologias aplicadas bem como o modo em que estão a ser utilizadas. No enquadramento teórico foram analisados conceitos relevantes para o estudo, tais como a Educação e Formação de Adultos e as Tecnologias de Informação e Comunicação. O estudo decorreu na região do Algarve, em vinte e duas escolas que possuem cursos de alfabetização, e os dados foram recolhidos junto de trinta docentes questionados, dos quais seis foram entrevistados. Os resultados alcançados permitem concluir que as TIC são utilizadas nos cursos de alfabetização de adultos, no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita como estratégia pedagógica.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Educação e Formação de Adultos, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

## **ABSTRACT**

In recent years, remarkable initiatives have been developed regarding the implementation of Information and Communication Technologies (ICT) in several levels of education, including the 1st Cycle of the basic education. However, the idea that 1st cycle educators that teach adults are not using ICT, remains. The potentialities of ICT can be efficient in the eradication of illiteracy.

“The Adult Literacy in the Algarve and the use of technologies: from desired to attainable” is a case study. Using a mixed methodology, this study aims at understanding if ICT is being used in adult literacy courses in the Algarve and, if so, which technologies are involved and how are they used.

The theoretical framework analyzes relevant concepts in this study such as Adult Education and Training and Information and Communication Technologies. The study took place in the Algarve region, in twenty-two schools that have courses in literacy, and data were collected from thirty teachers questioned, of whom six were interviewed. The results obtained allow to conclude that ICT is used in adult literacy courses in the teaching and learning of reading and writing as a pedagogical strategy.

**Keywords:** Literacy, Adult Education and Training, Information and Communication Technologies (ICT).

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vi
Índice .....	vii
Índice de Figuras .....	xi
Índice de Tabelas .....	xiii
Lista de Siglas .....	iv
<b>Introdução</b> .....	1
<b>PARTE I – Fundamentação teórica</b>	
<b>Capítulo I - Educação e Formação de Adultos</b> .....	7
1.Educação e Formação de Adultos .....	8
1.1 Conceito de EFA .....	8
1.2 A Educação e a Formação de Adultos em Portugal .....	10
1.2.1. Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) .....	10
1.2.2. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) .....	13
1.2.3. Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa .....	16
1.2.4. Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).....	21
1.2.5. Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).....	25
1.2.6. Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência (RVCC).....	25
1.2.7. Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).....	26
2. Alfabetização .....	31
2.1 Conceito de Alfabetização .....	31
2.2 Alfabetização e literacia .....	35
2.3 Ensino Recorrente .....	35
2.4 Teorias da Aprendizagem .....	44
2.5 Contributo de Paulo Freire na Alfabetização .....	50
<b>Capítulo II – Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)</b> .....	56
1. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) .....	57
1.1 Conceito .....	57

1.2 Sociedade da informação e do conhecimento .....	60
1.3 As TIC na educação, em Portugal .....	66
1.3.1 Programas e projetos escolares .....	66
1.3.2 O computador como ferramenta de aprendizagem .....	70
1.3.3 O novo paradigma no papel do professor .....	72
1.3.4 As TIC como sociedade do conhecimento .....	74
1.3.5 As novas ferramentas tecnológicas .....	75
1.4 Alfabetização de adultos e o uso das TIC .....	76
1.4.1 Recurso ao programa dos cursos EFA nível B1 ou ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico (RVCC) ....	76
1.4.2 Considerações no uso das TIC na alfabetização de adultos .....	79
1.4.3 Constrangimentos no uso das TIC nos cursos de alfabetização .....	80
1.4.4 O uso das tecnologias na prática pedagógica .....	82
<b>PARTE II – Componente Empírica</b>	
<b>Capítulo III - Metodologia da Investigação .....</b>	<b>99</b>
1. Contexto da investigação e formulação do problema .....	100
2. Modelo de análise .....	102
3. Objetivos do estudo e questões de investigação .....	104
4. Modelo de investigação .....	106
5. A amostra .....	107
6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	111
6.1 Análise documental .....	111
6.2. O inquérito por questionário .....	112
6.2.1. Descrição do inquérito por questionário utilizado .....	113
6.2.2. Procedimentos de análise dos dados recolhidos .....	114
6.3. A entrevista .....	114
6.3.1. Análise das entrevistas .....	117
<b>Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados .....</b>	<b>119</b>
1. Apresentação e discussão dos resultados apurados no inquérito por questionário ..	120
1.1 Identificação dos docentes.....	120
1.2 Formação .....	122
1.3 Práticas de alfabetização.....	130

1.4	Uso das TIC no seu dia a dia (uso pessoal) .....	132
1.5	Uso das TIC na prática docente .....	139
2.	Apresentação e discussão dos resultados apurados na entrevista .....	157
A.	Perceções em relação ao curso de alfabetização	
2.1	Razões para lecionar no curso de alfabetização .....	158
2.1.1	Experiência .....	158
2.1.2	Formação .....	159
2.1.3	Obtenção de emprego .....	159
2.2	Preocupações para lecionar no curso de alfabetização .....	160
2.2.1	Dificuldades .....	160
2.2.2	Necessidades .....	162
2.2.3	Atitudes .....	164
B.	Perceções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização	
2.3	Importância atribuída .....	165
2.3.1	Aprendizagem da leitura e escrita .....	166
2.3.2	Aprendizagens funcionais .....	166
2.4	Possibilidades/constrangimentos .....	167
2.4.1	Estratégias de ensino/aprendizagem .....	168
2.4.2	Rentabilização da formação adquirida em TIC .....	176
2.4.3	Aproximação do ensino às realidades da turma .....	176
2.4.4	Identificação de dificuldades no uso das TIC .....	178
2.4.5	Equipamentos disponíveis .....	180
2.5	Potencialidades .....	181
2.5.1	Vantagens .....	181
2.5.2	Produtos de aprendizagem .....	184
2.5.3	Propostas de continuidade na utilização .....	187
3.	Análise global dos resultados .....	189
3.1	Razões para lecionar na área, formação e experiência profissional .....	189
3.2	Preocupações em relação ao curso de alfabetização .....	191
3.3	Uso das TIC no dia a dia .....	194
3.4	Uso das TIC na prática docente .....	195
3.4.1	Importância atribuída no curso de alfabetização .....	195

3.4.2 Possibilidades/constrangimentos .....	195
3.4.3 Potencialidades .....	206
Conclusões .....	209
Bibliografia .....	219
Anexos .....	231

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Atividades do módulo LER, no <i>software</i> “Luz do Saber” .....	88
Figura 2. Jogo “Alfabetizador Orelha” .....	91
Figura 3. Idade.....	121
Figura 4. Sexo.....	121
Figura 5. Habilitações académicas (formação profissional no 1º Ciclo).....	122
Figura 6. Habilitações académicas (outras formações) .....	123
Figura 7. Função docente.....	124
Figura 8. Tempo de serviço na função docente, em alfabetização .....	124
Figura 9. Motivos para lecionar o curso de alfabetização .....	125
Figura 10. Conhecimento em políticas educativas e práticas atuais de EFA .....	126
Figura 11. Conhecimento em metodologias em alfabetização de adultos.....	127
Figura 12. Conhecimento em estratégias de alfabetização de adultos .....	128
Figura 13. Dificuldades sentidas na primeira vez que lecionou alfabetiz. de adultos...	129
Figura 14. Método de alfabetização utilizado .....	131
Figura 15. Estratégias didáticas aplicadas na alfabetização .....	132
Figura 16. Competência no uso do computador, na perspetiva de utilizador.....	133
Figura 17. Competência no uso da Internet, na perspetiva de utilizador.....	133
Figura 18. Competência no uso da TV+vídeo, na perspetiva de utilizador .....	134
Figura 19. Competência no uso do telemóvel, na perspetiva de utilizador.....	134
Figura 20. Competência no uso do retroprojektor, na perspetiva de utilizador.....	135
Figura 21. Competência no uso do <i>datashow</i> (multimédia), na persp. de utilizador ...	135
Figura 22. Competência no uso dos quadros interativos, na perspetiva de utilizador...	136
Figura 23. Competência no uso do rádio, na perspetiva de utilizador.....	136
Figura 24. Competência no uso da calculadora, na perspetiva de utilizador .....	137
Figura 25. Utilização das TIC no dia a dia .....	138
Figura 26. Utilização das TIC na prática pedagógica de alfabetização de adultos .....	139
Figura 27. Utilização do computador como estratégia pedagógica.....	140
Figura 28. Utilização da Internet como estratégia pedagógica.....	141
Figura 29. Utilização da TV+vídeo como estratégia pedagógica.....	142
Figura 30. Utilização do telemóvel como estratégia pedagógica .....	143

Figura 31. Utilização do retroprojeter como estratégia pedagógica.....	144
Figura 32. Utilização do <i>datashow</i> (multimédia) como estratégia pedagógica.....	144
Figura 33. Utilização quadros interativos como estratégia pedagógica .....	145
Figura 34. Utilização do rádio como estratégia pedagógica.....	145
Figura 35. Utilização da calculadora como estratégia pedagógica.....	146
Figura 36. Motivar mais os adultos .....	147
Figura 37. Aumentar o nível de confiança com as TIC.....	148
Figura 38. Desenvolver outras capacidades (motricidade, memorização, criatividade, intuição).....	148
Figura 39. Facilitar a aprendizagem dos adultos .....	149
Figura 40. Melhorar o aproveitamento dos adultos/maior sucesso .....	149
Figura 41. Proporcionar relações de cooperação (maior integração) .....	150
Figura 42. Combater a falta de assiduidade.....	150
Figura 43. Dificuldades dos adultos na utilização das TIC .....	152
Figura 44. Dificuldades na utilização das TIC como estratégia de ensino aprend.....	153
Figura 45. Percentagem de docentes que apresentam razões para a não útil. das TIC..	154
Figura 46. Razões para a não utilização das TIC .....	155

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Percep. em relação ao curso de alfabetização – dimensões e indicadores.....	103
Tabela 2. Percep. em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização – dimensões e indicadores .....	104
Tabela 3. Dimensões do estudo, sub-dimensões e objetivos .....	105
Tabela 4. Escolas, cursos de alfabetização em funcionamento e docentes (2009/2010).....	109
Tabela 5. Caracterização dos sujeitos do estudo, da amostra A e da amostra B .....	110
Tabela 6. Guião da entrevista .....	115
Tabela 7. Categorias de análise e subcategorias identificadas nas entrevistas .....	118
Tabela 8. Categorias e subcategorias identificadas .....	157
Tabela 9. Razões para lecionar no curso de alfabetização .....	158
Tabela 10. Preocupações para lecionar no curso de alfabetização .....	160
Tabela 11. Importância atribuída à utilização das TIC no curso de alfabetização .....	165
Tabela 12. Possibilidades/constrangimentos na utilização das TIC no curso de alfabetização .....	167
Tabela 13. Equipamentos utilizados no processo ensino-aprendizagem recorrendo às TIC.....	169
Tabela 14. Estratégias de ensino-aprendizagem com recurso às TIC .....	169
Tabela 15. Potencialidades na utilização das TIC no processo ensino aprendizagem ..	181
Tabela 16. Vantagens .....	182
Tabela 17. Produtos de aprendizagem .....	185
Tabela 18. Sugestões/Propostas de continuidade na utilização .....	187

## **LISTA DE SIGLAS**

- ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos EFA – Educação e Formação de Adultos
- ANQ - Agência Nacional para a Qualificação
- APDSI - Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação
- CE – Comissão Europeia
- CEF - Cursos de Educação e Formação (Jovens)
- CET - Cursos de Especialização Tecnológica
- CNAEBA - Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNO - Centros de Novas Oportunidades
- DGEA - Direção Geral de Educação de Adultos
- DGEE - Direção Geral de Extensão Educativa
- DGFV - Direção-Geral de Formação Vocacional
- DREALG – Direção Regional de Educação do Algarve
- EHTA - Cursos de Dupla Certificação
- EPT - Educação para Todos
- EU - União Europeia
- EWLP- *Experimental World Literacy Programme* - Programa Experimental de Alfabetização Mundial
- LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME - Ministério da Educação
- MSI - Missão para a Sociedade da Informação
- OCDE - Organização para a cooperação e Desenvolvimento Económico
- ODMs - Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
- PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- POSI - Programa Operacional Sociedade da Informação
- PTE - Plano Tecnológico da Educação
- RCTS - Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade
- RSI - Rendimento de Inserção Social

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO - Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UCPT - Unidade de Coordenação do Plano Tecnológico

UFCD - Unidades de Formação de Curta Duração

UMIC - Unidade de Missão, Inovação e Conhecimento

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNLD - Década das Nações Unidas para a Alfabetização

WWW- *World Wide Web*



## **INTRODUÇÃO**

A principal motivação que nos levou a realizar uma investigação subordinada ao título “A alfabetização de adultos na região do Algarve e o uso de tecnologias: do desejável ao possível”, surgiu da opinião que possuíamos de que os docentes que lecionam cursos de alfabetização não utilizavam as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas suas aulas. Pretendemos, portanto, compreender se, com a evolução tecnológica, os docentes mais familiarizados com as TIC as utilizam em sala de aula, e se se atrevem a proporcionar aos estudantes adultos, “analfabetos”, a oportunidade de entrarem em contato com estes recursos educativos. As TIC têm vindo a vincar a sua presença na sociedade e as escolas não são exceção. De um modo geral, os estabelecimentos de ensino possuem equipamento tecnológico e os docentes são desafiados a fazerem uso deste valioso recurso.

A escolha do estudo recaiu sobre a área de alfabetização de adultos, dado que, em anos anteriores, contactámos diretamente com este campo educativo e experimentámos várias dificuldades, quer pela falta de recursos em determinados locais, quer pela aplicação das TIC com indivíduos analfabetos. Investigar esta problemática possibilita-nos, portanto, aprofundar os nossos conhecimentos e competências, mas também, e de forma modesta, contribuir para a integração tecnológica dos mais desfavorecidos na sociedade.

Para o desenvolvimento de uma nação é necessário combater a baixa escolarização e prosperar a empregabilidade dos cidadãos. Um investimento na educação melhora a qualidade de vida destes, como também facilita o desenvolvimento económico, social e cultural de um país. Nos últimos anos houve uma grande evolução na área da Educação de Adultos, nomeadamente na qualificação dos cidadãos que, apesar de possuírem competências, estas não eram reconhecidas.

Nesta sociedade tecnológica é essencial que o cidadão se adapte à evolução tecnológica para promover a sua integração pessoal e profissional, neste caso, durante o seu processo de alfabetização. A sociedade é, cada vez mais, competitiva e informatizada, e apresenta inúmeros desafios aos cidadãos analfabetos e pouco letrados. Assim, torna-se necessário que a sociedade lhes proporcione oportunidades para acompanharem e para se apropriarem das TIC de acordo com suas carências. Compete

aos docentes dos cursos de alfabetização explorarem a forma como as TIC podem contribuir para uma boa prática pedagógica no desenvolvimento dos seus formandos, para além de irem ao encontro das suas necessidades.

Contudo, existem formandos que valorizam as TIC como equipamentos importantes na sociedade mas não reconhecem a importância de interagir com elas. Baseada na nossa experiência enquanto docente, constatamos a existência de formandos que não sentem a necessidade de utilizar as TIC, uma vez que estão a aprender algo que não utilizam no seu quotidiano, e que consideram que o que é importante, em primeiro lugar, é aprender a ler e a escrever. Outros, cuja oportunidade de experimentar não lhes foi apresentada, referem já não terem idade, ou acham que não “precisam disso para nada”. Mas será que ao surgir um primeiro contato com os equipamentos a sua opinião muda? Apesar de muitos não sentirem a necessidade em evoluir neste campo, há que tentar incentivar, mesmo que, inicialmente, haja algumas contrariedades. Há inovações que podem transformar as pessoas.

A pergunta de partida, “Como estão a ser utilizadas as TIC na alfabetização de adultos, na região do Algarve?”, organizou o processo de investigação que empreendemos, e conduziu à enunciação dos objetivos da investigação, a saber: i) traçar um perfil dos docentes de lecionam turmas de alfabetização (formação, situação profissional, ação desenvolvida, necessidades e dificuldades); ii) conhecer práticas docentes em que as TIC são utilizadas (metodologias e estratégias de ensino); iii) avaliar a importância que é atribuída às TIC nos cursos de alfabetização; iv) identificar condições / necessidades sentidas pelos docentes de alfabetização de adultos, quando se utilizam as TIC.

O estudo é composto por duas partes. A primeira inclui o enquadramento teórico e contempla os Capítulos I e II, correspondentes, respetivamente, à Educação e Formação de Adultos e às Tecnologias de Informação e Comunicação. Na segunda parte é apresentada a metodologia da investigação, Capítulo III, e a apresentação, discussão dos resultados e conclusões no Capítulo IV. As conclusões do estudo incluem as suas limitações, bem como pistas para futuras investigações e algumas sugestões que poderão contribuir para a evolução dos cursos de alfabetização e com as TIC.

Do ponto de vista metodológico, este estudo desenvolve uma abordagem mista, que conjuga dados de natureza quantitativa e dados de natureza qualitativa. Na recolha

da informação recorreremos a diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente a análise documental, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista, na versão semiestruturada. O inquérito foi aplicado a trinta docentes de toda a região do Algarve e a entrevista foi realizada a um conjunto de seis professores, criteriosamente escolhidos pelo uso que fazem das TIC nas suas práticas de ensino em situações de alfabetização de adultos. No tratamento dos dados foram utilizados os programas SPSS e Excel para a análise dos dados obtidos no inquérito por questionário, e os dados recolhidos nas entrevistas foram submetidos a uma análise de conteúdo. Desta forma, procedeu-se à averiguação do percurso profissional dos docentes na Educação e Formação de Adultos bem como da sua experiência profissional e formação nesta área, analisámos as preocupações sentidas em relação aos cursos de alfabetização, e apreciamos as formas e as modalidades de utilização das TIC na prática docente.

Com este estudo pretende-se contribuir para o reconhecimento da importância do uso das TIC na educação de adultos analfabetos, as suas possibilidades e potencialidades e, tal como se insinua no título do presente trabalho, estreitar a distância entre o desejável e o possível.



## **Parte I**

### **Fundamentação Teórica**

---



## **CAPÍTULO I**

### **EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS**

---

## 1. Educação e Formação de Adultos (EFA)

### 1.1 Conceito de EFA

Segundo a conferência de Nairobi, 1976, a Educação de Adultos,

“denota o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças nas suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, económica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2009, p.13).

Posteriormente, o conceito de educação ao longo da vida surge dando resposta ao desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação, com a necessidade de regresso à escola para enfrentar as novas situações que ocorrem na vida de qualquer indivíduo, quer a nível pessoal como profissional. Num mundo carente de valores, é necessário que haja compreensão mútua, de ajuda pacífica e de harmonia. Assim o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, para poder dar resposta ao conjunto das missões, refere que “a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes” (Delors, 1996, p.77).

Por sua vez, a Conferência de Hamburgo, em 1997, veio propor um conjunto de iniciativas a aplicar na educação de adultos, reafirmou oficialmente o direito à educação, o direito de aprender ao longo da vida, e definiu a educação de adultos como “o conjunto de processos de aprendizagem formal e não formal, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade” (UNESCO, 2007, p.15-16).

Para Federighi e Melo (1999), a educação e formação de adultos “refere-se ao fenómeno derivado da integração de teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais com o objetivo de interpretar, dirigir e administrar os processos de instrução individuais e coletivos ao longo de toda a vida. O objetivo da educação de adultos vai além dos limites do sistema escolástico e da formação profissional. Compreende o conjunto dos momentos de formação de carácter formal e informal, presentes no trabalho e na vida quotidiana” (p.14).

Segundo Quintas (2008), estes conceitos espelham a educação e formação de adultos, ao nível formal e informal, não só nos sistemas de ensino e de formação profissional tradicionais, como na própria realização pessoal dos indivíduos. No início de séc. XX, a educação e formação de adultos é valorizada devido a fatores políticos, económicos e sociais. O desenvolvimento industrial exigia um acompanhamento qualificado da classe trabalhadora surgindo a necessidade de formação. Desta forma, ocorre a expansão da educação e formação de adultos, especialmente a partir da II Guerra Mundial. Este desenvolvimento veio marcar várias práticas educativas, tais como a alfabetização, a formação profissional, a animação sócio-cultural e o desenvolvimento local. Também determinou a variação dos contextos educativos e também contribuiu para a reformulação do perfil do formador (Canário, 1999).

## 1.2 A Educação e Formação de Adultos em Portugal

### 1.2.1. Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA)

Em 1979, pela Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro, é instituído o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), 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”. Enquadrado neste parâmetro é criado, na Assembleia da República, o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA), com a missão de acompanhar a execução do plano anteriormente referido. Enquadrado nestes parâmetros “incumbe ao Estado, nos termos da Constituição, assegurar o ensino básico universal e eliminar o analfabetismo”. A criação do PNAEBA tem como propósito a articulação da educação de adultos com o desenvolvimento local e regional, assente numa perspetiva alargada da educação de adultos - “o desenvolvimento cultural e educativo da população, tendo em vista a sua valorização pessoal e a sua progressiva participação na vida cultural, social e política” (p.24) - sendo esta prática vista, também, numa vertente ilustrativa de cidadania. Este modelo pretende “assegurar, de modo permanente, a satisfação das necessidades básicas da educação formal e informal de adultos, através da implementação gradual em todo o país, de um sistema regionalizado que assegure a mobilização e a participação das populações ” (Mendonça & Carneiro, 2009, p.24).

Após a democratização do país (1974), afirmado por Rothes (2000), surgem os conceitos de educação permanente<sup>1</sup>, educação recorrente<sup>2</sup>, educação formal<sup>3</sup>, educação não formal<sup>4</sup> e educação informal<sup>5</sup>, que contribuiriam para um entendimento mais

---

<sup>1</sup> Educação permanente “é um processo organizado de educação destinado a promover, de modo contínuo, a formação, a atualização e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional”, (Lei nº 5/73, de 25 de julho). A educação permanente “tem por objetivo garantir, de forma organizada, a possibilidade de cada indivíduo aprender ao longo da vida, tornando-o apto a acompanhar, de acordo com as suas tendências, aptidões e interesses, a evolução do saber, da cultura e das condições da vida económica, profissional e social”, (Mendonça e Carneiro, 2009, p.22).

<sup>2</sup> Educação recorrente considera-se “uma modalidade especial de educação escolar como segunda oportunidade visando a obtenção dos certificados e diplomas conferidos pelo ensino regular”, (Decreto-lei nº 74/91, de 9 de fevereiro).

<sup>3</sup> Educação formal “entende-se o tipo de educação organizada, com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas. Tem, portanto uma estrutura, um plano de estudos e papéis, definidos para quem ensina e para quem é ensinado. Conduz normalmente a um determinado nível oficializado por um diploma (...)” (Lima, 1988, p. 239-240).

<sup>4</sup> Educação não-formal “embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, da escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e de locais, e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem de cada grupo concreto” (Lima *et al.*, 1988, p. 239-240).

abrangente na educação de adultos, e tanto as práticas sociais como educativas passavam a proporcionar a participação educativa dos adultos. Assim, os processos educativos dos adultos desenvolvidos fora dos contextos escolares e ausentes de um título académico passavam a ser valorizados. Nesta época, era consolidada a rede pública do subsistema de educação de adultos e emergiram alternativas da educação de adultos: uma dinamização do centro para a periferia, a emancipação dos desfavorecidos, a inserção da educação de adultos nos movimentos populares e a promoção dos processos educativos. Esta promoção favorecia a ligação entre a educação de adultos e os processos de desenvolvimento e de democratização.

Segundo Lima (1988), o PNAEBA “constitui um instrumento de orientação relevante e de reconhecida qualidade, e abre, talvez pela primeira vez, importantes precedentes no domínio da descentralização e da participação ao nível da Educação de Adultos” (p.61). Para Nogueira (1996a), este plano baseou-se nos acontecimentos internacionais relacionados com a educação de adultos e com o sistema económico do país, programando a criação de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos, a organização de uma rede de Centros de Cultura e Educação Permanente, o desenvolvimento de Programas Regionais Integrados, a Alfabetização e a Educação Básica Elementar, a Melhoria e Incremento do Ensino Preparatório para Adultos, apoio à Educação Popular<sup>6</sup>, bem como ações dirigidas no âmbito da emigração. A prioridade era a alfabetização e a melhoria do ensino preparatório para adultos, nomeadamente a “intencionalidade e a necessidade de desenvolver ações educativas extraescolares”, e a “alfabetização e a pós-alfabetização apenas uma parte, aliás não dominante, das ações educativas levadas a efeito pelas organizações comunitárias de base” (p.103). O plano pretendia a construção sustentada na “autonomia administrativa e financeira de modo a assegurar a flexibilidade e a operacionalidade, tendo em conta a diversidade de

---

<sup>5</sup> Educação informal “esta designação abrange todas as possibilidades educativas no percurso da vida de cada indivíduo, constituindo um “processo permanente” e não organizado” (Lima, 1988, p. 239-240).

<sup>6</sup> Educação popular entende-se como “um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular.” (Brandão, 1986, p.26).

Brandão (1984, p.72), refere que “A educação popular é mais um modo de presença assessora e participante do educador comprometido, do que um projeto próprio de educadores a ser realizado sobre pessoas e comunidades populares. Ela se realiza em todas as situações onde, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares, as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam. A educação popular não é uma atividade pedagógica, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado.”

situações diagnosticadas, a multiplicidade de valências contidas na educação popular de base e natureza de intervenções que o Estado deverá assumir” (Nogueira, 1996a, p.105).

Em 1986, a Direção Geral de Educação de Adultos (DGEA) reconhece que os objetivos planeados pelo PNAEBA ficaram aquém do desejável, por falta de condições estruturais, políticas, administrativas e organizacionais. A DGEA, considerando a sustentabilidade desta prática ainda por conseguir, alargou o seu campo de ação no âmbito da educação de adultos “através de dezassete extensões da DGEA, sem estrutura orgânica, designadas por Coordenações Distritais, todas formadas até 1983, e que chegaram a ter financiamentos próprios, provenientes de verbas que lhes provinham das Comissões Organizadoras de Alfabetização e Educação de Base”, (Nogueira, 1996a, p.106)<sup>7</sup>. O PNAEBA incluía num dos seus programas (Programa Regionais Integrados de Desenvolvimento e Animação Cultural e de Educação de Adultos) vários objetivos de cariz prioritário “entre os quais atuar prioritariamente nas regiões mais desfavorecidas do ponto de vista dos níveis culturais e educacionais da população adulta (...), implementar progressivamente esquemas integrados de educação básica de adultos e de desenvolvimento cultural (...), constituir regional e progressivamente os alicerces de um moderno sistema de educação de adultos (...).” Também pretendia contribuir para o desenvolvimento equilibrado das comunidades locais com o intuito de inserir “a perspetiva da alfabetização em contextos de desenvolvimento, (...) ou ensaiar novas formas de organização e gestão territorial da educação de adultos (...)”(Nogueira, 1996a, p.107).

Os vários programas inicialmente planeados que se julgavam de forte coerência a nível de aplicação prática, fracassaram, apresentando um nível de execução muito aquém do esperado: os Centros de Cultura e de Educação Permanente inicialmente dotados de uma estrutura organizacional sólida, bem como as Casas do Povo localizadas nas diferentes localidades inicialmente escolhidas com o propósito de consolidar as aprendizagens dos diversos públicos intervenientes no processo, não conseguiram desenvolver as ações educativas. Tendo em conta a vasta área de possível intervenção na educação de adultos, os apoios à Educação Popular passíveis de realização nas diversas associações que se disponibilizaram com esse propósito, a sustentabilidade da

---

<sup>7</sup> Segundo Despachos Normativos n.ºs 300/80 de 20 de agosto e 202/81 de 31 de julho e postas em funcionamento entre 1980 e 1984.

aplicação prática do plano não se verificou como uma dinâmica de resultado positivo, uma vez que estas associações obtiveram investimentos muito escassos - no entanto houve o reconhecimento do movimento associativo, uma vez que as associações destacavam “a cultura como o seu principal objetivo” e estavam a contemplar a alfabetização nos planos de atividades -, que impossibilitaram o investimento inicialmente estipulado para o efeito. O plano pretendia a Melhoria do Incremento do Ensino Preparatório para Adultos, no entanto, só em 1986, incrementado em regime experimental, os projetos de educação permanente conduziram a uma vertente nova e emergente da reorganização do ensino nomeadamente no âmbito do ensino noturno. Considerando o panorama vivenciado verificou-se que a Alfabetização e a Educação Básica Elementar não atingiu o número desejável de adultos, as ações realizadas foram “por vezes isoladas relativamente às comunidades, metodologias formalizadas, por razões que poderão estar ligadas ao perfil do formador, aos materiais utilizados e ao acompanhamento pedagógico” (Nogueira, 1996a, p.110). Em suma, o plano foi prostrado por “insuficiências de apoios financeiros, dificuldades de natureza pedagógica e organizativa, inexistência ou debilidade de estruturas de coordenação e apoio, quebra de comunicação e diálogo entre os serviços centrais e periféricos”(Nogueira, 1996a, p.110).

### *1.2.2. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)*

A Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), vem reorganizar o sistema educativo ao nível da educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar, surgindo as modalidades especiais de educação (educação especial, formação profissional, ensino recorrente de adultos, ensino à distância e ensino de português no estrangeiro). Em 1987, a Lei n.º 3/87 de 3 de janeiro, a Lei Orgânica do Ministério da Educação, cria as Direções Regionais com competências em várias áreas, nomeadamente na área de apoio e Extensão Educativa e Educação de Adultos. Contudo, e como refere Lima (1988, citado por Nogueira 1996b), “o tratamento dado à educação de adultos é (...) sempre disperso e confinado a generalizações” (p.39). Segundo o mesmo autor, “a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) tratou de forma indiferente a educação de adultos”, sendo, nesta perspetiva, as elevadas taxas de analfabetismo

desconsideradas, bem como ignoradas as recomendações internacionais (Conferências de Nairobi, de Paris, entre outras), e as áreas de intervenção territoriais da educação de adultos, relacionadas com o desenvolvimento comunitário, esquecidas. As ligações referenciadas entre o sistema educativo e a educação de adultos foram passíveis de identificação e reconhecimento no ensino recorrente de adultos (artº20), formação profissional (artº19) e educação extraescolar (artº23). Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro, vem determinar a estrutura organizacional e o desenvolvimento da educação de adultos nos domínios do ensino recorrente e da educação extraescolar e a modalidade de formação profissional.

De acordo com o artigo n.º20 da LBSE<sup>8</sup>, o ensino recorrente de adultos destina-se a “indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário e que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo” (ao nível do ensino básico a partir dos 15 anos e ao nível do ensino secundário, a partir dos 18 anos). Os diplomas e os certificados são semelhantes, mas as formas de acesso, os planos e os métodos organizados são distintos, uma vez que são considerados nestes grupos etários, as experiências de vida adquiridas e os conhecimentos obtidos ao longo da vida.

A formação profissional, referida no artigo n.º 19 da LBSE<sup>9</sup>, para além de “complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho”, pela aquisição de competências escolares ou profissionais, ou ambas, de modo a dar resposta “às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”. O acesso à formação profissional destina-se a todos os adultos que tenham como objetivo a aquisição de competências escolares e profissionais, bem como adultos que pretendam apenas completar a formação de base da qual já são detentores, ou de adultos trabalhadores que pretendessem aperfeiçoar e adquirir a reconversão profissional.

A formação profissional revelava na sua constituição um modelo institucional, pedagógico, flexível que possibilitava a integração dos diferentes destinatários com diferentes características e níveis de formação, de forma a potenciar o desenvolvimento

---

<sup>8</sup> Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artº20 da Lei de Bases do Sistema Educativo.

<sup>9</sup> Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artº19 da Lei de Bases do Sistema Educativo.

de ações de “iniciação profissional, qualificação profissional, aperfeiçoamento profissional e reconversão profissional”. Para que os indivíduos que frequentassem as ações atrás referidas pudessem obter níveis profissionais mais elevados, os cursos de formação profissional surgiam adaptados às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, sendo elaborados por módulos e com duração variável. Os cursos poderiam decorrer em instituições próprias para cursos de formação, escolas de ensino básico e secundário, podendo ser por ações comunitárias e serviços à comunidade, através de protocolos estabelecidos entre a entidade formadora e empresas e autarquias, com apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais. Os formandos que concluíssem com êxito os cursos de formação profissional poderiam progredir a nível escolar, através de processos criados com esse propósito, sendo possível desse modo dar continuidade à formação (Nogueira, 1996a, p.112).

Segundo o artigo n.º23 da LBSE<sup>10</sup>, a educação extraescolar “é constituída pelo conjunto das atividades educativas que se processam fora do sistema regular de ensino, através de processos formais e não formais”, e tem como objetivo “permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência”. A educação extraescolar tentava proporcionar ao indivíduo a continuidade da ação educativa numa perspetiva de educação permanente, de modo a “eliminar o analfabetismo literal e funcional; contribuir para a efetiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos; favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade; preparar para o emprego, mediante ações de reconversão e de aperfeiçoamento profissionais os adultos cujas qualificações ou treino profissional se tornem inadequados face ao desenvolvimento tecnológico; desenvolver as aptidões tecnológicas e o saber técnico que permitam ao adulto adaptar-se à vida contemporânea; assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com atividades de natureza cultural”. As atividades de educação extraescolar poderiam realizar-se com o recurso às tecnologias educativas apropriadas e aos meios de comunicação social. As realizações de atividades extraescolares seriam promovidas e apoiadas pelo Estado

---

<sup>10</sup> Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artº23 da Lei de Bases do Sistema Educativo.

através “das autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras”.

### *1.2.3. Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa*

Em 1987, a Direção Geral da Educação de Adultos extingue-se, as Coordenações Distritais decompõem-se perdendo a sua autonomia, passa a existir a Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa e “a educação de adultos dilui-se e tropeça” (Nogueira, 1996a, p.114).

No âmbito das Direções Regionais de Educação incluíam-se as Coordenações das Áreas Educativas, compostas por coordenadores concelhios que, ao estabelecerem possíveis ligações com autarquias, poderiam promover ações educativas adaptadas às necessidades do concelho. O parecer do Conselho Nacional de Educação, mais propriamente a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, “elaboraria um plano de emergência de combate ao analfabetismo, a criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos, a Constituição de Conselhos Consultivos Regionais, etc.” (Nogueira, 1996a, p.115).

Em 1991, com o Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro, surge a nova Lei Quadro de Educação de Adultos em Portugal, anunciando o diploma próprio para a educação de adultos na modalidade de formação profissional ou de ensino à distância. O ensino recorrente e a educação extraescolar destinavam-se prioritariamente a indivíduos que tivessem ultrapassado a idade normal no ensino regular, e as áreas de formação profissional eram articuladas com fundamento ao processo Reconhecimento, Validação de Competências, “determinando a possibilidade de assegurar o reconhecimento e a validação de conhecimentos adquiridos e da experiência social e profissional, bem como as equivalências curriculares e a respetiva creditação”<sup>11</sup>. Enquanto o ensino recorrente é considerado “uma modalidade especial de educação escolar como segunda oportunidade visando a obtenção dos certificados e diplomas conferidos pelo ensino regular”<sup>12</sup>, a

---

<sup>11</sup> Decreto Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro.

<sup>12</sup> Idem.

educação extraescolar “é constituída pelo conjunto das atividades educativas que se processam fora do sistema regular de ensino, através de processos formais e não formais”<sup>13</sup>. A formação neste domínio pode ser objeto de reconhecimento e de validação, com a aposta num currículo flexível. (Mendonça & Carneiro, 2009, p.31).

Nogueira (1996a) revela que esta nova lei concentraria as suas atenções apenas no ensino recorrente e educação extraescolar, esquecendo o parecer do CNE e as propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Os relatórios da Direção Geral de Extensão Educativa (DGEE) apresentavam mudanças no Ensino Recorrente: “passava a existir a escolaridade obrigatória e o ensino secundário, com a formação profissional, a inserir-se no ensino recorrente. Deste modo, a educação de adultos ficava limitada ao ensino recorrente” (p.120).

Os cursos eram de aplicação prática no local de trabalho (com horário semilaboral e com componentes de formação técnico-profissional). Também ocorreram nos vários ciclos de ensino tentativas de inovação curricular, sendo a estrutura curricular do 1º Ciclo do Ensino Recorrente de Adultos (Português, Matemática e Mundo Atual) ligados à interdisciplinaridade e à flexibilidade, que poderiam ocorrer em diferentes espaços desde que fosse considerada a formação geral e a formação técnico-prática<sup>14</sup>.

Em 1993, Portugal participou num projeto europeu<sup>15</sup> que pretendia perspetivar as tendências de evolução da educação de adultos, a partir das opiniões e de dúvidas dos profissionais do setor. Como resultado, Lima e Guimarães (2000) apontam “a tendência de adaptar a educação de adultos às necessidades da economia e do mercado de trabalho e ao desenvolvimento de projetos de investigação, com colaboração internacional” (p.83). No entanto, os problemas sentidos não refletiam as atividades de educação de adultos, a saber: “as tarefas de política educativa da responsabilidade das autoridades públicas nem sempre eram concretizadas, a legislação não era a mais adequada, e os

---

<sup>13</sup> Idem.

<sup>14</sup> A formação geral com 300 horas e a formação técnico-prática com pelo menos 150 horas.

<sup>15</sup> Uma investigação qualitativa tende por base o método *Delphi*, que se intitula “O Futuro da Educação de Adultos na Europa. Um Estudo Comparativo sobre Problemas, Objetivos, Ofertas e Políticas”. Em 1976, em Nairobi são expressas várias preocupações na área de Educação de Adultos, entre as quais os problemas e desafios que se confrontam os adultos, os objetivos do setor, as oportunidades educativas propostas aos adultos no momento, as inovações empreendidas, as responsabilidades assumidas pelas organizações nacionais e internacionais na área e a cooperação existente entre as organizações. Também houve a preocupação de desenvolver outras áreas de educação para além do ensino recorrente e a alfabetização, nomeadamente a formação profissional de jovens dos 15 aos 21 anos, a formação profissional de adultos (atualização e aperfeiçoamento profissional), a formação para o comércio, a indústria, entre outros.

avanços existentes tinham levado à desvalorização do setor na administração central, das políticas sociais e educativas” (p.108).

Segundo Melo e Benavente (1978), entre os anos de 1974 e 1976 ocorreram iniciativas na administração central que dinamizaram atividades de caráter social. Nos períodos seguintes o setor enfraqueceu: o financiamento destinado aos programas diminuiu; várias entidades impulsionadoras foram desaparecendo, permanecendo a administração central; após a Lei 3/79, apesar da existência de atividades inovadoras, não houve apoios financeiros e técnicos; a falta de incentivos materiais e a não promoção de objetivos normativos debilitaram a educação de adultos. Em 1986, o grupo de trabalho da educação de adultos reconheceu a paragem do setor no tempo (Silva, 1990). Na década de 90, a administração central implementou políticas que conduziram a práticas tradicionais de escolarização. A administração pública desenvolvia meras atividades do setor, sendo que, para combater tal situação, o cumprimento da escolaridade obrigatória e da formação profissional era essencial (Silva, 1990). Também os profissionais foram afetados: recursos humanos e apoios eram poucos, as orientações eram direcionadas para a escola e para as crianças, e as oportunidades de formação contínua e especialização na área eram escassas. A Direção Geral de Extensão Educativa que promovia a formação “deixou de o fazer e passou a pertencer a um núcleo de um departamento ministerial, assumindo a educação das crianças e esquecendo a educação de adultos, nomeadamente a formação dos seus docentes” (Lima & Guimarães, 2000, p.110).

Através da participação de Portugal no projeto *Delphi*, realizado entre 1993 e 1995, Rothes (2000) afirma que foi possível analisar as características essenciais e as tendências de desenvolvimento da educação de adultos em Portugal. Nesse momento, a situação educativa dos adultos em Portugal é caracterizada pelos baixos níveis de escolarização e pelas taxas de analfabetismo muito elevadas; o alargamento de acesso às escolas não tinha sido uma medida suficiente, uma vez que existiam faixas etárias excluídas do processo; também o insucesso das crianças e jovens eternizavam as fragilidades educativas dos adultos. Ao relacionar a educação de adultos com a educação para o desenvolvimento destacavam-se os fenómenos de pobreza e exclusão social, o desemprego de longa duração, a falta de desenvolvimento das redes de comunicação e de espaços de sociabilidade, a falta de competências adquiridas e

essenciais no mercado de trabalho (responsabilidade, flexibilidade, iniciativa, inovações tecnológicas permanentes), a divulgação da informação e da comunicação, sendo necessária a formação. Neste estudo, o Estado tinha sido considerado como a única instância válida de apoio às práticas educativas e era visto como um marginalizador no tratamento das políticas de educação de adultos, uma vez que estas apresentavam-se insuficientes e inconvenientemente desenvolvidas.

Segundo Rothes (2000), perante as características políticas e a oferta proporcionada, os jovens eram considerados o grupo indispensável para a evolução do setor, nomeadamente a participação nos cursos do 1º e 2º ciclo de escolarização compensatória que acabavam por ser valorizados.

As estruturas locais da rede pública sentiram pressões que limitavam a escolarização de segunda oportunidade, deparando-se com constrangimentos provenientes das orientações políticas. A ação educativa dependia dos modelos escolares utilizados pelos formadores: modelos escolares provenientes da sua formação escolar inicial, a adaptação dos modos de ação educativa às características dos adultos, ou seja, “às características pessoais do próprio formador e ao tipo de trabalho que a equipa já desenvolve” (p.164).

As equipas concelhias implicadas em projetos locais de desenvolvimento integrado tinham maior facilidade na intervenção da rede pública de adultos quando existiam condições favoráveis, dependendo da ação de como cada equipa local se inseria na hierarquia ministerial, podendo facultar intervenções socioeducativas e impulsionar a participação social. O sucesso dependia do grau de união e de funcionamento da equipa, da compatibilidade entre colegas de equipa, da formação especializada, das características do coordenador (atitude dialogante, conhecimento do meio, conhecimento dos modos de ação educativa com adultos, capacidade de persuadir a equipa em relação ao trabalho envolvente), entre outros (Rothes, 2000).

A partir dos dados obtidos pelos inquiridos do estudo *Delphi* realizado houve uma evolução positiva da educação de adultos em Portugal no sentido do trabalho por si realizado e da ação desenvolvida. No entanto, à exceção dos programas de financiamento comunitário, os inquiridos apresentaram opiniões negativas ao caracterizar o setor. Em suma, os constrangimentos sentidos inviabilizavam a ação desejada, apesar de terem conseguido explorar a autonomia que lhes era facultada.

Embora os recursos financeiros tenham proporcionado a obtenção de meios e condições mais atrativas, a escolarização de segunda oportunidade continuou a ser a principal preocupação recolhendo soluções para o problema do analfabetismo e desconsiderando outras modalidades de educação de adultos. A Extensão Educativa diminuía as responsabilidades do Estado e reproduzia uma cadeia hierárquica (direção-geral, direções regionais de educação, serviços distritais, serviços concelhios) aplicando documentos burocráticos de gestão e controlo. Apesar dos constrangimentos, das condições em que o trabalho se desenrolava os inquiridos do estudo valorizavam sobretudo o crescimento do número de cursos e de participantes envolvidos.

Segundo Rothes (2000), “os suportes financeiros disponibilizados favoreciam o trabalho no setor, no entanto os objetivos ficavam distantes do desejável, uma vez que pretendiam, do contributo europeu, o estabelecimento de uma ação conjunta com entidades europeias não estatais” (p.167). Os estudos realizados promoveram a centralidade do subsistema educativo e o desenvolvimento social.

Segundo Lima (2004), acompanhando o referido na Lei de Bases, o trabalho do ensino recorrente e extraescolar destacavam os seguintes problemas: “a falta de recursos, a falta de formação dos agentes educativos, a descoordenação do setor, a ausência de programas de promoção cultural e cívica e a insistência de uma política de apoio generalizado a projetos de intervenção socioeducativo” (p.25). De acordo com estas modalidades eram apresentadas várias propostas, tais como o aconselhamento e orientação para adultos, a descrição de competências e conhecimentos essenciais para obtenção de diferentes diplomas, a existência de uma avaliação diagnóstica (que dispensaria a certificação de níveis inferiores de acordo com a validação dos saberes e das experiências obtidas), a existência de formação geral em atividades de formação profissional, a construção de redes regionais e locais de educação de adultos, entre outras.

O modelo pretendido ao nível regional e local era de administração democrática, participativo e descentralizado, com a cooperação com as autarquias, a criação de conselhos municipais de educação de adultos e os subsídios a instituições locais com projetos socioeducativos (Lima, 1988). Ao nível central, seria a elaboração de uma comissão permanente no CNE, a construção de um plano com o intuito de estipular objetivos e coordenar recursos e ações, o desenvolvimento de instituições à distância, a

criação de um organismo que assegurasse as funções da antiga Direção Geral de Educação de Adultos, e a construção de um Instituto Nacional de Educação de Adultos com flexibilidade organizacional, personalidade jurídica autonomia administrativa, financeira, científica e pedagógica. Este instituto poderia ter competência para ter outras responsabilidades na área da investigação, na formação de formadores, gestores e inspetores, nos estudos de avaliação, no apoio à inovação, entre outras (Lima, 1988).

#### *1.2.4. Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)*

A tomada de posse do governo socialista em 1995 significou, para a Educação e Formação de Adultos, uma tomada de consciência sobre as debilidades deste setor. A política comprometeu-se a “olhar” para o ensino recorrente, para a formação profissional e para a educação extraescolar, perspetivando um serviço de planeamento e de coordenação. Operativamente, foi afirmada a necessidade de “promover a educação e a formação como um processo permanente e ao longo de toda a vida”, criando ligações “entre os vários níveis do sistema escolar e as atividades educativas formais e informais, o desenvolvimento de oportunidades de oferta contínua, recorrente e em alternância” (Lima, 2004, p.31).

Em 1997 foi produzido um texto legal, o despacho n.º10534/97 de 16 de outubro, que criou um grupo de trabalho com o intuito de apresentar estratégias de modo a desenvolver o setor (Lima, Afonso & Estêvão, 1999). “Uma aposta educativa na participação de todos” (Melo *et al.*, 1998), é o relatório apresentado para desenvolver a educação de adultos e responsabilizar o governo ao nível político e financeiro. É então, criado um sistema nacional que visa os seguintes âmbitos de intervenção: “a formação base, o ensino recorrente, a educação e a formação ao longo de toda a vida, e a educação para a cidadania” (Lima, 2004, p.32). É também proposta a criação de um sistema autónomo ao nível local, onde possam ser postos em prática processos de balanço de competências e de validação de aprendizagens, bem como de um sistema central que os credencie. É um documento que propõe um sistema organizacional só para a área de educação de adultos, constituída por um conselho nacional, a então designada “Agência Nacional de Educação de Adultos Educação de adultos” (ANEFA), e que seria a gestora de um “Fundo de Desenvolvimento” baseado no “Programa de Desenvolvimento na

Educação de Adultos, através de um grupo central e uma rede de ‘coordenações regionais’ e ‘organizadores locais’ (Melo *et al.*, 1998, p.52-53).

A agência também teria outras funções, tais como,

“a intervenção na alfabetização e literacia básica no ensino recorrente e recuperação escolar, na promoção educativa, técnica, científica, cívica e artística, no apoio à intervenção cívica, à animação e ao desenvolvimento local, na formação de formadores, na produção de materiais pedagógicos, na cooperação e (...) na preparação de um quadro legislativo e regulamentar mais propício ao desenvolvimento de um sistema de educação de adultos coerente, flexível, autónomo e assente numa parceria aberta e criativa entre o Estado e a Sociedade Civil, designadamente o setor social solidário” (Melo *et al.*, 1998, p.61).

Estavam criados os meios necessários para formar a agência nacional de educação e formação de adultos e mostrava-se o “relançamento da educação de adultos em Portugal” e “uma política de educação de adultos que visava, em simultâneo, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro” (Lima, 2004, p.33).

De acordo com do Decreto-Lei n.º387/99 de 28 de setembro, a ANEFA<sup>16</sup> é um “instituto público com autonomia científica, técnica e administrativa, criado e tutelado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade e pelo Ministério da Educação” (Trigo,

---

<sup>16</sup> Segundo Lima, Afonso e Estevão, (1999), a ANEFA é definida por “um instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, com atribuições nas áreas da promoção, do financiamento, do acompanhamento e avaliação, da validação e certificação, da investigação e difusão, de programas e projetos de educação e formação de base de adultos, designadamente nos domínios da alfabetização e literacia básica, do ensino recorrente, da promoção educativa e da formação para o trabalho numa perspetiva de educação e formação ao longo da vida, da intervenção cívica, da animação socioeducativa e do desenvolvimento comunitário” (p.58).

O Decreto-Lei n.º 387/99, estabelece a ANEFA como uma das suas atribuições “desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógicos específicos para a educação e formação de adultos, dando particular atenção às pessoas mais carenciadas neste domínio”. Tendo em conta o acompanhamento e a avaliação dos cursos EFA, torna-se conveniente introduzir algumas alterações à respetiva regulamentação, no sentido de melhor adequar a oferta de formação aos interesses e necessidades dos adultos, bem como garantir a concretização do acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação.

Segundo Duarte, (2003), a ANEFA apresenta como grandes objetivos: “construir um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação Escolar (e Profissional) das Competências e Conhecimentos, adquiridos pelos adultos, maiores de 18 anos, em situações de trabalho e de vida; desenvolver e divulgar novos currículos, modelos, metodologias e materiais de intervenção específicos para a educação e formação de adultos, com dupla certificação escolar e profissional; apoiar projetos e iniciativas de educação e formação de adultos, designadamente as modalidades de ensino aberto e a distância; apoiar a formação especializada de formadores, designadamente, de Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; difundir uma cultura de iniciativa, empreendedorismo e de abertura ao novo nos domínios de Educação e Formação de Adultos (EFA); realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos e a sua disseminação” (p.7).

2000, p.11). Para Mendonça e Carneiro (2009) esta decisão “demonstra a prioridade atribuída à necessidade de elevação dos níveis de qualificação da população adulta, ao definir como uma das suas competências a produção de normativos que permitam, a um universo alargado de entidades formadoras, construir percursos flexíveis de formação destinados às pessoas adultas, assegurando-lhes a obtenção simultânea de uma certificação escolar e profissional”(p.27).

A ANEFA é limitada no concebimento de responsabilidades, na coordenação nacional e local e na própria oferta pública, não tendo orientações traçadas de forma elucidativa as áreas da “alfabetização e da literacia básica, da educação para o mundo do trabalho, do ensino recorrente, da intervenção cívica e da educação para a cidadania democrática, da animação socioeducativa, do desenvolvimento local e comunitário (...)” (Lima, 2004, p.36). Desta forma, a ANEFA, em vez de contribuir para um sistema com uma política e um desenvolvimento integrado na educação e formação de adultos, corria o risco de ser considerada como mais uma estrutura para além das anteriores, uma vez que “nunca chegou a ter peso político suficiente, nem recursos humanos próprios” e suficientes ao nível local (p.36).

De acordo com os artigos n.º 16, 13, 15 e 17 do Decreto-Lei anteriormente referido, a ANEFA era constituída por equipas de projeto formadas por uma comissão instaladora, com poder de recrutamento de organizadores locais para a dinamização de atividades. No entanto, a ANEFA não possuía estruturas locais e o número de organizadores era muito reduzido. No trabalho realizado pela ANEFA evidencia-se a “conceção de referenciais de competências-chave, indispensáveis às ações de reconhecimento e validação de competências adquiridas, seja através da educação formal incompleta, seja através da educação não-formal e informal, e também a assinatura de protocolos e contratos-programa com diversas entidades com vista à criação de Centros de Recrutamento, Validação e Certificação de Competências e (...) a correspondente criação de um sistema de certificação de adultos”, (Trigo, 2001, p.12).

Para além deste programa, foram instaurados os cursos EFA (promovidos por associações, autarquias, empresas, entre outros) os quais tinham como característica proporcionarem uma dupla certificação, a formação de base e a formação profissionalizante. Estes cursos eram destinados a adultos com pouca escolarização e sem qualificação profissional e com idade igual ou superior a 18 anos. Também foram

criadas as Ações Saber+, destinadas a qualquer cidadão, com módulos de cinquenta horas sobre diversas áreas, o Concurso Nacional de Boas Práticas, e foram publicados, periodicamente, materiais de informação, divulgação, projetos e vários números da revista *Saber Mais*. Segundo Lima (2004), apesar da ANEFA ter sido condicionada por imposições e pela ausência de uma política pública teve um impacto positivo revelando grandes capacidades de intervenção em diversos domínios. A ANEFA “nunca chegou a instalar outro regime que não o de instalação, com a integração das suas funções no âmbito de uma nova Direção Geral de Formação Vocacional”(Lima, 2004, p.40).

Na perspetiva de Rothes (2007), a educação e formação de adultos tem estado a sentir mudanças sociais e políticas derivadas das práticas desenvolvidas e dos debates realizados em fóruns nacionais e internacionais. Apesar das limitações sentidas, é de assinalar as iniciativas existentes desde a constituição da ANEFA até ao lançamento do Programa Novas Oportunidades:

- Os cursos EFA, os CRVCC, as ações, os centros e os concursos Saber +;
- Com a extinção da ANEFA, surge o envolvimento de entidades ligadas à EFA, tal como o Instituto de emprego e Formação Profissional e o sistema escolar;
- O modelo de formação dos cursos EFA tem como ponto de partida o reconhecimento, a validação de competências com a elaboração de percursos flexíveis distribuídos em módulos de competências, ao mesmo tempo relacionados com a vertente profissional. A avaliação das equipas pedagógicas é feita de formas distintas e o papel do mediador é promover a integração do formando no processo formativo, proporcionar o relacionamento interpessoal e o aprender a aprender;
- A certificação B1, B2, B3 e mais recentemente o secundário são promovidos por diferentes entidades, com o desenvolvimento dos Centros de Novas Oportunidades (CNO).

O impacto sentido pelas iniciativas da EFA, nomeadamente a certificação escolar e profissional de adultos, atingiu resultados notáveis em termos de conclusão e certificação, ficando por avaliar o contributo da EFA na vida pessoal e profissional dos abrangidos e as equipas pedagógicas implicadas nos processos formativos, cujos problemas de consistência existiam em certas entidades.

### *1.2.5. Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV)*

O Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro, é aprovado a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, é extinta a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, sucedendo-lhe a Direção-Geral de Formação Vocacional. Assim, a DGFV sob a tutela do Ministério da Educação (ME), em parceria com o Ministério da Segurança Social e do Trabalho (MTSS), concretiza “a política de formação a cargo do Ministério da Educação, a formação vocacional, abrange, em termos integrados, nomeadamente, a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação, entre a qual a orientada para os jovens dos 15 aos 18 anos, o 10º ano profissionalizante, a especialização tecnológica, a educação e formação de adultos, bem como a componente tecnológica e profissionalizante da educação escolar e extraescolar”, (Mendonça & Carneiro, 2009, p.60). Segundo Duarte (2003), o Ministério da Educação cria a DGFV, de modo a formar um novo organismo, “capaz de uma atuação transversal na concretização dos objetivos de qualificação dos jovens e adultos, ao longo da vida” (p.8). Deste modo, a educação e formação de adultos em Portugal persiste no elevado número de adultos com baixos níveis de escolaridade, facto que influencia o fraco desenvolvimento do país, havendo a necessidade de continuar a trabalhar a educação e a formação ao longo da vida, especialmente com os mais desfavorecidos.

### *1.2.6. Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)*

Duarte (2003) afirma que a ANEFA foi criada sob a dupla tutela do ME e do MTS, para poder concretizar a certificação escolar e profissional através do reconhecimento, validação e certificação de competências e para aumentar e flexibilizar a oferta, estimulando a procura dos ativos com escolaridade inferior ao 9º ano. Neste âmbito é criada uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e o Sistema Nacional de RVCC estrutura-se a partir do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos e

do Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras (públicas ou privadas) dos Centros, monitorizado pela DGFV, (Mendonça & Carneiro, 2009)<sup>17</sup>.

As entidades promotoras (associações, parceiros sociais institucionais, escolas, centros de formação profissional, entre outros) inserem-se nas comunidades e são acreditadas pelas condições que apresentam e pelas competências que melhor se adequam à Rede de Centros, às necessidades das populações menos escolarizadas, às condições de acessibilidade das populações e à diversidade dos públicos envolvidos<sup>18</sup>. Entre o ano 2001 e o ano 2005 foram criados 98 Centros RVCC, com uma estimativa de 150 000 adultos inscritos e 50000 certificados com o 9º ano de escolaridade. A Rede Nacional de Centros de RVCC utilizou os Referenciais de Competências-Chave<sup>19</sup> igualmente usados em outras ofertas educativas (Cursos EFA, por exemplo), realizando processos de balanço de competências pessoais e da validação dos saberes e competências adquiridos dos adultos que procuram os Centros de RVCC. Para o funcionamento dos centros foi necessário enquadrar profissionais especializados, construir instrumentos de registo das competências certificadas, articular com outras estruturas de acreditação e certificação e divulgar os serviços de RVCC, baseado na demonstração de competências para a cidadania e empregabilidade (Mendonça & Carneiro, 2009).

### *1.2.7. Agência Nacional para a Qualificação (ANQ)*

Em 2007, pelo Decreto-lei nº 276-C, de 31 de julho, é criada a Agência Nacional para a Qualificação sob tutela conjunta dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. “O Governo, depois do acordo com os parceiros sociais, decidiu aprovar a Reforma da Formação Profissional (Resolução do Conselho de Ministros nº

---

<sup>17</sup> Portaria nº 1082-A/2001, de 8 de setembro, (revogada pelas Portarias nº 286-A/02, de 15 de março, e nº 86/07, de 12 de janeiro).

<sup>18</sup> O Despacho Conjunto nº262/2001, de 22 de março, aprova o regulamento para o acesso a apoios financeiros concedidos aos Centros de RVCC, no âmbito da Medida 4, Ação 4.1 – reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida, do eixo 2 – Apoio à Transição para a vida ativa e promoção da empregabilidade, do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP III).

<sup>19</sup> O conceito de competência-chave “aponta para a capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos pessoais num contexto determinado, significativo e informado por valores.” (Alonso *et al*, 2002, p.9). As competências não-formais, entende-se pelo “conhecimento, compreensão e o saber-fazer adquiridos pelos adultos fora do sistema educativo formal, no trabalho, em contexto familiar, na participação associativa, etc.”. (Federighi & Melo, 1999, p.27)

173/07, de 7 de novembro), o Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-lei n.º 396/07, de 31 de dezembro)<sup>20</sup>, integrando o Quadro Nacional de Qualificações, o Catálogo Nacional de Qualificações e a Caderneta Individual de Competências, e o Sistema de Regulação de Acesso a Profissões”, (Mendonça & Carneiro, 2009, p.16).

O Despacho n.º 29176/2007, de 21 de dezembro, vem regular “o acesso de pessoas com deficiências ou incapacidade ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) adquiridas por via formal, não formal e informal e a outras ofertas de educação e formação de adultos suportadas pelos referenciais de competências-chave (cursos de educação e formação de adultos e ações de formação de curta duração dirigidas a adultos em processo RVCC)”.

Em 2008, pela Portaria n.º 230, de 7 de março é revogada a Portaria n.º 817/07 e é estabelecido um novo regime jurídico dos cursos EFA e das formações modulares, tal como a revogação dos diplomas relativos aos centros RVCC e da regulação da criação e do funcionamento dos Centros Novas Oportunidades pela portaria n.º 370/08, de 21 de maio. Também o Despacho n.º 14310/2008, 23 de maio define um conjunto de orientações relativamente ao funcionamento dos Centros Novas Oportunidades e ao desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e de modalidades de formação integradas no Sistema Nacional de Qualificações.

Em 2009, o Despacho n.º 15889, de 13 de julho, aprova o Regulamento das Comissões Técnicas dos Centros Novas Oportunidades.

Em 2010, Portaria n.º 612/2010, de 3 de agosto determina a aprovação dos modelos de certificados e diplomas obtidos no âmbito dos processos de qualificação de adultos, através do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO). Este foi criado como um “instrumento único de registo de informação que permite o acompanhamento, a monitorização e a gestão no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, processos anteriormente dispersos por diferentes organismos dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação”. O SIGO veio permitir a gestão integrada das ofertas educativas e formativas, possibilitando uma

---

<sup>20</sup> O Decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, “estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento”. A Qualificação significa o resultado formal de um processo de avaliação e de validação comprovado por um órgão competente, reconhecendo que o indivíduo adquiriu competências em conformidade com os referenciais estabelecidos.” (Mendonça e Carneiro, 2009, p.66).

melhor legibilidade da rede e maior simplificação administrativa. De acordo com este diploma legal, consideram-se processos de qualificação de adultos os cursos de Educação e Formação de Adultos, as formações modulares, o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e as vias de conclusão do nível secundário de educação.

Pela Portaria n.º 711/2010, de 17 de agosto, surge a primeira alteração à Portaria n.º 230/2008, de 7 de março, que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.

As várias componentes apresentadas na conceção da Iniciativa Novas Oportunidades destacam-se a educação fora da escola (ou educação extraescolar, mas com o intuito de atingir um grau académico), a articulação entre educação e formação profissional (dupla tutela) e a avaliação e o reconhecimento dos conhecimentos adquiridos (formais, não formais e informais) e a respetiva certificação (dupla certificação).

Da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos à Agência Nacional para a Qualificação é “criada uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC), a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concebido e organizado pela ANEFA e complementar em relação aos sistemas de educação e de formação de adultos já existentes” (Mendonça e Carneiro, 2009, p.59). No contexto das orientações políticas e dos objetivos a Agência Nacional para a Qualificação<sup>21</sup> fica sob tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, com o cargo de “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Mendonça & Carneiro, 2009, p.59).

O Programa Novas Oportunidades, na consecução dos objetivos da ANQ e na estratégia de qualificação da população portuguesa e de promoção da aprendizagem ao

---

<sup>21</sup> Fazem parte do Sistema Nacional de Qualificações a ANQ, o Conselho Nacional da Formação Profissional e os conselhos sectoriais para a qualificação, os Centros Novas Oportunidades, os estabelecimentos de ensino básico e secundário, os centros de formação profissional, e outras entidades com estruturas formativas certificadas. Integram ainda empresas que promovam a formação dos seus trabalhadores, instituições de ensino superior de acordo com legislação específica. (Mendonça & Carneiro, 2009, p.66).

longo da vida<sup>22</sup>, pretende assegurar a coerência e a pertinência da oferta formativa orientada pelo objetivo da dupla certificação e valorizar os dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências. O Decreto-lei nº 357/2007 “define os procedimentos e as condições de acesso a modalidades especiais de conclusão do nível secundário de educação e respetiva certificação por parte dos adultos com percursos formativos de nível secundário incompletos”<sup>23</sup> (Mendonça & Carneiro, 2009, p.62).

O investimento em capital humano contribui para o crescimento económico, para o emprego e para a coesão social. Em 2008, o Parlamento Europeu e do Conselho recomendou para o Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida que os Estados-membros deveriam até 2012 “melhorar a mobilidade dos cidadãos e facilitar o reconhecimento dos resultados da aprendizagem” (Mendonça & Carneiro, 2009, p.63-64). Em Portugal, o Sistema Nacional de Qualificações pretende responder às identificadas fragilidades dos sistemas de educação e de formação e os Centros, atualmente, asseguram o encaminhamento dos adultos para a via mais adequada: conferem uma certificação de nível básico (certificado de qualificações correspondente ao 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino e diploma do ensino básico), de nível secundário (certificado de qualificação de nível secundário de educação), ou certificação profissional (certificado de qualificações e/ou diploma de qualificação de nível II ou III). Caso o processo de validação não conduza à emissão de certificado ou diploma, respeitante à conclusão do processo, é sempre emitido em certificado de qualificações, com a identificação das unidades de competência já validadas. As aprendizagens

---

<sup>22</sup> Aprendizagem ao longo da vida (APL) “(...) inclui todo o processo de aprendizagem formal, não formal ou informal, realizado em qualquer momento da vida. O que significa que a ALV começa na formação inicial e, mesmo que não haja participação em processos de aprendizagem formal, dificilmente se poderá defender que não há, ao longo da vida qualquer aprendizagem.(...)” (Lourtie, 2007, p.107).

É definida por “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 e/ou relacionada com o emprego”, (Siteo, 2006, p.284).

Segundo o Diário Da República, II Série, n.º 162 , de 14 de julho de 2001, baseado no memorando criado pela Comissão Europeia, o conceito operacional de aprendizagem ao longo da vida é entendido como “toda e qualquer atividade de aprendizagem com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”. Todas as formas e modalidades de aprendizagem devem ser concretizadas com um objetivo e realizadas num processo contínuo, conferindo o objetivo de transmitir valores, melhorar a capacidade dos seus destinatários em conhecimentos, aptidões e competências. O conceito de aprendizagem ao longo da vida utiliza a expressão aprendizagem em todos os domínios da vida nos diversos tipos e formas de aprendizagem (formal, não formal, informal, inicial e de adultos) todas as fases da nossa vida.

<sup>23</sup> O Catálogo Nacional de Qualificações é desenvolvido em articulação com a implementação do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. O financiamento provém da resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007, de 17 de outubro (Quadro de Referência Estratégica Nacional 2007-2013, através do Programa Operacional Potencial Humano).

adquiridas podem ser completadas através de ações de formação de duração variável, em função das necessidades diagnosticadas (Mendonça & Carneiro, 2009).

Para Mendonça e Carneiro (2009), o programa Iniciativa Novas Oportunidades vem merecendo a aprovação e o louvor mas também a dúvida e o questionamento, nomeadamente o triunfo sobre situações de insucesso escolar nunca antes superadas pelos próprios adultos, a valorização de experiências de vida não reconhecidas anteriormente, a oportunidade de o adulto servir de modelo ou de exemplo a outros (família, amigos, vizinhos). A aprendizagem ao longo da vida não pode ser entendida apenas como educação de adultos. As aprendizagens formais, não formais e informais têm por objetivos a cidadania ativa, o desenvolvimento individual, a inclusão social e aspetos ligados com o emprego. O Centros Novas Oportunidades<sup>24</sup> que já atingiu o número previsto para 2010, uma nova imagem da educação de adultos, entre outros.

A fim de “alcançar, em 2020, a situação atual dos países europeus mais avançados, como a Finlândia, Dinamarca ou Holanda, no que respeita à estrutura educativa da sua população dos 25-64 anos, (...) Portugal teria de habilitar e/ou qualificar à volta de 2,5 milhões de adultos ativos, dos quais cerca de metade com o nível secundário ou equivalente de formação” (Mendonça & Carneiro, 2009, p.65).

Na afirmação da EFA surgem desafios na organização de estruturas político-administrativas, quer ao nível central, regional e local. Assim, é essencial ao desenvolvimento da EFA a necessidade de garantir aos adultos a oportunidades de adquirirem os diplomas escolares que não foram possíveis de obter anteriormente, através do reconhecimento e validação de competências e da construção de percursos educativos. Também é necessário estimular para o uso de competências de literacia, uma vez que a sociedade portuguesa tem ficado aquém do desejado. Além destes, a animação comunitária é uma forma de desenvolvimento na oferta contínua na promoção educativa de adultos. Contudo, a rede de ofertas continuava a ser limitada sendo indispensável apostar na formação pós-inicial e numa vertente mais profissional.

---

<sup>24</sup> Na região do Algarve existem as seguintes ofertas: os Cursos de Educação e Formação (Jovens) (CEF), os Cursos Profissionais, o Sistema de Aprendizagem do IEFP, os Cursos de Dupla Certificação – (EHTA), os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), os Cursos de Alfabetização e Educação Extraescolar, a Formação Modular e os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) – (EHTA) (Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação). Os adultos podem ainda (re)iniciar a formação, tendo em vista a qualificação que lhe falta, a partir do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, do processo escolar e do Ensino Recorrente. A rede de oferta formativa abrange a colaboração de entidades públicas e privadas (Escolas, Centros de Emprego, Centro de Formação Profissional, Centros Novas Oportunidades, Empresas, Associações), (DREALG, s/d).

## 2. Alfabetização

### 2.1 O Conceito de Alfabetização

De acordo com Richmond, Robinson e Sachs-Israel (2009), a alfabetização foi determinada estritamente como “a habilidade de ler e escrever” (p.17), e com as alterações dos processos de comunicação e de trabalho tornou-se num conceito mais amplo, deixando de encarar a alfabetização como uma aptidão que as pessoas têm ou não, passando a possuir vários níveis de leitura e escrita. A comunicação oral e escrita, ao ser praticada, fornece constantemente aos indivíduos novas aptidões. Assim, o conceito de “alfabetização situada” determina a forma como o contexto social, cultural e político podem influenciar o modo de utilização da leitura e da escrita.

O relatório sobre Avaliação da Alfabetização publicado pela UNESCO (2005), na definição de alfabetização<sup>25</sup> é realçado o contexto e a utilização:

“a alfabetização é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. A alfabetização envolve um *continuum* de aprendizagem que permite que indivíduos atinjam os seus objetivos, desenvolvam os seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral” ( p.21).

Segundo a UNESCO (2009), e com base na campanha global pela educação, “a alfabetização tem a ver com aquisição e uso da leitura, escrita e habilidades matemáticas, e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma cidadania ativa, a melhoria da saúde e dos meios de subsistência, e a igualdade de género” (p.88).

Num ambiente cada vez mais letrado, a alfabetização funcional é o requisito base para uma aprendizagem contínua, para que os indivíduos usufruam dos seus recursos no alcance dos seus objetivos. “A alfabetização funcional permite que os adultos participem na ampla gama de práticas de alfabetização e aprendizagem –

---

<sup>25</sup> Segundo Richmond, Robinson, & Sachs-Israel, (2009), esta definição não é permanente uma vez que o conceito de alfabetização é dinâmico.

escritos, visuais e digitais – no trabalho, em casa e na comunidade” (UNESCO, 2009, p.71).

Segundo Levine (1990, citado por Nogueira, 1996b), o analfabetismo é “um estado relativo e dinâmico, em evolução face à expansão das necessidades de informação, da educação social e da inovação técnica” (p.65), deixando assim de ser apenas uma preocupação dos países subdesenvolvidos, mas também dos industrializados. Nestes países, os analfabetos são vítimas de exclusão “quem não tem acesso às técnicas instrumentais de base (saber ler, escrever e calcular), é automaticamente inferiorizado num número de situações quotidianas: no mercado, nos transportes, no banco, no correio, vale dizer no acesso ao emprego” (Nogueira, 1996b, p.67). A pobreza e o analfabetismo encontram-se relacionadas, nomeadamente as populações isoladas, nómadas, emigrantes, indígenas, minorias étnicas, entre outros, que “não devem sofrer qualquer discriminação no acesso às oportunidades de aprendizagem” (Nogueira, 1996b, p.69). A estes analfabetos está associada “a incapacidade para dominar as competências e os meios necessários à inserção profissional, à vida social e familiar e à participação ativa na vida da sociedade, isso, não obstante os saberes culturais herdados da tradição e da experiência” (Nogueira, 1996b, p.70).

Antes de iniciar o processo de alfabetização é necessário envolver os aprendizes nas situações/problemas que a comunidade vive, nos conhecimentos que faltam à comunidade para que possam vir a ter o sentimento de poder (direitos legais, dos salários mínimos, entre outros) e, posteriormente, na eventual necessidade de ler e escrever prosseguir com alfabetização para dar resposta à resolução dos problemas. Na perspetiva da alfabetização, “primeiro, há, então, que ensinar a ler o mundo e só, depois, que ensinar a ler a palavra” (Simões, 1991, citado por Fontes & Graça, 1997, p.19). Os cursos de alfabetização têm de ter em consideração os problemas dos adultos, de modo a que encontrem vantagens em os frequentar e não os abandonar. Em todas as práticas sociais é necessário a leitura e a escrita, nomeadamente preencher impressos, fazer um bolo utilizando a receita, efetuar pagamentos, consultar o horário dos transportes, entre outros. A leitura e a escrita surgem da necessidade em realizar estas atividades. As experiências vividas no quotidiano são utilizadas na aquisição de conhecimentos que aprendem na escola. A leitura e a escrita variam de acordo com o contexto social e dos

conhecimentos que o adulto possui. A casa, a escola e o trabalho influenciam os programas dos cursos de alfabetização, nos locais onde se realiza a aprendizagem. Assim, é essencial encontrar sempre diferentes estratégias que incluam estes domínios.

Segundo Fontes e Graça (1997), a alfabetização funcional “permite adquirir todas as competências sociais, económicas, políticas necessárias para ter acesso a mais alimento (sustento, informação), a mais justiça, a um maior desenvolvimento, a uma maior liberdade” (p.21). Através da alfabetização ocorrem mudanças sociais, uma vez que dá acesso ao saber e a todos os conhecimentos fundamentais à sobrevivência económica, social e política. No entanto, este conceito confunde-se com a de formação de base, “ensino cujo objetivo é a aquisição de conhecimentos e de competências elementares necessárias à vida em sociedade” (Titmus *et al.*, 1979, citado por Fontes & Graça, 1997, p.23). Esta visa a aquisição de competências de leitura, de escrita e de cálculo e de conhecimentos básicos de forma a tornar os indivíduos mais autónomos e a dar resposta às suas necessidades. Por conseguinte, a educação de base é o primeiro processo organizado de aprendizagem que favorece o indivíduo ao longo da vida e fora do âmbito escolar.

A alfabetização é fundamental para a comunicação e para a aprendizagem, sendo a condição de acesso ao desenvolvimento e à sociedade do conhecimento. Com as variações socioeconómicas, a alfabetização tornou-se um meio de sobrevivência num mundo cheio de competitividade, “conduz ao *empowerment*<sup>26</sup> e o direito à educação inclui o direito à alfabetização (...) requisito fundamental para a aprendizagem ao longo da vida e um meio vital de desenvolvimento humano e de consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODMs)” (Richmond, Robinson, & Sachs-Israel, 2009, p.9).

De acordo com a “Década às Nações Unidas para a Alfabetização, no período 2003 – 2007” destacaram-se, na promoção da alfabetização, os seguintes avanços: i) aumento da consciência internacional e criação de um novo impulso; ii) um novo compromisso com a alfabetização; iii) a Iniciativa da Alfabetização para o *Empowerment* (LIFE); iv) o fortalecimento de ações de alfabetização em diversos países, conduzindo a uma diminuição notável no número total de analfabetos; v) o novo

---

<sup>26</sup> “A Iniciativa da UNESCO de Alfabetização para o *Empowerment* (LIFE, 2006-2015) promove ações colaborativas de promoção, comunicação, formulação de política e capacitação em alfabetização. A LIFE abrange os 35 países onde vive 85% da população não alfabetizada do mundo”, (UNESCO, 2009, p.81).

impulso nas novas políticas e a constituição de instituições mais fortes; vi) maior visibilidade das boas práticas na alfabetização; vii) melhoria da avaliação e da monitorização no aperfeiçoamento para o planeamento e ações.

Na Década das Nações Unidas para a Alfabetização - 2003-2012 (UNLD)<sup>27</sup>, a alfabetização constitui uma prioridade na agenda da Educação Para Todos (EPT), quer na aprendizagem para crianças pequenas, alunos na escola, quer para jovens fora da escola e adultos, com objetivos de melhoramento no acesso à educação básica de qualidade, nomeadamente nos aspetos dos programas de aprendizagem na aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita. Na implementação de programas de alfabetização deve-se ter em conta o contexto do desenvolvimento, os desafios da sociedade (marginalização, pobreza, a falta do respeito para com os direitos humanos, etc), “um programa de alfabetização só pode ser útil se elaborar um sistema de saber distintivo capaz de dar conta da experiência dos analfabetos (...) reconstruir a linguagem da alfabetização de maneira a que ela possa escolher e valorizar os saberes de que se reclamam os grupos “inferiores””, (Canário, 1999, p.56). Na iniciativa Educação para Todos, cujo objetivo é aumentar as taxas de alfabetização em 50% em todo o mundo até 2015, é imprescindível um bom programa de alfabetização, um financiamento adequado com a coordenação e apoio internacional: formuladores de políticas e tomadores de decisões, planeadores e gestores de programas, órgãos governamentais e organizações internacionais, associações da sociedade civil e da comunidade, técnicos e investigadores, assim como público interessado (Richmond, Robinson, & Sachs-Israel, 2009). A alfabetização para muitos é inatingível, por viverem num mundo onde o conhecimento é distante e inacessível, dependendo de outros que possuam competências de leitura e escrita. Assim, para que todos tenham acesso à alfabetização, nas sociedades letradas, é essencial os governos colocarem em prática os seus compromissos.

No final do século XX, a resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas 42/104, de 7 de dezembro de 1987 proclamou o ano 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, de forma a intensificar o diálogo entre as iniciativas dos Estados, as organizações internacionais, as organizações não governamentais e a sociedade civil.

---

<sup>27</sup> De acordo com o relatório do Diretor-Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em conformidade com a Resolução nº 56/116 da Assembleia-geral, de 19 de dezembro de 2001, é apresentado o Plano de Ação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos, consistindo em recomendações para o sucesso da implementação dessa Década, no período entre 2003 – 2012.

Assim, surgem congressos com o intuito de discutir questões relacionadas com a alfabetização: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990; a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V), na cidade de Hamburgo (Alemanha), em 1997; o Fórum Mundial da Educação, em Dakar, em 2000, (PNUD, 2001).

A resolução 56/116 da Assembleia Geral das Nações Unidas<sup>28</sup>, que menciona a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para todos”, considera a alfabetização como um processo fundamental “para a aquisição, por todas as crianças, jovens e adultos, de habilidades essenciais para a vida, que os capacitem a enfrentar os desafios que eles podem vir a encontrar na vida, representando um passo essencial para a educação básica, que consiste num meio indispensável para a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (UNESCO, 2003, p.54)

## 2.2 Alfabetização e literacia

O analfabetismo dito “funcional” é relacionado com a obtenção da escolarização e com as diminuídas capacidades de leitura e escrita necessárias à participação na vida social. Assim, “se o conceito de alfabetização traduz o ato de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), a literacia traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo (...) define-se então literacia como: as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Benavente, 1996, p.4). A literacia baseia-se na utilização de competências e não em algo que se obtém num dado momento e que é sempre válido. O nível de escolaridade é um indício na aquisição da literacia, mas para além da escola, os espaços onde são feitas as aprendizagens de modo informal e não formal podem também desenvolver competências de leitura e escrita, (Benavente, 1996).

## 2.3 Ensino Recorrente

Segundo (Silva, 1982, citado por Pinto *et al.*, 1998, p.21) o conceito de educação recorrente surge como “uma estratégia global de educação aplicada a todo o ensino pós-

---

<sup>28</sup> United Nations Literacy Decade: education for all - A/Res/56/116, referido no site oficial das Nações Unidas – [www.un.org](http://www.un.org)

obrigatório, cuja característica essencial consiste em distribuir a educação ao longo da vida ao indivíduo, baseando-se para tal no princípio fundamental da alternância entre estudo, trabalho e outras atividades” (p.21). Trata-se de promover mudanças no sistema educativo de modo a criar condições de educação permanente no trabalho e fora do trabalho, em que o novo sistema reconhece os saberes e as competências dos sujeitos.

O sistema de ensino, desde o início, apresenta o conceito de educação recorrente em dois domínios distintos: “a ampla, estratégia educativa global, e a restrita, em que a educação recorrente é identificada com a educação de segunda oportunidade” (Antunes, 1985, citado por Pinto *et al.*, 1998, p.21). De acordo com o PNAEBA, o conceito é enunciado como a “carreira escolar do adulto”, num sistema onde a formação inicial, a educação de adultos e a experiência profissional se organizam, sendo valorizado a experiência pessoal, profissional e o exercício de cidadania. O conceito é desenvolvido no despacho n.º21/80, de 20 de fevereiro, onde é anunciado o estudo para o lançamento das ações da educação recorrente, pela DGEA. Na sequência do trabalho realizado, são desenvolvidos projetos experimentais de educação recorrente (nível preparatório) em algumas empresas, onde se prevê a capitalização dos saberes adquiridos associados à componente de formação geral e à componente de formação profissional. Após as experiências realizadas, de educação recorrente e reorganização do ensino nível preparatório e secundário noturnos, ocorre a generalização do ensino recorrente, pela Portaria n.º243/88, de 19 de abril e a estrutura curricular dos cursos prosseguem com o Despacho n.º 58/88, de 22 de julho.

Na realização da formação, perante as condições pedagógicas, os currículos são ajustados aos interesses, motivações e características dos formandos, de acordo com o seu contexto. A LBSE, ao definir ensino recorrente como uma modalidade de educação escolar, identifica o conceito de educação recorrente como o de educação de segunda oportunidade e refere que os seus destinatários ultrapassam a idade normal de frequência do ensino regular, ignorando a “educação recorrente enquanto estratégia global para a concretização da educação permanente”(Pinto *et al.*, 1998, p.28). A LBSE anuncia as formas de acesso, os planos curriculares e as metodologias, considerando o público-alvo e a experiência de vida.

O Ministério da Educação, cujo dever era a promoção da educação de adultos, contribuiu para o conceito de educação recorrente de forma restrita na concretização de

funções, com a alteração de organizações nomeadamente a Direção-Geral da Educação Permanente, a Direção-Geral de Educação de Adultos, a Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa, a Direção Geral de Extensão Educativa, o Departamento da Educação Básica e posteriormente, o ensino de adultos em simultâneo com o ensino regular, com o Núcleo de Ensino Recorrente e Educação Extraescolar (atualmente extinto) (Pinto *et al.*, 1998).

Segundo Esteves (1995, citado por Canário, 1999), o recenseamento de 1991 apontava para uma taxa de analfabetismo de 12%, nomeadamente idosos e mulheres das zonas rurais, e o recenseamento de 2001 para 9,03 %, (INE, 2007). A educação de adultos, segundo o autor, teve dois momentos de dedicação: após o 25 de Abril (1974-1976) e no início dos anos 80, na construção do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos. Melo e Benavente (1978) referem que num primeiro momento pretendia-se apoiar e valorizar a cultura popular e os processos de desenvolvimento local e num segundo momento a conceção das políticas educativas inovadoras, ainda que experimentalmente, em novos métodos em educação de adultos. Durante os anos 80 e 90 a educação de adultos não foi uma prioridade política, sendo desvalorizada e desfragmentada. A educação de adultos ficou reduzida ao Ensino Recorrente com o propósito de acolher os jovens que abandonaram o ensino regular.

Segundo Canário (1999), o desenvolvimento da educação de adultos teve um alargamento devido “às ofertas educativas destinadas a adultos pobres e pouco (ou nada) escolarizados” (p.49), sendo elas promovidas pelos cursos de alfabetização. Assim, a alfabetização e a educação básica de adultos surge “através da concentração de recursos num sistema do ensino recorrente, suscetível de permitir àqueles que nunca puderam frequentar a escola e àqueles cujo percurso escolar foi marcado pelo insucesso e/ou pelo formando precoce, a possibilidade de iniciar, reiniciar ou aprofundar estudos em particular ao nível da educação básica” (p.49).

A alfabetização surge no contexto de reforma educativa com a necessidade de mobilizar as estruturas nacionais, regionais e locais para os problemas do analfabetismo. A reforma do programa de alfabetização não se baseia apenas em ensinar ao adulto as técnicas de leitura e de escrita, uma vez que o seu percurso depende da sua ambição, da necessidade da literacia na aprendizagem de uma profissão. Neste momento, o programa consistia também na elaboração dos currículos, materiais e métodos de ensino

de modo a adaptá-los inteiramente às características do adulto. As estruturas iriam ao encontro dos adultos que necessitam dessa aprendizagem, nomeadamente lares da 3ª idade, cadeias, bairros degradados. Deste modo, “a alfabetização passa a ser instrumento de esperança, fator de solidariedade, reforço de dignidade e confiança própria” (Fontes & Graça, 1997, p.11) desviando o isolamento, a depressão e o sentimento de inutilidade.

### Organização da oferta do Ensino Recorrente

A Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de outubro, institui o ensino recorrente como uma modalidade especial de educação escolar, destinado a todos os que não obtiveram a escolarização no período devido, podendo ser concedido diplomas e certificados do ensino regular, através de itinerários educativos adequados ao público-alvo. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 74/91 de 9 de fevereiro veio regulamentar o ensino recorrente e a educação extraescolar e o seu funcionamento (Pinto *et al.*, 1998).

O enquadramento institucional do ensino recorrente, ao nível do ensino básico, passa a ser coordenado pelo Núcleo de Ensino Recorrente e Educação Extraescolar do Departamento de Educação Básica, e o nível secundário pelo Núcleo do Ensino Secundário, pelo que a fragmentação dos níveis provocou a perda de autonomia e a separação do departamento de educação de adultos. Ao nível local, o ensino recorrente depende do nível escolar e do meio onde se realiza. As Direções Regionais de Educação integram as Coordenações de Área Educativa (CAE) e estas ficam mais próximas dos locais de formação. No 1º Ciclo, os responsáveis pelo funcionamento são os coordenadores concelhios do ensino recorrente e educação extraescolar. Estes coordenadores não tiveram um estatuto claro e são professores do 1º Ciclo destacados para concretizar estas funções, “trabalham normalmente nas instalações das autarquias, sendo chamados para desempenhar tarefas administrativas e pedagógicas que exigem uma autonomia que não possuem” (Pinto *et al.*, 1998, p.32). Nos restantes ensinos recorrentes são responsáveis os órgãos de gestão das escolas regulares.

Pinto *et al.* (1998), aponta a existência de testemunhos, em vários documentos disponíveis, que referem que “o ensino recorrente constitui, em muitos casos, uma mera preocupação marginal das escolas do ensino regular, sem recursos pedagógicos

apropriados e sem um corpo de formadores estável e vocacionado para a educação de adultos” (p.35). Deste modo, o ensino recorrente é da responsabilidade de diferentes organismos, tornando-se difícil desenvolver a educação de adultos. O mesmo autor considera que a reorientação dos objetivos da política de educação de adultos em relação ao objetivo de alfabetização literal foi subestimado, “prevalendo uma visão escolarizada dessa alfabetização, a qual é tendencialmente enquadrada no ensino recorrente do 1º ciclo” (p.36), e cujo investimento em programas de intervenção, promoção cultural e cívica (animação comunitária) tinha pouca visibilidade. No entanto, a educação de segunda oportunidade assume-se como uma preocupação principal para o setor. Os baixos níveis de escolaridade que o país apresenta requerem uma política que ofereça uma vasta formação de modo a obter os diplomas escolares.

A construção de itinerários educativos específicos apresenta planos curriculares, objetivos, áreas disciplinares, processos de frequência, avaliação, programas e metodologias diferentes do ensino regular, embora os diplomas sejam equivalentes. No 1º ciclo, integram as áreas de Português, Matemática e Mundo Atual, dirigidas em sistema de monodocência. No entanto, há várias dimensões em que o ensino recorrente aparece como subsidiário do ensino regular, nomeadamente a formação, a seleção dos formadores (que dependem das necessidades do ensino regular) e a não existência de mecanismos adequados de certificação de competências adquiridas, em contextos não escolares (Pinto *et al.*, 1998).

A oferta de formação na rede de ensino recorrente é nacional, e é distribuída por regiões (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve)<sup>29</sup>. Os cursos são constituídos a partir de um número mínimo de formandos, o que condiciona a procura deste serviço. Esta depende, em larga medida, nas estratégias aplicadas de cativação dos adultos. Na constituição da oferta surgem dificuldades, nomeadamente os “modos de articulação e coordenação do ensino recorrente ao nível local. O coordenador concelhio não dispõe de capacidade formal de interferência no ensino recorrente realizado nas escolas (...). As várias escolas também não têm mecanismos formais de coordenação”(Pinto *et al.*, 1998, p.43). Deste modo, não existe uma entidade que estabeleça o funcionamento dos cursos, a articulação de recursos materiais e humanos, nem os locais mais adaptados, independentemente de serem escolares ou não. A

---

<sup>29</sup> No período 1994 a 1997, a oferta de cursos do ensino recorrente em Portugal Continental, ao nível do 1º ciclo, foi estável (Pinto *et al.*, 1998).

descoordenação reflete-se na procura, no número de inscrições realizadas anualmente, nos abandonos, em alguns casos não formalizados no decorrer dos cursos, tornando a definição do número de formandos por curso/turma inoperante. Na tentativa de ultrapassar a situação da oscilação de procura, as escolas abrem turmas com muitos formandos a pensar nas futuras desistências.

O funcionamento pedagógico e organizativo está relacionado com os formadores envolvidos. Estes sentem vários constrangimentos, nomeadamente o melhoramento de condições em que realiza o trabalho. Na organização e gestão do ensino recorrente destacam-se os seguintes constrangimentos: “desarticulação e insuficiência de enquadramento central, regional e local; unicidade do subsistema de educação de adultos, depois de uma generalização apressada e perversa; rigidez tradicional na escola, que colide com flexibilidade inerente ao sistema; modo marginal de ser encarada pela escola, visível na falta de atenção dos projetos educativos das escolas e na pobreza e inadequação dos centros de recursos; sobrecarga de trabalho burocrático, que dificulta uma indispensável atenção à tutoria pedagógica; dificuldades várias na organização de horários que satisfaçam as necessidades dos alunos” (Pinto *et al.*, 1998, p.49).

No que se refere aos programas e à organização pedagógica, destacam-se dificuldades no que se refere às turmas em que os formandos têm idades e situações de aprendizagem muito distintas, à escassa individualização do processo de ensino/aprendizagem, entre outras. Existem três posturas distintas relativamente ao ensino recorrente: uma que realça as suas potencialidades e que encara as dificuldades como desajustamentos na aplicação dos normativos, noutra as dificuldades de adaptação dos agentes educativos marcados pelo ensino regular, e outra o apelo à flexibilidade dos currículos. Relativamente aos programas, há a necessidade de valorizar a educação de adultos, no sentido de valorizar os papéis sociais desempenhados pelos formandos. Deste modo, é necessária a preocupação na escolha dos conteúdos e das metodologias a utilizar. A abordagem dos conteúdos através de temas significativos toma sentido para os formandos, estimulando a aprendizagem. Aos formadores é dada margem de autonomia na adequação dos programas às características dos formandos, das instituições onde trabalham e da realidade social local. Na adequação do processo ao adulto deve ser considerado que “estes processos têm de ser mais breves do que aqueles que se destinam a crianças e jovens (...) é absurdo pensar que os adultos o possam fazer

no pouco tempo que passam em formação” (Pinto *et al.*, 1998, p.51), uma vez que a vida dos adultos não se cinge ao estudo. Deste modo podem recuperar o atraso do processo de escolarização. “Não podemos encher os currículos com elementos teóricos, mesmo que se pense que estes podem um dia ser úteis a esses adultos, mas dar prioridade aos conteúdos e competências que lhes permitam “aprender a aprender” ao longo de suas vidas” (p.51).

Os fatores de variabilidade da qualidade do trabalho pedagógico dependem das características do formador envolvido, da forma como os formadores são recrutados e a respetiva formação na área, das dinâmicas dos contextos institucionais em que o ensino recorrente se desenvolve, das características do próprio grupo de formandos, a da qualidade dos espaços físicos e dos recursos materiais e das equipas pedagógicas (Pinto *et al.*, 1998).

Em relação às características do formador, pretende-se que este mobilize estratégias diversificadas adequadas às características dos formandos, mantendo capacidade de garantir o sucesso da formação e dos formandos, nomeadamente nas capacidades de participação e aprendizagem.

Em relação à forma como os formadores são recrutados e a respetiva formação na área é essencial dar preferência aos mais habilitados com a formação de adultos, uma vez que com o recurso aos professores do ensino regular corre-se o risco de se aplicarem métodos utilizados com crianças. Tal como salienta Pinto *et al.* (1998), “a opção dos professores pelo ensino recorrente resulta de uma mera conveniência de horários, do desejo de destacamento numa localidade mais próxima da residência ou, tão simplesmente, de serem os horários disponíveis na última fase de colocação de professores (...) que se estabeleçam critérios mais claros e exigentes de seleção dos formadores” (p.53).

### Público-alvo

Segundo a LBSE, os cursos destinam-se aos indivíduos que já não se encontram em idade normal do ensino básico e secundário e àqueles que não chegaram a frequentar o sistema de ensino, sendo uma segunda oportunidade para os que anteriormente frequentaram o ensino e uma primeira oportunidade que anteriormente foi lhes negada.

De acordo (Esteves, 1995, citado por Pinto *et al.*, 1998), os censos de 1991, o número de frequentadores do ensino recorrente foi de 6 906 745 indivíduos, dos quais “951 021 não sabem ler nem escrever; 1 097 563 sabem ler e escrever mas não possuem qualquer diploma; 2 871 014 possuem o ensino básico primário” (p.45). O analfabetismo é de 6,6% da população da idade ativa, correspondendo a 428 625 indivíduos.

Segundo dados obtidos pelas Direções Regionais de Educação, entre os anos 1992 e 1997 participaram em cursos do 1º ciclo do ensino recorrente 51 782 indivíduos, sendo 3 608 na região do Algarve, distribuídos por 327 cursos. “A distribuição dos formandos por região parece acompanhar, por um lado, a densidade populacional, por outro, as características demográficas” (Pinto *et al.*, 1998, p.70), sendo a maior procura nos distritos do litoral, enquanto no interior permanece o analfabetismo e o insucesso escolar é mais elevado.

Os formandos que procuram o ensino recorrente são provenientes de meios socialmente desfavorecidos, evidenciam condições de vida e de trabalho desvantajosas, maioritariamente possuem um quadro familiar desestruturado, e percursos escolares complicados e de necessidade do trabalho precoce. Conforme Pinto *et al.* (1998) divulga os formandos sem profissão são os que mais frequentaram o 1º ciclo, e “os formandos naturais de Portugal ou de outros países são na sua maioria pessoas sem atividade (domésticas, reformados ou sem profissão), enquanto os formandos nascidos num país dos PALOP têm uma forte presença (...) de empregadas domésticas ou de limpeza e trabalhadores da construção civil” (Esteves, 1996, citado por Pinto *et al.*, 1998, p.85).

As formas de adesão e as motivações dependem do trabalho de divulgação e de persuasão dos coordenadores concelhios, mas para um público não letrado os contatos informais, as palavras dos coordenadores com os destinatários são os métodos mais eficazes para a participação.

Atualmente, as coordenações foram extintas e parte dos formandos inscritos no 1º ciclo do ensino recorrente beneficiam do Rendimento de Inserção Social<sup>30</sup> (RSI). Outros, provenientes de outros países (PALOP’S, entre outros), pretendem aprender a ler e a escrever a língua portuguesa, enquanto noutros casos é a inatividade profissional (desempregados, reformados, domésticas, etc.) que leva à procura e à frequência dos cursos.

---

<sup>30</sup> Subsídio dado pelo Estado para quem pretende a inserção social.

As principais motivações para a frequência do ensino recorrente são a aquisição de mais conhecimentos, aprender a ler e a escrever, tirar a carta de condução, obter o diploma, possuir a escolaridade obrigatória; a nível profissional é a manutenção do posto de trabalho ou uma eventual promoção; a nível afetivo, o que os motiva é a convivência, a fuga à solidão.

### Finalidades

Segundo a portaria n.º 432/89, 14 de junho, os cursos do 1º Ciclo do Ensino Recorrente, têm os seguintes objetivos: desenvolver a capacidade de comunicar através de diversas formas de linguagem, como forma de expressão, de relacionamento e de participação na vida social; desenvolver a capacidade de análise e reflexão crítica, possibilitando a autoidentificação como agente transformador do meio e da cultura, considerando os valores humanos que devem orientar e dirigir essa transformação; desenvolver a capacidade de adquirir e usar conhecimentos relacionados com as necessidades e experiência dos adultos, com as exigências do mundo atual e de modo a permitir o prosseguimento de estudos no sistema formal e não formal; desenvolver atitudes positivas face à formação e à necessidade de aperfeiçoamento e de valorização pessoal e social, numa perspectiva de educação permanente.

Neste ensino pretende-se que os formandos, mais do que aquisição de saberes, adquiram competências tais como a captação de mensagens orais, emitir mensagens orais, captar o essencial de mensagens gráficas; resolver problemas do quotidiano pelo recurso às operações fundamentais, técnicas e instrumentos de cálculo; adquirir e usar conhecimentos no âmbito das áreas curriculares definidas, consciente da complementaridade dos saberes; adquirir hábitos de relação e decisão, leitura, pesquisa, análise e outros que lhe permitam informar-se, utilizar a informação, formular juízos críticos e continuar a aprender.

### Avaliação

Segundo a legislação, ao formando, quando ingressa no curso, é realizada uma avaliação diagnóstica e um reconhecimento dos saberes adquiridos, que permitem “determinar o grau de proficiência de cada candidato à frequência do curso e determinar o tempo de duração do curso que há de frequentar; conhecer os interesses e necessidades dos adultos e da comunidade; conceber um plano de trabalho interdisciplinar e da articulação com outras atividades culturais e profissionais”<sup>31</sup>.

A avaliação é descritiva e qualitativa e tem a função de verificar se foram atingidos os objetivos. Apresenta duas modalidades distintas, sendo contínua para os frequentadores com um mínimo de 150 horas ou 60 dias de participação, e final para os que a requeiram como autopropostos. A avaliação contínua é realizada com base no uso de competências, nos elementos constantes no dossier de trabalho, e no processo individual do adulto. O dossier de trabalho deverá conter o material utilizado e realizado, de acordo com os programas de aprendizagem.

Na avaliação final para os alunos autopropostos são realizadas duas provas: uma prova escrita e uma prova oral. A prova escrita será constituída pelas três áreas curriculares, com a duração máxima de duas horas e meia, e a prova oral será pública, com a duração máxima de 30 minutos. A aprovação dos resultados da avaliação contínua é da responsabilidade de uma comissão de certificação que averiguará o dossier de trabalho conjuntamente com o processo individual e decidirá se o aluno ficou “Apto” ou “Não Apto”<sup>32</sup>.

## 2.4 Teorias da Aprendizagem

A definição de educação pode abordar dois paradigmas principais: o neo-liberal e o crítico-radical. Na abordagem neo-liberal, a educação de adultos tem como objetivo “fazer os indivíduos partilharem valores e crenças comuns e assegurar a disponibilidade de um capital humano que possua a formação adequada” (Federighi & Melo, 1999, p.16), dando a possibilidade do próprio indivíduo participar no seu progresso e criar as próprias condições de aprendizagem. Enquanto na abordagem crítico-radical, a

---

<sup>31</sup> Portaria n.º 432/89, 14 de junho. Acedido a 24-11-2010, em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?access=1&e=1>

<sup>32</sup> A certificação com aproveitamento do 1º ciclo do ensino básico recorrente equivale à obtida no ensino regular. Os indivíduos nascidos antes de 1 de janeiro de 1967 podem requerer um diploma e um certificado e os nascidos depois de 1 de janeiro de 1967 podem requerer apenas um certificado (modelo n.º 0161 da Editorial do Ministério da Educação).

educação contínua forma “uma aliança com todos os aspetos económicos, políticos e sociais que fazem parte da vida individual e comunitária” (p.16). Os processos educativos conduzem os indivíduos a uma “dinâmica de libertação” que os leva a transformar as condições sociais que impedem o seu desenvolvimento intelectual, quer trabalhadores manuais, mulheres, idosos, pobres, entre outros. Illeris (2000, citado por Quintas, 2008) considera que existem várias orientações que definem as práticas de educação e formação de adultos: a andragogia (Knowles, 1975, 1980, 1992), a reflexão crítica (Brookfield, 1986, 1987), e a aprendizagem transformativa (Mezirow, 1991, 1996, 1998, 1999). Também Boggs (1991) e Seaquist (2003) acrescentam uma outra orientação relacionada com a responsabilidade social.

Malcolm Knowles propôs um “modelo andragógico” de aprendizagem dos adultos, “centrado no desenvolvimento da pessoa que aprende (valorizando as suas necessidades, motivações e a autodireção) e elogiando o papel da experiência adquirida” (Pires, 2002, p.155). O seu trabalho baseia-se nas qualidades humanas da pessoa, no respeito pela liberdade pessoal e do direito de escolha, e da valorização da experiência. Para Knowles tem ocorrido grandes mudanças culturais, tal como a rápida produção de novos conhecimentos, a inovação tecnológica, o aumento da mobilidade das pessoas, a mudança política e social. Estas mudanças foram muito rápidas tornando ultrapassados os conhecimentos adquiridos pelas pessoas, sendo a educação definida “como um processo de descoberta ao longo da vida sobre o que é desconhecido” (Knowles, 1996, citado por Pires, 2002, p.156).

Segundo Kerka (2002, citado por Quintas 2008), o conceito surge da “busca de procedimentos educativos adequados aos novos públicos a que a educação devia dar resposta” (p.22), e do conhecimento sobre as características dos adultos, de forma a apresentar uma proposta educativa adequadas a adultos distinta das que eram propiciadas a crianças e a jovens. Na perspetiva andragógica é dada independência e autonomia ao adulto para aprender o que quer e como o quer fazer, responsabilizando-o no seu processo de aprendizagem. “Esta independência e responsabilização devem ser estimuladas através do uso de situações de simulação, análise e discussão de casos, aprendizagem baseada em problemas, bem como através de processos de avaliação em grupo e de autoavaliação” (Quintas, 2008, p.22).

O modelo andragógico de Knowles (1975) baseia-se nos pressupostos que o autor entende como distintos dos do modelo pedagógico: a necessidade de conhecer o que irão aprender, tomando consciência das suas necessidades; o conceito de si, sendo capazes de autodirigirem as suas aprendizagens sendo apenas orientados; o papel da experiência de cada elemento de um grupo constitui um conjunto de conhecimentos que servem de recurso à aprendizagem através da partilha; a disposição para a aprendizagem a partir dos objetivos pessoais que o adulto define para si e através da autoavaliação do que adquiriu após o processo de aprendizagem; a orientação para a aprendizagem quando os temas lhes acarreta benefícios para a prática do dia a dia; a motivação que pode ser reduzida devido a constrangimentos ou pode ser forte por estar relacionada com fatores como melhoria de salário, satisfação no trabalho, autoestima, desenvolvimento pessoal, entre outros.

A reflexão crítica é essencial na prática da educação de adultos, na capacidade de pensar de forma crítica, discutindo ações, explicações, decisões, apresentando iniciativas e opções mais adequadas à existência de uma democracia participativa. O adulto é envolvido num processo de reconhecimento e de conceções próprias baseadas em convicções, pensamentos e ações que possuem sobre o mundo. Para Brookfield (1995), estas ideias provenientes do senso comum são aceites pela prática de uma reflexão crítica, possibilitando-os para a escolha de ideias e conceções da sociedade, que aparentam ter sentido ou não. As reflexões críticas surgem das conceções hegemónicas relacionadas com a cultura de uma sociedade e das conceções relacionadas com relações de poder presentes na vida do adulto. O adulto necessita de outros no reconhecimento das suas próprias ideias, mas na maioria das vezes desvaloriza outras perspetivas, ficando incapacitado de sair de si próprio. Deste modo, o formador pode tornar os indivíduos mais conscientes das suas ideias e ações. “Aprender a pensar criticamente é, irredutivelmente, um processo social (...) a competência de pensar criticamente é mais facilmente adquirida quando se recruta a ajuda de alguém que ajuda a ver de forma diferente as nossas ideias e as nossas ações” (Quintas, 2008, p.24).

Citando Mezirow (1991) “a aprendizagem transformativa caracteriza-se pela alteração das perspetivas de sentido que enquadram e limitam a interpretação que a pessoa faz da realidade. Insere-se no tipo de saber emancipatório que aponta para o desenvolvimento contínuo da pessoa humana e caracteriza-se pela evolução progressiva

para perspectivas de sentido mais desenvolvidas” (p.193). Mezirow teve um contributo imprescindível no processo de aprendizagem dos adultos, nomeadamente na valorização da dimensão social e cultural, na valorização o papel da consciência crítica e da reflexividade e no desenvolvimento de processos emancipatórios.

Segundo vários autores (Couceiro, 2000; Tennant, 1997; Hanson, 1996; Jarvis, 1995; McGill & Weil, 1996), Mezirow contribuiu para o modo de nos compreendermos a nós mesmos nas relações que estabelecemos, referindo a existência de dois conceitos: perspectivas de sentido (*meaning perspectives*) e esquemas de sentido (*meaning*) (Pires, 2002; Quintas, 2008). As perspectivas de sentido são as aprendizagens realizadas a partir de um processo de socialização, baseadas em experiências passadas e que desenvolvem a consciência crítica. “Escolhi o termo de *meaning perspectives* para referir a estrutura dos pressupostos no âmbito dos quais cada um transforma a experiência assimilada em nova experiência” (Mezirow, 1991, p.42). Os esquemas de sentido são as interpretações feitas a partir dos conhecimentos, das crenças, dos sentimentos, que conduzem a determinadas ações. A atribuição de sentido é essencial na aprendizagem dos adultos, uma vez que se atribui um sentido, partindo das experiências e dos conhecimentos já adquiridos para a reinterpretação de uma experiência. A atribuição de sentido pode ser compreendida como o desenvolvimento da nossa capacidade de perceber o mundo, os outros e nós mesmos, tal como a capacidade de explicar um determinado aspeto da nossa relação com o meio, com os outros e conosco próprios (Mezirow, 1991, citado por Pires, 2002).

Para Mezirow (citado por Pires, 2002), “a aprendizagem transformadora envolve a transformação reflexiva das crenças, atitudes, opiniões, reações emocionais que constituem os nossos esquemas de significado (*meaning schemes*) ou transformam as nossas perspectivas de sentido (*meaning perspectives*)” (p.167). O processo de aprendizagem em momentos não formais é uma consequência da reflexão sobre a experiência.

De acordo com Merizow (1996) “a aprendizagem é concebida como um processo de utilizar as interpretações anteriores com vista a construir uma interpretação nova ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência atual, em ordem a guiar a ação futura” (p.162). Deste modo, o processo de aprendizagem resultará das interpretações prévias para construir interpretações no presente, ocorrendo uma

transformação dos processos de análise da realidade, característicos da aprendizagem transformativa.

A sociedade requer dos cidadãos um desembaraçamento tal que, perante determinadas situações, os obriga a decidir sobre as suas vidas. Perante as adversidades são obrigados a encarar os conflitos da sociedade e ao mesmo tempo a adquirir competências que lhes permite refletir sobre determinados pensamentos, relacionar com outros e empreender ações. Desta forma, a educação e formação de adultos vem dar resposta através da educação para a cidadania, desenvolvendo a responsabilidade social (aquisição de informações e de conhecimentos, ações que produzem soluções, adoção de atitudes e valores, julgamentos morais sobre os seus papéis enquanto cidadãos), (Larson, 2004; Seaquist, 2003; Boggs, 1991, citados por Quintas, 2008). Para que os formandos desenvolvam valores relacionados com a cidadania deve estar inserido no programa de educação e formação de adultos o domínio cognitivo (ajudar outros a adquirir informações sobre questões complexas, nomeadamente direitos e deveres), domínio afetivo (ajudar os outros a desenvolver a capacidade de fazer escolhas e adquirir competências de relacionamento com outros) e de ação (adquirir a capacidade de se comprometerem em atos públicos sobre determinadas questões).

Na própria construção do conhecimento, os cidadãos necessitam de oportunidades para se comprometerem, para discutirem (saber ouvir os outros) e refletirem sobre diversas opiniões e encontrem soluções. A aprendizagem deve realizar-se num ambiente democrático, cujo poder existente entre formandos e formadores é partilhado de forma equitativa, num espaço propício à discussão a que todos possam participar sem medo. Os conteúdos abordados são baseados em temas do interesse dos formandos, de forma a estabelecerem uma ligação entre o tema e as suas vidas ou de outros que os rodeiam, assim haverá uma maior motivação e o sucesso da aprendizagem será superior (Hugo, 2002, citado por Quintas, 2008).

No autodirecionamento da aprendizagem, a aprendizagem experiencial e a aprendizagem contextual são conceitos que abrangem as teorias da aprendizagem de natureza idealista e liberal e das de natureza crítica e emancipatória (Quintas, 2008). Segundo Knowles (1975), a partir do conceito de autodirecionamento na aprendizagem, o formando assume o controlo sobre a sua aprendizagem, “os indivíduos tomam a iniciativa de, com ou sem a ajuda de outros, diagnosticar as suas necessidades de

aprendizagem, formular objetivos de aprendizagem, identificar os recursos materiais e humanos para aprender, escolher e implementar as estratégias apropriadas e avaliar os resultados obtidos” (p.18). No entanto, diversos autores questionam a capacidade de todos os adultos autodirecionarem as suas aprendizagens.

A aprendizagem experiencial é proveniente do processo de construção do conhecimento, a partir da produção de significados derivado das experiências. Estas aprendizagens são tratadas nas aprendizagens formais, através dos conhecimentos teóricos que a formação proporciona. O conceito de aprendizagem experiencial é considerado, por muitos, como atividades que proporcionam uma ação, no local de formação, e um processo de reflexão. Também é visto como a criação de situações planeadas, baseadas nos processos formativos e nas experiências provenientes do contexto comunitário, com o intuito de uma posterior intervenção. “O conceito de aprendizagem experiencial engloba todos os procedimentos formativos que, de alguma forma, solicitem o mundo experiencial do formando” (Quintas, 2008, p.31).

A aprendizagem contextual resulta das diferentes propostas educativas relacionadas com o mundo, dos variados momentos e contextos da vida do sujeito. O processo de aprendizagem é rentabilizado individual ou coletivamente, de acordo com os objetivos de aprendizagem. A “orientação interativa” e a “orientação estrutural” enaltecem o contexto em que a aprendizagem ocorre, sendo a primeira orientação relacionada com o processo psicológico e com a aprendizagem resultante da interação individual com o contexto e a segunda orientação relacionada com os fatores culturais e sociais (raça, género, grupo social, étnico, entre outros, que podem afetar a aprendizagem) (Quintas, 2008).

Em suma, as principais teorias, abordagens e modelos referem a aprendizagem dos adultos como um processo estreitamente relacionado com o desenvolvimento pessoal, com a autonomia, com a liberdade individual, com a formação da identidade, com a emancipação da pessoa; sendo um processo holístico que envolve a pessoa no mundo e a sua transformação. A partir da influência sociocultural, a aprendizagem contribui para a estruturação de representações e de significações da pessoa, para a sua transformação social, conduzindo à crítica e emancipação e desenvolvendo a consciência sócio-política e cultural (Pires, 2002). Na aprendizagem dos adultos destaca-se: a valorização da experiência; a atribuição de sentido e da reflexividade; a

centralidade no adulto; as transformações profundas e de reestruturação dos sistemas de significação da pessoa (transformação dos quadros de referência, das representações sobre si e sobre o mundo, redefinição de si próprio, desenvolvimento da personalidade, construção da identidade), conduzindo a uma postura mais crítica e emancipada; a aprendizagem e o desenvolvimento estreitamente articulados (envolvem uma interação contínua entre a pessoa e o meio social e cultural, a experiência de vida e o significado a ela atribuído através da reflexividade, contribuindo para a aprendizagem e a transformação da pessoa, numa perspectiva crítica, integradora e dinâmica).

As teorias da aprendizagem dos adultos baseiam-se principalmente no processo de conscientização de Freire, da aprendizagem como processo transformador de Mezirow, na aprendizagem pela consciência de si e da autonomia de Knowles (Pires, 2002).

## 2.5 Contributo de Paulo Freire na Alfabetização

Paulo Freire contribuiu para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional libertador, tendo lutado pela superação da opressão e das desigualdades sociais. O seu projeto educacional contemplou o conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e do diálogo enquanto princípios metodológicos. O seu pensamento e a sua obra constituem um marco na história da pedagogia.

Face aos problemas existentes no seu país (a fome e a miséria, a ausência do direito a uma vida digna, sem acesso à educação, entre outros), Freire envolveu-se nos movimentos populares com os, por si chamados, oprimidos. O seu desejo de viver num país com menos desigualdades, com justiça social, liberdade e democracia contribuiu para a criação da sua teoria pedagógica, como uma possível solução no combate ao problema do seu país. Ao envolver-se nos movimentos populares, apercebeu-se que é possível alfabetizar a população a partir da sua conceção pedagógica transformadora e tenta resolver o problema dedicando-se à educação de adultos, aplicando o seu método

de alfabetização<sup>33</sup> a partir dos Círculos de Cultura<sup>34</sup>, onde os educandos definiam as temáticas com os educadores (Projeto Memória, 2005).

Paulo Freire acreditava que era possível, pela educação, e recorrendo ao seu método, consciencializar a população de forma a transformar a realidade: “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (Freire, 2003, p. 30).

Mas para atingir o sucesso e resolver o problema seria necessário utilizar um método onde predominasse o diálogo crítico, houvesse uma forte relação entre educador e educando e existisse uma relação pedagógica e política em que todos tivessem voz (Freire, 2003). “A educação deve ser desinibida e não restritiva. É necessário dar oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (p. 32).

Na transformação e na mudança, o educador ao solicitar opiniões, proporciona a reflexão e o debate, de modo a promover a interação com a realidade, sem depender de terceiros. No seu método, a educação é um momento do processo de humanização, um ato político, de conhecimento e de criação (Projeto Memória, 2005).

Para Freire (2003), o formador deve considerar que

“a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante a sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la” (p.48).

A sua prática de educador era “politizada” e como constituía uma ameaça à ordem política vigente, Freire tinha consciência das atitudes que os opressores utilizavam para submeter os oprimidos, o que o fazia acreditar acerrimamente na

---

<sup>33</sup> Este método de educação é visto como uma prática da liberdade, uma vez que o processo de desenvolvimento, em qualquer contexto, origina as chamadas "sociedades em trânsito". Esta passagem de uma sociedade sem democracia para uma sociedade em processo de democratização dá a possibilidade de qualquer pessoa enfrentar a opressão e as injustiças.

<sup>34</sup> Círculo de Cultura é referente a um círculo de pessoas que debatem assuntos referentes à realidade, a partir de palavras do seu contexto (Brandão, 1981).

educação como fonte de libertação e que a mudança seria possível se lutassem por ela (Projeto Memória, 2005).

Torres (2001, citado por Ghiggi & Hack, 2002), expõe a contribuição de vários intelectuais com representatividade, no qual destaca que a teoria de Freire é um modelo oposto à agenda predominante neoliberal na educação latino americana. Esta se qualifica como estratégia para a privatização da educação e redução dos gastos públicos, com a forte intenção de despolitizar as práticas do estado. Muitos valorizavam o empenho de Freire, ao contrário de outros que se sentiam ameaçados pela sua atividade. Não só no seu país, mas em todo o mundo, governos, educadores e intelectuais tomaram conhecimento do seu grande contributo para o desenvolvimento social, através das suas experiências com a alfabetização de adultos.

Henry Giroux, um dos principais filósofos da educação, e crítico na área da educação, refere que Paulo Freire fez variadas intervenções apostando em trabalhos teóricos pós-coloniais, estudos críticos de educação de adultos, do primado da política em matéria de educação, entre outros (Rage & Hope, 1999). Giroux afirma que Freire estava sempre absorvido com a relação entre contexto, a pedagogia e a política.

Para o método de “alfabetização conscientização” descrito por Freire (1974) “alfabetizar não quer dizer aprender a ler e a escrever um código linguístico, mas sim aprender a ler (compreender) e escrever (transformar) sua própria realidade” (p.35). Segundo Monteiro (1998), antes da aprendizagem do alfabeto, a aprendizagem cultural do indivíduo é problematizada para posteriormente se dar início à alfabetização. Esta tem como finalidade consciencializar, através da imersão no mundo das emoções quotidianas, e induzir a visão e a compreensão da realidade para se poder observar como se vive. Torres (2001, citado por Ghiggi & Hack, 2002), destaca que Freire considera o mundo vivido do adulto para o ingresso de processos formativos.

Monteiro (1998), refere que na concepção da educação de Freire, o homem, como ser histórico, é um ser inacabado e em projeto que tem uma necessidade ontológica e vocação para ser mais; é produtor e produto de cultura, é educável e aprende porque comunica e sente necessidade de comunicar. A história de cada ser humano tem uma “moldura” política, uma posição e, por esse motivo, a educação é sempre um ato político. Ao vivermos numa sociedade onde existem diferentes classes sociais a educação favorece alguns, indo contra os interesses de outros. Os seres humanos

educam-se entre si e atingem a libertação, ocorrendo a passagem da condição de objetos ao estatuto de sujeitos. Pelo diálogo, valorizam-se conhecimentos, vivências e experiências de quem aprende, porque existe a comunicação e a relação. O diálogo ético tem um valor psicológico, epistemológico, metodológico e político. A pedagogia de Freire, como teoria da educação, “assenta numa visão antropológica, ética política, metodológica, deontológica e estética da educação em relação ao ser humano” (Monteiro, 1998, p.125).

A pedagogia de Freire está relacionada com a falta de democracia e o contexto de opressão social, propondo a libertação dos oprimidos. O conceito de pedagogia da libertação que defende opõe-se a outros, como a educação bancária (domesticadora, antidialógica), e apresenta uma ideia sobre educação, problematizadora, humana, crítica, dialógica e libertadora. No entanto, ao pôr em prática uma educação libertadora num contexto onde predomina o domínio, o educador poderá encontrar resistências por parte dos formandos. Na educação bancária, o educador sabe tudo e o educando pouco sabe, sendo os conteúdos programáticos despejados pelo educador. Pelo contrário, na educação problematizadora o educador e o educando encontram-se numa posição de diálogo, de troca de informações, havendo interação de saberes. Ambos produzem conhecimentos e aprendem em conjunto. Ao reconhecer o educando como sujeito da educação, considera que a dignidade humana consiste na liberdade do sujeito como ser de comunicação, independente e autónomo (Projeto Memória, 2005).

Segundo o Projeto Memória (2005), o método Paulo Freire está estruturado em três etapas:

1) Etapa de Investigação: o formador e o formado buscam, no universo vocabular do formando e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais da sua biografia. Paulo Freire (1987) refere que “é preciso que a visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento dos seus participantes, a linguagem usada” (p.105). Também refere que “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar”(p.101). Segundo Brandão (1981), o educador não se deve limitar à simples recolha de factos, mas, sobretudo, entender como o educando sente a sua própria realidade. As suas vivências e os seus pensamentos serão traduzidos em palavras, frases, provérbios, falas que revelam o seu mundo e, deste modo, a partir de

temas geradores falados, surgem as palavras geradoras. A partir do tema gerador poder-se-á avançar para além do limite do conhecimento que os educandos têm da sua própria realidade, de modo a poderem intervir criticamente (p.28). O que se pretende investigar não são os homens, mas o seu pensamento, linguagem referida à realidade, os níveis da sua perceção desta realidade, e a visão do mundo em que se encontram envolvidos os seus “temas geradores” (Brandão, 1981).

2) Etapa de Tematização: nesta etapa os educandos codificam e descodificam esses temas, procurando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. Na fase da tematização são realizados os “Círculos de Cultura”. Brandão (1981) menciona que cada palavra geradora apresentada é acompanhada por uma ilustração (desenho ou fotografia) com objetivos de representar a realidade existencial dos formandos, através de debates. As palavras e temas geradores, usados no Círculos de Cultura, têm como objetivo a “codificação”, a alusão a situações vivenciadas nessa realidade construída pelos formandos. Para esta seleção eram considerados os seguintes critérios: “a riqueza fonética, as dificuldades fonéticas e o aspeto pragmático da palavra, dado seu relacionamento com a realidade social, política e cultural dos formandos” (p.31). Cada palavra tem o seu próprio uso semântico, e deve servir para introduzir os fonemas cuja recombinação é feita pelo conjunto educador - educando. Em ordem crescente de dificuldade, cada palavra vai ajudá-los a melhorar o processo de leitura e a escrita. Cada palavra carrega consigo teor afetivo e peso crítico, como, por exemplo, a palavra “trabalho” que é carregada de memórias de uma vida difícil para quem vive no campo a trabalhar.

Brandão (1981) clarifica que durante os círculos de cultura “as palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere a compreensão do mundo” (p.39). O formador mostra ao grupo as fichas com as palavras associadas ao desenho, sugerindo que transmitam o que estão a observar mediando a discussão. Assim, as fichas de cultura propiciam os debates a partir das imagens das situações existenciais conduzindo o grupo a assumir o trabalho de alfabetizar-se e a participar de uma forma criadora. Deste modo, o Círculo de Cultura substitui a “turma de alunos” ou a ideia de “sala de aula”.

3) Etapa de Problematização: o formando e o formador procuram, através da visão crítica do mundo, transformar o contexto vivido a partir da luta do formador pela

“conscientização” e transformação do formando para que se torne um ser livre. Segundo Cortesão (2004), “é na postura dialógica que Paulo Freire aposta (...). É através do diálogo, e no calor do diálogo, que às vezes se consegue despoletar no outro a capacidade de análise crítica das condições em que vive e a capacidade de ter uma postura de indignação e de revolta perante essas condições, e de ação” (p.48). Como Freire (2003) aponta, a mudança de percepção confronta o homem com a realidade, passando do estado de acomodação ao estado consciente, quando a observa e a analisa.

Freire (2000) propõe a execução prática do seu método, em cinco fases: 1) o levantamento do universo vocabular dos grupos através de encontros informais com a população do meio envolvente de modo a obter as palavras geradoras<sup>35</sup>; 2) a partir desse levantamento o formador opta por palavras com riqueza fonética e com o teor pragmático da palavra; 3) através do debate promovido pelo formador são apresentadas as palavras geradoras (por ordem crescente de dificuldade fonética), e criadas situações existenciais baseadas nas características do grupo de modo a que os formandos descodifiquem a palavra, analisem os problemas locais, regionais e nacionais e que adquiram consciência dos factos sociais, ao mesmo tempo que se alfabetizam (Freire, 2003); 4) por opção do formador poder-se-á apresentar fichas que conduzam ao desenvolvimento do debate (Freire, 2000); 5) na última fase poderá ser preparado na forma de slides, vídeos ou cartazes, a “realização de fichas para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores” (Freire, 2000).

---

<sup>35</sup> Segundo Freire (2003), “são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, proporcionavam pela combinação desses elementos o nascimento de novas palavras” (p.72).



## **CAPÍTULO II**

### **TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO (TIC)**

---

## 1. Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC)

### 1.1 Conceito

A partir da década de 80 a era da revolução industrial cede lugar à revolução tecnológica, devido ao aparecimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). De acordo como o Glossário da Sociedade da Informação, promovido pela Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação (APDSI) (2005), as TIC são definidas como

“as tecnologias necessárias para o processamento da informação ou, mais especificamente, o *hardware* e o *software* utilizados para converter, armazenar, proteger, tratar, transmitir e recuperar a informação, a partir de qualquer lugar e em qualquer momento (...). Embora nesta definição esteja incluída a componente de comunicação da informação, os desenvolvimentos atuais do multimédia e das telecomunicações, designadamente as redes de computadores e em especial a Internet, levaram à adoção generalizada do termo tecnologias da informação e comunicação (TIC)” (p.82).

As TIC apresentam uma linguagem e uma ferramenta de trabalho básica no dia a dia, razão pela qual estão cada vez mais integradas na educação. As tecnologias dão-nos acesso a grandes quantidades de informação e são um instrumento fundamental para pensar, criar, comunicar e intervir sobre várias situações, para além de apresentar uma grande utilidade para o trabalho colaborativo e proporcionar o desenvolvimento humano na vertente pessoal, social, cultural, lúdica, cívica e profissional (Ponte *et al.*, 2002a); “as TIC marcam a sociedade atual, com efeitos profundos não só na vida económica mas também na cultura e na identidade humana” (p.63).

Em cada período surgem técnicas próprias que originam uma transformação social. Assim, tal como os utensílios de pedra, entre outros, dominaram e contribuíram para o desenvolvimento do ser humano, há milhares de anos, também hoje as “TIC são uma força determinante do processo de mudança social, servindo a sociedade. Estas tecnologias referem-se ao processamento, ao armazenamento e pesquisa de informação

realizados pelo computador, ao controlo e automatização de máquinas, à comunicação, à circulação da informação, entre outras” (Coelho, 1986, citado por Ponte, 2000, p.65).

Define-se como TIC “o termo genérico que engloba o conjunto das tecnologias da informação, isto é, a informática nos seus aspetos materiais, programáticos e de comunicação, nomeadamente as redes de comunicação vistas simultaneamente nas perspetivas de conteúdo e de suporte de comunicação” (Otman, 1998, p.391).

Segundo Peralta e Costa (2007a), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) conjugam a tecnologia informática com a tecnologia das telecomunicações, mais particularmente a Internet com a *World Wide Web* (WWW). O autor menciona o facto das tecnologias servirem de apoio à aprendizagem dos formandos e ao desenvolvimento de ambientes favoráveis à aprendizagem, nomeadamente a Internet. Também para Ponte (2002b), as TIC no processo educativo são um meio para o acesso à informação através da Internet, sendo “um instrumento de transformação da informação e de produção de nova informação (seja ela expressa através de texto, imagem, som, dados, modelos matemáticos ou documentos multimédia e hipermédia). Mas as TIC constituem ainda um meio de comunicação à distância e uma ferramenta para o trabalho colaborativo (permitindo o envio de mensagens, documentos, vídeos e *software* entre quaisquer dois pontos do globo” (p.2). Segundo o autor,

“as tecnologias são versáteis e poderosas e requerem uma atitude crítica dos utilizadores, constituem uma linguagem de comunicação que é essencial dominar, suportam o desenvolvimento humano ao nível pessoal, social, cultural, lúdico, cívico e profissional, possibilitam o desenvolvimento de novas formas de interação levando à construção de novas identidades pessoais, permitem a partilha e troca de documentos e recursos, propiciam novos ambientes de aprendizagem (ao nível de conteúdos e desenvolvimento de capacidades), e são um instrumento de trabalho e de apoio para o professor pelas suas inúmeras potencialidades. Deste modo é necessário garantir a todos o acesso às TIC, quer seja na escola como na sociedade em geral” (p.3).

## 1.2 Sociedade da informação e do conhecimento

As tecnologias estão associadas ao desenvolvimento da sociedade. Elas introduziram grandes mudanças na aquisição e na produção de informação e conduziram à produção de novas competências no novo tipo de relacionamento humano e na nova forma de viver em sociedade. “A sociedade atual é uma sociedade baseada no conhecimento, e este encontra-se diretamente relacionado com o acesso e com a gestão da informação” (Pires, 2005, p.44). Na opinião de Castro (2006), “a sociedade da informação dos nossos dias, fortemente caracterizada pela globalização da informação e do lazer, representa uma rutura com a época anterior” (p.25). A sociedade da informação corresponderá, por conseguinte, a uma sociedade cujo funcionamento recorre crescentemente a redes digitais de informação (MSI, 1997).

Édith Cresson e Pádraig Flynn, citados no *Livro Branco Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva* (Comissão Europeia, 1995), referem que à “mundialização da economia, sociedade da informação, progresso científico e técnico (...) todos os dias nos apercebemos das mudanças suscitadas por esses fenómenos. No seio da empresa, conduzem a novas formas de trabalho. Na escola exigem novos saberes. Na vida de todos os dias alteram os hábitos” (p.23). Estas mudanças ditam a sociedade de amanhã e colocam o desafio de dominar estas transformações para não ser dominado por elas e, por conseguinte, combater o desemprego e a exclusão social.

A sociedade europeia, tal como a situação global, são atravessadas por uma nova forma de sociedade, desafiadora de progresso: defronta-se com as tecnologias da informação, a pressão do mercado mundial e a renovação técnica e científica acelerada. Nos países mais desenvolvidos tecnologicamente esta revolução criou atividades para manter o mesmo número de empregos. No entanto, as tecnologias da informação alteraram o trabalho e a organização da produção: o desenvolvimento do trabalho assalariado permanente inverteu-se, as relações na produção e condições de trabalho alteraram-se, “a procura da flexibilidade, a organização de redes de cooperação, o recurso acrescido à subcontratação, o desenvolvimento do trabalho em equipa são algumas das consequências da penetração das tecnologias da informação” (Comissão Europeia, 1995, p.23).

As tecnologias da informação vêm substituir alguns dos trabalhos rotineiros que podem ser programados por máquinas para facilitar a descentralização das tarefas, coordenar redes interativas de comunicação, em tempo real, em qualquer lugar, contribuindo para a autonomia individual do trabalhador e para a organização da sua atividade. O efeito das novas tecnologias é duplo: por um lado, aumentam sensivelmente o papel do fator humano no processo de produção; por outro, tornam o trabalhador mais vulnerável às transformações da organização do trabalho, porque passou a ser um simples indivíduo confrontado com uma rede complexa. Assim “pode ocorrer (...) uma promoção desequilibrada das tecnologias da informação e das comunicações, não atendendo a critérios sociais, criando um mercado de trabalho polarizado, de um lado, com grupos aptos para utilizar essas tecnologias, e, do outro, os restantes perdedores.” (M.S.I., 1997, p.67). Também elas poderão aumentar a desigualdade entre “as áreas industrializadas e as menos desenvolvidas, entre os jovens e os idosos, entre os que sabem ler e os que não sabem” (Pires, 2005, p.46). Para Ponte (2000), as TIC podem trazer consequências indesejáveis para o ser humano: requerem um maior conhecimento da atividade do trabalhador, sendo necessária formação e originando mudanças totais na atividade profissional, nomeadamente o desemprego, problemas de ansiedade e de inadaptação. As TIC também acarretam outros problemas, tais como as avarias, a existência de vírus, o excesso de publicidade nos e-mails, o risco de “assalto” a informações pessoais e reservadas, bloqueio de *sites* mais visitados, a compra de *software* que não servem para os fins pretendidos, entre outros.

As novas técnicas de conhecimentos que a sociedade da informação oferece, nomeadamente o conteúdo educativo, poderá ou não ser um fator de enriquecimento cultural para o indivíduo, uma vez que, por um lado, dá a informação mas, por outro, teme-se pela respetiva qualidade (os programas educativos, a multimédia como produtora de uma cultura de "baixo nível"). Deste modo, a Comissão Europeia estimulou a produção de programas informáticos educativos para modificar os modos de ensino, diversificando os contextos e os modos de aprendizagem, “substituindo a relação demasiado passiva do docente e do discente pela nova relação, *a priori* fecunda, da interatividade” (Comissão Europeia, 1995, p.23).

O avanço da sociedade do conhecimento e da informação conduzem à reorganização da sociedade que se sente ao nível da produção e da educação. Assim, em

relação à educação e à formação, as tecnologias da informação operam entre os "modos de aprender" e os "modos de produzir", relacionando o trabalho com a aprendizagem e exigindo, ambas, as mesmas capacidades e competências (Pires, 2005, p.43). Tanto a educação e a formação como a organização do trabalho são confrontadas com novos desafios, aos quais a educação e a formação têm de ter a capacidade de desenvolver competências adequadas para trabalhar na sociedade da informação, a par da organização do trabalho e a capacidade de proporcionar aprendizagens que desenvolvam o indivíduo individualmente e ao nível organizacional (Pires, 2005).

Esta mudança proveniente das tecnologias da informação leva a incidências económicas e sociais. Para tal, é necessário que os indivíduos apostem na educação e na formação uma vez que estas são primordiais face às mudanças económicas e sociais (*Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, citado por Pires, 2005).

“A indústria recorre cada vez mais à ciência para aperfeiçoar novos produtos” (Comissão Europeia, 1995, p. 25). A investigação científica exige equipamentos tecnologicamente sofisticados, que podem conduzir ao progresso e, simultaneamente, serem vistos como uma ameaça e provocar um sentimento de insegurança; “é a divulgação do conhecimento que fará desaparecer este clima irracional. É pela evidência da relação entre ciência e progresso humano e pela consciência dos seus limites que a civilização científica e técnica será aceite e que melhor poderá ser divulgada uma cultura da inovação” (Comissão Europeia, 1995, p.25). Assim, muitos países europeus organizam-se para ultrapassar essa adversidade promovendo a cultura científica e técnica, nomeadamente na consolidação de conhecimentos científicos escolares.

O debate nacional sobre a sociedade da informação, em 1996, contribuiu para a preparação do Programa Operacional Sociedade da Informação (POSI), concretizado pelo Governo Português sob a coordenação da Missão para a Sociedade da Informação, para dinamizar a sociedade da informação e do conhecimento em Portugal. Deste trabalho resultou o *Livro Verde para a Sociedade da Informação*, que contém as principais linhas de orientação e apostas de intervenção com o objetivo de implementação da Sociedade da Informação e do conhecimento no país. Este define a Sociedade da Informação como,

“um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e

disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na atividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais” (MSI, 1997, p.5).

Hoje a atividade económica e o bem estar social são fruto das tecnologias, do audiovisual e das comunicações. As várias vertentes das TIC provocam impactos em todas as áreas: trabalho, educação, ciência, saúde, lazer, transportes e ambiente, entre outras (MSI, 1997). As tecnologias da informação e das comunicações fazem parte do nosso quotidiano, integradas em numerosos equipamentos que se encontram nas nossas casas, nos locais de trabalho e de lazer, nos transportes, na educação e na saúde. Através delas podem-se realizar comunicações pessoais e de trabalho, utilizá-las no processamento de textos e de informação sistematizada, aceder a bases de dados e à informação existente nas redes digitais.

A sociedade da informação tem um elevado grau de importância no desenvolvimento da vida coletiva atual. As pessoas têm cada vez mais facilidade em aceder e a relacionarem-se com as fontes de informação e do conhecimento, facilitando-lhes o modo de aprendizagem: “os computadores fazem parte da nossa vida individual e coletiva e a Internet e o multimédia estão a tornar-se omnipresentes”, no entanto “a rádio não substitui os espetáculos ao vivo, a televisão não faz as vezes da rádio, o cinema não fez desaparecer o teatro, estes novos meios também não irão substituir os livros e outros meios tradicionais, mas simplesmente acrescentar as suas capacidades adicionais ao leque das opções disponíveis” (MSI, 1997, p.5).

Nas "autoestradas da informação", na sociedade da informação, há o risco dos indivíduos, principalmente crianças e adolescentes, serem invadidos por mensagens tentadoras prejudiciais à dignidade humana, sendo da responsabilidade da educação e da formação a integração desta dimensão ética. Para a adaptação à sociedade da informação, a formação desenvolve “a autonomia da pessoa e a sua capacidade profissional, faz dela o elemento privilegiado da adaptação e da evolução” e faculta “a cada homem e a cada mulher o acesso à cultura geral e (...) o desenvolvimento da sua aptidão para o emprego e a atividade” (Comissão Europeia, 1995, p.26).

Segundo Pires (2005) perante aos desafios emergentes na educação e na formação, as respostas aconselhadas pelo Livro Branco baseiam-se na promoção do “acesso à cultura geral”, “ao desenvolvimento da aptidão para o emprego e para a atividade”, sendo a formação uma forma de “desenvolver a autonomia da pessoa e a sua capacidade profissional” (p.77). A acumulação de conhecimento e as qualificações e competências que os trabalhadores poderão obter dependem das suas capacidades. Por este motivo, a aposta na educação e na formação são essenciais para domínio organizacional, individual e social do indivíduo (Suete, 2000, citado por Pires, 2005).

Segundo Monis (2000, citado por Pires, 2005) algumas das mudanças causadas pela inovação tecnológica e pelas TIC são relacionadas com: o uso das tecnologias nas novas formas organizacionais que requerem mudanças no trabalho, emprego exigindo outras competências; a evolução de competências no meio profissional conduzindo o indivíduo a uma reestruturação do seu trabalho; a criação de novas atividades económicas ligadas às tecnologias que originam novas atividades profissionais; a alteração do sistema de educação e formação para responder às necessidades de competências e de qualificação e integração das tecnologias. De acordo com o *Study Group*<sup>36</sup>, citado por Pires, (2005) as mudanças causadas pelas TIC na sociedade atual resumidamente abrangem

“a transição do conhecimento objetivo para o conhecimento construído; a transição da sociedade industrial para uma sociedade da informação; a mudança da missão educativa, da transmissão da instrução para a aquisição de métodos de aprendizagem pessoal; o aumento (talvez dominante no futuro) do papel da tecnologia no processo de comunicação e na aquisição do conhecimento; o deslocamento das instituições educativas, como as escolas e as universidades, para “estruturas organizadas de aprendizagem”, que ainda terão de ser determinadas” (p.48).

Ao nível empresarial, a revolução digital e a concorrência fizeram emergir as novas oportunidades de mercado, áreas que desenvolveram outras outrora inexistentes: “o mercado das comunicações móveis, a explosão da Internet, a emergência do comércio eletrónico, o desenvolvimento da indústria de conteúdos em ambiente

---

<sup>36</sup> Grupo estabelecido pela Comissão Europeia, em 1995, com a missão de criar um debate sobre o desenvolvimento futuro da educação e da formação, (Pires, 2005)

multimédia, a confluência dos setores das telecomunicações, dos computadores e do audiovisual” (MSI, 1997, p.7). Estas áreas demonstram o potencial das tecnologias de informação na criação de oportunidades de emprego, no estímulo ao investimento e no desenvolvimento de novos setores da economia.

No combate à resistência da mudança na administração pública e nas empresas criam-se condições “na oferta de serviços ao cidadão, de melhoria da qualidade do ensino e da prestação dos serviços de saúde, de acesso à cultura e ao conhecimento, e contribui-se para o crescimento da produtividade e da competitividade das empresas nacionais e para a melhoria geral da qualidade de vida dos cidadãos” (MSI, 1997, p.7). No entanto, no uso das tecnologias de informação e das comunicações a prudência não deve estar ausente, uma vez que é necessária a proteção de dados pessoais, a segurança jurídica, o combate a atentados contra menores, entre outros (MSI, 1997).

O Programa Operacional para a Sociedade da Informação, de acordo com o quadro comunitário de apoio 2000-2006, aponta para a dinamização e para a atuação da sociedade da informação e do conhecimento em Portugal, e apresenta as seguintes propostas: a) assegurar a democraticidade da Sociedade da Informação, nomeadamente a garantia de acesso a todos, para combater a infoexclusão e as desigualdades culturais, sociais e económicas; b) dinamizar a ação estratégica e seletiva do Estado, respetivamente na estimulação à evolução e à mudança nos vários setores da administração pública dando como exemplo do uso das TIC na desburocratização; c) alargar e melhorar o saber disponível e as formas de aprendizagem, na medida em que a construção da sociedade da informação é uma oportunidade para o aumento da qualidade nas áreas da educação, cultura e formação, sendo necessário o uso de redes eletrónicas nos meios pedagógicos, na criação de bibliotecas digitais, no equipamento de escolas, entre outros; d) organizar a transição para a economia digital, de forma a promover a competitividade empresarial, a reorganizar o trabalho e o emprego, a difundir o comércio eletrónico, entre outros; e) promover a investigação e desenvolvimento na sociedade da informação; f) garantir formas de regulação jurídica democrática do processo de transição (POSI, s/d). Após a aprovação do Livro Verde, os planos de ação postos em curso no país foram a criação da Rede Ciência, Tecnologia e

Sociedade (RCTS)<sup>37</sup>, o programa Internet na Escola; o lançamento do Programa Cidades Digitais<sup>38</sup>; a iniciativa computador para todos com a aprovação de um regime de deduções fiscais para aquisição de computadores, *software* e acesso à Internet em casa; o lançamento da Iniciativa Nacional para o Comércio Eletrónico; a aprovação de legislação sobre a Assinatura Digital e a Fatura Eletrónica; a Iniciativa Nacional para os Cidadãos com Necessidades Especiais na Sociedade de Informação<sup>39</sup>, entre outras (POSI, s/d).

Hoje existe o Plano Tecnológico da Educação (PTE)<sup>40</sup> que constitui um programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas e tem como missão criar infraestruturação tecnológica nas escolas, disponibilizando conteúdos e serviços em linha. Através deste plano é possível o reforço de competências em TIC de todos os participantes no meio escolar e preparar as novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento (PTE, s/d). De acordo com o Programa do Governo (Relatório de Progresso do Plano Tecnológico, 2007), o Plano Tecnológico está estruturado nos três eixos de ação: o eixo 1 conhecimento – “qualificar os portugueses para a sociedade do conhecimento” – de forma a elevar os níveis educativos médios da população, fomentar a aprendizagem ao longo da vida e preparar os portugueses para a Sociedade de Informação; o eixo 2 tecnologia – “Vencer o atraso científico e tecnológico” – através da mobilização das empresas para a investigação e desenvolvimento, pela promoção de emprego qualificado, pela promoção na alteração do perfil da indústria e serviços; o eixo 3 inovação – “Imprimir um novo impulso à inovação” – com a adaptação do tecido produtivo aos desafios da globalização e ao promover os resultados da inovação nas empresa (processos, organização, serviços e produtos).

---

<sup>37</sup> A rede concretizou a ligação das várias escolas à Internet possibilitando o acesso a docentes, alunos, formandos, frequentadores de bibliotecas municipais, de modo a evitar as desigualdades provenientes dos diferentes graus de acesso à informação.

<sup>38</sup> As cidades digitais pretendem melhorar a vida urbana, o luta contra à exclusão social, a melhoria da competitividade de setores económicos, entre outros.

<sup>39</sup> De acordo com a resolução do conselho de ministros n.º 96/99, de 26 de agosto, foi aprovada a iniciativa nacional para cidadãos com necessidades especiais para que os cidadãos com necessidades especiais (portadores de deficiências físicas e mentais, os idosos e os acamados de longa duração), possam usufruir dos benefícios das TIC (integração social e melhoria da respetiva qualidade de vida). Os organismos públicos ficam incumbidos de implementar soluções cuja interação seja realizável sem o recurso à visão e que a compreensão da informação e a pesquisa seja concretizável através de meios auditivos, visuais ou tácteis.

<sup>40</sup> De acordo a Unidade de Coordenação do Plano Tecnológico (UCPT, 2005a), o Conselho de Ministros aprovou um documento referente a uma estratégia de crescimento e competitividade baseada no conhecimento, na tecnologia e na inovação. Foi elaborado o Plano Tecnológico que consiste numa “agenda de mudança para a sociedade portuguesa que visa mobilizar as empresas, as famílias e as instituições para que, com o esforço conjugado de todos, possam ser vencidos os desafios de modernização que Portugal enfrenta” (UCPT, 2005b, s/d).

### 1.3 As TIC na educação, em Portugal

#### 1.3.1 Programas e projetos escolares

O projeto “Competências TIC”, incluída no Plano Tecnológico, pretende capacitar os professores para a inovação das suas práticas pedagógicas, com o recurso às TIC. Este projeto destaca a valorização dos profissionais do meio escolar e dos centros de formação e está a constituir um sistema de formação e certificação de competências TIC, para docentes e não docentes. Para que os professores possam caminhar em rumo à inovação das práticas pedagógicas e à melhoria das aprendizagens dos formandos é necessário que possuam as competências digitais básicas e que recorram às tecnologias existentes nas escolas. O docente poderá desenvolver-se profissionalmente com base na reflexão, podendo encontrar necessidades de formação, tomar a decisão sobre processos e percursos formativos, avaliar resultados, investigar sobre a própria mudança de práticas ou na melhoria do sistema escolar (GEPE, 2008a).

As competências em TIC que caracterizam o desempenho do professor estão relacionadas com três tipos de certificados: i) certificado de competências digitais; ii) certificado de competências pedagógicas com TIC; iii) certificado de competências pedagógicas com TIC de nível avançado (GEPE, 2008a).

No presente século, as competências em TIC que caracterizam o desempenho do professor prendem-se com o conhecimento atualizado sobre recursos tecnológicos e o seu potencial ao nível educativo; o acompanhamento do desenvolvimento tecnológico; a execução de operações com *hardware* e sistemas operativos (uso e instalação de programas, resolução de problemas comuns com o computador e periféricos, criação e gestão de documentos e pastas, entre outros); a organização, sistematização e avaliação da informação obtida em pesquisas; a execução de operações com programas ou sistemas de informação *online* ou *off-line*; a comunicação em grupo ou individualmente, em simultâneo ou não, através de ferramentas digitais; a elaboração de documentos digitais para diferentes públicos, em contextos variados; o conhecimento e utilização de ferramentas digitais nos processos investigação e de avaliação; a utilização dos recursos digitais para o seu desenvolvimento profissional, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (diagnóstica necessidades, identifica objetivos); a compreensão de

benefícios e constrangimentos do uso das TIC no processo educativo e compreensão do potencial das TIC enquanto transformadora do modo como se aprende.

A ascensão das TIC nas escolas portuguesas, ao nível educativo, surge na referência nos programas, com métodos ativos cujo objetivo é a participação do aluno na construção do saber (Castro, 2006). No final da década de 80, o Ministério da Educação institucionaliza vários projetos, tais como o “Projeto Minerva” (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização (1986/94), o “Projeto IVA” (Informática para a Vida Ativa (1990/ 91), o “Programa Nónio-Século XXI” (iniciado em 1996/97), entre outros. Nesta fase, os computadores eram considerados como ferramentas de aprendizagem em sala de aula e o *software* utilizado cingia-se ao processador de texto, folhas de cálculo, entre outros. As TIC contribuíram para o apetrechamento das escolas com *hardware/software*, na formação de tecnologias, na formação inicial de professores em TIC e na integração das TIC nos currículos educativos (Castro, 2006).

No âmbito da utilização das TIC no ensino, outros projetos sucederam os anteriores, nomeadamente o projeto Internet na Escola: Programa Internet@EB1. Este teve início em 2002, sendo coordenado pela Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN), nas Escolas Superiores de Educação. Estas acompanhavam as escolas do 1º ciclo do ensino básico com o objetivo de promover e facilitar a utilização da Internet para fins educativos e promover a formação de professores. Em 2005/06, este programa deu lugar ao programa CBTIC@EB1 pela Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola (CRIE), abrangendo atividades mais amplas em TIC e a integração das atividades nas várias áreas curriculares do 1º ciclo, tais como a construção de portfolios eletrónicos e de páginas Web da escola (UMIC, 2011b). Este programa também promoveu a formação de formadores de professores em TIC envolvendo participantes, entidades formadoras, ações de formação, Centros de Competência em TIC com plataforma colaborativa Moodle; promoveu a formação de professores; equipou salas de TIC com computadores em inúmeras escolas; e promoveu um concurso de produção de conteúdos educativos, em formato digital, dando origem à aprovação de 256 projetos (UMIC, 2011b).

Em 2006, a Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis do Ministério da Educação reforçou escolas, professores e formandos com milhares de computadores portáteis e acesso à banda larga.

Em 2007, foi aprovado o Plano Tecnológico da Educação, com os objetivos de atingir uma média de dois formandos por computador com ligação à Internet; equipar todas as salas de aula com videoprojetor; assegurar em todas as escolas acesso à Internet a pelo menos 48 Mbps; adotar um cartão eletrónico de identificação para todos os formandos; massificar o uso de meios eletrónicos de comunicação, fornecendo endereços de correio eletrónico a todos os formandos e professores; assegurar que 90% dos professores e 50% dos formandos certifiquem as suas competências em TIC (UMIC, 2011b). Este plano é o “programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas”, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro, com o objetivo de colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados no que se refere a modernização tecnológica das escolas até 2010 (PTE, 2011). O PTE pretende tornar as escolas um espaço de partilha e interatividade, disponibilizando conteúdos e serviços, podendo certificar as competências em TIC a professores, formandos e funcionários e preparar todos para os desafios da sociedade do conhecimento (PTE, 2011). Desta forma, o governo tinha como objetivo tornar usual a utilização de computadores e foram lançadas várias iniciativas para a aquisição de computadores por famílias com estudantes, dos vários graus do ensino: pelo programa e.escola<sup>41</sup>, pelo que o custo dos computadores e das ligações móveis em banda larga à Internet dependiam dos rendimentos das famílias dos formandos, sendo os computadores gratuitos e a ligação em banda larga à Internet entre quinze euros e cinco euros para formandos com apoio da Ação Social Escolar; pelo programa e.professor; pelo programa e.escolinha<sup>42</sup>; pelo programa e-Universidade. De acordo com o UMIC (2011a) os programas e.escola e e.escolinha têm recebido louvores internacionais pelo fornecimento de computadores nos agregados familiares.

Desde 2005 Portugal através do PTE tem vindo a realizar um investimento em conhecimento, tecnologia e inovação com resultados positivos (Agenda digital: novas tecnologias, melhor economia, 2010). O governo, até 2012, pretende continuar a investir

---

<sup>41</sup> Em junho de 2007, distribuído a alunos do 5º ao 9º ano do ensino básico e do ensino secundário do 10º ao 12º ano

<sup>42</sup> Em julho de 2008, desenvolvido para formandos do ensino básico do 1º ao 4º ano de escolaridade, destinado a facilitar a aquisição um novo “Computador Português de Baixo Custo”- o “Magalhães”.

na sociedade portuguesa com o intuito de aumentar a largura de banda na interligação ao utilizador, desenvolver os serviços e conteúdos nos diversos mercados e modernizar as redes. Segundo estudos realizados, este investimento poderá contribuir para o aumento do PIB, criar emprego e reduzir as emissões de dióxido de carbono. A “Agenda Digital” 2015 é um programa que aposta na melhoria dos serviços prestados aos cidadãos e no apoio às empresas e aos consórcios empresariais, através das Redes de Nova Geração que assentam nos seguintes pressupostos: Melhor Governação, Educação de Excelência, Saúde de Proximidade e Mobilidade Inteligente, que incluem outras medidas de implementação no país.

Em junho de 2007, no âmbito do programa “Novas Oportunidades”, a formação em TIC proporcionou oportunidades de formação a adultos e jovens, que não tivessem concluído a escolaridade secundária, sendo facilitada a aquisição de computadores portáteis com ligações móveis em banda larga à Internet a adultos em formação escolar, pelo programa e.oportunidades. Desde 2006, entre os inscritos no Programa Novas Oportunidades foram obtidas 371 000 certificações de formação com sucesso (UMIC, 2011a).

Os programas, projetos e iniciativas referidas destinam-se à modernização tecnológica das escolas, ao aumento do uso das TIC no ensino e à promoção da formação em áreas tecnológicas. No entanto, são apontadas barreiras para a maior utilização das TIC: falta de equipamentos, custo de atualização, custo de manutenção, dificuldades técnicas de manutenção, dificuldades técnicas de atualização, segurança, falta de *software*, atualidade do *software*, custo da Internet, formação dos formandos, formação de não docentes, formação de docentes (GEPE, 2008b).

### *1.3.2 O computador como ferramenta de aprendizagem*

A introdução das tecnologias no sistema de ensino deve-se não só ao favorecimento do processo ensino aprendizagem como a pressões exteriores, sob influência da sociedade. O computador é utilizado no ensino como recurso ou ferramenta de forma a completar a aprendizagem (quando necessita de realizar alguma tarefa e recorre a um programa), como máquina de comunicar, como máquina de ensinar (Clément, 1993, citado por Pais, 1999). A interação professor/aluno é alterada

com a introdução das tecnologias, uma vez que cria um novo espaço de comunicação. Neste espaço coabita o aluno, o programa multimédia e o professor.

O computador é o recurso utilizado como facilitador do ensino-aprendizagem; “o computador deve ser, acima de tudo, um elemento de liberdade, de poder e de criatividade. Deve fazer parte integrante do nosso ambiente de trabalho normal e não pode ser aquele objeto esotérico em que ninguém sabe mexer muito bem e que só se usa nas grandes ocasiões” (Ponte, 1997, p.61).

Através das tecnologias interativas, como a multimédia, foi necessário desenvolver estratégias para a integração das linguagens do audiovisual, isto é, a utilização pedagógica dos média, “o desenvolvimento dos média da era da Informática (...) vem introduzir um novo fator de complexidade no sistema de comunicação educativa através dos sistemas multimédia e hipermédia que integram som, imagem e palavra num mesmo suporte; os média que apresentam a capacidade de interação com o utilizador” (Dias, 1995, citado por Pais, 1999, p.21). Assim, com a multimédia, através da combinação palavra, imagem, movimento e som, o aluno manipula e organiza a informação e gere o modo de como pretende realizar a sua aprendizagem. A interação com o computador vai permitir a construção do conhecimento do próprio aluno; a “instrução consiste em levar o aluno através de uma sequência de exposições a um problema ou corpo de conhecimentos, que irá aumentar a sua habilidade para compreender, transformar e transferir o que ele está a aprender” (Bruner, 1988, citado por Pais, 1999, p.21).

A aprendizagem vai depender das características individuais de cada aluno (do *background*, apetências e tendências individuais, entre outros fatores). O computador faculta um *feedback* imediato, através de exercícios “erro-correção” e, ao proporcionar esta interatividade, o aluno torna-se ativo.

As funções da multimédia no ensino baseiam-se em três níveis: “transmissão de informação; representação do pensamento e ações do aluno, uma vez que se pode visualizar todo o percurso efetuado pelo aluno; meio dedicado à partilha de informação, processo e produto” (Pais, 1999, p.23).

De acordo com Catalão e Maia (2002), o computador veio alterar o ensino centrado no professor, tornando o professor e o aluno parceiros no mesmo processo de aprendizagem. “O ensino centra-se no aluno em oposição ao ensino tradicionalmente

centrado no professor; há uma autossocioconstrução do saber e do saber-fazer, num contexto heurístico; (...) constrói o seu próprio saber, numa relação coletiva de integração num grupo” (p.29). Desta forma, o computador proporciona dinâmicas sociais de aprendizagem e propicia estratégias pedagógicas ao professor (não só para desenvolver os formandos ao nível do conhecimento, mas também promover a participação, a colaboração, a autonomia, a criatividade, entre outras) (Catalão & Maia, 2002). Tal como sublinha Ponte (1992), “os computadores podem-nos ajudar em muitos aspetos, e em particular melhorar as nossas capacidades de pensamento (...) A principal contribuição do computador para o desenvolvimento da inteligência humana foi até agora indireta. O computador fornece modelos para pensar e agir” (p.50).

A tecnologia serve de suporte ao desenvolvimento do pensamento e raciocínio do aluno, uma vez que desenvolve o pensamento crítico na manipulação. Ela proporciona uma aprendizagem construtivista, em maior ou menor dimensão, quando o aluno retira partido da tecnologia de acordo com o que já domina, de experiências anteriores e da sua confiança na capacidade de aprender (Pereira, s/d). As ferramentas de conversação (correio eletrónico, *software* social, entre outros) criam novos contextos de aprendizagem – aprendizagem colaborativa – quando o aluno aprende mais pela troca de ideias do que pela exposição (Pereira, s/d).

### *1.3.3 O novo paradigma no papel do professor*

As tecnologias têm sido integradas nos contextos educativos de forma a acompanhar as inovações tecnológicas. No entanto, têm sido mais utilizadas para auxiliar o professor como complemento nas suas aulas, com recurso a apresentações em suportes digitais. Com a evolução da Internet e, conseqüentemente, da *World Wide Web* (WWW), os professores utilizam-na para a obtenção de materiais de apoio às aulas (textos, apresentações, disponibilização online dos programas das disciplinas, etc). Segundo estudos realizados no nosso país, “os professores de hoje utilizam mais as TIC na sua atividade docente, o tipo de uso é muito redutor em termos do seu verdadeiro potencial: as TIC são muito usadas para a preparação de aulas mas pouco utilizadas em interação direta com os formandos”(Coutinho, 2009, p.77).

A primeira geração da Internet teve como principal objetivo dispor informação a que todos pudessem aceder, “a web 1.0 trouxe grandes avanços no que diz respeito ao acesso à informação e ao conhecimento” (Coutinho & Júnior, 2007a, p.199).

Hoje possibilita a interatividade, a colaboração e a participação entre os sujeitos e os conteúdos, tornando-os recetores ativos e potenciais produtores de conteúdos, “podemos entender a web 2.0 tendo usado para descrever a segunda geração da *www*, como sinónimo de um novo olhar sobre o potencial inovador da Internet (...) Já não se trata simplesmente de deixar meros comentários num *blogue*. De simples consumidores passamos a verdadeiros produtores, enquanto utilizadores que contribuem para a estruturação do conteúdo” (Coutinho, 2009, p.76). Assim, o professor tradicional, transmissor de conteúdos, e o aluno passivo têm sido substituídos pelo professor inovador, auxiliador no processo de aprendizagem, e pelo aluno ativo na criação do próprio conhecimento.

Segundo Lévy (1997), “a função principal do ensino já não pode ser uma difusão de conhecimento (...). A sua competência deve deslocar-se para o lado do desafio para aprender a pensar. O docente torna-se *um animador da inteligência coletiva dos grupos* de que se encarrega. A sua atividade centra-se-á no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: a incitação à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica” (p.184). O uso da tecnologia nas salas de aula e no desenvolvimento de meios virtuais de aprendizagem dependem de múltiplas variáveis, sendo o empenho e a formação técnica e pedagógica dos professores essenciais (Peralta & Costa, 2007a). Segundo vários estudos, a competência e a confiança dos professores influenciam a implementação da inovação nas práticas educativas o ““espaço” de flexibilidade permitido no currículo em conjunto com os níveis de confiança e de competência dos professores parecem, pois, definir o âmbito e a abrangência da inovação das TIC em contextos educativos” (Barajas *et al.*, 2002, citado por Peralta & Costa, 2007b, p.78). Assim, pode-se afirmar que a formação e o desempenho dos docentes são fatores decisivos para a melhoria da qualidade de ensino, “a sociedade da informação tem evoluído rapidamente e os professores não se têm atualizado ao ritmo adequado. A formação deve ser dirigida ao ensino das tecnologias desta sociedade emergente e aos meios que faculta para uma aprendizagem continuada” (MSI, 1997, p.45).

#### 1.3.4 As TIC como sociedade do conhecimento

A integração das TIC no ensino não envolve apenas o desenvolvimento de infraestruturas e o apetrechamento de equipamento nos estabelecimentos de ensino e nos locais de formação. A definição de estratégias pedagógicas e a criação de conteúdos pedagógicos com o recurso às TIC são fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem, os “equipamentos e Internet de banda larga são apenas ferramentas no processo de inclusão digital. Além de dotar a escola com acesso à informação, é preciso ensinar os formandos a transformar dados em informação e informação em conhecimento. É essencial formar pessoas mais preparadas para o mundo e para o mercado de trabalho que, de certa forma, está em constante transformação (...) Tornou-se primordial a promoção de uma educação e formação dos cidadãos ao longo da vida” (Coutinho & Bottentuit Júnior, 2007b, p.614).

Durante toda a vida existe a necessidade de aprender para adquirir novos conhecimentos. “Os conhecimentos estão associados a processos de utilização, recombinação e armazenamento de informações sejam elas físicas ou digitais” (Coutinho & Bottentuit Júnior, 2007c, p.5). Houve a mudança de uma sociedade cujo acesso à informação era escasso, para uma sociedade cuja carência de conhecimento poderá resultar da falta de capacidades na apropriação correta dessa informação (Majó, 2001, citado por Pereira, s/d). O nível tecnológico, o computador e a Internet são as ferramentas tecnológicas que obtiveram uma aceitação mais rápida, sendo consecutivamente aperfeiçoadas. Estas surgem nos sistemas de educação à distância para permitir que a aprendizagem ocorra ao mesmo tempo e em toda a parte. Deste modo, o ensino passa a usar *web* conjuntamente com a videoconferência, “assiste-se assim à entrada na era das Comunidades Virtuais, com a proliferação de escolas virtuais, universidades virtuais, institutos virtuais, turmas virtuais, com cursos e conteúdos acessíveis via Internet” (Paiva, *et al.*, 2004, citados por Coutinho & Bottentuit Junior, 2007c, p.5). Para Coll (2004, citado por Meirinhos & Osório, 2009), as TIC possibilitam a comunicação e favorecem a aprendizagem das comunidades virtuais. Estas caracterizam-se pela existência de interesses comuns cujas tecnologias permitem o intercâmbio, a comunicação e a aprendizagem entre os utilizadores e são

consideradas como “grupos de pessoas ou instituições conectadas através da Internet que têm como foco um determinado conteúdo ou tarefa de aprendizagem” (p.47).

### *1.3.5 As novas ferramentas tecnológicas*

No ensino verifica-se o incentivo à produção de conteúdos, no desenvolvimento e na promoção de plataformas virtuais de conhecimento: plataformas de apoio à aprendizagem e de apoio à publicação, organização e partilha de conteúdos (GEPE, 2008a, p.43). A modernização tecnológica consistiu na criação e dinamização de plataformas colaborativas e de e-learning. Estas são consideradas como “catalisadores da produção e da utilização de ferramentas, conteúdos e informações em suporte eletrónico; catalisadores da utilização de recursos eletrónicos como complemento ou mesmo substituto ao ensino em sala de aula; catalisadores da alteração das práticas pedagógicas, motivando práticas de ensino mais interativa, construtivistas e fomentando a criação da cultura de aprendizagem ao longo da vida; catalisadores da alteração das práticas de gestão; catalisadores de abordagens colaborativas ao ensino e à gestão; minimizadores da infoexclusão<sup>43</sup>, permitindo o acesso remoto e de baixo custo a conteúdos, módulos e cursos” (GEPE, 2008b, p.44).

Hoje, o e-learning está presente na educação, os recursos são disponibilizados via online pelo professor e este pode comunicar com o aluno apesar de separados fisicamente. O e-learning é definido “como o tipo de aprendizagem interativa, no qual o conteúdo de aprendizagem se encontra disponível on-line, estando assegurado o *feedback* automático das atividades de aprendizagem do estudante” (INOFOR, 2002, p.21). Na formação e-learning a aprendizagem pode ocorrer de forma semipresencial, de forma combinada, ou seja, on-line e presencial (b-learning ou blended learning) e de forma móvel (m-learning ou mobile learning) a partir da utilização de dispositivos móveis portáteis (telemóveis, PDA - Personal Digital Assistant, handheld (computador de mão), Palmtop ou Pocket PC) (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007c). “A utilização de dispositivos móveis e portáteis quando usada para facilitar o acesso a informação em programas de ensino recebe o nome de Mobile Learning” (Pelissoli & Loyola, 2004,

---

<sup>43</sup> De acordo com a definição apresentada pela APDSI, a infoexclusão é a “...constatação de que o mundo pode ser dividido em duas partes, constituídas respetivamente por aqueles que têm acesso – e capacidade de utilizar – as tecnologias da informação e comunicação modernas e aqueles que o não têm.” (p. 41)

s.p.). Segundo Bottentuit Júnior, Coutinho & Alexandre (2006) as tecnologias móveis apresentam inúmeras vantagens na educação: permitem a mobilidade dos formandos em aceder à informação, em qualquer local da escola, com rapidez e facilidade, e permitem a interação direta com o professor, que pode enviar conteúdos e comunicar com os formandos em tempo real.

Na alfabetização de adultos, e referindo-se ao método de Paulo Freire, Fernandes (2006, citado por Almeida, 2008) destaca o uso do computador na criação de espaços para reflexão sobre a influência das TIC na sociedade; na interação entre os elementos do grupo por meio da Internet; na apresentação de atividades a realizar que promovam o “*empowerment*”<sup>44</sup> dos participantes; no uso do computador na edição de texto para a apropriação da escrita.

Outras ferramentas *web 2.0* (*blogue, wiki*, plataformas de ensino, vídeos online, entre outros) no contexto educativo promovem a flexibilização da aprendizagem (individual ou coletiva), a interação, o trabalho colaborativo entre formandos, proporcionando novas formas de publicação, organização, produção e partilha de informação e construção conjunta de conhecimento (Almeida, 2008). Deste modo, a introdução de novas ferramentas tecnológicas na educação torna fundamental a aquisição de competências tecnológicas e a realização de novas estratégias pedagógicas, por parte dos docentes. “As tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e contemporâneos, permitindo que sejam realizadas situações de aprendizagens ricas, complexas e diversificadas por meio da divisão do trabalho que não faz mais com que o investimento repouse sobre o professor” (Perrenoud, 2000, p.139).

## 1.4 Alfabetização e o uso das TIC

### *1.4.1 Recurso ao programa dos cursos EFA nível B1 ou ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico*

Atualmente, para além dos cursos de alfabetização ou ensino recorrente, mencionados no Capítulo I, no ponto 2.3, existem outras possibilidades de certificação

---

<sup>44</sup> Segundo Schiavo e Moreira, (2005, p.59) “implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto à sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis, deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou perceptiva”.

ao nível do 1º ciclo: os Centros Novas Oportunidades apresentam os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) de nível B1 ou B1+B2 ou em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico (RVCC).

Recentemente, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, de acordo com a portaria n.º 1100/2010, de 22 de outubro, aprovou o programa de formação em competências básicas, para adultos, que pretende a aquisição de competências básicas de leitura, escrita, cálculo, o uso das TIC e a sua posterior integração. Estes programas constam nos cursos EFA de nível B1 ou B1+B2 e no processo RVCC.

Estes programas são adaptados em função das necessidades formativas do grupo. A organização pedagógica mencionada no programa deve ser flexível e responder, de forma diferenciada, à situação individual de cada formando. A organização curricular do programa constitui seis unidades de formação (integradas no Catálogo Nacional de Qualificações), com 50 horas cada, designadas por: Leitura e escrita (iniciação); Leitura e escrita (aprofundamento); Leitura e escrita (consolidação); Cálculo (iniciação); Cálculo (aprofundamento); TIC (sensibilização). A ação é desenvolvida de acordo com as características do grupo com a durabilidade de 150 a 300 horas. A ação pode incluir mais 50 horas para reforço de aprendizagens ou incluir apenas unidades de formação de consolidação e de aprofundamento para os formandos que já possuem competências de iniciação.

Apesar dos cursos de alfabetização existentes serem uma minoria, haverá sempre a necessidade de continuarem a existir<sup>45</sup>, dado que o número de analfabetos é elevado e a carga horária dos cursos EFA nível B1 é reduzida para desenvolver as competências de leitura e escrita. Deste modo, existe a alternativa de frequentar os cursos de alfabetização cuja frequência é ilimitada.

O currículo dos cursos de alfabetização, como já foi referido no Capítulo I no ponto 2.3, é composto por orientações baseadas no programa referencial 1.º ciclo – Ensino Básico Recorrente, sendo a planificação baseada nas necessidades do grupo e com a possibilidade de ser adequado, em qualquer momento. No entanto, este programa referencial não consta de linhas de orientação na área das TIC, sendo necessário recorrer

---

<sup>45</sup> De acordo com o Artigo 10.º da Portaria n.º 1100/2010 de 22 de outubro, Norma transitória, é referido que “os cursos de educação extraescolar organizados ao abrigo do despacho n.º 37/SEEBS/93, de 15 de setembro, que se encontrem em funcionamento à data de entrada em vigor do presente diploma, mantêm-se até à sua conclusão, nos termos do referido despacho”.

ao referencial de competências chave contemplado nos cursos de EFA ou RVCC. Os cursos de alfabetização não têm a obrigatoriedade de utilizar os equipamentos e as ferramentas tecnológicas, mas os professores, que possuem competências na sua formação profissional e estão abertos à inovação, poderão aplicar os equipamentos tecnológicos como forma de facilitar e motivar a aprendizagem da leitura e escrita. Desta forma, combate-se a infoexclusão, dado que estamos na sociedade do conhecimento.

Os objetivos mencionados nas Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), do programa de formação em competências básicas (2010), relativas ao programa de formação em Competências Básicas (leitura e escrita, cálculo e uso de tecnologias de informação e comunicação), mencionadas atrás, no que se refere à sensibilização das TIC são: reconhecer a importância da utilização de tecnologias no quotidiano; tomar contato com o computador; utilizar um processador de texto; utilizar a máquina de calcular; utilizar a calculadora do computador; utilizar o telemóvel. Os conteúdos previstos são as tecnologias (televisão, vídeo, multibanco, máquinas automáticas: senhas, bilhetes, parquímetros, entre outros), componentes do computador, processador de texto (escrita de palavras, frases e pequenos textos), máquina de calcular e calculadora do computador (cálculos simples, verificar e corrigir cálculos efetuados) e o telemóvel (menu, lista de contactos e *sms*).

Segundo Schulmeister (2001, citado por Bidarra, s/d), ao serem criadas atividades, devem ser considerados vários níveis de interatividade a utilizar pelas componentes multimédia: nível 1 limita-se ao ato de ver, ler ou ouvir; nível 2 inclui representações múltiplas; nível 3 implica a manipulação direta; nível 4 abrange a alteração do conteúdo; nível 5 envolve a construção de um modelo e nível 6 implica receber *feedback* inteligente.

A produção de atividades pode ser muito diversificada e depende das competências a desenvolver com os formandos. No caso dos cursos de alfabetização, de acordo com os níveis acima referenciados, os grupos podem atingir pelo menos o nível três de interatividade.

#### *1.4.2 Considerações no uso das TIC nos cursos de alfabetização*

A aprendizagem depende de vários fatores de ordem cultural, social, psicológica, sendo também dependente do contexto, do ambiente onde é integrada e das relações existentes nesse contexto. A aprendizagem melhorará recorrendo à utilização das tecnologias, depende das finalidades que justificam esse uso, sendo necessário refletir nas condições, potencialidades e constrangimentos que apresentam no grupo de trabalho em questão.

A utilização de uma tecnologia em aula pode ser atrativa, mas pode originar frustrações e inseguranças impedindo a sua apropriação durante a vida. “O foco deverá ser em estratégias de ensino e de aprendizagem que permitam fazer a diferença no que respeita às práticas quotidianas” (McKenzie, 2001, citado por Pereira, s/d., p.3). Deste modo, clarificar, antecipadamente, o que se deseja realizar com a tecnologia poderá ser um fator de sucesso do seu uso, na aprendizagem (Pereira, s/d). Por outro lado, o uso da tecnologia requer um esforço do formando, independentemente da aprendizagem ser mais fácil ou mais rápida. Estas aprendizagens exigem tempo, uma vez que o aprendiz terá de explorar e organizar o seu conhecimento (Pereira, s/d).

Os formandos com experiências positivas no domínio do computador apresentam maior interesse na sua utilização e passam a sentir maior familiarização com a linguagem deste, sentem-se menos excluídos dos progressos tecnológicos, menos apreensivos e mais confiantes no respetivo uso.

Muitas vezes os formandos esquecem o que foi feito em aulas anteriores, dependendo da compreensão da linguagem utilizada e da estimulação da memória. Perante esta realidade, para ocorrer aprendizagem é necessário proceder à repetição do exercício, “o uso do computador, com a digitação, ativa a memória de procedimento”(Kachar, 2003, p.118). No manuseamento do rato os formandos acionam ferramentas, tornando-se progressivamente mais autónomos. Os formandos ao analisarem o seu progresso reconhecem o que já conseguem fazer. O uso do computador pode ser coletivo e individual.

As tecnologias possibilitam ainda a integração do indivíduo em comunidades virtuais, de uma forma motivadora, promovendo o contato com familiares e amigos, a aprendizagem em conjunto, e reduzindo o isolamento. Ponte (1992) aponta a ideia de

Papert que “considera existir uma profunda ligação entre os aspetos cognitivos e afetivos no desenvolvimento do conhecimento (...) o contacto com o computador pode ter efeitos profundos no pensamento das pessoas (...) porque proporciona um sentimento de plenitude por se ser capaz de fazer uma variedade de coisas antes muito difíceis ou mesmo totalmente impossíveis” (p.82).

#### *1.4.3 Constrangimentos no uso das TIC nos cursos de alfabetização*

Como já foi referido no Capítulo I, ponto 2.3, normalmente os formandos frequentadores dos cursos de alfabetização são de origem social desfavorecida, com percursos escolares complicados. Gomes (2002) analisou o perfil desta população em relação às competências de literacia enquadrada na posição social e também às atitudes face ao processo de escolarização. A autora considerou três tipos perfis: os “Beneficiários”, os “Aprendentes” e os “Instrumentais” (p.149). De acordo com os vários perfis estudados, no que concerne ao posicionamento face à escola existem discrepâncias que vão desde a ausência de motivação à forte motivação, na frequência escolar, e desde a ausência de aprendizagens formais à ocorrência de progressos. Deste modo, para que não ocorra o abandono escolar, deve haver o cuidado especial em conhecer as características individuais dos formandos (trajetória escolar, práticas de literacia, soluções adaptativas na resolução de um problema, posicionamento face à escola, variáveis de caracterização social, situação em relação ao RSI (Gomes, 2002), características fisiológicas) e a perspicácia do formador para prever todas as consequências da pedagogia aplicada.

No processo de envelhecimento ocorrem mudanças graduais e naturais que surgem no indivíduo, nomeadamente aspetos oftalmológicos, auditivos e psicológicos. (Kachar, 2003). Relativamente à linguagem, interferem os sistemas sensoriais relacionados com a comunicação (audição e visão) e ocorrem mudanças morfológicas do cérebro, resultantes do envelhecimento, que interferem na cognição. Assim, os formandos, quanto mais idosos, mais dificuldades apresentam no processo de aprendizagem.

Num estudo efetuado por Echt, Morrell & Park, (1998, citado por Kachar, 2003) sobre as condições para adquirir e reter habilidades básicas no uso do computador entre

idosos jovens e idosos mais velhos, foi possível comparar que os mais jovens “tiveram menos erros no desempenho e na coordenação motora; requisitaram menos assistência e levaram menos tempo na aprendizagem” (p.61). Ainda desse estudo foi possível verificar que “o formando que apresenta melhor rendimento na memória espacial verbal tem melhores condições e maior probabilidade de adquirir habilidades no domínio do computador” (p.61).

Ao existirem formandos com estas características, o formador deve compensar o declínio visual e auditivo recorrendo a gestos, expressões faciais, entoação, a falas pousadas, etc (Kachar, 2003). Segundo várias pesquisas, também a diminuição da capacidade de memória, da percepção e resolução de problemas variam de pessoa para pessoa (Kachar, 2003). As alterações fisiológicas no indivíduo e a sua relação com o computador exigem um contexto educacional que propicie condições de aprendizagem com a máquina, e explore outras formas de desenvolvimento do indivíduo, “o declínio de algumas atividades não inviabiliza a apropriação e o domínio do recurso tecnológico” (p.47).

De acordo com Hendrix, (2000, citado por Kachar, 2003), foram detetadas outras dificuldades: flexibilidade para mudanças e limitações cognitivas relacionadas com a memória. Também outros estudos mencionaram o estado de ansiedade dos indivíduos com mais idade aquando do seu contato com o computador “alguns resultados indicam que os adultos mais idosos têm atitude menos positiva frente às tecnologias do computador do que os adultos mais jovens” (p.62).

Segundo Barros, (2005) as resistências apresentadas pelos adultos são o receio de estragar o material e o receio de não conseguir realizar o trabalho proposto. Para o adulto, o erro no processo de aprendizagem é incómodo, preferindo perguntar (ao ponto de gerar dependência) do que correr o risco de errar. As principais dificuldades dos formandos em relação à utilização das TIC poderão ser: manipulação do equipamento, por falta de destreza; falta de orientação; medo e insegurança; retenção da informação e dificuldades de aprendizagem.

Relativamente aos formadores, no que concerne à utilização das TIC na prática pedagógica, as principais dificuldades manifestadas por estes são: controlar o tempo; ensinar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, dar a atenção a todos os

formandos, motivar os que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e por vezes falta de formação com este tipo de público-alvo.

Kachar, (2003) afirma que na utilização do computador podem ser utilizadas estratégias específicas para combater as dificuldades de aprendizagem dos formandos mais idosos: grupos de formação reduzidos; colocar dois formandos por computador para se apoiarem; boa iluminação; caracteres e fontes grandes; seguir gradualmente etapas de aprendizagem; dar mais tempo para executar tarefas; proporcionar a repetição e respeitar o ritmo de trabalho.

As razões pelas quais os formadores poderão não utilizar as TIC como estratégia de ensino aprendizagem poderão ser: a ausência de conhecimentos suficientes na área devido às TIC não estarem implementadas no programa da alfabetização; não conhecerem *software* de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, no ensino de adultos; ocorrer a possibilidade de surgirem situações imprevistas e não estarem preparados para as resolver; dificuldade em gerir a aula; escassez de tempo; heterogeneidade da turma; número elevado de formandos; desmotivação por parte de alguns formandos; diversidade cultural; falta de hábitos de trabalho dos formandos; falta de assiduidade; dificuldades de aprendizagem/capacidades cognitivas; não saber ler e escrever; desmotivação perante as condições existentes; ausência de apoio dos órgãos de gestão e ausência de equipamento na sala.

#### *1.4.4 O uso das tecnologias na prática pedagógica*

As tecnologias possíveis de utilização nos cursos de alfabetização poderão ser o computador, Internet, TV+vídeo (ou DVD's/CD's utilizados no computador), o rádio, a calculadora, o *Datashow* (multimédia), os quadros interativos, o telemóvel e o retroprojetor. À exceção dos últimos dois instrumentos, todos os outros necessitam de recorrer ao uso do computador para funcionarem (Internet, *Datashow*, quadros interativos), ou ser substituídos pelo computador (TV+vídeo, rádio, calculadora). Deste modo, o computador é o recurso tecnológico considerado mais enriquecedor e inovador na prática pedagógica.

Para Fernandes (s/d), baseado em Schon, no final e no início das aulas, formandos/formador podem produzir o conhecimento ao refletirem sobre as atividades

realizadas: podem refletir sobre os objetivos propostos e alcançados e sobre as atividades a praticar e as atividades praticadas (compreensão de erros e de aprendizagens construídas). Através dos círculos de cultura de Paulo Freire é possível colocar os formandos a refletirem sobre a interação realizada, especialmente com o uso do computador, sobre a aprendizagem feita e de que modo as tecnologias proporcionaram essa aprendizagem. Aplicando os princípios de Paulo Freire, no contato inicial com o computador poder-se-á recorrer à utilização dos programas *Paint* e *Word*, à utilização de *software* e *sites* destinados à aprendizagem de leitura e escrita, à realização de jogos, à pesquisa de informação, à comunicação em rede, entre outras. Estas atividades poderão ser realizadas em sala de aula, utilizando o computador como recurso na aprendizagem da leitura e da escrita e como aquisição e construção de conhecimento.

#### Aplicação dos princípios de Paulo Freire utilizando o computador

Segundo Barros (2005), algumas estratégias para vencer as resistências dos adultos em relação à tecnologia passam por iniciar a alfabetização digital deixando que o adulto explore o equipamento. O medo e as resistências do formando diminuem à medida que aumenta o livre contato com o computador, tornando-o mais curioso e autónomo na procura de respostas para as suas interrogações e na realização das atividades. Os formandos desenvolvem outras competências como a autonomia, a criatividade e promovem a autoestima. O formador, nesse contexto, deve evitar demasiadas exigências e referir que a aprendizagem é algo colaborativo, fruto de erros e de tentativas de correção.

O formador possui autoridade para conduzir o processo educativo, no entanto não deve exercer o autoritarismo, nem ter uma imposição arbitrária. Na sua prática deve ter uma relação dialógica, para procurar entender como pensam e como vivem os seus formandos e contribuir para que eles ampliem a sua visão de mundo, através da reflexão. Freire (1981) refere que “para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo” (p.47). O formador tem de ser um agente de motivação proporcionando situações de aprendizagem que façam sentido para os adultos e

colaborando para que o formando adquira ferramentas para atuar de forma consciente na sociedade e melhorar a sua qualidade de vida (Barros, 2005).

Na prática pedagógica o formador deve saber qual o nível de alfabetização dos formandos: uns podem apenas saber assinar o nome, outros podem conseguir ler e produzir pequenos textos, outros podem ter o hábito de ler o jornal e outros podem utilizar a escrita como ferramenta no trabalho ou noutras atividades (Barros, 2005)

Na alfabetização, ao nível digital, o formando não aprenderá apenas a realizar o praticável, mas também a ganhar a perceção de informações que proporcionem reflexão e a conscientização. No uso da tecnologia, aplicado à teoria freiriana, é necessário que o acesso à informação favoreça o processo crítico social dos conteúdos e ao mesmo tempo seja libertador. Também, no processo de alfabetização digital é necessário que haja orientação espacial, orientação temporal, discriminação visual e perceção auditiva, além de outras habilidades, tais como, coordenação motora com o rato e com o teclado, o reconhecimento dos símbolos do computador para a realização de tarefas. O teclado pode ser utilizado a partir da alfabetização de letras e sons, após a primeira ligação com as sílabas e as palavras (Barros, 2005).

Na inclusão da alfabetização digital, a integração da metodologia proposta por Freire propõe o estudo do universo vocabular dos formandos para o processo de aquisição da linguagem. Através da tecnologia o formador pode encontrar palavras, desenhos, fotografias, informações, entre outros, para a aplicação na aula. As imagens selecionadas pelo formador estão inseridas no contexto dos formandos proporcionando uma mediação pedagógica<sup>46</sup> através da reflexão e do diálogo. As palavras geradoras também devem ir ao encontro dos temas: ambiente, saúde, trabalho, entre outros, ou seja, ir ao encontro das situações diárias.

O registo de palavras geradoras e a informação dada no motor de busca conduzem o indivíduo a ganhar mais informação ou a ficar com a perceção de outros pontos de vista. Inicialmente, o formador poderá auxiliar o formando na digitação das letras até este se ambientar ao novo espaço de linguagem e comunicação. A

---

<sup>46</sup> Segundo Moran *et al* (2000) “a mediação pedagógica significa atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, ou seja, uma ponte móvel entre o aprendiz e sua aprendizagem que ativamente contribui para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debate-las (...) até produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que ajude compreender sua realidade humana social, e mesmo a interferir nela” (p. 144).

descodificação de palavras conduz o formando à reflexão de questões relacionadas com a sua vida e com a sua condição social. As palavras podem ser trabalhadas através do programa *Word*, ou seja, à medida que o formando digita as sílabas na formação das palavras vai associando como se juntam as sílabas, tornando-o capaz de observar o seu erro, apagar e redigitar. O formando torna-se produtor da sua própria aprendizagem.

A partir de programa *Paint* são disponibilizados recursos para a construção de desenhos de forma simples e lúdica, além de proporcionar a prática de habilidades técnicas com o equipamento. Também proporcionam a criatividade na produção de imagens e o aperfeiçoamento estético dos próprios textos. No método de Freire, a imagem é uma ferramenta que conduz ao processo de diálogo.

### Contato inicial com o computador

Na alfabetização, para o uso de tecnologia é necessário considerar as condições físicas e as necessidades do formando, atendendo ao processo cognitivo, ao ritmo de trabalho, às deficiências sensoriais, etc. Na apreensão das TIC são aplicadas estratégias para desenvolver a habilidade operacional e a estimulação de atividades intelectuais. O formando enquanto não encontrar por si próprio as potencialidades do computador, este será mais um objeto de aprendizagem do que um recurso para o desenvolvimento das suas potencialidades. (Kachar, 2002).

Inicialmente, no primeiro contato dos formandos com o computador, deve ser despertado o interesse, sem gerar sentimentos de desconfiança; deve ser feita uma abordagem no que diz respeito a ansiedades e curiosidades e ao respetivo funcionamento. Ao proporcionar-se um ambiente favorável, o professor poderá despertar no formando o desejo de experimentar o computador incentivando-o à interação com o teclado, à familiarização com os ícones e menus e a explorar o que a máquina faz. A manipulação do teclado e do rato tem de ser gradual para que o formando adquira confiança e possa passar para outras etapas (Kachar, 2002).

Normalmente a primeira dificuldade é manusear o rato. O *software Paint* permite desenvolver a coordenação motora do rato e libertar-se de tensões existentes na mão, através dos recursos disponíveis que este dispõe para desenhar. Este programa é lúdico e tem poucos ícones não gerando muita ansiedade pelo excesso de informação no

monitor. Posteriormente à exploração deste *software*, o formando é convidado a criar e a produzir imagens relacionadas com o seu quotidiano, como por exemplo a escrita do seu nome. Esta atividade possibilita a reflexão recorrendo à sua memória. De seguida, o formador poderá solicitar o recurso ao desenho ou ao texto baseando na questão “o que o computador significa para mim?”. A atividade permite refletir sobre expectativas e medos na interação com o computador, de forma a desmistificar os receios (Kachar, 2002).

No processador de texto inicia-se o contato com as teclas, os formandos digitam o que aprendem ao nível da escrita (nome, frases, textos produzidos escritos no quadro ou em fotocópia) de forma a desencadear reflexões sobre o tema e a serem explorados os recursos do processador de textos. Após a aprendizagem de um recurso é ensinado outro, repetindo o aprendido e adicionando um novo (tipo de letra, tamanho, cor do tipo de letra, alinhamento). Em todas as aulas também é reforçado o uso do teclado (Kachar, 2002).

No processo de apropriação da linguagem icónica<sup>47</sup> é necessário que o formando compreenda esta linguagem. Nos formandos mais idosos o processo é mais lento, “perdem-se na organização de ideias e têm dificuldade na resolução de problemas” (Mansur & Viude, 1996, citado por Kachar, 2003, p.113), sendo necessário passar pelas etapas de forma gradual. Por vezes, a explicação do formador não é suficiente considerando o objetivo a atingir, sendo necessário exemplificar de forma lenta, passo por passo, para que o formando tente repetir sozinho. O formador explica no coletivo e em vários momentos da aprendizagem dos formandos, e orienta-os para que aprendam uns com os outros, desenvolvendo um trabalho colaborativo na aprendizagem e na construção do conhecimento. Os formandos cooperam uns com os outros, o que promove a sua motivação e o seu interesse, e quando atingem autonomia, sem recorrer ao formador, os receios afastam-se e surge o entusiasmo e a satisfação: iniciam o processo de descoberta e exploração. O diálogo entre o formador e cada formando vai ao encontro do seu perfil e do seu progresso com a tecnologia (Kachar, 2002).

---

<sup>47</sup> Segundo Kachar (2002), a linguagem icónica baseia-se nos seguintes objetivos: observação do ícone, identificar a figura, descobrir a representação, experimentar o recurso, verbalizar o entendimento, associação com situações concretas, construção da compreensão.

Os formandos não estão acostumados com a produção de textos. No entanto, para os mais familiarizados com a leitura e a escrita, o processo de escrever textos no computador pode desenvolver-se nas seguintes fases: “ler um texto, refletir sobre ele, construir a própria leitura, expressar em palavras, digitar no processador de textos, ler o texto na tela, reler e depurar o texto; depurar o texto e a forma; redigitar o que for necessário; compartilhar com o grupo e publicar” (Kachar, 2002, p.123). No processador de textos é possível corrigir o erro inúmeras vezes, fazendo parte do processo de descobrir, “o erro é a parte do processo de experimentar (...) na busca da construção e reconstrução do conhecimento” (Kachar, 2002, p.121). Tal como este autor afirma “a interação com a leitura e a escrita no processador de texto combina o processo de ler, refletir, escrever e descobrir o mundo interior e exterior” (Kachar, 2002, p.126).

Segundo Ponte (1992), a utilização do computador no processamento de texto pode “ter um grande impacto na dinâmica da aprendizagem da escrita, se for utilizado com iniciativa e imaginação pedagógicas”. Os formandos apercebem-se que podem “escrever histórias, emendar os erros, completá-las e reformulá-las” (p.84). O processador de texto é um recurso que pode favorecer a aprendizagem da escrita e desenvolver a comunicação. O computador, ao sublinhar a vermelho palavras erradas, ajuda o formando no conhecimento do erro e na procura de o corrigir. O próprio formando tem a possibilidade de alterar as próprias frases e aprimorar textos, sem solicitar ajuda, o que pode ser um estímulo para a aprendizagem.

#### Utilização de *software*, *sites* e jogos destinados à aprendizagem da leitura e da escrita

A alfabetização e a inclusão digital são ferramentas necessárias para vencer os desafios da sociedade atual. Carvalhos *et al.* (2008, p.221) apontam recursos no processo de alfabetização de adultos favorecendo a inserção na cultura digital, através da aquisição de competências mínimas. O *software* desenvolvido por estes autores pretende o desenvolvimento do domínio tecnológico do adulto e a aquisição do código linguístico (leitura, reconhecimento sonoro de nomes, letras e sílabas). Baseados na pedagogia de Paulo Freire e nas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, (1999), desenvolveram atividades fundamentadas na realidade económica, social e

cultural com a apropriação do código linguístico. O *software* chama-se “Luz do Saber” e consiste em atividades lúdicas, jogos com letras e nomes<sup>48</sup>: tais como o bingo, quebra-cabeças, jogos de memória, dominó, associação de nomes, ligação a nomes e riscar nomes.

O módulo inicial proposto tem como objetivo pedagógico “aprender a utilizar o rato e o teclado; verificar se o aluno é capaz de reconhecer as letras que formam o seu nome; introduzir a noção de que as palavras são formadas por letras distintas; introduzir aspetos sonoros mediante o reconhecimento das iniciais de palavras significativas; analisar palavras (letra inicial, letra final, número de letras, ordem das letras); memorizar palavras significativas.

O módulo inicial baseia-se em temas do dia a dia dos cidadãos: saúde, ambiente, trabalho. Os temas são apresentados de forma lúdica de forma a estimular o diálogo entre os formandos e proporcionar o debate (livre expressão, apreciação crítica e aprofundamento dos factos quotidianos). Apesar de não possuírem competências de leitura e escrita os formandos possuem conhecimento sobre acontecimentos do seu meio, possuem o seu saber e a sua cultura.

A seguinte tabela representa as várias atividades do “módulo LER”, possíveis de serem realizadas pelos formandos.

Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
Atividade 5	Atividade 6	Atividade 7	Atividade 8

<sup>48</sup> Jogos incluindo o nome do utilizador, dado que também é uma palavra geradora no processo de alfabetização. O *software* na fase inicial solicita automaticamente o nome próprio do formando e posteriormente as atividades são adaptadas ao formando ao incluir o seu nome num conjunto de nomes próprios. Ao trabalhar com o nome próprio as aprendizagens são mais significativas (Ferreiro & Teberosky, 1999, citado por Carvalho *et al.*, 2008, p.225)

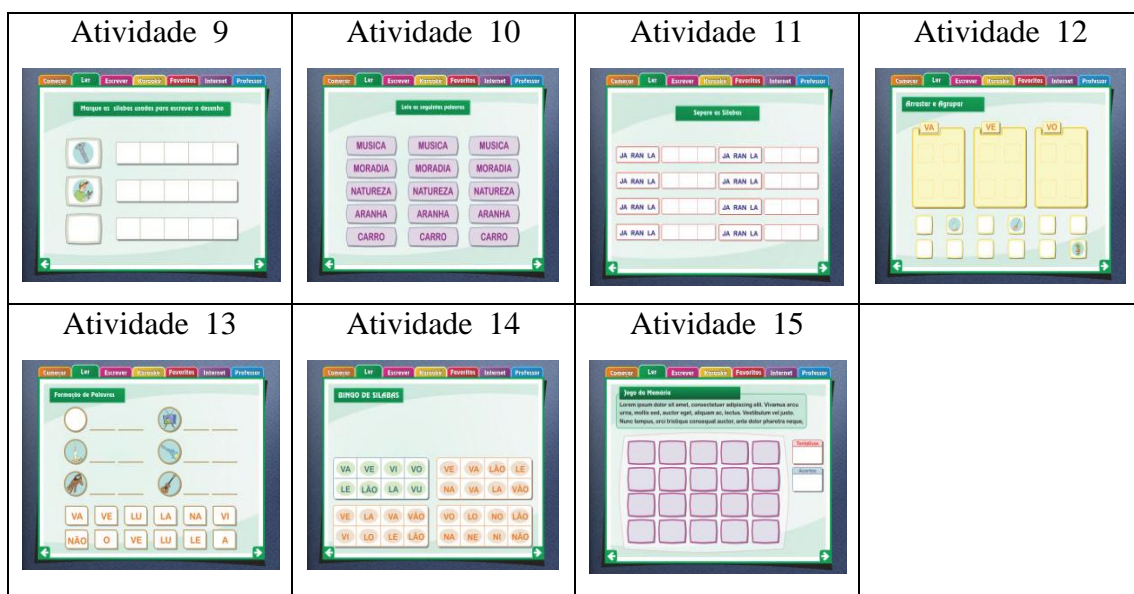


Figura 1. Atividades do módulo LER, no software “Luz do Saber” (Fonte: Cardoso *et al*, 2008, p.226)

No módulo LER, baseado no método de Paulo Freire, o formador pode editar os textos, sons, imagens, vídeos, títulos, enunciados das atividades e gravar sons para que estes sejam lidos automaticamente pelo sistema. Na primeira atividade “contexto da palavra geradora”, pode-se trabalhar as várias interpretações, utilizando a palavra geradora, as vogais e o texto (ou vídeo, no formato de *karaoke*, cujas palavras são destacadas enquanto lidas). A segunda atividade do módulo LER utiliza a palavra geradora, sendo possível o formando observar e ouvir simultaneamente a leitura da palavra e respetiva decomposição. Deste modo, são realizados exercícios de consciência fonológica, como, por exemplo, ao ser solicitado que pensem numa palavra que comece por “N”. A terceira atividade é representada pela divisão silábica da palavra geradora. O formador pode solicitar aos formandos para clicar nas sílabas: primeiro pela ordem horizontal da esquerda para a direita, depois na vertical, de cima para baixo, posteriormente na horizontal, da direita para a esquerda e na vertical, de baixo para cima. Após o exercício o formando pode explorar o som das sílabas e tentar unir sílabas na formação de palavras, depende do estímulo dado pelo formador. A quarta atividade consiste em escolher palavras que contenham a sílaba em cima mencionada de forma a trabalhar a associação e diferenciação sonora. Na quinta atividade pretende-se que o formando faça a correspondência entre as palavras e as figuras, de forma a associar as imagens aos sons que as representam. A sexta atividade é um exercício de memorização

e requer que o formando leia e copie as palavras apresentadas. A sétima atividade é de descoberta. Através da orientação escrita (esquerda para a direita) o formando tem de combinar as sílabas de forma correta para encontrar a palavra. A oitava atividade, a descoberta da palavra secreta, trabalha informações linguísticas, combina letras e sílabas, requer o reconhecimento de vogais e consoantes no uso da escrita. A nona atividade pretende que o formando descubra as sílabas que formam a palavra correspondente ao desenho. Na décima atividade pretende-se trabalhar a pronúncia de palavras. O formador pode escolher palavras para trabalhar de forma livre e proporcionar o debate. A décima primeira atividade tem o objetivo de trabalhar a divisão silábica, tal como as atividades realizadas sem o uso das tecnologias. A décima segunda atividade tem como objetivo a utilização do rato na correspondência das imagens com o textos. A décima terceira atividade corresponde à última fase do processo de alfabetização no método Paulo Freire. Os formandos já podem compreender o mecanismo da escrita. A décima quarta atividade, através do jogo “o bingo de sílabas”, pretende estabelecer a conexão entre os sons e a sua representação e verificar se os formandos já conseguem identificar as sílabas. A última atividade consiste num jogo da memória, cujo objetivo é relacionar a imagem com o texto ou texto com o texto.

Após a aplicação deste *software* a cinco cidadãos, os autores consideraram-no uma riqueza enquanto instrumento didático pedagógico, além de permitir a inclusão digital. As vivências potencializaram a aprendizagem no processo de aquisição do código linguístico.

### Sites

Mesmo sem saber ler e escrever, a *web 2.0* pode contribuir para a aquisição de conhecimentos. De acordo com os seus interesses, os formandos podem solicitar a alguém letrado as letras correspondentes ao que pretendem ver ou saber. No *site* do *youtube*, a partir da digitação das letras, o formando obtém informação através da combinação imagem/som. Desta forma, poderá ser despertado o interesse para saber como se escrevem determinadas palavras e serem motivados para conhecer as letras e as sílabas correspondente ao tema de seu interesse.

Aceder ao *site* de um *blogue* produzido e publicitado pelo formador, com o intuito dos formandos poderem visualizar atividades por si realizadas e poderem observar o desenvolvimento das suas aprendizagens. Também podem aceder à possível consulta de materiais colocados pelo formador.

## Jogos

Os jogos existentes em *sites*, ou não, também poderão estar relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita. O formador deverá ser criterioso nas suas opções de acordo com os objetivos pretendidos, planeando de forma adequada a atividade pedagógica favorável à aprendizagem. A imagem seguinte corresponde ao jogo “Alfabetizador Orelha”, acessado no *site* <http://www.codigorapido.com.br/alfa/palcosalfa.html>. Esta ferramenta é destinada a crianças e adultos em processo de alfabetização. Através do clique em cima das sílabas é possível o formando associar as letras ao som emitido e simultaneamente visualizar uma imagem associada à letra ou sílaba selecionada. O objetivo do jogo é formar palavras.



Figura 2. Jogo “Alfabetizador Orelha”

A falta de competências escolares não é motivo para desacreditar no uso das tecnologias. O jogo pode ser uma forma de inclusão social, além de desenvolver competências cognitivas e motoras (Maia, s/d). Se os jogos forem usados de forma

apropriada poderão desenvolver a capacidade de leitura, memória, raciocínio lógico, de compreensão de mapas e diagramas espaciais, a criatividade, o pensamento divergente, facilitar a aquisição de certos conhecimentos ou capacidades (Ponte, 1992). Segundo Piaget (1985, citado por Maia, s/d), o jogo “exerce o papel de regulador da aprendizagem, estimula a imaginação, auxilia no processo de interesse, libera a emoção, facilita a construção do conhecimento e promove a autoestima, visto que possibilita ao educando a construção de suas hipóteses, realização de inferências, constatações e descartes” (p.2).

Os jogos<sup>49</sup> e as atividades lúdicas propiciam o divertimento, a procura de prazer e, ao mesmo tempo, promovem a aprendizagem. O jogador procura estratégias de ação, que podem exigir habilidade, perícia e raciocínio. “As crianças (e os adultos) têm um impulso natural para quererem controlar as coisas, o mundo que os rodeia. Esse impulso pode exprimir-se com facilidade através de jogos” (Ponte, 1992, p.85).

### Pesquisa de informação na Internet

Segundo estudos efetuados verificou-se que os formadores sentem dificuldade em colocar os formandos a efetuar pesquisas na Internet, em encontrar os termos certos para aceder às pesquisas desejadas (Fernandes, s/d). Inicialmente os formandos possuem dificuldades em navegar pelos *links*, avançar e voltar a páginas, selecionar o mais significativo no meio de tanta informação. Também as palavras-chave aplicadas no *site* de busca ficavam aquém, uma vez que as palavras digitadas não eram reconhecidas pelo motor de busca. Deste modo, a partir do diálogo, o formador, baseado no conhecimento da escrita do formando, leva-o a que o próprio procure acrescentar, retirar ou substituir letras para que a palavra fique correta. Numa fase inicial pode surgir o desânimo e a necessidade de organizar novas estratégias por parte do formador.

Na pesquisa de informação, não só na iniciação mas também na consolidação, a atenção do formador na organização das atividades é fundamental. O diálogo, a criação de momentos de socialização é uma estratégia possível para superar as dificuldades

---

<sup>49</sup> Exemplo de um jogo num site destinado ao processo de alfabetização: <http://inf.unisul.br/~lpu/inclusaodigital/alfabetizacao/>

(conversar sobre as descobertas, as aprendizagens, ouvir sentimentos de alegria e frustração por parte dos colegas que enfrentam as mesmas dificuldades).

No desenvolvimento da autonomia e na diminuição do tempo de espera pelo formador, este poderá colocar os formandos a realizar atividades em parceria (partilhando ideias), de modo a não ficarem dependentes do formador e a resolverem as situações mutuamente. Esta estratégia proporciona a interação entre pares e a aprendizagem colaborativa.

À partida as pesquisas dos *sites* são de acordo com as seleções efetuadas pelo professor sendo, posteriormente, realizadas a partir de endereços de *sites* que os formandos possam trazer de casa ou que desejem conhecer (jornal, do local de trabalho, de anúncios publicitários encontrados na rua, de cantores, de apresentadores de televisão, de supermercados, entre outros).

Em relação às informações disponíveis na Internet, inicialmente os formandos não apresentam uma visão crítica, devendo ser feitas perguntas que os levem a refletir sobre a veracidade da informação pesquisada e a sentirem curiosidades por outras (por exemplo, se no *site* da cidade onde residem existem informações sobre o seu bairro ou se apenas existem informações turísticas). Desta forma, poder-se-á originar um tema de diálogo para explorar em sala de aula.

O formador, com o auxílio do computador, pode também desenvolver o sentido investigativo e crítico dos formandos, através de situações criadas no acesso a páginas da Internet. Fernandes, (s/d), menciona a visão de Freire considerando que “o computador tanto pode domesticar como promover a curiosidade crítica” (p.6). Através da navegação da Internet, o formando desenvolve o processo de leitura, reflete sobre as informações obtidas e organiza a informação de acordo com o conteúdo pretendido.

### Comunicação em rede

A conversação em *sites* sociais e o envio de e-mails suscitam o interesse de comunicar com os colegas. A utilização de um ambiente virtual tem como objetivo levar os formandos a experienciar o envio de mensagens na Internet para os colegas e para o formador que, posteriormente, são lidas e comentadas pelo formador.

Esta atividade só tem continuidade se o indivíduo tiver contatos com outras pessoas que conhece e possuam ou tenham meios para aceder à Internet. Na participação em *chat's*, a linguagem utilizada, a rapidez e a quantidade de mensagens são muito complicadas e podem levar à desistência, ainda mais para quem está a ser alfabetizado. No entanto, a reflexão sobre o contato com estranhos pela Internet poderá ser uma outra proposta a realizar na sala de aula (Fernandes, s/d)

Numa fase inicial a utilização de *e-mail* apenas para verificar a sua utilidade é fator de motivação mas, posteriormente, se não tiver aplicabilidade real, a experiência poderá perder o sentido, mesmo antes de automatizar a forma de aceder ao correio eletrónico, abrir, responder e escrever mensagens de forma autónoma.

Em suma, a sociedade informatizada coloca grandes desafios aos adultos não alfabetizados ou com baixos níveis de literacia. A sociedade pode criar formas para que estes se apropriem das TIC, de acordo com as suas necessidades e interesses. É de realçar o papel dos formadores nessa aquisição, através de práticas pedagógicas inovadoras e enriquecedoras. Assim, nos cursos de alfabetização torna-se necessário articular os conteúdos programáticos com o uso do computador. Este deve ser utilizado como um instrumento pedagógico e como uma iniciativa à inclusão digital.

As atividades iniciais de sensibilização com a introdução das tecnologias dão oportunidade a uma nova forma pedagógica, possibilitando uma situação de alfabetização digital paralela à aprendizagem da leitura e da escrita. A conscientização é uma possibilidade, “a necessidade das pessoas hoje é a condição de acesso e busca de informação para viver e acompanhar as mudanças que interferem diretamente na sua vida quotidiana”(Barros, 2005, p.77).

As TIC podem melhorar a qualidade de vida das pessoas, sendo uma forma de ocupar o seu tempo, de aceder a determinados serviços, especialmente se depende de terceiros para se deslocar, de promover a interação social e a estimulação mental (Kachar, 2003). Também pode retirar as pessoas mais idosas do isolamento, uma vez que existem *sites* da Internet adequados ao desenvolvimento cultural do idoso e a existência de comunidades virtuais de relações e comunicação (Kachar, 2003). Além disso, o uso do computador incentiva a prática do erro, implica a repetição, ativa a memória, propicia um ambiente de ensino e de aprendizagem interativo e progressivo, favorecendo a descoberta e conduzindo à produção e à criação de conhecimento.

Também desenvolve potencialidades cognitivas na apropriação do computador, e outras atitudes e valores, tais como o saber esperar, saber escutar, atos de solidariedade com colegas, ter paciência, desenvolver a confiança, etc (Kachar, 2003).

Desta forma, a alfabetização digital e a alfabetização são desafios que não se devem concretizar isoladamente.



## **Parte II**

### **Componente empírica**

---



## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

---

## **1. Contexto da investigação e formulação do problema**

A educação é um direito a que todos devem ter acesso. Os esforços existentes para que o direito à educação se torne uma realidade deram origem a diversos acordos a nível europeu, a nível internacional e a nível nacional, nomeadamente a Declaração de Hamburgo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como as competências do Estado Português referidas na Constituição da República Portuguesa.

Segundo o tema VIII da Declaração de Hamburgo, a Educação de Adultos é um direito de todos os cidadãos. Estes devem ter acesso a programas educativos que possam, através de uma pedagogia centrada na pessoa, responder às suas necessidades e facilitar a sua plena integração participativa na sociedade.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) os cursos de alfabetização correspondem à vertente do Ensino Recorrente na Educação e Formação de Adultos, que equivale ao ensino regular na obtenção de certificação. Os cursos de alfabetização são da responsabilidade das Direções Regionais de Educação e correspondem aos primeiros quatro anos de escolaridade. Desenvolvem três áreas curriculares: Linguagem e Comunicação, Matemática para a vida e Mundo Atual. O Ministério da Educação lançou o Ensino Recorrente, atualmente designado por “Cursos de alfabetização”, para dar mais oportunidades a todos os que não puderam frequentar ou concluir o 1º ciclo de escolaridade.

Segundo estudos realizados na Universidade do Algarve sobre a Educação e Formação de Adultos, no âmbito de mestrados e outras formações pós-graduadas, foram encontrados vários aspetos que justificam o funcionamento do ensino recorrente/alfabetização no Algarve, mas não foram encontrados estudos relacionados com o uso das TIC.

Os cursos existem não só para favorecer os beneficiários de Rendimento Social de Inserção (RSI) na luta contra a exclusão social, mas também para diminuir a taxa de analfabetismo. Antigos formandos beneficiários de RSI, já habituados, desde há alguns anos, com as suas obrigações, conhecem as regras e, por esse motivo, adquiriram mais e melhores hábitos escolares e estão mais familiarizados com o espaço escola. Contudo, para muitos destes frequentadores, a frequência de Cursos de Alfabetização não deixa de ser uma imposição e é assumida com a consciência de que é um dever. No entanto

não se poderá dizer o mesmo para todos, sobretudo para aqueles que os frequentam pela primeira vez, ou que acorrem porque querem ser alfabetizados.

Atualmente os professores dos cursos de alfabetização recrutados pelo Ministério da Educação (ME), através de concurso por oferta de escola, são selecionados de acordo com os critérios adotados pela escola a que concorrem. Neste momento são algumas as escolas que já apostam em professores experientes, com dias de serviço prestados em anos anteriores na área de alfabetização. Deste modo, a experiência poderá ser um fator favorável que beneficia os atuais professores, podendo ocorrer novos progressos e novas estratégias a utilizar. Os professores têm de possuir a consciência de que devem diversificar estratégias e que estas têm de convergir com as vivências dos alunos, de modo a contribuírem para o desenvolvimento de competências e para o acréscimo da motivação dos formandos, com vista ao seu desenvolvimento pleno.

Um dos problemas com que os cursos de alfabetização se deparam é com a existência de poucos formandos certificados, bem como o insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos adultos. Segundo um estudo de Bandeira (2007), “um dos pontos focados por uma coordenadora foi a falta de profissionalismo, por parte dos educadores e de outros profissionais” (p.160). “O educador de adultos reflete pouco na planificação das aulas (...) desmotivam os formandos, com estratégias desadequadas à sua faixa etária. Muitos dos formandos acabam por desistir dos cursos (p.161)” . Também outro autor, Faca (2006), revela que para alguns professores “a literatura disponível é escassa e a formação permanente é inexistente” (p.283). Na opinião dos entrevistados do estudo realizado por Faca (2006), os recursos materiais utilizados neste nível educativo são muito escassos, “os reduzidos apoios limitam-se, quase exclusivamente, ao prestado pela Coordenação Concelhia (...) os professores aprendem a lecionar através da tentativa erro (...) as fichas foram o recurso mais utilizado por estes professores, por não existirem manuais escolares para esta modalidade ” (p.284).

A investigação que agora se apresenta foi motivada pela minha própria experiência profissional, enquanto docente, e a problemática que aborda, a utilização das TIC na alfabetização de adultos, deve-se ao meu interesse pessoal em investigar este território educativo.

Dados os avanços tecnológicos no que diz respeito à comunicação e à atualização de conhecimentos, surge a necessidade de formar os cidadãos utilizando estratégias atuais: as TIC. O Estado português tem aplicado esforços e investido muitos recursos na implementação do uso das TIC no sistema de ensino, e estas já estão integradas no currículo dos vários ciclos de escolaridade. Mas será que nos cursos de alfabetização de adultos as TIC estão a ser aplicadas? Deste modo, surge a seguinte questão de partida: *“Como estão a ser utilizadas as TIC na alfabetização de adultos, na região do Algarve?”*.

No processo de ensino aprendizagem, as TIC, utilizadas pelos docentes e formandos, poderão contribuir para o melhoramento do curso de alfabetização, existindo a possibilidade dos adultos obterem maior motivação e, mais facilmente, concluírem o 1º Ciclo. Outro motivo que levou à escolha desta problemática foi o facto de existirem poucos estudos relacionados com a alfabetização de adultos e o uso das TIC e, assim, pretende-se contribuir para a compreensão e para o conhecimento relativamente a este problema.

## **2. Modelo de análise**

A questão de partida coincide sobre duas áreas temáticas, necessárias para a compreensão do estudo: *“Alfabetização de adultos”* e *“Utilização das TIC na alfabetização de adultos”*. Assim, foi construído um modelo de análise que clarifica as dimensões, sub-dimensões e indicadores de cada uma das áreas, que facilita a construção do design da investigação e conduz à análise do objeto do estudo.

Na análise da tabela seguinte pode-se verificar que, para captar as perceções dos formadores em relação à alfabetização, o estudo recai sobre os seguintes indicadores: habilitações literárias; formação na área de EFA e TIC; tempo de serviço na função docente e na função docente em alfabetização; grau de conhecimento que o docente possui em EFA, em metodologias e estratégias de alfabetização de adultos; dificuldades sentidas pelo docente na primeira vez que lecionou o curso de alfabetização; método de alfabetização e estratégias didáticas utilizadas; razões para lecionar o curso de alfabetização; dificuldades; necessidades e atitudes existentes (Tabela 1).

Tabela 1. Percepções em relação ao curso de alfabetização – dimensões e indicadores

<b>Dimensões</b>	<b>Sub-dimensões</b>	<b>Indicadores</b>
Percepções em relação ao curso de alfabetização	Formação e experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"><li>• Habilitações literárias;</li><li>• Formação na área de EFA e TIC;</li><li>• Tempo de serviço na função docente e na função docente em alfabetização;</li><li>• Grau de conhecimento que o docente possui em EFA, em metodologias e estratégias de alfabetização de adultos;</li><li>• Dificuldades sentidas pelo docente na primeira vez que lecionou o curso de alfabetização;</li><li>• Método de alfabetização e estratégias didáticas utilizadas.</li></ul>
	Razões	<ul style="list-style-type: none"><li>• Razões para lecionar os cursos de alfabetização</li></ul>
	Preocupações	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dificuldades;</li><li>• Necessidades;</li><li>• Atitudes.</li></ul>

As percepções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização são outra área que abrange a problemática em estudo. Com base na bibliografia consultada foi elaborado outro quadro síntese para compreender as percepções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização de modo a operacionalizar as questões de investigação e alcançar os objetivos do estudo (Tabela 2).

Assim, aspetos como o nível de utilização das TIC; o grau de conhecimento sobre vários equipamentos tecnológicos; a sua utilização ou não; a frequência de utilização; razões do uso (ou “não uso”); importância atribuída no curso de alfabetização; possibilidades/constrangimentos, tais como as estratégias de ensino/aprendizagem, a rentabilização da formação adquirida em TIC, aproximação do ensino às realidades da turma, identificação de dificuldades no uso das TIC, referência a equipamentos disponíveis; potencialidades na utilização das TIC no processo ensino aprendizagem, tais como as vantagens, os produtos de aprendizagem e as sugestões/propostas de continuidade na utilização. Estes são os indicadores de análise que organizam o processo de investigação de modo a realizar a análise de como as TIC estão a ser utilizadas nos cursos de alfabetização.

Tabela 2. Perceções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização – dimensões e indicadores

Dimensões	Sub-dimensões	Indicadores
Perceções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização	Uso das TIC no seu dia a dia (uso pessoal)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nível de utilização das TIC;</li><li>• Grau de conhecimento, em vários equipamentos tecnológicos.</li></ul>
	Uso das TIC na prática docente	<ul style="list-style-type: none"><li>• Importância atribuída no curso de alfabetização;</li><li>• Possibilidades/constrangimentos:</li><li>• Utilização ou não</li><li>• Frequência de utilização</li><li>• Razões pelo uso ou não</li><li>• Estratégias de ensino/aprendizagem</li><li>• Rentabilização da formação adquirida em TIC</li><li>• Aproximação do ensino às realidades da turma</li><li>• Identificação de dificuldades no uso das TIC</li><li>• Referência a equipamentos disponíveis;</li><li>• Potencialidades na utilização das TIC no processo ensino aprendizagem:</li><li>• Vantagens</li><li>• Produtos de aprendizagem</li><li>• Sugestões/propostas de continuidade na utilização.</li></ul>

### 3. Questões de investigação e objetivos do estudo

A ação do docente pode mostrar o trabalho realizado, mas, para tal, é necessário compreender previamente as razões que o levam a lecionar o curso, bem como a sua formação e a experiência profissional na área. Como já foi referido anteriormente, baseado na questão de partida, o estudo recai na compreensão de como é que as TIC estão a ser utilizadas nos cursos de alfabetização, se estão a ser utilizadas ou não, e qual o seu contributo para o processo de ensino e de aprendizagem. Esta questão orientadora, de carácter geral, levou à formulação de diversas questões de investigação, a saber:

1. Qual a formação para desempenhar funções nos cursos de alfabetização de adultos?
2. Quais as razões que levam ao desempenho dessa função?
3. Qual a relação existente entre o tempo de serviço em alfabetização de adultos e o desempenho dessa função?
4. Quais as TIC utilizadas pelos docentes no dia a dia?
5. Qual a formação que os docentes possuem em TIC?
6. Os docentes utilizam as TIC na sua prática docente, em sala de aula?

7. Qual a importância atribuída ao uso das TIC, por parte dos docentes?
8. Quais as condições/necessidades sentidas pelos professores de adultos, no uso das TIC?
9. Quais as metodologias e as estratégias aplicadas com o uso das TIC?

Os objetivos que definimos na sequência da formulação destas questões, reportam-se às dimensões e sub-dimensões do estudo, e são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Dimensões do estudo, sub-dimensões e objetivos

<b>Dimensões do estudo</b>	<b>Sub-dimensões</b>	<b>Objetivos</b>
I – Perceções em relação ao curso de alfabetização	Formação e experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer a prática docente nos cursos de alfabetização: formação, situação profissional, ação desenvolvida, razões para estar a lecionar, necessidades e dificuldades.</li></ul>
II – Perceções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização	Uso das TIC no seu dia a dia (uso pessoal)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar as TIC utilizadas e o respetivo grau de competência.</li><li>• Identificar o nível de utilização do computador.</li></ul>
	Uso das TIC na prática docente	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer a importância das TIC no processo de ensino e de aprendizagem.</li><li>• Identificar as TIC utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem.</li><li>• Conhecer as condições/ necessidades sentidas pelos professores de adultos, no uso das TIC.</li><li>• Conhecer as metodologias e as estratégias aplicadas com o uso das TIC.</li></ul>

No que se refere às perceções em relação ao curso de alfabetização foi definida a sub-dimensão de análise: formação e experiência profissional. O objetivo que orienta a investigação no que respeita a esta dimensão foi o de conhecer a prática docente nos cursos de alfabetização: formação, situação profissional, ação desenvolvida, necessidades e dificuldades.

Na segunda dimensão de análise, perceções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização, foram definidas duas sub-dimensões: uso das TIC no seu dia a dia (uso pessoal) e o uso das TIC na prática docente. Os objetivos traçados para o estudo no que se refere a esta dimensão são os seguintes: i) identificar as TIC utilizadas nos cursos de alfabetização; ii) conhecer a importância das TIC nos cursos de alfabetização; iii) conhecer as condições/ necessidades sentidas pelos professores de

adultos, no uso das TIC; iv) conhecer as metodologias e as estratégias aplicadas com o uso das TIC.

#### 4. Modelo de investigação

Na concretização de um processo de investigação está implícita a escolha de um modelo adequado à problemática em estudo, bem como à questão de partida e aos objetivos que se pretendem alcançar. Tal como refere Günther (2006), na investigação é necessário “encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenómeno e para o avanço do bem-estar social” (p.207).

Para melhorar a compreensão da realidade, esta pesquisa tem como objetivo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações no seu contexto. Assim, pretende-se interpretar e procurar compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos a partir do que pensam e como agem (seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos) (Günther, 2006). Face ao exposto, o modelo de investigação que se adequa é o Estudo de Caso, uma vez que “o investigador procura locais ou pessoas que possam ser objeto de estudo ou fontes de dados (...) tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos” (Bodgan & Biklen, 2006, p.89). Segundo Merriam (1988, citada por Bodgan & Biklen, 2006), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um documento específico.” (p.89). Por seu lado, Tuckman (2000) apresenta cinco características do estudo de caso na abordagem qualitativa: 1) a situação natural constitui a fonte de dados; 2) primeiro é necessária a descrição e só depois a análise dos dados; 3) todo o processo é importante (o que aconteceu, o produto e o resultado final); 4) os dados analisados indutivamente são encaixados como um *puzzle*; e, por último, 5) tenta dar resposta ao significado das coisas, ao “porquê”, ao “quê” e, neste caso, ao “como”. Para Fortin (2000) o Estudo de Caso é como uma “investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização (...) empreendido para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo” (p. 56).

No presente estudo utilizámos uma metodologia da investigação mista, uma vez que nos socorremos da recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa. Ao pretendermos captar as perceções dos docentes em relação aos cursos de alfabetização e ao uso das TIC, mais precisamente, identificar as TIC utilizadas, optámos pela recolha de dados quantitativos, apurados na aplicação de um inquérito por questionário aplicado a um conjunto alargado de sujeitos. A fim de conhecermos a importância atribuída às TIC nos cursos de alfabetização, as condições/necessidades sentidas pelos docentes, e as metodologias e as estratégias aplicadas, usámos a entrevista que foi efetuada a um número restrito de protagonistas, criteriosamente selecionados.

Enquanto “a abordagem quantitativa se funda na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, a abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências”<sup>50</sup> (Bardin, 2005, p.107). A obtenção de dados na abordagem quantitativa realiza-se por administração direta<sup>51</sup>, através de um método estatístico, cuja análise é mais objetiva e mais exata; por seu lado, a abordagem qualitativa assenta num procedimento mais intuitivo e mais adaptável, que considera índices imprevistos que podem ser similares em discursos semelhantes. Nas palavras de Bardin (2005), a análise qualitativa é caracterizada pela “inferência (...) ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem), e não sobre a frequência da sua aparição em cada comunicação individual (...) no entanto, é tanto mais significativa quanto mais essa frequência se repetir” (p.109).

Neste estudo é aplicada a estratégia da triangulação de dados, com a combinação de ambas as abordagens, cujo modelo é “aquele em que se reúnem métodos qualitativos e quantitativos, sendo as regras processuais próprias de cada um escrupulosamente respeitadas”(Lefrançois, 1995, citado em Fortin, 2003, p.322).

## **5. A amostra**

A amostra é um “sub-conjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população” (Fortin, 2003, p. 202), No estudo estão presentes duas amostras resultantes da aplicação do inquérito por questionário (amostra

---

<sup>50</sup> Segundo Petit Robert (1972, referido por Bardin, 2005, p.34), *inferência* designa-se “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras”.

<sup>51</sup> Administração direta quando é o próprio inquirido que o preenche.

A) e da aplicação da entrevista (amostra B). O inquérito foi aplicado numa fase inicial e a entrevista numa fase posterior.

A dimensão da amostra A foi constituída na primeira fase do estudo. Trata-se de uma amostra não aleatória, mas sim estratificada, uma vez que seleciona apenas os docentes de alfabetização de adultos a lecionar no Algarve, no momento da recolha dos dados. O meio estudado tem poucos cursos de alfabetização e, como tal, foi feito o esforço de estudar a totalidade da população, constituindo uma amostra com o número máximo, possível, de docentes na área. Apostou-se na recolha de dados num “universo com dimensão suficientemente pequena para recolher dados de cada um dos casos do universo, mas suficientemente grande para suportar as análises de dados planeadas” (Hill & Hill, 2005, p.43). Posteriormente, para a realização das entrevistas, a amostra B, foram considerados, por conveniência, 20% dos docentes, dentro dos 80% que utilizam as TIC.

A amostra A é constituída por trinta docentes que lecionavam os cursos de alfabetização, em escolas do Algarve, no ano letivo 2009/2010. No momento de aplicação dos questionários era necessário obter, por parte da Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG), dados precisos sobre os cursos de alfabetização a decorrer na região algarvia, mas no momento só poderiam fornecer dados sobre o número de escolas que solicitaram autorização para contratar estes docentes. Somente no final do ano letivo a DREALG conheceria esses dados, uma vez que nem todas as escolas tinham os cursos em funcionamento, apesar de já terem obtido autorização. Assim, esta amostra utilizada resultou de um levantamento feito em todas as escolas, por via correio eletrónico e por telefone, sobre o número de cursos de alfabetização de adultos a decorrer e o respetivo número de docentes contratados para o efeito. No momento da inquirição, o número de docentes que lecionavam os cursos de alfabetização eram de trinta e dois, abrangendo doze concelhos do Algarve, sendo apenas exequível inquirir trinta docentes.

No desenvolvimento do estudo foram obtidos resultados favoráveis no que concerne ao uso das TIC, sendo necessário recolher mais informação, mas de natureza qualitativa, que nos indicassem a dimensão qualitativa desta utilização. Esta era essencial para complementar a informação obtida no registo quantitativo e para dar respostas mais precisas aos objetivos do estudo. Assim, para a constituição da amostra

B foi considerada a resposta dada à questão 12 dos questionários, sendo selecionados, pela disponibilidade manifestada no momento da inquirição, seis docentes que utilizam as TIC, em sala de aula. Os docentes entrevistados pertencem ao concelho de Albufeira, Loulé, Olhão, Vila Real de Santo António e dois ao concelho de Portimão.

Na Tabela 4 estão representadas as escolas, o número de cursos de alfabetização em funcionamento no ano letivo de 2009/2010, bem como o número de docentes.

Tabela 4. Escolas, cursos de alfabetização em funcionamento e docentes (2009/2010)

<b>Concelhos</b>	<b>Escolas</b>	<b>Nº de cursos</b>	<b>Nº de docentes</b>
Aljezur	EBI/J.I. de Aljezur	1	1
Lagoa	EB23 Prof. João Cónin	1	1
	EB23 Jacinto Correia	3	2
Portimão	EB23 D. Martinho Castelo Branco	1	1
	EB23 de Mexilhoeira Grande	1	1
Silves	EB23 Garcia Domingues	1	1
Albufeira	ES Albufeira	2	1
Loulé	EBI Prof. Dr. Aníbal Cavaco Silva	1	1
	EBI de Salir	1	1
	EB23 Engº Duarte Pacheco	2	1
	ES/3 Dra. Laura Ayres	1	1
Faro	EB23 Dr. Joaquim Rocha P. Magalhães	4	2
	Escola E.B. 2,3 Santo António, Faro	5	4
	EB23 Poeta Emiliano da Costa	2	2
Olhão	EB23 Dr. Alberto Iria	1	1
	EB23 José Carlos da Maia	2	1
	EB 2/3 Professor Paula Nogueira	2	2
	EB23 António João Eusébio	1	1
S.Brás de Alportel	ES José Belchior Viegas	2	1
Alcoutim	EBI de Alcoutim	2	1
Tavira	EB23 D. Manuel I	4	2
	EB23 D. Paio Peres Correia	2	1
Vila Real S.António	EB23 D. José I	3	2
	<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>32</b>

Os docentes inquiridos (amostra A) são apresentados no código de 1 a 30 e os docentes entrevistados (amostra B) são apresentados no código de S1 a S6, de acordo com a sequência de entrevistas obtidas. Ambas são caracterizadas com a indicação do sexo, da idade, do tempo de serviço na docência e na docência em alfabetização até 31 de agosto de 2009, da situação profissional, da formação em EFA e em TIC e do uso

das TIC em sala de aula. Na Tabela 5 está representado a caracterização dos sujeitos do estudo, da amostra A e da amostra B.

Tabela 5. Caracterização dos sujeitos do estudo, da amostra A e da amostra B

Docentes inquiridos /Sexo/Idade Amostra A			Docentes Entr. Amostra B	Tempo de serviço (dias até 31/08/2009)		Situação Profissional		Formação		Uso das TIC (Em sala de aula)
				Função docente	Função docente em alfabetização	Contratados	Quadros	EFA	TIC	
1	F	36/45	S5	694	294	x				x
2	F	25/35		2300	916	x			x	x
3	M	36/45		3280	1095		x	x		x
4	F	25/35		857	0	x				x
5	F	25/35		628	0	x				x
6	M	36/45		1825	1095	x				x
7	F	25/35		1300	0	x				
8	F	36/45		1378	1083	x				
9	F	25/35		1350	0	x				x
10	F	36/45		2555	1095		x			x
11	M	25/35		1180	1180	x				x
12	F	46/55		10585	1095		x	x		x
13	F	25/35		821	0	x				x
14	M	25/35		518	140	x				x
15	M	25/35	S6	320	0	x			x	x
16	F	25/35		94	0	x				x
17	F	25/35		1948	0	x				x
18	F	25/35		64	0	x				
19	F	25/35	S2	10	0	x				x
20	F	46/55		6205	1095		x			
21	F	25/35		220	0	x				
22	F	46/55	S1	9855	5840		x	x	x	x
23	F	25/35	S4	2920	2920	x				x
24	F	25/35		269	0	x				
25	F	25/35		154	0	x				x
26	F	25/35		1180	45	x				x
27	F	25/35		425	0	x				x
28	F	46/55	S3	10950	9490		x	x		x
29	F	25/35		537	200	x			x	x
30	F	25/35		255	77	x				x

Como se pode inferir pela análise da Tabela 5, na amostra A a maioria dos inquiridos é do sexo feminino; também a maioria é contratada, sendo um número reduzido de efetivos e com uma situação profissional estável. Relativamente ao tempo de serviço, aproximadamente metade dos inquiridos tem pouca experiência profissional e nunca lecionou alfabetização. No que se refere à formação obtida, apenas 4 têm formação em EFA e outros 4 formação em TIC. Apenas 6 afirmam não utilizar as TIC em sala de aula.

Na amostra B, os entrevistados, pode verificar-se que, à exceção de 1 sujeito, são todos do sexo feminino; 2 sujeitos possuem uma elevada experiência profissional na área da alfabetização (mais de dezasseis anos de serviço), e 2 nunca lecionaram alfabetização; apenas 2 sujeitos referem ter tido formação em EFA com vista à função desempenhada.

## **6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Na recolha de informação e de dados para um trabalho de investigação são necessárias várias fontes, de que se destacam a pesquisa bibliográfica sobre o tema em estudo, a análise documental, e a construção e a aplicação de instrumentos de recolha de dados, junto de sujeitos considerados informantes privilegiados para o objeto de estudo. No presente estudo, e como já referimos anteriormente, foram aplicados inquéritos por questionário e foram realizadas entrevistas a docentes que lecionam em cursos de alfabetização.

### **6.1 Análise documental**

No que se refere à análise documental, para o presente estudo foram consultados documentos que permitiram o conhecimento na área de alfabetização, como a atual Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e a Lei aplicada aos cursos EFA B1 incluindo a área de TIC. Ainda, o Programa do 1º Ciclo de adultos, o número de cursos e formandos de alfabetização existentes na região, de acordo com a DREALG, no final do ano letivo 2009/2010, bem como outros projetos anteriormente realizados relacionados com o tema. Pretendeu-se, portanto, do ponto de vista

normativo compreender o fenómeno em estudo, mas também conhecer o funcionamento dos cursos de alfabetização e o processo de ensino aprendizagem com o recurso às TIC, e, ainda, recolher informação que ajudasse à interpretação dos dados recolhidos.

## 6.2 Inquérito por questionário

Para Quivy e Campenhoudt (1992) o inquérito por questionário, que consiste em colocar a um conjunto de inquiridos questões sobre a sua situação social, profissional, familiar, permite recolher opiniões, “atitudes em relação a opções ou as questões humanas e sociais, às expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou consciência de um conhecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores” (p.188). Segundo Fortin (2000) o inquérito “representa toda a atividade de investigação no decurso da qual são colhidos dados junto de uma população ou porções desta a fim de examinar as atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos desta população” (p. 168).

Na construção do inquérito que aplicámos tentámos respeitar os procedimentos metodológicos, tais como a relação entre as questões colocadas e os objetivos da investigação, a precisão na formulação das questões e a testagem do inquérito anterior à aplicação definitiva. As questões elaboradas surgiram da pesquisa bibliográfica efetuada e da partilha informal de informações com pessoas que ofereceram uma ajuda importante na construção do instrumento de recolha de dados utilizado.

O instrumento (Anexo 1) depois de elaborado foi analisado por três peritos cuja área de formação se relaciona com o tema em estudo: dois professores da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e um professor da Universidade Aberta. Foram encontrados erros conceptuais nas questões 10 e 12, sendo, posteriormente, alterada a organização das questões e substituídas algumas palavras. Por exemplo, na questão 10, “Como avalia o seu conhecimento de utilização nos equipamentos seguintes?”, foi questionado se o que se pretendia saber eram os conhecimentos ou, antes, as “competências” na prática de utilização de cada ferramenta, sendo posteriormente substituída pela questão “Como avalia a sua competência de utilização nos equipamentos seguintes?”.

Posteriormente, de forma a testar o inquérito, aplicámo-lo a sete docentes do Ensino Básico que no ano anterior tinham lecionado nos cursos de alfabetização (Anexo 2). Alguns inquiridos mostraram dúvidas no preenchimento da questão 15 sendo necessário alterá-la. Como a questão em causa - sobre estratégias de utilização das TIC - iria ser realizada nas entrevistas a efetuar, optámos por retirá-la. A aplicação do pré-teste foi, portanto, fundamental para ajustar o inquérito aos sujeitos a quem se destinava.

Finalmente procedeu-se à recolha efetiva dos dados, aplicando o inquérito que incluímos no Anexo 3, a um universo de 30 docentes de alfabetização da região do Algarve.

### *6.2.1. Descrição do inquérito por questionário utilizado*

Com o objetivo de compreender de que forma as TIC estão a ser utilizadas nos processos de alfabetização de adultos na região do Algarve, o inquérito por questionário aplicado contém dezassete questões, distribuídas por cinco blocos:

- Bloco 1 - Caracterização do docente - questões 1 e 2.

Recolhe dados pessoais e inquire sobre a idade e o género;

- Bloco 2 – Situação profissional - questões 3, 4, 5, 6, 7;

Pretende obter informações que possam contribuir para a caracterização profissional e situação profissional do inquirido: na questão 3.1 a formação profissional no 1º ciclo e na questão 3.2 outras formações; na questão 4 o tempo de serviço em dias de serviço, quer na função docente, quer na função docente em alfabetização; na questão 5 (a possibilidade de assinalarem várias respostas), os motivos pelo quais lecionam o curso de alfabetização; na questão 6 (a possibilidade de obter respostas alternativas, numa escala de 5 níveis, desde “Muito mau” a “Muito bom”), o grau de conhecimento que possui em EFA ao nível de políticas educativas e práticas atuais de EFA, em metodologias e estratégias de alfabetização de adultos; na questão 7 (podendo registar mais de que uma resposta), averiguar os aspetos em que o docente sentiu mais dificuldade na primeira vez que lecionou o curso de alfabetização.

- Bloco 3 - Práticas em alfabetização - questões 8 e 9.

Procura-se saber qual o método de alfabetização utilizado pelos inquiridos dando a possibilidade de mais do que um método, seja ele sintético, analítico, de Paulo Freire ou outro, bem como as estratégias didáticas que permitem desenvolver a autonomia do adulto.

- Bloco 4 - Uso das TIC no seu dia a dia (uso pessoal) - questões 10 e 11.  
Saber o grau de competência que os inquiridos consideram possuir no uso de cada equipamento tecnológico e o respetivo nível de conhecimento funcional do uso das TIC no dia a dia.
- Bloco 5 - Uso das TIC na prática docente - questões 12,13,14,15,16 e 17.  
Averiguar o uso, ou não, das TIC no respetivo curso de alfabetização, referir as TIC utilizadas na sala de aula, identificar razões para a utilização das TIC e dificuldades sentidas.

#### *6.2.2. Procedimentos de análise dos dados recolhidos*

O inquérito por questionário é constituído por questões fechadas, obtendo apenas dados de natureza quantitativa. Os dados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário foram tratados com recurso ao programa informático SPSS e posteriormente transportados para o programa do Microsoft Office Excel 2007 para efetuar o procedimento estatístico somente descritivo.

#### *6.3. A entrevista*

A entrevista é a técnica de recolha de dados referida por Bogdan & Biklen (1994), como “a técnica dominante para recolher dados” (p.134). Morgan (1998, citado por Bogdan & Biklen, 1994), aponta a entrevista como “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p.134). Neste estudo foi aplicada a entrevista semidiretiva. De acordo com Ruquoy (2005) é uma modalidade em que “o próprio entrevistado estrutura o seu pensamento em torno do objeto perspetivado” e o qual “se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento” (p.87).

As entrevistas realizadas aos docentes tiveram o intuito de recolher dados sobre a sua prática docente e o funcionamento dos cursos de alfabetização, além da recolha de opiniões sobre a importância das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, a identificação das TIC utilizadas, das metodologias e as estratégias aplicadas com os equipamentos tecnológicos, as condições/ necessidades sentidas pelos docentes de adultos no uso das TIC, e sugestões futuras. Com estes dados de natureza qualitativa pretendeu-se compreender “como” são utilizadas as TIC, constituindo, como referido anteriormente, um complemento aos dados recolhidos pelo inquérito por questionário, de natureza quantitativa.

A partir do guião de entrevista (Tabela 6) foi possível obter informações distribuídas por seis blocos: o primeiro a legitimação da entrevista, o segundo e o terceiro alusivos à perceção sobre os cursos de alfabetização, nomeadamente a caracterização profissional do entrevistado e as preocupações sentidas no que diz respeito ao funcionamento do curso; os blocos quarto, quinto e sexto referentes a perceções sobre a utilização das TIC no curso de alfabetização, a saber: recolha de opiniões sobre a importância do uso das TIC, possibilidades e constrangimentos, e potencialidades na aplicação das TIC nos cursos de alfabetização.

Tabela 6. Guião da entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões
1  Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentar ao entrevistador, o estudo e motivar para a temática.</li><li>• Informar sobre a importância do contributo do entrevistado para a consecução do trabalho.</li><li>• Obter a colaboração do entrevistado, assegurar a confidencialidade da sua identidade.</li></ul>	

<p>2</p> <p>Caracterização profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar o fornecimento de alguns dados ao nível profissional para compreender a experiência profissional do docente:</li> <li>• Conhecer razões porque está a lecionar;</li> <li>• Identificar a formação na área;</li> <li>• Identificar o tempo de serviço em alfabetização de adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque razão está a lecionar o curso de alfabetização?</li> <li>• Há quanto tempo leciona os cursos de alfabetização?</li> <li>• Tem formação na área de Educação e Formação de Adultos?</li> <li>• Quer referir aspetos relativos à sua formação profissional que considere relevantes?</li> </ul>
<p>3</p> <p>Preocupações sentidas pelos docentes nos cursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher opiniões sobre as dificuldades e necessidades, enquanto docente de alfabetização de adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as principais dificuldades e necessidades que encontra nos cursos de alfabetização, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem?</li> <li>• No início da atividade teve dificuldades em lecionar esta área?</li> <li>• Teve apoio do órgão de gestão no início da atividade docente?</li> </ul>
<p>4</p> <p>Importância das TIC, nos cursos de alfabetização</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer de que forma as TIC contribuem para o funcionamento dos cursos e para a aprendizagem da leitura e escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na sua opinião, a utilização das TIC são importantes nos cursos de alfabetização?</li> <li>• Acha que as TIC facilitam a aprendizagem no processo da leitura e escrita? Porquê?</li> </ul>
<p>5</p> <p>Possibilidades / constrangimentos na aplicação das TIC, nos cursos de alfabetização</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as atitudes dos docentes face ao uso das TIC: estratégias, aplicação da formação adquirida, adaptação das TIC à realidade da turma;</li> <li>• Conhecer as dificuldades e necessidades sentidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem formação na área de TIC? Quais?</li> <li>• Utiliza as TIC com os seus alunos? Se utiliza as TIC, quais as que aplica?</li> <li>• Em que tipo de tarefas?</li> <li>• Em relação aos seus alunos, o que pretende com a realização dessas atividades?</li> <li>• Quais as principais dificuldades e necessidades que encontra nos cursos de alfabetização, em relação à utilização das TIC?</li> </ul>

6  Potencialidades na aplicação das TIC, nos cursos de alfabetização	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender as vantagens do uso das TIC;</li><li>• Conhecer os produtos de aprendizagem;</li><li>• Recolher propostas futuras relativamente ao uso das TIC.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Quais as vantagens de utilização das TIC?</li><li>• De que forma as TIC interferem na aprendizagem dos alunos?</li><li>• Tem sugestões em relação à utilização das TIC na alfabetização de adultos? Deveria fazer parte do programa? Deveria ser uma estratégia obrigatória? Deveria ser utilizada de forma sistemática ou pontual?</li></ul>
----------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 6.3.1. Análise das entrevistas

Neste estudo o tratamento dos dados resultantes das entrevistas foi realizado a partir da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2005) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (p.37). Os documentos submetidos a análise são “naturais, produzidos espontaneamente na realidade, através da comunicação dos entrevistados” (p.34). No caso presente a interpretação do que foi dito pela comunicação dos entrevistados, de modo a obter respostas às questões levantadas e assim atingir os objetivos do estudo. O modelo de análise construído refere a importância das TIC na alfabetização, relaciona a existência de iniciativas no uso de TIC, as estratégias aplicadas no processo, as experiências existentes e, em caso de inexistência, as razões para a sua inviabilidade, além das suas limitações.

A análise qualitativa permitiu descobrir categorias, isto é, “classes pertinentes de objetos, de ações, de pessoas ou de acontecimentos” que, por sua vez, possibilitaram a construção de “um sistema ou um conjunto de relações entre classes” (Maroy, 2005, p.118). Para que a análise fosse válida foi necessário realizar as categorias de fragmentação da comunicação, através codificação<sup>52</sup>. Esta análise categorial é uma técnica que depende da escolha dos critérios de classificação que permite agrupar os elementos comuns em categorias, consistindo “em classificar os diferentes elementos

<sup>52</sup> A codificação é “o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969, citado por Bardin, 2004, p. 97).

nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 2004, p.32). A categorização tem como objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos, dando a conhecer a partir da análise de conteúdo índices invisíveis, (p.112).

A Tabela 7 representa as categorias de análise e as respectivas subcategorias. Estas constituem as tabelas de categorização com a elaboração dos respectivos indicadores (Anexo 4) e os excertos obtidos (Anexo 5), a partir da categorização da análise.

Tabela 7. Categorias de análise e subcategorias identificadas nas entrevistas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>A.</b> Perceções em relação ao curso de alfabetização	1. <b>Razões</b> para lecionar no curso de alfabetização
	2. <b>Preocupações</b> para lecionar no curso de alfabetização
<b>B.</b> Perceções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização	1. <b>Importância</b> atribuída à utilização das TIC no curso de alfabetização
	2. <b>Possibilidades/constrangimentos</b> na utilização das TIC no curso de alfabetização
	3. <b>Potencialidades</b> na utilização das TIC no processo ensino aprendizagem

A primeira categoria de análise refere-se às “Perceções em relação ao curso de alfabetização” e as subcategorias correspondentes são: as razões para lecionar no curso de alfabetização e as preocupações para lecionar no curso de alfabetização. A segunda categoria refere às “Perceções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização”, e dela emergiram três subcategorias: importância atribuída à utilização das TIC no curso de alfabetização; possibilidades/constrangimentos na utilização das TIC no curso de alfabetização; e potencialidades na utilização das TIC no curso de alfabetização.

## **CAPÍTULO IV**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

## **Introdução**

O processo de apresentação e de discussão dos resultados apurados será feito em três pontos deste capítulo. No primeiro ponto a apresentação e a discussão dos resultados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário; no segundo ponto os dados apurados nas entrevistas; e no terceiro ponto da discussão faremos uma triangulação de ambos os resultados, na tentativa de compreender a utilização das TIC nos cursos de alfabetização, na região do Algarve.

### **1. Apresentação e discussão dos resultados apurados no inquérito por questionário**

Com o objetivo de compreender de que forma as TIC estão a ser utilizadas nos processos de Alfabetização de Adultos na região do Algarve, o inquérito por questionário aplicado abrange cinco grupos de questões: prendem-se com caracterização do docente, a sua formação, as práticas em alfabetização, o uso das TIC no seu dia a dia (uso pessoal), e o uso das TIC na prática docente.

Este questionário foi dirigido aos docentes de alfabetização da região do Algarve, num total de 32 docentes, sendo que a amostra inquirida representa 93,75% (30 docentes), uma amostra representativa que valida os resultados obtidos.

#### **1.1. Identificação dos docentes**

No que se refere ao primeiro grupo, na identificação dos docentes, a aplicação do questionário possibilitou a construção das figuras representadas com os valores das variáveis idade e sexo. Desta forma, identificarem-se as características dos docentes que lecionam nas escolas da região do Algarve.

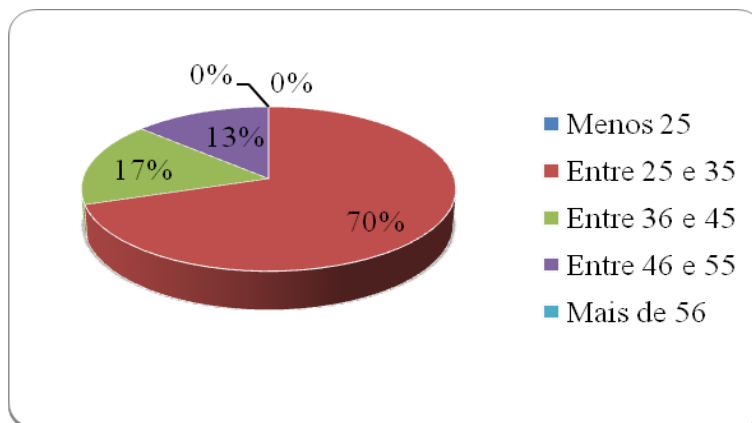


Figura 3. Idade

Os dados relativos à idade (Questão 1) mostram-nos que não existem docentes com menos de 25 anos nem com mais de 56 anos. Nesta variável o grupo que tem maior peso é o dos 25-35 anos, 70%; o grupo 36-45 anos representa 17%, e o grupo entre 46-55 anos, 13%. Estes dois últimos grupos apresentam valores muito próximos.

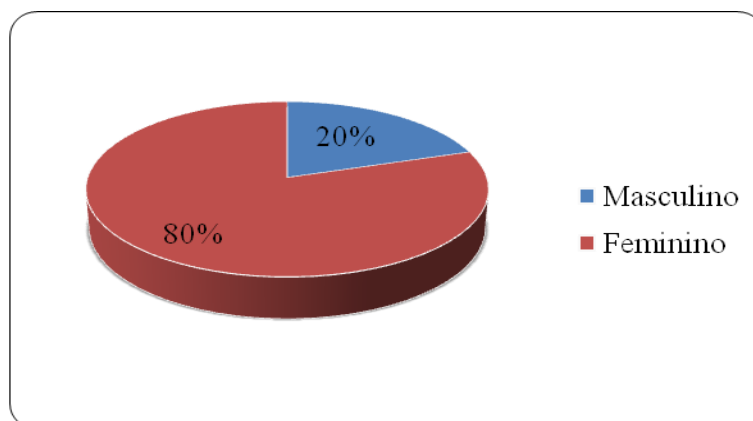


Figura 4. Sexo

A questão 2 inquiria sobre o sexo. Como se apresenta na Figura 4, a maioria dos docentes são do sexo do sexo feminino, 80%, sendo 20% os docentes do sexo masculino.

## 1.2 Formação

O segundo grupo de questões questionava sobre a formação. Para se conhecer as habilitações académicas foi necessário mencionar a formação profissional no 1º Ciclo e outras formações.

Na questão 3.1 são apresentadas três tipos diferentes de formação para o 1ºCiclo: magistério primário, bacharelato e licenciatura.

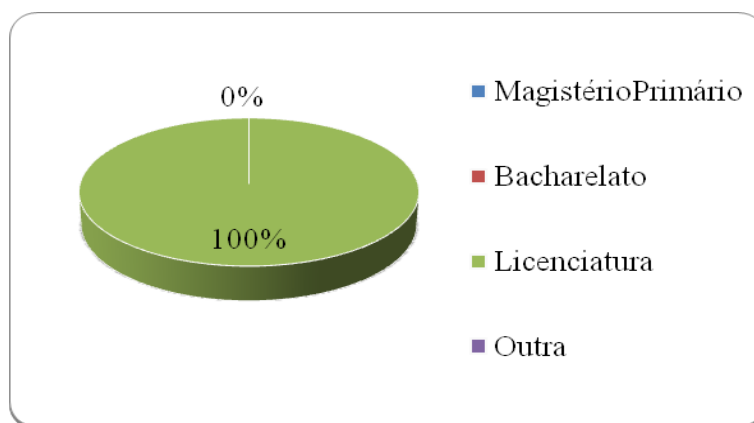


Figura 5. Habilitações académicas (formação profissional no 1º Ciclo)

Dos três tipos de formação para o 1º Ciclo, 100% dos inquiridos possuem licenciatura. Este facto explica-se de acordo com a faixa etária predominante (Figura 5). Os docentes com idades compreendidas entre os 25-35 anos terminaram os seus cursos relativamente há pouco tempo, com a obrigatoriedade de obter licenciatura para exercer a profissão. Os docentes de faixa etária mais elevada poderiam possuir apenas a formação base o Magistério Primário, o que não se verifica.

Na questão 3.2 são referidas outras formações, tais como formação em EFA, formação em TIC, outra licenciatura, pós-graduação, mestrado e o doutoramento.

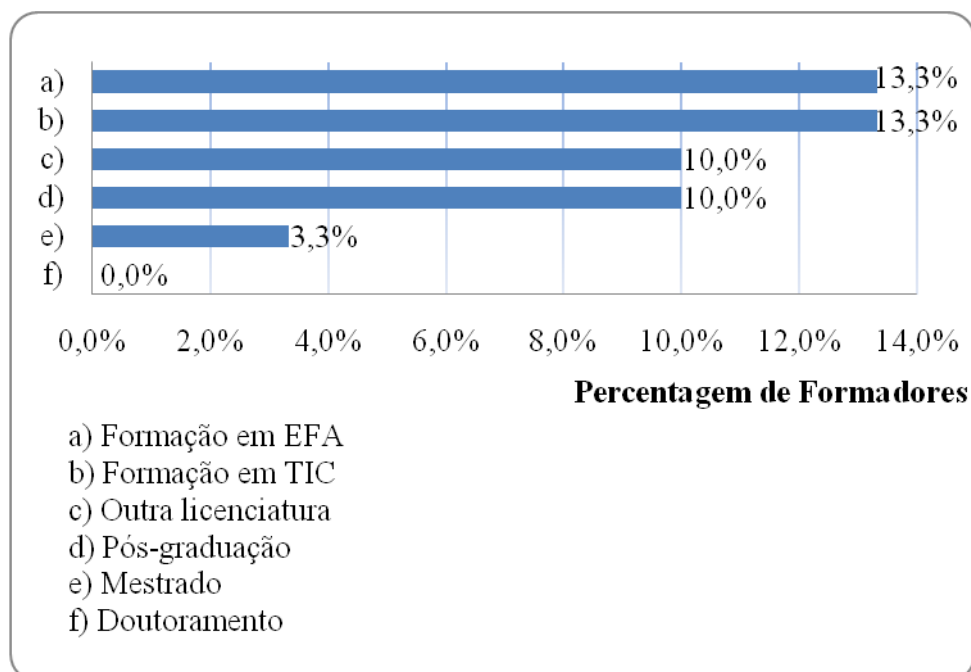


Figura 6. Habilitações académicas (outras formações)

Para além da formação profissional no 1º ciclo, 13,3% dos docentes possuem formação em EFA e, similarmente, 13,3% em formação em TIC; 10% outra licenciatura, 10% pós-graduação e 3,3% mestrado. O doutoramento não foi assinalado por nenhum docente (Figura 6). Nesta questão também era solicitado o nome correspondente à área do curso e outras licenciaturas, tendo sido referidos os cursos Solicitadoria, Direito e Ed. Física. No item pós-graduação foram assinalados, por dois entrevistados, os cursos de Ensino de Línguas Estrangeiras, variante Inglês, e o curso de Educação e Formação de Adultos (EFA). No que corresponde à área de mestrado foi também assinalado, por um docente, o curso de Mestrado em Educação e Formação de Adultos.

Os resultados apurados mostram que a percentagem de docentes com formação em EFA é muito reduzida, verificando-se que a maioria dos professores está a lecionar um curso para o qual não possui formação especializada. Similarmente, a percentagem de docentes com formação em TIC também é reduzida, deduzindo-se que estes, apesar de não possuírem formação, podem possuir conhecimentos provenientes do seu uso diário, quer as apliquem, ou não, em sala de aula.

A questão 4 refere-se ao tempo de serviço até 31 de agosto do ano anterior (2009), quer na função docente em geral, quer na função docente em alfabetização.

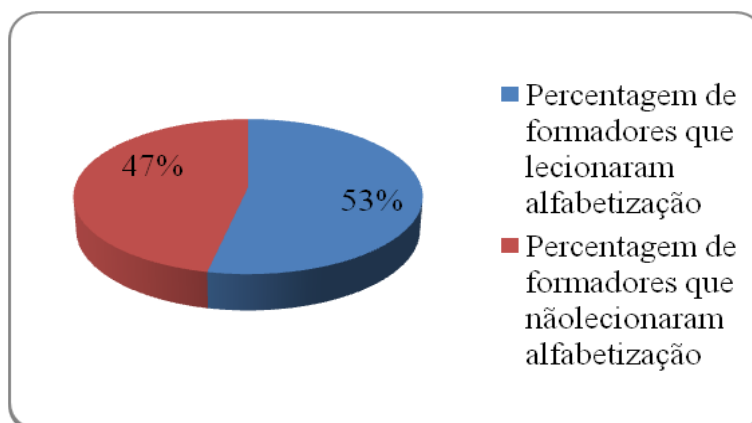


Figura 7. Função docente

Os resultados correspondentes à função docente (Figura 7) revelam que 47% dos docentes lecionam pela primeira vez o curso de alfabetização.

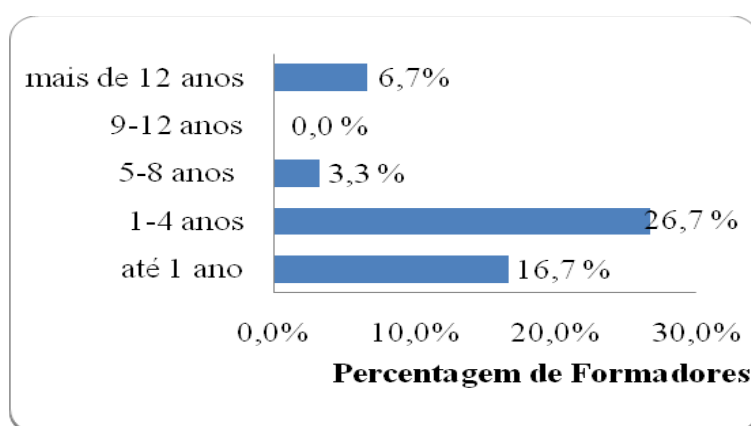


Figura 8. Tempo de serviço na função docente, em alfabetização

Com esta questão ainda foi possível observar que o grupo de docentes que possui entre 1 e 4 anos de serviço é o mais representativo, com 26,7% do total; segue-se o grupo de docentes com menos de um ano de serviço em alfabetização, com 16,7%; seguidamente os docentes com mais de 12 anos, com 6,7%; e, por último, o grupo com 5 a 8 anos de serviço, o menos representativo, com 3,3% (Figura 8). Não existem docentes pertencentes ao grupo com 9 a 12 anos de serviço. Deste modo, dos docentes com experiência profissional em alfabetização, verifica-se que a maioria tem mais de um ano de serviço, o que requer já alguns conhecimentos praticados, podendo facilitar um bom desempenho da prática docente na área.

Na questão 5 eram apresentados vários motivos para o facto de os docentes se encontrarem a lecionar os cursos de alfabetização.

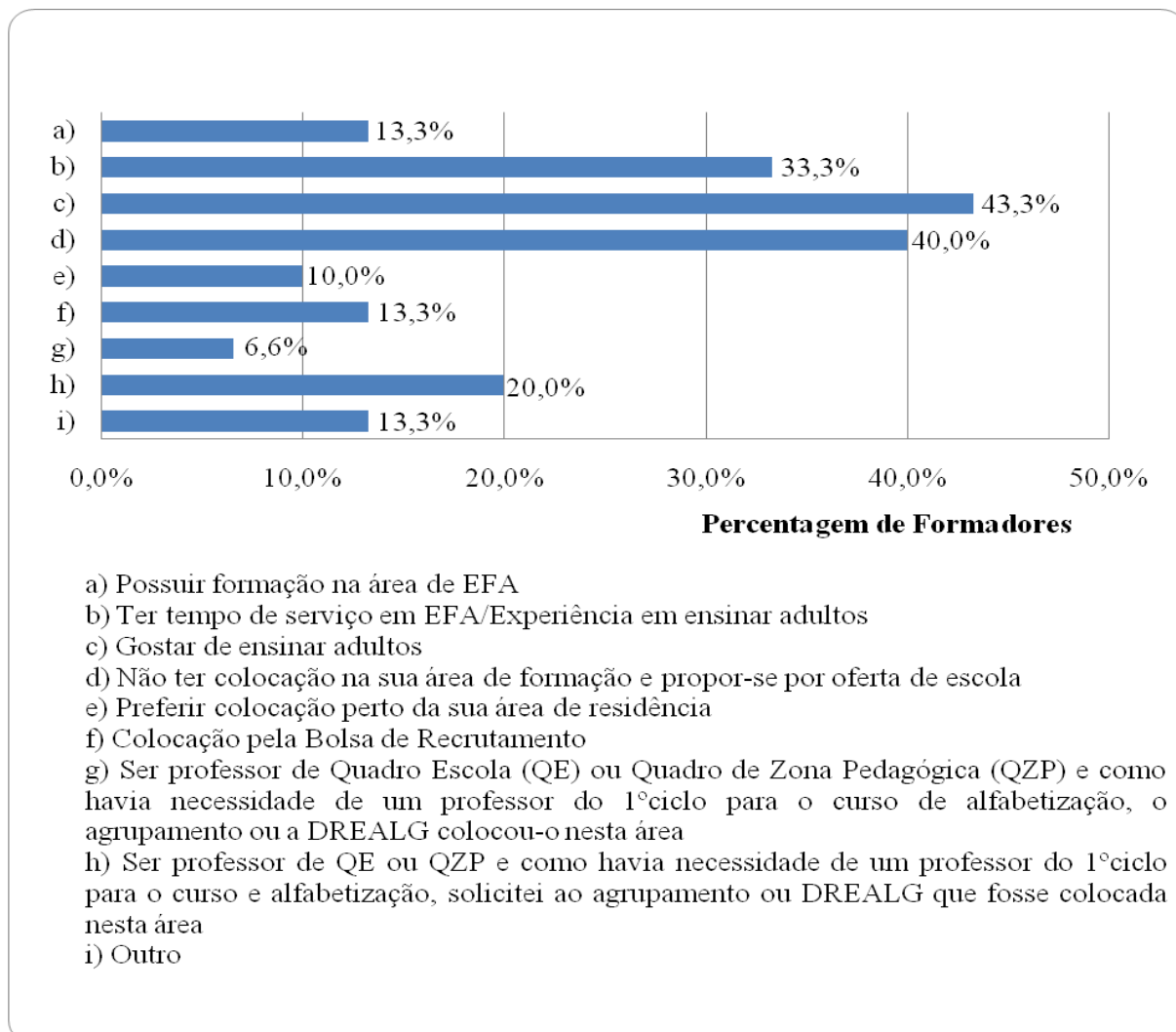


Figura 9. Motivos para lecionar o curso de alfabetização

Segundo os vários motivos apresentados, os mais representativos são o gostar de ensinar adultos, com 43,3%; não ter colocação na sua área de formação e propor-se por oferta de escola, com 40%; e ter tempo de serviço em EFA/Experiência em ensinar adultos, com 33%. Os 13,3% de docentes que foram colocados por Bolsa de Recrutamento nunca tinham lecionado até então alfabetização de adultos e encontram-se nesta situação, com agrado ou não, por imposição do Ministério de Educação. Tal como na questão anterior, 13,3% dos inquiridos apontaram a formação em EFA, nesta

questão 13,3% consideram que uma razão para lecionar é o facto de possuir formação em EFA (Figura 9).

Ainda de acordo com as possibilidades indicadas no inquérito é possível analisar a situação profissional dos docentes que assinalaram as alíneas g) e h), correspondentes a docentes de Quadro de Escola (QE) ou Quadro de Zona Pedagógica (QZP). Deste modo, verifica-se que 20% dos docentes considera as afirmações “Ser professor de QE ou QZP” - os 6,6% apontados na alínea g) estão incluídos nos 20% da alínea h) -, e os restantes docentes correspondem a 80% de contratados. Os docentes de QZP que lecionam os cursos por opção fazem-no por possuírem experiência, além do agrupamento ter carência de um docente familiarizado na área. A elevada percentagem de contratados leva a crer que estes estão nestes cursos para obter emprego, uma vez que não obtiveram colocação e tentam a sua sorte ao proporem-se por oferta de escola.

A questão 6 pedia aos inquiridos para classificarem os seus conhecimentos numa escala com cinco itens, que oscilavam entre o “Muito Mau” e o “Muito Bom”, de acordo com a formação e a experiência que possuem em Educação e Formação de Adultos, ao nível de políticas educativas e práticas atuais de EFA, em metodologias em alfabetização de adultos, e estratégias de alfabetização de adultos.

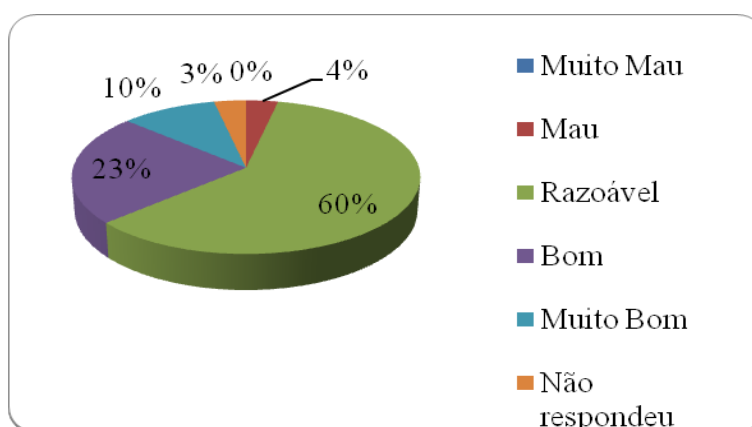


Figura 10. Conhecimento em políticas educativas e práticas atuais de EFA

A maioria dos docentes, correspondente a 60%, considerou possuir um conhecimento “Razoável” no que diz respeito a políticas educativas e práticas atuais em EFA, sendo manifestado por 23% dos docentes um “Bom” conhecimento; 10%

considera ter “Muito Bom” conhecimento, e 4% um “Mau” conhecimento. No entanto, não foi assinalado por qualquer docente o conhecimento “Muito Mau”, e 3% dos inquiridos não respondeu. Assim, pode-se inferir que a maioria dos inquiridos admite possuir conhecimentos suficientes em práticas educativas e atuais em EFA, e que 7% não manifestou possuir conhecimentos apesar de estarem a lecionar os cursos de alfabetização.

A questão 6.b remetia para os conhecimentos em metodologias de alfabetização de adultos.

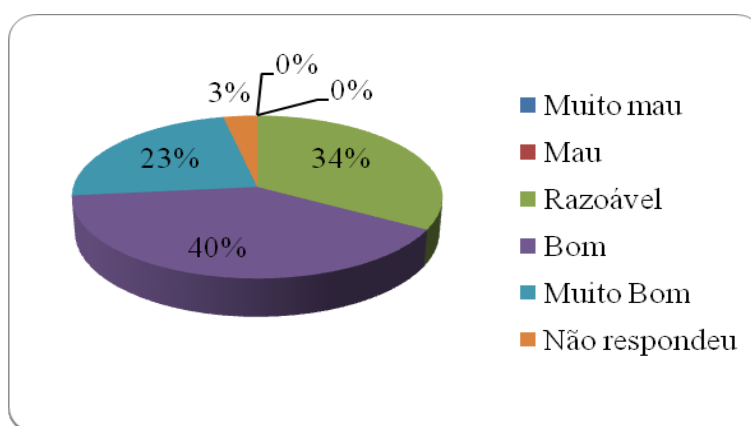


Figura 11. Conhecimento em metodologias em alfabetização de adultos

A análise dos dados das respostas à questão 6.b (Figura 11), evidencia a inexistência de docentes cujo conhecimento seja considerado “Mau” ou “Muito Mau”, sendo o nível de “Bom” o que se destaca com 40%. Logo de seguida surge a notação de “Razoável”, em 34% dos inquiridos, e de “Muito Bom” 23% dos casos. Apenas 3% não responderam à questão. Desta forma, pode-se constatar que a maior parte dos inquiridos considera possuir conhecimentos ao nível de metodologias a aplicar na alfabetização de adultos. Contudo, e tal como vimos anteriormente, a maioria dos inquiridos não possui formação em EFA. No entanto, consideram ter conhecimentos em metodologias em alfabetização de adultos o que se pode justificar pela prática letiva desenvolvida ou pelo tempo de serviço prestado nesta área. Estamos em crer que para aqueles que não possuem formação e que, pela primeira vez lecionam, 47%, apenas é possível possuírem esses conhecimentos se tiveram uma atitude investigativa ou se alguém lhes transmitiu informação, tendo em conta a ausência de manuais especializados.

Analise os resultados relativos ao conhecimento de estratégias de alfabetização de adultos (Figura 12).

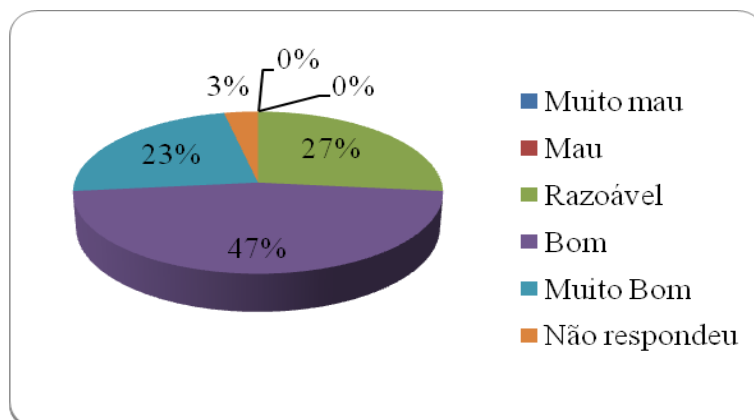


Figura 12. Conhecimento em estratégias de alfabetização de adultos

Dos docentes inquiridos, 47% considerou possuir um “Bom” conhecimento em estratégias de alfabetização, sendo próxima a percentagem de docentes que manifestaram um conhecimento “Razoável” e “Muito Bom”, respetivamente 27% e 23%. Não foi assinalado, por qualquer docente, um “Mau” e “Muito Mau” conhecimento, e 3% dos inquiridos não respondeu. Assim, 97% afirmou possuir conhecimento em estratégias de alfabetização de adultos, ou seja, quase metade dos inquiridos considera possuir um bom conhecimento. Deste modo, é clara a segurança e a confiança dos docentes inquiridos e que lecionam estes cursos, sendo este um bom ponto de partida para a aplicação de estratégias com recurso às tecnológicas.

Na questão 7 os inquiridos tinham que identificar dificuldades com que se defrontam, listadas no inquérito a que responderam, ou referir outras que identificassem e que tivessem surgido quando iniciaram a lecionação em cursos de alfabetização.

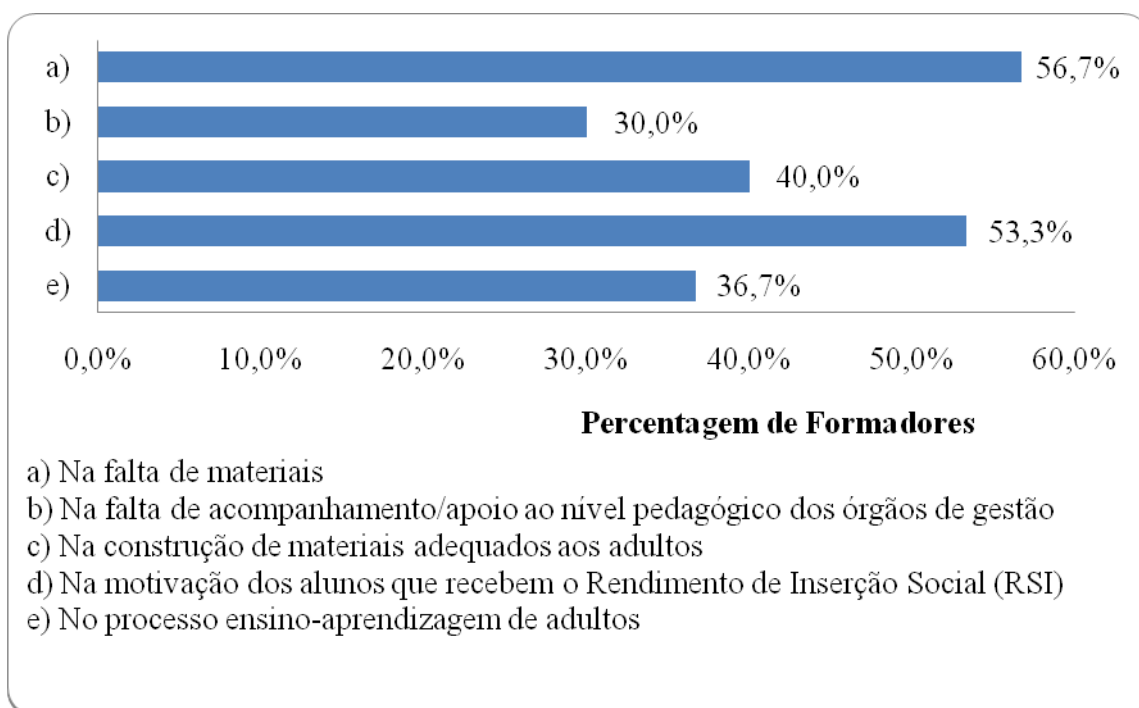


Figura 13. Dificuldades sentidas na primeira vez que lecionou alfabetização de adultos

Tal como se constata pela análise da Figura 13, a inexistência de materiais foi a dificuldade mais indicada pelos inquiridos, 56,7% de respostas apuradas, sendo, logo de seguida, a dificuldade na motivação dos formandos que frequentavam o curso, dado que a sua frequência tinha carácter obrigatório com o intuito de receber o RSI, que regista escolhas na ordem dos 53,3%. A construção de materiais adequados aos adultos obteve uma percentagem de escolhas de 40%, a organização de um processo de ensino e de aprendizagem de adultos 36,7% e, finalmente, a falta de acompanhamento/apoio ao nível pedagógico dos órgãos de gestão recolhe uma percentagem de escolha de 30%.

A falta de materiais destinado ao público adulto é uma realidade, o que carece de um investimento pessoal por parte do docente para que produza, ele próprio, materiais adaptados ao grupo de adultos em questão. Muitas vezes o que acontece é que os professores mais “novatos” que não possuem formação, constroem materiais baseados nos manuais das crianças do 1ºCiclo. A ausência de formação específica em EFA torna mais evidentes dificuldades iniciais do docente, sobretudo quando este se depara com um grupo de pessoas tão distinto do que conhece e com quem trabalhou durante a sua formação inicial, quer ao nível de materiais, quer ao nível do grupo de pessoas. Os

curso de formação inicial de professores para o 1º ciclo, em regra, não contemplam o grupo etário dos adultos, o que é, naturalmente, uma falha assinalável.

Antigamente, quando existiam Coordenações Concelhias, eram realizadas reuniões com os docentes de cada conselho para a elaboração de materiais e para a partilha de experiências, o que promovia a formação. Além disso, os coordenadores estavam mais perto e mais disponíveis para prestar apoio, situação que atualmente não se verifica. Hoje, com os coordenadores de departamento dos agrupamentos de escola, a tarefa é mais dificultada pelo facto do seu público alvo serem, maioritariamente, crianças, e mesmo os órgãos de gestão (cheios de trabalho) mostram-se pouco sensíveis para a prestação de apoio a quem trabalha com públicos adultos. Os cursos de alfabetização são uma responsabilidade recente na orgânica das escolas e dos agrupamentos o que, de alguma forma, explica a falta de apoio de que estes docentes são alvo. O facto dos docentes se depararem com formandos que frequentam os cursos, não por motivação pessoal, mas porque a isso são obrigados para que garantam a sua sobrevivência (RSI), não contribui para que se mantenham assíduos e, ao mesmo tempo, motivados. Se não existir uma certa sensibilidade do docente para com este tipo de público o sucesso na aprendizagem, e respetiva continuação, podem ser postos em causa.

### 1.3 Práticas de alfabetização

No que se refere ao terceiro grupo de questões do inquérito aplicado, em que se procurava conhecer práticas de alfabetização, foi necessário identificar os métodos de ensino aplicados e as estratégias utilizadas. Na questão 8 são apresentadas três tipos diferentes de métodos de aprendizagem da leitura e escrita: método sintético, método analítico e o método de Paulo Freire. Como se apresenta na Figura 18, o método mais utilizado é o sintético, com 63% de respostas, e o menos aplicado é o método de Paulo Freire, com 33,3% de escolhas. Alguns docentes consideraram ter aplicado mais do que um método. De acordo com as percentagens obtidas conclui-se que o método mais adequado à aprendizagem da leitura e da escrita do público adulto era o menos utilizado. É espectável que cada docente aplique o método de ensino com que mais se identifique dentro da filosofia educativa que perfilha, desde que o faça utilizando

vocabulário do adulto e não da criança. No entanto, o que favorece mais a aprendizagem dos adultos é o método de Paulo Freire, que aborda não só a aprendizagem da leitura e da escrita como, simultaneamente, os integra e os desenvolve ao nível pessoal e social, ao consciencializar para o que existe no quotidiano. Os resultados apurados indiciam que não é esta opção preferida, talvez por ser a que os docentes menos dominam.

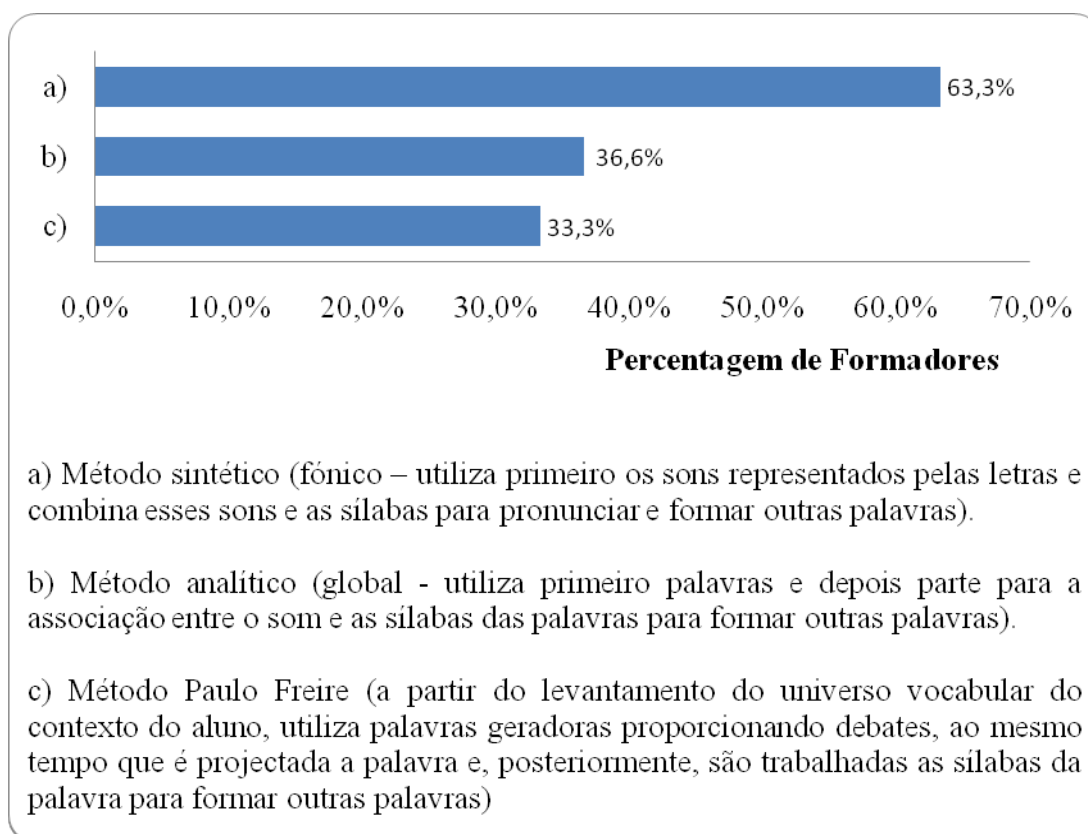


Figura 14. Método de alfabetização utilizado

Na questão 9 eram apresentadas várias estratégias que podem facilitar a aprendizagem da leitura e escrita em contexto de EFA: situações de simulação, análise e discussão de casos, aprendizagem baseada em problemas, métodos experimentais em que se utilizem as experiências dos adultos, e a utilização da autoavaliação para identificar os conhecimentos/experiências do adulto (Figura 15). Segundo Knowles, citado por Quintas (2008), estas são algumas formas de trabalhar com o público adulto. Os inquiridos consideraram ter aplicado mais do que uma estratégia.

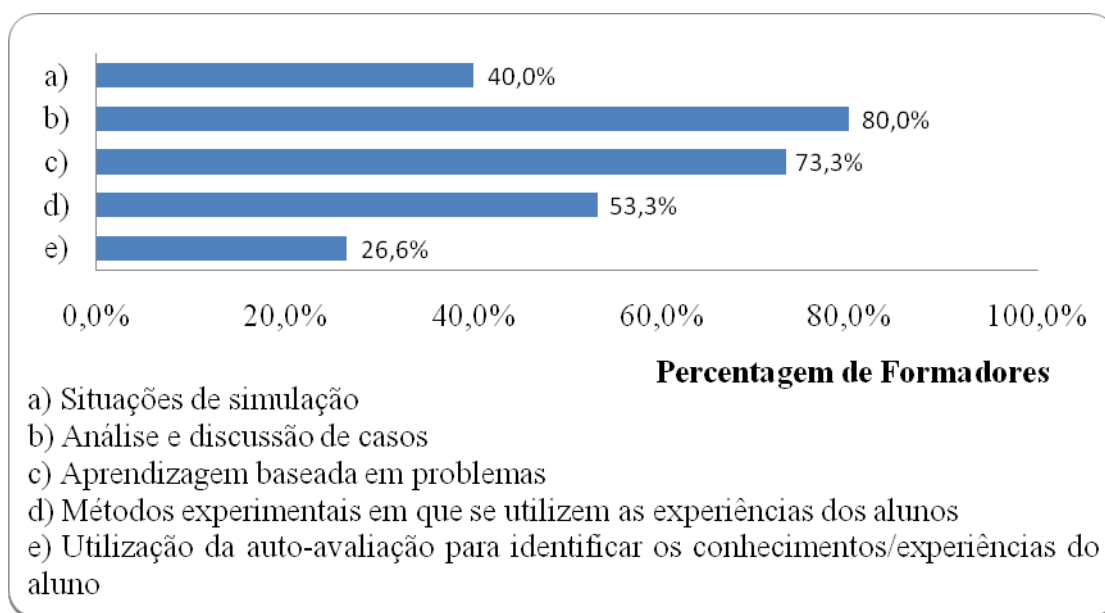


Figura 15. Estratégias didáticas aplicadas na alfabetização

A estratégia mais utilizada é a análise e discussão de casos, escolhida por 80% dos sujeitos; em seguida a aprendizagem baseada em problemas, referida por 73,3% dos inquiridos, e, em mais de metade dos inquiridos, 53,3%, a aplicação de métodos experimentais em que se utilizem as experiências dos adultos. A estratégia menos escolhida, logo a menos utilizada, foi a utilização da autoavaliação para identificar os conhecimentos/experiências dos adultos, que só registou 26,6% de escolhas.

#### 1.4 Uso das TIC no seu dia a dia (uso pessoal)

No que se refere ao quarto grupo de questões, para visava conhecer as práticas diárias do docente no uso das TIC, avaliou-se o grau de competência na utilização de diferentes equipamentos tecnológicos e o nível de utilização do computador. Também neste ponto foi apreciada a utilização, ou não, das TIC em sala de aula. Os inquiridos que mostrassem não possuir competências nesta área passavam diretamente para a questão 17, sendo prescindíveis as respostas às questões referentes ao uso das TIC na prática docente (da questão 13 à questão 16).

A questão 10 pedia aos inquiridos para classificarem a sua competência na utilização de equipamentos como o computador, a Internet, o TV+vídeo, o telemóvel, o

retroprojetor, o *Datashow* (multimédia), os quadros interativos, a rádio e a calculadora, e foi usada uma escala com cinco itens que representam desde o “Muito Mau” ao “Muito Bom” (Figura 16).

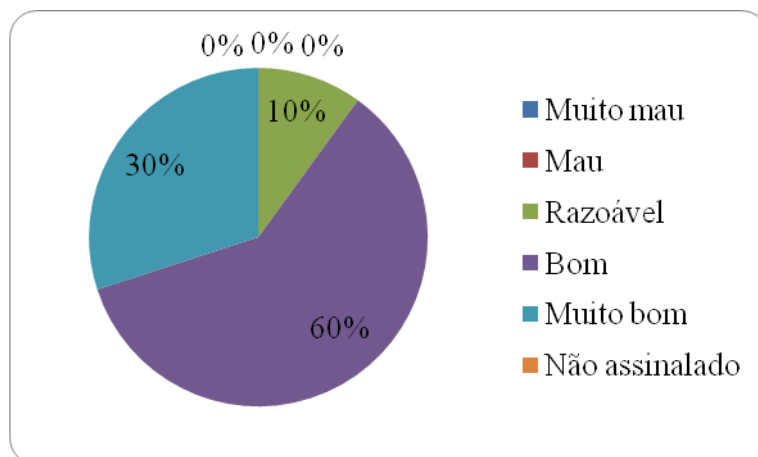


Figura 16. Competência no uso do computador, na perspectiva de utilizador

A maioria dos docentes, correspondente a 60%, considerou que as suas competências na utilização do computador é “Bom”, 30 % optou pelo “Muito Bom” e 10% “Razoável”. Nenhum inquirido se considerou “Mau” ou “Muito Mau” neste item. Estes dados revelam a probabilidade dos docentes virem a aplicar o uso do computador na sua prática docente.

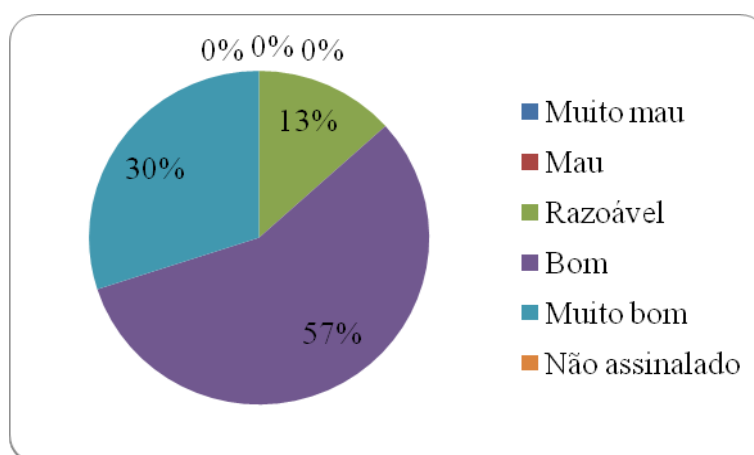


Figura 17. Competência no uso da Internet, na perspectiva de utilizador

No que diz respeito à competência de utilização da Internet (Figura 17), 57% disse ser “Bom”, 30% continuam a situar-se no “Muito Bom”, e 13% “Razoável”. Nenhum docente optou pela condição de “Mau” ou “Muito Mau” quanto à sua competência no uso desta ferramenta tecnológica.

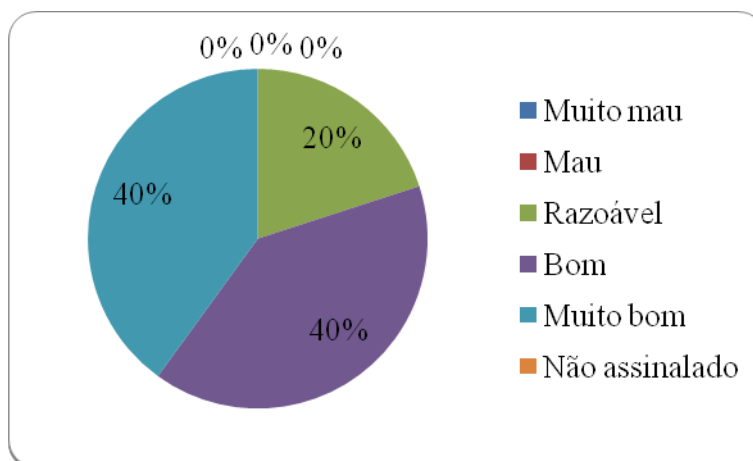


Figura 18. Competência no uso da TV+vídeo, na perspetiva de utilizador

A competência no uso da TV+vídeo foi considerada por 40% dos inquiridos, como “Muito Bom”, e 40% assinalou “Bom”. Apenas 20% escolheu a notação de “Razoável”, e nenhum optou pelo “Mau” ou “Muito Mau” (Figura 18).

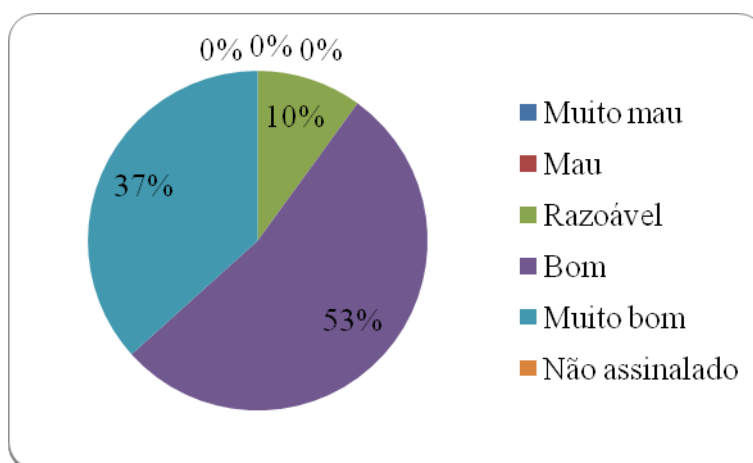


Figura 19. Competência no uso do telemóvel, na perspetiva de utilizador

No que diz respeito à competência de utilização do telemóvel, 53% escolheu a opção de “Bom”, 37% “Muito Bom” e 10% “Razoável”. Tal como nos equipamentos anteriores, nenhum docente se considerou “Mau” ou “Muito Mau” (Figura 19).

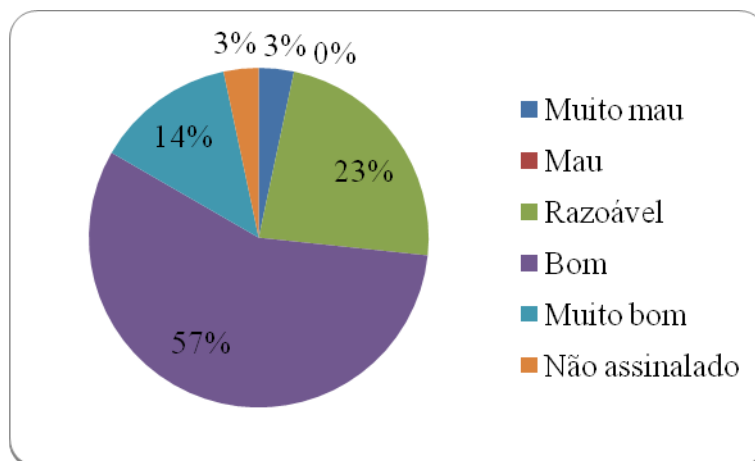


Figura 20. Competência no uso do retroprojektor, na perspetiva de utilizador

A Figura 20 apresenta os resultados sobre o uso do retroprojektor. 57% dos docentes escolheu a notação de “Bom”, 23% “Razoável”, 14 % “Muito Bom”, 3% “Muito Mau”, e 3% não respondeu. Neste caso, ao não assinalada esta competência por 3% dos inquiridos, e uma pequena percentagem ter admitido que possui um conhecimento “Muito Mau” pode significar que, com estes docentes, este equipamento nunca foi utilizado.

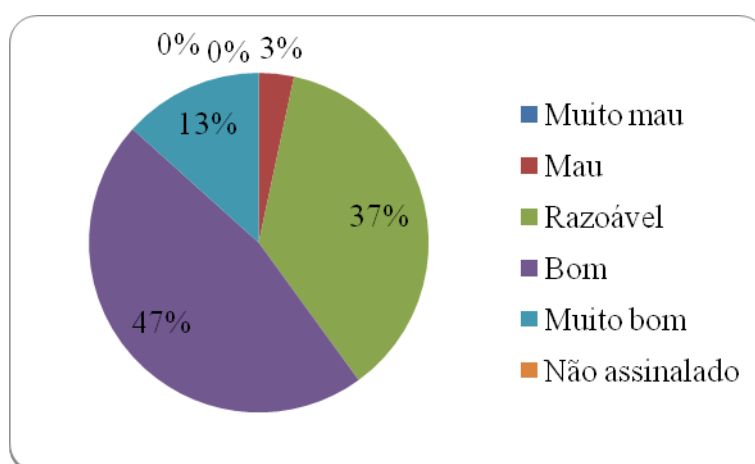


Figura 21. Competência no uso do *Datashow* (multimédia), na perspetiva de utilizador

No que se refere à competência de utilização do *Datashow* (Figura 21), 47% mostrou ser “Bom”, 37% apontam como “Razoável”, 13% manifestam “Muito Bom”, e 3% “Mau”. Nenhum docente se considerou “Muito Mau” o uso deste equipamento.

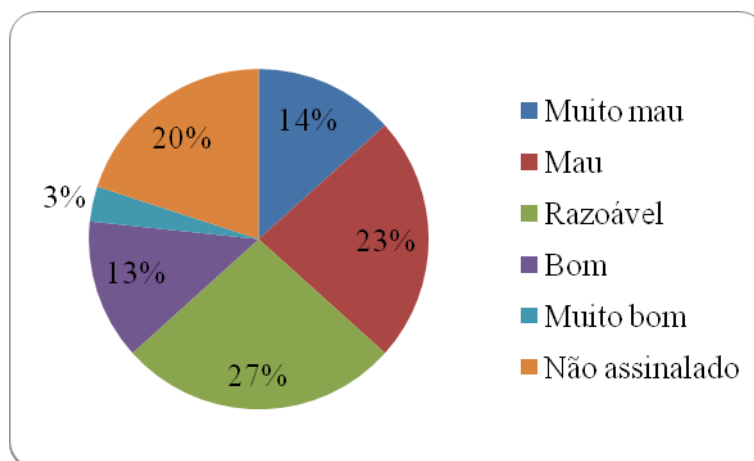


Figura 22. Competência no uso dos quadros interativos, na perspectiva de utilizador

Relativamente à competência de utilização dos quadros interativos (Figura 22), 27% mostrou ser “Razoável”, 23% “Mau”, 20% não respondeu, 14% “Muito Mau”, 13% “Bom” e 3% “Muito Bom”. Os quadros interativos são a tecnologia mais inovadora e mais recente, e é provável que muitos professores ainda não tenham tido contato com esta tecnologia de modo a poderem avaliar, realmente, a respetiva competência (20% das respostas obtidas). No entanto, outros, apesar terem tido ou não a oportunidade de a utilizar, consideram reduzido o seu conhecimento (37% dos resultados apurados).

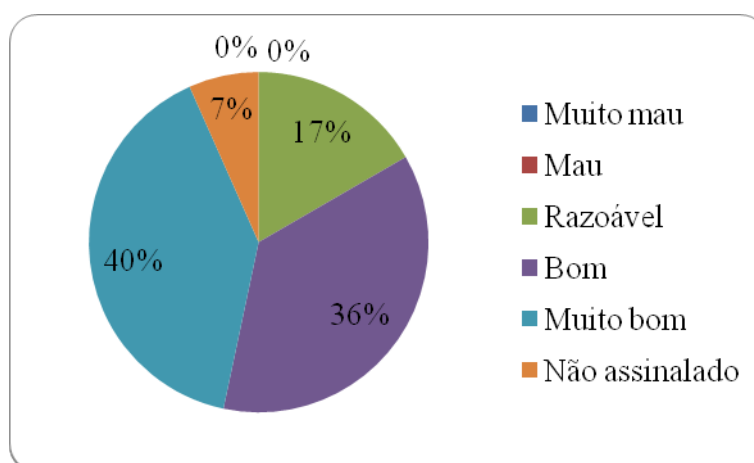


Figura 23. Competência no uso do rádio, na perspectiva de utilizador

O rádio é um meio tecnológico de fácil acesso e de uso diário, e o nível de uso foi considerado por 40% como “Muito Bom”, 36% mostrou ser “Bom”, 17% “Razoável”, e 7% não assinalou qualquer opção. Também nenhum docente considerou “Mau” ou “Muito Mau” o seu conhecimento no uso do rádio (Figura 23).

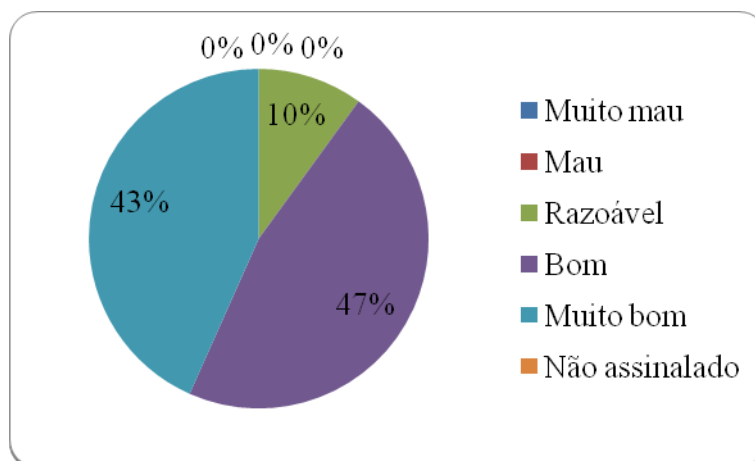


Figura 24. Competência no uso da calculadora, na perspectiva de utilizador

A calculadora é um equipamento básico, com utilidade prática e rápida na concretização de operações, sendo um equipamento utilizado por todos os inquiridos. A competência mencionada é apontada por 47% no nível “Bom”, 43% no “Muito bom” e 10% “Razoável” (Figura 24).

A partir dos resultados apurados e apresentados nas figuras pode-se verificar, de acordo com esta escala gradativa de competências, que os valores mais elevados para cada equipamento se encontram no nível “Razoável” para os quadros interativos (27%); no nível “Bom” para equipamentos como o computador (60%), Internet (57%), TV+vídeo (40%), telemóvel (53%), retroprojektor (57%), *Datashow* (47%) e calculadora (47%); e que o nível “Muito Bom” se observa na utilização de equipamentos como o TV+vídeo (40%) e rádio (40%). Houve um número relativamente pequeno de professores que não respondeu em relação ao rádio (7%), quadros interativos (20%), e retroprojektor (3%). Os equipamentos assinalados por alguns inquiridos como uma competência com nível “Mau” foram os quadros interativos (23%) e o *Datashow* (3%), e com o nível “Muito Mau” os quadros interativos (14%) e o retroprojektor (3%). Deste modo, é de concluir que os docentes inquiridos possuem competências na maioria das TIC apresentadas, principalmente no que se refere ao uso do computador e da Internet.

No entanto, os resultados confirmam que é na utilização dos quadros interativos que os docentes sentem mais dificuldade.

Na questão 11 pretendia-se que os inquiridos denunciassem o seu nível de conhecimento num equipamento em particular, no caso o computador. Eram apresentados quatro níveis de utilização: não sou utilizador das TIC; sou utilizador da Internet e do Word; sou utilizador da Internet, dos programas do Office (Word, Excel, Powerpoint) e alguns *software*; sou utilizador da Internet, domino completamente os programas do Office e utilizo outros *software*.

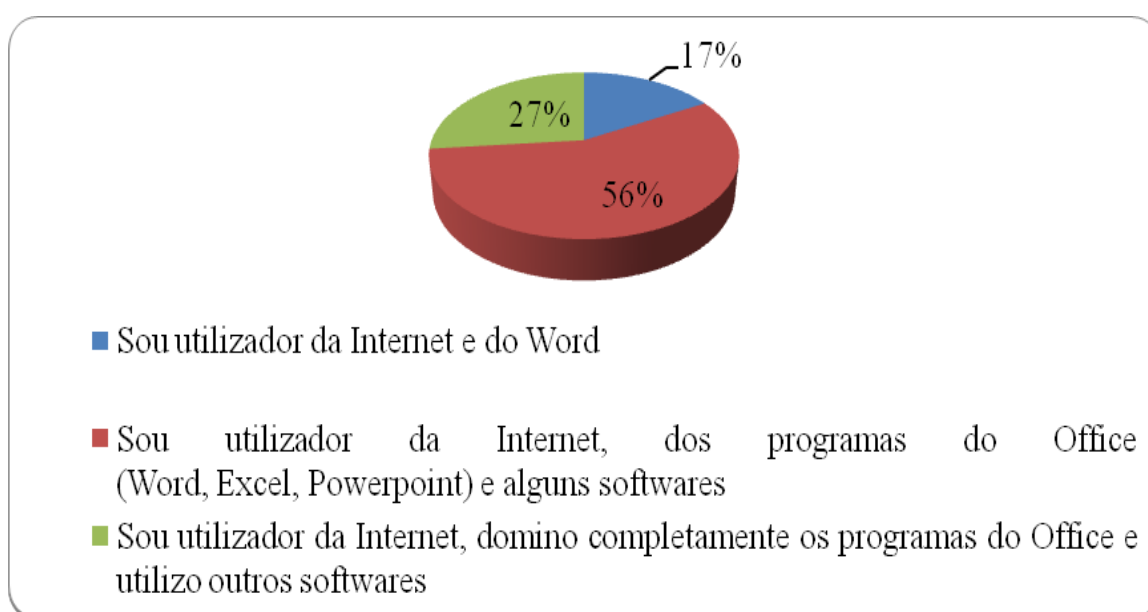


Figura 25. Utilização das TIC no dia a dia

No que se refere à prática diária das TIC, mais propriamente o computador (Figura 25), o nível predominante é o intermédio - utilizador da Internet, dos programas do Office (Word, Excel, Powerpoint) e alguns *software* – que recolheu a escolha de 56% dos inquiridos; de seguida o nível mais avançado - utilizador da Internet com domínio completo em programas do Office e outros *software* - com 27% de escolhas; por fim o nível mais básico - utilizador da Internet e Word - com 17%. Nenhum docente afirmou não ser utilizador das TIC. A maioria dos docentes encontra-se na faixa etária dos 25-35 anos, existindo maior probabilidade de atualização tecnológica desta geração. Nos docentes cuja faixa etária é mais elevada, o nível de utilização pode ser mais reduzido, sendo utilizado mesmo só para algumas necessidades ou excecionalmente.

Sabe-se que estes não têm tanta facilidade em desenvolver capacidades ao nível tecnológico como os mais novos, existindo, em muitos casos, enormes resistências, o que conduz a uma forte probabilidade de não utilizarem equipamentos tecnológicos. No entanto, esta situação não se verifica neste estudo, dado que os inquiridos de uma faixa etária mais elevada, à exceção de um (3,3%), dizem utilizar as TIC e “às vezes” o computador em sala de aula (10%).

A questão 12 pedia aos inquiridos que escolhessem a opção “sim” ou “não” consoante o uso das TIC na sala de aula, durante o processo de alfabetização dos adultos. Esta questão era, de facto, a questão basilar do questionário.

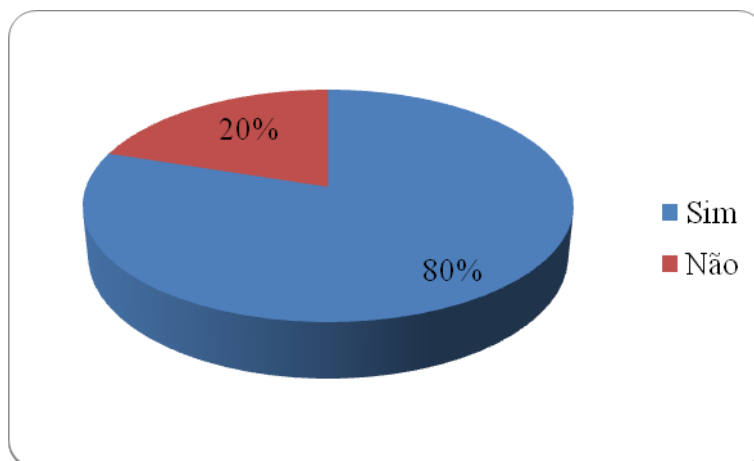


Figura 26. Utilização das TIC na prática pedagógica de alfabetização de adulto

Os resultados apurados, apresentados na Figura 26, mostram que 80% dos docentes de alfabetização utilizam vários equipamentos tecnológicos, tais como o computador, Internet, TV+vídeo, telemóvel, retroprojeter, *Datashow* (multimédia), quadros interativos, rádio e calculadora durante o processo de alfabetização, e apenas 20% dos docentes dizem que não os utilizam.

### 1.5 Uso das TIC na prática docente

Quando nos referimos ao uso das TIC na prática docente, considera-se o seu uso como estratégias pedagógicas para o processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização de adultos. Este conjunto de questões estava contemplado no quinto grupo.

Para conhecermos as práticas dos docentes no uso das TIC em sala de aula analisaram-se as respostas dos 80% inquiridos que assinalaram usar as TIC, a frequência do uso de cada equipamento, as razões pelas quais utilizam as TIC, as principais dificuldades dos adultos em relação à utilização das TIC, e as principais dificuldades do docente na utilização das TIC como estratégias de ensino aprendizagem.

Os restantes 20% não responderam às questões 13 a 16 como se pode verificar nos gráficos a seguir apresentados. Também se analisaram as razões para a não utilização das TIC apontadas por estes sujeitos e, igualmente, pelos inquiridos que, apesar de as utilizarem, também optaram por assinalar algumas razões para a não utilização (questão 17). Assim, nesta última questão todos os inquiridos são considerados na análise.

A questão 13 pedia aos inquiridos para classificarem a sua frequência no uso das TIC como estratégia pedagógica, considerando os diferentes equipamentos tecnológicos - computador, Internet, TV+vídeo, telemóvel, retroprojctor, *Datashow* (multimédia), quadros interativos, rádio, calculadora, numa escala com cinco níveis que oscilava entre “Nunca” e “Sempre”. É de destacar o facto de todas as Figuras apresentadas apontarem 20% de respostas não assinaladas, o que se justifica pela não utilização das TIC mencionada na questão 12.

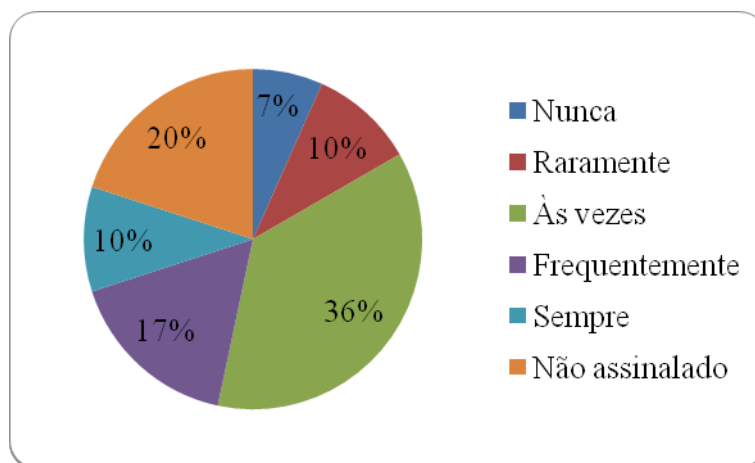


Figura 27. Utilização do computador como estratégia pedagógica

Pode-se observar pela análise da Figura 27 que as percentagens de utilização do computador na sala de aula são 36% “Às vezes”, 17% “Frequentemente”, 10% “Sempre”, 10% “Raramente” e 7% “Nunca”. Deste modo, constata-se, com algum

agrado, que a maioria dos docentes utiliza o computador na sala de aula (um total de 63%). Os 10% que raramente o utilizam podem ser justificados por o equipamento existente não estar em boas condições.

Das razões apresentadas para a não utilização das TIC, 46,6% dos inquiridos aponta a ausência de equipamento na sala. No entanto, sabe-se que com a criação do projeto Plano Tecnológico da Educação (PTE), praticamente em todas as escolas existem salas com computadores e um computador por cada sala de aula. Se os docentes alegam este motivo, então é porque pode não existir manutenção do equipamento, este estar deteriorado, ou o curso de alfabetização não estar a funcionar numa escola mas sim em alguma outra instituição (outrora os cursos de alfabetização eram lecionados noutros locais sem serem a escola). No entanto, hoje em dia, estes cursos são da responsabilidade das escolas e, provavelmente, funcionam dentro do recinto escolar.

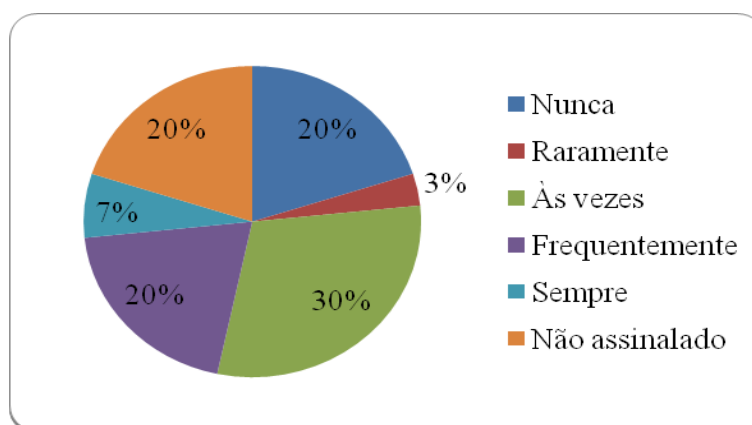


Figura 28. Utilização da Internet como estratégia pedagógica

No uso da Internet (Figura 28), 30% dos inquiridos refere que a usam “Às vezes”; a mesma percentagem de sujeitos, 20%, diz que a utiliza “Frequentemente” e “Nunca”, 7% diz usar a Internet “Sempre”, e 3% só “Raramente”. Embora a percentagem de uso seja um pouco inferior em relação ao uso do computador, que era de 57%, continua a existir uma elevada percentagem de utilizadores da Internet, dado que mais de metade dos inquiridos afirma o uso deste recurso nas suas aulas. O facto de 20% ter afirmado que “Nunca” utilizou a Internet, poderá ter a ver com a impossibilidade de obter conexão com a rede. No entanto, 3% já teve essa oportunidade, o que não significa que continue com fácil acesso e daí a não utilização.

A Internet pode ser menos usada em sala de aula pelo facto do docente ter colocado, recentemente, os formandos em contato com o computador e sentir que ainda não é o momento para o fazer. Ainda, por uma questão de estabelecimento de prioridades, dar preferência apenas ao computador, por os formandos estarem numa fase inicial, ainda, por a ligação em rede ter problemas, ou por as aulas não estarem a funcionar na escola. Atualmente, com o PTE, é suposto a existência de Internet nas escolas.

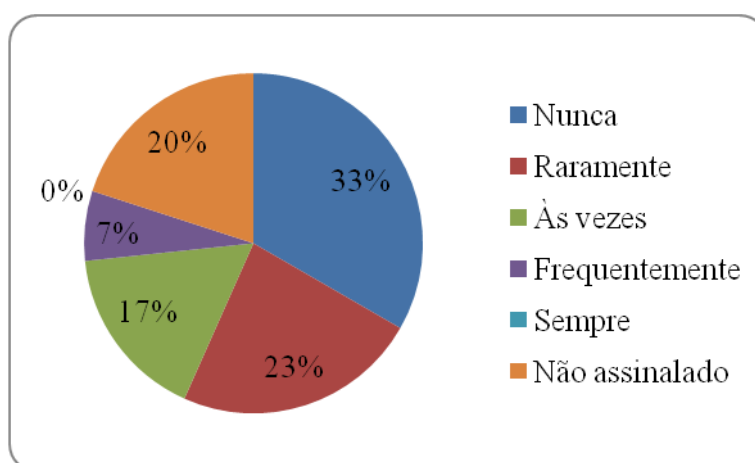


Figura 29. Utilização da TV+vídeo como estratégia pedagógica

No que se refere à utilização da TV+vídeo (Figura 29), 33% dos inquiridos referem “Nunca” a terem usado; 23% “Raramente”; 17% “Às vezes”; e 7% “Frequentemente”. Com a recente inovação tecnológica alguns equipamentos, tal como a TV+vídeo, entraram em desuso como recurso de utilização em sala de aula, sendo substituídos por outros como o computador. De acordo com os resultados apurados, verificam-se baixas percentagens no que se refere ao uso destes equipamentos. O facto de 7% dos inquiridos terem respondido “Frequentemente”, pode significar que estes inquiridos consideram o monitor do computador e o uso de CD’s para visualizar vídeos ou filmes, ou como recurso o *site* do *You Tube* existente na Internet. A TV+vídeo, hoje em dia, é facilmente substituída pela utilização de CD’s em computadores ou a visualização de vídeos na Internet. No entanto, é importante a continuação da sua utilização para que os adultos possam manusear o equipamento e, em qualquer lugar, possam compreender os símbolos para o seu uso.

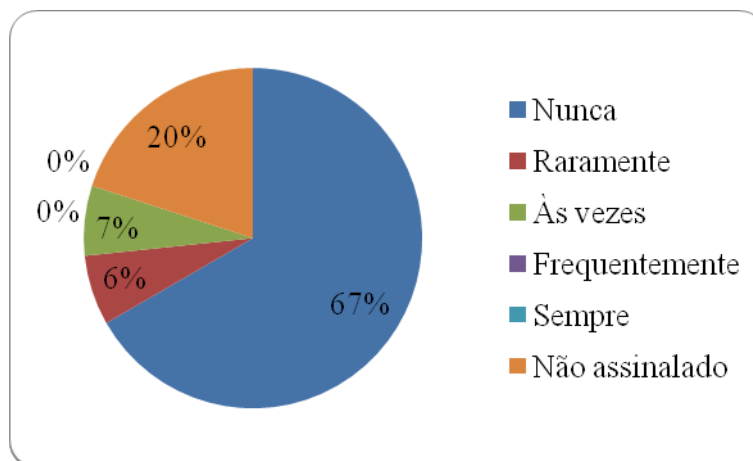


Figura 30. Utilização do telemóvel como estratégia pedagógica

O telemóvel é um equipamento que, segundo 67% dos inquiridos, “Nunca” é utilizado; 7% utilizam-no “Às vezes” e 6% “Raramente” (Figura 30). De facto, e como era espectável, o telemóvel é um recurso muito pouco utilizado em contexto de sala de aula. É um equipamento tecnológico de uso diário, que torna possível não só a comunicação oral e escrita, mas também o recurso ao rádio, à calculadora. Os adultos em processo de alfabetização muitas vezes apenas têm conhecimento do essencial para o respetivo uso quotidiano – carregar na tecla para atender e cancelar uma chamada; outros, reconhecem os números e conseguem carregar nessas teclas e na tecla de ligação; outros ainda, mais destros, conseguem, através dos símbolos do visor, aceder a outras funções como a lista telefónica, etc. Este equipamento pode ser uma excelente fonte de motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, que permite o registo de palavras familiares aos adultos e que podem vir a ser utilizadas como cábula na escrita de mensagens, no telemóvel. Por exemplo, um dos entrevistados menciona o uso do telemóvel para a resolução de operações matemáticas “(*...*) há outros que começaram a utilizar recentemente a calculadora no telemóvel (*...*)”.

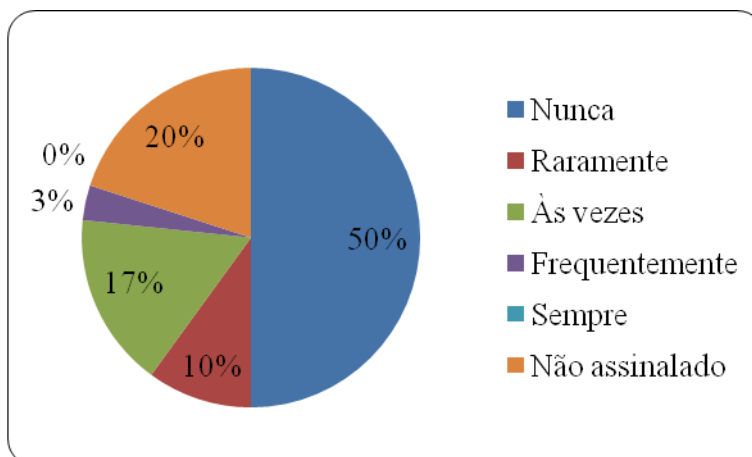


Figura 31. Utilização do retroprojektor como estratégia pedagógica

No que se refere ao uso do retroprojektor (Figura 31), 50% dos inquiridos assinalam “Nunca” o utilizar; 17% diz usá-lo “Às vezes”; 10% “Raramente”; e 3% “Frequentemente”. Tal como a TV+vídeo, o retroprojektor também é um equipamento que tem vindo a ser substituído pelo uso do computador conjuntamente com o *Datashow*, o que explica a fraca utilização. A apresentação de conteúdos no computador é um trabalho muito mais facilitado, uma vez que não é necessário recorrer a impressão de transparências para posterior uso.

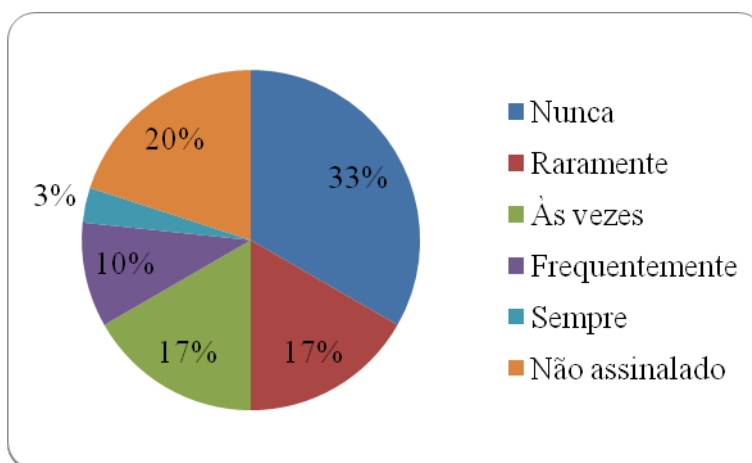


Figura 32. Utilização do *Datashow* (multimédia) como estratégia pedagógica

A maioria dos inquiridos não utiliza o *Datashow* (Figura 32). Este é utilizado apenas por 30% dos inquiridos, 17% “Às vezes”, 10% “Frequentemente” e 3%

“Sempre”). O *Datashow* é um equipamento utilizado conjuntamente com o computador, de forma a apresentar a toda a turma informações existentes, quer sejam da autoria do docente, quer sejam provenientes da Internet. De acordo com o PTE, as escolas possuem, na maioria das suas salas, este equipamento.

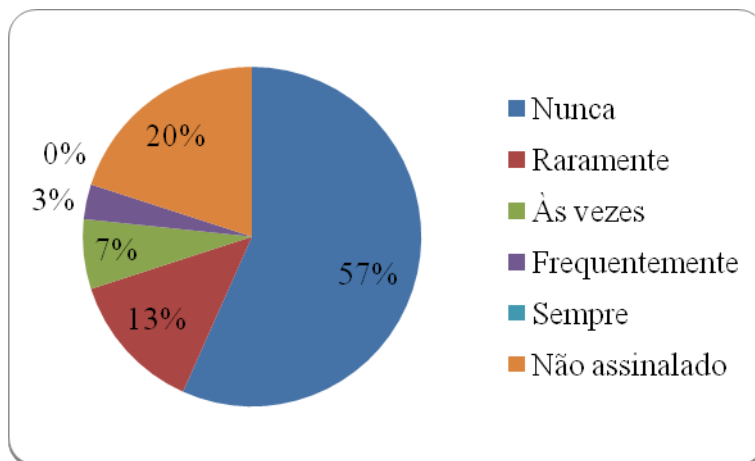


Figura 33. Utilização quadros interativos como estratégia pedagógica

Os quadros interativos são utilizados “Sempre” por 3% dos inquiridos e “Raramente” por 7%, sendo ignorados por 70% dos docentes (57% “Nunca” e 13% “Raramente”) (Figura 33). Para a utilização dos quadros interativos é necessária formação ao nível das TIC, podendo ser esse um dos motivos que explica a fraca adesão a este equipamento. O inquirido que mencionou “Sempre” tem formação em TIC.

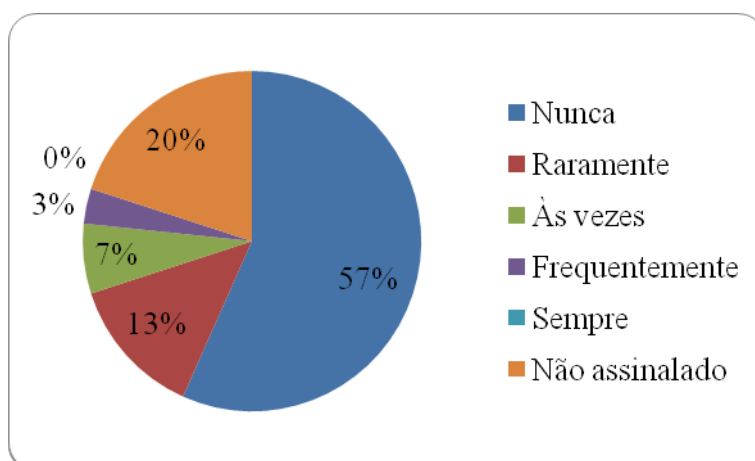


Figura 34. Utilização do rádio como estratégia pedagógica

Como se apresenta na Figura 34, 13% dos inquiridos utiliza o rádio “Raramente”, 7% “Às vezes” e 3% “Frequentemente”. Através do acesso à Internet é possível obter o som da rádio e, no caso de haver necessidade em ouvir algum conteúdo programático como estratégia de ensino e de aprendizagem, já é possível utilizar o computador sem recorrer ao rádio. A fraca adesão a este equipamento pode estar relacionado com este facto, no entanto, conhecer este meio tecnológico e saber manuseá-lo é fundamental para a obtenção de informação no dia a dia.

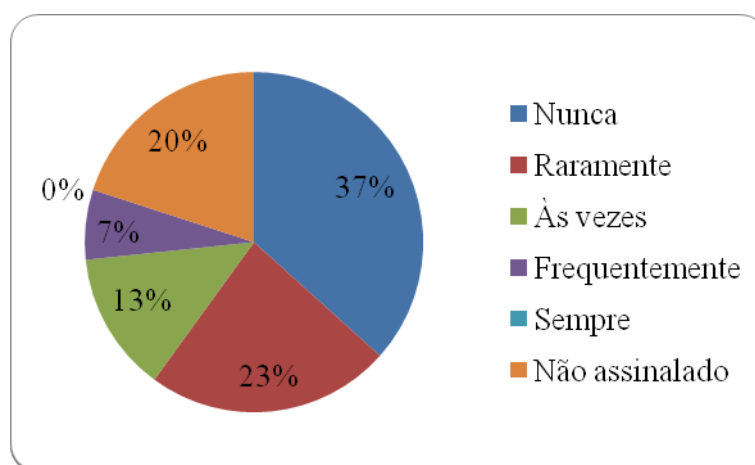


Figura 35. Utilização da calculadora como estratégia pedagógica

A calculadora é um instrumento de recurso diário de qualquer cidadão e o seu uso não dispensa o reconhecimento dos algarismos para realizar operações. Os adultos analfabetos nem sempre possuem essas competências sendo primordial o uso da calculadora para fazer face a uma situação diária inesperada e necessária. No entanto, mais de 50% dos docentes que leciona cursos de alfabetização não a utiliza nas suas aulas, sendo apenas usada “Frequentemente” por 7% dos sujeitos, “Às vezes” por 13%, e “Raramente” por 23% (Figura 35).

Em suma, nenhum dos inquiridos assinalou a utilização de todos os equipamentos e, dos que os utilizam, nem todos o fazem regularmente.

O uso regular dos equipamentos, tal como o computador, não corresponde à mesma percentagem total de utilização das TIC (80%). Estudando o total das percentagens obtidas, desde o “Às vezes” a “Sempre”, os equipamentos mais utilizados são o computador, por 63% dos inquiridos, e a Internet, por 57%. Os menos utilizados

são a TV+vídeo, 24% dos inquiridos, o telemóvel, 7%, o retroprojektor, 20%, o *Datashow*, 30%, os quadros interativos, 10%, o rádio, 10%, e a calculadora, 20%.

Considerando o total de percentagem obtida nas respostas “Raramente”, “Nunca” e “Não assinalado”, os equipamentos menos utilizados pelos docentes são a TV+vídeo, 76% dos inquiridos, o telemóvel, 93%, o retroprojektor, 80%, o *Datashow*, 70%, os quadros interativos, 90%, o rádio, 90%, e a calculadora, 80%.

Com a questão 14 pretendia-se que os inquiridos apontassem as razões pelas quais utilizam as TIC na sala de aula. Colocou-se, como opção de escolha, motivar mais os adultos, aumentar o nível de confiança com as TIC, desenvolver outras capacidades (motricidade, memorização, criatividade, intuição), facilitar a aprendizagem dos adultos, melhorar o aproveitamento dos adultos/maior sucesso, proporcionar relações de cooperação (maior integração), e combater a falta de assiduidade. Foi usada uma escala com cinco níveis, desde “Discordo Totalmente” até “Concordo Totalmente”. Os inquiridos podiam, ainda, apresentar outra razão (alínea h), “outra”).

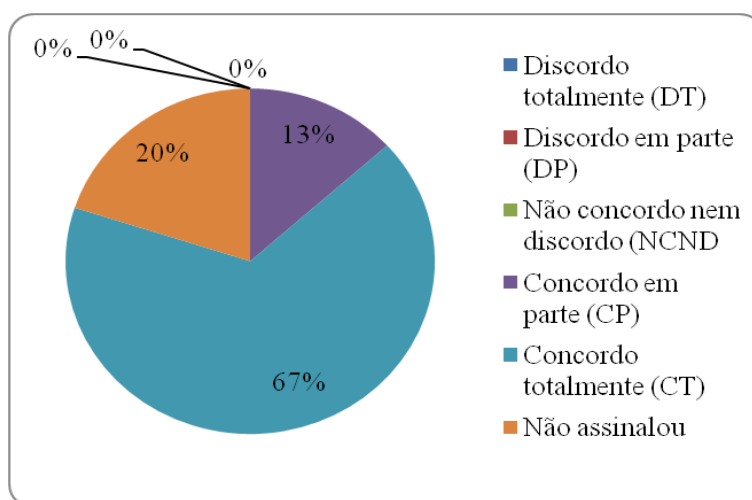


Figura 36. Motivar mais os adultos

A maioria dos inquiridos considerou o uso das TIC como uma forma de motivar os adultos, no processo de ensino e de aprendizagem (Figura 36). Os resultados apurados são os seguintes: 67% “Concordo totalmente”; 13% “Concordo em parte”. As TIC podem motivar, uma vez que, ao serem utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem, são apresentadas como uma estratégia alternativa às estratégias comuns, de cariz mais tradicional.

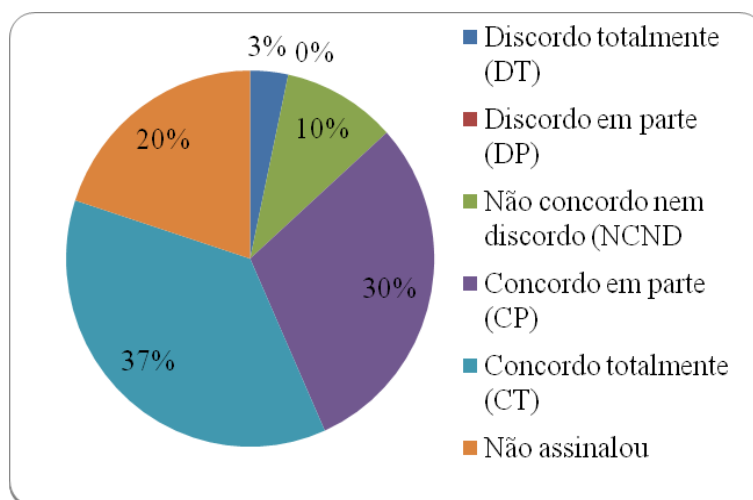


Figura 37. Aumentar o nível de confiança com as TIC

O facto de o docente usar as tecnologias para que os seus adultos aumentem o nível de confiança com as TIC é registado com “Concordo Totalmente” em 37% das respostas apuradas; o “Concordo em Parte” reúne 30%, “Não Concordo nem Discordo”, 10%; e “Discordo Totalmente” é referido por 3% dos inquiridos. Conclui-se que os docentes que pretendem o aumento do nível de confiança dos adultos com as TIC os coloquem em contato com estes recursos para que desenvolvam essas competências, tenham conhecimento das inovações existentes na sociedade e, finalmente, para que a adaptação enquadre o uso das TIC nas situações diárias.

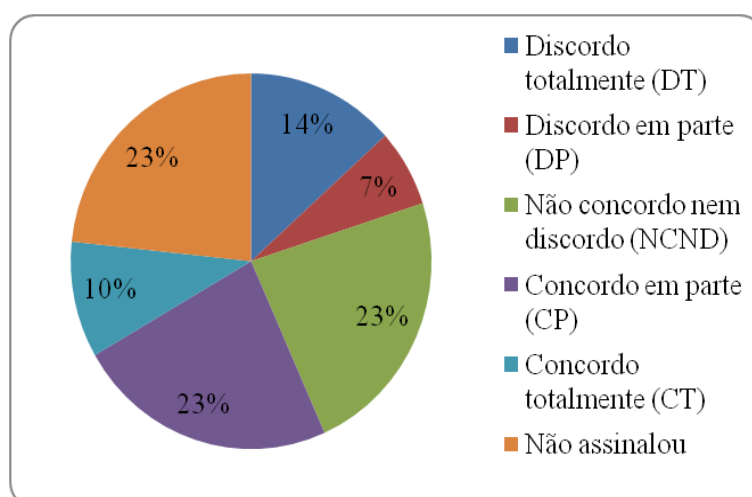


Figura 38. Desenvolver outras capacidades (motricidade, memorização, criatividade, intuição)

A justificação para o uso das TIC desenvolve, nos adultos, as suas capacidades, nomeadamente a motricidade, a memorização, a criatividade e a intuição, é registado por 47% dos inquiridos com “Concordo Totalmente”; 23% com “Concordo em Parte”; 7% com “Não concordo nem discordo”; e 3% com “Discordo totalmente” (Figura 38). Apesar de a maioria apontar esta razão para o uso das TIC, uma pequena percentagem considera que as TIC podem não desenvolver tais capacidades.

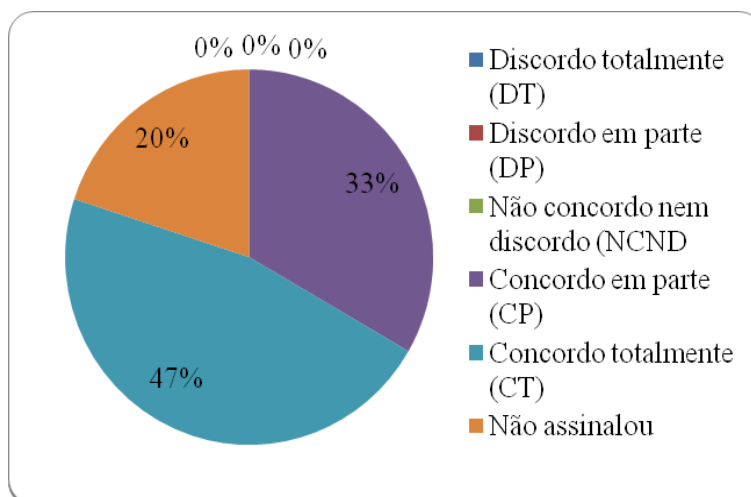


Figura 39. Facilitar a aprendizagem dos adultos

A maioria dos inquiridos considerou o uso das TIC como uma forma de facilitar a aprendizagem dos adultos; 47% escolheu a opção “Concordo totalmente” e 33% a opção “Concordo em parte” (Figura 39).

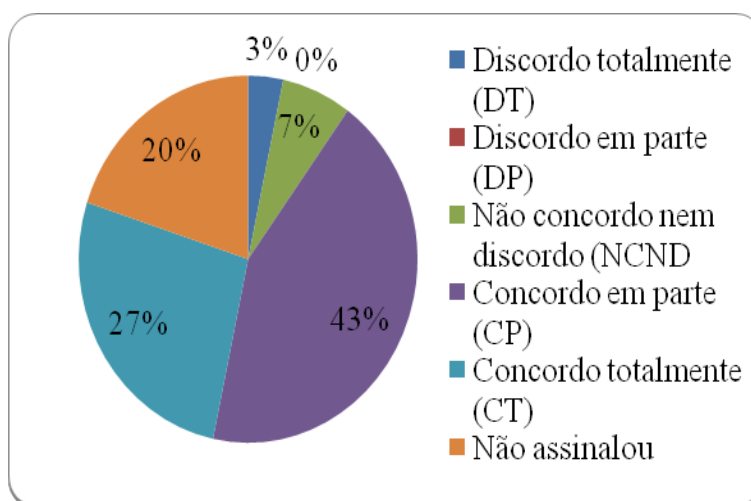


Figura 40. Melhorar o aproveitamento dos adultos/maior sucesso

As TIC são usadas pelo docente também como uma estratégia que possibilita melhorar o aproveitamento dos adultos e, por sua vez, uma melhor forma de conseguirem realizar as aprendizagens. Nos resultados apurados 43% dos inquiridos escolheu o “Concordo em parte”; 27% “Concordo totalmente”; 7% “Não concordo nem discordo”; 3% “Discordo totalmente” (Figura 40).

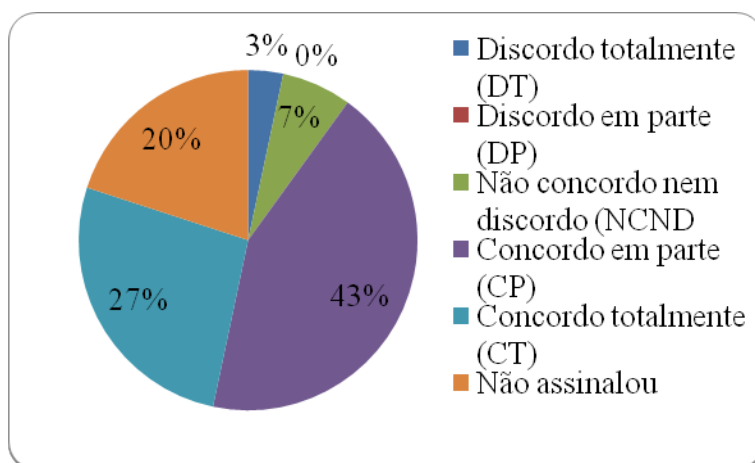


Figura 41. Proporcionar relações de cooperação (maior integração)

Como se verifica pela análise da Figura 41, para a maioria dos docentes as TIC podem proporcionar aos adultos relações de cooperação, nas quais a entreaajuda favorece a integração dos elementos da turma. Assim, esta razão é assinalada por 43% dos inquiridos com “Concordo em parte”; 27% com “Concordo totalmente”; 7% com “Não concordo nem discordo”; 3% com “Discordo totalmente”.

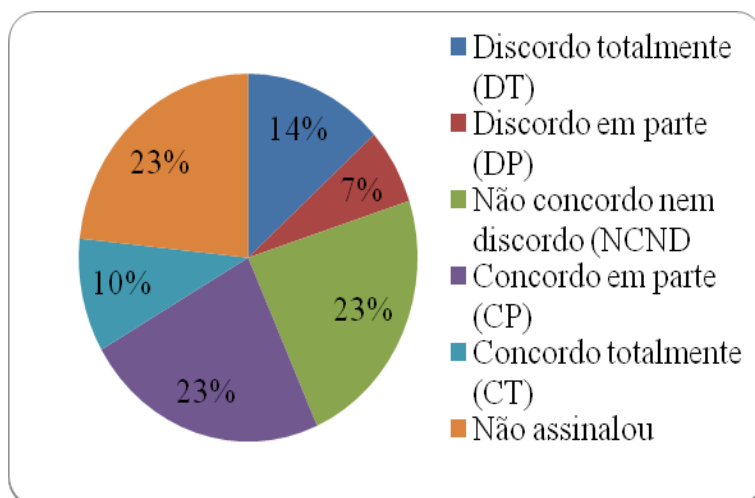


Figura 42. Combater a falta de assiduidade

Se as TIC podem ser um fator de motivação para o processo de ensino e de aprendizagem, também podem combater a falta de assiduidade, uma vez que os formandos adultos ficam motivados quando utilizam estes equipamentos. Esta constatação foi referida por um dos professores que entrevistámos que nos disse que os formandos ficam desejosos por outra aula semelhante: “*tornaram-se mais assíduos (...) e (...) nos dias que eles sabiam que iam ter informática até chegavam a horas*”. No entanto, nem todos os adultos podem sentir as TIC como um fator de motivação podendo provocar o efeito inverso ao desejado.

A opinião dos inquiridos sobre esta razão de utilização das TIC nas práticas de ensino apresenta as seguintes percentagens de escolha: 23% “Concordo em parte”; 23% “Não concordo nem discordo”; 14% “Discordo totalmente”; 10% “Concordo totalmente”; 7% “Discordo em parte”.

Podemos concluir que as razões para a utilização das TIC que reúnem maior consenso entre os inquiridos, traduzidas nas opções de escolha de “Concordo totalmente” e “concordo em parte”, são a maior motivação dos adultos, com 80% de escolhas; as razões enquanto facilitador da aprendizagem, promotor do desenvolvimento de outras capacidades (motricidade, memorização, criatividade, intuição) foram apontadas por 70% dos inquiridos; igual percentagem (70%), referiu que utilizava as TIC para melhorar o aproveitamento dos adultos (maior sucesso) e proporcionar relações de cooperação; e com 67% de escolhas foi alegado o motivo de aumentar a confiança dos formandos para que utilizassem estes recursos no seu quotidiano. Uma pequena percentagem, 3%, não considera estas razões para o uso das TIC em sala de aula, tendo escolhido a opção de “Discordo totalmente”, quer no aumento do nível de confiança, no eventual desenvolvimento de outras capacidades, no melhoramento do aproveitamento dos adultos e no combate à falta de assiduidade. Este inquirido, apesar de considerar que possui competências para o uso dos vários equipamentos, nunca os utiliza e raramente utiliza o computador e o *Datashow*.

Na questão 15 os inquiridos tinham de identificar as várias dificuldades apresentadas pelos adultos, ou referir outras, referentes ao uso das TIC.

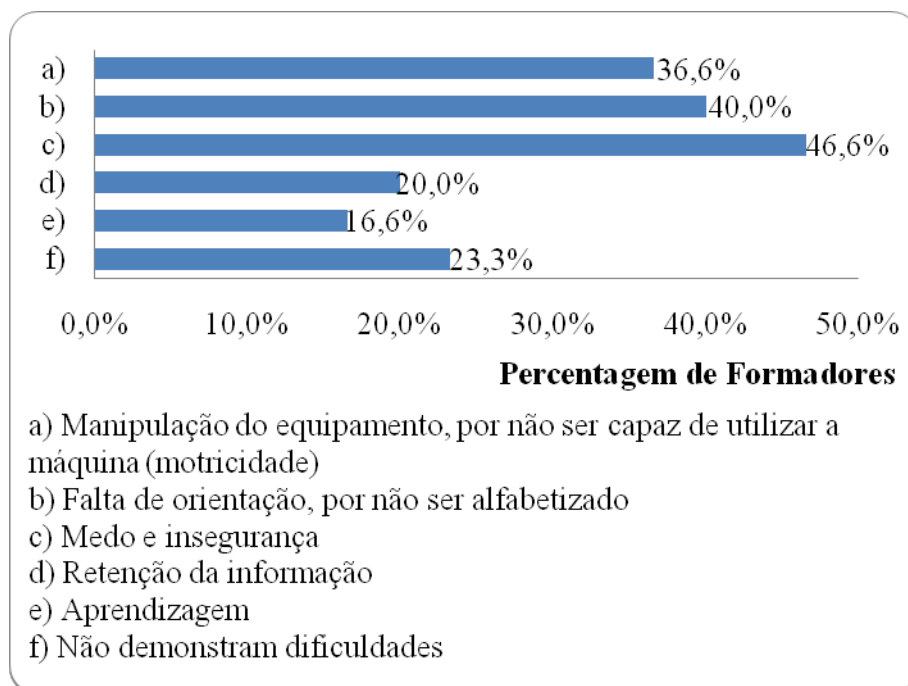


Figura 43. Dificuldades dos adultos na utilização das TIC

As principais dificuldades dos adultos no uso das TIC mencionadas pelos inquiridos que responderam a esta questão (80%) são, maioritariamente, o medo e a insegurança, com 46,6% de escolhas; a falta de orientação por não ser alfabetizado, com 40% de escolhas; a manipulação do equipamento, com 36,6% de escolhas (Figura 43). Apenas 23,3% dos inquiridos revelaram que os adultos com quem trabalham não demonstram dificuldades no uso das TIC, e 16,6% referem as dificuldades de aprendizagem dos formandos. As primeiras vezes que os adultos se deparam com a nova experiência, por exemplo em “mexer” no computador, podem, ou não, apresentarem várias dificuldades. De acordo com Hendrix, (2000, citado por Kachar, 2003), “alguns resultados indicam que os adultos mais idosos têm atitudes menos positiva frente às tecnologias do computador do que os adultos mais jovens” (p. 62), o que, por norma, leva a existência de limitações na aprendizagem. No entanto, e de acordo com o mesmo autor, “o declínio de algumas atividades não inviabiliza a apropriação e o domínio do recurso tecnológico”(Kachar, 2003, p.47).

Na questão 16 os inquiridos tinham de se identificar com as várias dificuldades apresentadas, ou referir outras, referentes à utilização das TIC como estratégia de ensino aprendizagem.

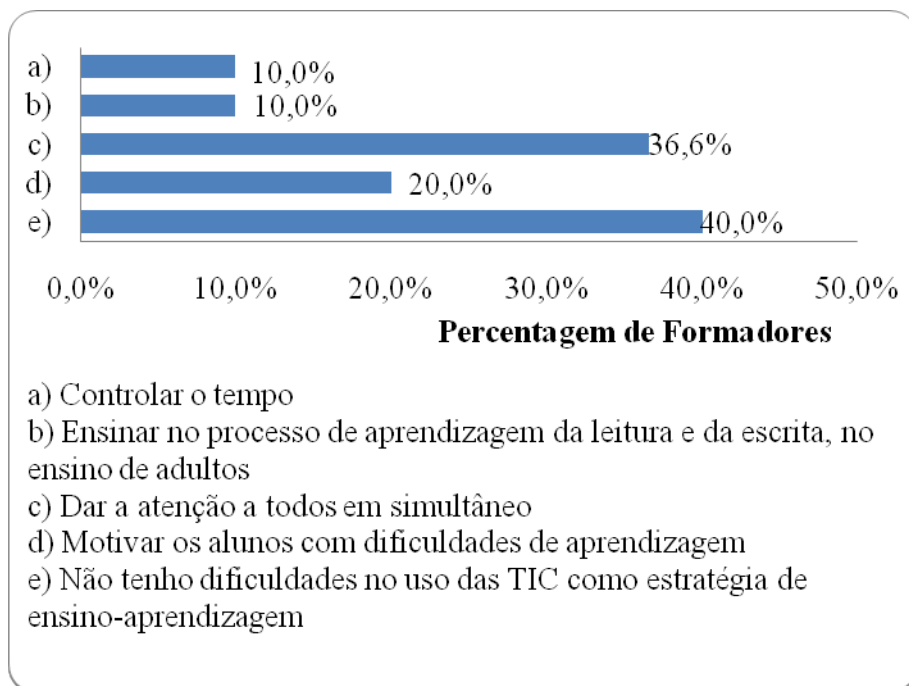


Figura 44. Dificuldades na utilização das TIC como estratégia de ensino aprendizagem

As dificuldades sentidas pelos inquiridos, professores de cursos de alfabetização, são dar atenção a todos em simultâneo, com 36,6% de respostas, e motivar os formandos com dificuldades de aprendizagem, 20% de escolhas apuradas. Cerca de metade dos inquiridos, que consideram utilizar as TIC nas suas aulas, 40%, consideram que não têm dificuldades no uso das TIC como estratégia de ensino e de aprendizagem (Figura 44). O uso das TIC na alfabetização de adultos não é uma estratégia obrigatória e, até há bem pouco tempo, não era utilizada nos cursos de alfabetização. Hoje em dia, com a profusão das tecnologias, a escola não pode estar à margem desta “revolução” no campo educativo. Por conseguinte, os docentes têm que estar familiarizados com elas e têm que as colocar ao serviço da aprendizagem dos seus alunos, quer se trate de crianças e jovens, quer se trate de adultos.

Na questão 17 pretendia-se que os inquiridos apontassem pelo menos cinco razões pelos quais não utilizavam as TIC na sala de aula. Eram sugeridas algumas, desde não terem pensado ainda nessa possibilidade, ausência de conhecimentos suficientes na área, as TIC não estarem claramente referenciadas no programa da alfabetização, não conhecerem *software* de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita no ensino de adultos, surgirem situações imprevistas e não estarem preparados para as resolver, menor aproveitamento/menor rendimento da aula, dificuldade em gerir a aula,

escassez de tempo, heterogeneidade da turma, número elevado de adultos, desmotivação dos adultos, motivos culturais dos adultos, falta de hábitos de trabalho dos adultos, falta de assiduidade dos adultos, dificuldades de aprendizagem dos adultos/capacidades cognitivas, não saberem ler e ser complicado utilizarem os computadores e desmotivação perante as condições existentes. Os inquiridos ainda poderiam apresentar, na alínea h), “outra” razão.

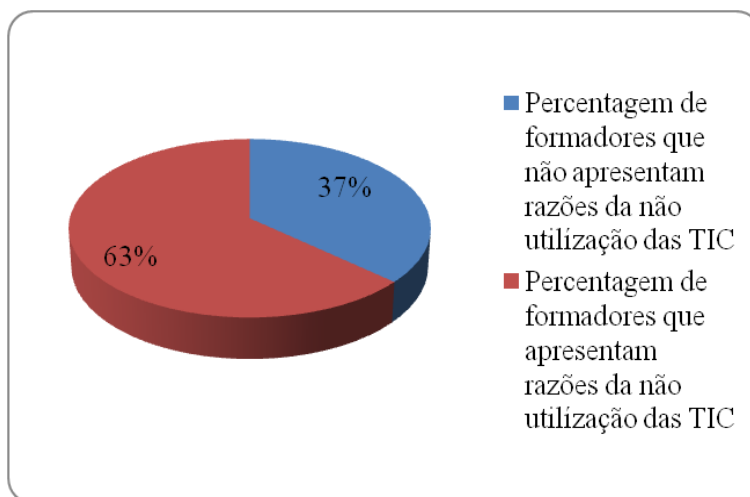


Figura 45. Percentagem de docentes que apresentam razões para a não utilização das TIC

Os resultados apurados distinguem, num primeiro momento de análise, sujeitos que apontam razões para a não utilização das TIC, 63%, e sujeitos que não mencionaram quaisquer razões, 37%, sendo de admitir que estes utilizam as tecnologias sem qualquer constrangimento (Figura 45).



Figura 46. Razões para a não utilização das TIC

Quanto às razões apresentadas (Figura 46), são essencialmente a ausência de equipamento na sala (46,6%); a falta de hábitos de trabalho dos adultos (20%); a heterogeneidade das turmas, as dificuldades de aprendizagem dos adultos/capacidades cognitivas e o facto de não saberem ler e ser complicado utilizarem os computadores (16,6% de escolhas para cada um destes motivos).

As razões apresentadas por uma pequena percentagem de inquiridos, 13,3%, são a falta de assiduidade dos adultos e a desmotivação perante as condições existentes; o facto de as TIC não estarem implementadas no programa da alfabetização e o número elevado de adultos congrega 10% das escolhas; 6% dos inquiridos refere a falta de conhecimento de *software* de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita no ensino de adultos, o menor aproveitamento/menor rendimento da aula, a desmotivação dos adultos e os motivos culturais dos adultos. De forma isolada, 3,3% das respostas apuradas, são apresentadas “outras” razões tais como “os formandos estão de luto”, a “interdição de utilizar equipamentos existentes”, o “receio do desaparecimento do material”, a “falta de material adequado e atualizado” e o facto de “não é permitida a entrada de equipamento eletrónico”. Não foram apresentadas, por nenhum dos inquiridos, as razões: por ainda ter pensado ainda nessa possibilidade, a ausência de conhecimentos suficientes na área, poderem surgir situações imprevistas e não estar preparado para as resolver, dificuldade em gerir a aula, a escassez de tempo e a desmotivação perante as condições existentes.

Os resultados apurados permitem concluir que 46,6% dos inquiridos não tem equipamento disponível na sala, no entanto, não é manifestado por nenhum dos sujeitos desmotivação perante as condições existentes. Este facto parece mais ser um pretexto para os que não aplicam as TIC no processo de ensino que desenvolvem, uma vez que as escolas já possuem equipamento e os professores podem deslocar-se às salas de informática com os seus alunos. Também são apresentadas razões, como o receio de desaparecimento de material, por serem elementos de etnia cigana e, por motivos culturais, não lhes ser permitido usar os computadores quando estão de luto. A falta de hábitos de trabalho dos adultos é apontada por 20% dos docentes inquiridos. Pressupõe-se que estes não o façam por pretenderem desenvolver outras competências que considerem mais importantes. Outros consideram como razão para a não utilização o facto de existirem diferentes níveis de aprendizagem no mesmo curso, supondo ser

difícil gerir a turma em simultâneo. Há ainda quem considere que a não utilização das TIC se justifica dadas as fracas competências dos formandos na leitura e na escrita.

## **2. Apresentação e discussão dos resultados apurados na entrevista**

Da análise de conteúdo efetuada às entrevistas realizadas aos docentes foram identificadas duas categorias de análise: perceções em relação ao curso de alfabetização e perceções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização. Destas, emergiram cinco subcategorias, que detalham aspetos específicos referidos pelos entrevistados (Tabela 8), e que nos permitem identificar e traçar possibilidades e potencialidades do uso das TIC nos cursos de alfabetização.

Tabela 8. Categorias e subcategorias identificadas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>A.</b> Perceções em relação ao curso de alfabetização	1. <b>Razões</b> para lecionar no curso de alfabetização
	2. <b>Preocupações</b> para lecionar no curso de alfabetização
<b>B.</b> Perceções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização	1. <b>Importância</b> atribuída à utilização das TIC no curso de alfabetização
	2. <b>Possibilidades/constrangimentos</b> na utilização das TIC no curso de alfabetização
	3. <b>Potencialidades</b> na utilização das TIC no curso de alfabetização

### **A. Perceções em relação ao curso de alfabetização**

No que se refere à categoria “perceções em relação ao curso de alfabetização” foram identificadas duas subcategorias de análise: “Razões para lecionar no curso de alfabetização” e “Preocupações para lecionar no curso de alfabetização”. Ambas foram apreciadas de modo a compreender as perceções dos docentes dos cursos de alfabetização. Assim, na análise de cada subcategoria são considerados todos os dados fornecidos pelos docentes.

## 2.1. Razões para lecionar no curso de alfabetização

De acordo com a análise da Tabela 9, pode-se constatar a presença de três indicadores e o respetivo número de referências em cada entrevistado.

Tabela 9. Razões para lecionar no curso de alfabetização

Indicadores	Freq.						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	T
2.1.1 Experiência	3	-	4	2	2	-	11
2.1.1.1 Ausência de experiência	-	1	-	-	-	1	2
2.1.2 Formação	1	-	2	1	-	-	4
2.1.2.1 Ausência de formação	-	1	-	-	1	1	3
2.1.2.2 Inexistência de formação na região	5	-	-	-	-	-	5
2.1.2.3 Orientações de outros	-	2	-	-	1	1	4
2.1.3 Obtenção de emprego	-	1	-	2	1	1	5
TOTAL							<b>34</b>

Nesta subcategoria os indicadores sistematizados foram a “experiência”, a “formação” e a “obtenção de emprego”. O primeiro considera o tempo de serviço (ou não) em alfabetização de adultos e o gosto em ensinar adultos; o segundo considera a formação em alfabetização de adultos, a ausência desta por parte dos docentes, a inexistência de formação específica na região, e as orientações recebidas dos docentes por parte de outros experientes na área; o terceiro indicador menciona o modo de colocação dos docentes nos cursos de alfabetização.

Nas seis entrevistas realizadas foram identificadas 34 referências, que anunciam opiniões sobre estes três indicadores, e que justificam as razões pelas quais os docentes lecionam os cursos de alfabetização.

### 2.1.1. Experiência

A experiência (11 referências), o tempo de serviço na área e o gosto por ensinar adultos é frequentemente referido. Este indicador revela a necessidade do docente em continuar a trabalhar com este público-alvo, tal como as afirmações seguintes elucidam: (...) *há muitos anos que o faço (...), (...)* gosto de ensinar adultos (...), (...) *uma vez que já tinha experiência (...), (...)* eu tenho vocação p’ra alfabetização (...), (...) *as pessoas têm alguma relutância a trabalhar com ciganos e eu disponibilizei-me (...), (...)*

*voluntariado em lares (...). Dois dos inquiridos revelaram não possuir experiência na área (duas referências).*

### *2.1.2. Formação*

A formação obtida (4 referências) é respeitante a alguma disciplina frequentada no curso de licenciatura e à antiga formação recebida pela DREALG, no início da atividade docente, na respetiva área: *(...) nos primeiros anos... a Direção Regional deu bastante formação (...), (...) na minha licenciatura tivemos uma disciplina sobre alfabetização de adultos (...).* Os entrevistados que se pronunciaram nestes termos têm muitos anos de serviço e uma delas fez parte das coordenações concelhias, facto que justifica a sua formação na área. Três dos entrevistados tiveram formação na área, embora uma entrevistada quando inquirida não tenha considerado outra formação EFA por já ter frequentado uma disciplina no seu curso. Os restantes três entrevistados mencionaram: *(...) não...foi mesmo na prática (...).* Estes não possuem formação (3 referências), apenas algumas orientações (4 referências) provenientes de profissionais que já possuíram contato com a realidade dos cursos e do grupo onde o docente exerce: *(...) Direções Regionais eles apoiam-nos e tentam-nos ajudar. Mas eles próprios também têm algumas dificuldades em ensinar (...), (...) a equipa do CNO ... acompanhar sempre o meu trabalho (...), (...) tive apoio da colega que esta estava com esta turma no ano passado que contextualizou (...).*

No entanto, é de referir que uma das entrevistadas sublinhou a falta de formação, proferindo cinco referências que denunciam a inexistência, na região, de formação na área de alfabetização de adultos: *(...) hoje em dia ... não há formação (...), (...) as pessoas estão entregues a si próprias (...), (...) falta formação para as pessoas que nunca trabalharam em educação de adultos (...), (...) é mais difícil do que no tempo em que nós tínhamos formação e que trabalhávamos em equipa (...).*

### *2.1.3. Obtenção de emprego*

No que diz respeito ao indicador obtenção de emprego foram apuradas 5 referências em quatro das entrevistas efetuadas que abordam a colocação pelos

concursos de oferta de escola e pela bolsa de recrutamento: (...) *devido a não ter colocação no concurso nacional, pois havia oferta de escola concorri (...), (...)* tenho uma bebé... optei por dar aulas só em período noturno (...), (...) fui colocado através da bolsa de recrutamento (...). Dois entrevistados pertencem aos quadros e não estão a lecionar os cursos pela obtenção de emprego, mas pela elevada experiência na área.

## 2.2 Preocupações para lecionar no curso de alfabetização

De acordo com a análise da Tabela 10, pode-se constatar a presença de três indicadores e a respetiva frequência.

Tabela 10. Preocupações para lecionar no curso de alfabetização

Indicadores	Freq.						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	T
2.2.1 Dificuldades	9	1	2	16	8	3	39
2.2.2 Necessidades	5	2	-	4	4	1	16
2.2.2.1 Necessidades por parte dos adultos	2	2	-	-	-	-	4
2.2.3 Atitudes	-	10	5	2	1	1	19
TOTAL							<b>78</b>

Nesta subcategoria os indicadores sistematizados foram as “dificuldades”, as “necessidades” e as “atitudes”. O primeiro considera as dificuldades sentidas pelos docentes no decorrer dos cursos de alfabetização, no funcionamento, na atividade docente e nas características dos formandos; o segundo encara os recursos existentes e o número de cursos na localidade; e o terceiro, as iniciativas dos docentes ao lecionarem os cursos e as estratégias de ensino e de aprendizagem implementadas.

Nas seis entrevistas realizadas foram encontradas 78 referências aos três indicadores, relativos, como vimos, às preocupações percecionadas sobre a realidade dos cursos de alfabetização.

### 2.2.1. Dificuldades

As dificuldades sentidas (39 referências) foram relatadas por todos os entrevistados, no entanto nem todos sentem as mesmas:

- A existência de (...) *muitos formandos (...)* e por sua vez a difícil tarefa de gerir a sala de aula para (...) *dar a apoio a todos (...)* são mencionadas por dois entrevistados (S1 e S6);

- A falta de motivação de adultos provenientes de etnia cigana para frequentarem os cursos, uma vez que a sua cultura é distinta e a principal razão para a frequência dos cursos é a obtenção do RSI: (...) *se foram crianças que correram ao ar livre ao sol, descalças, estarem numa instituição formal sentados com horários é sempre difícil (...), também estes adultos... não estão mentalizados para o ensino aprendizagem (...)* e (...) *são obrigados a andar para poderem receber o rendimento de reinserção social (...)*. Três entrevistados apontaram esta dificuldade (S3, S4 e S5). No entanto, os entrevistados S2 e S6 não apresentaram falta de motivação perante o mesmo tipo de público. Todos os entrevistados revelaram não possuir dificuldades em motivar os adultos ausentes do RSI. Este facto justifica-se pela necessidade de obtenção de certificação e carta de condução, que será referido no próximo indicador.

- Por conseguinte surge a falta de assiduidade, mencionada por um entrevistado (S4), que acarreta ao docente vários sentimentos: (...) *irregularidade na assiduidade... cria uma certa frustração em termos do professor (...), (...)* *órgão de gestão... não percebe se o que está a falhar é a gestão da turma ou se tem mesmo a ver com os alunos... é um bocadinho complicado de conciliar e de gerir (...), (...)* *a segurança social o departamento que era para coordenar ... este ano acho que não houve controlo nenhum (...), (...)* *há um sentimento de impunidade (...)*. Deste modo, e segundo este entrevistado, pode-se inferir que há falta de cooperação entre a Segurança Social e a escola, dado que deveria existir uma estreita ligação entre estas duas entidades, por existirem frequentadores beneficiários do RSI.

- As diminutas capacidades cognitivas dos adultos mais idosos, também mencionadas por um entrevistado (S4) revelam que a (...) *faixa mais sénior tem uma grande dificuldade de memorização (...)*.

- Ao nível do apoio prestado pelo órgão de gestão escolar no que se refere a linhas orientadoras, os entrevistados S1 e S3 não revelam possuir essa carência, possuem muita experiência e dominam os passos a concretizar. À exceção do entrevistado (S2), que sentiu acompanhamento no seu trabalho, os restantes quatro mencionaram que (...) *não, nesse aspeto não, isso foi mais com a professora do ano*

*passado que acompanhava a turma, isso já é uma grande ajuda (...), (...) a DREALG... indicaram uma professora que... me orientou, ... mesmo questões muito, muito particulares da alfabetização (...).* Este facto revela a falta de experiência das atuais coordenações do 1ºCiclo em saber lidar com os cursos de alfabetização de adultos. Outrora os cursos eram orientados pelas coordenações concelhias e hoje as ligações entre os docentes e seus superiores são mais distantes. Estes podem não estar familiarizados com a Educação e Formação de Adultos sendo necessário solicitar auxílio de outros: *(...) temos a nossa coordenadora do curso... ela própria não tem muito apoio... as escolas ainda não estão habituadas, porque são cursos com que não estavam habituados a lidar, eram as coordenações ... estamos todos a tentar entre ajudar... nem sempre é fácil (...).* Estas referências revelam a tentativa de cooperação entre as escolas e a Direção Regional para o devido funcionamento dos cursos e a aplicação de estratégias adequadas aos adultos.

- A desvalorização dos cursos por parte de outros é apontada por um entrevistado quando menciona que há *(...) uma certa noção de que “ah! Isto não interessa não interessa p’ra nada, eles já são velhotes, ou estão aqui porque são mandados pela Segurança Social” (...)* e *(...) há aquela sensação de que não são aulas a sério (...).*

### *2.2.2. Necessidades*

Quanto ao segundo indicador, as necessidades sentidas pelos docentes (16 referências), estas abrangem a necessidade do aumento de cursos na localidade do entrevistado S1, uma vez que existem muitos adultos que ainda são analfabetos e têm necessidade de adquirir a certificação do 1ºciclo para fazerem a prova de Língua Portuguesa e manterem a residência. Para além desta necessidade, obter a carta de condução também constitui uma prioridade para muitos. Estas são prioridades dos adultos frequentadores dos cursos enunciadas pelos entrevistados S1 e S2. De acordo com as referências apuradas *(...) agora não há tantos cursos como havia antigamente. É sinal de que as escolas não estão a agarrar os cursos de alfabetização (...), sendo necessário dar oportunidade àqueles que (...) precisam dos títulos de residência exigentes... que façam a prova de língua portuguesa (...), (...) eles querem tirar a carta*

*de condução, eles estão com outra perspectiva que não seja só o rendimento mínimo (...). Quando foi questionado se os analfabetos poderiam frequentar um curso EFA B1 para obtenção de certificação, um entrevistado afirmou: (...) para quem não sabe nada, começar do zero, um B1 não é resposta (...). De acordo com a portaria n.º 1100/2010, de 22 de outubro, este programa pretende a formação em competências básicas, para adultos, ao nível da leitura, escrita, cálculo, o uso das TIC e a sua posterior integração. A durabilidade varia entre 150 a 300 horas e, para este entrevistado, a carga horária do curso EFA B1 é insuficiente.*

A necessidade de recursos humanos é apontada pelo entrevistado S1 quando menciona (...) *estão no início da aprendizagem e requerem muito apoio (...), (...) estão sempre a chamar “professora” “professora” (...)*. O facto de este entrevistado possuir muitos aprendizes torna difícil a gestão da turma. Os restantes entrevistados não mencionaram esta necessidade, o que poderá revelar a existência de um número mais reduzido de adultos por curso ou adultos mais autónomos. Também S5 menciona a necessidade de recursos humanos, mas ao nível de funcionários: (...) *não temos funcionários para nos apoiar (...)*. Normalmente estes cursos são em período noturno ou em locais exteriores à escola, sendo difícil a existência de funcionários e ficando tudo entregue ao docente.

A necessidade de recursos materiais para alfabetizar adultos é apontada pelos entrevistados S2 e S5 como uma carência: (...) *materiais (...), (...) há muita falta... de recursos (...)*. No que se refere a materiais de papelaria, não é referido pelos entrevistados, à exceção de S4 que refere existir disponibilidade para o uso: (...) *sempre que eu solicitei alguma coisa... isso havia disponibilidade (...)*.

Ao nível do apoio prestado pelo órgão de gestão escolar, os entrevistados não mencionaram qualquer falta de recursos materiais, o que não é considerado uma necessidade pelos entrevistados. No entanto, é mencionado por S4 o seu desagrado por não ter havido esforços por parte do órgão de gestão na disponibilização de transporte para a realização de uma visita de estudo, dentro do período escolar: (...) *fornecer transporte ... a resposta foi negativa... disponibilizaram a partir de julho ... nessa altura as senhoras têm as casas alugadas a turistas, têm os netos cá... não vou... fazer uma viagem com um aluno e a mulher (...)*.

O entrevistado S5 aponta a carência de legislação atualizada para o funcionamento dos cursos: (...) *não há legislação para apoiar estes cursos (...)*. Recentemente abriu uma portaria referente à obtenção de certificação ao nível do 1º ciclo mas relativamente aos cursos EFA B1, ficando os cursos de alfabetização com a última legislação da portaria n.º 432/89, 14 de junho.

### *2.2.3. Atitudes*

No que se refere ao indicador atitudes (19 referências), este aponta para um conjunto de iniciativas na identificação de estratégias de ensino e de aprendizagem adequadas ao público adulto, nomeadamente a realização de pesquisas de modo a lecionar o mais correto possível. Apenas o entrevistado S2 apontou: (...) *às vezes, eu faço até alguma investigação (...), (...)* eu tenho um conhecimento, mas é um conhecimento próprio (...) (refere-se ao método de Paulo Freire). Esta atitude revela, de alguma forma, a preocupação do docente em ir ao encontro das necessidades de aprendizagem dos adultos. Na produção de materiais apenas o entrevistado S4 refere a sua realização, a partir do seu próprio de equipamento: (...) *fazia eu na minha impressora (...)*

Ao nível de estratégias aplicadas, foram mencionados por dois entrevistados (S2 e S5) o seu modo de trabalho para a aprendizagem da leitura e da escrita: (...) *através de uma palavra decompomos a palavra... palavras que façam sentido para a vida daquelas ... das pessoas... depois vamos buscar palavras dessa família relacionadas (...), (...)* misturo os métodos (...), (...) *é tudo feito um bocadinho por intuição e por experiência daquilo que já tínhamos feito antes (...)*. Os restantes entrevistados não mencionaram este indicador. De acordo com a experiência do entrevistado, a combinação de métodos e o uso da sua intuição é a ação praticada pelos docentes em sala de aula.

No caso dos adultos de etnia cigana as aprendizagens são também sociais. Apenas o entrevistado S3 manifesta: (...) *se o adulto não lavava as mãos antes de ir para a escola e depois começa a se aperceber que suja a folha e por uma questão de respeito diz “vou lavar as mãos”, para mim é uma conquista (...), (...)* não é só as

*aprendizagens cognitivas, que efetivamente a leitura e a escrita que são aprendizagens ... saber estar na sociedade, ... o saber cumprir horários (...).*

O facto de cada docente, em cada localidade, lecionar a grupos tão distintos uns dos outros, poderá contribuir para as diferenças apontadas por cada um, existindo poucas coincidências ou referências distintas e únicas.

## **B. Perceções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização**

No que se refere à categoria de análise “perceções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização” foram identificadas três subcategorias de análise: “importância atribuída à utilização das TIC no curso de alfabetização”, “possibilidades/constrangimentos na utilização das TIC no curso de alfabetização” e “potencialidades na utilização das TIC no curso de alfabetização”. Assim, será realizado o estudo de cada subcategoria de forma a compreender o valor atribuído às TIC por parte dos docentes, a funcionalidade das TIC no decurso dos cursos, e o resultado da aposta feita pelos docentes ao tentarem pôr em prática o uso das TIC.

### 2.3 Importância atribuída

De acordo com a análise da Tabela 11, pode-se verificar a presença de dois indicadores e a sua frequência.

Tabela 11. Importância atribuída à utilização das TIC no curso de alfabetização

Indicadores	Freq.						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	T
2.3.1 Aprendizagem da leitura e escrita	2	3	1	1	3	1	11
2.3.2 Aprendizagens funcionais	1	3	4	-	1	-	9
TOTAL							<b>20</b>

Nesta subcategoria os indicadores sinalizados foram a “aprendizagem da leitura e escrita” e as “aprendizagens funcionais”. O primeiro pondera a importância das TIC nas aprendizagens realizadas no processo de leitura e escrita em contexto sala de aula, e o segundo indicador os aspetos relacionados com a utilização das TIC no dia a dia do adulto.

Nas seis entrevistas realizadas foram apuradas 20 referências que revelam o parecer sobre os dois indicadores.

### *2.3.1 Aprendizagem da leitura e escrita*

A aprendizagem da leitura e escrita recorrendo ao uso das TIC (11 referências), é apontado por todos os entrevistados como um fator positivo no processo.

Freire pretendia a inclusão de todos os indivíduos no contexto social, afirmando que as atividades iniciais, com a introdução das tecnologias, dão oportunidade a uma nova forma pedagógica, possibilitando a aprendizagem da leitura e da escrita paralelamente à alfabetização digital (Barros, 2005). O incentivo e a motivação para a aprendizagem e a forma de aquisição de conhecimento são evidenciados pelas seguintes afirmações: *(...) por vezes leva os alunos a terem mais incentivo (...), (...) eu penso que para eles as TIC são muito importantes porque ... sentem-se fascinados (...), (...) eles sentem-se modernos ... descobrem... motivam-se... gostam da máquina em si... desperta-lhes a curiosidade... eles interessam-se mais (...).*

### *2.3.2 Aprendizagens funcionais*

A importância das aprendizagens funcionais recorrendo às TIC (9 referências) é apontada pelos entrevistados S1, S2, S3 e S5. Mencionam o facto deste tipo de aprendizagem conduzir os adultos a que se sintam integrados na sociedade ao nível tecnológico para que, ao se deparem com as tecnologias no seu quotidiano, as saibam utilizar e não se sintam infoexcluídos. Além disso, adquirem consciência das várias tecnologias existentes e da respetiva utilidade perante variadas situações do dia a dia.

Nos cursos de alfabetização podem iniciar o uso consciente das tecnologias, uma vez que “a necessidade das pessoas hoje é a condição de acesso e busca de informação para viver e acompanhar as mudanças que interferem diretamente na sua vida quotidiana” (Barros, 2005, p.77). Não é só o acender o botão da televisão e o atender o telemóvel, mas sim compreender outras funcionalidades, tais como o retirar uma senha num serviço de atendimento onde têm de esperar pela sua vez, entre outras situações: *(...) em todas as circunstâncias da vida é importante sabermos usar as novas*

tecnologias, nomeadamente utilizar o cartão e levantar dinheiro ou pagar uma fatura (...). Também os elementos de etnia cigana têm necessidades tecnológicas e começam a aperceber-se da sua utilidade no dia a dia: (...) no outro dia dizia: “professora ... estou a ficar sem bateria e quando chego ao acampamento tenho de pôr o carregador no gerador (...). Por sua vez começam a sentir-se mais à vontade para avançar e conhecer outras coisas do seu interesse: (...) sentem vontade de conhecer mais qualquer coisa (...).

Os docentes mencionaram que é habitual falarem com os formandos de forma a tomarem consciência da existência das tecnologias. No entanto, à exceção do uso das máquinas de calcular, dos telemóveis e dos computadores, não referiram a abordagem no que diz respeito ao funcionamento e respetivo manuseamento destas perante as várias situações diárias. De acordo com o referencial de competências dos cursos EFA nível B1, os docentes poderiam apostar, também, na abordagem das tecnologias de modo a que os formandos aprendessem a operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso usado no quotidiano (por exemplo: máquina de lavar, aparelho de fax; televisão; caixa Multibanco; telemóvel, sonda, sistema de rega, etc.). Também a identificarem os equipamentos, distinguirem as suas potencialidades, e reconhecerem os fatores de risco e as precauções a tomar quando se trabalha com equipamentos tecnológicos.

#### 2.4 Possibilidades/constrangimentos

De acordo com a análise da Tabela 12, pode-se verificar a presença de cinco indicadores e a sua frequência.

Tabela 12. Possibilidades/constrangimentos na utilização das TIC no curso de alfabetização

Indicadores	Freq.						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	T
2.4.1 Estratégias de ensino/aprendizagem	10	22	6	23	29	22	112
2.4.2 Rentabilização da formação adquirida em TIC	1	2	2	2	1	1	9
2.4.3 Aproximação do ensino às realidades da turma	3	5	4	4	4	1	21
2.4.4 Identificação de dificuldades no uso das TIC (docentes)	-	2	4	-	1	1	8
2.4.4.1 Identificação de dificuldades no uso das TIC (formandos)	6	4	4	14	15	5	48
2.4.5 Referência a equipamentos disponíveis	6	5	7	3	6	1	28
<b>TOTAL</b>							<b>226</b>

Nesta subcategoria temos como indicadores as “estratégias de ensino/aprendizagem”, a “rentabilização da formação adquirida em TIC”, a “aproximação do ensino às realidades da turma”, a “identificação de dificuldades no uso das TIC” e a “referência a equipamentos disponíveis”. O primeiro indicador engloba os equipamentos e as estratégias utilizadas para o processo de ensino e de aprendizagem; o segundo a formação e a experiência pessoal do docente como fatores de uso das TIC em sala de aula; o terceiro indicador o uso das TIC adaptadas às necessidades dos adultos, de forma a alcançar os objetivos traçados pelos docentes; o quarto as dificuldades sentidas aquando o uso das TIC, quer por parte dos docentes quer pelos formandos; o quinto a existência de equipamentos necessários para a prática.

Esta subcategorização permite perspetivar a possibilidade do uso das TIC nos cursos de alfabetização e os constrangimentos sentidos pelos docentes ao colocá-las em uso. Nas seis entrevistas realizadas foram encontradas 226 referências, que abrangem as ideias chave sobre os cinco indicadores.

#### *2.4.1 Estratégias de ensino/aprendizagem*

No indicador “estratégias de ensino/aprendizagem” são enunciados os equipamentos utilizados (107 referências relacionadas), quer pelo docente (74 referências), quer pelos adultos (33 referências), e inclui a periodicidade do respetivo uso (1 referência no uso por parte do docente e 7 referências no uso por parte dos adultos) (Tabela 13).

Tabela 13. Equipamentos utilizados no processo ensino-aprendizagem recorrendo às TIC

	Freq.						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	T
Computador (manipulado pelo docente)	-	-	-	1	1	-	2
Computador e Internet (manipulado pelo docente)	-	-	-	1	2	-	3
Computador e <i>Datashow</i> (manipulado pelo docente)	-	-	1	3	2	4	10
Computador, Internet e <i>Datashow</i> (manipulado pelo docente)	-	2	-	1	1	8	12
Máquina fotográfica e digitalização através do computador, impressora (manipulado pelo docente)	-	-	1	-	-	-	1
Máquina fotográfica para gravação e posterior visualização de vídeo (manipulado pelo docente)	-	-	-	-	-	1	1
Leitor de CD's (manipulado pelo docente)	-	-	-	3	-	-	3
Periodicidade do uso do computador (manipulado pelo docente)	-	-	-	-	-	1	1
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>33</b>
Computador (manipulado pelos formandos)	9	12	2	9	10	4	46
Computador e Internet (manipulado pelos formandos)	1	5	-	1	10	3	20
Calculadora do telemóvel (manipulado pelos formandos)	-	-	-	-	1	-	1
Periodicidade do uso do computador (manipulado pelos formandos)	1	1	2	1	2	-	7
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>7</b>	<b>74</b>
<b>Total</b>							<b>107</b>

Ainda neste indicador (79 referências), são apresentados projetos (6 referências), atividades realizadas na manipulação dos equipamentos, quer pelo docente para com a turma (21 referências), quer pelos próprios adultos (39 referências), a organização da aula (9 referências), bem como a disposição dos adultos na sala (6 referências) (Tabela 14).

Tabela 14. Estratégias de ensino-aprendizagem com recurso às TIC

	Freq.						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	T
Projetos	2	-	-	-	2	2	6
Atividades realizadas pelos formandos utilizando as TIC	5	13	2	6	12	1	39
Atividades realizadas pelo docente conjuntamente com os formandos utilizando as TIC	-	2	2	4	1	12	21
Organização da aula	-	1	-	2	4	-	7
Disposição dos adultos na sala	1	1	-	-	2	2	6
<b>Total</b>							<b>79</b>

Todos os docentes referem a utilização das TIC no processo ensino aprendizagem nas suas aulas. Em relação ao uso das TIC como estratégia inicial de ensino à aprendizagem da leitura e escrita, todos os entrevistados continuam a considerar que se aplica a todos os formandos das respetivas turmas: (...) *tenho alunos que estão a iniciar este ano e que utilizam o computador tal como os outros (...), (...)* se o tiver logo desde o início é desde o início começa a utilizar (...). A exceção é o S4 (2 referências), que considera que para adultos analfabetos é uma estratégia inviável: (...) *como ferramenta para os ajudar a aprender e a escrever, eu aqui com esta turma não senti isso (...)*.

Os equipamentos utilizados pelos docentes na sala de aula são particularmente o computador recorrendo à Internet (3 referências), o computador utilizando o *Datashow* (10 referências), o computador utilizando a Internet e o *Datashow* (12 referências): (...). Também é mencionado o uso da máquina fotográfica e digitalização, através do computador e da impressora (1 referência), o uso de máquina fotográfica para a gravação e posterior visualização de vídeo (1 referência), e o uso do leitor de CD's (3 referências). Assim, os equipamentos mais utilizados pelos docentes são o computador utilizando a Internet e o *Datashow*. Estes equipamentos são manipulados pelos entrevistados S2, S3, S4, S5 e S6, à exceção de um entrevistado (S1), que não refere a sua utilização, com a respetiva turma, na realização de atividades. As possíveis estratégias utilizadas pelo docente com a turma, com recurso ao computador, Internet e *Datashow*, poderão ser a pesquisa, a apresentação de informação ou a resolução de exercícios.

Os equipamentos utilizados pelos formandos são essencialmente o computador, sendo referido por todos os entrevistados (46 referências), e o computador e Internet, dito por todos à exceção de um entrevistado (S3) (20 referências). Para além destes, é mencionado, por um entrevistado (S5), o uso da calculadora no telemóvel: (...) *há outros que começaram a utilizar recentemente a calculadora no telemóvel (...)*.

O computador é a tecnologia mais utilizada, sendo referido por dois entrevistados (S4 e S5) (2 referências): (...) *as TIC já penso mais no computador, porque as outras já são tão banais e já são tão usadas há décadas (...), (...)* basicamente o computador é o que desperta mais interesse... é o que os puxa mais e é também o que nos permite trabalhar vertentes diferentes (...).

A periodicidade no uso das tecnologias, no que se refere à sua manipulação, por parte dos docentes, é indicada apenas por um entrevistado (S6): (...) *sim sempre que possível e de diversas formas (...)*. O docente S6 refere que os adultos já têm utilizado o computador quando requisita a sala de informática. Este entrevistado, apesar de ter facilidade no acesso à sala de informática, não refere a periodicidade do seu uso por parte dos formandos, o que leva a acreditar que o equipamento é mais utilizado pelo docente do que pelos formandos. Os restantes sujeitos não referem a periodicidade no uso em práticas de ensino, mas apontam-na no uso por parte dos formandos (7 referências). Um dos docentes (S1), afirma que os seus formandos utilizam os computadores da Biblioteca, semanalmente, e dois docentes (S2 e S5) referem que os seus adultos utilizam os computadores da sala de informática, semanalmente: (...) *tarefa que eu promovo todas as sextas feiras (...), (...)* *agora, no último período do ano letivo, tem sido semanalmente (...)*. Ao contrário de dois dos entrevistados (S3 e S4), que apenas utilizam a sala de informática quando as condições se proporcionam e têm essa possibilidade, revelando com desagrado as inúmeras vezes que a sala de informática não está disponível: (...) *se houver uma escola, em que tenha, como aconteceu aqui várias vezes... a aula na sala... sempre ocupada, não há possibilidades de trabalhar (...)*. O entrevistado S3 refere que os adultos utilizam menos do que deseja, sendo ela própria a recorrer às tecnologias em sala de aula uma vez que (...) *neste momento aguardo que terminem as aulas regulares para poder ter uma sala com computadores (...)*.

Desta forma, presume-se que a frequência do uso dos computadores por parte destes formandos é reduzida. No entanto, hoje em dia, com a existência do Plano Tecnológico, sabe-se que a maioria das salas das escolas possuem cada uma um computador e um *Datashow*, o que possibilita o uso diário, pelo menos por parte do docente.

Ao nível de projetos o entrevistado S1 é único que tem um projeto relacionado com as TIC incluído no curso de alfabetização: (...) *temos um projeto com a biblioteca da escola ... chama-se “ler para aprender” (...)*. O entrevistado S5, embora não mencione a concretização de um projeto, refere que os seus formandos estão a elaborar um dossier com os trabalhos realizados no computador: (...) *até porque estivemos a construir o dossier de turma para expor com trabalhinhos, com textos autobiográficos,*

*receitas de culinárias típicas do país de cada um, porque há nacionalidades diferentes (...). O entrevistado S6 menciona a existência de um projeto exterior ao curso de alfabetização, dirigido aos frequentadores mais avançados da sua turma: (...) os alunos estavam dispensados da minha aula para poderem, uma vez por semana, ir à sala de computadores à outra escola... ...num curso de computadores relacionado com a fundação...um curso para aprenderem ... mas esses aí estão mais avançados (...).*

As atividades utilizando as TIC que são realizadas pelos docentes conjuntamente com os formandos são mencionadas por cinco entrevistados (S2, S3, S4, S5 e S6) (21 referências), e as atividades realizadas pelos próprios formandos, referidas por todos os entrevistados (39 referências).

As estratégias utilizadas pelos docentes para a turma passam pela apresentação de informação e a realização de exercícios recorrendo ao *Datashow*: (...) *principalmente as aulas de mundo atual (...), a (...) projeção de algum texto ou mesmo alguns exercícios (...), (...) a maior parte das vezes é através de projeção de imagens para mostrar fotografias, vídeos, através do computador e Datashow, Internet... fichas de trabalho (...), (...) o primeiro contacto que de facto eles tiveram com o computador ... foi you tube a verem vídeos que lhes digam alguma coisa (...), (...) os de etnia cigana estiveram a ver casamentos ciganos, o que para eles é uma coisa muito importante (...), (...) para motivar... eles gostam de cavalos, no Google fazemos a pesquisa de cavalo, porque eles têm muitos cavalos (...), (...) estivemos a ver imagens de países como Angola danças de Angola, de cabo verde, danças da Guiné, portanto tudo coisas que lhes despertassem o interesse, pois a partir daí tem sido uma caminhada (...), (...) fazemos muita discussão oral ... projetei imagens da serra, da praia, imagens completamente diferentes ... eles tinham de descrever o que sentiam ao olhar para aquela imagem (...).*

Outra situação de ensino mencionada foi (...) *para projetar informação para falarmos, enquanto eles veem imagens geralmente projeto um texto (...), (...) uma aluna que uma vez me fez uma pergunta sobre os Jesuítas, em Portugal... não sabia bem o que é que foi... fiz uma pesquisa na Internet e retirei algumas imagens... pus por ordem e fui falando... de uma forma muito simples, sem usar muitas datas e termos complicados (...).*

Na observação de vídeos sobre acontecimentos existentes na localidade, entre outras situações: (...) *os próprios alunos pediam para ver fotografias e vídeos referentes a situações que ocorriam na cidade (...), (...)* qualquer atividade que seja feita há sempre registo fotográfico e depois quando chegamos à escola vimos as fotos e os vídeos e trabalhamos as atividades (...). Quando surgiam problemas, por parte dos formandos, o docente utilizava a Internet para apresentar respostas às respectivas situações: (...) *eles queixam-se que são pobres e eu expliquei-lhes: então, “vamos ver aqui uma situação de pobreza” ... uma situação de pessoas muito pobres numa lixeira em busca de comida junto de animais como cães, porcos, vacas...isto. Foi um filme chamado Baraka (...), (...)* fiz a projeção de um vídeo em que mostrava situações da realidade de extrema pobreza em que os alunos podiam fazer, não é comparações, mas que podiam ver que há pessoas que vivem em condições piores (...).

Também a Internet era utilizada para a identificação de localidades: (...) *fazíamos a utilização de Internet com o Google Maps... para vermos situações de geografia... com a projeção do mapa do mundo simultaneamente... (...), (...)* falávamos de pequenas noções de geografia, mesmo noções básicas, onde estava Loulé, onde era Lisboa (...).

Em relação à utilização de outros equipamentos tecnológicos, dois dos docentes utilizavam a máquina fotográfica, nomeadamente na inscrição dos docentes: (...) *mostrar, reproduzir fotografias, a própria matrícula deles, portanto fui eu que lhes tirei a fotografia ... depois digitalizei... (...);* e na recolha de imagens das atividades em que os formandos participavam: (...) *das fotografias das atividades que eles próprios realizavam e depois era tudo projetado para a turma (...), (...)* visita de estudo ... ações de sensibilização do INEM, dos bombeiros ... nessas aulas passava imagens referentes a essas situações (...).

Outro docente aplicou o leitor de CD's (...) *sobre música clássica, sobre Vivaldi e as quatro estações (...)* solicitando (...) *para eles imaginarem a que cena é que aquele excerto corresponde, o que aquilo os faz sentir, o que os faz lembrar, que imagens é que são projetadas na cabeça (...).* Outro recorreu à calculadora para a aprendizagem da matemática: (...) *há outros que começaram a utilizar recentemente a calculadora no telemóvel (...).*

Numa fase inicial, as estratégias apresentadas, ao nível do uso das TIC pelos formandos, passam pela realização de tarefas graduais, com ordens muito concretas, para a aprendizagem e manuseamento do equipamento: (...) *nós vamos ajudando a subirem entre esses vários degraus (...), (...)* ia-lhes explicando individualmente o que é que era, desde o ligar do computador (...), (...) *o paint eu considero que seja bastante bom pelo manuseamento do rato, porque eles têm que... têm que o arrastar, têm que trabalhar a motricidade fina (...), (...)* interessa-me a mim que eles... comecem a memorizar por a letra grande, letra pequena, dar o espaço, dar o enter, portanto essas coisas simples... os acentos (...). Um dos entrevistados apontou que antes do contato do adulto com o computador teve o cuidado de anunciar a função de cada símbolo redigido nas teclas principais: (...) *sala de aula, antes de irmos para cima eu (...)* fazia o desenho no quadro (...) *só com três teclas para eles memorizarem aquelas, como o enter, para que é que serve, e os espaços para que é que serve (...).*

Para os analfabetos a aprendizagem é feita a partir da visualização dos símbolos, (...) *o ligar... verem que podem escrever palavras (...), (...)* às vezes até têm o alfabeto ao lado deles e estão a pesquisar as palavras, as letras, e vão construindo a palavras ao seu ritmo (...), (...) *tarefas simples ... basicamente escrever o nome, as datas, os dias da semana, essas situações assim... (...)*

Para os mais avançados (...) *permito-lhes chegar à sexta-feira e aplicar um texto que eles gostem ou um tema de que se falou (...), (...)* cada um tinha uma ficha de suporte ...*tinha muita pouca informação na ficha, porque se não eles confundiam-se (...), (...)* a estratégia é a escrita de textos pequeninos ... *pequenas frases (...), (...)* fazem uma pesquisa na net ... *sobre o seu país de origem... depois passaram o texto... no Word... depois alteraram o tamanho da letra, o tipo de letra (...), (...)* um texto...vão digitalizá-lo e depois vão pesquisar ... *está muito associado à Língua Portuguesa (...), (...)* gostam de ir ao Google, pesquisar um tema de seu interesse (...), (...) *eu deixo sempre uns quinze minutos no final para eles irem ver qualquer coisa que eles gostem, depois de terminar a tarefa (...), (...)* puderam passar textos, responder a perguntas, treinar os acentos e os sinais de pontuação (...), (...) *pegávamos numa ficha que tínhamos trabalhado no dia anterior ... e depois voltámos a trabalhar para eles conhecerem as palavras, a história e não se perderem (...), (...)* o Word para passarem texto, para criarem textos, fazerem as decorações, as formatações (...). Também

recorrendo ao computador para realizarem um documento do interesse do adulto: (...) *ainda no outro dia três senhoras de etnia cigana faziam um requerimento à câmara a pedir casa (...).*

Um dos entrevistados recorre a *sites* com jogos interativos direcionados a crianças. Apesar de reconhecer a sua inadequação para adultos, considera que estes também se interessam, além de que (...) *treinaram a motricidade com o rato e a rapidez do raciocínio (...).* Este docente refere que utiliza (...) *muito mesmo as fichas interativas (...)* uma vez que (...) *já vamos tendo muitos sítios onde estão jogos de língua de portuguesa (...), (...)* jogos de matemática on-line e que são interativos... *em que eles respondem e são pontuados, passam ao nível seguinte e vão-se motivando assim (...), (...)* como há ali uma competição e há pontuação, há um desafio. *Os próprios os adultos também se interessam (...).* E para os adultos que não sabem ler nem escrever, o entrevistado referiu atividades tais como (...) *os puzzles são uma série de jogos interativos (...), (...)* joguinhos interativos... *os puzzles em que têm de completar palavras...o relacionar imagens com palavras (...).*

No que se refere à organização da aula, foi referido por três entrevistados (S2, S4 e S5) em 7 referências, que (...) *cada professor, com a sua experiência, com a sua sensibilidade e com o seu bom senso, organiza ... a sua planificação (...), (...)* deixava que eles tivessem dificuldades e explicava no momento (...). No que refere à procura de *sites* relacionados com a aprendizagem da leitura e escrita, um dos entrevistados menciona o facto de que (...) *em português é muito difícil encontrar coisas interessantes na Internet (...),* além de que não são adequados ao público-alvo: (...) *já há muitos jogos interativos, já há muitas brincadeiras que captam tanto a crianças como adultos, não são perfeitos para adultos...são basicamente feitos a pensar nas crianças (...).* Contudo o entrevistado recorre a esses *sites*.

Uma das estratégias implementadas por um outro docente foi que os (...) *alunos que não tinham nenhum conhecimento de escrita, não sabiam sequer pegar num lápis, coloquei-os no computador a escrever e, curiosamente, primeiro no computador do que manualmente (...),* razão que justifica por ser (...) *mais fácil carregar na tecla do computador do que dominar a motricidade fina (...).*

No futuro é pretendido por outro entrevistado (...) *a criação do e-mail (...).*

A disposição dos adultos na sala de informática é feita de modo a que os docentes consigam gerir a turma com maior facilidade e desenvolver a cooperação entre os adultos. Os entrevistados S1, S2, S5 e S6 (em 6 referências) normalmente colocam dois formandos por computador: (...) *trabalhamos em grupos de dois e pomos sempre um que sabe mais um bocadinho com um que sabe menos (...), (...) tenho dentro da sala três níveis diferentes de alunos... permitem-me trabalhar com uns no quadro, outros com a visualização do Datashow ... consigo movimentar-me ali entre os grupos com mais facilidade (...)*

Todos os entrevistados utilizam as tecnologias em sala de aula, contudo, nem todos os formandos pertencentes às turmas dos respetivos entrevistados as utilizam regularmente. Nas turmas dos entrevistados S3 e S4 nem sempre há salas disponíveis.

#### *2.4.2 Rentabilização da formação adquirida em TIC*

A formação adquirida em TIC (9) foi obtida pela necessidade diária em utilizar os equipamentos no meio profissional, durante a formação na universidade e na frequência de cursos. A rentabilização dessa formação facilitou a aplicação das tecnologias em sala de aula: (...) *a única formação que tive e me tem auxiliado nesse aspeto foi um semestre em TIC, na universidade, incluído no curso (...)*. Um dos entrevistados (S4) generaliza, quando aponta que (...) *o problema, às vezes, é a velha guarda, os mais velhos que resistem um bocadinho a estas modernices, que acham que são modernices e não as usam (...)*.

#### *2.4.3 Aproximação do ensino às realidades da turma*

A aproximação do ensino às realidades da turma (21 referências) está relacionada com os objetivos pretendidos pelos adultos, sendo as principais a aprendizagem da leitura e da escrita e a comunicação com familiares residentes no respetivo país de origem. Os docentes dos cursos, tendo em conta as características da turma, pretendem proporcionar-lhes experiências diferentes, enquadradas na nova era tecnológica: (...) *que eles sintam que o facto de manusearem bem o computador... lhes vai abrir portas...vai lhes dar outras possibilidades e que é um conhecimento que é*

*muito importante para os dias de hoje (...). Estas experiências, atividades, tendem a motivá-los (especialmente os elementos de etnia cigana), a despertar-lhes o gosto pela aprendizagem, a integrá-los na vida, a ganharem outros conhecimentos: (...) acho que ainda se utiliza muito o projetor, o vídeo, ou o leitor de DVD para passar informação e eles gostavam muito (...), (...) no ano passado viram... até casamentos ciganos... este ano vimos no computador pequenos excertos, nem sequer pediam DVD (...). Esta referência mostra como a inovação tecnológica permite a fácil visualização de imagens utilizando apenas o computador com Internet e o *Datashow*. Desta forma, os formandos vão assimilando e tomando consciência das potencialidades tecnológicas e a importância do seu uso.*

Muitas vezes o que o docente considera ser o essencial para o formando poderá não se enquadrar numa necessidade para este. Na concretização das tarefas o formando adquire um novo conhecimento, até então para si desconhecido e que, no entanto, é tão familiar para a maioria dos cidadãos: *(...) gostava que eles sentissem que o computador é mais um instrumento a favor deles, que é um instrumento essencial (...).*

Para os mais idosos as TIC podem estar enquadradas neste ensino: *(...) também já começam a apelar aos idosos p'ra as TIC (...),* desde que o docente considere as suas características físicas e cognitivas e tenha sensibilidade para perceber até onde pode ir utilizando o equipamento. Tal como refere Kachar (2002) na utilização do computador, podem ser utilizadas estratégias específicas para combater as dificuldades de aprendizagem dos formandos mais idosos: grupos de formação reduzidos; colocar dois formandos por computador para se apoiarem; boa iluminação; caracteres e fontes grandes; seguir gradualmente etapas de aprendizagem; dar mais tempo para executar tarefas; proporcionar a repetição e respeitar o ritmo de trabalho.

Muitos idosos letrados procuram as tecnologias recorrendo a cursos específicos: *(...) as pessoas já começam a ir para as TIC... já há ocupação de tempos livres... nos lares da terceira idade (...).* As TIC podem melhorar a qualidade de vida das pessoas, uma vez que existem *sites* da Internet adequados. Deste modo, as TIC podem retirar as pessoas mais idosas do isolamento, sendo também uma forma de ocupar o seu tempo, (Kachar, 2003).

#### *2.4.4 Identificação de dificuldades no uso das TIC*

Na identificação de dificuldades no uso das TIC (56 referências), surgem as sentidas pelos docentes em relação aos formandos, e as sentidas pelos formandos.

No que se refere ao uso das TIC por parte do docente com os seus formandos, foi registada a dificuldade de gestão da turma devido ao número elevado de formandos, a constante necessidade de apoio destes e a heterogeneidade da turma: (...) *é complicado (...), (...)* depois também surgem dúvidas, às vezes, há vinte e tal pessoas ao mesmo tempo (...), (...) *a principal dificuldade é o facto de serem muitos (...), (...)* as turmas são muito heterogéneas, idades, saberes ... *estar numa sala de TIC... (...), (...)* colocava um aluno mais avançado com um aluno menos avançado ... *porque eu também não conseguia dar resposta (...)*. Também a falta de recursos e a falta de tempo são apontadas por um entrevistado (S3): (...) *as escolas têm dificuldades de recursos (...), (...)* falta de tempo (...). A falta de motivação por parte de elementos da comunidade cigana é apontada por outros dois entrevistados (S4 e S5): (...) *os elementos da comunidade cigana, nunca mostraram muito interesse (...), (...)* foi retirado o *Rendimento de Inserção Social desistiram do curso (...)*. No entanto, é referido pelo entrevistado S5 que o uso das TIC foi um fator importante para a motivação deste público específico, assistindo-se ao aumento da assiduidade.

No que se refere ao uso do computador por parte dos adultos, foi mencionado, por todos os entrevistados, o manuseamento do equipamento e as características individuais dos adultos.

Sobre o manuseamento do equipamento por parte dos adultos foi referido o receio inicial em mexer no rato com medo de o estragar, além de apresentarem uma destreza manual pouco desenvolvida: (...) *trabalham nas obras, têm a motricidade fina pouco desenvolvida dificilmente conseguem fazer a manipulação do rato (...), (...)* no primeiro contacto de algumas pessoas é sempre o receio, parece que têm medo de partir (...), (...) *têm algum receio de estragar a máquina e estão constantemente a pedir auxílio, a pedir ajuda (...), (...)* eles sabem o que estão a fazer, mas têm receio... *acham que é um objeto caro (...)*.

Relativamente às características individuais dos adultos - capacidades cognitivas, a impaciência, o pessimismo, a preguiça, o individualismo de alguns e a

falta de autonomia de outros - foram reveladas frases tais como: (...) *não podemos generalizar, há pessoas que têm mais facilidade, outras têm menos facilidade (...), (...)* a sensação que eles tinham era “*eu não consigo fazer nada disto..., não sei quê..., eu não mando nisto*” (...), (...) *eles também não têm muita paciência para esperar (...), (...)* *vão fazendo dentro das suas possibilidades (...), (...)* *há que também respeitar esta faixa etária e as limitações de alguns (...), (...)* *não têm grande problemas, basta explicar uma vez ou duas que eles interiorizam (...), (...)* *volta e meia baralham-se um bocadinho com os “enteres” e com o “space”, teclas de comando, perdem-se ali um bocadito (...), (...)* *querem fazer sozinhos e querem descobrir sozinhos... mas basicamente trabalham bastante bem (...), (...)* *aqueles que já são mais independentes já trabalham melhor e tornam-se até um bocadinho individualistas. Quando se trata de trabalhar com o computador, é meu e só meu! Esses, normalmente, trabalham sozinhos. (...), (...)* *outros, o que também não é bom, têm tendência para desligar logo o computador ... como se fossem crianças “e não fui eu!”*, *tentam disfarçar (...), (...)* *mas pelo menos tentam desenrascar-se e muitas vezes conseguem, já conseguem dar a volta às situações (...),(...)* *têm mais dificuldades ... só mesmo com o treino e tempo é que vão associando a funcionalidade das teclas (...)*. De acordo com Kachar (2003), no processo de envelhecimento do indivíduo surgem mudanças graduais e naturais, nomeadamente aspetos oftalmológicos, auditivos e psicológicos. Relativamente à linguagem, interferem os sistemas sensoriais relacionados com a comunicação (audição e visão), e ocorrem mudanças morfológicas do cérebro que interferem na cognição. Deste modo, os formandos quanto mais idosos, mais dificuldades apresentam no processo de aprendizagem. Muitas vezes os formandos esquecem o que foi feito em aulas anteriores; depende da compreensão da linguagem utilizada e da estimulação da memória. Perante esta realidade, para ocorrer aprendizagem é necessário proceder à repetição do exercício, “o uso do computador, com a digitação, ativa a memória de procedimento”(Kachar, 2003, p.118).

No manuseamento do rato é referida a insegurança que possuem numa fase inicial. As características dos adultos podem ser um fator facilitador ou desmotivador para a obtenção de resultados positivos. A capacidade e persistência dos formandos e a forma como o docente conduz todo o processo conduz à progressão, ou não, uma vez que é necessário este ter atenção e sensibilidade para lidar com as características deste

público, de modo a persuadi-los e a cativá-los para a permanência e a continuidade do uso das tecnologias. É evidente que as condições para estar com um número elevado de adultos a trabalhar em simultâneo no computador requer alguma persistência por parte do docente, não se deixando contagiar pelos aspetos menos positivos envolventes ao seu uso.

#### *2.4.5 Referência a equipamentos disponíveis*

Nos equipamentos disponíveis são referidos os computadores, as salas com computadores, e a existência materiais tais como programas a utilizar relacionados com a alfabetização de adultos (28 referências).

Existem escolas com equipamento tecnológico atualizado, e outras que ainda poderão estar aquém do desejado. Mesmo relativamente às escolas que estão apetrechadas com equipamento, os entrevistados consideram-nos insuficientes, (...) *por não termos computadores para todos (...) (...) eu para poder fazer uma sessão de TIC tenho que o fazer na biblioteca (...), (...) se houvesse um projeto de alfabetização digital, em que cada pessoa tivesse o seu computador, era como ouro sobre azul (...), (...) quando a sala não estava disponível havia logo grandes manifestações de protesto na sala de aula (...), (...) se houver uma escola, em que tenha, como aconteceu aqui várias vezes, a sala de aula sempre ocupada, não há possibilidades de trabalhar (...)*. Em contrapartida, os entrevistados S5 e S6 mencionam (...) *tenho disponibilidade para utilizar os computadores...é só requisitar...não é um problema (...)*.

O entrevistado S2 refere a necessidade de existir *software* para este cursos: (...) *devia haver, deviam existir ... materiais ... qualquer coisa a seguir (...), (...) um programa mesmo para a alfabetização para eles trabalharem (...)*.

Alguns entrevistados consideram a facilidade em obter sala com equipamento, no entanto referem que nem sempre está disponível. Também o número de computadores parece ser insuficiente uma vez que, na maioria das situações, cada computador é utilizado por dois adultos. Ao nível de *software* específico, alguns docentes já sentem a carência de adaptar as tecnologias à aprendizagem da leitura e da escrita de uma forma mais direta. Noutros países, como o Brasil, já são evidentes os primeiros passos a este nível. Em Portugal, mais especificamente na região do Algarve,

os docentes já se interrogam, mas ainda não encontraram *software* específico para esta faixa etária.

## 2.5 Potencialidades

De acordo com a análise da Tabela 15, pode-se verificar a presença de três indicadores e a sua frequência.

Tabela 15. Potencialidades na utilização das TIC no processo ensino aprendizagem

Indicadores	Freq.						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	T
2.5.1 Vantagens	7	8	9	12	11	12	59
2.5.2 Produtos de aprendizagem	6	17	4	16	22	4	69
2.5.3 Sugestões/propostas de continuidade na utilização	10	1	6	11	10	9	47
TOTAL	<b>175</b>						

Nesta subcategoria os indicadores que emergiram foram os seguintes: “vantagens”, os “produtos de aprendizagem” e as “sugestões/propostas de continuidade na utilização”. O primeiro abrange as várias opiniões sobre as vantagens na utilização das TIC, não só como estratégia de ensino aprendizagem, mas como ferramentas de utilização dos adultos; o segundo refere os resultados obtidos após a realização de atividades; e o terceiro indicador algumas reflexões sobre a continuidade do uso das TIC nos cursos de alfabetização.

Nas seis entrevistas realizadas foram identificadas 175 referências que referem os três indicadores enunciados sobre as potencialidades do uso das TIC, nos cursos de alfabetização.

### 2.5.1 Vantagens

No primeiro indicador são apresentadas várias “vantagens” (59 referências), nomeadamente as TIC como fator de motivação (12 referências) e como instrumento de aprendizagem dos formandos (9 referências); a comunicação com familiares (3 referências), o desenvolvimento da prática de procurar informação (3 referências) e, por conseguinte, aquisição de conhecimento (3 referências), a consciencialização da

importância do uso das TIC de modo a evitar embaraços futuros em situações práticas do dia a dia (1 referência), o desenvolvimento de capacidades cognitivas, tais como o raciocínio e a memorização (3 referências), o aumento da autoestima (4 referências), a integração na sociedade (6 referências), a cooperação e espírito de solidariedade (3 referências), o melhoramento da pontualidade (1 referência) e da assiduidade (1 referência), a apresentação de estratégias de ensino e de aprendizagem distintas (5 referências), a organização caligráfica (no monitor) mais perceptível para o processo ensino aprendizagem da leitura e escrita (1 referência), a organização do trabalho (2 referências), a possibilidade de redução de custos na obtenção de fotografias (1 referência) e armazenamento de informação (1 referência) (Tabela 16).

Tabela 16. Vantagens

	Freq.						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	T
Motivação	1	3	2	2	2	2	12
Instrumento de aprendizagem	2	1	1	1	1	3	9
Comunicação com familiares	1	0	1	1	0	0	3
Desenvolvimento da prática de procurar informação	0	1	0	0	0	2	3
Aquisição de conhecimento	0	0	1	0	1	1	3
Consciencialização	0	0	1	0	0	0	1
Capacidades cognitivas	0	0	0	0	2	1	3
Aumento da autoestima	0	1	1	2	0	0	4
Integração	2	1	1	2	0	0	6
Cooperação e espírito de solidariedade	1	1	0	0	0	1	3
Melhoramento da pontualidade	0	0	0	1	0	0	1
Melhoramento da assiduidade	0	0	0	0	1	0	1
Apresentação de estratégias	0	0	0	0	1	2	5
Organização caligráfica	0	0	0	1	0	0	1
Organização do trabalho	0	0	0	0	2	0	2
Organização de custos	0	0	1	0	0	0	1
Armazenamento de informação	0	0	0	0	1	0	1
<b>TOTAL</b>							<b>59</b>

As TIC como fator de motivação e instrumento de aprendizagem são mencionados pelos seis entrevistados. Dizem que (...) *vantagens é a motivação que facilita em parte o trabalho (...), (...)* motivação dos alunos... *motivando-os ajuda-os também a aprender (...)*, sendo referido por três entrevistados (S1, S3 e S4) a possibilidade de comunicação com familiares dos seus países de origem como um

facilitador para essa motivação. Deste modo, o uso dos computadores, como um meio de comunicação, favorece a motivação para a respetiva utilização e desenvolve a necessidade da aprendizagem da leitura e escrita.

Dois entrevistados (S2 e S6), referem o desenvolvimento da prática de pesquisa ou procura de informação (...) *através da Internet... porque temos a possibilidade de viajar (...);* e três entrevistados (S3, S4 e S6) a forma de adquirirem conhecimento: (...) *ampliam um bocadinho os horizontes (...), (...)* posso transportá-los para outras realidades que eles não conhecem e que é muito difícil lá chegar (...), (...) *não posso ir com eles fazer uma visita de estudo à Índia, mas através da Internet posso-lhes mostrar essa realidade (...).* Mencionado por um entrevistado (S3), os formandos adquirem consciencialização da importância das tecnologias no dia a dia: (...) *além das TIC serem uma maneira dos pais começarem a perceber onde é que os filhos andam e o que é que andam a fazer no computador (...).*

De acordo com dois entrevistados (S5 e S6), as TIC podem desenvolver capacidades cognitivas tais, como o raciocínio e a memorização, (...) *mesmo os que não sabem ler conseguem memorizar muito bem (...), (...)* raciocínio lógico que é uma coisa que eles têm muita dificuldades de estabelecer raciocínios e esses joguinhos assim interativos ajudam bastante (...) e, de acordo com três entrevistados (S2, S3 e S4), aumenta a autoestima e favorece a integração na sociedade: (...) *permite integrá-las um bocadinho mais na sociedade em que nós vivemos... quem sabe participa, quem não sabe “vá aprender”... às vezes as pessoas ficam com vergonha de dizer que não sabem (...).*

No decorrer de tarefas, três entrevistados (S1, S2 e S6) apontam a partilha e a interajuda entre pares: (...) *alguns já assimilaram mais rapidamente, já estão aptos para dar um pouco de suporte aos outros colegas (...).* Deste modo, o uso do computador em sala de aula pode favorecer a cooperação e a solidariedade dos formandos quando auxiliam os menos perspicazes.

De acordo com dois entrevistados (S4 e S5), alguns formandos melhoraram a pontualidade e, no caso referido por um entrevistado (S4), até aumentou a assiduidade. Desta forma, as TIC poderão favorecer, em alguns casos, a pontualidade e a assiduidade: (...) *nos dias que eles sabiam que iam ter informática até chegavam a horas (...).*

Dois entrevistados (S5 e S6), referem o facto de as TIC oferecerem outras estratégias diferentes do comum para favorecer o processo de ensino aprendizagem: (...) *tudo o que seja sempre diferente, eles mais facilmente se motivam (...), (...) era uma mais valia também para o professor, dinamizava mais, abria um bocadinho mais as possibilidades (...), além de que (...) tirava-os fora da rotina sem ser sempre em sala de aula (...) e (...) torna as aulas mais leves, menos maçudas (...).*

Ainda foi mencionado por um entrevistado (S5) o facto de alguns formandos menos organizados, com caligrafia pouco perceptível, compreenderem e assimilarem melhor as palavras registadas no computador (1 referência), e da possibilidade do trabalho estar mais facilmente organizado (...) *mais limpo do que os cadernos que andam numa folha para cada lado e perdem e depois não sabem onde puseram e depois esqueceram-se em casa (...).* No entanto, este ponto de vista poderá desresponsabilizar o aluno para a escrita manuscrita e a presença de material organizado.

Também é referido por um entrevistado (S3) a redução de custos quando os adultos pretendem guardar fotografias: (...) *trouxeram-me uma fotografia para eu ver ... passei-lhes para um CD, o fotógrafo levava muito caro (...).* O facto de ser possível armazenar a informação de outro modo foi mencionado por um entrevistado (S5): (...) *é mais fácil de facto trabalhar com o computador do que agarrar num lápis caneta ou guardar as coisas na memória (...), podendo também (...) guardar na memória do computador (...).*

### *2.5.2 Produtos de aprendizagem*

No segundo indicador (69 referências) são incluídos vários “produtos de aprendizagem”, nomeadamente a aprendizagem da leitura e escrita (16 referências), a aprendizagem do uso das TIC (6 referências), a pesquisa de informação (3 referências) e conhecimentos obtidos (1 referência), capacidades desenvolvidas (29 referências), e atitudes favoráveis (4 referências) e desfavoráveis (7 referências) (Tabela 17). Inicialmente, as expectativas de dois entrevistados (S4 e S5) em relação aos formandos eram fracas, (...) *eles surpreenderam-me ... se calhar vão ficar muito inseguros, muito atrapalhados (...),* no entanto foi possível obter vários resultados.

Tabela 17. Produtos de aprendizagem

	Freq.						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	T
Expectativas iniciais dos docentes	0	0	0	1	2	0	3
Aprendizagem da leitura e escrita utilizando as TIC	2	3	0	1	9	1	16
Aprendizagem do uso das TIC	1	2	0	2	1	0	6
Aprendizagem na pesquisa de informação	0	3	0	0	0	0	3
Conhecimentos obtidos	0	1	0	0	0	0	1
Capacidades desenvolvidas ( <b>total</b> ):	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>29</b>
Autonomia e confiança	1	2	0	1	2	0	6
Falta de confiança	1	0	0	0	0	0	1
Cooperação entre colegas	0	1	0	0	1	0	2
Adaptação ao equipamento	0	2	0	0	1	2	5
Motivação para a aprendizagem	0	3	1	3	5	1	13
Comunicação por Internet	0	0	2	0	0	0	2
Atitudes favoráveis	1	0	1	1	1	0	4
Atitudes desfavoráveis	0	0	0	7	0	0	7
<b>TOTAL</b>							<b>69</b>

Os produtos de aprendizagem, no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita aplicando as TIC (mais precisamente o uso do computador), foram relatados por cinco entrevistados (S1, S2, S4,S5 e S6), sendo dito que (...) *vão construindo a palavras ao seu ritmo (...), (...)* o resto eles lá iam teclando, e apaga, e escrever e apaga, pronto (...), (...) *quando eles estão a escrever um texto eles são obrigados a ler e, portanto, ajuda (...).*

Similarmente indicado por quatro entrevistados (S1, S2, S4 e S5), surgem aprendizagens no uso do equipamento, mais concretamente no manuseamento: (...) *agora eles percebem, através mesmo do paint, a fazer coisas muito simples, ... a maneira como têm que mexer no rato (...), (...)* sim ... *tem-se notado grandes progressos na aprendizagem ... na utilização das TIC (...)* (...) *houve notava-se de aula para aula tinham mais autonomia, mais segurança e mais iniciativa para fazerem as coisas (...).*

Apontado apenas por um entrevistado (S2), a procura de informação, de modo a ir ao encontro dos interesses dos adultos, é considerada positiva aos olhos deste entrevistado que averiguou progressos no ato de pesquisar e, por conseguinte, na obtenção de conhecimento.

Englobando estas aprendizagens, todos os entrevistados aludem o facto de os seus adultos desenvolverem variadas capacidades:

- A autonomia e confiança na realização das tarefas (6 referências referidas por S1, S2, S4 e S5): (...) *se por se por ventura em outras alturas foi mais lento, hoje em dia já é ... já o fazem ... com outra à vontade (...)*;

- A adaptação ao equipamento (5 referências referidas por S2, S5 e S6): (...) *já sabem que não estão a estragar o computador que estão simplesmente a explorá-lo (...), apesar de nem todos conseguirem atingir (uma referência por S1) (...) alguns ainda não ultrapassaram essa fase... têm receios (...)*;

- A cooperação entre colegas (2 referências por S2 e S5): (...) *de facto tenho três, quatro pessoas na turma que já são capazes de ajudar os outros (...)*;

- A comunicação (2 referências por S3): (...) *tenho dois ou três casos de pessoas que tiveram ... trocar e-mails com os filhos, quer dizer são conquistas (...)*;

- A motivação para a aprendizagem (13 referências referidas por S2, S3, S4, S5 e S6): (...) *as senhoras mais velhas ficaram extremamente empolgadas ...muito cheias de iniciativas (...), (...) isso são pequenas vitórias que eles no princípio eles diziam “Aí professora, não consigo, aí professora eu não consigo”, e agora já conseguem, então querem mais (...), (...) hoje em dia já é a aula que eles mais preferem (...)*.

Ainda como produto das aprendizagens efetuadas e das capacidades desenvolvidas surgem diversas atitudes favoráveis, que jubilam os docentes entrevistados (4 referências pelos entrevistados S1, S3, S4 e S5) e atitudes desfavoráveis, por parte dos formandos (7 referências pelo entrevistado S4 e S5), respetiva mente: (...) *um aluno da minha turma já comprou computador (...), (...) uma senhora de etnia cigana trouxe-me um Magalhães, ... e-escolinhas da filha. (...)* e (...) *houve um que participou durante uma semana ... depois disso ... desistiu (...)*. Este adulto é de etnia cigana, e o entrevistado refere o facto de que quem não gosta de usar o computador, ou não se adapta, poderá ficar revoltado com a situação passando a gostar ainda menos levando à desistência. No entanto, tal acontecimento poderá ainda ocorrer (...) *quando não há empenho ou não têm mesmo capacidades e ficam mais inibidos (...)*. A utilização de uma tecnologia em aula pode ser atrativa, mas pode originar frustrações e inseguranças impedido a sua apropriação durante a vida. “O foco deverá ser em estratégias de ensino e de aprendizagem que permitam fazer a diferença no que respeita às práticas quotidianas” (McKenzie, 2001, citado por Pereira, s/d, p.3).

Ainda uma atitude desfavorável, mas por parte do docente, no que se refere ao uso das TIC como estratégia de aprendizagem inicial da leitura e escrita é apontada em duas referências pelo entrevistado S4: (...) *como ferramenta para os ajudar a aprender e a escrever, eu aqui com esta turma não senti isso (...), (...) em crianças sim, como complemento, como uma novidade, como uma motivação, mas nesta turma específica não considero que seja uma ferramenta para ensinar o mecanismo de leitura e escrita (...)*. No entanto, de acordo com os restantes entrevistados detetou-se que estes, ao apresentarem uma estratégia distinta com recurso às TIC, contribuíram para que os formandos, mesmo os principiantes, ficassem mais motivados e empenhados em efetuar as atividades.

### 2.5.3 Sugestões/Propostas de continuidade na utilização

No terceiro indicador (Tabela 18), “Sugestões/Propostas de continuidade na utilização” (47 referências), é visível a vontade de todos os docentes continuarem a proporcionar aos formandos o uso das tecnologias (6 referências), sendo a opinião de quatro entrevistados (S1, S3, S4 e S6) que depende da decisão do formador (8 referências), uma vez que este tem de sentir à vontade para tal, (...) *tem que ver com a motivação e perfil do professor (...)*, além de que este deve ter em consideração o grupo em questão – as limitações –, o que é apontado por quatro entrevistados (S1, S3, S4 e S6 em 4 referências): (...) *não pode haver receitas cada grupo é um grupo (...), (...) haver a liberdade de não penalizar os que não querem ter... há muito a mania de ter de ser obrigatório e faz-se... não corre bem e afasta-os (...)*.

Tabela 18. Sugestões/Propostas de continuidade na utilização

	Freq.						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	T
Vontade de continuar	1	1	1	1	1	1	6
Depende da decisão de cada formador	4	0	1	1	0	2	8
Depende do grupo de formandos	1	0	1	1	0	1	4
Integração das TIC no programa	0	0	1	0	0	0	1
Melhores condições	1	0	1	1	0	0	3
Estratégia não obrigatória	0	0	0	2	6	2	10
Estratégia realizada de forma sistemática	3	0	1	2	2	3	11
Necessidade de programas informáticos	0	0	0	1	1	0	2
Preferência pela utilização do computador	0	0	0	2	0	0	2
<b>TOTAL</b>	<b>47</b>						

Um entrevistado (S3), pondera que as TIC poderiam vir a ser integradas no referencial do 1º ciclo de alfabetização (1 referência), sendo apontado por S3 que nos cursos EFA B1 as TIC já estão incluídas.

Três entrevistados (S1, S3 e S4) apontam para a necessidade de surgirem melhores condições materiais (3 referências): (...) *se houver uma escola, em que tenha, como aconteceu aqui várias vezes a aula na sala sempre ocupada, não há possibilidades de trabalhar (...)*.

Também é exposto por três entrevistados (S4, S5 e S6), em 10 referências, que a utilização não deve ser uma estratégia obrigatória ou imposta pelo Ministério: (...) *não ... apesar de eu achar que é ótimo e que se deve aplicar... tudo o que é por obrigação perde a piada (...)*. No entanto, cinco entrevistados (S1, S3, S4, S5 e S6), mencionam que deveria ser empregue de forma sistemática para que possa haver progressão (11 referências): (...) *não se deve fazer disto uma rotina, mas sim quase como um prémio...uma vez por semana é suficiente (...)*, não esquecendo de valorizar o quanto é importante a escrita manual. Um entrevistado (S5), menciona o facto de (...) *a Internet e o computador facilita demais também... está tudo ali, é muito fácil encontrar (...), (...)* *escrevem uma palavra e encontram logo, não têm trabalho nenhum...portanto, é bom ir à biblioteca, é bom pesquisar é bom escrever (...)*. Este entrevistado subtilmente revela o descontentamento na facilidade em encontrar informação, mas esta é uma das vantagens tecnológicas e há que a aproveitar. Aqui surge a necessidade de alertar para as desvantagens da Internet, aconselhando para os seus riscos, uma vez que nem toda a informação é verdadeira, entre outras situações.

Dois dos entrevistados (S4 e S5) expressa a necessidade de um programa ou *site* de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita adequado a adultos (2 referências): (...) *se calhar nomeadamente na área... mais um sítio pelo menos na Internet, mais direcionado para adultos... não há... pelo menos isso... era uma boa ideia (...)*.

Um dos entrevistados (S4), em 2 referências, considera o facto de vir a usar mais o computador na sala de aula do que as restantes tecnologias: (...) *as TIC já penso mais no computador, porque as outras já são tão banais e já são tão usadas há décadas (...)*. Deste modo, o computador poderá ser a tecnologia mais aceite em sala de aula.

### **3. Análise global dos resultados**

#### **3.1 Razões para lecionar na área, formação e experiência profissional**

A maioria dos inquiridos é do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 25 e 35 anos.

Os docentes com mais tempo de serviço são efetivos na profissão docente (20%), e lecionam os cursos de alfabetização por gostar de ensinar a adultos, por possuírem formação e por ser necessário um docente de alfabetização no agrupamento onde se encontram efetivos. A percentagem de contratados a desempenhar esta função é de 80%, e fazem-no por não terem colocação na sua área de formação e proporem-se por oferta de escola e por, de igual modo aos efetivos, gostarem de ensinar adultos.

A percentagem de docentes com tempo de serviço e experiência em alfabetização (mais de um ano) é de 53%, e o número de anos de serviço predominante é entre 1 a 4 anos (26,7% dos docentes). Os restantes 47 % são a primeira vez que lecionam. Constatam-se ainda que 13,3% lecionam por terem sido colocados pela bolsa de recrutamento<sup>53</sup>. Os que lecionaram pela primeira vez os cursos de alfabetização e não possuíam formação para iniciar as suas práticas letivas, tiveram de optar por uma atitude de pesquisa e apoio por parte de outros mais experientes para obter informações: (...) *tive apoio da colega que esta estava com esta turma no ano passado que contextualizou (...)*.

As principais dificuldades iniciais, nesta prática letiva, surgem por (...) *falta formação para as pessoas que nunca trabalharam em educação de adultos (...)*, mas principalmente por não haver materiais direcionados para a área (56,7%). Outra dificuldade apontada é o facto de existirem adultos pouco motivados a frequentarem os cursos, que só lá estão para receber o Rendimento de Inserção Social (RSI). Deste modo, é necessário aplicar estratégias diversificadas para persuadir este tipo de público. De acordo com Thomas (citado por Fontes & Graça, 1997) os cursos de alfabetização têm de ter em consideração os problemas dos adultos, de modo a que encontrem vantagens em os frequentar e não os abandonar.

Uma forma de evitar o recrutamento de docentes inexperientes e sem formação, seria as escolas não solicitarem um professor de alfabetização de adultos à bolsa de

---

<sup>53</sup> Colocação com obrigatoriedade de aceitação, pela lista de graduação do grupo de recrutamento 110.

recrutamento, destinada a professores do ensino básico regular, e, por colocação de oferta de escola, darem preferência aos mais habilitados com formação em Educação e Formação de Adultos, uma vez que ao se recorrer a professores do ensino regular, corre-se o risco de se aplicarem métodos utilizados com crianças. Importa, pois, “que se estabeleçam critérios mais claros e exigentes de seleção dos formadores” (Pinto *et al.*, 1998, p.53).

Ao nível de formação todos possuem licenciatura na área do 1º ciclo, mas na área de adultos apenas 13,3% tem formação em EFA, incluindo uma docente com mestrado. No entanto, predomina docentes com um conhecimento “razoável” sobre políticas e práticas atuais de EFA (60%), o conhecimento em metodologias é “bom” (40%), bem como em estratégias de alfabetização de adultos (47%). Deste modo, considera-se que os docentes têm conhecimento da legislação, nomeadamente a Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de outubro, correspondente ao funcionamento dos cursos de alfabetização, tal como o conhecimento da construção de itinerários educativos específicos com planos curriculares, objetivos, áreas disciplinares, processos de frequência, avaliação, programas e metodologias diferentes do ensino regular. Na realização dos cursos, perante as condições pedagógicas, a organização dos currículos deverá ser ajustada aos interesses, motivações e características dos formandos, de acordo com o seu contexto (Pinto *et al.*, 1998). Considera-se que o docente, a partir do programa de alfabetização, elabore currículos, materiais e use estratégias de ensino adaptáveis às características do adulto (Fontes & Graça, 1997). Também se crê que possuam conhecimentos sobre métodos de ensino e de aprendizagem mais apropriado ao adulto, tais como o método de Paulo Freire, e que realizem atividades relacionadas com a vida quotidiana do adulto, como verificaremos mais à frente. É essencial o conhecimento sobre outras oportunidades para a educação e formação de adultos, nomeadamente a existência dos cursos EFA e RVCC (neste caso o nível de formação B1), para que o docente possa encaminhar os adultos que careçam de outro tipo de oferta.

As percentagens obtidas ao nível dos conhecimentos revelam a segurança e a confiança existente dos docentes ao lecionarem esta área, o que poderá contribuir para a aplicação de estratégias com recurso às TIC, se houver condições.

### 3.2 Preocupações em relação ao curso de alfabetização

Os docentes manifestaram dificuldades e necessidades específicas para lecionar os cursos de alfabetização. Também referem atitudes para desenvolver as aprendizagens e suavizar as preocupações apresentadas, nomeadamente a aplicação de metodologias, o planeamento de estratégias e a obtenção de materiais.

As dificuldades apuradas foram as seguintes: o funcionamento dos cursos e a falta de cooperação entre entidades, o número de formandos, a gestão na sala de aula, as capacidades cognitivas/aprendizagens, a assiduidade, a falta de motivação dos adultos (que recebem RSI).

De acordo com Pinto *et al.*, (1998), no que se refere à organização dos cursos de alfabetização, antigamente as escolas não tinham mecanismos formais de coordenação e os cursos eram apoiados pelas coordenações concelhias destinadas especificamente para a área de adultos que hoje já não existem. Atualmente as escolas têm autonomia para os enquadrar no seu agrupamento, dentro da coordenação do 1º ciclo do ensino básico, desde que autorizado pela DREALG, no entanto a coordenação funciona essencialmente para a alfabetização das crianças: (...) *temos a nossa coordenadora do curso... ela própria não tem muito apoio... as escolas ainda não estão habituadas, porque são cursos com que não estavam habituados a lidar, eram as coordenações ...(...)*. Apesar de já existirem mais condições, são apresentados vários constrangimentos tais como (...) *uma certa noção de que “ah! Isto não interessa não interessa p’ra nada ...”(...)* que vão ao encontro dos apontados por Pinto *et al.*, (1998): “desarticulação e insuficiência de enquadramento central, regional e local (...) modo marginal de ser encarada pela escola, visível na falta de atenção dos projetos educativos das escolas e na pobreza e inadequação dos centros de recursos; sobrecarga de trabalho burocrático, que dificulta uma indispensável atenção à tutoria pedagógica” (p.49).

No que se refere ao número de formandos e gestão da sala de aula, o facto de existirem, por vezes, cursos com (...) *muitos formandos (...)*, a gestão da aula pode ser dificultada por haver a necessidade do professor (...) *dar a apoio a todos (...)*.

As capacidades cognitivas reduzidas, como a dificuldade de memorização, dificultam a aquisição de conhecimentos e a realização de aprendizagens, especialmente os mais idosos.

A assiduidade, por vezes irregular, frustra o docente. Há sempre motivos para justificar as faltas, seja por motivos de saúde, mudança de residência, corte no RSI. Muitas vezes, aqueles que frequentam os cursos apenas com o intuito de receber o rendimento mostram alguma resistência à concretização das atividades, porque (...) *não estão mentalizados para o ensino aprendizagem (...)*, e estão presentes por subsistência. Quando a Segurança Social se descuida e não averigua continuamente a frequência dos adultos, estes tendem a aumentar a falta de assiduidade. Muitas vezes, este tipo de público é constituído por elementos de etnia cigana. No entanto, existem outros da mesma etnia, mais integrados, que já têm objetivos de vida com vista à sua evolução e integração, (...) *eles querem tirar a carta de condução, eles estão com outra perspectiva que não seja só o rendimento mínimo (...)*.

As necessidades apontadas são, em algumas localidades, o aumento de cursos no local, dado o aumento de formandos nas turmas, a carência de recursos humanos e materiais.

Em alguns locais existem muitos adultos que ainda são analfabetos e têm necessidade de obter a carta de condução, a certificação, fazer a prova de Língua Portuguesa e manter a residência. Atualmente, (...) *não há tantos cursos como havia antigamente; é sinal de que as escolas não estão a agarrar os cursos de alfabetização (...)*. No entanto, há cursos que funcionam em locais onde o número de formandos é reduzido.

A necessidade de recursos humanos é apontada por um entrevistado, no que se refere à necessidade de satisfazer as necessidades dos adultos: no (...) *início da aprendizagem requerem muito apoio (...)*, (...) *estão sempre a chamar “professora” “professora” (...)*. Um outro docente considerou que não existem funcionários no período noturno para os apoiar.

A necessidade de recursos materiais para alfabetizar adultos é apontado como (...) *há muita falta... de recursos (...)*. Em relação a materiais de papelaria, existe essa disponibilidade.

Apesar da maioria os inquiridos considerar os seus conhecimentos razoáveis no que se refere às políticas educativas e práticas atuais em EFA, em relação aos cursos de alfabetização a legislação não se encontra atualizada, sendo considerada por um entrevistado como uma necessidade: (...) *não há legislação para apoiar estes cursos*

(...). A última legislação apresentada sobre o funcionamento dos cursos de alfabetização foi a portaria n.º 432/89, 14 de junho. No entanto, foi apresentado a portaria n.º 1100/2010 de 22 de outubro, referente à obtenção de certificação ao nível do 1º ciclo mas relativamente aos cursos EFA B1.

Para diminuir as preocupações acima mencionadas, os docentes evidenciam atitudes no seu trabalho, aplicando métodos, estratégias e elaborando materiais: (...) *fazia eu na minha impressora (...)*. A casa, a escola e o trabalho influenciam os programas dos cursos de alfabetização nos locais onde se realiza a aprendizagem. Assim, é essencial encontrar sempre diferentes estratégias que incluam estes domínios (Fontes & Graça, 1997). Os docentes devem possuir uma atitude investigativa, não só para tentar colmatar a falta de formação, como para encontrar meios adequados à aprendizagem dos seus formandos: (...) *às vezes, eu faço até alguma investigação (...)*. Esta referência revela, por parte desta entrevistada, o esforço desenvolvido para ser profissional na área que atualmente leciona. Muitas vezes os professores aprendem a lecionar através da tentativa e erro: (...) *é tudo feito um bocadinho por intuição e por experiência daquilo que já tínhamos feito antes (...)*.

Na prática docente vários docentes referem mais do que um método na aprendizagem da leitura e escrita: (...) *misturo os métodos (...)*. O método sintético (fónico – utiliza primeiro os sons representados pelas letras e combina esses sons e as sílabas para pronunciar e formar outras palavras) foi o mais assinalado (63,3%). Apenas 33,3% dos docentes referem o método de Paulo Freire como o mais adequado aos adultos (a partir do levantamento do universo vocabular do contexto do aluno, utilizam-se palavras geradoras proporcionando debates, ao mesmo tempo que é projetada a palavra e, posteriormente, são trabalhadas as sílabas da palavra para formar outras palavras). Foi dito, por um destes docentes: (...) *através de uma palavra decompomos a palavra... palavras que façam sentido para a vida daquelas ... das pessoas... depois vamos buscar palavras dessa família relacionadas (...)*. Em relação às estratégias de aprendizagem, 80% dos docentes referem aplicar a análise e discussão de casos, 73,3% baseiam-se em problemas, e 53,3% utilizam as experiências dos adultos.

A aprendizagem em sala de aula, de acordo com o público em questão, vai desde aprendizagens sociais à aprendizagem da leitura e da escrita: (...) *se o adulto não lavava as mãos antes de ir para a escola e depois começa a se aperceber que suja a folha e por*

uma questão de respeito diz “vou lavar as mãos”, para mim é uma conquista (...). Deste modo, e tal como refere Pinto *et al.* (1998), “não podemos encher os currículos com elementos teóricos, mesmo que se pense que estes podem um dia ser úteis a esses adultos, mas dar prioridade aos conteúdos e competências que lhes permitam “aprender a aprender” ao longo de suas vidas” (p.51). Muitos dos adultos analfabetos apresentam dificuldades ao nível dos problemas de saúde e sociais (depressão nervosa, dependência do álcool ou da droga, violência familiar, família monoparental, delinquência, entre outras), e os docentes têm o trabalho acrescido de realizar aprendizagens sociais e proporcionar uma mudança, o que nem sempre poderá acontecer (Thomas, citado por Fontes & Graça, 1997, p.27).

### 3.3 Uso das TIC no dia a dia

Ao nível de competência na utilização de equipamentos tecnológicos, predomina o uso do computador, com “Bom” (60%), da Internet, com “Bom” (57%), Tv+vídeo, com “Bom” e “Muito Bom” (40% cada), o telemóvel, com “Bom” (53%), o retroprojetor, com “Bom” (57%), o *Datashow*, com “Bom” (47%), os quadros interativos, com “Razoável” (27%), o rádio, com “Muito Bom” (40%), e a calculadora, com “Bom” (47%). De acordo com os resultados apurados, os docentes possuem competências ao nível do domínio em equipamentos tecnológicos. Dos equipamentos mencionados, as competências menos desenvolvidas são no uso dos quadros interativos.

No que se refere à prática diária no uso do computador, a maioria dos docentes, (56%), é utilizador da Internet, dos programas do Office (Word, Excel, Powerpoint) e de alguns *software*.

A formação e o desempenho dos docentes são essenciais para o progresso do ensino, “a sociedade da informação tem evoluído rapidamente e os professores não se têm atualizado ao ritmo adequado. A formação deve ser dirigida ao ensino das tecnologias desta sociedade emergente e aos meios que faculta para uma aprendizagem continuada” (MSI, 1997, p.45). Apenas 13,3% dos docentes tem formação em TIC. As competências em TIC obtidas foram adquiridas no dia a dia, pela necessidade de utilização na realização de trabalhos na universidade, no meio escolar, entre outras:

*“(...) a formação que eu tive foi também na escola ... através do nosso curso na na universidade (...)”.*

### 3.4 Uso das TIC na prática docente

#### 3.4.1 Importância atribuída no curso de alfabetização

Na aprendizagem da leitura e escrita os entrevistados consideram as TIC como uma forma de incentivo e motivação pela aprendizagem e pela aquisição de conhecimento: *(...) dar outras possibilidades e é um conhecimento que é muito importante para os dias de hoje (...), (...) eles sentem modernos ... descobrem... motivam-se... gostam a máquina em si... desperta-lhes a curiosidades... eles interessam-se mais (...).*

Os entrevistados consideram importante a sua utilização nos cursos, no que diz respeito a aprendizagens funcionais do dia a dia como “ida ao multibanco, espera da senha para atendimento”, de modo a favorecer a integração na sociedade *(...) em todas as circunstâncias da vida é importante nós sabermos usar as novas tecnologias nomeadamente utilizar o cartão e levantar dinheiro ou pagar uma fatura (...).*

De acordo com Fernandes (2006, citado por Almeida, 2008) baseado no método de Paulo Freire, na alfabetização de adultos o computador é utilizado na edição de texto para a apropriação da escrita; proporciona a criação de espaços para reflexão sobre influência das TIC na sociedade; a interação entre os elementos do grupo por meio da Internet e a apresentação de atividades que promovam o “empowerment” dos participantes.

#### 3.4.2 Possibilidades/constrangimentos

##### Utilização, ou não, das TIC

No que diz respeito ao uso das TIC no processo ensino aprendizagem, 80% dos inquiridos aplicam-nas nas suas aulas.

### Frequência de utilização

Ao nível de frequência na utilização de equipamentos tecnológicos em sala de aula, predomina o uso do computador “Às vezes” (36%), a Internet, “Às vezes” (30%), Tv+vídeo, “Nunca” (33%), o telemóvel, “Nunca” (67%), o retroprojektor, “Nunca” (50%), o *Datashow*, “Nunca” (33%), quadros interativos, “Nunca” (57%), o rádio, “Nunca” (57%), e a calculadora, “Nunca” (37%). Para Paiva *et al.* (2004, citados por Coutinho & Bottentuit Junior, 2007c) ao nível tecnológico, o computador e a Internet são as ferramentas tecnológicas que obtiveram uma aceitação mais rápida e, de acordo com os dados apurados, o computador e a Internet são os mais utilizados (num total de 63% e 57% respetiva mente), sendo os restantes equipamentos tecnológicos utilizados esporadicamente (a TV+vídeo, o telemóvel, o retroprojektor, o *Datashow*, os quadros interativos, o rádio e a calculadora). Também para os nossos entrevistados: (...) *basicamente o computador é o que desperta mais interesse... é o que os puxa mais e é também o que nos permite trabalhar vertentes diferentes (...).*

Não foram identificados docentes que usem todos os equipamentos regularmente, tendo sido assinalado por uns certos equipamentos e por outros os restantes equipamentos, com a respetiva frequência de utilização.

No que se refere aos dados apurados das entrevistas, os equipamentos mais utilizados pelos formadores são o computador utilizando a Internet e o *Datashow*, e pelos formandos é referido o uso apenas do computador e o computador recorrendo à Internet. Também são apontados o uso da máquina fotográfica e digitalização, através do computador e da impressora; o uso de máquina fotográfica para a gravação e posterior visualização de vídeo; o uso da calculadora no telemóvel, e o uso do leitor de CD's. Relativamente à frequência de utilização, todos os entrevistados realizam atividades com as TIC, na sala de aula habitual. No entanto, metade dos entrevistados utiliza semanalmente outras salas com computadores, para que os formandos possam manipular o computador. Dois mencionam que os adultos apenas praticam quando as condições se proporcionam e têm essa possibilidade, e um menciona apenas o seu próprio uso na sala comum.

### Razões do uso

Nas principais razões apresentadas pelos inquiridos para a utilização das TIC, predominam as seguintes: motivar mais os adultos, “Concordo totalmente” com 67%; aumentar o nível de confiança com as TIC, “Concordo totalmente” com 37%; desenvolver outras capacidades (motricidade, memorização, criatividade, intuição), “Concordo totalmente” com 47%; facilitar a aprendizagem dos adultos, “Concordo totalmente” com 47%; melhorar o aproveitamento dos adultos/maior sucesso, “Concordo em parte” com 43%; proporcionar relações de cooperação (maior integração) “concordo em parte” com 43%; combater a falta de assiduidade, “Concordo em parte” e “não concordo nem discordo”, com 23% cada.

As razões apontadas pelos 63% dos inquiridos para justificar o facto da não utilização das TIC, são a ausência de equipamento na sala (46,6%), a falta de hábitos de trabalho dos adultos (20%), e a heterogeneidade da turma, as dificuldades de aprendizagem dos adultos/capacidades cognitivas e o facto de não saberem ler e ser complicado utilizarem os computadores, com 16,6% cada.

A desmotivação perante as condições existentes não foi apontada por qualquer inquirido, apesar de justificarem a não utilização pela ausência de equipamento. Os cursos são dados nas escolas e, na maioria, estas já possuem salas equipadas e um computador por sala, podendo, na ótica do docente, ainda ser insuficiente para a implementação sistemática de estratégias pedagógicas com recurso a TIC's, o que pode explicar a percentagem elevada de docentes (46,6%), que apontam a ausência de equipamento na sala como razão para a sua não utilização.

A falta de hábitos de trabalho dos adultos, os diferentes níveis de aprendizagem no mesmo curso, e o facto dos adultos ainda não saberem ler e escrever, são apontadas como entraves ao uso das TIC, dando prioridade a outras atividades. O facto de não utilizarem as TIC por serem analfabetos poderá ser um erro, uma vez que o computador pode ajudar no processo de alfabetização e na inclusão de todos os indivíduos.

As atividades iniciais de sensibilização com a introdução das tecnologias dão oportunidade a uma nova forma pedagógica, possibilitando uma situação de alfabetização digital paralela à aprendizagem da leitura e da escrita. Desta forma, a alfabetização digital e a alfabetização são desafios que não se devem concretizar isoladamente.

### Estratégias de ensino/aprendizagem

Para aplicar estratégias que beneficiem a aprendizagem da leitura e escrita com o recurso às TIC, os docentes realizam projetos e atividades (quer por parte do docente quer por parte do adulto) para atingirem os seus objetivos. O computador é o instrumento tecnológico mais utilizado em sala de aula e os equipamentos menos utilizados são o telemóvel, a calculadora, a máquina fotográfica e leitor de CD's.

Os projetos apresentados dentro dos cursos baseiam-se na elaboração de um dossier com os trabalhos feitos pelos formandos e visitas semanais à biblioteca, com o intuito de manuseamento do computador e respetiva aprendizagem de leitura e escrita: *(...) temos um projeto com a biblioteca da escola ... chama-se "ler para aprender" (...).*

No funcionamento das aulas com o recurso do computador, o docente tinha de possuir alguma sensibilidade para auxiliar o adulto a superar as dificuldades momentâneas. O facto de as turmas serem constituídas por elementos com diferentes níveis de aprendizagem, na gestão das aulas os docentes optam por dispor os adultos dois a dois, de modo a gerirem com maior facilidade o auxílio aos adultos e desenvolver a cooperação entre eles.

### Atividades realizadas pelos formandos utilizando as TIC

O computador é o instrumento tecnológico mais utilizado pelos formandos. Através de tarefas graduais, e com ordens precisas, os formandos realizam aprendizagens, quer da leitura e escrita quer no manuseamento do equipamento. No processo de apropriação da linguagem icónica é necessário o formando compreender esta linguagem. Nos mais idosos o processo é mais moroso, uma vez que perdem-se na organização de ideias. A explicação do formador nem sempre é suficiente para o objetivo a atingir, sendo necessário exemplificar de forma lenta, passo por passo, e o formando tentar repetir sozinho (Kachar, 2002).

Inicialmente, no primeiro contato dos formandos com o computador, o docente deve anunciar para que serve cada parte que constitui o computador e a função de cada símbolo redigido nas teclas principais, despertando o interesse, sem gerar sentimentos de desconfiança, ou seja, deve ser feita uma abordagem no que diz respeito a ansiedades e curiosidades e ao respetivo funcionamento: *(...) sala de aula, antes de irmos para*

*cima eu (...) fazia o desenho no quadro (...) só com três teclas para eles memorizarem aquelas, como o enter, para que é que serve, e os espaços para que é que serve (...).* Esta tarefa também pode ser realizada com o computador em funcionamento. Se for o caso do docente conhecer o *software Luz do saber*, pode iniciar a apresentação do equipamento utilizando-o, uma vez que proporciona desde logo a interação entre o adulto e o computador. A parte inicial do *software* menciona as funções das partes que constituem o computador e os vários botões do teclado.

Com o auxílio do docente, este explica individualmente vários passos, como (...) *o ligar do computador (...), esperar e clicar no canto inferior esquerdo para novamente clicar e aceder ao programa Paint ou Word.* O formando, enquanto não encontrar, por si próprio, as potencialidades do computador, este será mais um objeto de aprendizagem do que um recurso para o desenvolvimento das suas potencialidades (Kachar, 2002).

O programa *paint* pode ser utilizado inicialmente para desenvolver a sensibilidade no manuseamento do rato: (...) *têm que o arrastar, têm que trabalhar a motricidade fina (...).* Normalmente a primeira dificuldade é manusear o rato, este *software* permite desenvolver a coordenação motora do rato e libertar as tensões existentes na mão, através dos recursos disponíveis para o desenho. Este programa é lúdico e tem poucos ícones não gerando muita ansiedade pelo excesso de informação no monitor. Posteriormente à exploração, o formando é convidado a criar imagens relacionadas com o seu quotidiano como, por exemplo, a escrita do seu nome (Kachar, 2002). O formador poderá solicitar uma atividade que possibilite a reflexão, através do recurso ao desenho ou ao texto baseando na questão: “o que o computador significa para mim?” Esta atividade permite refletir sobre expectativas e medos na interação com o computador, de forma a desmistificar os receios (Kachar, 2002).

Numa fase posterior, o docente explica como colocar a folha do programa *Word* no monitor para que (...) *comecem a memorizar por a letra grande, letra pequena, dar o espaço, dar o enter, portanto essas coisas simples... os acentos (...).* Segundo (Barros, 2005) o teclado pode ser utilizado na alfabetização de letras e sons, após a primeira ligação com as sílabas e as palavras. Inicialmente, o formador poderá auxiliar o formando na digitação das letras até este se ambientar ao novo espaço de linguagem e comunicação.

A aprendizagem da leitura e da escrita é feita a partir da visualização de símbolos e o docente pode fornecer o abecedário para que os analfabetos atinjam o objetivo de escrever: (...) *às vezes até têm o alfabeto ao lado deles e estão a pesquisar as palavras, as letras e vão construindo a palavras ao seu ritmo (...)*. O docente pode colocar os adultos a realizar (...) *tarefas simples ... basicamente escrever o nome, as datas, os dias da semana, essas situações assim... (...)*. A descodificação de palavras conduz o formando à reflexão de questões relacionadas com a sua vida e com a sua condição social. Através do programa *Word*, o formando torna-se produtor da sua própria aprendizagem, na medida em que o formando digita as sílabas na formação das palavras e vai associando como se juntam as sílabas, tornando-o capaz de observar o seu erro, apagar e redigir.

Para os adultos que não sabem ler e escrever, um dos entrevistados recorria a *sites* (direcionados a crianças) com atividades interativa: (...) *os puzzles são uma séries de jogos interativos (...), (...)* *joguinhos interativos, os puzzles em que têm de completar palavras...o relacionar imagens com palavras (...)*. Atualmente, países como o Brasil já começaram a desenvolver *software* direcionados a adultos como o *site* <http://www.codigorapido.com.br/alfa/palcosalfa.html> o “*Alfabetizador Orelha*” e o *software Luz do saber*. Estes proporcionam a aprendizagem da leitura e da escrita do adulto, através da interação com o computador.

Para os adultos mais avançados, o processador de texto inicia-se no contato com as teclas. Os formandos digitam o que aprendem ao nível da escrita (nome, frases, textos produzidos escritos no quadro ou em fotocópia), de forma a desencadear reflexões sobre o tema e a serem explorados os recursos do processador de textos (Kachar, 2002). Em todas as aulas também é reforçado o uso do teclado e após a aprendizagem de um recurso é ensinado outro, repetindo o aprendido e adicionando um novo (tipo de letra, tamanho, cor do tipo de letra, alinhamento). A utilização do computador no processamento de texto, segundo Ponte (1992), pode “ter um grande impacto na dinâmica da aprendizagem da escrita, se for utilizado com iniciativa e imaginação pedagógicas”. Os formandos apercebem-se que podem “escrever histórias, emendar os erros, completá-las e reformulá-las” (p.84). O processador de texto é um recurso que pode favorecer a aprendizagem da escrita e desenvolver a comunicação. O computador, ao sublinhar a vermelho palavras erradas, ajuda o formando a tomar

conhecimento do erro e a procurar corrigi-lo. O próprio formando tem a possibilidade de corrigir as próprias frases e aprimorar textos, sem solicitar ajuda, o que pode estimular para a aprendizagem.

As atividades realizadas recorrendo ao uso do computador são:

- a elaboração de textos: (...) *a estratégia é a escrita de textos pequeninos ... pequenas frases (...), (...)* ainda no outro dia três senhoras de etnia cigana faziam um requerimento à câmara a pedir casa (...);

- o redigir textos pré-existentes relacionados com o tema trabalhado em sala de aula: (...) *aplicar um texto que eles gostem ou um tema que se falou (...), (...)* pegávamos numa ficha que tínhamos trabalhado no dia anterior ... e depois voltamos a trabalhar para eles conhecerem as palavras, a história e não se perderem (...);

- fornecer uma ficha de suporte com as tarefas a concretizar: (...) *cada um tinha uma ficha de suporte ...tinha muita pouca informação na ficha, porque se não eles confundiam-se (...)*;

- pesquisar na Internet, assuntos do interesse seu interesse como informações: (...) *sobre o seu país de origem... depois passaram o texto... no Word... depois alteraram o tamanho da letra, o tipo de letra (...), (...)* o Word para passarem texto, para criarem textos, fazerem as decorações, as formatações (...);

- digitar um texto e depois a realizar pesquisas na Internet sobre o tema: (...) *puderam passar textos, responder a perguntas, treinar os acentos e os sinais de pontuação (...)*;

- após a concretização da tarefa proposta, deixar um tempo livre para pesquisa: (...) *gostam de ir ao Google, pesquisar um tema de seu interesse (...), (...)* eu deixo sempre uns quinze minutos no final para eles irem ver qualquer coisa que eles gostem, depois de terminar a tarefa (...).

Um dos docentes realiza (...) *muito mesmo as fichas interativa (...), uma vez que considera que (...)* já vamos tendo muitos sítios onde estão jogos de língua de portuguesa (...), (...) *jogos de matemática on-line e que são interativos... em que eles respondem... são pontuados, passam ao nível seguinte (...)*. Os sites de jogos proporcionam a aprendizagem aos adultos ao mesmo tempo que conseguem mantê-los motivados: (...) *como há ali uma competição e há pontuação, há um desafio os próprios os adultos também se interessam (...)*. Segundo Schulmeister (2001, citado por Bidarra,

n.d), existem vários níveis de interatividade a utilizar pelas componentes multimédia: nível 1 limita-se ao ato de ver, ler ou ouvir; nível 2 inclui representações múltiplas; nível 3 implica a manipulação direta; nível 4 abrange a alteração do conteúdo; nível 5 envolve a construção de um modelo e nível 6 implica receber feedback inteligente. De acordo com as competências a desenvolver com os formandos, nos cursos de alfabetização, as atividades apresentadas abrangem pelo menos o nível três de interatividade.

O referencial dos cursos EFA nível B1 sublinha a necessidade dos adultos se inserirem melhor socialmente e profissionalmente, fazendo referência à aquisição de competências em TIC que não devem “centrar-se exclusivamente no desempenho com o computador e seus periféricos, mas antes nos projetos e contextos da sua utilização”. Assim, o adulto deve dominar a tecnologia; o acesso à informação; o processamento da informação; a produção de informação, ou seja, operar em segurança equipamento tecnológico, usado no quotidiano; realizar operações básicas no computador; utilizar as funções básicas de um programa de processamento de texto e usar a Internet para obter informação.

#### Atividades realizadas pelo docente conjuntamente com os formandos utilizando as TIC

O formador, através da tecnologia, pode encontrar palavras, desenhos, fotografias, informações, entre outros, para a aplicação na aula (Barros, 2005). As atividades identificadas a realizar recorrendo ao uso do computador com o *Datashow*, passam pela:

- Realização de exercícios sobre temas do mundo atual: a (...) *projeção de algum texto ou mesmo alguns exercícios (...), (...)* fichas de trabalho (...);

- Apresentação de informação e observação de vídeos sobre acontecimentos existentes na localidade: (...) *a maior parte das vezes é através de projeção de imagens para mostrar fotografias, vídeos, através do computador e Datashow, Internet (...), (...)* foi you tube e verem vídeos que lhes digam alguma coisa (...), (...) *os próprios alunos pediam para ver fotografias e vídeos referentes a situações que ocorriam na cidade (...)*;

- Exposição de conteúdos: (...) *fazemos muita discussão oral...projetei imagens da serra, da praia, imagens completamente diferentes...eles tinham de descrever o que sentiam ao olhar para aquela imagem (...);*

- Comunicação entre pares e com a turma: (...) *para projetar informação para falarmos, enquanto eles veem imagens geralmente projeto um texto (...);*

- Pesquisa de informação: (...) *uma aluna que uma vez me fez uma pergunta sobre os Jesuítas, em Portugal... não sabia bem o que é que foi... fiz uma pesquisa na Internet e retirei algumas imagens... pus por ordem e fui falando... de uma forma muito simples, sem usar muitas datas e termos complicados (...);*

- Exploração de visitas ao exterior: (...) *qualquer atividade que seja feita há sempre registo fotográfico e depois quando chegamos à escola vimos as fotos e os vídeos e trabalhamos as atividades (...), (... das fotografias das atividades que eles próprios realizavam e depois era tudo projetado para a turma (...), (... visita de estudo ... ações de sensibilização do INEM, dos bombeiros ... nessas aulas passava imagens referentes a essas situações (...).*

- Resolução de problemas, através da reflexão: (...) *eles queixam-se que são pobres e eu expliquei-lhes então “vamos ver aqui uma situação de pobreza” ... uma situação de pessoas muito pobres numa lixeira em busca de comida junto de animais como cães, porcos, vacas...isto foi um filme chamado Baraka (...), (... fiz a projeção de um vídeo em que mostrava situações da realidade de extrema pobreza em que os alunos podiam fazer, não é comparações, mas que podiam ver que há pessoas que existem em condições piores (...).*

- Identificação de localidades: (...) *fazíamos a utilização de Internet com o Google Maps... para vermos situações de geografia... com a projeção do mapa do mundo simultaneamente... (...), (... falávamos de pequenas noções de geografia, mesmo noções básicas, onde estava Loulé, onde era Lisboa (...).*

### Rentabilização da formação adquirida em TIC

De forma a rentabilizar as competências ao nível informático que os entrevistados adquiriram, através de cursos e/ou pela experiência profissional, todos colocam em prática o uso do computador nas suas aulas, da Internet e do *Datashow*. No entanto, um entrevistado considera que os colegas mais velhos acabam por não o fazer,

por resistirem às tecnologias: (...) *o problema às vezes é a velha guarda, os mais velhos que resistem um bocadinho a estas modernices, que acham que são modernices e não os fazem (...).*

#### Aproximação do ensino às realidades da turma

Os docentes revelam que adaptam o ensino das TIC à realidade da turma, quando mencionam que procuram satisfazer as suas necessidades, nomeadamente a comunicação com familiares, a necessidade de adquirirem competências de leitura e de escrita, o manuseamento do computador de modo a ocupar o tempo e facilitar a resolução de situações através de informações obtidas. No entanto, muitos dos adultos, sem consciência das possibilidades do computador, não sentem falta de o conhecer, mas o docente pode favorecer essa consciência e transformá-lo numa necessidade para o adulto: (...) *gostava que eles sentissem que o computador é mais um instrumento a favor deles, que é um instrumento essencial (...).*

#### Identificação de dificuldades no uso das TIC

As principais dificuldades dos formandos no uso das TIC são o medo e a insegurança (46,6%), a falta de orientação por não ser alfabetizado (40%), e a dificuldade na manipulação do equipamento (36,6%). De acordo com os dados apurados nas entrevistas, as dificuldades dos adultos percecionadas são o facto da motricidade fina estar pouco desenvolvida; os receios em estragar o equipamento e o respetivo manuseamento; as capacidades cognitivas de alguns, que são reduzidas, o que requerer a necessidade de muito apoio; o facto de, por vezes, alguns serem impacientes para esperar por esse apoio e outros que, em contrapartida, manifestam preguiça na realização das tarefas.

Os grupos cuja faixa etária é mais elevada, por norma apresentam algumas restrições para a aprendizagem: (...) *há que também respeitar esta faixa etária e as limitações de alguns (...).* No primeiro contato do adulto com o computador, de acordo com (Kachar, 2002), o docente deve considerar as condições físicas e as necessidades do formando, atendendo ao processo cognitivo, ao ritmo de trabalho, às deficiências sensoriais, para poder desenvolver a habilidade operacional e a estimulação de atividades intelectuais. Ao proporcionar-se um ambiente favorável, o docente poderá

despertar no formando o desejo de experimentar o computador incentivando-o à interação com o teclado, à familiarização com os ícones e menus, e explorar o que a máquina faz. A manipulação do teclado e do rato têm de ser graduais, para que o formando adquira confiança e possa passar para outras etapas (Kachar, 2002).

Relativamente às dificuldades apresentadas pelos docentes no que se refere à concretização de atividades recorrendo ao uso das TIC, mais precisamente o uso do computador, metade dos docentes (40%) consideraram não ter dificuldades, sendo que para alguns é dar a atenção a todos em simultâneo (36,6%) e motivar os alunos com dificuldades de aprendizagem (20%). Os dados apurados das entrevistas revelam as dificuldades no que se refere a gestão da turma devido ao número elevado de formandos e a heterogenidade da turma, por sua vez a individualidade de alguns adultos e o pessimismo de outros (...) *a sensação que eles tinham era “eu não consigo fazer nada disto..., não sei quê..., eu não mando nisto” (...), (... não podemos generalizar, há pessoas que têm mais facilidade, outras têm menos facilidade (...)*. Nos formandos mais idosos o processo é mais lento, “perdem-se na organização de ideias e têm dificuldade na resolução de problemas” (Mansur & Viude, citado por 1996, Kachar, 2003, p.113).

#### Referência a equipamentos disponíveis

Os entrevistados consideram que existem equipamento nas escolas onde lecionam. Contudo, referem alguns constrangimentos no que respeita ao equipamento suficiente e disponível: (...) *por não termos computadores para todos (...)*. Normalmente um computador é utilizado por dois adultos. Os docentes possuem um computador por sala, e quando pretendem que os formandos o utilizem têm de se dirigir a salas com computadores. Estas nem sempre podem ser utilizadas por estarem direcionadas para outros fins como, por exemplo, outras formações a decorrer.

Também é referida a inexistência de materiais tais como *software* relacionados com a alfabetização de adultos. Os docentes ainda não utilizam *software* próprio para esta faixa etária.

### 3.4.3 Potencialidades

#### Vantagens

No que se refere à utilização das TIC nos cursos de alfabetização as vantagens apresentadas pelos entrevistados passam por dar uma possibilidade alternativa de diversificação de estratégias no processo de ensino e de aprendizagem: (...) *era uma mais valia também para o professor, dinamizava mais, abria um bocadinho mais as possibilidades (...)*. Os docentes consideram o computador um instrumento que promove a integração e, ao mesmo tempo, motiva o formando para a aprendizagem: (...) *vantagens é a motivação que facilita em parte o trabalho (...), (...)* *permite integrá-las um bocadinho mais na sociedade em que nós vivemos ... quem sabe participa (...)*. Em alguns casos, poderá favorecer a pontualidade e a assiduidade. Simultaneamente proporciona a consciencialização da utilidade das TIC em variadas situações diárias e na aquisição de conhecimento, através da procura de informação: (...) *não posso ir com eles fazer uma visita de estudo à Índia, mas através da Internet posso-lhes mostrar essa realidade (...), (...)* *posso transportá-los para outras realidades que eles não conhecem e que é muito difícil lá chegar (...)*. Para Papert (citado por Ponte, 1992), “o contato com o computador pode ter efeitos profundos no pensamento das pessoas (...) porque proporciona um sentimento de plenitude por se ser capaz de fazer uma variedade de coisas antes muito difíceis ou mesmo totalmente impossíveis” (p.82). Assim, pode-se referir que também favorece a autoestima, a comunicação, o desenvolvimento de capacidades como a solidariedade e a cooperação, o raciocínio e a memorização, “o uso do computador, com a digitação, ativa a memória de procedimento” (Kachar, 2003, p.118). Ainda para os que têm menos destreza manual e uma caligrafia pouco perceptível, o computador pode auxiliar no processo de leitura e escrita.

#### Produtos de aprendizagem

Com a aplicação das TIC houve progressos na aprendizagem: (...) *são pequenas vitórias; eles no princípio diziam: “professora, não consigo”... e agora já conseguem então querem mais (...)*.

De acordo com as expectativas iniciais os docentes, os formandos ficaram além do ambicionado: “ (...) *eles surpreenderam-me ... se calhar vão ficar muito inseguros,*

*muito atrapalhados, pensava eu (...)", (...)* foi a primeira vez que tentei. Tinha dúvidas porque muitos dos alunos ainda não sabiam mesmo nem escrever nem ler (...). Contudo, ocorreram aprendizagens ao nível das TIC, aprendizagens da leitura e escrita recorrendo as TIC, e aprendizagens na pesquisa de informação, consultando a Internet.

Os formandos adquiriram vários conhecimentos: (...) *aplicar o conhecimento deles (...)* poderem pensar numa palavra, e pesquisarem no google (...), (...) *já sabem reconhecer e depois já conseguem movimentar o rato de forma a posicionar as palavras no local correto (...), (...)* já conseguem formar a frase simples (...). Desenvolveram várias capacidades como a autonomia, a cooperação entre colegas, a comunicação por Internet e ultrapassaram a falta de confiança, uma vez que conseguiram adaptar-se ao equipamento e manter a motivação pela aprendizagem: (...) *notava-se, de aula para aula, que tinham mais autonomia, mais segurança e mais iniciativa para fazerem as coisas (...)*. O docente, nos vários momentos da aprendizagem dos formandos, orienta-os para que possam aprender uns com os outros, desenvolvendo um trabalho colaborativo na aprendizagem e na construção do conhecimento. Esta cooperação promove a motivação e o interesse, e quando atingem autonomia, sem recorrer ao formador, os receios afastam-se e surge o entusiasmo e a satisfação: iniciam o processo de descoberta e exploração (Kachar, 2002).

Os docentes observaram atitudes favoráveis e atitudes desfavoráveis, tais como: (...) *um aluno da minha turma já comprou computador (...), (...)* as senhoras mais velhas ficaram extremamente empolgadas ...*muito cheias de iniciativas (...)*, e outras situações como (...) *um que participou durante uma semana ... depois disso ... desistiu (...)*. Um dos docentes que entrevistámos não considera que o computador poderia ser uma ferramenta para o processo inicial da leitura e escrita; em contrapartida, outro docente, além de o considerar um instrumento a utilizar para iniciar a alfabetização, observou um dos seus formandos a formar palavras primeiramente no computador: (...) *nesse aspeto facilitou bastante. Eles conseguiram começar a formar palavras e juntar sílabas primeiro no computador do que no caderno (...)*.

Os formandos com experiências positivas no domínio do computador apresentam maior interesse na sua utilização e passam a sentir maior familiarização com a linguagem deste, sentem-se menos excluídos dos progressos tecnológicos, menos apreensivos e mais confiantes no respetivo uso. No entanto, os adultos podem não se

adaptar ao uso das tecnologias por vários motivos como, por exemplo, (...) *quando não há empenho ou não têm mesmo capacidades e ficam mais inibidos (...)*. A aprendizagem surgirá recorrendo à utilização das tecnologias, quando existe reflexão sobre as condições, potencialidades e constrangimentos do grupo de trabalho em questão. Estes podem sentir-se frustrados com a utilização de uma tecnologia, levando à desistência ou à dificuldade na aprendizagem: (...) *se não é capaz de fazer as coisas começam a ficar “irritados” com o computador, e a coisa não corre bem (...)*. De acordo com Pereira (s/d), as aprendizagens exigem tempo, uma vez que o aprendiz terá de explorar e organizar o seu conhecimento e o docente terá de recorrer a “estratégias de ensino e de aprendizagem que permitam fazer a diferença no que respeita às práticas quotidianas” (McKenzie, 2001, citado por Pereira, s/d, p.3). Além de que, “o diálogo entre o formador e cada formando vai ao encontro do seu perfil e do seu progresso com a tecnologia” (Kachar, 2002, p.123).

#### Sugestões/propostas de continuidade na utilização

Os docentes afirmaram que a continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem assente na utilização das TIC depende da decisão de cada formador, da sua preferência pela utilização do computador, das características do grupo de formandos e das condições existentes. Os docentes consideram que as TIC devem estar integradas no programa, não devem ser uma estratégia obrigatória, devendo, quando utilizadas, ser aplicadas de forma sistemática. Apontam para a necessidade de programas informáticos específicos para os adultos: (...) *se calhar, nomeadamente na área, ... mais um sítio, pelo menos na Internet, mais direcionado para adultos... não há... pelo menos isso... era uma boa ideia (...)*.

## **CONCLUSÕES**

O objetivo principal deste estudo foi perceber se as TIC são aplicadas nos cursos de alfabetização e conhecer de que modo são utilizadas. A anterior apresentação e discussão dos resultados possibilitaram a obtenção de respostas às questões orientadoras do estudo e converge no alcance dos objetivos enunciados.

Assim, nas percepções em relação ao curso de alfabetização, ao nível da formação e experiência profissional foi possível conhecer a prática docente nos cursos de alfabetização: formação, situação profissional, ação desenvolvida, razões para estar a lecionar, necessidades e dificuldades.

A formação dos docentes de alfabetização é na área da licenciatura do 1º ciclo, sendo apenas 13,3% a possuir formação em EFA e a situação profissional da maioria dos docentes é em regime de contratação (80%).

Na ação desenvolvida, no que concerne à experiência profissional na área de alfabetização, a maioria dos docentes já a possui, uma vez que lecionavam há mais de um ano. Os que lecionaram pela primeira vez os cursos de alfabetização (47%) não possuíam formação para iniciar as suas práticas letivas e tiveram de optar por uma atitude de pesquisa e apoio por parte de outros mais experientes para compreenderem o funcionamento desta área de ensino. Para a ação desenvolvida, os docentes consideram possuir conhecimentos razoáveis sobre políticas e práticas atuais de EFA e um bom conhecimento em metodologias e estratégias de alfabetização de adultos. Aplicam estratégias relacionadas com temas do quotidiano (análise e discussão de casos, de problemas e experiências dos adultos). Uma minoria manifestou possuir uma atitude investigativa para encontrar meios adequados à aprendizagem dos seus formandos e para o processo ensino-aprendizagem. O método mais utilizado no processo de alfabetização é o sintético. As aprendizagens não são só ao nível da leitura e da escrita mas também ao nível social.

As razões apontadas para lecionar os cursos mostram-nos que os docentes com mais tempo de serviço são efetivos na profissão docente e lecionam os cursos de alfabetização essencialmente por gostar de ensinar a adultos e ser necessário direcionar um professor para os cursos, dentro do agrupamento. Os docentes contratados fazem-no principalmente por não terem colocação na sua área de formação e proporem-se por oferta de escola e por, de igual modo aos efetivos, gostarem de ensinar adultos.

As necessidades apresentadas por parte dos docentes são a carência de recursos humanos e materiais e, nas localidades com elevado número de formandos, a abertura de novos cursos. Já no que concerne às dificuldades no início da prática letiva, são referidas a falta de formação direcionada ao público adulto e a inexistência de materiais adaptados. Outras dificuldades que os docentes revelam durante o funcionamento dos cursos são a pouca motivação dos frequentadores por RSI, em alguns casos a falta de cooperação entre entidades, o número elevado de formandos, a gestão na sala de aula, as capacidades cognitivas/aprendizagens e a falta de assiduidade.

Nas percepções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização, ao nível do uso das TIC no seu dia a dia (uso pessoal), foi possível identificar as TIC utilizadas, o respetivo grau de competência e o nível de utilização do computador.

As TIC utilizadas e o respetivo grau de competência no domínio em equipamentos tecnológicos são: o computador, Internet, Tv+vídeo, telemóvel, retroprojektor, *Datashow*, rádio e calculadora. As competências menos desenvolvidas são o uso dos quadros interativos.

Quanto ao nível de utilização do computador, a maioria dos docentes é utilizador da Internet, dos programas do Office (Word, Excel, Powerpoint) e de alguns *software*. A formação obtida ao nível das TIC é reduzida. As competências adquiridas são produto da necessidade de utilização de programas quer no desempenho docente quer ao nível pessoal.

Ainda na dimensão percepções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização, ao nível do uso das TIC na prática docente, foi possível identificar as TIC utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem, conhecer a importância destas, conhecer as metodologias e as estratégias aplicadas com o uso das TIC, e conhecer as condições/ necessidades sentidas pelos professores de adultos.

As TIC mais aceites e utilizadas em sala de aula como estratégias pedagógicas no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita são o computador e a Internet. A frequência do uso dos computadores, por parte dos formandos, é reduzida. Alguns docentes utilizam semanalmente e outros apenas quando a sala de informática está disponível. No entanto, quatro docentes fazem referência ao uso do computador, Internet e *datashow* para com a turma. Apesar de os inquiridos possuírem competências no uso dos vários equipamentos tecnológicos, não os utilizam regularmente.

A importância atribuída ao uso das TIC nos cursos passa pelo maior incentivo e motivação pela aprendizagem e pela aquisição de conhecimento. Também por poderem favorecer as aprendizagens funcionais do dia a dia quando estas são abordadas em sala de aula. As potencialidades registadas oferecem variadas vantagens nos cursos de alfabetização: motivação, instrumento de aprendizagem, melhor aproveitamento, aumento do nível de confiança com as tecnologias, comunicação com familiares, desenvolvimento da prática de procurar informação, aquisição de conhecimento, consciencialização, desenvolvimento de capacidades cognitivas (motricidade, memorização, criatividade, intuição), aumento da autoestima, integração, cooperação e espírito de solidariedade, melhoramento da pontualidade e assiduidade, apresentação de estratégias, organização caligráfica, organização do trabalho, redução de custos e armazenamento de informação.

Os produtos de aprendizagem, resultantes do uso das TIC, são fortemente referidos no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita e na respetiva motivação para a aprendizagem. Inicialmente, as expectativas iniciais dúbias transformaram-se numa realidade possível sendo observável pelos docentes aspetos como: o desenvolvimento da autonomia e confiança, a cooperação entre colegas, a adaptação ao equipamento, a motivação para a aprendizagem e respetivo progresso e a comunicação por Internet. Dado a importância e os efeitos produzidos resultantes do uso das TIC, todos abordam a sua continuação. Estas devem existir no programa do curso, mas não devem ser utilizadas como uma estratégia obrigatória, sendo recursos que dependem do equipamento existente, das características do grupo de formandos e da decisão de cada docente, uma vez que este poderá não possuir formação e à vontade para tal. Devem ser utilizadas de forma sistemática e com recurso a *software* específico para a área.

As metodologias aplicadas com o uso das TIC baseiam-se na adaptação destas à realidade da turma para satisfazer as suas necessidades: desejo em comunicar com familiares residentes noutros países, necessidade de adquirir competências de leitura e de escrita, o manuseamento do computador de modo a ocupar o tempo dos mais solitários e facilitar a resolução de situações, através de informações obtidas. Para o desenvolvimento de competências iniciais (ou não) de leitura e escrita, com o uso do computador, a metodologia aplicada passa pelo emprego do método do Paulo Freire

com a descodificação de palavras familiares, ou não, levando o adulto a refletir sobre questões relacionadas com a sua vida e com a sua condição social.

As estratégias aplicadas no uso dos computadores passam pela junção de dois adultos com diferentes níveis de aprendizagem por computador e por o docente ser sensível às características do adulto e cuidadoso em o auxiliar, contribuindo para vencer as dificuldades apresentadas pelos adultos. As estratégias benéficas à aprendizagem da leitura e escrita, com o recurso às TIC, foram a concretização de projetos (elaboração de um dossier com os trabalhos feitos pelos formandos e visitas semanais à biblioteca) e atividades realizadas pela turma e com a orientação do docente. Para tal foi necessário apresentar tarefas graduais e com ordens muito precisas para que os adultos realizassem aprendizagens, quer da leitura e escrita, quer no manuseamento do equipamento.

Nessas tarefas, no primeiro contato dos adultos com o computador o docente previamente apresenta as partes do computador, para que servem e, posteriormente, com o computador em funcionamento a função de cada símbolo redigindo as teclas principais, curiosidades, não esquecendo a abordagem a eventuais obstáculos que normalmente surgem para evitar a comum ansiedade.

O programa *paint* pode ser utilizado para desenvolver a sensibilidade no manuseamento do rato, dado que é lúdico e tem poucos ícones. Numa fase posterior, o docente encaminha os adultos para aceder à folha do programa *Word* no monitor auxiliando-os na digitação das letras e ambientando-os ao novo espaço de linguagem e comunicação, a partir da visualização de símbolos (em alguns casos utilizando simultaneamente o abecedário como suporte de apoio ao desempenho da tarefa).

Nas aulas iniciais do percurso do adulto deve existir o reforço de repetir o uso do teclado até ser efetuada a aprendizagem, sendo posteriormente ensinado outro recurso e assim sucessivamente (tipo de letra, tamanho, cor do tipo de letra, alinhamento, entre outros). O processador de texto é um recurso que favorece a aprendizagem da escrita e desenvolve a comunicação uma vez que na digitação das sílabas, na formação das palavras, o adulto associa como se juntam as sílabas, tornando-o capaz de observar os seus erros (através do sublinhado a vermelho nas palavras erradas), tentando corrigi-las quer por tentativa erro, quer por procura automática.

Outra estratégia apresentada para a aprendizagem da leitura e da escrita foi a realização de atividades interativas a partir de *sites*. Estes eram direcionados para

crianças, sendo considerada uma estratégia não aplaudível, dado a inadequação ao nível etário.

Os adultos mais avançados, ainda com o processador de texto puderam digitar o que aprenderam ao nível da escrita (textos produzidos escritos no quadro, caderno ou fotocópia) de forma a desencadear reflexões sobre o tema e a explorar os recursos do processador de textos. As atividades realizadas recorrendo ao uso do computador foram a elaboração de textos, o redigir textos pré-existentes relacionados com o tema trabalhado em sala de aula, o fornecimento de uma ficha de suporte com as tarefas a concretizar, a pesquisa na Internet sobre assuntos do interesse do adulto como informações, a digitação de um texto e depois a realização de pesquisas na Internet sobre o tema. Após a concretização de uma tarefa, com ou sem recurso aos computadores por parte dos formandos, pode ser planificado um tempo livre no final da aula para a pesquisa, para a realização de fichas interativas em sites apropriados, entre outras.

As estratégias utilizadas por parte do docente com a turma basearam-se na apresentação de palavras, desenhos, fotografias e informações recorrendo ao uso do computador com o *Datashow*: a realização de exercícios sobre temas do mundo atual, apresentação de informação e observação de vídeos sobre acontecimentos existentes na localidade, a exposição de conteúdos, a comunicação entre pares e com a turma, a pesquisa de informação, a exploração de visitas ao exterior, a resolução de problemas através da reflexão e a identificação de localidades.

Se, anteriormente, foi possível verificar os aspetos favoráveis do uso das TIC nos cursos de alfabetização, também são identificados aspetos menos positivos quanto às condições e necessidades sentidas pelos docentes no uso das TIC. Estes manifestam o seu desagrado com as condições existentes, mas não assinalaram a não utilização pela ausência de equipamento. Já os entrevistados consideram existir equipamento, mas com restrições em relação ao equipamento suficiente e disponível. Os docentes possuem um computador por sala, e quando pretendem que os formandos o utilizem têm de se dirigir a salas com computadores, sendo cada um utilizado por dois adultos. Também afirmam a inexistência de materiais apropriados tais como *software* relacionados com a alfabetização de adultos.

As principais dificuldades dos formandos no uso das TIC são o medo e a insegurança, a falta de orientação por não ser alfabetizado, a manipulação do equipamento, devido à motricidade fina pouco desenvolvida e aos receios em estragar o equipamento, as capacidades cognitivas de alguns ser reduzida e sentirem a constante necessidade de apoio. Os grupos cuja faixa etária é elevada apresentam algumas restrições para a aprendizagem. Em relação aos docentes, metade destes considerara não ter dificuldades em utilizar as TIC em sala de aula. No entanto, as dificuldades apresentadas pelos restantes docentes aquando a utilização, mais precisamente o uso do computador, apontam dar a atenção a todos em simultâneo, motivar os adultos com dificuldades de aprendizagem, gerir a turma devido ao número elevado de formandos, à heterogeneidade da turma, à individualidade e ao pessimismo de alguns adultos.

As razões apontadas pelos docentes que não utilizam as TIC prendem-se com a ausência de equipamento na sala, a falta de hábitos de trabalho dos adultos, a heterogeneidade da turma, as dificuldades de aprendizagem dos adultos e o facto de não saberem ler e ser complicado utilizarem os computadores.

De acordo com o estudo efetuado apresentam-se algumas sugestões que poderão contribuir para a evolução dos cursos de alfabetização e com as TIC. Sendo necessário “que se estabeleçam critérios mais claros e exigentes de seleção dos formadores” (Pinto *et al.*, 1998, p.53), os requisitos para lecionar os cursos de alfabetização deveriam ser unânimes dentro do ME, dando preferência a docentes experientes existentes no agrupamento e posteriormente a colocação do horário em oferta de escola. Por outro lado, a contratação, por colocação em oferta de escola, deve ter em consideração a formação na área de EFA e a experiência em alfabetização de adultos. Uma forma de evitar o recrutamento de docentes inexperientes e sem formação seria as escolas não solicitarem um professor de alfabetização de adultos à bolsa de recrutamento, destinada a professores do ensino básico regular e sem formação na área. Sugere-se, ainda, que antes do início do curso, para os que lecionam pela primeira vez, e não só, exista uma reunião com o responsável da EFA da DREALG e, durante os cursos, se possível, mais reuniões de acompanhamento para prestar apoio ao trabalho a realizar.

A formação em EFA é essencial para os docentes que continuam na área e ainda não a possuem. No contexto de EFA o docente tem de ter capacidade de adaptação aos grupos, conhecer e aplicar estratégias adequadas, ser reflexivo, partilhar experiências,

aprender e ensinar outros (formadores e formandos), e estar apto a envolver-se, cada vez mais, nesta área, contribuindo como impulsionador da aprendizagem ao longo da vida.

Constatamos também a necessidade de atualizar a legislação em relação aos cursos de alfabetização, dado que a última sobre o seu funcionamento foi apresentada a 14 de junho com a portaria n.º 432/89. Recentemente veio a público a portaria n.º 1100/2010, de 22 de outubro alusivo à obtenção de certificação ao nível do 1º ciclo, mas relativamente aos cursos EFA B1.

Vivemos, atualmente, num mundo tecnológico. No trabalho, tanto na construção civil, comércio, agricultura, entre outros, as ferramentas tecnológicas estão cada vez mais presentes. Estamos na sociedade da informação e da comunicação e a vida nesta nova sociedade apresenta dificuldades, principalmente no uso da informação disponível e na produção de conhecimento. Neste contexto, para fazer face a esta complicada situação, interessa preparar os adultos analfabetos para o desempenho de competências no domínio da tecnologia, no acesso à informação, no processamento da informação e na produção de informação. Devem ser criados ambientes ricos em estímulos para que o adulto aprenda através da exploração e da resolução de problemas.

Tal como é apresentado no referencial dos cursos EFA nível B1, o referencial de alfabetização de adultos deveria incluir a área das Tecnologias da Informação e da Comunicação. A aplicação das TIC nos cursos de alfabetização deve incutir a necessidade dos adultos se inserirem melhor socialmente e profissionalmente na sociedade, fazendo uma abordagem à aquisição de competências em TIC, que “não deve centrar-se exclusivamente no desempenho com o computador e seus periféricos, mas antes nos projetos e contextos da sua utilização”(Alonso *et al.*, 2002, p.3). Assim, o adulto deve dominar a tecnologia, o acesso à informação, o processamento da informação, a produção de informação, ou seja, operar, em segurança, equipamento tecnológico, usado no quotidiano.

No caso dos adultos mais idosos as aprendizagens são mais lentas, dado que processos cognitivos têm maior período de assimilação. Assim, o docente deve ter em consideração as características e os problemas do adulto, de modo a que este encontre vantagens em os frequentar e não os abandonar. No primeiro contato do adulto com o computador, as limitações e as necessidades do adulto são o foco do docente, atendendo ao processo cognitivo, ao ritmo de trabalho, às deficiências sensoriais, para poder

desenvolver a habilidade operacional e a estimulação de atividades intelectuais. O docente deve proporcionar um bom ambiente e despertar no adulto o desejo de experimentar o computador incentivando-o à interação com o teclado, à familiarização com os ícones e a explorar as potencialidades da máquina.

A partir do processador de texto o adulto pode corrigir o erro inúmeras vezes, fazendo parte do processo de descobrir, “o erro é a parte do processo de experimentar (...) na busca da construção e reconstrução do conhecimento” (Kachar, 2002, p.121). A interação com a leitura e a escrita no processador de texto combina o processo de ler, refletir, escrever e descobrir. Assim, as atividades a realizar com o computador, no processador de texto, podem abranger as seguintes fases: “ler um texto, refletir sobre ele, construir a própria leitura, expressar em palavras, digitar no processador de textos, ler o texto na tela, reler e depurar o texto; depurar o texto e a forma; redigir o que for necessário; compartilhar com o grupo e publicar (...)”(Kachar, 2002, p.123).

Apesar dos constrangimentos apresentados, da falta de hábitos de trabalho, dos diferentes níveis de aprendizagem e do analfabetismo dos adultos, as TIC não devem ser postas de lado, uma vez que as tecnologias fazem parte da nossa sociedade e ajudam na inclusão de todos os indivíduos no contexto social. Além disso, tal como pretendia Freire, também auxiliam no processo de alfabetização. No método de Paulo Freire o computador ajuda na criação de espaços para reflexão sobre influência das TIC na sociedade, na interação entre os elementos do grupo por meio da Internet, na apresentação de atividades a realizar que promovem o “*empowerment*” dos participantes e no uso do computador na edição de texto para a apropriação da escrita (Fernandes, 2006, citado por Almeida, 2008).

Em jeito de síntese este estudo contribuiu para o meu início no mundo da investigação em educação, enriquecendo o meu conhecimento. Mas a sua realização proporcionou-me, sobretudo, a consciencialização sobre a situação dos cursos de alfabetização, de modo a ter um melhor desempenho profissional futuro e contribuir para o progresso dos cursos. As limitações evidenciadas no estudo passam pelo pequeno número de inquiridos, dado o reduzido número de docentes de alfabetização e a dificuldade em encontrar bibliografia específica em estratégias de ensino aprendizagem da leitura e escrita a adultos, recorrendo às TIC.

As TIC têm o poder de ser mais do que um instrumento pedagógico. Têm o potencial de promover a integração social e profissional e espelhar, nas salas de aula, o desenvolvimento tecnológico contemporâneo. Deveriam, na minha ótica, ser, desde o início da alfabetização, apresentadas como uma ferramenta útil e facilitadora da aprendizagem.



## BIBLIOGRAFIA

- AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO. (2007). Decreto-lei nº 276-C, de 31 de julho de 2007.
- AGENDA DIGITAL: NOVAS TECNOLOGIAS, MELHOR ECONOMIA. (2010). Obtido em 5 de fevereiro de 2011, de [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Governo/Ministerios/MEI/ProgramaseDossi ers/Pages/20100920 MEID Prog Agenda Digital 2015.aspx](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Governo/Ministerios/MEI/ProgramaseDossi ers/Pages/20100920_MEID_Prog_Agenda_Digital_2015.aspx)
- ALMEIDA, M. (2008). *Tecnologias e formação de educadores/pesquisadores: do uso do computador na escola aos desafios da web 2.0*. Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de [http://arquivos.unama.br/nead/fit/modulo\\_2/html/materiais/Tecnologia e formaca o de educadores](http://arquivos.unama.br/nead/fit/modulo_2/html/materiais/Tecnologia_e_formaca o_de_educadores).
- ALONSO, L., IMAGINÁRIO, L., MAGALHÃES J., BARROS, G.; CASTRO, J. M., OSÓRIO, A., SEQUEIRA F. (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA. (1999). Decreto-Lei n.º387/99 de 28 de setembro.
- APDSI. (2005). *Glossário da Sociedade da Informação*. Obtido em 29 de janeiro de 2011, de Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação (APDSI): <http://purl.pt/426> e <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000037230/>
- BANDEIRA, H. (2007). *A Supervisão na Rede Pública de Educação de Adultos, no Algarve*. Faro: Universidade do Algarve.
- BARDIN, L. (2005). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROS, D. (2005). Alfabetização digital para Jovens e Adultos: uma proposta inovadora. *In Plures - humanidades : revista da coordenadoria de pesquisa e pós-graduação. N.º 6 (p. 63-79)*. Obtido em 24 de dezembro de Centro Universitário Moura Lacerda: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=65420&type=p>
- BENAVENTE, A. (1996). *Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- BIDARRA, J. (s/d). *E-Conteúdos e Ambientes de Aprendizagem*. Obtido em 23 de fevereiro de 2011, de Universidade Aberta: <http://193.137.88.111:8080/dspace/bitstream/10188/68/1/E%20Conte%C3%BAAdos+e+Ambientes+de+Aprendizagem.pdf>
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J.; COUTINHO, C.; ALEXANDRE, D. (2006). *M-learning e Webquests: as novas tecnologias como recurso pedagógico*. Proceeding of 8th International Symposium on Computers in Education (SIIE 2006). Vol 2, (pp. 346-353). Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de Universidad de León: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6454/1/SIIE%2520Webquests%2520Final.pdf>
- BRANDÃO, C. R. (1981). *O que é Método Paulo Freire* (5ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- BRANDÃO, C. R. (1984). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- BRANDÃO, C. R. (1986). *Educação Popular* (3ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- BROOKFIELD, S. (1995). *Educação de adultos: Uma Visão Geral*. . Obtido em 24 de novembro de 2010, de Pergamon Press: Enciclopédia Internacional de Educação de Oxford: [http://www.digitalschool.net/edu/adult\\_learn\\_Brookfield.html](http://www.digitalschool.net/edu/adult_learn_Brookfield.html)
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- CARVALHO, M.; CAMPOS M.; CHAGAS, T.; NASCIMENTO, M. (2008). *Desenvolvimento de Software Para Alfabetização de Adultos.Baseado em Princípios Freirianos*. Obtido de XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/704/690>
- CASTRO, C. (2006). *A influência das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) no desenvolvimento do currículo de competências*. Obtido em 7 de fevereiro de 2011, de Universidade do Minho: [http://www.repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6097/1/tese\\_pa](http://www.repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6097/1/tese_pa)
- CATALÃO, I.; MAIA, M. (2002). Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1.ºciclo.(p.27-39). In Ponte, P. A

*formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.* Porto: ME/INAFOP.

COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva. “Livro Branco” sobre Educação e Formação.* Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMUNICARTE (2004). *Glossário social.* Obtido em 24 de fevereiro de 2011, de <http://www.comunicarte.com.br/site-comunicarte/downloads/glossario-social.pdf>

CORTESÃO, L. (2004). Paulo Freire. A educação como acesso à cidadania e à dignidade. *In Aprender ao longo da vida.* Nº2 , pp. 42- 50.

COUTINHO, C.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. (2007a). Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In M. S. Marcelino, *SIIE'2007: Atas do Simpósio Internacional de Informática Educativa.* Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>

COUTINHO, C. ; BOTTENTUIT JUNIOR, J. (2007b). *A educação a distância para a formação ao longo da vida na sociedade do conhecimento .* Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7056/1/EAD.pdf>

COUTINHO, C.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. (2007c). *A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento.* Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf>

COUTINHO, C. (2009). Tecnologias web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. *In Educação, Formação & Tecnologia, vol. 2 (1).* Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de Universidade do Minho: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/search/resu>

DELORS, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir.* Lisboa: Edições ASA.

DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. (1981). Despachos Normativos n.ºs 300/80 de 20 de agosto e 202/81 de 31 de julho.

DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE. (2010). Portaria n.º 612/2010, de 3 de agosto. Obtido em 19 de novembro de 2010, de

[www.drealg.minedu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=01/00/01&treeID=&auxID=dstp  
&newsID=1186#content](http://www.drealg.minedu.pt/content_01.asp?BtreeID=01/00/01&treeID=&auxID=dstp&newsID=1186#content)

- DUARTE, I. (2003). *O valor da aprendizagem experiencial dos adultos nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Proformar. N.º 3, pp.1-25. Obtido em agosto de 2009, de [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_3/centros\\_reconhecimento.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_3/centros_reconhecimento.pdf)
- ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO ENSINO RECORRENTE, DA EDUCAÇÃO EXTRAESCOLAR E DA MODALIDADE DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL. (1991). Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro.
- EXTINÇÃO DA AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS E SUCESSÃO DA DIREÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL. (2002). Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro.
- FACA, M. (2006). *Os professores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente: as pessoas e os profissionais*. Faro: Universidade do Algarve.
- FEDERIGHI, P.; MELO, A. (1999). *Glossário de Educação de Adultos na Europa*. Obtido em 24 de novembro de 2010, de Associação Europeia para a Educação de Adultos: <http://www.eaea.org/doc/pub/eurPO.pdf>
- FERNANDES, J. (s/d). *Sentidos e caminhos para o uso do computador na alfabetização de jovens e adultos*. Obtido em 23 de fevereiro de 2011, de Universidade Católica de São Paulo: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2006/ponencias/art139.pdf>
- FERREIRO, E; TABEROSKY, A. (1999). *Psicogenese da Língua Escrita*. Artmed: Porto Alegre.
- FONTES, I.; GRAÇA, T. (1997). *Cadernos de Formação n.º 2 Título – Alfabetização*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Recorrente e Extraescolar.
- FORTIN, M. F. (2003). *O processo de investigação da concepção à realização* (3ª ed.). Loures: Luso Ciência.
- FREIRE, P. (1974). *Educação política e conscientização*. Cadernos Livres. N.º6. Lisboa: Edições Sá da Costa.
- FREIRE, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. (10ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2000). *Educação como prática da liberdade* (24ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2003). *Educação e Mudança* (27ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FUNCIONAMENTO DOS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES. (2008) Despacho n.º 14310/2008, 23 de Maio.
- GEPE; (2008a). *Competências TIC. Estudo de Implementação* (Vol. 1). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- GEPE (2008b). *Modernização tecnológica do ensino em Portugal. Estudo de Diagnóstico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GHIGGI, G.; HACK, J. H. (2002). *Paulo Freire e a Agenda da Educação Latino-Americana no Século XXI*. Obtido em 23 de dezembro de 2010, de Universidade Federal de Pelotas: [www.edrev.asu.edu/reviews/revs15.htm](http://www.edrev.asu.edu/reviews/revs15.htm)
- GOMES, M. (2002). *Literacia e educação de adultos: percursos, processos e efeitos*. (p.149-153). Obtido em 23 de fevereiro de 2011, de Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/287/1/16496\\_tese%2520mestrado\\_Carmo%2520Gomes.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/287/1/16496_tese%2520mestrado_Carmo%2520Gomes.pdf)
- GÜNTHER, H. (2006). *Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?* . Obtido em 1 de julho de 2011, de Universidade de Brasília: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>
- HILL, M.; HILL, M. (2005). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- INE.(2007). Obtido em 23 de dezembro de 2010, de [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCo d=0000980&contexto=bd&selTab=tab2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCo d=0000980&contexto=bd&selTab=tab2)
- INOFOR. (2002). *E-Learning, O Papel dos Sistemas de Gestão da Aprendizagem na Europa*. Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.exe?key=&doc=6991&img=58>
- KACHAR, V. (2003). *Terceira idade e informática* . São Paulo: Cortez Editora.
- KNOWLES, M. (1975). *Self-Directed learning*. Chicago: Follett Publishing Co.
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO. (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artº19, artº 20 e artº 23.

- LEI ORGÂNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1987). Lei n.º 3/87 de 3 de janeiro.
- LÉVY, P. (1997). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. (1988). Aspectos Organizacionais e de Política Educativa. Separata Forum Unidade de Educação de Adultos. In *Inovação e Mudança em Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L.; AFONSO, A.; ESTÊVÃO, C. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos: Estudos para a construção de um modelo institucional*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- LIMA, L. C.; GUIMARÃES, P. (2000). A participação Portuguesa no Projeto de Investigação Eurodelphi. In Lima, L. *Forum II. Educação de Adultos* (pp. 75-151). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (2004). Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. In Lima, L. *Forum III Educação de adultos*. (pp. 19-40). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- LOURTIE, P. (2007). Novos públicos e novas oportunidades de certificação: ensino superior. In *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- MAIA, M. (s/d). *Jogos eletrónicos e simuladores para alfabetização, leitura e produção de textos de jovens e adultos*. Obtido em 23 de fevereiro de 2011, de [http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Escola/trabalho\\_57\\_mariaangelica](http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Escola/trabalho_57_mariaangelica)
- MAROY, C. (2005). A análise qualitativa de entrevistas. In Alberto, L. *et al.*, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (2ª ed., pp. 118-119). Lisboa: Gradiva.
- MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. (2009). *Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración*. Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de Universidade do Minho : <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2595/1/PixelBit4.pdf>
- MELO, A; Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal.1974/1976*. Lisboa: Livros Horizonte.

- MELO, A. *et al.* (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MENDONÇA, M. A.; CARNEIRO, M. A. (2009). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como ação de política pública educativa*. Obtido em 12 de novembro de 2010, de Agência Nacional para a Qualificação, I.P.: [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt)
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (1996). *Contemporary paradigms of learning*. *Adult Education Quarterly*
- MONTEIRO, A. R. (1998). *Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*. Antologia.Revista da Educação. VII N°1, pp. 123-149.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Obtido de Papirus: [http://books.google.pt/books?id=i7uhwQM\\_PyEC&printsec=frontcover&dq=%22novas+tecnologias+e+media%C3%A7%C3%A3o+pedag%C3%B3gica%22+moran&source=bl&ots=hL1G5Md8tf&sig=\\_vijBTZzd6V5K81tyK9R-5el7i8&hl=pt-PT&ei=1wxxTdieEtCOswbw1aGEDg&sa=X&oi=book\\_result&ct=resul](http://books.google.pt/books?id=i7uhwQM_PyEC&printsec=frontcover&dq=%22novas+tecnologias+e+media%C3%A7%C3%A3o+pedag%C3%B3gica%22+moran&source=bl&ots=hL1G5Md8tf&sig=_vijBTZzd6V5K81tyK9R-5el7i8&hl=pt-PT&ei=1wxxTdieEtCOswbw1aGEDg&sa=X&oi=book_result&ct=resul)
- MSI. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Obtido em 29 de janeiro de 2011, de Ministério da Ciência e da Tecnologia: . <http://www.aceso.unic.pcm.gov.pt/docs/lverde.htm>
- NOGUEIRA, A. (1996a). Os caminhos e os (des)-caminhos da Educação de Adultos. Portugal anos 80-90. In Simões, A. *Educação de Adultos em Portugal. Situações e Perspetivas* (pp. 103-127). Coimbra: Jornadas de Educação de Adultos em Portugal.
- NOGUEIRA, A. (1996b). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NOVO REGIME JURÍDICO DOS CURSOS EFA E DAS FORMAÇÕES MODULARES. (2007). Portaria n° 230, de 7 de março.
- OBJETIVOS DOS CURSOS DO 1º CICLO DO ENSINO. (1989). Portaria n.º 432/89, 14 de junho.

- OTMAN, G. (1998). *Dicionário da cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PAIS, F. (1999). *Multimédia e Ensino, um novo paradigma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.
- PELISSOLI, L.; LOYOLLA, W. (2004). *Aprendizado Móvel (MLearning): Dispositivos e Cenários*. Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/074-TC-C2.htm>
- PERALTA, H.; COSTA, F. (2007a). *Limites e possibilidades das TIC na educação. TIC e Inovação Curricular*. Obtido em 17 de fevereiro de 2011, de Revista de Ciências da Educação: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/%20N%C3%BAmero3.pdf>
- PERALTA, H.; COSTA, F. (2007b). *Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional*. Obtido em 17 de fevereiro de 2011, de Revista de Ciências da Educação: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT06.pdf>
- PEREIRA, A. (s/d). *Aprendizagem e as tecnologias*. Obtido em 24 de fevereiro de 2001, de Universidade Aberta: <http://pt.scribd.com/doc/14114557/AprendizagemTecnologias>
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez nove competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PINTO, J.; LISETE, M.; ROTHES, L. (1998). *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação.
- PIRES, A. (2002). *Educação e Formação ao Longo Da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Obtido em 30 de novembro de 2010, de [http://run.unl.pt/bitstream/10362/1004/1/pires\\_2002.pdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/1004/1/pires_2002.pdf)
- 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*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE BASE DE ADULTOS. (2010). Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro.
- PNUD. (2001). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2001. Novas Tecnologias e Desenvolvimento Humano*. Obtido em 30 de outubro de 2010, de Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: [www.itu.int/wsis](http://www.itu.int/wsis)

- PONTE, J. P. (1992). *O computador um instrumento da educação*. Lisboa: Texto Editora.
- PONTE, J. P. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- PONTE, J. P. (2000). *TIC na educação e na formação de professores: Que desafios?* Obtido em 29 de janeiro de 2011, de Revista Ibero-Americana de Educação, N.º 24, pp. 63-90: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Novas tecnologias](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Novas%20tecnologias)
- PONTE, J. P., OLIVEIRA, H., VARANDAS, J.M. (2002a). As novas tecnologias na formação inicial de professores: Análise de uma experiência. In Fernandes, M.; Gonçalves, J.A.; Bolina, M. ; Salvado, T. (Orgs.) *O particular e o global no virara do milénio: Atas V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Edições Colibri e SPCE.
- PONTE, J. P. (2002b). *As TIC no início da escolaridade. Perspetivas na formação inicial de professores*. Obtido em 29 de janeiro de 2011, de Departamento de Educação da Faculdade de Ciências: <http://www.scribd.com/doc/42248142/02-Ponte-Tic-Inafop>
- POSI. (s/d). *Programas Operacionais do Quadro Comunitário de Apoio 2000-2006*. . Obtido em 5 de fevereiro de 2011, de Ministério da Ciência e da Tecnologia: <http://www.fct.mctes.pt/pt/programasinvestimento/posi/posifiles/posi.html>
- PROCEDIMENTOS E CONDIÇÕES DE ACESSO A MODALIDADES ESPECIAIS DE CONCLUSÃO DO NÍVEL SECUNDÁRIO. (2007). Decreto-lei nº 357/2007.
- PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM COMPETÊNCIAS BÁSICAS. (2010). Obtido em fevereiro de 2011, de <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Destaques/Detail/33>
- PROJETO MEMÓRIA. (2005). *Paulo Freire educar para transformar*. Obtido em 23 de dezembro de 2010, de [www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/01\\_pensamento\\_o%20metodo\\_paulo\\_freire.html](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/01_pensamento_o%20metodo_paulo_freire.html)
- PTE. (2011). *Plano Tecnológico da Educação*. Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de <http://www.escola.gov.pt/inicio.asp> e <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/index.htm>
- PTE. (s/d). *Plano Tecnológico da Educação*. Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de <http://www.pte.gov.pt/>

- QUINTAS, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ªed.). Lisboa: Gradiva.
- RAGE; HOPE. (1999). *Giroux on Freire*. Obtido em 23 de dezembro de 2010, de [www.perfectfit.org/CT/giroux6.html](http://www.perfectfit.org/CT/giroux6.html)
- REGIME JURÍDICO DO SISTEMA NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES. (2007). Decreto-lei nº 396/2007, de 31 de dezembro.
- REGULAMENTO DE ACESSO A APOIOS FINANCEIROS CONCEDIDOS AOS CENTROS DE RVCC.(2001). Despacho Conjunto nº262/2001, de 22 de março.
- REGULAMENTO DE ACESSO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS OU INCAPACIDADE AO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS. (2007). Despacho n.º 29176/2007, de 21 de dezembro.
- RELATÓRIO DE PROGRESSO DO PLANO TECNOLÓGICO. (2007). *Plano Tecnológico Portugal a Inovar*. (p.13). Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de <http://www.planotecnologico.pt/document/CCPT23NOV07.pdf>
- RICHMOND, M.; ROBINSON, C.; SACHS-ISRAEL (2009). *O desafio da Alfabetização Global. Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012*. Obtido em 3 de dezembro de 2010, de UNESCO : [www.unesdoc.UNESCO.org/images/0016/001631/163170POR.pdf](http://www.unesdoc.UNESCO.org/images/0016/001631/163170POR.pdf)
- ROTHES, L. (2000). A educação de adultos em Portugal. In Lima, L. *Educação de Adultos. Forum II* (pp. 153-168). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- ROTHES, L. (2007). Educação e formação de adultos em Portugal: Circunstâncias e desafios. In *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação* (pp. 75-83). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- RUQUOY, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In (eds). In Alberto L. *et al.*, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (2ªed., p. 87). Lisboa: Gradiva.
- SILVA, A. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições ASA.

- SITOE, R. M. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? In *Comportamento Organizacional e Gestão* (Vol. 12), (pp. 283-290). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Acedido a 19 de novembro de 2010, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v12n2/v12n2a09.pdf>
- SCHIAVO, M.; MOREIRA, E. (2005). *Glossário Social*. Rio de Janeiro: Comunicarte. Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de <http://www.comunicarte.com.br/site-comunicarte/downloads/glossario-social.pdf>
- TRIGO, M. (2001). *Relatório de Atividades 2000*. Lisboa: ANEFA.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UCPT. (2005a). *Plano Tecnológico Portugal a Inovar*. Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de <http://www.planotecnologico.pt/InnerPage.aspx?idCat=31&idMasterCat=30&idLang=1&site=planotecnologico>
- UCPT. (2005b). *Plano tecnológico uma estratégia de crescimento com base no Conhecimento, Tecnologia e Inovação*. Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de <http://www.planotecnologico.pt/document/OPlanoTecnologico.pdf>
- UMIC. (2011a). *Academias TIC*. Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de [http://www.unic.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=3080&Itemid=87](http://www.unic.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=3080&Itemid=87)
- UMIC. (2011b). *TIC nas escolas*. Obtido em 12 de fevereiro de 2011, de [http://www.unic.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=13&Itemid](http://www.unic.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid)
- UNESCO. (1997). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo: UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Alfabetização como liberdade*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*. Obtido em 19 de novembro de 2010, de <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>
- UNESCO. (2009). *Relatório global sobre aprendizagem de educação de adultos*. Obtido em 3 de dezembro de 2010, de <http://www.UNESCO.org/pt/brasil/resources-services-in-brazil/publications-in-brazil/UNESCO-publications-on-education-issued-in-brazil/>



## **Anexos**

---

### **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo N.º1 Questionário inicial

Anexo N.º2 Questionário pré-teste

Anexo N.º3 Questionário final

Anexo N.º4 Indicadores

Anexo N.º5 Categorização da análise

Anexo N.º6 Fotografias



# **ANEXO 1**

## QUESTIONÁRIO

O presente questionário surge integrado numa investigação sobre a alfabetização, em desenvolvimento no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos (EFA). Com este questionário pretende-se avaliar de que forma as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) estão a ser utilizadas nos processos de Alfabetização de Adultos, na região do Algarve.

*Coloque um X ou preencha os espaços correspondentes à sua realidade.*

### Identificação do questionário

<p style="text-align: center; margin: 0;"><b>1. Idade</b></p> <p>a) Menos de 25 <input type="checkbox"/></p> <p>b) Entre 25 e 35 anos <input type="checkbox"/></p> <p>c) Entre 36 e 45 anos <input type="checkbox"/></p> <p>d) Entre 46 e 55 anos <input type="checkbox"/></p> <p>f) Mais de 56 anos <input type="checkbox"/></p>	<p style="text-align: center; margin: 0;"><b>3. Habilitações académicas</b></p> <p><u>1. Formação profissional no 1º Ciclo:</u></p> <p>a) Magistério Primário <input type="checkbox"/></p> <p>b) Bacharelato <input type="checkbox"/> Em: <input style="width: 100px;" type="text"/></p> <p>c) Licenciatura <input type="checkbox"/> Em: <input style="width: 100px;" type="text"/></p> <p>d) Outra: <input style="width: 100px;" type="text"/> <input type="checkbox"/> Em: <input style="width: 100px;" type="text"/></p> <p><u>2. Outras formações:</u></p> <p>a) Formação em EFA <input type="checkbox"/> Em: <input style="width: 100px;" type="text"/></p> <p>b) Formação na área das TIC <input type="checkbox"/> Em: <input style="width: 100px;" type="text"/></p> <p>c) Outra licenciatura <input type="checkbox"/> Em: <input style="width: 100px;" type="text"/></p> <p>d) Pós-Graduação <input type="checkbox"/> Em: <input style="width: 100px;" type="text"/></p> <p>e) Mestrado <input type="checkbox"/> Em: <input style="width: 100px;" type="text"/></p> <p>f) Doutoramento <input type="checkbox"/> Em: <input style="width: 100px;" type="text"/></p>	
<p style="text-align: center; margin: 0;"><b>2. Sexo</b></p> <p>a) Masculino <input type="checkbox"/></p> <p>b) Feminino <input type="checkbox"/></p>		

**Critérios de avaliação:**

<b>Precisão</b>	
<b>Clareza</b>	
<b>Coerência</b>	
<b>Consistência</b>	
<b>Relevância</b>	
<b>As perguntas atingem o objectivo</b>	
<b>Sugestões de outras perguntas</b>	
<b>Existem erros conceituais nas variáveis?</b>	

### Formação

**4. Tempo de serviço**

- a) Na função docente (até 31 de agosto de 2009)
- b) Na função docente em EFA (até 31 de agosto de 2009)

**Critérios de avaliação:**

<b>Precisão</b>	
<b>Clareza</b>	
<b>Coerência</b>	
<b>Consistência</b>	
<b>Relevância</b>	
<b>As perguntas atingem o objectivo</b>	
<b>Sugestões de outras perguntas</b>	
<b>Existem erros conceituais nas variáveis?</b>	

5. Indique os motivos que o levaram a lecionar no curso alfabetização:

- a) Possuir formação na área de EFA.
- b) Ter tempo de serviço em EFA/Experiência em ensinar adultos.
- c) Gostar de ensinar adultos.
- d) Não ter colocação na sua área de formação.
- e) Preferir colocação perto da sua área de residência.
- f) Colocação pela Bolsa de Recrutamento.
- g) Ser professor de Quadro Escola (QE) ou Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e como havia necessidade de um professor do 1º ciclo para o curso de alfabetização, o agrupamento ou a DREALG colocou-o nesta área.
- h) Ser professor de QE ou QZP e como havia necessidade de um professor do 1º ciclo para o curso e alfabetização, solicitei ao agrupamento ou DREALG que fosse colocada nesta área.
- i) Outra: \_\_\_\_\_

Critérios de avaliação:

Precisão	
Clareza	
Coerência	
Consistência	
Relevância	
As perguntas atingem o objectivo	
Sugestões de outras perguntas	
Existem erros conceptuais nas variáveis?	

6. De acordo com a formação que possui em EFA, como avalia o seu conhecimento? Nas afirmações seguintes, classifique o seu grau de conhecimento:

- |                                                      | Muito mau                | Mau                      | Razoável                 | Bom                      | Muito bom                |
|------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Em políticas educativas e práticas atuais de EFA. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Em metodologias em alfabetização de adultos.      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Em estratégias em alfabetização de adultos.       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Critérios de avaliação:

Precisão	
Clareza	
Coerência	
Consistência	
Relevância	
As perguntas atingem o objectivo	
Sugestões de outras perguntas	
Existem erros conceptuais nas variáveis?	

7. Na primeira vez que lecionou o curso de alfabetização, quais os aspetos em que sentiu mais dificuldades?

- a) Na falta de materiais.
- b) Na falta de acompanhamento/apoio ao nível pedagógico dos órgãos de gestão.
- c) Na construção de materiais adequados aos adultos.
- d) Na motivação dos alunos que recebem o Rendimento de Inserção Social (RSI).
- e) No processo ensino-aprendizagem de adultos.
- f) Outra: \_\_\_\_\_

Critérios de avaliação:

Precisão	
Clareza	
Coerência	
Consistência	
Relevância	
As perguntas atingem o objectivo	
Sugestões de outras perguntas	
Existem erros conceituais nas variáveis?	

### Práticas de alfabetização

8. Qual o método de alfabetização que utiliza?

- a) Método sintético (fónico – utiliza primeiro os sons representados pelas letras e combina esses sons e as sílabas para pronunciar e formar outras palavras).
- b) Método analítico (global - utiliza primeiro palavras e depois parte para a associação entre o som e as sílabas das palavras para formar outras palavras).
- c) Método Paulo Freire (a partir do levantamento do universo vocabular do contexto do aluno, utiliza palavras geradoras proporcionando debates, ao mesmo tempo que é projetada a palavra e, posteriormente, são trabalhadas as sílabas da palavra para formar outras palavras).
- d) Outro: \_\_\_\_\_

Critérios de avaliação:

Precisão	
Clareza	
Coerência	
Consistência	
Relevância	
As perguntas atingem o objectivo	
Sugestões de outras perguntas	
Existem erros conceituais nas variáveis?	

9. Das seguintes estratégias didáticas apresentadas para a alfabetização, quais as que aplica?

- a) Situações de simulação.
- b) Análise e discussão de casos.
- c) Aprendizagem baseada em problemas.
- d) Métodos experimentais em que se utilizem as experiências dos alunos.
- e) Utilização da autoavaliação para identificar os conhecimentos/experiências do aluno.
- f) Outra: \_\_\_\_\_

Critérios de avaliação:

Precisão	
Clareza	
Coerência	
Consistência	
Relevância	
As perguntas atingem o objectivo	
Sugestões de outras perguntas	
Existem erros conceituais nas variáveis?	

### Uso das TIC no dia-a-dia

10. Como avalia o seu conhecimento nos equipamentos seguintes?

Classifique com um (X) :

	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
a) Computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) TV+vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Telemóvel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Retroprojektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) <i>Datashow</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Calculadora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Outro: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Critérios de avaliação:

Precisão	
Clareza	
Coerência	
Consistência	
Relevância	
As perguntas atingem o objectivo	
Sugestões de outras perguntas	
Existem erros conceituais nas variáveis?	

11. Em relação às TIC:

- a) Não sou usuário das TIC.
- b) Sou usuário básico (utilizo a Internet e o Word).
- c) Sou usuário intermédio (utilizo a Internet, alguns *software* e os programas do Office: Word, Excel, Powerpoint...).
- d) Sou usuário avançado (utilizo a Internet, domino completamente os programas do Office e utilizo outros *software*).

Critérios de avaliação:

Precisão	
Clareza	
Coerência	
Consistência	
Relevância	
As perguntas atingem o objectivo	
Sugestões de outras perguntas	
Existem erros conceituais nas variáveis?	

**Uso das TIC no trabalho docente (quando é mencionado a utilização das TIC, considere-as como estratégias pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem na alfabetização)**

12. Em sala de aula, utiliza as TIC como estratégia pedagógica?

- |                                | Nunca                    | Raramente                | Às vezes                 | Frequentemente           | Sempre                   |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Computador                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Internet                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) TV+vídeo                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Telemóvel                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Retroprojektor              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) <i>Datashow</i>             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Rádio                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Calculadora                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Outro: <input type="text"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Critérios de avaliação:

Precisão	
Clareza	
Coerência	
Consistência	
Relevância	
As perguntas atingem o objectivo	
Sugestões de outras perguntas	
Existem erros conceituais nas variáveis?	

**Se respondeu «nunca» na questão anterior para todas as TIC passe à questão 17.**

**Se respondeu de «raramente» a «sempre» responda às questões seguintes.**

13. Porque razão utiliza as TIC? Das razões seguintes assinale com um (X) o número que melhor coincide com a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- Discordo totalmente (DT)  
 Discordo em parte (DP)  
 Não concordo nem discordo (NCND)  
 Concordo em parte (CP)  
 Concordo totalmente (CT)

	DT	DP	NC ND	CP	CT
a) Motivar mais os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Aumentar o nível de confiança com as TIC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Desenvolver outras capacidades (motricidade, memorização, criatividade, intuição)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Facilitar a aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Melhorar o aproveitamento dos alunos/maior sucesso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Proporcionar relações de cooperativismo (maior integração).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Combater a falta de assiduidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Outra: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Critérios de avaliação:

Precisão	
Clareza	
Coerência	
Consistência	
Relevância	
As perguntas atingem o objectivo	
Sugestões de outras perguntas	
Existem erros concetuais nas variáveis?	

14. Preencha a tabela seguinte as letras (TIC) com os números (Estratégias) correspondentes aos critérios de evidência (objectivos) da alfabetização:

**TIC**

- a) Computador  
 b) Internet  
 c) TV+vídeo  
 d) Telemóvel  
 e) Retroprojektor  
 f) *Datashow*  
 g) Rádio  
 h) Calculadora  
 i) Outro:

**Estratégias**

- 1- Manipulação do equipamento  
 2- Apresentação de informação  
 3- Realização de exercícios  
 4- Pesquisa de informação  
 5- Comunicação entre pares  
 6- Exposição de conteúdos

**Exemplo:**

Opção n.º1  
 TIC/Estratégias

Critérios de evidência:	Opção n.º1 TIC/Estratégias	Opção n.º2 TIC/Estratégias	Opção n.º3 TIC/Estratégias
a) Relacionar fonia/grafia.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b) Ler/escrever palavras dadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c) Ler/escrever palavras descobertas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d) Constatar a organização silábica das palavras.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
e) Distinguir palavras monossilábicas,	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

dissilábicas e polissilábicas.			
f) Utilizar regras simples de acentuação.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
g) Ler/escrever frases simples.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
h) Organizar frases simples.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
D) Interpretar mensagens simples.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
j) Ler/escrever textos simples.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
l) Redigir textos com sequência lógica.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
m) Utilizar corretamente a grafia do Português.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
n) Utilizar corretamente os diferentes sinais de pontuação.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
o) Adquirir (desenvolver) a competência de compreensão/ interpretação e de produção de textos orais corretos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
p) Desenvolver a competência de compreensão/ interpretação e de produção de textos escritos corretos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
q) Representar todos os algarismos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
r) Resolver operações por cálculo mental.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
s) Representar os números das dezenas, centenas e milhares.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
t) Realizar as quatro operações com números até dois algarismos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
u) Fazer as quatro operações com números representativos do dinheiro	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v) Representar números referidos às unidades.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
x) Identificar sólidos e figuras geométricas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
z) Fazer as quatro operações com números decimais.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**Critérios de avaliação:**

Precisão	
Clareza	
Coerência	
Consistência	
Relevância	
As perguntas atingem o objectivo	
Sugestões de outras perguntas	
Existem erros conceituais nas variáveis?	

**15. Qual a principal dificuldade dos alunos em relação à utilização das TIC?**

- a) Manipulação do equipamento, por não ser capaz de utilizar a máquina (motricidade).
- b) Falta de orientação, por não ser alfabetização.
- c) Medo e insegurança.
- d) Retenção da informação.
- e) Aprendizagem.
- f) Não demonstram dificuldades.
- g) Outra: \_\_\_\_\_

Critérios de avaliação:

Precisão	
Clareza	
Coerência	
Consistência	
Relevância	
As perguntas atingem o objectivo	
Sugestões de outras perguntas	
Existem erros conceituais nas variáveis?	

16. Qual a principal dificuldade na utilização das TIC como estratégia de ensino aprendizagem?

- a) Controlar o tempo.
- b) Ensinar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, no ensino de adultos.
- c) Dar a atenção a todos em simultâneo.
- d) Motivar os alunos com dificuldades de aprendizagem.
- e) Não tenho dificuldades no uso das TIC como estratégia de ensino-aprendizagem.
- f) Outra: \_\_\_\_\_

Critérios de avaliação:

Precisão	
Clareza	
Coerência	
Consistência	
Relevância	
As perguntas atingem o objectivo	
Sugestões de outras perguntas	
Existem erros conceituais nas variáveis?	

17. Se não utilizou as TIC em sala de aula, refira com um (X) pelo menos cinco razões:

- a) Não ter pensado ainda nessa possibilidade.
- b) Por as TIC não estarem implementadas no programa da alfabetização.
- c) Não conhecer *software* de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, no ensino de adultos.
- d) Escassez de tempo.
- e) Menor aproveitamento/menor rendimento da aula.
- f) Desmotivação perante as condições existentes.
- g) Ausência de apoio dos órgãos de gestão.
- h) Ausência de equipamento na sala.
- i) Ausência de equipamento na escola.
- h) Ausência de conhecimentos suficientes na área.
- j) Heterogeneidade da turma.
- l) Número elevado de alunos.
- m) Não saberem ler e ser complicado utilizarem os computadores.
- n) Desmotivação dos alunos.
- o) Falta de hábitos de trabalho dos alunos.
- p) Falta de assiduidade dos alunos.
- q) Dificuldades de aprendizagem dos alunos/capacidades cognitivas.
- r) Motivos culturais dos alunos.
- s) Outro: \_\_\_\_\_

Critérios de avaliação:

Precisão	
Clareza	
Coerência	
Consistência	
Relevância	
As perguntas atingem o objectivo	
Sugestões de outras perguntas	
Existem erros conceituais nas variáveis?	

## **ANEXO 2**

## QUESTIONÁRIO

O presente questionário surge integrado numa investigação sobre a alfabetização, em desenvolvimento no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos (EFA). Com este questionário pretende-se avaliar de que forma as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) estão a ser utilizadas nos processos de Alfabetização de Adultos, na região do Algarve.

Coloque um X ou preencha os espaços correspondentes à sua realidade.

### Identificação do questionário

#### 1. Idade

- a) Menos de 25
- b) Entre 25 e 35 anos
- c) Entre 36 e 45 anos
- d) Entre 46 e 55 anos
- f) Mais de 56 anos

#### 2. Sexo

- a) Masculino
- b) Feminino

#### 3. Habilitações académicas

##### 1. Formação profissional no 1º Ciclo:

- a) Magistério Primário
- b) Bacharelato  Área: \_\_\_\_\_
- c) Licenciatura  Área: \_\_\_\_\_
- d) Outra: \_\_\_\_\_  Área: \_\_\_\_\_

##### 2. Outras formações:

- a) Formação em EFA
- b) Formação na área das TIC
- c) Outra licenciatura  Área: \_\_\_\_\_
- d) Pós-Graduação  Área: \_\_\_\_\_
- e) Mestrado  Área: \_\_\_\_\_
- f) Doutoramento  Área: \_\_\_\_\_

### Formação

#### 4. Tempo de serviço

- a) Na função docente (até 31 de agosto de 2009) \_\_\_\_\_
- b) Na função docente em alfabetização (até 31 de agosto de 2009) \_\_\_\_\_

#### 5. Indique os motivos que o levaram a lecionar no curso alfabetização:

- a) Possuir formação na área de EFA.
- b) Ter tempo de serviço em EFA/Experiência em ensinar adultos.
- c) Gostar de ensinar adultos.
- d) Não ter colocação na sua área de formação e propor-se por oferta de escola.
- e) Preferir colocação perto da sua área de residência.
- f) Colocação pela Bolsa de Recrutamento.
- g) Ser professor de Quadro Escola (QE) ou Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e como havia necessidade de um professor do 1º ciclo para o curso de alfabetização, o agrupamento ou a DREALG colocou-o nesta área.
- h) Ser professor de QE ou QZP e como havia necessidade de um professor do 1º ciclo para o curso e alfabetização, solicitei ao agrupamento ou DREALG que fosse colocada nesta área.
- i) Outro: \_\_\_\_\_

#### 6. De acordo com a formação/experiência profissional que possui em EFA, como avalia o seu conhecimento? Nas afirmações seguintes, classifique o seu grau de conhecimento:

- |                                                      | Muito mau                | Mau                      | Razoável                 | Bom                      | Muito bom                |
|------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Em políticas educativas e práticas atuais de EFA. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Em metodologias em alfabetização de adultos.      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Em estratégias de alfabetização de adultos.       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Na primeira vez que lecionou o curso de alfabetização, quais os aspetos em que sentiu mais dificuldades?

- a) Na falta de materiais.
- b) Na falta de acompanhamento/apoio ao nível pedagógico dos órgãos de gestão.
- c) Na construção de materiais adequados aos adultos.
- d) Na motivação dos alunos que recebem o Rendimento de Inserção Social (RSI).
- e) No processo ensino-aprendizagem de adultos.
- f) Outro: \_\_\_\_\_

### Práticas de Alfabetização

8. Qual o método de alfabetização que utiliza?

- a) Método sintético (fónico – utiliza primeiro os sons representados pelas letras e combina esses sons e as sílabas para pronunciar e formar outras palavras).
- b) Método analítico (global - utiliza primeiro palavras e depois parte para a associação entre o som e as sílabas das palavras para formar outras palavras).
- c) Método Paulo Freire (a partir do levantamento do universo vocabular do contexto do aluno, utiliza palavras geradoras proporcionando debates, ao mesmo tempo que é projetada a palavra e, posteriormente, são trabalhadas as sílabas da palavra para formar outras palavras).
- d) Outro: \_\_\_\_\_

9. Das seguintes estratégias didáticas apresentadas para a alfabetização, aplica alguma delas?

- a) Situações de simulação.
- b) Análise e discussão de casos.
- c) Aprendizagem baseada em problemas.
- d) Métodos experimentais em que se utilizem as experiências dos alunos.
- e) Utilização da autoavaliação para identificar os conhecimentos/experiências do aluno.
- f) Outra: \_\_\_\_\_

### Uso das TIC no seu dia-a-dia (uso pessoal)

10. Como avalia a sua competência de utilização nos equipamentos seguintes?

Classifique com um (X) :

	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
a) Computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) TV+vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Telemóvel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Retroprojeter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) <i>Datashow</i> (multimédia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Quadros interativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Calculadora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Outro: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Em relação às TIC:

- a) Não sou utilizador das TIC.
- b) Sou utilizador da Internet e do Word.
- c) Sou utilizador da Internet, dos programas do Office (Word, Excel, Powerpoint) e alguns *software*.
- d) Sou utilizador da Internet, domino completamente os programas do Office e utilizo outros *software*.

12. Na sua prática pedagógica, de alfabetização de adultos, utiliza alguma tecnologia, tais como: computador, Internet, TV+vídeo, telemóvel, retroprojektor, *datashow* (multimédia), quadros interativos, rádio e calculadora?

- a) Sim
- b) Não

Se respondeu «não» na questão anterior passe à questão 18.

**Uso das TIC na prática docente (quando é mencionado a utilização das TIC, considere-as como estratégias pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem na alfabetização)**

13. Em sala de aula, utiliza as TIC como estratégia pedagógica?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
a) Computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) TV+vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Telemóvel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Retroprojektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) <i>Datashow</i> (multimédia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Quadros interativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Calculadora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Outro: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Porque razão utiliza as TIC? Das razões seguintes assinale com um (X) o que melhor coincide com a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- Discordo totalmente (DT)
- Discordo em parte (DP)
- Não concordo nem discordo (NCND)
- Concordo em parte (CP)
- Concordo totalmente (CT)

	DT	DP	NC ND	CP	CT
a) Motivar mais os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Aumentar o nível de confiança com as TIC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Desenvolver outras capacidades (motricidade, memorização, criatividade, intuição)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Facilitar a aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Melhorar o aproveitamento dos alunos/maior sucesso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Proporcionar relações de cooperativismo (maior integração).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Combater a falta de assiduidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Outra: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Indique na tabela seguinte as TIC com as estratégias que utiliza de acordo com os critérios de evidência da alfabetização:

**TIC**

- a) Computador
- b) Internet
- c) TV+vídeo
- d) Telemóvel
- e) Retroprojektor
- f) *Datashow* (multimédia)
- g) Quadros interativos
- h) Rádio
- i) Calculadora
- j) Outro: \_\_\_\_\_

**Estratégias**

- 1- Manipulação do equipamento
- 2- Apresentação de informação
- 3- Realização de exercícios
- 4- Pesquisa de informação
- 5- Comunicação entre pares
- 6- Exposição de conteúdos

**Exemplo:**

TIC	Estratégias
d	1, 5
g	2, 3

Critérios de evidência:

	TIC	Estratégias
a) Relacionar fonia/grafia.		
b) Ler/escrever palavras.		
c) Constatar a organização silábica das palavras.		
d) Distinguir palavras monossilábicas, dissilábicas e polissilábicas.		
e) Utilizar regras simples de acentuação.		
f) Ler/escrever frases simples.		
g) Interpretar mensagens simples.		
h) Ler/escrever textos simples.		
i) Utilizar corretamente a grafia do Português.		
j) Adquirir (desenvolver) a competência de compreensão/ interpretação e de produção de textos orais.		
l) Desenvolver a competência de compreensão/interpretação e de produção de textos escritos.		
m) Representar todos os algarismos.		
n) Resolver operações por cálculo mental.		
o) Representar os números das dezenas, centenas e milhares.		
p) Fazer as quatro operações com números representativos do dinheiro.		
q) Representar números referidos às unidades.		
r) Identificar sólidos e figuras geométricas.		
s) Fazer as quatro operações com números decimais.		
t) Identificar informação atual, notícias, temas em destaque, noções de cidadania, ...		

16. Quais as principais dificuldades dos alunos em relação à utilização das TIC?

- a) Manipulação do equipamento, por não ser capaz de utilizar a máquina (motricidade).
- b) Falta de orientação, por não ser alfabetizado.
- c) Medo e insegurança.
- d) Retenção da informação.
- e) Aprendizagem.
- f) Não demonstram dificuldades.
- g) Outra: \_\_\_\_\_

17. Quais as principais dificuldades na utilização das TIC como estratégia de ensino aprendizagem?

- a) Controlar o tempo.
- b) Ensinar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, no ensino de adultos.
- c) Dar a atenção a todos em simultâneo.
- d) Motivar os alunos com dificuldades de aprendizagem.
- e) Não tenho dificuldades no uso das TIC como estratégia de ensino-aprendizagem.
- f) Outra: \_\_\_\_\_

18. Se não utilizou as TIC em sala de aula, refira com um (X) pelo menos, cinco razões:

- a) Não ter pensado ainda nessa possibilidade.
- b) Ausência de conhecimentos suficientes na área.
- c) Por as TIC não estarem implementadas no programa da alfabetização.
- d) Não conhecer *software* de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, no ensino de adultos.
- e) Surgirem situações imprevistas e não estar preparado para as resolver.
- f) Menor aproveitamento/menor rendimento da aula.
- g) Dificuldade em gerir a aula.
- h) Escassez de tempo.
- i) Heterogeneidade da turma.
- j) Número elevado de alunos.
- l) Desmotivação dos alunos.
- m) Motivos culturais dos alunos.
- n) Falta de hábitos de trabalho dos alunos.
- o) Falta de assiduidade dos alunos.
- p) Dificuldades de aprendizagem dos alunos/capacidades cognitivas.
- q) Não saberem ler e ser complicado utilizarem os computadores.
- r) Desmotivação perante as condições existentes.
- s) Ausência de apoio dos órgãos de gestão.
- t) Ausência de equipamento na sala.
- u) Outra: \_\_\_\_\_

## **ANEXO 3**

## QUESTIONÁRIO

O presente questionário surge integrado numa investigação sobre a alfabetização, em desenvolvimento no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos (EFA). Com este questionário pretende-se avaliar de que forma as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) estão a ser utilizadas nos processos de Alfabetização de Adultos, na região do Algarve.

Coloque um X ou preencha os espaços correspondentes à sua realidade.

### Identificação do questionário

#### 1. Idade

- a) Menos de 25
- b) Entre 25 e 35 anos
- c) Entre 36 e 45 anos
- d) Entre 46 e 55 anos
- f) Mais de 56 anos

#### 2. Sexo

- a) Masculino
- b) Feminino

#### 3. Habilitações académicas

##### 1. Formação profissional no 1º Ciclo:

- a) Magistério Primário
- b) Bacharelato  Área: \_\_\_\_\_
- c) Licenciatura  Área: \_\_\_\_\_
- d) Outra: \_\_\_\_\_  Área: \_\_\_\_\_

##### 2. Outras formações:

- a) Formação em EFA
- b) Formação na área das TIC
- c) Outra licenciatura  Área: \_\_\_\_\_
- d) Pós-Graduação  Área: \_\_\_\_\_
- e) Mestrado  Área: \_\_\_\_\_
- f) Doutoramento  Área: \_\_\_\_\_

### Formação

#### 4. Tempo de serviço

- a) Na função docente (até 31 de agosto de 2009) \_\_\_\_\_
- b) Na função docente em alfabetização (até 31 de agosto de 2009) \_\_\_\_\_

#### 5. Indique os motivos que o levaram a lecionar no curso alfabetização:

- a) Possuir formação na área de EFA.
- b) Ter tempo de serviço em EFA/Experiência em ensinar adultos.
- c) Gostar de ensinar adultos.
- d) Não ter colocação na sua área de formação e propor-se por oferta de escola.
- e) Preferir colocação perto da sua área de residência.
- f) Colocação pela Bolsa de Recrutamento.
- g) Ser professor de Quadro Escola (QE) ou Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e como havia necessidade de um professor do 1º ciclo para o curso de alfabetização, o agrupamento ou a DREALG colocou-o nesta área.
- h) Ser professor de QE ou QZP e como havia necessidade de um professor do 1º ciclo para o curso e alfabetização, solicitei ao agrupamento ou DREALG que fosse colocada nesta área.
- i) Outro: \_\_\_\_\_

6. De acordo com a formação/experiência profissional que possui em EFA, como avalia o seu conhecimento? Nas afirmações seguintes, classifique o seu grau de conhecimento:

	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
a) Em políticas educativas e práticas atuais de EFA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Em metodologias em alfabetização de adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Em estratégias de alfabetização de adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Na primeira vez que lecionou o curso de alfabetização, quais os aspetos em que sentiu mais dificuldades?

- a) Na falta de materiais.
- b) Na falta de acompanhamento/apoio ao nível pedagógico dos órgãos de gestão.
- c) Na construção de materiais adequados aos adultos.
- d) Na motivação dos adultos que recebem o Rendimento de Inserção Social (RSI).
- e) No processo ensino-aprendizagem de adultos.
- f) Outro: \_\_\_\_\_

### Práticas de alfabetização

8. Qual o método de alfabetização que utiliza?

- a) Método sintético (fónico – utiliza primeiro os sons representados pelas letras e combina esses sons e as sílabas para pronunciar e formar outras palavras).
- b) Método analítico (global - utiliza primeiro palavras e depois parte para a associação entre o som e as sílabas das palavras para formar outras palavras).
- c) Método Paulo Freire (a partir do levantamento do universo vocabular do contexto do aluno, utiliza palavras geradoras proporcionando debates, ao mesmo tempo que é projetada a palavra e, posteriormente, são trabalhadas as sílabas da palavra para formar outras palavras).
- d) Outro: \_\_\_\_\_

9. Das seguintes estratégias didáticas apresentadas para a alfabetização, aplica alguma delas?

- a) Situações de simulação.
- b) Análise e discussão de casos.
- c) Aprendizagem baseada em problemas.
- d) Métodos experimentais em que se utilizem as experiências dos adultos.
- e) Utilização da autoavaliação para identificar os conhecimentos/experiências do aluno.
- f) Outra: \_\_\_\_\_

## Uso das TIC no seu dia-a-dia (uso pessoal)

10. Como avalia a sua competência de utilização nos equipamentos seguintes?

Classifique com um (X) :

	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
a) Computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) TV+vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Telemóvel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Retroprojektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) <i>Datashow</i> (multimédia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Quadros interativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Calculadora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Outro: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Em relação às TIC:

- a) Não sou utilizador das TIC.
- b) Sou utilizador da Internet e do Word.
- c) Sou utilizador da Internet, dos programas do Office (Word, Excel, Powerpoint) e alguns *software*.
- d) Sou utilizador da Internet, domino completamente os programas do Office e utilizo outros *software*.

12. Na sua prática pedagógica, de alfabetização de adultos, utiliza alguma tecnologia, tais como: computador, Internet, TV+vídeo, telemóvel, retroprojektor, *datashow* (multimédia), quadros interativos, rádio e calculadora?

- a) Sim
- b) Não

Se respondeu «não» na questão anterior passe à questão 17.

## Uso das TIC na prática docente (quando é mencionado a utilização das TIC, considere-as como estratégias pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem na alfabetização)

13. Em sala de aula, utiliza as TIC como estratégia pedagógica?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
a) Computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) TV+vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Telemóvel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Retroprojektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) <i>Datashow</i> (multimédia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Quadros interativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Calculadora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Outro: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Porque razão utiliza as TIC? Das razões seguintes assinale com um (X) o que melhor coincide com a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

Discordo totalmente (DT)  
 Discordo em parte (DP)  
 Não concordo nem discordo (NCND)  
 Concordo em parte (CP)  
 Concordo totalmente (CT)

	DT	DP	NC ND	CP	CT
a) Motivar mais os adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Aumentar o nível de confiança com as TIC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Desenvolver outras capacidades (motricidade, memorização, criatividade, intuição)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Facilitar a aprendizagem dos adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Melhorar o aproveitamento dos adultos/maior sucesso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Proporcionar relações de cooperativismo (maior integração).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Combater a falta de assiduidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Outra: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Quais as principais dificuldades dos adultos em relação à utilização das TIC?

- a) Manipulação do equipamento, por não ser capaz de utilizar a máquina (motricidade).
- b) Falta de orientação, por não ser alfabetizado.
- c) Medo e insegurança.
- d) Retenção da informação.
- e) Aprendizagem.
- f) Não demonstram dificuldades.
- g) Outra: \_\_\_\_\_

16. Quais as principais dificuldades na utilização das TIC como estratégia de ensino aprendizagem?

- a) Controlar o tempo.
- b) Ensinar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, no ensino de adultos.
- c) Dar a atenção a todos em simultâneo.
- d) Motivar os adultos com dificuldades de aprendizagem.
- e) Não tenho dificuldades no uso das TIC como estratégia de ensino-aprendizagem.
- f) Outra: \_\_\_\_\_

17. Se não utilizou as TIC em sala de aula, refira com um (X) pelo menos, cinco razões:

- a) Não ter pensado ainda nessa possibilidade.
- b) Ausência de conhecimentos suficientes na área.
- c) Por as TIC não estarem implementadas no programa da alfabetização.
- d) Não conhecer *software* de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, no ensino de adultos.
- e) Surgirem situações imprevistas e não estar preparado para as resolver.
- f) Menor aproveitamento/menor rendimento da aula.
- g) Dificuldade em gerir a aula.
- h) Escassez de tempo.
- i) Heterogeneidade da turma.
- j) Número elevado de adultos.
- l) Desmotivação dos adultos.
- m) Motivos culturais dos adultos.
- n) Falta de hábitos de trabalho dos adultos.
- o) Falta de assiduidade dos adultos.
- p) Dificuldades de aprendizagem dos adultos/capacidades cognitivas.
- q) Não saberem ler e ser complicado utilizarem os computadores.
- r) Desmotivação perante as condições existentes.
- s) Ausência de apoio dos órgãos de gestão.
- t) Ausência de equipamento na sala.
- u) Outra: \_\_\_\_\_

Obrigada pela atenção!

## **ANEXO 4**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b>	<b>S4</b>	<b>S5</b>	<b>S6</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Observações</b>
<b>A. Percepções em relação ao curso de alfabetização</b>	<b>1. Razões</b> para lecionar no curso de alfabetização							1.1 Experiência  1.2 Formação  1.3 Obtenção de emprego	1.1 - Gosto - Anos de serviço em cursos de alfabetização 1.2 - Conhecimento adquirido - Orientações (do órgão de gestão, ...)  1.3 - Contratados à procura de trabalho
	<b>2. Preocupações</b> para lecionar no curso de alfabetização							2.1 Dificuldades  2.2 Necessidades  2.3 Atitudes	2.1 - Número de formandos - Gestão na sala de aula - Capacidades cognitivas/aprendizagens - Assiduidade - Motivação dos adultos (que recebem RSI) - Motivação dos adultos - Funcionamento dos cursos - Cooperação entre entidades  2.2 - Recursos materiais - Aumento de cursos no local  2.3 - Atitude investigativa - Estratégias de ensino aprendizagem - Aprendizagens sociais
	<b>1. Importância</b> atribuída à utilização das TIC no curso de alfabetização							2.1 Aprendizagem da leitura e escrita  2.2 Aprendizagens funcionais	2.1- Incentivo - Integração - Conhecimento - Motivação  2.2 - Aceder a serviços, pagamentos - Facilita o processo ensino aprendizagem da leitura e escrita

<p><b>B.</b> Percepções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização</p>	<p><b>2.Possibilidades/constrangimentos</b> na utilização das TIC no curso de alfabetização</p>							<p>2.1 Estratégias de ensino/aprendizagem</p> <p>2.2 Rentabilização da formação adquirida em TIC</p> <p>2.3 Aproximação do ensino às realidades da turma</p> <p>2.4 Identificação de dificuldades no uso das TIC</p> <p>2.5 Referência a equipamentos</p>	<p>2.1 - Equipamentos/materiais utilizados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perocidade de utilização das TIC</li> <li>- Projetos</li> <li>- Atividades realizadas pelos formandos utilizando as TIC</li> <li>- Atividades realizadas pelo docente conjuntamente com os formandos utilizando as TIC</li> <li>- Organização da aula</li> <li>- Disposição dos adultos na sala</li> </ul> <p>2.2 – Conhecimentos adquiridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cursos</li> <li>- experiência pessoal</li> </ul> <p>2.3 – Aprender a ler e escrever</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar com familiares</li> <li>- Manusear o equipamento</li> <li>- Abrir “portas ao conhecimento”</li> <li>- Adaptação dos temas à realidade dos adultos</li> <li>- Integrar na sociedade</li> </ul> <p>2.4 - Gestão da turma</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- N.º de formandos elevado</li> <li>- Heterogeneidade da turma</li> <li>- Necessidades de muito apoio</li> <li>- Falta de recursos</li> <li>- Falta de motivação de adultos de etnia cigana</li> <li>- Receios em estragar o equipamento</li> <li>- Motricidade pouco desenvolvida</li> <li>- Impaciência para esperar</li> <li>- Pessimismo dos adultos</li> <li>- Preguiça dos adultos</li> <li>- Individualidade dos adultos</li> <li>- Capacidades cognitiva</li> </ul> <p>2.5 - Computadores</p>
---------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

								disponíveis	- <i>Software</i>
								3.1 Vantagens	3.1 - Motivação <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumento de aprendizagem</li> <li>- Comunicação com familiares</li> <li>- Desenvolvimento da prática de procurar informação</li> <li>- Aquisição de conhecimento</li> <li>- Consciencialização</li> <li>- Capacidades cognitivas</li> <li>- Aumento da autoestima</li> <li>- Integração</li> <li>- Cooperação e espírito de solidariedade</li> <li>- Melhoramento da pontualidade</li> <li>- Melhoramento da assiduidade</li> <li>- Apresentação de estratégias</li> <li>- Organização caligráfica</li> <li>- Organização do trabalho</li> <li>- Redução de custos</li> <li>- Armazenamento de informação</li> </ul>
								3.2 Produtos de aprendizagem	3.2 -Expectativas iniciais dos docentes <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem da leitura e escrita utilizando as TIC</li> <li>- Aprendizagem do uso das TIC</li> <li>- Aprendizagem na pesquisa de informação</li> <li>- Conhecimentos obtidos</li> <li>- Capacidades desenvolvidas (total)</li> <li>-Autonomia e confiança</li> <li>-Falta de confiança</li> <li>- Cooperação entre colegas</li> <li>- Adaptação ao equipamento</li> <li>-Motivação para a aprendizagem</li> <li>-Comunicação por Internet</li> <li>- Atitudes desfavoráveis</li> <li>- Atitudes favoráveis</li> </ul>
								3.3 Sugestões/	3.3 -Vontade de continuar
	3.Potencialidades na utilização das TIC no curso de alfabetização								

								propostas de continuidade na utilização das TIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depende da decisão de cada formador</li> <li>- Depende do grupo de formandos</li> <li>- Integração das TIC no programa</li> <li>- Melhores condições</li> <li>- Estratégia não obrigatória</li> <li>-Necessidade de programas informáticos</li> <li>- Estratégia realizada de forma sistemática</li> <li>- Preferência pela utilização do computador</li> </ul>
--	--	--	--	--	--	--	--	-------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **ANEXO 5**

## CATEGORIZAÇÃO DE ANÁLISE

**Categoria A** – Percepções em relação ao curso de alfabetização

### 1. RAZÕES PARA LECIONAR O CURSO DE ALFABETIZAÇÃO

#### 1.1 Experiência na área de alfabetização de adultos

- S1- (...) *há muitos anos que o faço (...)*
- S1- (...) *tenho 17 anos de trabalhar (...)*
- S1- (...) *gosto de ensinar adultos (...)*
- S2- (...) *costumo ensinar Língua Portuguesa a crianças estrangeiras (...)*
- S3- (...) *porque gosto (...)*
- S3- (...) *eu tenho vocação p'ra alfabetização (...)*
- S3- (...) *normalmente as pessoas têm alguma relutância a trabalhar com ciganos e eu disponibilizei-me (...)*
- S3- (...) *tenho vinte e seis anos de tar ligada à educação de adultos (...)*
- S4- (...) *já há oito anos (...)*
- S4- (...) *voluntariado em lares, em centros de dia... contratada... na CERSI em Évora (...)*
- S5- (...) *além de gostar... uma vez que já tinha experiência (...)*
- S5- (...) *alfabetização é a terceira vez (...)*
- S6- (...) *só no primeiro ciclo do ensino básico (...)*

#### 1.2 Formação na área

- S1- (...) *nos primeiros anos... a Direção Regional deu bastante formação (...)*
- S1- (...) *hoje em dia ... não há formação, não há grandes orientações, (...)*
- S1- (...) *as pessoas estão entregues a si próprias (...)*
- S1- (...) *falta formação para as pessoas que nunca trabalharam em educação de adultos (...)*
- S1- (...) *é mais difícil do que no tempo em que nós tínhamos formação e que trabalhávamos em equipa (...)*
- S1- (...) *era um bocadinho um trabalho mais facilitado. Hoje é mais difícil (...)*
- S2- (...) *não (...)* – (refere-se à formação na área)
- S2- (...) *a equipa do CNO ... acompanhar sempre o meu trabalho (...)*
- S2- (...) *a DREALG... indicaram uma professora que... me orientou, ... mesmo questões muito muito particulares da alfabetização (...)*
- S3- (...) *estiveeee na Direção Regional, na nas coordenações concelhias de educação e formação de adultos (...)*
- S3- (...) *sim (...)* – (refere-se à formação na área)
- S4- (...) *na minha licenciatura tivemos uma disciplina sobre alfabetização de adultos (...)*
- S5- (...) *não...foi mesmo na prática (...)* – (refere-se à formação na área)
- S5- (...) *Direções Regionais eles apoiam-nos e tentam-nos ajudar. Mas eles próprios também têm algumas dificuldades em ensinar (...)*
- S6- (...) *não...temos a nossa coordenadora do curso... ela própria não tem muito apoio... as escolas ainda não estão habituadas, porque são cursos com que não estavam habituados a lidar, eram as coordenações ...(...)* – (refere-se à coordenadora do 1º ciclo do Ensino Básico)
- S6- (...) *tive apoio da colega que esta estava com esta turma no ano passado que contextualizou, pôs-me a par das dificuldades das necessidades da turma (...)*

#### 1.3 Obtenção de emprego

- S2- (...) *concurso de oferta de escola que concorri (...)*
- S4- (...) *porque tenho uma bebé... optei por dar aulas só em período noturno (...)*
- S4- (...) *durante o dia com a minha filha... aproveitar (...)*
- S5- (...) *devido a não ter colocação no concurso nacional, pois havia oferta de escola concorri (...)*
- S6- (...) *fui colocado através da bolsa de recrutamento (...)*

## 2. PREOCUPAÇÕES AO LECIONAR O CURSO DE ALFABETIZAÇÃO

### 2.1 Dificuldades

- S1- (...) *hoje em dia ... não há formação, não há grandes orientações, (...)*
- S1- (...) *as pessoas estão entregues a si próprias (...)*
- S1- (...) *falta formação para as pessoas que nunca trabalharam em educação de adultos (...)*
- S1- (...) *é mais difícil do que no tempo em que nós tínhamos formação e que trabalhávamos em equipa (...)*
- S1- (...) *era um bocadinho um trabalho mais facilitado. Hoje é mais difícil (...)*
- S1- (...) *muitos formandos (...)*
- S1- (...) *dar a apoio a todos (...)*
- S1- (...) *eles têm motivação suficiente... Não tenho alunos com RSI, só tenho alunos que têm vontade de aprender (...)*
- S1- (...) *eu tenho pessoas que percorrem a pé ...30 minutos para virem p'ra a escola ... ao frio e à chuva (...)*
- S2- (...) *a DREALG... indicaram uma professora que... me orientou, ... mesmo questões muito muito particulares da alfabetização (...)*
- S3- (...) *se foram crianças que correram ao ar livre ao sol, descalças, estarem numa instituição formal sentados com horários é sempre difícil (...)*
- S3- (...) *há uma barreira o vir para a escola (...)*
- S4- (...) *faixa mais sénior tem uma grande dificuldade de memorização (...)*
- S4- (...) *faltam mais de dois ou três dias quando voltam demos um passo à frente e ela voltaram três passos a trás e temos de voltar a repetir (...)*
- S4- (...) *irregularidade na assiduidade... cria uma certa frustração em termos do professor (...)*
- S4- (...) *órgão de gestão... não percebe se se o que está a falhar é a gestão da turma ou se tem mesmo a ver com os alunos... é um bocadinho complicado de conciliar e de gerir (...)*
- S4- (...) *a maior parte das faltas...se chove...se está muito frio...ribeira estava cheia... (...)*
- S4- (...) *há um sentimento de impunidade (...)*
- S4- (...) *a segurança social o departamento que era para coordenar ... este ano acho que não houve controlo nenhum (...)*
- S4- (...) *a turma de Portimão está cheia aa e tem uma lista de espera... os ciganos nem se quer são mandados à escola ... há aquele sentimento de injustiça (...)*
- S4- (...) *problemas de saúde...o marido não a incentiva minimamente...cansada de ser sempre o mesmo (...)*
- S4- (...) *vieram por livre e espontânea vontade para ocupar o tempo (...)*
- S4- (...) *fica tudo muito entregue aos professores, não há tanta rigidez (...)*
- S4- (...) *uma certa noção de que "ah! Isto não interessa não interessa p'ra nada, eles já são velhotes, ou estão aqui porque são mandados pela segurança social" (...)*
- S4- (...) *há aquela aaaa sensação de que não são aulas a sério. (...)*
- S4- (...) *foi um problema tremendo aaa fornecer transporte para uma visita de estudo... nunca houve resposta (...)*
- S4- (...) *houve sempre um grande controlo em termos ... o horário, as presenças...nunca houve assim muito interesse no que é que era dado no que não era dado... no motivo do porque é que faltavam (...)*
- S4- (...) *não senti uma boa relação... não houve empatia (...)* - (refere-se ao apoio do órgão de gestão)
- S5- (...) *desmotivação dos alunos (...)*
- S5- (...) *eles não estão mentalizados para o ensino aprendizagem (...)*
- S5- (...) *eles estão por obrigação (...)*
- S5- (...) *alguns de facto, vem porque querem aprender (...)*
- S5- (...) *a maior parte deles não entende ainda aaaa o lado bom, o lado positivo de saber, de ter mais conhecimentos (...)*
- S5- (...) *encaram isto quase um castigo (...)*
- S5- (...) *são obrigados a andar para poderem receber o rendimento de reinserção social (...)*  
curso)
- S5- (...) *temos a nossa coordenadora do curso... ela própria não tem muito apoio... as escolas ainda não estão habituadas, porque são cursos com que não estavam habituados a lidar, eram as coordenações ... estamos todos a tentar entre ajudar ...nem sempre é fácil (...)*
- S6- (...) *prestar apoio a todos os alunos... ajuda ao mesmo tempo e é complicado gerir isso (...)*

S6- (...) *adultos eram de etnia cigana, todos eles a maior parte recebem rendimento, tem interesse e motivação e se sentiam algumas dificuldades era pelo meio que estão inseridos (...)*  
S6- (...) *não, nesse aspeto não, isso foi mais com a professora do ano passado que acompanhava a turma, isso já é uma grande ajuda (...)* - (refere-se ao apoio do órgão de gestão ao nível de considerações para lecionar o curso de alfabetização)

## 2.2 Necessidades

S1- (...) *início da aprendizagem e requerem muito apoio (...)*  
S1- (...) *estão sempre a chamar “professora” “professora” (...)*  
S1- (...) *existe ainda muitos públicos que não sabem nem ler nem escrever (...)*- (importância dos cursos de alf.)  
S1- (...) *ainda temos muitas pessoas que não estão certificadas ao nível do 1º ciclo, infelizmente (...)*  
S1- (...) *precisam dos títulos de residência exigentes... que façam a prova de língua portuguesa (...)*  
S1- (...) *agora não há tantos cursos como havia antigamente é sinal de que as escolas não estão a agarrar os cursos de alfabetização (...)*  
S1- (...) *para quem não sabe nada, começar do zero, um B1 não é resposta (...)* – (se poderiam frequentar EFA B1)  
S2- (...) *materiais (...)*  
S2- (...) *há muita falta... de recursos (...)*  
S2- (...) *eles vão agora todos a exame de 4º ano e eles têm motivações para isso (...)*  
S2- (...) *eles querem tirar a carta de condução, eles estão com outra perspetiva que não seja só o rendimento mínimo (...)*  
S4- (...) *repetir o que já se deu. (...)*  
S4- (...) *fornecer transporte ... a resposta foi negativa... disponibilizaram a partir de julho ... nessa altura as senhoras têm as casas alugadas a turistas, têm os netos cá... não vou... fazer uma viagem com um aluno e a mulher (...)*  
S4- (...) *sempre que eu solicitei alguma coisa... isso havia disponibilidade (...)*  
S4- (...) *nunca utilizei muito os aaa os recursos, por exemplo de papelaria (...)*  
S5- (...) *não há legislação para apoiar estes cursos (...)*  
S5- (...) *escolas dão muito pouco apoio (...)*  
S5- (...) *não há materiais (...)*  
S5- (...) *não temos funcionários para nos apoiar (...)*  
S6- (...) *sim, aquilo que precisei apoiaram-me em tudo o que sabiam... algumas coisas que não estivessem a par também tentaram estar a par (...)* - (refere-se ao apoio do órgão de gestão).

## 2.3 Atitudes

S2- (...) *algumas dúvidas eu pergunto sempre (...)* – (refere-se à equipa do CNO)  
S2- (...) *nós utilizamos... às vezes ... dos manuais do 1ºciclo, que pode estar também associado para os miúdos e não para o público mais adulto (...)*  
S2- (...) *se fizermos alguma pesquisa também encontraremos material (...)*  
S2- (...) *ensinar o abecedário, ensinar a dar competências da leitura e da escrita (...)*  
S2- (...) *às vezes, eu faço até alguma investigação (...)*  
S2- (...) *através de uma palavra decompomos a palavra... palavras que façam sentido para a vida daquelas ... das pessoas... depois vamos buscar palavras dessa família relacionadas (...)*  
S2- (...) *misturo os métodos (...)*  
S2- (...) *eu tenho um conhecimento, mas é um conhecimento próprio (...)* – (refere-se ao método de Paulo Freire)  
S2- (...) *ele (Paulo Freire) era um homem que procurava que as pessoas ganhassem uma consciência crítica em relação à sociedade... que de certa forma que não só alfabetizasse a pessoa, mas também que lhe desse cultura, e aí inteligência associar a essas palavras à sua vida, ao seu dia a dia (...)*  
S2- (...) *gostam muito de aprender a ler e eu acho sinceramente (...)*  
S3- (...) *se o adulto não lavava as mão antes de ir para a escola e depois começa a se aperceber que suja a folha e por uma questão de respeito eee diz “vou lavar as mãos”, para mim é uma conquista (...)*  
S3- (...) *não é só as aprendizagens cognitivas, que efetivamente a leitura e a escrita que são aprendizagens... saber estar na sociedade, ... o saber cumprir horários ...(...)*  
S3- (...) *eu fiz uma visita de estudo à biblioteca, estavam todos aperaltados como numa festa (...)*

- S3- (...) *peças começam a aprender a estar... são processos muito lentos (...)*  
 S3- (...) *se eu conseguir motivar estes pais para que os filhos deles não faltem à escola para irem lavados para irem participar nas reuniões dos filhos, para irem às consultas de rotina. O meu trabalho implicitamente esta a ser... os objetivos alcançados (...)*  
 S4- (...) *visita de estudo... foi elaborado com a turma (...)*  
 S4- (...) *fazia eu na minha impressora (...)*  
 S5- (...) *é tudo feito um bocadinho por intuição e por experiência daquilo que já tínhamos feito antes (...)*  
 S6- (...) *alguns alunos notou-se evolução... ainda não conseguiram aquela evolução que se pretendia (...)*

## **Categoria B – Perceções em relação à utilização das TIC no curso de alfabetização**

### **1. IMPORTÂNCIA DO USO DAS TIC NO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO**

- S1- (...) *por vezes levaaaa os alunos a terem mais incentivo (...)*  
 S1- (...) *sim, embora eu ache que na minha turma não tenha dificuldades de integração (...)* – (refere-se ao uso das TIC como fator de integração da turma)  
 S1- (...) *hoje em dia, quem não sabe utilizar o computador chama-se infoexcluído (...)*  
 S2- (...) *o computador ... é um instrumento essencial... é importante para eles (...)*  
 S2- (...) *dar outras possibilidades e é um conhecimento que é muito importante para os dias de hoje (...)*  
 S2- (...) *a informática também é muito importante para eles, os computadores (...)*  
 S2- (...) *permite a eles chegar à sexta-feira e aplicar um texto que eles gostem (...)*  
 S2- (...) *eu penso que para eles as TIC é muito importante, porque ... sentem-se fascinados (...)*  
 S2- (...) *sem dúvida (...)* – (refere-se ao uso das TIC no processo ensino aprendizagem da leitura e escrita)  
 S3- (...) *não só na alfabetização, na vida em geral, porque já se faz o IRS por Internet, hoje já se marca consultas por Internet (...)*  
 S3- (...) *em todas as circunstâncias da vida é importante nós sabermos usar as novas tecnologias nomeadamente utilizar o cartão e levantar dinheiro ou pagar uma fatura (...)*  
 S3- (...) *no outro dia dizia professora vá lá guardar o que eu fiz, que estou a ficar sem bateria e quando chego ao acampamento tenho de pôr o carregador no gerador (...)*  
 S3- (...) *sim (...)* - (refere-se ao uso das TIC no processo ensino aprendizagem da leitura e escrita)  
 S3- (...) *estamos na época da globalização... os menos esclarecidos começam a perceber a necessidade (...)*  
 S4- (...) *eu acho que sim (...)* – (refere-se à motivação para a aprendizagem)  
 S5- (...) *sim (...)* - (refere-se ao uso das TIC no processo ensino aprendizagem da leitura e escrita)  
 S5- (...) *é uma maneira diferente... (...)*  
 S5- (...) *eles sentem modernos ... descobrem... motivam-se... gostam a máquina em si... desperta-lhes a curiosidades... eles interessam-se mais (...)*  
 S5- (...) *sentem vontade de conhecer mais qualquer coisa... (...)*  
 S6- (...) *completamente (...)* - (refere-se ao uso das TIC na sala de aula)

### **2. POSSIBILIDADES/CONSTRANGIMENTOS DO USO DAS TIC NO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO**

#### **2.1 Estratégias de ensino-aprendizagem**

- S1- (...) *estava a aprender a utilização de de dos computadores (...)*  
 S1- (...) *temos um projeto com a biblioteca da escola ... chama-se “ler para aprender” (...)*  
 S1- (...) *fazemos uma ficha ... tarefas graduais, com ordens muito concretas (...)*  
 S1- (...) *nós vamos ajudando ... subirem entre esses vários degraus (...)*  
 S1- (...) *fazem uma pesquisa na net ... sobre o seu país de origem... depois passaram o texto... no Word... depois alteraram o tamanho da letra, o tipo de letra (...)*  
 S1- (...) *trabalhamos em grupos de dois e pomos sempre um que sabe mais um bocadinho com um que sabe menos (...)* – (os que não sabem ler e escrever também desempenham funções)

S1- (...) a estratégia é a escrita de textos pequeninos ... pequenas frases... o resto das tarefas são iguais, mudar o tamanho da letra, o tipo de letra (...) - ( uso das TIC em relação aos analfabetos)

S1- (...) ensinado a partir de símbolos (...)

S1- (...) tenho alunos que estão a iniciar este ano e que utilizam o computador tal como os outros (...)

S1- (...) se o tiver logo desde o início é desde o início começa a utilizar (...)

S2- (...) nós utilizamos muito o computador (...)

S2- (...) foi este ano a primeira experiência deles ... o primeiro dia foi mesmo... o contacto com o computador (...)

S2- (...) o ligar... verem que podem escrever palavras (...)

S2- (...) foi o dia que escreveram o nome deles (...)

S2- (...) no final já todos gostam de ir fazer um pouco de tudo (...)

S2- (...) gostam de ir ao Google, pesquisar um tema de seu interesse (...)

S2- (...) eu deixo sempre uns quinze minutos no final para eles irem ver qualquer coisa que eles gostem, depois de terminar a tarefa (...)

S2- (...) tarefa que eu todas as sextas feiras (...)

S2- (...) debate-se muito na digitalização do texto (...)

S2- (...) interessa-me a mim que eles... comecem a memorizar por a letra grande, letra pequena, dar o espaço, dar o enter, portanto essas coisas simples... os acentos (...)

S2- (...) às vezes até têm o alfabeto ao lado deles e estão a pesquisar as palavras, as letras e vão vão construindo a palavras ao seu ritmo (...)

S2- (...) o paint eu considero que seja bastante bom pelo manuseamento do rato, porque eles têm que... têm que o arrastar, têm que trabalhar a motricidade fina (...)

S2- (...) cada professor com a sua experiência, com a sua sensibilidade e com o seu bom senso, organiza o seu... a sua planificação (...)

S2- (...) alguns já assimilaram mais rapidamente, já estão aptos para dar um pouco de suporte aos outros colegas (...)

S2- (...) eu disse-lhe assim "mas experimente, experimente que só vendo" (...)

S2- (...) gostam muito de aprender a ler e eu acho sinceramente (...) - (refere-se ao que os adultos mais gostam, usando a TIC ou não)

S2- (...) dão muita importância porque é uma altura que eles podem também usar as letras deles ...as suas palavras e os seus textos e eles gostam muito da leitura (...)

S2- (...) a informática ...permite muito o uso das TIC, permite a eles chegar à sexta feira e aplicar um texto que eles gostem ou um tema que se falou. (...)

S2- (...) um texto...vão digitalizá-lo e depois vão pesquisar ... está muito associado à Língua Portuguesa, (...)

S2- (...) criação do e-mail (...) - (refere-se a outra estratégia no futuro)

S2- (...) algumas aulas sim... principalmente as aulas de mundo atual (...) - (refere-se à projeção com datashow)

S2- (...) projeção de algum texto ou mesmo alguns alguns exercícios (...)

S3- (...) sempre que me é possível (...) – (refere-se ao uso das TIC em sala de aula)

S3- (...) menos vezes que desejo, neste momento aguardo que termine as aulas regulares para poder ter uma sala com computadores (...)

S3- (...) mostrar reproduzir fotografias a própria matrícula deles, portanto fui eu que lhes tirei a fotografia aaa... depois digitalizei... (...)

S3- (...) ainda no outro dia três senhoras de etnia cigana faziam um requerimento à câmara a pedir casa (...)

S3- (...) o quadro do datashow ser o centro das atenções (...) - (refere-se ao uso das TIC em sala de aula)

S3- (...) paint ... processamento de texto, leituras pesquisa tamanho da letra (...)

S4- (...) acho que eles gostam quando já já sabem ler já sabem escrever (...)

S4- (...) sobretudo os mais velhos, muitas vezes nunca mexeram num computador (...)

S4- (...) acham engraçado aprender, trocar mensagens com os netos, aa fazerem vídeos chamadas, pesquisar coisas na Internet, isso eles gostam muito (...)

S4- (...) sim (...) - (utiliza as TIC com os seus adultos)

S4- (...) as TIC já penso mais no computador, porque as outras já são tão banais e já são tão usadas há décadas (...)

S4- (...) cheguei a trazer um projetor portátil, um Kit ... que é muito prático para ter no carro, que tem projetor e uma telazinha (...)

S4- (...) cheguei a utilizar na sala para projetar umas informações (...)

S4- (...) trouxe o meu portátil ... áudio ... cheguei a trazer o leitor de CD's (...)

S4- (...) no áudio fizemos uma aula ... sobre música clássica, sobre Vivaldi e as quatro estações (...)

S4- (...) pomos a música a correr e depois pedíamos para eles imaginarem a que cena é que aquele excerto corresponde, o que aquilo os faz sentir, o que os faz lembrar, que imagens é que são projetadas na cabeça (...)

S4- (...) para projetar informação para falarmos, enquanto eles veem imagens geralmente projeto um texto, (...)

S4- (...) no computador utilizámos muitas vezes a Internet para pesquisa (...)

S4- (...) o Word para passarem texto, para criarem textos, fazerem as decorações, as formatações (...)

S4- (...) eles gostaram muito (...)

S4- (...) uma aluna que uma vez me fez uma pergunta sobre os Jesuítas, em Portugal... não sabia bem o que é que foi... fiz uma pesquisa na Internet e retirei algumas imagens... pus por ordem e fui falando... de uma forma muito simples, sem usar muitas datas e termos complicados (...)

S4- (...) ao nível da leitura e da escrita é assim... para os alunos que estavam ao nível do 1º ano utilizei fichas... o computador para aqueles que já sabiam escrever (...)

S4- (...) que puderam passar textos, responder a perguntas, treinar os acentos e os sinais de pontuação, (...)

S4- (...) sala de aula, antes de irmos para cima eu falava um bocadinho das teclas que íamos usar, e fazia o desenho no quadro, e ou então dava-lhes uma ficha ... só com três teclas para eles memorizarem aquelas, como o enter, para que é que serve, e os espaços para que é que serve (...)

S4- (...) deixava que eles tivessem dificuldades e explicava no momento (...)

S4- (...) cada um tinha uma ficha de suporte ...tinha muita pouca informação na ficha, porque se não eles confundiam-se (...)

S4- (...) ia-lhes explicando individualmente o que é que era, desde o ligar do computador (...)

S4- (...) pegávamos numa ficha que tínhamos trabalhado no dia anterior ... e depois voltamos a trabalhar para eles conhecerem as palavras, a história e não se perderem (...)

S4- (...) se houver uma escola, em que tenha, como aconteceu aqui várias vezes a aula na sala sempre ocupada, não há possibilidades de trabalhar (...)

S5- (...) uso bastante o datashow (...)

S5- (...) tenho dentro da sala três níveis diferentes de alunos... permitem-me trabalhar com uns no quadro, outros com a visualização do datashow consigo movimentar-me ali entre os grupos com mais facilidade (...)

S5- (...) com os alunos diretamente tem sido basicamente computador Internet. (...)

S5- (...) há outros que começaram a utilizar recentemente a calculadora no telemóvel (...)

S5- (...) basicamente o computador é o que desperta mais interesse... é o que os puxa mais e é também o que nos permite trabalhar vertentes diferentes (...)

S5- (...) a partir do 2º período letivo começamos a utilizar com mais frequência... porque também fazia mais sentido que eles tivessem mais conhecimento da escrita e da leitura (...)

S5- (...) agora no último período do ano letivo tem sido semanalmente (...)

S5- (...) até porque tivemos a construir o dossiê de turma para expor com trabalhos, com textos autobiográficos, aa receitas de culinárias típicas do país de cada um, porque há nacionalidades diferentes (...)

S5- (...) aproveitámos todos esses trabalhos para que eles escrevessem tudo isso no computador (...)

S5- (...) há dois ou três que de facto não têm nenhum conhecimento da escrita e se atrapalham um bocadinho e esses eu normalmente ponho ... a trabalhar a pares porque entre ajudam-se e a coisa vai funcionando (...)

S5- (...) o primeiro contacto que de facto eles tiveram com o computador ... foi you tube e verem vídeos que lhes digam alguma coisa. (...)

S5- (...) os de etnia cigana tiveram a ver casamentos ciganos, o que para eles é uma coisa muito importante (...)

S5- (...) tivemos a ver imagens de países como Angola danças de Angola, de cabo verde, danças da Guiné portanto tudo coisas que lhes despertassem o interesse, pois a partir daí tem sido uma caminhada (...)

S5- (...) utilizo muito mesmo as fichas interativas (...)

S5- (...) já vamos tendo muitos sítios onde estão jogos de língua de portuguesa (...)

S5- (...) jogos de matemática on-line e que são interativos... em que eles respondem são pontuados, passam ao nível seguinte e vão se motivando assim (...)

S5- (...) *em português é muito difícil encontrar coisas interessantes na Internet (...)*

S5- (...) *já há muitos jogos interativos, já há muitas brincadeiras que captam tanto a crianças como adultos ... não são perfeitos para adultos...são basicamente feitos a pensar nas crianças (...)*

S5- (...) *como há ali uma competição e há pontuação, há um desafio os próprios, os adultos também se interessam (...)*

S5- (...) *temos os puzzles são uma séries de jogos interativos (...)*

S5- (...) *no programa no paint de desenho, mais para eles aprenderem a controlarem os movimentos do rato para dominarem a sensibilidade (...)*

S5- (...) *também por uma questão de criatividade porque às vezes ficam também cansados de ser sempre escrita (...)*

S5- (...) *basicamente eles é que utilizam esses links para treinaram a motricidade com o rato e a rapidez do raciocínio (...)*

S5- (...) *utilizamos o Word para a escrita, eles gostam de construir texto (...)*

S5- (...) *aproveitamos para fazermos texto, texto livre respeitando margens, as mudanças de linhas, pontuação, tudo isso... também já lhes foi proposto escreverem cartas, escreverem diálogos... com dificuldades, com dificuldades, pedem muita ajuda, são muito dependentes (...)*

S5- (...) *joguinhos interativos, aaa... os puzzles em que têm de completar palavras. O relacionar imagens com palavras (...)* – (refere-se às atividades realizadas com adultos que não sabem ler e escrever)

S5- (...) *alunos que não tinham, nenhum conhecimento de escrita, não sabiam sequer pegar num lápis coloquei-os no computador a escrever e curiosamente primeiro no computador do que manualmente (...)*

S5- (...) *é mais fácil carregar na tecla do computador do que dominar a motricidade fina (...)*

S5- (...) *o adulto leva mais tempo para desenvolver a motricidade fina do que uma criança... nesse aspeto o computador facilita a tarefa, porque não tem de dominar o lápis... porque a letra já lá está no computador por ser só carregar na tecla (...)*

S6- (...) *sim sempre que possível e de diversas formas (...)* - (refere-se à utilização das TIC)

S6- (...) *o datashow, o computador, a Internet ...mais eu (...)*

S6- (...) *a maior parte das vezes é através de projeção de imagens para mostrar fotografias, vídeos, através do computador e datashow, Internet... fichas de trabalho (...)*

S6- (...) *mas eles também já utilizaram (...)*

S6- (...) *por pares, um computador para cada dois alunos e eles ajudam-se mutuamente (...)*

S6- (...) *colocava um aluno mais avançado com um aluno menos avançado ... porque eu também não conseguia dar resposta (...)*

S6- (...) *tarefas simples ... basicamente escrever o nome, as datas, os dias da semana, essas situações assim... (...)*

S6- (...) *fazíamos a projeção no quadro e eles faziam a descrição das imagens, por exemplo projetava fichas de trabalho em que eles resolviam (...)*

S6- (...) *das fotografias das atividades que eles próprios realizavam e depois era tudo projetado para a turma (...)*

S6- (...) *visita de estudo ... ações de sensibilização do INEM, dos bombeiros ... nessas aulas passava imagens referentes a essas situações (...)*

S6- (...) *a maior parte das ações são feitas através ...utilizando as novas tecnologias, computadores, projetores (...)*

S6- (...) *os próprios alunos pediam para ver fotografias e vídeos referentes a situações que ocorriam na cidade (...)*

S6- (...) *fiz a projeção de um vídeo em que mostrava situações da realidade de extrema pobreza em que os alunos podiam fazer, não é comparações, mas que podiam ver que há pessoas que existem em condições piores (...)*

S6- (...) *eles queixam-se que são pobres e eu expliquei-lhes então “vamos ver aqui uma situação de pobreza” ... uma situação de pessoas muito pobres numa lixeira em busca de comida junto de animais como cães, porcos, vacas..isto foi um filme chamado Baraka (...)*

S6- (...) *fazíamos a utilização de Internet com o Google Maps... para vermos situações de geografia... com a projeção do mapa do mundo simultaneamente... (...)*

S6- (...) *falávamos de pequenas noções de geografia, mesmo noções básicas, onde estava Loulé, onde era Lisboa (...)*

S6- (...) *os alunos estavam dispensados da minha aula para poderem uma vez por semana irem à sala de computadores à outra escola... ..num curso de computadores relacionado com a fundação...um curso para aprenderem ... mas esses aí estão mais avançados (...)*

- S6- (...) *aprender a fazer currículos a aprender a navegar na Internet, criar uma pasta, essas coisas assim básicas, e-mail... (...)*
- S6- (...) *por ambos os dois (...)* – (refere-se o uso das TIC a partir do momento que inicia a aprendizagem da leitura e escrita ou já a domina)
- S6- (...) *para motivar... eles gostam de cavalos, no Google fazemos a pesquisa de cavalo, porque eles têm muitos cavalos (...)*
- S6- (...) *fazemos muita discussão oral...projetei imagens da serra, da praia, imagens completamente diferentes...eles tinham de descrever o que sentiam ao olhar para aquela imagem (...)*
- S6- (...) *qualquer atividade que seja feita há sempre registo fotográfico e depois quando chegamos à escola vimos as fotos e os vídeos e trabalhamos as atividades (...)*

## 2.2 Rentabilização da formação adquirida

- S1- (...) *alguma (...)*
- S2- (...) *a formação que eu tive foi também na escola ... através do nosso curso na na universidade (...)*
- S2- (...) *exatamente (...)* - (Devido à utilização frequente para realizar trabalhos)
- S3- (...) *tenho alguma formação em programas específicos SPSS, Excel, todas essas coisas (...)*
- S3- (...) *quero utilizar as TIC como um recurso, como uma ferramenta p'ra o meu dia a dia (...)*
- S4- (...) *tenho, porque fiz um estágio profissional (...)*
- S4- (...) *o problema às vezes é a velha guarda, os mais velhos que resistem um bocadinho a estas modernices, que acham que são modernices e não os fazem (...)* - (refere-se à utilização das TIC por parte dos docentes)
- S5- (...) *não...A única formação que tive e me tem auxiliado nesse aspeto foi um semestre em TIC, na universidade, incluído no curso (...)*
- S6- (...) *Tenho o curso de competências básicas (...)*

## 2.3 Aproximação do ensino às realidades da turma

- S1- (...) *eles são a a estrangeiros e o seu objetivo grande objetivo é aprender a ler e a escrever (...)*
- S1- (...) *têm pessoas nos seus países de origem, por vezes querem falar com eles através da net e não o sabem fazer (...)*
- S1- (...) *um dos meus objetivos é que ... saibam utilizar o computador (...)*
- S2- (...) *interessa-me a mim que eles... comecem a memorizar por a letra grande, letra pequena, dar o espaço, dar o enter, portanto essas coisas simples... os acentos (...)*
- S2- (...) *Eu pretendo que... ao final do ano ... criar uma caixa de e-mail para cada um (...)*
- S2- (...) *gostava que eles sentissem que o computador é mais um instrumento a favor deles, que é um instrumento essencial (...)*
- S2- (...) *que eles sintam que o facto deles manusearem bem o computador... lhes vai abrir portas...vai lhes dar outras outras possibilidades e é um conhecimento que é muito importante para os dias de hoje (...)*
- S2- (...) *ainda não... ainda estamos numa fase inicial (...)* - (refere-se à prática de comunicação no mensager ou email entre os adultos)
- S3- (...) *quanto à etnia cigana é proporcionar outros conhecimentos (...)*
- S3- (...) *despoletar o gosto pela aprendizagem integrá-los na vida (...)*
- S3- (...) *as pessoas já começam a ir para as TIC... já há ocupação de tempos livres... nos lares da terceira idade (...)*
- S3- (...) *também já começam a apelar aos idosos p'ra as TIC (...)*
- S4- (...) *pretendia proporcionar-lhes uma experiência diferente (...)*
- S4- (...) *não tinha visto na planificação do ano passado aaa a abordagem dos computadores e acho que hoje em dia toda a gente sabe que o computador existe (...)*
- S4- (...) *acho que ainda se utiliza muito o projetor, o vídeo, ou o leitor de DVD para passar informação e eles gostavam muito (...)*
- S4- (...) *no ano passado viram... até casamentos ciganos... este ano vimos no computador pequenos excertos, nem sequer pediam DVD (...)*
- S5- (...) *a minha pretensão maior é motivá-lo, é mostrar-lhes que pode ser engraçado aprender (...)*

- S5- (...) *fazer com que eles acreditem e se convençam que saber só tem coisas boas aaa que aprender só tem coisas boas, portanto tudo o que se retira dali é positivo (...)*  
 S5- (...) *conseguem perceber que as coisas não são assim tão difíceis de alcançar como à partida imaginam (...)*  
 S5- (...) *mostra-lhes que é possível chegar um bocadinho mais à frente (...)*  
 S6- (...) *motivá-los e transportá-los mais para o real (...)*

## 2.4 Identificação de dificuldades no uso das TIC

- S1- (...) *trabalham nas obras, têm a motricidade fina pouco desenvolvida dificilmente aaa conseguem fazer a manipulação do rato (...)*  
 S1- (...) *vão fazendo dentro das suas possibilidades (...)*  
 S1- (...) *a principal dificuldade é o facto de serem muitos (...)*  
 S1- (...) *eles precisarem de muito apoio uma vez que estão numa fase de iniciação (...)*  
 S1- (...) *eles também não têm muita paciência para esperar (...)*  
 S1- (...) *é de estragar o computador (...)- (receios dos adultos)*  
 S2- (...) *para eles parecia uma coisa muito complicada (...)*  
 S2- (...) *eles até tinham um certo receio de mexer (...)*  
 S2- (...) *a sensação que eles tinham era “eu não consigo fazer nada disto..., não sei quê..., eu não mando nisto” (...)*  
 S2- (...) *depois também surgem dúvidas, às vezes, a vinte e tal pessoas ao mesmo tempo (...)*  
 S2- (...) *é difícil de conseguir socorrer (...)*  
 S2- (...) *uns dizem “aí isto para mim é muito difícil” (...)*  
 S3- (...) *o primeiro contacto de algumas pessoas é sempree o receio, parece que têm medo de partir (...)*  
 S3- (...) *a senhora tinha uma destreza manual ...(...)*  
 S3- (...) *não pudemos generalizar há pessoas que têm mais facilidade, outras têm menos facilidade (...)*  
 S3- (...) *as turmas são muito heterogéneas, idades, saberes ... estar numa sala de TIC... (...)*  
 S3- (...) *ficam muito aflitas, como é que apagam, nota-se essas situações (...)*  
 S3- (...) *as escolas têm dificuldades de recursos (...)*  
 S3- (...) *falta de tempo (...)*  
 S3- (...) *os grupos não serem tão grandes (...)*  
 S4- (...) *etnia cigana uma aluna que não era capaz de memorizar as letras era impossível estar lá, porque ela não era, não era capaz de associar a letra manuscrita à letra de imprensa (...)*  
 S4- (...) *os elementos da comunidade cigana, nunca mostraram muito interesse (...)* – (refere-se às aulas de TIC)  
 S4- (...) *eu marcava com eles para avisar “vejam lá não falem que naquele dia tal vamos ter...” eles não vinham (...)*  
 S4- (...) *eles foram também escolhendo os conteúdos que queriam trabalhar e às vezes os ciganos aproveitavam-se saberem o que é que ia ser ou não e faltavam, não sei se de propósito ou não (...)*  
 S4- (...) *ela não se esforça minimamente (...)*  
 S4- (...) *não sei se entretanto vão utilizar mais a conta ou não porque depois entretanto inventavam passwords e esqueciam-se delas e quase todas as semanas estavam a criar uma conta nova (...)*  
 S4- (...) *foi essencialmente como ver tanta tecla (...)*  
 S4- (...) *ver acentos que se tem de carregar em duas ao mesmo tempo (...)*  
 S4- (...) *eles olham para o ecrã e aparece uma data de botõesinhos... isso complicou um bocadinho (...)*  
 S4- (...) *para gravar ou para sair de alguma coisa tinha de lá ir eu ajudar (...)*  
 S4- (...) *há que também respeitar esta faixa etária e as limitações de alguns (...)*  
 S4- (...) *faixa etária muito avançada... entre os sessentas e muitos e setenta dois... e é um bocadinho complicado (...)*  
 S4- (...) *Aí sim... porque quanto mais novos são, se calhar mais uso fazem (...)*  
 S4- (...) *Neste caso depende muito da turma, muito da turma (...)*  
 S5- (...) *não têm grande problemas basta explicar uma vez ou duas que eles interiorizam (...)*  
 S5- (...) *volta e meia baralham-se um bocadinho com os enteres e com o space com o espaço, teclas de comando, perdem-se ali um bocadito (...)*  
 S5- (...) *não quis estar muito a utilizar o telemóvel porque eu estou sempre a dizer-lhes para desligarem os telemóveis (...)*

S5- (...) *aqueles que já são mais independentes já trabalham melhor e tornam-se até um bocadinho individualistas quando se trata de trabalhar com o computador, é meu e só meu esses normalmente trabalham sozinhos. (...)*

S5- (...) *foi retirado o Rendimento de Inserção Social desistiram do curso (...)*

S5- (...) *raciocínio lógico que é uma coisa que eles têm muitas dificuldades de estabelecer raciocínios e esses joguinhos assim interativos ajudam bastante (...)*

S5- (...) *têm algum receio de estragar a máquina e estão constantemente a pedir auxílio, a pedir ajuda (...)*

S5- (...) *eles sabem o que estão a fazer, mas têm receio... acham que é um objeto caro (...)*

S5- (...) *também dois ou três alunos que são completamente individualistas, que podem estar a fazer mal e não pedem ajuda (...)*

S5- (...) *querem fazer sozinhos e querem descobrir sozinhos... mas basicamente trabalham bastante bem (...)*

S5- (...) *é complicado (...)* – (refere-se ao facto de dar atenção a todos)

S5- (...) *carregam numa tecla sem querer e que lhes aparece qualquer coisa que eles ainda não viram... assustam-se bastante... acham que já estragaram a máquina (...)*

S5- (...) *uns optam por ficar parados e esperam que eu chegue lá para os ajudar e não fazem mais nada, pode ser uma janelita insignificante, mas ele já não mexem em mais nada (...)*

S5- (...) *outros, o que também não é bom têm tendência a desligar logo o computador ... como se fossem crianças “e não fui eu!”, tentam disfarçar (...)*

S5- (...) *há aqueles que já atingiram um patamar... tentam de qualquer forma desenrascar-se e depois até apagam coisas que não devem apagar (...)*

S5- (...) *mas pelo menos tentam desenrascar-se e muitas vezes conseguem, já conseguem dar a volta às situações (...)*

S6- (...) *colocava um aluno mais avançado com um aluno menos avançado ... porque eu também não conseguia dar resposta (...)*

S6- (...) *têm mais dificuldades ... só mesmo com o treino e tempo é que vão associando a funcionalidade das teclas (...)*

S6- (...) *alguns...(...)* - (refere-se às limitações, capacidades dos adultos)

S6- (...) *algumas teclas não sabiam bem (...)*

S6- (...) *tratavam por Tu o computador (...)*- (refere-se aos receios)

S6- (...) *falta de destreza ... manusear o equipamento (...)*

## **2.5 Referência a equipamentos disponíveis**

S1- (...) *na biblioteca temos mais computadores, torna-se mais fácil (...)*

S1- (...) *pedimos mais quatro Magalhães (...)*

S1- (...) *temos à volta de 12 computadores disponíveis (...)*

S1- (...) *por vezes as escolas é que não têm recursos suficientes para que o possamos fazer (...)*

S1- (...) *eu para poder fazer uma sessão de TIC tenho que o fazer na biblioteca (...)*

S1- (...) *na sala de aula só tenho 6 computadores, tendo 20 ou 22 alunos 6 computadores é muito pouco (...)*

S2- (...) *há falta de haver, de existir... materiais...qualquer coisa a seguir (...)*

S2- (...) *é muito mais desafiante não existir nada, sermos nós a construir ... mas também é bom nós termos... um suporte (...)*

S2- (...) *sim (...)* - (refere-se a um software)

S2- (...) *um programa mesmo para a alfabetização para eles trabalharem (...)*

S2- (...) *por não termos computadores para todos (...)*

S3- (...) *sempre que me é possível (...)* – (refere-se ao uso das TIC em sala de aula)

S3- (...) *menos vezes que desejo, neste momento aguardo que termine as aulas regulares para poder ter uma sala com computadores (...)*

S3- (...) *uma senhora de etnia cigana trouxe-me um Magalhães, daaa... e-escolinhas da filha. (...)*

S3- (...) *as escolas portanto não estão ainda preparadas, equipadas para efetivamente terem uma sala em condições, para que seja um recurso e não só ocasionalmente. (...)*

S3- (...) *se houvesse um projeto de alfabetização digital, em que cada pessoa tivesse o seu computador era como ouro sobre azul (...)*

- S3- (...) *são empurrados para o mundo digital... a escola necessita urgentemente de se adaptar às circunstâncias e às inovações (...)*
- S3- (...) *era ideal que todos tivessem o seu computador, resolvia o problema da destreza manual (...)*
- S4- (...) *quando a sala não estava disponível havia logo grandes manifestações de protesto na sala de aula (...)*
- S4- (...) *se houver uma escola, em que tenha, como aconteceu aqui várias vezes a aula na sala sempre ocupada, não há possibilidades de trabalhar (...)*
- S4- (...) *trabalhámos com os computadores aqui da escola, na sala de informática, que é muito completa (...)*
- S5- (...) *há salas com computadores (...)*
- S5- (...) *a não ser que a sala esteja ocupada (...)*
- S5- (...) *portanto nesta escola não se aplica muito, porque há de facto materiais disponíveis (...)*
- S5- (...) *normalmente conseguimos ter um computador por cada aluno (...)*
- S5- (...) *a nível de noturno, portanto como não há muitas turmas se é fácil é fácil até porque existem três salas disponíveis (...)* – (refere-se à facilidade da requisição da sala)
- S5- (...) *este ano foi a primeira vez que de facto eu apliquei as TIC porque a escola neste aspeto esta equipada (...)*
- S6- (...) *tenho disponibilidade para utilizar os computadores...é só requisitar...não é um problema (...)* - (refere-se na facilidade de aceder às TIC)

### 3. POTENCIALIDADES DO USO DAS TIC NO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO

#### 3.1 Vantagens

- S1- (...) *há uma grande ajuda (...)*
- S1- (...) *sim, embora eu ache que na minha turma não tenha dificuldades de integração (...)* – (refere-se ao uso das TIC como fator de integração da turma)
- S1- (...) *todos convivem muito bem, todos se dão muito bem (...)*
- S1- (...) *nem todos têm muita motivação mas a maior parte tem grande motivação (...)* - (motivação em relação ao uso do computador)
- S1- (...) *demonstram grande interesse uma vez que têm pessoas nos seus países de origem, por vezes querem falar com eles através da net e não o sabem fazer... tem sido uma grande motivação (...)*
- S1- (...) *eu não acho que seja uma grande fonte, é um contributo (...)* – (TIC como fonte de motivação para a aprendizagem)
- S1- (...) *sim (...)* – (TIC interferem na aprendizagem)
- S2- (...) *é sempre uma aula muito divertida para eles (...)*
- S2- (...) *alguns já assimilaram mais rapidamente, já estão aptos para dar um pouco de suporte aos outros colegas (...)*
- S2- (...) *sim (...)* - (refere-se à motivação dos adultos)
- S2- (...) *sim (...)* – (TIC interferem na aprendizagem)
- S2- (...) *permite ... aplicar um texto que eles gostem, ou um tema que se falou... depois vão pesquisar (...)*
- S2- (...) *sentem-se fascinados (...)*
- S2- (...) *sentirem que estão a escrever o texto e depois às vezes cheios de orgulho (...)*
- S2- (...) *eles sentem que é uma porta que se abre à aprendizagem deles (...)*
- S3- (...) *facilitam (...)* - (refere-se ao uso das TIC na aprendizagem da leitura e da escrita)
- S3- (...) *além das TIC é uma maneira dos pais começarem a perceber onde é que os filhos andam e o que é que andam a fazer no computador (...)*
- S3- (...) *uma pessoa de etnia cigana ligam (...)* – (refere-se à opinião do uso das TIC)
- S3- (...) *trouxeram-me uma fotografia para eu ver aaa... passei-lhes para um CD, o fotógrafo levava muito caro (...)*
- S3- (...) *“afinal eu também sei mexer como os outros” (...)*
- S3- (...) *é uma forma de sentirmos que estamos integrados (...)*
- S3- (...) *ser algo motivador (...)*
- S3- (...) *as TIC é a substituição do tradicional polícia que dava as informações onde fica aquela rua (...)*
- S3- (...) *deve sair do formando como necessidade, nomeadamente o falar com os filhos na net (...)*
- S4- (...) *as senhoras mais velhas ficaram extremamente empolgadas (...)*

- S4- (...) sempre tiveram um grande interesse em criar por exemplo uma conta para trocar mensagens com os netos (...)
- S4- (...) eles sentiram-se não sei, acho que se sentiram mais modernos, mais atualizados, mais à frente (...)
- S4- (...) permite uma atualização das pessoas, (...)
- S4- (...) permite integrá-las um bocadinho mais na sociedade em que nós vivemos... quem sabe participa, quem não sabe vá aprender... às vezes as pessoas ficam com vergonha de dizer que não sabem
- S4- (...) uma novidade para eles (...)
- S4- (...) sentiram-se mais jovens (...)
- S4- (...) eu acho que sim (...) – (refere-se à motivação para a aprendizagem)
- S4- (...) nos dias que eles sabiam que iam ter informática até chegavam a horas (...)
- S4- (...) gostam de escrever daquela forma de verem as letras aparecerem de uma maneira bonita e certinha, diferente da letra deles (...)
- S4- (...) tirava-os fora da rotina sem ser sempre em sala de aula (...)
- S4- (...) era uma mais valia também para o professor, dinamizava mais, abria um bocadinho mais as possibilidades (...)
- S5- (...) sim podem facilitar (...) - (refere-se ao uso das TIC na aprendizagem da leitura e da escrita)
- S5- (...) mesmo os que não sabem ler conseguem memorizar muito bem (...)
- S5- (...) raciocínio lógico que é uma coisa que eles têm muita dificuldades de estabelecer raciocínios e esses joguinhos assim interativos ajudam bastante (...)
- S5- (...) quanto a mim penso que os motiva (...)
- S5- (...) torna as aulas mais leves, menos maçudas (...)
- S5- (...) ampliam um bocadinho os horizontes (...)
- S5- (...) em parte o trabalho e é mais limpo (...)
- S5- (...) vantagens é a motivação que facilita em parte o trabalho (...)
- S5- (...) mais limpo do que os cadernos que andam numa folha para cada lado e perdem e depois não sabem onde puseram e depois esqueceram-se em casa (...)
- S5- (...) é mais fácil de facto trabalhar com o computador do que agarrar num lápis caneta e guardar as coisas na memória, na nossa memória, em vez de estar a guardar na memória do computador (...)
- S5- (...) tornaram-se mais assíduos (...)
- S6- (...) acho que pode facilitar, funcionando como elemento de motivação (...)
- S6- (...) tudo o que seja sempre diferente eles mais facilmente se motivam (...)
- S6- (...) eles ajudam-se mutuamente (...)
- S6- (...) sim sim (...) – (refere-se ao favorecimento da aprendizagem)
- S6- (...) motivação dos alunos... motivando-os ajuda-os também a aprender (...)
- S6- (...) é como se fosse o aspeto mais lúdico digamos assim, mas funciona (...)
- S6- (...) posso transportá-los para outras realidades que eles não conhecem e que é muito difícil lá chegar (...)
- S6- (...) não posso ir com eles fazer uma visita de estudo à Índia, mas através da Internet posso-lhes mostrar essa realidade (...)
- S6- (...) através de motivação e funciona (...)
- S6- (...) despertando o interesse pelo que estão a fazer e ajuda-os a concentrarem-se e a memorizar as coisas (...)
- S6- (...) através da Internet... porque temos a possibilidade de viajar (...)
- S6- (...) como se costuma dizer uma imagem vale mais do que mil palavras... projeções de imagens é muito mais fácil (...)

### **3.2 Produtos de aprendizagem**

- S1- (...) um aluno da minha turma já comprou computador (...)
- S1- (...) sim...tem-se notado grandes progressos na aprendizagem ... na utilização das TIC (...)
- S1- (...) quando eles estão a escrever um texto eles são obrigados a ler e portanto ajuda (...) – (as TIC têm favorecido a aprendizagem da leitura)
- S1- (...) sim, penso que sim (...) – (progressos na aprendizagem da leitura com as TIC).
- S1- (...) Eles conseguem fazer isso tudo porque vão lá aos ícones (...)
- S1- (...) Alguns ainda não ultrapassaram essa fase... têm receios (...)
- S2- (...) hoje em dia já é a aula que eles mais preferem (...)

S2- (...) *eles gostam imenso das aulas de informática (...)*

S2- (...) *a maior parte deles já está a familiarizar-se com essa situação (...)*

S2- (...) *vão construindo a palavras ao seu ritmo (...)*

S2- (...) *se por se por ventura em outras alturas foi mais lento, hoje em dia já é ... já o fazem ... com outra à vontade (...)*

S2- (...) *já não têm medo (...)*

S2- (...) *já sabem que não estão a estragar o computador que estão simplesmente a explorá-lo (...)*

S2- (...) *agora eles percebem, através mesmo do paint a fazer coisas muito simples, ... a maneira como têm que mexer no rato (...)*

S2- (...) *sim, a maior parte deles sim (...)* - (refere-se ao manuseamento do rato)

S2- (...) *já estão aptos para dar um pouco de suporte aos outros colegas (...)*

S2- (...) *tenho... (...)* - (refere-se ao desenvolvimento da turma)

S2- (...) *um aluno...vinha do alfabeto árabe... não trazia conhecimento nenhum de Língua Portuguesa... e foi nas primeiras semanas quando começou a ter contacto com o alfabeto, depois foi para o computador... imagine uma pessoa que nunca tocou num computador e ela vai, vai, vai... (...)*

S2- (...) *penso que os pontos altos é a Língua Portuguesa, o aprender mesmo a ler e a escrever, eles sentirem essa evolução, utilizando depois as TIC (...)*

S2- (...) *cheios de orgulho dizem “professora veja lá já está quase igual ao que está aqui...” (...)*

S2- (...) *eles irem a aplicar o conhecimento deles, das pequenas palavras que já aprenderam, ou do texto que andaram a realizar, e irem escrevê-lo, e poderem pensar numa palavra, e quando vão ao google pesquisar (...)*

S2- (...) *sem dúvida que sim (...)* – (refere-se à pesquisa de informação por parte dos adultos)

S2- (...) *muitos deles até vão pesquisar sobre a sua terra, sobre assuntos do interesse deles (...)*

S3- (...) *tenho dois ou três casos de pessoas que tiveram ... trocar e-mails com os filhos, quer dizer são conquistas (...)*

S3- (...) *já percebem “professora mude lá a letra”, aaaa por exemplo “eu quero letra corrida”. (...)*

S3- (...) *tenho um grupo de pessoas que não sabiam nada e costumam dizer “professora ponha lá a letra dos jornais”, “ponha lá aí letra corrida” (...)*

S3- (...) *uma senhora de etnia cigana trouxe-me um Magalhães, daaa... e-escolinhas da filha. (...)*

S4- (...) *como ferramenta para os ajudar a aprender e a escrever, eu aqui com esta turma não senti isso (...)* - (refere-se ao uso das TIC como estratégia de aprendizagem)

S4- (...) *em crianças sim, aaa como complemento, como uma novidade, como uma motivação, mas nesta turma em específica não considero que seja uma ferramenta para ensinar o mecanismo de leitura e escrita (...)*

S4- (...) *os elementos da comunidade cigana, nunca mostraram muito interesse ... eles não vinham (...)* - (refere-se às aulas com o uso das TIC)

S4- (...) *eles surpreenderam-me ... se calhar vão ficar muito inseguros, muito atrapalhados (...)*

S4- (...) *as senhoras mais velhas ficaram extremamente empolgadas ...muito cheias de iniciativas (...)*

S4- (...) *era só carregar em botões (...)*

S4- (...) *queriam era fazer tudo o mais depressa possível e compararem o que uma fez e o que a outra não fez (...)*

S4- (...) *todas as semanas queriam uma aula (...)*

S4- (...) *o resto eles lá iam teclando, e apaga, e escrever e apaga, pronto. (...)*

S4- (...) *houve um adulto de etnia cigana que participou durante uma semana ... depois disso ... desistiu (...)*- (refere-se aos adultos de etnia cigana)

S4- (...) *houve notava-se de aula para aula tinham mais autonomia, aaa mais segurança e mais iniciativa para fazerem as coisas (...)* - (refere-se ao progresso dos adultos no uso das TIC)

S4- (...) *chegavam logo, ligavam, faziam e isso já se notou (...)*

S4- (...) *positivamente são uma motivação... gostam da novidade (...)*

S4- (...) *negativamente, quem não gosta, ainda fica a gostar menos (...)*

S4- (...) *se não é capaz de fazer as coisas começam a ficar aaa revoltados com o computador e a coisa não corre bem (...)*

S4- (...) *quando não há empenho ou não têm mesmo capacidades ficam mais inibidos (...)*

S5- (...) *chegando à sala de aulas e eu lhes disser hoje vamos para a outra sala ... gera logo uma boa notícia... eles ficam contentes (...)*

S5- (...) *reagiram bastante bem e os outros que já tinham alguns conhecimentos ajudou-nos imenso (...)*

S5- (...) *há duas vertentes há os alunos que não tem nenhum conhecimento...que se sentem aa motivados para aprender qualquer coisa... e trabalhar com a máquina... há os outros que não gostando muito de escrever ou que não tem uma boa caligrafia. .. sentem que o trabalho é um bocadinho facilitado (...)*

S5- (...) *foi a primeira vez que tentei. Tinha duvidas porque muitos dos alunos ainda não sabiam mesmo nem escrever nem ler (...)*

S5- (...) *acham engraçado ee depois gostam de comentar que estiveram de trabalhar com o computador que estiveram a ver qualquer coisa na Internet e ajuda (...)*

S5- (...) *nota-se que já conseguem utilizar as letras do teclado com muito mais facilidade (...)*

S5- (...) *há três quatro alunos que também já sabem utilizar a calculadora (...)*

S5- (...) *sim (...)* - (progressos na aprendizagem da leitura escrita com as TIC)

S5- (...) *de facto tenho três quatro pessoas na turma que já são capazes de ajudar os outros (...)*

S5- (...) *já são mais (...)* – (refere-se à autonomia)

S5- (...) *todos os outros, os que já sabem ler e escrever tornaram-se autónomos com o computador (...)*

S5- (...) *já interiorizaram muitas palavras talvez até mesmo por repetição (...)* – (refere-se a adultos que não sabem ler e escrever)

S5- (...) *já sabem reconhecer e depois já conseguem movimentar o rato de forma a posicionar as palavras no local correto (...)*

S5- (...) *isso são pequenas vitórias que eles no principio eles diziam “Aí professora, não consigo, aí professora eu não consigo” ..e agora já conseguem então querem mais (...)*

S5- (...) *quando eles veem que: “Ah! Eu também consigo mexer aqui, também consigo fazer isto!” (...)*

S5- (...) *estava muito reticente achei que eles não iam fazer coisa nenhuma (...)*

S5- (...) *depois revelou-se uma coisa positiva, porque os tais joguinhos interativos de juntar palavras juntar sons, reconhecer letras, reconhecer sílabas, juntar sílabas, formar palavras (...)*

S5- (...) *são tudo atividades que eles conseguiram desenvolver e que os motivou (...)*

S5- (...) *já conseguem formar a frase simples (...)*

S5- (...) *já conseguem completar frases com lacunas, e já conseguem ler palavras soltas e também em frases simples e se for no computador com mais facilidade (...)*

S5- (...) *têm mais facilidade em reconhecer as letras de imprensa do que as manuscritas... as manuscritas cada um de nós tendencialmente põe mais uma voltinha e eles às vezes ainda se baralham um bocadinho com isso (...)*

S5- (...) *nesse aspeto facilitou bastante eles conseguiram começar a formar palavras e juntar sílabas primeiro no computador do que no caderno (...)*

S6- (...) *sim, em alguns casos sim (...)* - (refere-se a avanços na aprendizagem)

S6- (...) *foi ótima ... Eles adoram, gostam e estão motivados e interessados (...)*

S6- (...) *notava-se que esses alunos já tinham uma destreza muito maior do que tinham os outros (...)*

S6- (...) *já estão familiarizados com as tecnologias (...)*

### **3.3 Propostas de continuidade na utilização**

S1- (...) *as TIC aaa seria uma mais valia (...)*

S1- (...) *pois era bom (...)* – (refere-se à melhoria das condições)

S1- (...) *eu penso que isso que não... tem de ser um ato voluntário (...)* – (TIC como estratégia obrigatória)

S1- (...) *se as pessoas se sentirem bem (...)*

S1- (...) *se os professores se sentirem bem utilizando as TIC (...)*

S1- (...) *se acharem que é importante para os seus formandos (...)*

S1- (...) *tem de partir um pouco dos professores (...)*

S1- (...) *penso que pontual não, não trará grande contributo (...)*

S1- (...) *pontualmente não, não vai modificar nada (...)*

S1- (...) *tem de ser de forma sistemática para que as pessoas aaa possam possa haver uma progressão (...)*

S2- (...) *sim (...)* - (refere-se à continuidade do trabalho)

S3- (...) *eu sonho com um projeto de alfabetização digital (...)*

S3- (...) *se tratarmos de um EFAB1 já está (...)* - (refere-se à integração das TIC no programa)

S3- (...) *mais regularmente (...)* – (uso das TIC)

S3- (...) *no mínimo cinco computadores por sala e grupos de oito a dez (...)*

S3- (...) *não pode haver receitas cada grupo é um grupo (...)*

- S3- (...) *tem que ver com a motivação e perfil do professor (...)*
- S4- (...) *acho que deveriam ser obrigatórios (...)* - (refere-se ao uso por parte do docente)
- S4- (...) *deveria haver mesmo um programa, uma guia adaptada ... para os adultos para a alfabetização (...)*
- S4- (...) *fazer mesmo obrigatório um hobbie um horário semanal para a abordagem disto (...)*
- S4- (...) *se houver uma escola, em que tenha, como aconteceu aqui várias vezes a aula na sala sempre ocupada, não há possibilidades de trabalhar (...)*
- S4- (...) *sistemática ...(...)*
- S4- (...) *as TIC já penso mais no computador, porque as outras já são tão banais e já são tão usadas há décadas (...)*
- S4- (...) *acho que o computador é que é a novidade e cada vez mais se vê os professores a utilizarem ou serem incentivados a utilizar (...)*
- S4- (...) *não deveriam ser obrigatórios... há que também respeitar esta faixa etária e as limitações de alguns (...)* - (refere-se ao uso por parte dos adultos)
- S4- (...) *haver a liberdade de não penalizar os que não querem ter... há muito a mania de ter de ser obrigatório e faz-se... não corre bem e afasta-os (...)*
- S4- (...) *sim obrigatório ao professor contar com isso, e incluir isso no seu projeto, preparar tudo, (...)*
- S4- (...) *mas dar a liberdade também a que participe quem quer (...)*
- S5- (...) *se calhar nomeadamente na área... (...)*- (refere-se à continuidade do trabalho)
- S5- (...) *mais um sítio pelo menos na Internet, mais direcionado para adultos... não há... pelo menos isso... era uma boa ideia (...)*
- S5- (...) *não ... apesar de eu achar que é ótimo e que se deve aplicar... tudo o que é por obrigação perde a piada (...)* - (refere-se à obrigatoriedade das TIC nos cursos de alfabetização)
- S5- (...) *não se deve fazer disto uma rotina, mas sim quase como um prémio...uma vez por semana é suficiente (...)*
- S5- (...) *se for rotina perde a piada (...)*
- S5- (...) *por sistema sim, mas não diariamente não em todas aulas (...)*
- S5- (...) *os outros recursos são importantes é importante trabalhar a escrita manual (...)* – (refere-se aos livros)
- S5- (...) *é importante trabalhar com o papel, ver os livros (...)*
- S5- (...) *a tal coisa a Internet o computador facilita demais também... está tudo ali é muito fácil encontrar (...)*
- S5- (...) *escrevem uma palavra e encontram logo não têm trabalho nenhum...portanto, é bom ir à biblioteca, é bom pesquisar é bom escrever (...)*
- S6- (...) *utilizar sempre que possível (...)*
- S6- (...) *obrigatória não (...)*
- S6- (...) *deve ficar ao critério de cada um (...)*
- S6- (...) *experimentar ver como funciona (...)*
- S6- (...) *agora impor não, acho que não se deve impor nada (...)*
- S6- (...) *não vou fazer a utilização todos os dias com as TIC (...)*
- S6- (...) *uma vez por semana, depende, ou duas vezes numa semana e na outra uma vez (...)*
- S6- (...) *facultativo... com alguma frequência mas não sempre (...)*
- S6- (...) *no meu caso resultou é para continuar (...)*

## **ANEXO 6**

**FOTOGRAFIAS:  
USO DAS TIC NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

