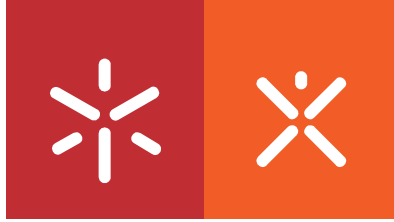




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Cidália Barbosa Araújo

Mudança de práticas na utilização das TIC em adultos que frequentaram Centros Novas Oportunidades: Um estudo de caso



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Cidália Barbosa Araújo

**Mudança de práticas na utilização das TIC
em adultos que frequentaram Centros Novas
Oportunidades: Um estudo de caso**

Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Tecnologia Educativa

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Clara Maria Gil Fernandes
Pereira Coutinho**

Abril de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

MARIA CIDÁLIA BARBOSA ARAÚJO

Agradecimentos

À minha família, pela paciência e apoio.

À minha orientadora, Professora Doutora Clara Maria Gil Fernandes Pereira Coutinho, pelo apoio incondicional e disponibilidade que sempre demonstrou ao longo da realização desta investigação.

Ao Centro Novas Oportunidades da ATHACA, por ter disponibilizado a informação necessária para a investigação empírica.

À professora Paula Guimarães, pelas recomendações de leituras e autores na área de Educação de Adultos em Portugal.

Resumo

O presente estudo procura verificar de que forma as actuais políticas de Educação de Adultos em Portugal, organizadas em torno da Iniciativa Novas Oportunidades, têm contribuído para combater a info-exclusão da população adulta. Procuramos analisar o impacto do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no desenvolvimento de competências em TIC e a influência do programa e iniciativas na aquisição de equipamento informático e no acesso à Internet banda larga.

Estas duas medidas permitem criar condições para que os adultos sejam incentivados a mudar as suas práticas relativamente às TIC e à Internet, contribuindo para uma melhor preparação desta camada da população para a sociedade em rede e para um mercado de trabalho cada vez mais exigente nas competências requeridas aos trabalhadores.

Consideramos três grupos amostrais com percursos formativos distintos em TIC ao longo do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, aos quais aplicámos inquéritos por questionário pelo menos um ano após a conclusão dessa oferta de Educação e Formação. Esta opção metodológica tem como intuito compreender as mudanças ocorridas em função do percurso formativo frequentado, avaliando a influência da aprendizagem informal na consolidação das competências em TIC.

As conclusões do estudo revelam que o processo de RVCC e o programa e iniciativas têm contribuído para aumentar o acesso a equipamento informático e Internet banda larga. Observamos também que, apesar de os sujeitos das amostras terem percursos formativos em TIC muito diferentes, as práticas nessa área são muito próximas tanto no que diz respeito à frequência de uso do computador e Internet, como aos programas utilizados e ferramentas de comunicação, de obtenção e partilha de informação e de conteúdo audiovisual mais frequentemente exploradas pelos sujeitos.

Résumé

Cette étude prétend vérifier l'influence des politiques actuelles d'éducation d'adultes au Portugal, lesquelles se regroupent dans le cadre de l'Iniciativa Novas Oportunidades, qui contribue à combattre l'info-exclusion de la population adulte. Nous avons pour but analyser l'impacte du processus de reconnaissance, validation et certification de compétences dans le domaine des TIC e observer l'influence du programme e.iniciativas face à l'acquisition d'équipement informatique e d'accès à Internet en large bande.

Ces deux initiatives favorisent la création de conditions pour que les adultes soient motiver à modifier leurs pratiques relativement aux technologies de l'information et de la communication et à l'Internet, en contribuant pour une préparation plus efficace de cette partie de la population pour la société en réseau et pour le marché de travail chaque jour plus exigeant au niveau des compétences des travailleurs.

Nous analysons trois groupes de sujets qui ont fréquenté des parcours de formation différents en TIC au long de leur processus de reconnaissance, validation et certification de compétences. Les informations nécessaires à notre analyse ont été recueillies à travers des réponses à une enquête un an après la réalisation de leur parcours d'Education e Formation. Notre option méthodologique prétend nous aider à comprendre les altérations provoquées et évaluer l'influence de l'apprentissage informel pour consolider les compétences en TIC, en fonction du parcours de formation fréquenté.

Les conclusions de l'étude indiquent que le processus de RVCC et le programme e.iniciativas ont contribué à augmenter l'accès aux équipements informatiques e à l'Internet en large bande. Nous avons observé aussi que, indépendamment du parcours formatif en TIC fréquenté par les sujets, les pratiques sont très proches en ce qui concerne le temps passé à utiliser l'ordinateur et l'Internet, ainsi que les programmes utilisés et les usages des outils de communication, d'obtention e d'échange d'informations e de contenus audiovisuels.

Índice Geral

Introdução.....	1
1. Contextualização.....	1
2. Questões de Investigação e Objectivos	4
3. Importância do estudo	4
4. Organização da dissertação	5
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - Educação de Adultos na Europa	9
1.1. Evolução dos conceitos associados à Educação e Formação de Adultos	9
1.1.1. Educação Permanente versus Aprendizagem ao Longo da Vida	9
1.1.2. Qualificação versus Competência	12
1.1.3. Literacia (s)	14
1.2. Da educação formal à Aprendizagem ao Longo da Vida.....	20
1.2.1. Educação formal, informal e não formal	20
1.2.2. Illich e o conceito de “contraprodutividade”	22
1.3. Fundamentos para políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida na Europa.....	24
1.3.1. A Aprendizagem ao Longo da Vida na Europa e a Sociedade do Conhecimento.....	24
1.3.2. As políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida e o mercado	27
CAPÍTULO II - Evolução da Educação de Adultos em Portugal e a Iniciativa Novas Oportunidades	33
2.1. A Educação de Adultos em Portugal.....	33
2.2. A Iniciativa Novas Oportunidades em Portugal e o processo de RVCC	35
2.3. Os Referenciais de Competências-chave	40
2.3.1. O conceito de Competência-chave nos referenciais de Educação e Formação de Adultos	40
2.3.2. Os Referenciais de competências-chave e as TIC.....	41
2.4. A Iniciativa Novas Oportunidades e o combate à info-exclusão	43

2.4.1. O combate à clivagem digital nas zonas rurais	46
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	51
CAPÍTULO III - Metodologia	53
3. Metodologia da investigação	53
3.1. Descrição do estudo	55
3.2. Caracterização da amostra	57
3.2.1. Caracterização dos concelhos dos sujeitos da amostra	60
3.3. Procedimentos e instrumentos na recolha de dados.....	64
3.3.1. Análise documental	65
3.3.2. Inquérito por questionário	66
3.4. Tratamento dos dados	73
CAPÍTULO IV – Apresentação e Discussão dos Resultados	75
4.1. Dados pessoais	76
4.2. Computador e Ligação à Internet	79
4.3. Iniciativa e oportunidades para trabalhadores em formação, inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades. Cada formando, um portátil.....	90
4.4. Competências em TIC e processo de RVCC.....	92
4.5. Aquisição de novas competências em TIC após o processo de RVCC.....	95
4.6. Frequência de utilização do computador e Internet.....	96
4.7. Utilização do computador e Internet.....	110
CAPÍTULO V – Conclusões.....	123
Bibliografia Geral	139
Livros, capítulos de livros e artigos citados	139
Legislação consultada e referenciada	146
Sítios consultados e referenciados.....	147
ANEXOS	149

Listas de Abreviaturas e Siglas

ALL	–	Adult Literacy and Life Skills
ALV	–	Aprendizagem ao longo da vida
ANACOM	–	Autoridade Nacional de Comunicações
ANEFA	–	Agência Nacional de Educação de Adultos
ANQ	–	Agência Nacional para a Qualificação
ATAHCA	–	Associação de Desenvolvimento das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave
BM	–	Banco Mundial
CAE	–	Classificação das Actividades Económicas
CE	–	Comissão Europeia
CNO	–	Centro Novas Oportunidades
DGEEP/MTSS	–	Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
CLC	–	Cultura, Língua e Comunicação
CP	–	Cidadania e Profissionalidade
DGEP	–	Direcção Geral de Educação Permanente
DGFV	–	Direcção Geral de Formação Vocacional
EFA	–	Educação e Formação de Adultos
ETS	–	Educational Testing Service
I&D	–	Investigação & Desenvolvimento
INE	–	Instituto Nacional de Estatísticas
NUT	–	Nomenclatura da Unidade Territorial
OberCom	–	Observatório da Comunicação
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMC	–	Organização Mundial do comércio
PNAEBA	–	Plano Nacional de Educação e Alfabetização de Adultos
QEQ	–	Quadro Europeu de Qualificações
RNG	–	Redes Novas Gerações
RVCC	–	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SIGO	–	Sistema Integrado de Gestão das Ofertas

SPSS	–	Statistical Package for Social Sciences
STC	–	Sociedade, Tecnologia e Ciência
TE	–	Tecnologia Educativa
TIC	–	Tecnologias de Informação e Comunicação
UE	–	União Europeia
UMTS	–	Universal Mobile Telecommunications System
UNESCO	–	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Lista de figuras, quadros e gráficos

Índice de Figuras

Figura 1 - Fluxograma das Etapas de Intervenção dos Centros Novas Oportunidades (Gomes & Simões, 2007, p.20)	38
Figura 2- O contínuo qualitativo-quantitativo em investigação educativa (adaptado de Wiermas, 1995).....	54

Índice de Quadros

Quadro 1 – Quando-resumo das características dos grupos amostrais.....	59
Quadro 2- Quadro-resumo do número de sujeitos por grupos amostrais	60
Quadro 3- Quadro-resumo do género dos sujeitos do estudo	60
Quadro 4 - Classificação das actividades económicas segundo a nomenclatura da CAE - Rev.2.1 Dez 2006	61
Quadro 5- Quadro-síntese do inquérito por questionário.....	72
Quadro 6- Situação profissional.....	76
Quadro 7- Nível de escolaridade.....	76
Quadro 8 - Cargos de chefia/direcção.....	76
Quadro 9 - Categoria profissional	77
Quadro 10 - Posse de computador em casa antes de frequentar o processo de RVCC	79
Quadro 11 - Posse de computador em casa actualmente	80
Quadro 12- Cargos de chefia/direcção e posse de computador antes do processo RVCC.....	81
Quadro 13- Internet em casa antes do processo de RVCC	81
Quadro 14 - Internet em casa depois do processo de RVCC	82
Quadro 15 - Cargos de chefia/direcção e Internet em casa antes do processo de RVCC	83
Quadro 16 - Tipos de ligação à Internet.....	84
Quadro 17- Rapidez da Internet	85
Quadro 18 - Ligação à Internet através de banda larga	86
Quadro 19- Locais de acesso à Internet dado que não tem acesso em casa	87

Quadro 20- Aquisição de portátil pelo programa e.oportunidades.....	90
Quadro 21- Qualidade da cobertura de rede da banda larga do programa e.oportunidades	91
Quadro 22 - Aquisição de computador portátil motivada pelo programa e.iniciativa	91
Quadro 23 - Conhecimentos de informática antes da frequência de formação em TIC	92
Quadro 24 - Utilização do computador a partir da formação em TIC	93
Quadro 25 - Aplicação de novos conhecimentos adquiridos na formação em TIC.....	94
Quadro 26 - Aquisição de novos conhecimentos num período posterior ao processo de RVCC .	94
Quadro 27 - Avaliação da capacidade para recorrer à Internet	108
Quadro 28 - Principais motivos que levam os sujeitos a utilizar o computador e Internet	110
Quadro 29- Vantagens, em termos profissionais, dos conhecimentos de informática na sociedade actual.....	121
Quadro 30 - Vantagens, em termos pessoais, dos conhecimentos de informática na sociedade actual.....	121

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Volume de negócios, por actividade económica, em milhares de euros, das empresas sediadas nos concelhos de Vila Verde, Terras de Bouro e Amares	62
Gráfico 2- Densidade populacional (hab/Km ²) nos concelhos de Vila Verde, Terras de Bouro e Amares	62
Gráfico 3 - População residente nos concelhos de Vila Verde, Terras de Bouro e Amares	63
Gráfico 4- Distribuição da população dos concelhos de Vila Verde, Terras de Bouro e Amares por faixas etárias	64
Gráfico 5- Escolaridade dos filhos dos sujeitos.....	77
Gráfico 6 - Escolaridade dos pais dos sujeitos	78
Gráfico 7- Escolaridade dos irmãos dos sujeitos	78
Gráfico 8 - Escolaridade da esposa/marido dos sujeitos	78
Gráfico 9 - Escolaridade do agregado familiar dos sujeitos	79
Gráfico 10 - Filhos no agregado familiar e posse de computador antes do processo de RVCC ..	80
Gráfico 11 - Níveis de escolaridade do agregado familiar dos sujeitos e posse de computador em casa antes do processo de RVCC	81

Gráfico 12 - Filhos no agregado familiar dos sujeitos e Internet em casa antes do processo de RVCC	82
Gráfico 13 - Escolaridade do agregado familiar dos sujeitos e posse de Internet em casa antes do processo RVCC.....	83
Gráfico 14 - Tipo de ligação à Internet e aquisição de portátil pelo programa e iniciativas	85
Gráfico 15 - Tipo de ligação à Internet e acesso à banda larga em casa.....	87
Gráfico 16 - Acede à Internet no trabalho para além do acesso em casa.....	88
Gráfico 17 - Acede à Internet em casa de amigos para além do acesso em casa	88
Gráfico 18 - Acede à Internet no telemóvel para além do acesso em casa.....	88
Gráfico 19 - Acede à Internet em casa de familiares para além do acesso em casa.....	88
Gráfico 20 - Acede à Internet noutros locais	89
Gráfico 21 - Categoria profissional e acesso à Internet no trabalho.....	89
Gráfico 22- Aquisição de portátil pelo programa e iniciativas e posse de computador antes do processo de RVCC	90
Gráfico 23- Aquisição de portátil e o programa e iniciativa	92
Gráfico 24 - Utilização do computador a partir da formação e conhecimentos de informática ...	94
Gráfico 25- Recursos e procedimentos para aperfeiçoar o domínio de informática.....	95
Gráfico 26 - Pessoas a quem recorre em caso de necessidade de ajuda relativamente a um assunto relacionado com a informática e a Internet.....	96
Gráfico 27- Frequência de utilização semanal do computador.....	97
Gráfico 28 - Frequência de utilização semanal do computador por sexo dos sujeitos.....	98
Gráfico 29- Frequência de utilização semanal do computador em função da posse de computador antes do processo de RVCC.....	99
Gráfico 30 - Horas passadas semanalmente no computador	100
Gráfico 31 - Horas passadas semanalmente no computador em função do sexo dos sujeitos.	101
Gráfico 32 - Horas passadas semanalmente no computador em função da posse de computador antes do processo de RVCC	102
Gráfico 33 - Utilização da Internet pelos sujeitos.....	102
Gráfico 34 - Utilização da Internet por amostras	103
Gráfico 35 - Utilização e posse de Internet em casa antes do processo de RVCC.....	103
Gráfico 36 - Motivos por não utilizar a Internet	104
Gráfico 37 - Motivos por não utilizar a Internet e situação profissional dos sujeitos.....	104

Gráfico 38 - Frequência de utilização semanal da Internet por amostras	105
Gráfico 39 - Frequência de utilização semanal da Internet em função do sexo dos sujeitos.....	106
Gráfico 40 - Frequência de utilização semanal da Internet em função do acesso ou não antes do processo de RVCC	106
Gráfico 41 - Horas passadas semanalmente na Internet por amostras	107
Gráfico 42 - Horas passadas semanalmente na Internet em função do sexo dos sujeitos	108
Gráfico 43- Avaliação da capacidade para recorrer à Internet em função do acesso em casa antes do processo de RVCC	109
Gráfico 44 - Avaliação da capacidade para utilizar a Internet em função dos conhecimentos de informática antes do processo de RVCC	109
Gráfico 45 - Principais locais de utilização da Internet e do computador.....	110
Gráfico 46 - Programas utilizados no computador.....	111
Gráfico 47 - Utilização do programa Word por amostras	111
Gráfico 48 - Utilização da Internet por amostras	112
Gráfico 49 - Utilização do programa Excel por amostra	112
Gráfico 50 - Utilização de ferramentas de comunicação.....	113
Gráfico 51 - Utilização do e-mail por amostra	113
Gráfico 52 – Comunicação por mensagens escritas em tempo real por amostra.....	114
Gráfico 53 – Comunicação por e-mail em função do sexo dos sujeitos.....	114
Gráfico 54 - Comunicação por mensagens escritas em função do sexo dos sujeitos.....	115
Gráfico 55 - Utilização da Internet relacionada com a obtenção e partilha de informação	115
Gráfico 56 - Consulta da Internet com o propósito de aprender por amostra	116
Gráfico 57 - Consulta de informação na Internet por amostra	116
Gráfico 58 - Consulta da Internet com o propósito de aprender em função do sexo dos sujeitos	117
Gráfico 59 - Consulta de informação em função do sexo dos sujeitos.....	117
Gráfico 60 - Utilização da Internet relacionada com a obtenção e partilha de conteúdo audiovisual	118
Gráfico 61 - Consulta do Youtube na Internet por amostra	118
Gráfico 62 - Sujeitos que ouvem rádio e vêem televisão por amostra	119
Gráfico 63 - Consulta do Youtube na Internet em função do sexo dos sujeitos.....	119
Gráfico 64 - Sujeitos que ouvem rádio e vêem televisão em função do sexo	120

Introdução

1. Contextualização

As políticas de aprendizagem ao longo da vida nos últimos anos têm merecido especial atenção por parte dos governos, motivados por exigências da Comissão Europeia. Esta preocupação política, traduzida num vasto número de publicações sobre este tema, tem subjacente um conjunto de interesses/motivações particularmente relacionados com questões económicas e financeiras.

Progressivamente o panorama das políticas de Educação e Formação de Adultos tem-se afastado da sua concepção de educação permanente, herdada da UNESCO, marcada por uma preocupação em formar indivíduos para aprender a ser e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida e bem-estar dos seres em sociedade. Actualmente parece predominar o interesse em aumentar os conhecimentos da população, que já saiu dos sistemas escolares, e proporcionar-lhe ferramentas cognitivas para serem trabalhadores eficazes e eficientes no actual mercado de trabalho e sociedade em rede.

No âmbito dessas políticas, surge uma revalorização dos contextos de aprendizagens não formais e informais, um pouco subestimados com a criação da escola de massas. Um novo impulso que não poderia deixar de existir face a uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, em que a aprendizagem não pode ser restrita no tempo e no espaço. Assim, a Comissão

Europeia definiu princípios europeus comuns de identificação e de validação das aprendizagens não-formais e informais no quadro do princípio de ALV.

Em Portugal, as directrizes da Comissão Europeia sobre políticas de aprendizagem ao longo da vida foram implementadas na Iniciativa Novas Oportunidades que representa uma das medidas do Plano Tecnológico, agenda política do XVII governo Constitucional que traduz também as prioridades da aplicação da Estratégia de Lisboa no nosso país.

Neste estudo cingir-nos-emos à Iniciativa Novas Oportunidades Adultos cujo objectivo estratégico é fomentar a Aprendizagem ao Longo da Vida. Esta medida procura qualificar a população portuguesa e generalizar o décimo segundo ano como o patamar mínimo de escolarização, o qual é alcançado através de percursos de qualificação adequados à realidade de cada pessoa que, para o efeito, pode reconhecer competências desenvolvidas em contextos formais, informais e não formais ou frequentar percursos formativos.

A nossa atenção, nesta investigação, focar-se-á no processo de reconhecimento de competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais. Os Centros Novas Oportunidades são os organismos responsáveis pela realização de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, isto é, reconhecem formalmente competências adquiridas nas experiências de vida. A metodologia aplicada no processo baseia-se na abordagem autobiográfica em que o sujeito relembra, recontextualiza e dá sentido às suas vivências passadas, as quais proporcionaram o desenvolvimento de competências que serão analisadas à luz de um referencial de competências-chave.

Esta valorização das competências adquiridas fora de instituições formais de ensino ou formação gera uma vontade nas pessoas de prosseguir com novas aprendizagens, investindo em novas experiências formativas. Existe uma consciencialização das competências que foram desenvolvidas ao longo da vida, mas emerge, também, nos sujeitos a ausência de outras contempladas nos referenciais de competências-chave. Nestas situações, os adultos são convidados, em função de cada caso específico, a frequentar percursos formativos de mais de cinquenta horas, exteriores aos CNOs ou Formação Complementar da responsabilidade da equipa que desenvolve o processo de RVCC, quando a carga horária é inferior a cinquenta horas. Deste modo, a passagem pelos CNOs proporciona às pessoas novas oportunidades não só de certificação mas também de formação.

O processo de RVCC permite obter uma certificação que confere um nível de escolaridade que pode ser de nível básico (1º, 2º ou 3º ciclo) ou secundário e que, para todos os

efeitos, é equivalente aos diplomas do Ministério da Educação. A certificação é para a maioria dos adultos o motivo que os leva a frequentar CNOs.

A nossa atenção, neste estudo, será dada ao processo de RVCC básico para o nível B3, ou seja, o terceiro ciclo do Ensino Básico. O referencial de Competências-chave de nível básico é composto por quatro áreas consideradas essenciais para qualquer cidadão que se propõe possuir o terceiro ciclo de escolaridade. Estas áreas são Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e de Comunicação. Merecerá particular atenção, na nossa investigação, a área de TIC por considerarmos que as competências nesse domínio apoiam o combate à info-exclusão, preparando a população para a sociedade do conhecimento. Com efeito, a obtenção do terceiro ciclo de escolaridade implica, entre outros aspectos, o domínio do computador pessoal e de diferentes programas, entre os quais Word, Excel, Power Point e Internet. Este domínio poderá ser fruto das experiências de vida do sujeito ou resultado da formação proporcionada pela equipa do CNO ou por percursos formativos recomendados pela mesma.

Salientamos, ainda, o projecto e.iniciativas, associado também à Iniciativa Novas Oportunidades Adultos, enquanto medida de combate à info-exclusão. De facto, as pessoas que realizam processos de RVCC estão abrangidas pelo programa e.oportunidades, uma das vertentes do programa e.iniciativas, que lhes permite ter acesso a um computador portátil e respectivo acesso à Internet móvel por um valor reduzido no equipamento e no acesso à banda larga, em troca de um contrato de fidelização de um ano à operadora móvel de telecomunicações escolhida pela pessoa. Esta iniciativa, inserida no Plano Tecnológico, tem como objectivo facilitar o acesso a computadores portáteis e banda larga à maioria da população portuguesa como apoio à integração na Sociedade de Informação e Conhecimento. Este acesso à banda larga sem fio exige uma boa cobertura de rede por parte das operadoras de telecomunicações móveis, o que, na realidade, não acontece em muitas zonas rurais do país. Nesta situação, as pessoas acabam por aderir à iniciativa para apenas usufruir do portátil, sem acesso à Internet, estando condicionadas a procurar soluções alternativas de acesso, ao mesmo tempo que têm de continuar a pagar a mensalidade à operadora móvel.

As pessoas que adiram à Iniciativa Novas Oportunidades e realizem o processo de RVCC têm a possibilidade de ter acesso a formação em TIC, além de poder também, paralelamente, adquirir o equipamento tecnológico necessário para aprofundar as suas competências nesse domínio. Surge assim a oportunidade de iniciar uma larga camada da população adulta nas TIC,

tendo em conta os quase 800.000 Portugueses envolvidos no programa Novas Oportunidades ainda no ano 2009.

2. Questões de Investigação e Objectivos

Destacámos anteriormente dois factores importantes para este estudo: a existência de uma área em TIC e o programa e iniciativas que permite ter acesso ao computador e à Internet.

Nesta investigação, procuraremos perceber as mudanças da utilização das TIC nos adultos, aqui considerados como pessoas com mais de 18 anos, associadas à frequência, em Centros Novas Oportunidades, de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Apresentamos, de seguida, os objectivos do nosso estudo:

- Verificar os contributos das políticas de Educação de Adultos e das medidas do Plano Tecnológico para uma integração da população na sociedade em rede e para um combate à info-exclusão;
- Analisar a influência dos contextos no desenvolvimento de competências em TIC em adultos envolvidos em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
- Identificar os usos das TIC em adultos envolvidos em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

3. Importância do estudo

Consideramos que este estudo poderá fornecer um pequeno contributo à investigação em Tecnologia Educativa ao estudar o campo da Educação de Adultos. Este é um domínio ainda pouco explorado pelos estudos em Tecnologia Educativa (TE) mas que merecerá, a curto prazo, uma atenção especial dado o investimento que está, neste momento, a ser feito nas políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida, as quais apostam na qualificação da população activa. É evidente que as TIC têm um papel muito relevante nesta estratégia de qualificação e que as medidas implementadas devem ser estudadas para percebermos os impactos das mesmas na população em geral.

4. Organização da dissertação

Iniciamos a nossa dissertação com uma nota introdutória que começa por contextualizar a nosso estudo nas políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida na Europa e em Portugal, também, neste ponto, apresentamos a problemática, os objectivos e a pertinência do nosso estudo.

Relativamente à sua organização, esclarecemos que é estruturada em duas grandes partes: a primeira que diz respeito ao enquadramento teórico e a segunda está dedicada ao estudo empírico. Cada uma destas é composta por diversos capítulos que passamos a apresentar.

No que diz respeito à primeira parte associada à revisão de literatura, realizamos, no primeiro capítulo, um enquadramento teórico que procura definir conceitos associados à educação de adultos e pretende compreender os fundamentos teóricos e económicos para as políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida na Europa.

Seguidamente, no segundo capítulo, que integra a primeira parte, analisamos a história da Educação de Adultos em Portugal e, mais atentamente, a Iniciativa Novas Oportunidades que define as ofertas formativas actuais nesse âmbito. De entre as políticas implementadas, destacamos o processo de RVCC e o programa e iniciativas, abordando os seus contributos para o combate à info-exclusão da população adulta. Concluimos com uma reflexão sobre a necessidade de se considerar a clivagem digital nas zonas rurais para complementar esta aposta na qualificação da população.

O terceiro capítulo, que dá início à segunda parte relacionada com o estudo empírico, refere-se à metodologia de investigação cujo intuito é responder aos objectivos a que nos propomos para este estudo e que foram salientados nesta introdução. Explicamos a escolha da opção metodológica, mencionamos todos os procedimentos adoptados, desde a selecção da amostra aos instrumentos escolhidos para recolher os dados.

O quarto capítulo apresenta o tratamento dos dados recolhidos à amostra definida no capítulo anterior através de inquérito por questionário.

Por último, o capítulo cinco apresenta as conclusões que procuram responder aos objectivos propostos através da análise da informação recolhida no tratamento de dados e nas quais retomamos, ainda, alguns aspectos abordados no enquadramento teórico desta investigação, para complementar a nossa análise.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I - Educação de Adultos na Europa

1.1. Evolução dos conceitos associados à Educação e Formação de Adultos

1.1.1. Educação Permanente versus Aprendizagem ao Longo da Vida

A UNESCO tem sido um organismo essencial na Educação de Adultos, quase que a sua “infra-estrutura intelectual” (Finger & Asún, 2003, p. 27). Apesar de já existirem escolas de pensamento ligadas a essa área, como o Humanismo, Pragmatismo e Marxismo, a UNESCO conseguiu aproveitar estas três linhas de pensamento para pôr a educação ao serviço do desenvolvimento.

Nos anos 70, a UNESCO chega ao seu apogeu ao definir claramente a sua perspectiva: a educação, a ciência e a cultura ao serviço do desenvolvimento dos países e dos povos. No plano conceptual, a Unesco situa-se no Humanismo científico por influência, em grande parte, do seu primeiro director-geral Julian Huxley que apresentou desta forma o trabalho a desenvolver pela instituição:

A UNESCO, como já escrevi, tem de trabalhar no contexto do que designei por Humanismo Científico, baseado nos factos estabelecidos de adaptação e avanço biológico, produzidos por

selecção darwiniana, mantidos na esfera humana por pressões psicossociais, e conduzindo a um certo tipo de avanço, até mesmo progresso, com crescente controlo humano e conservação da Natureza e das forças naturais. No que respeita à Unesco, o processo deveria ser orientado por ideias humanistas e intercâmbio cultural (Huxley, 1973 citado por Finger & Asún, 2003, p. 30).

No âmbito da educação de adultos humanista, autores como Edgar Faure, Paul Legrand, R. H. Dave, Paul Bélanger, Ettore Gelpi e Jacques Delors materializaram, nos seus escritos, a linha de pensamento da UNESCO: a educação permanente. A obra de Edgar Faure, em 1972, marca uma mudança de perspectiva face à educação de adultos: deixa de ser encarada apenas como a aquisição de um conjunto de conhecimentos, mas como uma forma de *aprender a ser* (Canário, 1999, p. 87). Nesta linha de pensamento ainda, o relatório de Jacques Delors, *Educação, um tesouro a descobrir*, em 1996, recusa integrar a lógica economicista na educação (UNESCO, 1996).

Na acepção francesa do conceito¹, a educação permanente pretende criar uma sociedade em que se aprende em qualquer idade. Esta concepção institucional representa uma intenção política que não pode ser confundida com um discurso pedagógico. Estamos perante um projecto político que procura sobretudo oferecer mais educação às pessoas para fazer frente a quatro desafios, no sentido de humanizar o desenvolvimento: garantir a continuidade cultural numa sociedade em desenvolvimento, aproximar a população da ciência e tecnologia para que as compreenda e possa agir sobre elas, integrar de forma coerente a “explosão da informação” e, por fim, tornar as pessoas membros activos na intervenção política.

Segundo esta visão, a educação é, conseqüentemente, um projecto vasto que acredita que a educação é permanente, para todos, baseada em aprendizagens formais, informais e não formais e que, como tal, encontra, na vida, situações educativas. A sua perspectiva flexível valoriza metodologias, técnicas e conteúdos diversificados onde o processo de aprendizagem é mais valorizado do que o próprio conteúdo (aprender a aprender²). O intuito da educação permanente é melhorar a qualidade de vida, humanizando o desenvolvimento, através da educação enquanto movimento social que derruba o *statu quo* (Finger & Asún, 2003, pp. 30-34).

¹ Do francês, Education Permanente

² Aprender a aprender, uma das 8 Competências-chave definidas pelo Parlamento e Comissão Europeia em 2006

A educação permanente, segundo Finger & Asún (2003) , é susceptível de críticas no que diz respeito a algumas das suas dimensões, nomeadamente ao seu optimismo quanto ao desenvolvimento alicerçado na ciência e tecnologia, enquanto evolução inevitável e positiva das sociedades modernas; por outro lado, a educação permanente assenta em instituições que convertem as aprendizagens não formais em formais, pelo que, retomando o pensamento de Ivan Illich (1979), o processo se torna contraproducente. Os autores destacam ainda a fragilidade do discurso político-institucional quanto à epistemologia e pedagogia, fundamentando a sua perspectiva na ideologia ocidental, numa narrativa que confunde aprendizagem e educação, assim como aprendizagem colectiva e individual (Finger & Asún, 2003).

O projecto de Educação permanente vai muito além daquele proposto para a Aprendizagem ao longo da vida, conceito utilizado actualmente, que encontra raiz no pragmatismo americano. No que diz respeito a esta última perspectiva, o autor John Dewey foi um dos seus principais fundadores. Segundo este, a educação tem, na sua essência, três dimensões: a educação como preparação para a vida em comunidade, a educação como potencial para a inovação, criatividade e imaginação, e a educação como acção enquanto ferramenta/mecanismo para resolver problemas. Através da educação, todos devem ter igualdade de oportunidades e atingirem um mesmo nível de “inteligência industrial de base”, no sentido de participar na mudança aprendendo-fazendo. Com efeito, este autor considera que o individuo aprende com a experiência e não apenas com a reflexão/teoria, neste sentido, a aprendizagem é experiencial e estabelece-se em relação com a comunidade. A concepção de Dewey, que deu origem ao pragmatismo americano, acredita no desenvolvimento e crescimento como um fenómeno positivo. Outros autores marcaram esta corrente filosófica como Eduard Lindeman, Kurt Lewin, David Kolb, Chris Argyris e Donald Schön. Peter Jarvis e Jack Mezirow teorizaram o interaccionismo simbólico, que representa uma versão um pouco diferente do pragmatismo americano, no qual a “resolução de problemas” é aplicada ao autodesenvolvimento da identidade. A principal crítica aplicada a esta teoria de aprendizagem prende-se com o paralelismo entre o desenvolvimento societal e individual (idem, 35-59).

A partir de 1990, foi progressivamente substituído o conceito de educação permanente por Educação ao longo da vida, terminologia que passou a integrar os documentos oficiais. A esta transição, marcada por razões sócio-políticas, está associada uma mudança de perspectiva para a qualificação, empregabilidade e formação profissional. A OCDE adaptou o seu discurso

nesse sentido para impulsionar uma educação mais técnica ao serviço da economia; por seu turno, a UNESCO tem procurado resistir a essa mudança de paradigma.

O livro Branco “Ensinar e Aprender. Para uma sociedade cognitiva” publicado pela Comissão Europeia, em 1995, apresenta uma perspectiva de educação e formação ao longo da vida que “valoriza fortemente a aquisição de competências estratégicas que permitam ‘aprender a aprender’, bem como a aquisição de um conjunto de conhecimentos gerais, dotados de universalidade e independentes de uma utilização determinada e imediata” (Canário, 1999, p. 91). Segundo o mesmo autor, estamos perante uma visão redutora e utilitária de educação ligada ao mundo do trabalho.

Existe, assim, uma evolução do conceito de Educação de Adultos na Europa para formação contínua/vocacional. No caso específico português, essa evolução está associada às qualificações, enquanto requisito para o mercado de trabalho e para a empregabilidade. Na opinião de Finger e Asún (2003, p. 116), estamos perante uma “instrumentalização” da Educação de Adultos para o crescimento das empresas e ao serviço do mercado de trabalho, em que o trabalhador, agora mais qualificado, aumenta a competitividade do país. Esta evolução na noção de Educação de Adultos faz com que “o conceito de qualificação já não se restringe à área de educação e formação orientada para o trabalho, antes se tornou também um paradigma universal para o desenvolvimento cultural” (Kade, 1988, citado por Finger & Asún, 2003, p. 117).

1.1.2. Qualificação versus Competência

Anterior ao conceito de competência, surgiu a noção de qualificação, após a segunda guerra mundial, numa época marcada pela ausência de mão-de-obra qualificada. O progressivo desaparecimento das corporações dilapidou espaços reais de aprendizagem com mestres e pares, pelo que deixou de haver transmissão de saberes em contextos de trabalho e, em consequência, trabalhadores qualificados. Perante esta realidade, o Estado passa a desempenhar um lugar importante na regulação do mundo do trabalho, determinando a qualificação do trabalho. Esta regulação passa por dois processos: estabelecer uma relação entre qualificação do posto de trabalho e qualificação do trabalhador, no sentido de existir uma correspondência entre saber-fazer, emprego e salário. O outro processo está ligado à criação do

ensino profissional, bem como aos respectivos diplomas que atestam a qualificação profissional das pessoas para ocupar um determinado lugar no mercado de trabalho, permitindo estabelecer um equilíbrio entre a procura e a oferta (Dugué, 1999) . Assim, na perspectiva do autor,

la qualification représente donc une figure du métier, mais cette figure est adaptée aux conditions d'exercice du travail industriel. Le système de qualification est conçu autour de la notion anonyme de niveau standard, homologué par l'État dans le diplôme, ce qui correspond à l'accroissement de la division et la standardisation du travail (Dugué, 1999, p.9).

A noção de qualificação desenvolveu-se num contexto industrial do tipo taylorista, no qual cada trabalhador devia possuir conhecimentos específicos para realizar uma tarefa própria e rotineira. A qualificação passou, segundo Forté (1992), por três fases cronológicas e sucessivas: o determinismo tecnológico, o determinismo societário e o princípio de eficiência produtiva (Roche, 1999).

Numa fase inicial, marcada pelo determinismo tecnológico, Tourraine reconhece à qualificação “*un statut reconnu dans un système social de production associé à un potentiel de participation à la vie technique des ateliers*” (1955, citado por Roche, 1999, p.41). Posteriormente, no quadro do determinismo societário, o termo surge associado a uma luta social pelo reconhecimento de condições de trabalho, de remunerações e de hierarquia social. Mais tarde, o conceito passa a aproximar-se dos atributos pessoais, uma vez que a eficácia do trabalho não é medido pelo volume de trabalho produzido mas pela “*réalisation de produits de qualité hautement complexes et à l'utilisation à grande échelle des technologies nouvelles*” (Forté, 1992, citado por Roche, 1999, p. 42). Esta última fase marca a transição para a passagem ao conceito de competência.

Progressivamente o sistema, ligado à noção de qualificação, começou a levantar problemas por vários motivos: o não reconhecimento de saberes adquiridos em contexto de trabalho, dado que é baseado no reconhecimento de diplomas escolares; a inadaptação deste processo à realidade do mercado de trabalho, adequado sobretudo para organizações tayloristas; e o surgimento do sector terciário, para o qual se valoriza particularmente uma boa relação interpessoal, o que se afigura como sendo um saber difícil de ser objecto de qualificação (Dugué, 1999).

É, neste quadro de questionamento do conceito de qualificação, que surge a noção de competência como mais adaptada à realidade actual. As competências definidas por Cannac (1985), como “*des savoirs en action*”, constituem-se, na opinião de Dugué (1999), como “*un ensemble de connaissances et de manières d'être qui se combinent harmonieusement pour*

répondre aux besoins d'une situation donnée à un moment donné" (Dugué, 1999, p. 11), que aliam "saber-fazer" e "saber ser", valorizando o potencial cognitivo dos sujeitos.

Esta nova perspectiva, em muito imposta por uma economia de mercado e global, veio alterar profundamente a regulação do trabalho e o sistema de formação, reformando também a intervenção do Estado social. O sistema produtivo evoluiu e o trabalhador deve ter a capacidade de adaptação a situações imprevistas, resolução de problemas, polivalência, entre outras exigências. Estamos longe do taylorismo pós-guerra que requeria trabalhadores qualificados. Hoje procura-se trabalhadores competentes, capazes de mudarem de postos de trabalho e de moldarem-se a novas realidades, numa sociedade em que já não existe pleno emprego e em que o sistema produtivo está em constante mudança (Dugué, 1999). O Estado já não consegue ter um papel regulador entre a oferta e a procura, já que há uma inadequação entre a formação e as competências necessárias ao emprego, ao que se soma uma crescente diminuição do emprego por motivos económicos (Roche, 1999).

Para além disso, na óptica de Schwartz (1990), *"le glissement de la qualification vers la compétence s'expliquerait non seulement par des changements dans les contenus d'activité mais aussi par une perte de repères dans la définition des postes de travail, leur classification et la rémunération qui leur correspond"* (Roche, 1999, p. 44).

Existe, deste modo, associado ao conceito de competências, perdas de regalias sociais que foram adquiridas após a segunda guerra mundial, nomeadamente de condições de trabalho, remunerações e hierarquia social. Direitos conquistados por um colectivo e que, agora, dão lugar à anarquia do reino da competência, marcadamente associada à individualidade.

1.1.3. Literacia (s)

Conceito

Na campo dos estudos sobre literacia, Brian Street aponta que *"educationalists and psychologists have focused on discrete elements of reading and writing skills, anthropologists and sociolinguistics concentrate in literacies – the social practices of reading and writing"* (Street,

1993). Assim, existem, pelo menos, duas perspectivas distintas de literacia: uma associada à valorização da dimensão cognitiva e outra das dimensões sociais. A primeira, designada por modelo autónomo, centra a sua atenção no sujeito e nas suas competências, ou seja, na sua dimensão cognitiva, visão na qual não se valoriza o contexto cultural e social (Laranjeira & Castro, 2008, p. 5). O modelo ideológico, contrariamente, apoiado nos princípios da teoria social da literacia desenvolvido pelo movimento *New Literacy Studies*, em que participam autores como Barton, Hamilton, Ivanic e Gee, define que a literacia está associada a um determinado local e tempo. Deste modo, a literacia não pode ser dissociada de um contexto ao qual o sujeito pertence. É nesta linha de pensamento que existem também diferentes literacias, relacionadas com os contextos de vida, desde o privado, público, educacional e profissional (Dionísio & Castro, 2007, p. 114).

Consequentemente, o próprio conceito de literacia varia entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, pelo facto de surgirem exigências sociais associadas ao nível de desenvolvimento de determinada sociedade. Para uns, a literacia limita-se a designar a capacidade de ler e escrever, quando, em sociedades mais complexas, o conceito reenvia ao uso de “informações impressas e escritas para inserir-se na sociedade, para atingir as suas metas pessoais e desenvolver seu conhecimento e potencial” (Soares, 1998, citado por Pinto, 2002, p.99).

Segundo Dionísio, a perspectiva dominante na Europa é sobretudo cognitiva dado que “é situada naquele lugar cognitivista de um conjunto de capacidades que os sujeitos podem medir, pesar e que são relativos ao conjunto escrito” (Dionísio, 2007, p. 211), perspectiva redutora por não reconhecer aos sujeitos as suas práticas sociais. Ora, esta concepção de literacia, aliada à “responsabilização individual pela ‘competência’ ou pela ‘incompetência’ manifestada, implica concomitantemente a rasura dos factores relativos às condições de geração do capital cultural dos sujeitos” (Laranjeira & Castro, 2008, p. 6). De facto, os sujeitos são diferentes, fruto de diferentes variáveis: capital cultural, capital escolar, bens culturais, biografias e projectos distintos (ibidem).

Embora a escola seja vista como a principal “agência de literacia” (Pinto, 2002, p. 103), existem outros espaços não menos importantes como a família, as instituições políticas, os grupos sindicais, a igreja e o local de trabalho (Kleiman, 1988, citado por Pinto, 2002, p.103). O contexto familiar é dos mais relevantes uma vez que a literacia dos pais terá repercussões nos

filhos por estarem inseridos em ambientes culturalmente ricos ou, pelo contrário, pobres (ibidem).

Relativamente ao conceito de literacia, destacamos a definição de Benavente (1996), segundo a qual o termo reenvia às “capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Benavente, Rosa, Firmindo da Costa, & Ávila, 1996, p. 13). Apresentamos outra definição que especifica os contextos e suportes envolvidos, assim,

Entende-se por *literacia* a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos vários (textos, documentos, gráficos) (Sebastião, Ávila, Firmindo da Costa, & Gomes, 2001).

Segundo os autores, este conceito apresenta duas características essenciais: a primeira, associa-se aos usos efectivos das competências de leitura, escrita e cálculo na vida quotidiana. Como tal, a literacia não poder ser medida em termos de habilitações escolares, dado que as competências tendem a alterar-se quer por factores individuais quer por exigências da evolução da sociedade.

A segunda especificidade reenvia ao facto de a literacia estar associada a um contínuo de competências que definem níveis de literacia com graus de dificuldade distintos. Pretende-se, conseqüentemente, superar categorizações dicotómicas como alfabetizados/ analfabetos ou literacia/iliteracia.

A literacia pode ser um factor de exclusão social, designada por “literexclusão” que revela as incapacidades processuais dos indivíduos se relacionarem e utilizarem a informação escrita em materiais impressos através das competências básicas de literacia, como o são a leitura, a escrita e o cálculo (Gomes, 2004).

As implicações da literexclusão são para Gomes (2004) de 3 níveis: a) a incapacidade em si mesma de utilizar a informação escrita; b) as implicações sociais dessa incapacidade que se traduz em empregos de baixa qualificação, assim como dificuldades ao exercício de cidadania e c) as percepções individuais de estigmatização e exclusão social.

As exigências da literacia evoluem face às mudanças sociais, económicas e, sobretudo, tecnológicas. A emergência de um mercado de trabalho mais exigente em termos de conhecimentos, dado que marcado pela sociedade do conhecimento e tecnologias de informação e comunicação, requererá um elevado nível de literacia, de competências analíticas e de resolução de problemas (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p. 77).

Literacia funcional

A literacia funcional tende a ser crescentemente procurada no mercado de trabalho. Define-se a literacia funcional como “uma componente de base de todo o conjunto de capacidades de que os indivíduos precisam para utilizar recursos de formas que permitam a realização de tarefas que consideram pertinentes” (Sen, 1999, citado por DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p. 88).

As economias apontam para mudanças estruturais que exigem trabalhadores com competências adequadas para uma nova realidade na indústria transformadora, no sector agrícola e nos serviços. As experiências profissionais, neste contexto, assentarão cada vez mais em práticas de leitura e utilização das TIC. Nesta conjuntura, a proporção de profissões não qualificadas ou semi-qualificadas irão diminuir.

Efectivamente, o estudo *International Adult Literacy Survey* mostra que a taxa de desemprego da população portuguesa entre adultos com níveis de literacia adequados (o nível considerado adequado é de nível igual ou superior a 3, numa escala de 1 a 5) é relativamente mais baixo do que entre adultos com níveis baixos de instrução (de nível 1 ou 2) (idem, p. 86). As pessoas sem o necessário nível de literacia acabam por ser excluídas do mercado de trabalho.

Nestas circunstâncias é importante apoiar os adultos com níveis de instrução no sentido de aumentar os seus níveis de literacia. O exemplo dos países nórdicos mostra que, graças à educação de adultos, pode combater-se os baixos níveis de instrução. Várias são as razões pelas quais os adultos têm níveis baixos de literacia, entre elas poder-se-á mencionar o “processo de desqualificação”. Assim, determinados contextos familiares e profissionais não exigem a aplicação de determinadas competências, as quais acabam por não serem aplicadas e progressivamente esquecidas. Este fenómeno designa-se por “excedente de competências” quando aplicado ao contexto profissional. Existe também a situação contrária denominada “défice de competências”. Nos dois casos, estes fenómenos são considerados ineficientes para o mercado de trabalho (ibidem, p.95-97).

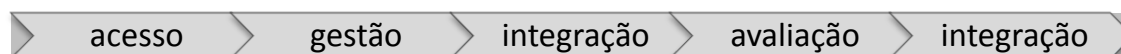
As competências não dependem do nível de escolaridade mas de todas as práticas ao longo do dia-a-dia e ao longo da vida, incluindo práticas sociais e culturais, para além das laborais (Desjardins, 2004, DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p.99). Deste modo, o nível de literacia não se mede em função do nível de escolaridade.

Literacia em TIC

As mudanças introduzidas na sociedade, associadas às novas tecnologias, trouxeram novas implicações nos conhecimentos exigidos à população. Retomaremos aqui a definição do modelo Educational Testing Service (ETS) de Irwin Kirsh e colegas que definem literacia em TIC como “uma combinação entre competências cognitivas – competências e literacia, literacia quantitativa e resolução de problemas – e competências associadas à utilização de determinada tecnologia – a sua sintaxe, a interface do utilizador, etc.” (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p. 38).

O *International ICT Literacy Panel* prefere utilizar o termo “literacia” em TIC em vez de “competências”, na medida em que, para os seus membros, o conceito de literacia pressupõe uma necessidade universal, uma condição indispensável para a participação económica e social igualitária e total. O referido grupo de trabalho entende que “*ICT literacy is using digital technology, communications tools, and/or networks to access, manage, integrate, evaluate, and create information in order to function in a knowledge society.*” (Kirsh & Lennon, 2005, p. 419).

Nesta concepção, existe uma complexidade crescente nos conhecimentos e nas competências que compõem a literacia em TIC:



As iniciativas que foram tomadas em Portugal para combater a info-exclusão e que explicitaremos mais adiante são um impulso para que, progressivamente, a população adulta consiga aumentar os seus níveis de literacia em TIC. As medidas adoptadas parecem criar as bases para que a população alcance o primeiro nível de literacia associado ao acesso, perspectivado como “knowing about and knowing how to collect and/or retrieve information” (ibidem)

O caminho a percorrer é ainda longo para chegar a níveis mais elevados de literacia em TIC para a maioria dos portugueses, até porque esse percurso implica que, simultaneamente, haja um aumento dos níveis de literacia entendida como as práticas sociais de leitura e escrita (Street, 1993), para além de outras competências técnicas e em TIC (Kirsh & Lennon, 2005, p. 419). De facto, Portugal apresenta níveis baixos de literacia que terão de ser ultrapassados para

que as políticas que apoiam a educação de adultos e investem em infra-estruturas em TIC sejam bem sucedidas (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009).

De facto, os resultados do estudo Adult Literacy and Life Skills (ALL) realizado em 2003, que procurou medir a literacia funcional da população num conjunto de países, salientaram que a literacia tem impactos na utilização das TIC e na frequência da sua utilização. Ora, quanto maior for o nível de literacia e mais intensa a utilização das TIC, mais forte serão as probabilidades de os indivíduos aceder a empregos mais estáveis e salários mais elevados (OCDE e Statistics Canada, 2005, citado por DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p. 43).

As exigências da sociedade actual acrescentaram novas responsabilidades ao ser humano, nomeadamente no seu percurso educativo, numa dimensão especialmente centrada para a “adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global” (Lima, 2002, p.129). Castells afirma que “a educação e a aprendizagem ao longo da vida constituem ferramentas essenciais para o êxito no trabalho e o desenvolvimento pessoal” (Castells, 2007, p.299). Na actual *Sociedade em Rede*, grande parte da informação situa-se on-line, daí a necessidade de desenvolver níveis altos de literacia em TIC e, sobretudo, de fomentar nos indivíduos capacidades de procurar e filtrar informação on-line. A internet representa, pois, uma fonte de conhecimento que pode proporcionar aprendizagens diversas. O seu potencial deve ser rentabilizado e valorizado para uma dimensão formativa quer seja em contextos formais, não formais ou informais.

A competência de “aprender a aprender” é também essencial numa sociedade em que a tecnologia evolui muito rapidamente, e em que, e passamos a citar,

today's technology may be obsolete tomorrow. It is impossible to predict the tools that will be essential for learning and working in the years to come. This is why it is important for people to acquire the learning skills that will enable them to learn to use next-generation technology (Partnership for 21st century skills, (s.d), p. 10).

O conceito de *learning skills* divide-se em três categorias: *Information e Communication skills, Thinking and problem-solving skills e Interpersonal and self-directional skills*. Os *learning skills* permitem às pessoas adquirir novos conhecimentos e novas competências.

É no contexto das *21st century tools*, representadas pelas tecnologias de informação e comunicação (desde computador e outros dispositivos audio, visuais ou multimedia), juntamente com os *learning skills* que emerge a *Information and Communication Technologies (ICT) Literacy*

que é, segundo *The Educational Testing Service*, “*The master of learning skills by using 21st century tools*” (Partnership for 21st century skills, (s.d), p. 11).

Presentemente, o mundo global fortemente marcado pelas TIC e pela Internet exige assim que toda a população esteja familiarizada com esta mudança para impedir uma nova forma de exclusão digital que provocaria, segundo Castells (2007), uma info-exclusão com consequências gravíssimas em termos de desigualdades sociais, já que “a Internet é, sem dúvida, uma tecnologia da liberdade, mas pode servir para libertar os poderosos e oprimir os desinformados e pode conduzir à exclusão dos desvalorizados pelos conquistadores do valor” (Castells, 2007, p.317).

A população adulta e determinados extractos sociais representam uma camada da população que, face às TIC, que marcam a realidade actual, pode ser mais propícia à info-exclusão. Marc Prensky (2001) elaborou uma distinção entre *Digital Natives* e *Digital Immigrants* (Prensky, 2001), na qual distingue aqueles que cresceram rodeados de novas tecnologias (computadores, jogos de computador, telefones, equipamentos de música digitais, etc.) e que, naturalmente, as utilizam com facilidade; e os *Digital Immigrants* que se familiarizaram mais tarde com esta realidade e, como tal, têm mais dificuldades. O autor estabelece uma comparação para elucidar a distinção entre ambos, assim, qualquer pessoa que emigra mantém um determinado sotaque quando comunica na língua do país de acolhimento, uma vez que esta não é a sua língua materna. Por seu turno, o *Digital Native* move-se com extrema facilidade nesta sociedade da informação e tecnologia na qual nasceu.

1.2. Da educação formal à Aprendizagem ao Longo da Vida

1.2.1. Educação formal, informal e não formal

Os conceitos de educação e aprendizagem são muitas vezes tidos como sinónimos em muitos discursos, quando, na realidade, divergem em muitos aspectos. A educação assenta em iniciativas intencionais ora em contextos de educação formais ora não formais com o intuito de proporcionar aprendizagens. Por sua vez, a aprendizagem é sobretudo “comportamental e

individual, podendo revelar apenas de acções de educação formal ou não formal, mas também de situações experienciais sem carácter estruturado e intencional, como de facto resulta inevitavelmente da experiência social e do curso da vida de cada indivíduo” (Lima L. C., 2002, p. 131). Os discursos políticos substituíram progressivamente o conceito de educação para aprendizagem, privilegiando uma maior individualização e auto-responsabilização que permite ao Estado desresponsabilizar-se perante o seu compromisso social de educação. Assim, para Boschier (1998), “se a educação ao longo da vida era um instrumento para a democracia, a aprendizagem ao longo da vida está quase inteiramente preocupada com a caixa registradora” (Boschier, 1998, citado por Lima. L.C., 2002, p.135).

É conveniente definir claramente conceitos, neste caso, o de educação formal, informal e não formal. A educação formal é entendida como “todo o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas (...) com 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” (Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988, p. 240). Esta modalidade de educação é bem distinta da educação não formal que

embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distinta, porém, das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que esta não seja a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e de locais e à flexibilidade na adaptação de conceitos de aprendizagem de cada grupo concreto (ibidem),

por seu lado, a educação informal “abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado (ibidem).

De facto, relembramos que, desde a cultura clássica, as aprendizagens eram sobretudo informais, já que a escola recebia apenas uma pequena parte da população, nomeadamente a elite ligada ao poder, à política, à religião e à cultura, à qual se ensinava a ler e escrever. As aprendizagens para a restante sociedade aconteciam nas experiências de trabalho e de vida, no sentido de permitir à população adquirir os saberes necessários à sua sobrevivência. Na Idade Média, os artesãos aprendiam os ofícios com os seus pares em pequenas organizações como “escolas de artes e ofícios” ou “corporações”, que tinham, na maioria das vezes, um carácter fragmentado e pouco expressivo. Séculos mais tarde, a ascensão da burguesia e industrialização proporcionaram o alargamento da rede escolar que separava a preparação para o trabalho intelectual do trabalho manual. A formação profissional mantinha-se, todavia, ainda muito ligada

aos diferentes contextos de trabalho. Na transição do século XIX para o século XX, surgiu, em muitos países, o Estado-Providência e a escola pública. Em Portugal o seu aparecimento é mais tardio. O crescimento da escola pública marcou uma desvalorização das aprendizagens informais para uma progressiva intensificação das aprendizagens formais e não formais (Imaginário, 2007, p.1-4).

A escola, porém, iniciou um processo de decadência e crise a partir do final dos anos 60, já que o desemprego começava a aumentar, as condições salariais deterioravam-se gradualmente, assim como as próprias condições de trabalho, suscitando uma perda de confiança por parte da sociedade em geral na credibilidade da função social dessa instituição pública (Lima, 2005, p.31-32).

1.2.2. Illich e o conceito de “contraprodutividade”

A segunda metade do século XX representa o auge da afirmação da instituição escola marcada pela transição da escola de elites para a escola de massas, que culminou com a afirmação do chamado Estado-Providência. Esta organização política dos Estados representa uma tentativa de conciliar democracia e capitalismo. No quadro da afirmação de uma nova organização económica baseada no consumo e na produção,

A escola de massas que emergiu no período pós-Segunda Guerra Mundial é isomorfa da grande empresa baseada na produção estandardizada com recurso a economias de escala. A teoria do capital humano e a percepção de uma relação de adequação entre a escola e o mundo do trabalho (caracterizado pelo pleno emprego) constituem os fundamentos de uma visão optimista da escola (Canário, 2005, p. 184).

No entanto, rapidamente esta crença foi minada pela progressiva crise do Estado-Providência, associada à globalização dos mercados e ao predomínio do capital financeiro. A promessa de que a escola melhoraria a qualidade de vida de todos não se concretizou. A expansão da escola a todas as camadas da população entrou num processo contraproducente ao não assimilar pessoas que resistiram à sua “produção estandardizada” (ibidem). Deste modo, “deslocou o seu eixo da promoção de igualdade de oportunidades para um eixo que é do combate à exclusão social” (idem, p. 196).

O conceito de “contraprodutividade”, da autoria de Ivan Illich, está associado aos resultados nefastos que um determinado processo leva a partir de um determinado limiar.

Assim, o processo de institucionalização da escola, como monopólio “institucional da educação”, tornou-se contraproducente ao associar aprendizagem apenas à escolarização (Finger & Asún, 2003, p. 22). Estamos, assim, perante “sociedades apostadas a produzir o máximo, através de modalidades de organização do trabalho susceptíveis de melhorar a produtividade, pela aplicação ao processo produtivo das aquisições da ciência e da técnica” (Canário, 2005, p. 190).

O processo de institucionalização é característico das sociedades modernas que seguem uma lógica organizacional rígida que impede a afirmação das pessoas e esmaga o sujeito. Este processo de alienação é aplicado à escola dado que

a escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando educação da realidade e trabalho de criatividade. A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência; já não encontram atrativos nos assuntos em discussão; fecham-se às surpresas da vida quando estas não são predeterminadas por definição institucional (Illich, 1979, p. 87).

A escola, nesta perspectiva, não pode ser encarada como único espaço de aprendizagem das sociedades modernas e, neste sentido, Illich (1979) aponta uma “sociedade sem escolas”³ para uma valorização da educação não escolar, ou seja, não formal e não institucionalizada. Illich aponta quatro recursos para ter acesso a uma verdadeira aprendizagem: coisas, colegas, modelos e amigos (Illich, 1979, p. 129). Com efeito,

na realidade, a aprendizagem é a actividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não é o resultado da instrução. É, antes, resultado de participação aberta em situações significativas. A maioria das pessoas aprende melhor estando “por dentro”; mas a escola faz com que identifiquemos nosso crescimento pessoal e cognoscitivo com o refinado planeamento e manipulação (idem, p.76).

Para além disso, Ivan Illich (1979) é crítico quanto ao desenvolvimento industrial moderno e não acredita que este possa criar sociedades melhores, uma vez que está baseado na deterioração do ambiente, no consumo e no “ter” em vez do “ser”; e, como tal, o desenvolvimento é ele próprio contraproducente. De facto,

meio século de escolarização de massas, de aumento da produtividade e de competição económica generalizada não conduziram a uma situação brilhante: em termos de fome, guerra, destruição ambiental, desemprego, violência urbana, exclusão social a situação é

³ A visão do autor é bastante radical quanto à instituição escola, neste caso, retomamos alguns argumentos da sua crítica, sem aprofundar todos os fundamentos da sua teoria.

no final deste século bem mais preocupante que no período de euforia dos 'trinta gloriosos (Canário, 1999, p. 92).

1.3. Fundamentos para políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida na Europa

1.3.1. A Aprendizagem ao Longo da Vida na Europa e a Sociedade do Conhecimento

O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* foi um dos primeiros documentos a lançar o debate sobre uma estratégia global de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) à escala europeia. Esta nova estratégia é encarada como uma medida de educação e formação crucial na sociedade do conhecimento, marcada por profundas mudanças na economia e sociedade. De facto, o investimento no capital humano é visto como uma estratégia estrutural, dado que é no homem que reside a capacidade de criar conhecimento, aplicá-lo à sociedade e, conseqüentemente, proporcionar desenvolvimento (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

Este documento aponta dois objectivos da ALV: “promover a cidadania activa e fomentar a empregabilidade” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p.6). Propiciar a aprendizagem ao longo da vida, deste modo, constitui a crença e a vontade por parte da Comissão de que é possível alcançar um “crescimento económico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social” (ibidem).

O Conselho Europeu de Lisboa de 2000 fixou, como objectivo, tornar a Europa na economia do conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo até 2010, promovendo a empregabilidade e coesão social ao investir no conhecimento e nas competências dos cidadãos. Verificamos, assim, a transferência de muitas propostas do Memorando para a esfera política europeia. Tratava-se de fazer frente aos novos desafios de uma sociedade em transição marcada pela globalização, evolução tecnológica e envelhecimento da população, e ainda pela emergência de uma nova fonte de riqueza: o conhecimento. Para concretizar este projecto, houve um investimento nas “políticas do conhecimento” (Rodrigues, 2005) em três vertentes: na criação, difusão e aplicação do conhecimento. No que diz respeito à difusão, Rodrigues explicita que

“estas políticas desenvolvem redes de banda larga, o acesso à Internet, [...] e a reforma da educação e da formação no sentido de uma sociedade de aprendizagem” (idem, p.395).

Esta sociedade do conhecimento, globalizada e digital, impôs uma nova dinâmica às políticas europeias num evidente investimento no capital humano pela aposta na ALV. Este investimento pressupõe que, a longo prazo, se aumente a competitividade económica e que a ALV se torne a componente básica do modelo social europeu (Comissão das Comunidades Europeias, 2001) para superar a desigualdade e exclusão social de algumas camadas da população. Deste modo, a Comissão Europeia definira nestes termos a ALV:

toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego (Comissão das Comunidades Europeias, 2001, p.10)

No sentido de pôr em prática políticas coerentes de ALV, os Estados-Membros definiram estratégias comuns de actuação assentes em módulos constitutivos determinados em função de 4 eixos: a cidadania activa, a realização pessoal, a empregabilidade e a inclusão social. A acção prioritária, no quadro destas estratégias, constituiu a valorização das aprendizagens informais e não formais pelo sector formal, enquanto fundamento para uma “cultura de aprendizagem”. Assim, aponta-se a “identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal e informal, bem como a transferência e o reconhecimento mútuo dos certificados e diplomas formais” (Comissão das Comunidades Europeias, 2001, p.5), enquanto estímulo para o reingresso em percursos de aprendizagem por parte da população europeia.

Definiram-se, neste âmbito, princípios comuns europeus de identificação e de validação das aprendizagens não-formais e informais no quadro do princípio de ALV, os quais passam pelo respeito pelas prerrogativas individuais, pelas obrigações das partes interessadas, pela confiança, credibilidade e legitimidade do sistema. Neste quadro de actuação, defende-se uma valorização de todas as aprendizagens numa perspectiva *lifelong e lifewide* que proporcione

a integração social, a empregabilidade e o desenvolvimento e a utilização dos recursos humanos em contextos cívicos, sociais e económicos. Satisfazem igualmente as necessidades específicas dos indivíduos que procuram integrar-se ou (re) integrar-se no ensino e na formação, no mercado de trabalho e sociedade (Conselho da União Europeia, 2004, p.4).

Neste campo de acção, o Parlamento e Conselho Europeu definiram um conjunto de competências-chave para a educação e formação ao longo da vida, consideradas como “*ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le*

développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi" (Parlement Européen & Conseil de l'Union Européenne, 2006, p.13). Nessa publicação, definem-se oito competências-chave, das quais destacamos duas: as competências em TIC e em aprender a aprender, por serem importantes para a nossa análise.

De facto, esta preocupação da Comissão em torno do domínio das TIC representa uma consciência firme dos recentes desafios da sociedade do conhecimento, dominada por uma nova economia informacional, global e em rede. Estamos perante uma economia que depende da capacidade das sociedades em "gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada no conhecimento", um economia que assenta em actividades produtivas, de consumo e de circulação de bens e serviços à escala mundial e, por fim, uma economia em que "a produtividade e a competitividade se estabelecem e desenvolvem numa rede global de interações entre redes comerciais" (Castells, 2005, p. 95).

Perante estas mudanças económicas e a difusão das TIC no tecido industrial e dos serviços, surge a necessidade de definir outras competências para novos empregos por parte da Comissão Europeia. Na perspectiva do relatório Tregouet de 1997, projecta-se que "à medida que a sociedade de informação se consolida, metade das ocupações necessárias dentro de vinte anos ainda não existem hoje, estas implicarão essencialmente o trabalho baseado no conhecimento e na informação" (Tregouet, 1997, citado por Castells, 2005, p.332). Segundo Castells, as sociedades modernas terão que optar entre duas vias possíveis: o desemprego em massa ou uma reestruturação profunda do trabalho e emprego. No âmbito de uma possível reestruturação, a população activa terá de fazer frente a novos desafios. O Conselho da União Europeia definiu, conseqüentemente, estratégias para desenvolver novas competências para novos empregos. Estas passam pelo aumento das competências, da formação inicial e contínua, das competências no domínio da I&D e inovação, assim como pela maior orientação profissional, pela criação de um plano pessoal de formação e pela difusão das competências para os novos empregos (Conselho da União Europeia, 2007).

Para além disso, as mudanças demográficas são também alvo de preocupação. O envelhecimento da população é uma realidade que se vislumbra dentro de três décadas: o número de jovens europeus até aos 24 anos reduzirá 15%, bem como um em cada europeu terá mais de 60 anos e um em cada 10 mais de 80 anos (Comissão das Comunidades Europeias, 2006, p.4). A idade de reforma, portanto, será progressivamente retardada, pelo que as pessoas terão de manter-se no mercado de trabalho por mais tempo e fazer frente à sua evolução. Uma

vida activa mais longa repercutir-se-á numa procura em melhorar as competências dos trabalhadores em idade avançada, aumentando as oportunidades de ALV.

A Comissão, a partir de 2006, procurou que os Estados-Membros aplicassem medidas que fomentassem as Cibercompetências, isto é, as competências em matéria de TIC, no sentido de “promover a competitividade, empregabilidade e o desenvolvimento da força de trabalho [...] e reunir melhores condições para responder aos desafios da concorrência à escala mundial” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p.3). Sendo assim, “o cerne da transformação que estamos a viver na actual revolução, refere-se às tecnologias de informação, processamento e comunicação” (Castells, 2005, p.35) pelo que o domínio das TIC é a alavanca fundamental para proporcionar o aumento da produtividade e, conseqüente, dinamismo económico. Para além do motivo puramente económico no desenvolvimento de cibercompetências, também existe uma preocupação em combater a iliteracia ou níveis baixos de literacia em TIC, por ser um factor de desvantagem social e educativo de parte da população.

1.3.2. As políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida e o mercado

As políticas de ALV estão associadas a uma agenda política precisa, que visa a afirmação da economia europeia no mundo. Este investimento, assumidamente associado a objectivos de competitividade e coesão social, reveste-se de algumas implicações subjacentes a uma ideologia hegemónica do capitalismo neoliberal.

Para o capitalismo neoliberal, predomina uma economia de mercado, isto é, um sistema que procura a eficácia económica, alcançada pela liberdade dos mercados e pelo direito de propriedade, a fim de garantir a acumulação de capital. Assim, “o mercado é optimizado quando as ‘liberdades económicas’ são asseguradas e o direito de propriedade garantido. A sua eficácia é reduzida quando se tenta satisfazer a procura social de redistribuição” (Fitoussi, 2005, p. 30). Parece, deste modo, haver uma incompatibilidade entre coesão social e mercado, uma vez que o primeiro factor implica a interferência dos Estados e, segundo Keneth Arrow, quanto menos o governo governar, melhor funciona o mercado (Keneth Arrow, s.d., citado por Fitoussi, 2005).

A preocupação em proporcionar, através das políticas de ALV, maior coesão prende-se com características das economias europeias marcadas pela precariedade do emprego e pela crescente vulnerabilidade de outros direitos sociais; factores que proporcionam desigualdades e

exclusão social (Almerindo & Antunes, 2001). De facto, esta situação era previsível dado as características de uma economia de mercado; assim, nos anos trinta, Keynes afirmara: “os dois vícios marcantes do mundo económico em que vivemos são o de que o pleno emprego não é assegurado e o de que a repartição do sucesso e do rendimento é arbitrária e não equitativa” (1936, citado por Fitoussi, 2005, p.16).

Percebe-se, então, o lugar estratégico da educação e formação nas políticas europeias para que se, e passamos a citar,

resolvam os problemas de competitividade das empresas, a crise do emprego, o drama da exclusão social e da marginalidade, em suma, que ajudem a sociedade a ultrapassar as suas actuais dificuldades e a controlar as profundas mutações que hoje em dia atravessa (Comissão Europeia, 1994, p. 139).

Neste excerto, verificamos, também, a preocupação com um novo desafio apresentado às economias: a globalização dos mercados, ou seja, “a expansão da esfera do mercado quer no interior de cada país quer à escala do planeta” (Fitoussi, 2005, p. 16). Neste contexto de globalização e internacionalização do capitalismo, a competitividade aumenta pelo que “a luta pelo ‘posicionamento’ capitalista converte-se [...] num objectivo político prioritário, para o qual parece não haver alternativas” (Hirsch, 2001, citado por Afonso & Ramos, 2007, p. 86). Esta competitividade reflecte-se em novas exigências para os trabalhadores que, perante uma sociedade marcada pela evolução tecnológica e informacional, devem desenvolver competências adaptadas ao mercado⁴. De facto, para Fitoussi, à medida que há mais desenvolvimento, cresce a importância do “capital” humano. A educação e formação dos trabalhadores é perspectivada como solução para resolver o problema da competitividade.

Numa sociedade apelidada de “sociedade do conhecimento”, o conhecimento é em si mesmo uma fonte de riqueza, é ele próprio gerador de capital. Com o passar dos tempos, verificou-se uma evolução na forma como este é perspectivado. Neste sentido, a noção de conhecimento tem sofrido alterações, um vez que, segundo Lyotard,

A transmissão do conhecimento já não se destina a treinar uma elite capaz de guiar a nação rumo à emancipação, mas a favorecer ao sistema executantes capazes de preencherem as suas funções nos postos pragmáticos requeridos pela instituição (Lyotard, 1984, citado por Jarvis, 2000, p. 35).

⁴ A Comissão Europeia e o Parlamento definiram 8 competências-chave para a Educação e Formação ao longo da Vida, como referido anteriormente.

Ainda segundo esta perspectiva, o conhecimento é legitimado pela sua natureza pragmática, por outras palavras, pela percepção da sua utilidade. Esta alteração dos critérios de valorização reflecte-se nas instituições educativas, porque a sociedade questiona os saberes transmitidos à luz da aplicabilidade dos mesmos pelos estudantes no mercado de trabalho. O mercado é, assim, o centro para o qual converge a maioria das questões relacionadas com educação e conhecimento.

No que diz respeito à educação, o discurso político parece, do ponto de vista de Lima (2000), adoptar *novos modelos gerencialistas* ou de apelo a perspectivas *neo-Taylorianas*. Procura-se “uma nova ordem racional baseada no mercado, nos sectores privado e produtivo, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente” (Lima, 2000, p. 243). Quanto ao racionalismo tayloriano, são destacadas as dimensões da eficiência, de capacidade de cálculo, de previsibilidade e de controlo, num claro movimento de “empresarialização da educação”. Emerge, como tal, uma “concepção bancária da educação”, baseada num método em que:

educandos passivos recebem depósitos de conhecimento pré-seleccionado e acabado. O cérebro dos educandos é visto como um cofre vazio no qual as camadas de conhecimento aprovado são colocadas. Trata-se de uma prática imobilizadora, reprodutora e ocultadora da realidade. Esta abordagem é também denominada por educação ‘digestiva’ ou ‘narrativa’ (Heaney, 1995 citado por Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda, & Pinto, 2001).

Nesta situação, Paulo Freire⁵ aponta que “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1975, p. 83), num processo de opressão sobre uma camada da população. Esta doação parte dos “opressores” para os “oprimidos”. Esta concepção é reprodutora de desigualdades sociais, dado que a procura desenfreada do lucro impede que as medidas políticas sejam respeitadoras da dimensão humana, já que “os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento” (idem, p. 85). Existe, assim, uma “desumanização” nos processos educativos e da sociedade, cuja luta passa pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’” (idem, p. 41); no entanto, os “mitos legitimadores” proporcionaram uma aceitação conformada dos valores e cultura da sociedade dominante que manipula a classe trabalhadora para alcançar os seus objectivos. Aparentemente, esta sociedade não exclui, uma vez que o “Ser Humano é sempre convidado a ‘reintergar-se’, como individualidade apenas: pelo consumo, pela TV, pela assistência paternalista, pelo fatalismo religioso, pelo apadrinhamento da promessa de políticos, pela ilegalidade, etc.” (Nogueira, 1999 citado por Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda, &

⁵ Autor na origem da designação de “Educação Bancária”, à qual opõe a “Educação Libertadora”

Pinto, 2001, p. 59). Como tal, a educação não é neutra, por ser um objecto ao serviço das classes dominantes e por ter subjacente intenções políticas e económicas.

Por outro lado, convém salientar uma nova perspectiva de auto-responsabilização dos indivíduos através de visões que concedem um “papel central da iniciativa individual na construção da sociedade cognitiva” (Comissão Europeia, 1995, p. 7). Estes devem procurar estar actualizados para o mercado de trabalho, no qual os próprios trabalhadores competem entre si. A competitividade não se restringe à escala global entre economias, existe entre os trabalhadores num mesmo espaço⁶. Estamos perante um processo de *individualização* “baseado na escolha compulsiva, onde mil projectos, percursos de vida e identidades podem florescer como uma obra de autor” (Antunes, 2008, p. 144). Esta aparente sociedade de oportunidades para todos encerra em si um processo de responsabilização dos indivíduos, autores dos seus desígnios; quando, na realidade, variáveis inerentes ao sujeito (classe, género, etnia e outras) influenciam o seu percurso e o seu sucesso (ibidem). Consequentemente, permanece o fenómeno da reprodução social em que se perpetua uma hierarquização social a favor daqueles que possuem o que Bourdieu designa de *capital cultural* (Bourdieu, 1982). No quadro deste processo de individualização, “a exclusão, o desfavorecimento, a inequidade escolares e sociais são considerados sobretudo em função do seu impacto no emprego e na economia, tendendo a apreciação de ineficiência a substituir a de injustiça como móbil para a acção política de correcção e engenharia sociais” (Antunes, 2008, p. 162). Por outro lado, nesta perspectiva de reforço das responsabilidades individuais para a aquisição de competências, está implícito um afastamento da responsabilidade do Estado em políticas socio-educativas de bem-estar (Lima L. C., 2002, p. 129).

Ainda na óptica de Antunes (2008), são “incontornáveis as fortes ligações que unem os projectos/estratégia de *aprendizagem ao longo da vida* e de afirmação do *espaço europeu de educação* às reconfigurações da economia e do capitalismo.” (Antunes, 2008, p. 136). Este projecto assenta numa concepção bancária de educação por procurar “conhecimentos que são claramente instrumentais, funcionais e adaptativos porque supostamente direccionados para aumentar a empregabilidade” (Afonso & Ramos, 2007, p. 92). Surge, assim, uma “nova ordem educacional” fortemente marcada por protagonistas internacionais e intergovernamentais, tais como o BM, a UE e a OMC, os quais, através de uma “imposição simbólica de coordenadas que orientam novas formas de pensar e actuar politicamente, unificam conceitos, constroem

⁶ Com a crescente mobilidade dos trabalhadores dentro da União Europeia, impulsionada pela criação de um Quadro Europeu de Qualificações, esta competitividade tende a ser maior ainda.

avaliações comuns, fixam objectivos, definem prioridades e imperativos que os governos que as constituem assumem e veiculam para os seus países.” (Antunes, 2008, p. 141).

CAPÍTULO II - Evolução da Educação de Adultos em Portugal e a Iniciativa Novas Oportunidades

2.1. A Educação de Adultos em Portugal

Os países nórdicos nomeadamente a Alemanha e a Inglaterra apresentam uma certa tradição no âmbito da Educação de Adultos. Até à Segunda Guerra Mundial, esta dependia, na sua grande maioria, de movimentos sociais e revestia-se de características de educação não formal, sem um público-alvo específico.

Em Portugal, a Educação de Adultos nasce em finais do século XIX por motivos mais sociais do que propriamente associados ao sistema educativo e/ou a uma vontade política. Existira uma tentativa de implementar a Educação de Adultos durante o Regime Republicano através do associativismo popular, no entanto esta iniciativa acabou por ser interrompida pelo Estado Novo que lhe associou sobretudo uma perspectiva de alfabetização, uma vez que, de facto, em 1974, um quarto da população era analfabeta. Na sua história, em Portugal, a Educação de Adultos sempre esteve ligada a um público específico, pelo que superou, ao longo de trinta anos, uma lógica de imposição. Houve, todavia, algumas iniciativas populares que conseguiram aproximar-se da população e apoiar iniciativas mais educacionais, sem carácter impositivo e sem apoio estatal (Lima, 2005).

Foi criada a Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP) que, através de uma actuação descentralizada da sua administração, apoiou associações populares, permitindo criar dinâmicas que emergiam das associações locais.

Em 1979, o Plano Nacional de Educação e Alfabetização de Adultos (PNAEBA) representou um reforço da intervenção e protagonismo do Estado nas iniciativas de Educação de Adultos, caracterizado por um período em que se procurou uma “normalização constitucional” e uma reconstrução do paradigma de centralização. Assim, o PNAEBA pretendia criar uma rede pública de Educação de Adultos e estipulava metas de alfabetização. Este organismo foi perdendo progressivamente a sua força ao não alcançar os objectivos propostos.

Na década de governação social-democrática (1986-1995), que coincidiu com a adesão de Portugal à União Europeia, não houve um investimento significativo na Educação de Adultos. Várias foram as iniciativas inadequadas à realidade da população adulta, excluindo acções ligadas à educação popular e aos movimentos associativos. Nesta linha de actuação insere-se a criação do Ensino Recorrente nocturno nas escolas públicas, que não estavam preparadas para uma educação não formal, assim como a formação profissional para adultos desempregados que não tinham formação de base. Para que esta última medida tivesse um efeito positivo, era necessário, numa primeira instância, facultar aos adultos formação de base. Consequentemente, Portugal centrou, nessa década, a Educação de Adultos na formação profissional e na alfabetização. A lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, veio reforçar ainda mais a formalização e escolarização da Educação de Adultos, afastando as políticas educativas dos poderes locais e regionais.

Em 1995, surge um novo discurso político por parte do Governo de António Guterres, que pretendia articular ensino, associações e formação profissional para a população adulta, no sentido de dar um novo impulso ao sector. Nessa altura, surge a criação da Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA), cujo objectivo era articular educação e formação profissional. A ANEFA tinha sido projectada em função dos trabalhos de um “grupo de missão”, no qual participara, entre outros, a Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho. A sua missão idealizada não chegara a ser implementada, acabando por seguir “lógicas modernizadoras, de simples indução e, especialmente, de qualificação de recursos humanos, subordinadas à empregabilidade e à aquisição de competências para competir” (Lima, 2005, p. 48).

A ANEFA foi substituída pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), na qual o conceito de educação centrava-se na formação vocacional. Mais uma vez a educação básica e educação popular foram desvalorizadas quando a população, na sua maioria, era pouco escolarizada e taxa de analfabetismo permanecia alta. Ora,

Seja do ponto de vista teórico seja do ponto de vista empírico, não se conhecem dados que permitam concluir que uma estratégia de formação profissional, inicial ou contínua, seria condição suficiente, ou mesmo elemento estratégico, para ultrapassar o chamado ‘atraso’ na ‘qualificação dos recursos humanos’ (ibidem).

Por fim, com a extinção da DGFV, foi criada a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) enquanto organismo de administração indirecta do Estado. A lei orgânica do Ministério da Educação de 2006 aponta que a ANQ tem por missão “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” (Decreto-Lei nº 213/2006, DR 208, Série I, de 2006-10-27). O documento em nenhum momento faz referência ao conceito de Educação de Adultos.

É no quadro destas constantes mudanças de instituições e estratégias ao longo de três décadas que se enquadra a visão de Lima ao afirmar que “a descontinuidade revela a ausência de fio condutor, minimamente estável, das políticas educativas” e que “a heterogeneidade e a pluralidade da educação de adultos enquanto campo de práticas sociais nunca terá sido objecto de políticas públicas globais e polifacetadas, mas antes de orientações segmentadas e heterogéneas, geralmente de curto prazo” (Lima L. C., 2005, p. 31); pelo que “a recusa de uma política de educação de adultos global e integrada (cf. Melo, Lima & Almeida, 2002) [...] representa uma constante e não pode deixar de ser interpretada como uma forma de controlo e de reprodução social” (Melo, 2004 citado por Lima, L. C., 2005, p.32).

2.2. A Iniciativa Novas Oportunidades em Portugal e o processo de RVCC

As orientações da Comissão Europeia para uma Estratégia Europeia para o Emprego concretizaram-se, em Portugal, na Estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida. Todas as medidas no quadro desta estratégia, no nosso país, são orientadas segundo metas quantificadas de correcção/atenuação das debilidades estruturais de qualificação da população portuguesa

(DGEEP/MTSS, 2005). Assim, o objectivo é qualificar um milhão de activos até 2010 e aumentar para 12,5% a percentagem da população envolvida em acções de formação ao longo da vida, entre outros horizontes políticos (Plano Tecnológico, 2008).

No âmbito do Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego, que marca a aplicação em Portugal da Estratégia de Lisboa, surge o Plano Tecnológico como medida política que visa fomentar o crescimento e competitividade do país. Esta estratégia, dividida em três eixos: Conhecimento, Tecnologia e Inovação, pretende mobilizar a sociedade portuguesa para a modernização que o país se prepara para enfrentar.

A Iniciativa Novas Oportunidades destinada a Adultos, prevista no Eixo estratégico 1 - “Conhecimento”- do Plano Tecnológico, tem como objectivo fomentar a Aprendizagem ao Longo da Vida através de um plano de qualificação da população portuguesa, definindo o décimo segundo ano como patamar mínimo de qualificação. Um dos pilares desta iniciativa assenta na “ elevação da formação de base da população activa adulta pela disponibilização de ofertas de qualificação flexíveis e, em particular, estruturadas a partir das competências adquiridas e reconhecidas” (Plano Tecnológico, 2008).

Uma das prioridades estabelecidas para os sistemas de formação/educação, inserida na componente de formação contínua, prende-se com a dinamização dos sistemas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) enquanto estímulo à concertação social entre empregadores e empregados, como consta de Declaração Conjunta Anexa ao Plano Nacional de Emprego 2001 (DGEEP/MTSS, 2005). O sistema de RVCC representa a concretização de um dos objectivos do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* no que toca à valorização das aprendizagens anteriores adquiridas em contextos não-formais e informais. De facto, segundo este mesmo documento, “as pessoas não quererão investir tempo, esforço e dinheiro numa aprendizagem avançada se os conhecimentos, as aptidões e as competências que já adquiriram não forem reconhecidos de forma tangível, seja no plano pessoal ou profissional” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p.9).

Assim, o Despacho Conjunto nº 262/2001, DR 69, Série II, de 2001-03-22 define que os adultos menos escolarizados e activos empregados e desempregados possam ver reconhecidos as suas competências adquiridas ao longo dos diversos percursos de vida através de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que concede uma certificação escolar que, para todos os efeitos legais, é equivalente aos diplomas emitidos pelo Ministério da Educação. Este despacho marca a criação dos Centros de Reconhecimento

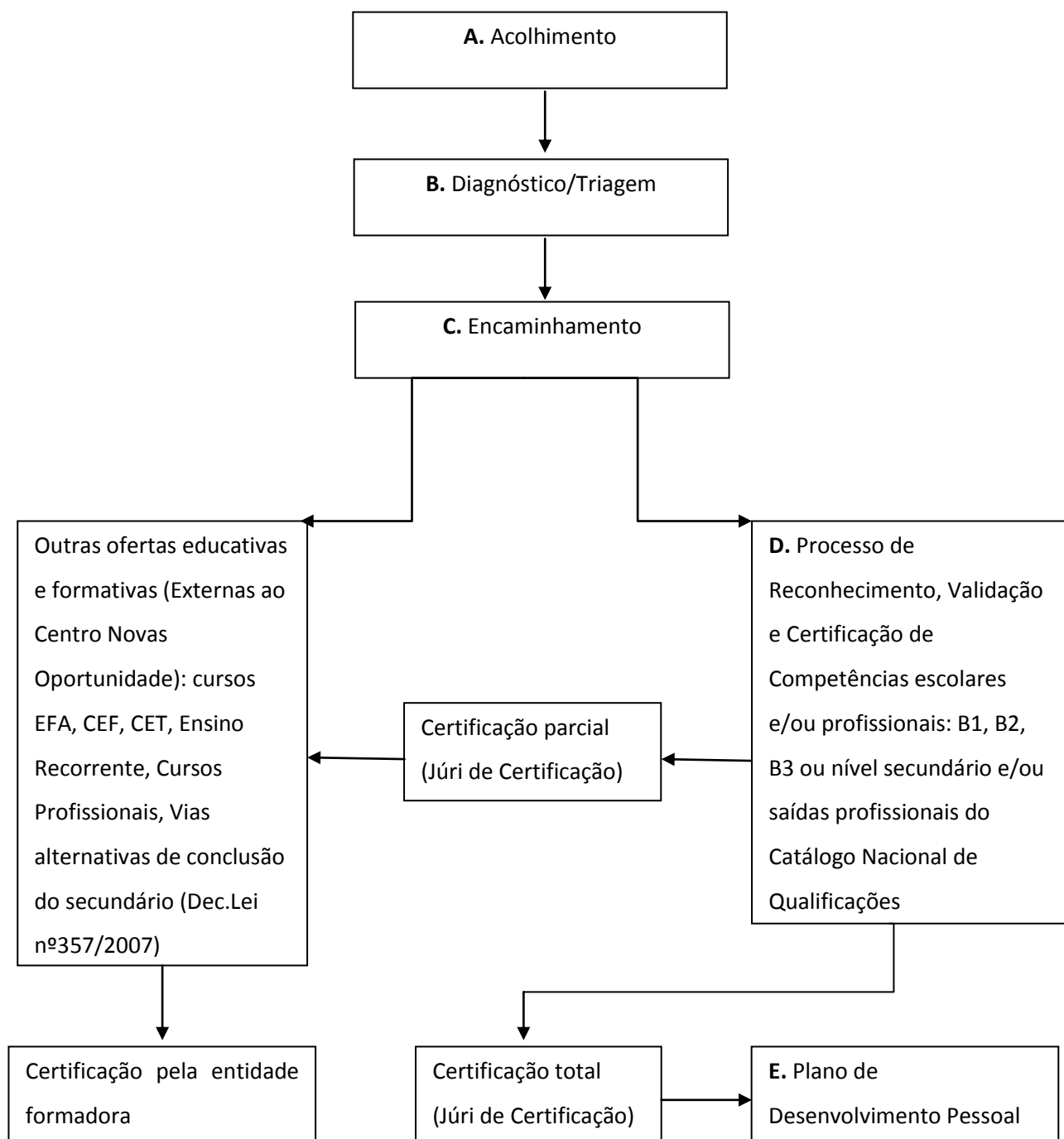
Validação e Certificação de Competências, sob tutela da ANEFA. Os Centros RVCC, compostos por entidades públicas e privadas acreditadas, tinham como função promover o sistema de RVCC, isto é, permitir a adultos com mais de 18 anos que não possuíssem o nono ano de escolaridade de aumentar a sua certificação escolar e melhorar a sua formação profissional. Os Centros RVCC, organizados em rede, possuíam três eixos de intervenção: reconhecer, validar e certificar competências, para além de integrar o Clube S@ber+ e assegurar a oferta, directamente ou em parcerias, de cursos de Educação e Formação de Adultos (Portaria N° 1082-A/2001, DR 206,Série I-B, 5-09-2001).

Mais tarde, os Centros RVCC foram substituídos pelos Centros Novas Oportunidades (CNO), tutelados pela ANQ que, com a extinção da ANEFA, passou a assegurar o desenvolvimento e gestão do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Os CNOs alargaram o seu âmbito de intervenção em relação aos centros RVCC, ao aumentar o nível de escolaridade para o nível secundário e expandir o processo de RVCC à certificação profissional, para além de apresentarem uma oferta formativa mais diversificada.

Os CNOs têm como atribuição o encaminhamento de adultos para ofertas de educação e formação adequados ao seu perfil, a realização de processos de RVCC profissional e escolar, assim como a validação final de percursos de formação modular, no caso de estabelecimentos públicos de ensino, de estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo com autonomia pedagógica, incluindo as escolas profissionais e de centros de formação profissional de gestão directa ou participada (Portaria n° 370/2008, DR 98, Série I, de 2008-05-21).

Os CNOs passaram a ser considerados “portas de entrada” no sistema de formação e educação para adultos com mais de 18 anos. De facto, as etapas de intervenção, definidas na *Carta de qualidade dos Centros Novas Oportunidades*, apontam que uma das primeiras acções a ser realizada consiste em verificar o perfil do adulto, ou seja, verificar a oferta de educação/formação mais adequada à pessoa. Em função do diagnóstico, definido por um técnico especializado, o adulto pode ser encaminhado para ofertas formativas fora do CNO, pelo que, neste caso, este foi apenas um local de passagem. De seguida, apresenta-se as etapas de intervenção dos CNOs:

Figura 1 - Fluxograma das Etapas de Intervenção dos Centros Novas Oportunidades (Gomes & Simões, 2007, p.20)



Assim, os CNOs têm seis etapas de intervenção: acolhimento, diagnóstico, encaminhamento, reconhecimento de competências, validação de competências e certificação de competências (Portaria nº 370/2008, DR 98, Série I, de 2008-05-21).

No caso do perfil do adulto “revelar abrangência de experiências (pessoais, profissionais e sociais) que indiquem um conjunto diversificado de Competências (Almeida, Candeias, Morais, Milagre, & Lopes, 2008)” e apresentar pelo menos 3 anos de experiência profissional, se possuir entre 18 e 23 anos, este poderá ser encaminhado para a realização de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências para evidenciar competências adquiridas em contextos formais, informais e não formais.

O processo de RVCC é composto por três fases, as quais estão incluídas nas etapas de intervenção dos CNOs: a fase de reconhecimento, a fase de validação e a fase de certificação de competências. Na fase de reconhecimento, o adulto identifica os saberes e conhecimentos adquiridos ao longo da vida e é-lhe proposto a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens que contenha as suas competências. Na fase seguinte de validação, as competências evidenciadas são avaliadas em função de um referencial de competências-chave. Podem ser “diagnosticadas” necessidades de formação no processo de reconhecimento e de validação, quando os candidatos não têm competências que o referencial de competências-chave enumere; nesta situação, se o volume de formação for superior a 50 horas, o percurso formativo deverá ser realizado numa entidade exterior ao CNO, caso contrário, será executado no próprio centro, sendo a formação designada por Formação Complementar. A última fase de certificação representa o momento formal de apresentação do candidato a um Júri de certificação, o qual reconhece que foram adquiridas as competências constantes dos referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações. Após deliberação do Júri, é emitido o certificado e diploma de qualificação que reconhece a obtenção de um nível de escolaridade e/ou de uma qualificação profissional (Portaria n.º 370/2008, DR 98, Série I, de 2008-05-21).

O sistema nacional de RVCC foi recentemente alargado em 2008 para o reconhecimento de competências profissionais da população adulta. O processo de RVCC Profissional tem como documento de referência o Catálogo Nacional de Qualificações que define as competências-chave para diversas áreas profissionais.

A criação do Catálogo Nacional de Qualificações vem no seguimento de orientações a nível da Comissão Europeia para a aplicação do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) para a aprendizagem ao longo da vida, que cria um quadro de referência de qualificações comum em termos europeu para garantir a transparência das qualificações. Com esta medida pretende-se aumentar a participação da população activa em iniciativas de aprendizagem ao longo da vida e promover a mobilidade dos cidadãos entre países. A partir do QEQ, os estados membros

poderiam desenvolver Quadros Nacionais de Qualificações adequados à realidade dos contextos (Comissão Europeia, 2009), como acontece, em Portugal, através do já referido Catálogo Nacional de Qualificações.

Ainda no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades destinada a adultos, inserem-se os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) enquanto percurso formativo realizado de acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações que permite, em função do referencial de Competências-chave trabalhado, uma certificação escolar e/ou profissional para o nível básico ou secundário. Esta oferta formativa tem como objectivo reduzir os défices de qualificação da população adulta. Foram ainda criadas formações modulares, isto é, formações de curta duração e capitalizáveis para uma ou mais qualificação de acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações (Portaria n.º 230/2008, DR 48, Série I, de 2008-03-07).

Resumidamente, a Iniciativa Novas Oportunidades oferece à população adulta dois itinerários de intervenção para a aprendizagem ao longo da vida: um baseado no reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida e outra ancorada em percursos formativos de longa duração - os cursos EFA - ou em unidades de formação de curta duração - as formações modulares. Todas estas ofertas permitem a obtenção de uma certificação escolar e/ou profissional.

2.3. Os Referenciais de Competências-chave

2.3.1. O conceito de Competência-chave nos referenciais de Educação e Formação de Adultos

O processo de RVCC e cursos EFA assentam no conceito de competências-chave que o referencial de nível básico, publicado em 2002, aborda numa perspectiva que “ultrapassa o seu sentido tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista e integrada” (Alonso et al., 2002, p.9) definido como “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” (idem).

O referencial de nível Secundário, que data de 2006, retoma a definição dos documentos oficiais da Comissão Europeia que definem Competência como “Combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também ‘a disposição para’ e o ‘saber como’ aprender” e competência-chave como “um conjunto articulado, transferível e multinacional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego” (Comissão Europeia, 2006a, p.12).

2.3.2. Os Referenciais de competências-chave e as TIC

Os referenciais de competências-chave de nível Básico e Secundário apresentam, segundo os seus autores, três funções: servir de quadro orientador para o processo de RVCC, ser o suporte para o “desenho curricular” da Educação e Formação de Adultos baseado em competências-chave, ser um guia para os agentes da EFA.

Os Referenciais pretendem ser suficientemente abertos e flexíveis para adaptar-se à diversidade de experiências de vida dos sujeitos (Alonso et al., 2002, p.12). Este documento pretende articular a cultura escolar com as experiências e competências adquiridas ao longo das experiências de vida (Gomes et al., 2006, p.13).

O Referencial de competências-chave de nível Básico assenta numa organização em quatro áreas nucleares, consideradas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual. Estas áreas são: Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e Comunicação. Por outro lado, este referencial “estrutura-se em três níveis articulados verticalmente numa espiral de complexidade crescente, tanto no que se refere ao domínio das competências como ao âmbito de contextualização das mesmas” (idem, p.11). Estes níveis são designados por B1, B2 e B3 e correspondem respectivamente aos 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico, todavia não se identificando com eles. Cada área está subdividida em quatro unidades.

No caso da área de competência-chave de TIC, o capítulo que serve de fundamentação à área destaca a importância das tecnologias nos diferentes domínios de vida das pessoas, destacando, entre outras ferramentas, a informática. No quadro da sociedade de informação, salienta-se a importância de possuir “novas competências”, entre as quais são enumeradas “o domínio da tecnologia; o acesso à informação; o processamento da informação; a produção de informação” (idem, p.2). Na área foi dada especial relevância ao domínio do computador pessoal por ser uma ferramenta cada vez mais presente no quotidiano das pessoas e porque “oferece as condições para suscitar ambientes apropriados para a aprendizagem das tecnologias, designadamente das tecnologias da informação e comunicação” (idem, p.3). Na interpretação desta área, é solicitado que se procure dar mais relevância aos projectos e contextos de utilização, do que valorizar exclusivamente o desempenho e periféricos do computador pessoal, daí a necessidade de considerar esta área em transversalidade com as restantes e aplicar as competências às situações de vida.

No que diz respeito ao referencial de nível secundário, este estrutura-se em três áreas de competências-chave: Cidadania e Profissionalidade (CP); Cultura, Língua e Comunicação (CLC); e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC). Estas áreas são “todas consideradas necessárias à formação e/ou autonomização do cidadão no mundo actual e também ao desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas, sociais e económicas (Gomes et al., 2006, p. 16). As Áreas do Referencial estão subdivididas em Núcleos Geradores, isto é, temas abrangentes que fazem parte da vida dos cidadãos e a partir dos quais desenvolvem Competências-Chave. Cada núcleo gerador tem associado quatro Domínios de Referência para a Acção, ou seja, contextos de actuação nos quais são aplicadas e desenvolvidas as Competências-Chave (contexto privado, profissional, institucional e macro-estrutural) e aos quais corresponde uma competência específica. A junção destas quatro competências, associadas aos Domínios de Referência para a Acção, constitui uma Unidade de Competência, enquanto combinatória coerente de elementos da competência para cada Área (idem, p.19). As Áreas de CLC e STC, designadas por Áreas gémeas, apresentam os mesmos Núcleos Geradores, explorados em função de dimensões diferentes, próprias da especificidade de cada Área.

Um dos Núcleos Geradores de CLC e STC é dedicado às TIC. A Área de CLC tem a seguinte Unidade de Competência:

Intervir face às tecnologias de informação e comunicação em contextos diversificados, mobilizando competências linguísticas e culturais no potenciar das suas funcionalidades,

identificando a relação entre estas tecnologias, o poder mediático e respectivos efeitos em processos de regulação institucional (Gomes et al., 2006, p.59).

Por seu turno, a Área de STC refere:

Identificar, compreender e intervir em situações onde as TIC sejam importantes no apoio à gestão do quotidiano, a facilidade de transmissão e difusão de informação socialmente controlada, reconhecendo que a relevância das TIC tem consequências na globalização das relações (idem, p.75).

2.4. A Iniciativa Novas Oportunidades e o combate à info-exclusão

O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* aponta que os Estados devem “providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p.21). Neste sentido, as TIC são perspectivadas enquanto instrumento que aproxima as aprendizagens das populações, sendo fundamentais para a preparação de uma “cultura de aprendizagem” (ibidem).

Perante esta visão, a estratégia portuguesa de ALV, aponta que, no âmbito da formação contínua de empregados e desempregados, se promova a difusão das TIC em termos de acesso individual e também de reforço do seu uso nos processos formativos (DGEEP/MTSS, 2005). Nesta linha de pensamento e com o intuito de preparar para uma economia do conhecimento, a Comissão Europeia catalogou as cibercompetências como uma das competências-chave para a educação e formação ao longo da vida (Parlement Européen & Conseil de l'Union Européenne, 2006). Efectivamente os referenciais de competências-chave do nível básico e Secundário, que estão na base dos sistemas de RVCC e cursos EFA, determinam a inevitabilidade de a população adulta possuir competências em TIC, como já destacamos anteriormente.

O Plano Tecnológico também pretende a mobilização de esforços para a criação de uma “Sociedade de Informação Inclusiva” (Plano Tecnológico, 2008) através da iniciativa “Ligar Portugal” que prevê, até 2010, o aumento e melhoria das infra-estruturas/acessos à Internet e computadores, e o aumento de empregos qualificados em que sejam utilizadas as TIC.

O Plano Tecnológico esteve na origem do Programa e-iniciativas, sustentado pela criação de um fundo para a Sociedade da Informação financiado fundamentalmente pelas operadoras

móveis, ao abrigo das contrapartidas das licenças de UMTS (Universal Mobile Telecommunications System). Este programa representa a mobilização de esforços entre governo e operadoras móveis de telecomunicações para facilitar o acesso a equipamento técnico necessário ao desenvolvimento de competências em TIC por parte de uma vasta camada da população portuguesa. Este programa assume, neste sentido, como objectivo estratégico mobilizar os Portugueses para a Sociedade da Informação e do Conhecimento, permitindo um acesso massivo a computadores e à banda larga por parte de estudantes do ensino básico e secundário, docentes e “cidadãos adultos, inseridos na Iniciativa Novas Oportunidades com dificuldades de acesso aos serviços da Sociedade de Informação, em virtude da ausência de qualificações no domínio das TIC” (E-iniciativas, s.d.). Os adultos que desenvolvem processo de RVCC em Centros Novas Oportunidades, assim como formandos de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) têm acesso a computadores portáteis, com Internet móvel a preços reduzidos através da Iniciativa e.oportunidades.

Actualmente, o mundo global fortemente marcado pelas TIC e pela Internet exige que toda a população esteja familiarizada com esta mudança para impedir uma nova forma de exclusão digital que provocaria, segundo Castells (2007), uma infoexclusão com consequências gravíssimas em termos de desigualdades sociais. Castells (2007) esclarece que lutar contra a info-exclusão não se subordina unicamente a uma vontade política também “depende da capacidade de gerar um processo de educação social, em paralelo com uma infra-estrutura de tecnologias de comunicação e informação” (Castells, 2007, p.313). Travar uma luta contra a info-exclusão implica “uma economia baseada na Internet, impulsionada pela capacidade de aprendizagem e geração de conhecimentos, capaz de operar dentro das redes globais de valor e apoiada por instituições políticas legítimas e eficazes (ibidem).

A Iniciativa Novas Oportunidades tem tido uma vasta repercussão na sociedade portuguesa, actualmente com mais de 700 000 adultos inscritos em Centros Novas Oportunidades, com uma adesão forte ao programa e.iniciativas com perto de 285000 computadores entregues em 2008 (inclui o programa e.escola, e.professores e e.oportunidades).

O programa e.iniciativas mostra uma percepção institucional da importância de a população estar ligada à “rede” a uma velocidade de banda larga. De facto, “ o acesso não constitui uma solução em si mesma, embora seja um requisito prévio para superar a desigualdade numa sociedade cujas funções principais e cujos grupos sociais dominantes estão cada vez mais organizados em torno da Internet.” (Castells, 2007, p.288).

Apresentamos, de seguida, os dados do *Estudo sobre a adesão e o impacto das e.iniciativas*, publicado em Janeiro 2010, que faz uma avaliação da iniciativa. Destacamos apenas as conclusões associadas ao programa e.oportunidades.

Assim, em termos de adesão, o programa e.oportunidades, associado à população adulta em formação, representa 34,3% dos aderentes à iniciativa, valor substancialmente mais baixo do que o programa e.escola 55,2%, enquanto o programa e.professor situa-se apenas em 10,5%.

A distribuição geográfica dos aderentes por NUT III revela que, para o programa e.escola, a taxa de penetração é tendencialmente superior nas regiões do interior, situação que revela um comportamento contrário às tendências comerciais normais. No caso do programa e.oportunidades, a taxa média global de penetração para a iniciativa é de 34,6%. A NUT III Cávado, aqui considerada para os sujeitos envolvidos nesta investigação, apresenta um valor inferior à média com 30,2%.

A taxa de adesão por parte das candidatas femininas à iniciativa e.oportunidades em Outubro 2009 era mais do dobro das adesões entre os potenciais aderentes masculinos (52,7% para 24,7%, respectivamente), tendência já revelada em 2008 (ANACOM & KPMG, 2009, p. 7-20).

A esmagadora maioria dos aderentes, independentemente da iniciativa, provém de agregados onde existiam computadores, sobretudo desktops, antes da adesão. No caso dos aderentes e.oportunidades, a questão custo revela-se fulcral: 46,7% argumenta com o preço da oferta e 35,4% com a facilidade de pagamento. Embora a mobilidade não seja referida com tanta intensidade como nas outras iniciativas, registe-se que 19,7% de indivíduos admitem ter aderido por não disporem de computador em casa, 10,6% por quererem aumentar o número de computadores no agregado e 12,9% porque tinham interesse em aprender a utilizar o computador (ANACOM & KPMG, 2009, p. 20-24).

Os dados do relatório e.iniciativa que revela a probabilidade de compra de computadores até ao final de 2009, ou mesmo até ao final de 2010, apontam que esta é mais elevada entre os aderentes e.escola e e.professor. Nos aderentes e.oportunidades a probabilidade de compra revelava-se residual (ANACOM & KPMG, 2009, p. 21).

O estudo sobre a adesão e o impacto das e.iniciativas demonstra que o programa teve impactos directos sobre os aderentes, nomeadamente no que diz respeito à maior regularidade de utilização de computador e internet, mas também impactos externalizados nos agregados

familiares, nos quais também se observa maior regularidade na utilização do computador e da internet. Além disso, embora em menor escala, a mobilidade conferida pelo computador e acesso à Internet tende a ser aproveitada, verificando-se, por exemplo, utilizações mais intensas da Internet na escola ou no local de trabalho.

Assim, a iniciativa e.oportunidades contribuiu para que 6,6% dos aderentes passassem a dispor de computador; 37,7% de um acesso regular à Internet. A iniciativa potenciou a regularidade de utilização do computador em 72,9% dos formandos Novas Oportunidades que afirmam que passaram a utilizar ou aumentaram a intensidade de utilização do computador. A situação anterior é visível igualmente na utilização da Internet em que 70,2% entre os formandos Novas Oportunidades afirmam ter passado a utilizar ou aumentaram a intensidade de utilização. À situação verificada para os aderentes corresponde também uma externalização de efeitos sobre o agregado em que 60,9% dos agregados passaram a utilizar computador ou passaram a utilizá-lo de modo mais intenso e 57,5% dos agregados passaram a utilizar a Internet ou aumentaram a regularidade de utilização (para as percentagens associadas à utilização do computador).

Relativamente aos locais de utilização da Internet, entre o momento anterior à adesão e o momento actual, destaca-se o aumento substancial de utilizadores de Internet dos quais 83% diz utilizar o computador e.oportunidades em casa. É verdade, porém, que também se assiste ao aproveitamento da mobilidade conferida pelo computador com aumentos de utilização no local de trabalho (de 7,5% para 17,0%) e na escola/universidade (de 1,3% para 13,4%).

Relativamente às utilizações, os aderentes e.oportunidades apontam uma maior utilização do acesso para a pesquisa de informação técnica e científica: 51,7% diz fazê-lo em qualquer acesso, para 80,0% no computador e.oportunidades (ANACOM; KPMG, 2010, p. 24-26).

2.4.1. O combate à clivagem digital nas zonas rurais

O acesso diferencial ao serviço de banda larga de alta velocidade pode ser visto como uma “nova tecno-exclusão” (Castells, 2007, p.288). Neste sentido, é tão importante reflectir sobre os desníveis em matéria de acesso à banda larga, designados por “clivagem digital”, nomeadamente das zonas remotas e rurais, quanto reflectir sobre literacias em TIC.

Assim, apesar do aumento da conectividade em banda larga por parte da população em geral, a fraca densidade populacional e a grande distância que separa as habitações tornam as zonas rurais pouco atractivas para o investimento em termos de telecomunicações, o que se traduz em desempenhos tecnológicos inferiores, pela diminuta velocidade de acesso à Internet. Por outro lado, estamos perante zonas em que o poder de compra é, de uma forma geral, mais baixo, pelo que os agregados familiares procuram soluções mais acessíveis e, por vezes, de pouca qualidade. Uma solução apontada seria o investimento em plataformas sem fio para permitir uma cobertura a baixo custo das zonas mais rurais. No entanto, estas zonas são consideradas pouco rentáveis, dada a baixa densidade populacional (Comissão das Comunidades Europeias, 2006b).

Em 2009, a Comissão europeia reforçou essa preocupação quanto à clivagem digital, sobretudo geográfica, dos Estados-Membros, reafirmando a necessidade de tornar o acesso à banda larga de qualidade uma realidade para a maioria dos cidadãos. Esta clivagem digital geográfica acaba por acentuar as desigualdades sociais entre populações rurais e urbanas, impedindo que se rentabilize recursos humanos e naturais, quando

l'utilisation des TIC peut contribuer dans une large mesure à encourager l'esprit d'entreprise et le progrès économique dans les régions rurales, et améliorer ainsi la compétitivité de l'agriculture et de la sylviculture, la qualité de vie e la diversification de l'économie rurale" (Comissão das Comunidades Europeias, 2009, p.2).

Deste modo, o problema da exclusão das redes tem de ser ultrapassado dado que, e passamos a citar,

Numa economia global e numa sociedade em rede onde a maior parte das coisas que importam dependem destas redes baseadas na Internet, estar desligado equivale a estar sentenciado à marginalidade, ou obrigado a entrar num princípio de centralidade alternativo. [...] esta exclusão pode produzir-se por diversos mecanismos: a falta de infraestrutura tecnológica; os obstáculos económicos ou institucionais para o acesso às redes; a insuficiente capacidade educativa e cultural para utilizar a Internet de uma maneira autónoma (Castells, 2007, p. 319).

Verifica-se, em Portugal, que o programa e.iniciativas permite o acesso a um computador portátil e à banda larga móvel perante um contrato que fideliza o estudante ou formando a pagar a mensalidade de acesso à Internet durante um ou três anos. O programa permite o acesso à banda larga móvel de três operadoras de telecomunicações: Vodafone, TMN e Optimus. Nesta situação a cobertura móvel UMTS, isto é, o sistema de telecomunicações

móveis de terceira geração representa a infra-estrutura sobre a qual assenta o acesso à Internet banda larga móvel do programa e.iniciativa.

Passamos a explicar em que consiste o sistema de telecomunicações UMTS. Assim, o UMTS - *Universal Mobile Telecommunications System* é um sistema de telecomunicações móveis da terceira geração. A sua versão inicial, a 1ª geração, identifica-se com os sistemas analógicos, em que o único serviço que é prestado é o serviço de voz. A 2ª geração caracteriza-se pela utilização de tecnologia digital, sendo já disponibilizados, para além do serviço de voz, serviços de dados de baixo ritmo (por exemplo, fax e mail electrónico). A 3ª geração, por sua vez, irá aproximar as redes móveis da capacidade das redes fixas, permitindo aos utilizadores móveis o acesso a serviços multimédia com ritmos até 2 Mbps, em adição aos serviços de voz e dados. A introdução do UMTS ultrapassar algumas das limitações do sistema GSM, nomeadamente a capacidade e os baixos ritmos de transmissão, possibilitando a oferta de serviços avançados multimédia, no fundo, fornecendo o acesso móvel à Sociedade da Informação. A videoconferência, acesso à Internet, compras online, SMS e paging, bem como o fax, para além da telefonia vocal, são exemplos de serviços que o sistema UMTS suporta.

O objectivo proposto pelo programa e.iniciativas: mobilizar os Portugueses para a Sociedade da Informação e do Conhecimento, permitindo um acesso massivo a computadores e à banda larga, falha quando verificamos que, de facto, a cobertura móvel UMTS não abrange todas as zonas do país, sobretudo as mais isoladas e rurais, segundo um estudo levado a cabo pela Autoridade Nacional de Comunicações (ANACOM, 2008). A criação de uma Sociedade de Informação inclusiva implica que as infra-estruturas de comunicações das operadoras móveis sejam reforçadas em determinadas zonas rurais do país, para que exista uma luta efectiva contra a clivagem digital geográfica. O programa e.iniciativas acaba por não se tornar uma medida que proporciona a todos acesso à banda larga se este reforço não acontecer. O programa acentua as oportunidades das zonas urbanas ao diversificar ofertas no acesso à Internet de alta velocidade.

A Iniciativa Novas Oportunidades e o programa e.iniciativas, para proporcionarem uma preparação para a Sociedade do Conhecimento de toda a população portuguesa, não podem esquecer todas as camadas da população, pelo que, se assim não for, perpetuam-se as desigualdades sociais. Nesta perspectiva, Castells salienta que

A info-exclusão fundamental não se mede pelo número de ligações à Internet, mas sim pelas consequências que tanto a ligação como a falta de ligação comportam, porque a Internet [...]

não é apenas uma tecnologia: é um instrumento tecnológico e a forma organizativa que distribui o poder da informação, a geração de conhecimentos e a capacidade de ligar-se em rede em qualquer âmbito da actividade humana (Castells, 2007, p. 311).

Entretanto, posterior ao programa e-iniciativas, constata-se o lançamento, em Julho de 2009, por parte do governo português, de um Concurso Público Internacional das Redes de Novas Geração (RNG) para as zonas rurais do Norte, depois de o governo ter lançado anteriormente dois concursos para abastecer as zonas do centro, do Alentejo e do Algarve. Este concurso abrange 44 concelhos rurais da região do Norte do país. No total, o programa de acesso abrange 140 concelhos do país.

RNG é, segundo a definição da ANACOM, o “termo que designa, simultaneamente, integração num único conceito de rede de actuais diferentes tipos de redes e serviços, permitindo economias de custos ao nível da operação e manutenção e, também, a convergência de serviços. Ao nível da rede de acesso, o termo é utilizado comumente para designar a substituição total ou parcial do cobre, nos lacetes locais, por fibra óptica. A quintuplicação do débito, por exemplo, é desta forma possível” (ANACOM, 2009). Neste sentido, as RNG permitem elevadas velocidades de navegação na Internet (entre 50 a 100 megabits por segundo, permitindo, por exemplo, descarregar um ficheiro de 1 gigabyte em poucos segundos. Existe assim um novo impulso dado ao acesso à banda larga nas zonas rurais, fruto de recomendações da Comissão Europeia e de um investimento suportado por fundos europeus, através de ligações terrestres, que poderão também fornecer outros serviços para além da Internet. Todavia, a CE solicitou também aos Estados Membros o reforço das infraestruturas de telecomunicações para ligações modernas que permitam utilizar novas tecnologias sem fio e por satélite (Comissão das Comunidades Europeias, 2009, p.5).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

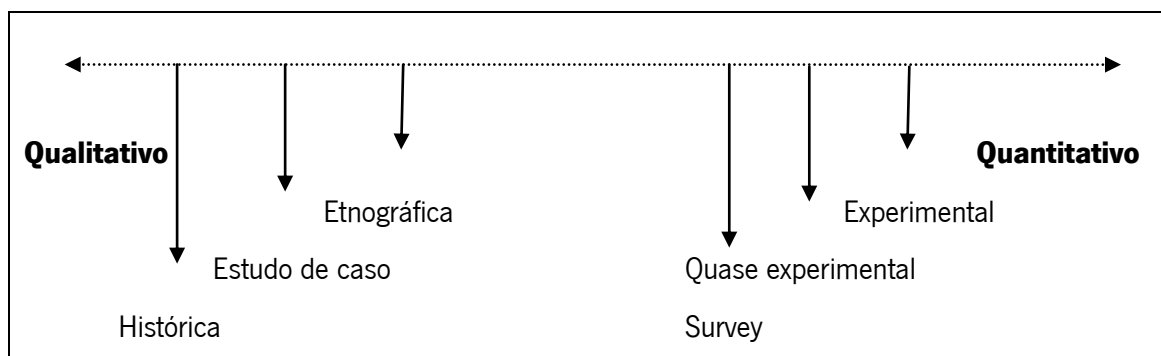
CAPÍTULO III - Metodologia

3. Metodologia da investigação

O nosso estudo assenta na complementaridade entre as abordagens quantitativas e qualitativas em investigação. Deste modo, consideramos que o paradigma de investigação subjacente a este projecto é qualitativo, por acharmos que é o plano que melhor se adapta à problemática do estudo e aos objectivos a atingir. Todavia, recorreremos também a métodos mais próximos do paradigma quantitativo ao utilizar, com instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário e ao analisar os mesmos através da estatística descritiva.

Concordamos com a visão de Wiersma (1995, citado por Coutinho, 2005, p.96), para quem os paradigmas devem ser considerados num contínuo qualitativo e quantitativo e não segundo uma divisão dicotómica. O autor representou essa ideia na figura que passamos a apresentar, em que, numa linha contínua, se distribuem os métodos de investigação em função da proximidade do paradigma com o qual mais se identificam.

Figura 2- O contínuo qualitativo-quantitativo em investigação educativa (adaptado de Wiermas, 1995)



Quanto ao paradigma qualitativo, este implica uma lógica indutiva no processo de investigação, isto é, nenhuma hipótese é definida *à priori*, pois a partir da recolha de dados procura-se encontrar regularidades que dão origem a generalizações (Coutinho, 2008). Como tal, o objectivo desta investigação é compreender uma realidade e atribuir significado às variáveis que foram escolhidas.

Assim, quando o investigador aborda a realidade a estudar numa perspectiva qualitativa o interesse está mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo, que a generalização é substituída pela particularização, a relação causal e linear pela relação contextual e complexa, os resultados inquestionáveis pelos resultados questionáveis, a observação sistemática pela observação experiencial ou participante. A questionabilidade impõe-se porque mais do que o estudo de grandes amostras interessa o estudo de casos, de sujeitos que agem em situações, pois os significados que compartilham são significados-em-acção (Pacheco, 1993, citado por Coutinho, 2005, p.90).

Optou-se pelo estudo de caso por ser uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores. Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre factores relevantes próprios dessa entidade, quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno, a

que se acede directamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Segundo Bravo (1998), a constituição da amostra, no estudo de caso, é sempre intencional baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos, em detrimento dos critérios probabilísticos, procurando as variações máximas e não a uniformidade. Neste sentido, a escolha dos sujeitos que integram os grupos amostrais do presente estudo é intencional, sendo definida em função de diferentes variáveis que explicitaremos no subcapítulo “caracterização da amostra”, consideradas na fase de recolha de dados do estudo empírico.

Muitos são os autores que apontam que a generalização dos resultados, neste tipo de plano de investigação, não faz sentido, uma vez que o estudo de caso apenas diz respeito a um caso específico, circunscrito e limitado. Punch (1998), porém, considera a existência de formas de generalizar os resultados de um estudo de caso, nomeadamente ao *conceptualizar*, o que significa, no pensamento do autor, que, na condução do caso, o investigador esteja mais preocupado em interpretar do que em descrever, ou seja, em chegar a novos conceitos que expliquem algum aspecto particular do caso que analisa. Este é, de facto, o propósito deste estudo.

Não se procurou manipular as variáveis dado que o fenómeno já aconteceu e, nesse sentido, considera-se que se trata de uma abordagem *ex post facto*, ou seja, o investigador chega ao terreno depois de o facto ter acontecido (Bisquerra, 1989, citado por Coutinho, 2005, p.99). Nestas circunstâncias, segundo Cohen & Manion (1994, [1980]), cabe ao investigador medir o facto de forma retrospectiva e no contexto natural, sem que haja qualquer tipo de manipulação.

3.1. Descrição do estudo

Neste estudo escolhemos apenas sujeitos que desenvolveram processo de RVCC de nível B3, ou seja, para o 3º ciclo de escolaridade. Optamos por extrair todos os sujeitos da investigação do mesmo CNO, no sentido de excluir ameaças à validade interna quanto à selecção dos sujeitos para a constituição dos grupos.

A população escolhida desenvolveu o processo de RVCC há mais de um ano, aspecto relevante na definição das amostras por considerarmos que deveria existir uma margem de

tempo suficiente entre a frequência do processo de RVCC e a aplicação dos inquéritos por questionário para a recolha de informação desta investigação.

A investigação recorre ao estudo de caso, no qual consideramos 3 amostras. Cada uma apresenta um traço distintivo que motivou a divisão em 3 grupos. Deste modo, apesar de todos os sujeitos terem realizado o processo de RVCC, nem todos efectuaram o mesmo percurso formativo. Este aspecto será a variável que distinguirá os 3 grupos. Assim, consideramos três situações: a frequência de Formação Complementar em TIC, a realização de um Curso de Educação Extra-escolar na mesma área ou a ausência de qualquer tipo de formação nesse âmbito aquando do processo de RVCC. Esta opção metodológica tem como intuito compreender as mudanças ocorridas em função do percurso formativo frequentado, avaliando a influência da aprendizagem informal na consolidação das competências em TIC.

Vamos agora elucidar cada uma das situações anteriormente referidas. Em primeiro lugar, um dos grupos da amostra frequentou Formação Complementar que representa uma oferta formativa integrada no processo de RVCC, sempre que, na fase de reconhecimento de competências, se verifique algumas necessidades de formação até 50 horas (Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio). Estas acções são da responsabilidade da equipa técnico-pedagógica que acompanha o adulto ao longo do processo de RVCC e é ministrada pelo formador da respectiva área de Competências-Chave, na qual o adulto não evidencia possuir as competências necessárias à validação das Unidades de Competências presentes no referencial de Competências-chave. Nesta situação, a carga horária de formação é variável em função dos conhecimentos que o candidato já possuiu, não sendo necessariamente de 50 horas, que é o volume máximo de Formação Complementar.

Outra amostra distingue-se pela frequência por parte dos sujeitos, em simultâneo com o processo de RVCC, do curso de Educação Extra-escolar em TIC cujo volume de formação é superior à situação anteriormente mencionada e apresenta um total de 75 horas. Os cursos de Educação Extra-escolar representam uma oferta formativa no âmbito da Educação de Adultos. Esta oferta é regulada pelo despacho 37/SEEBS/93, que aponta que um curso de Educação Extra-escolar “tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência”. Esta oferta educativa está contemplada no artigo 4º, nº4, da lei de Bases do Sistema Educativo, definindo que “a educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização

e de educação de base, de aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal”.

O CNO que serve de suporte à presente investigação recorreu à referida oferta formativa, associada às Direcções Regionais de Educação, para apoiar os adultos sem conhecimentos em TIC e que desenvolveram processo de RVCC.

Por fim, a última amostra diz respeito a um grupo de adultos que não frequentou qualquer formação na área de TIC durante a realização do processo RVCC, uma vez que, na fase de reconhecimento de competências, foi concluído que não seria necessário desenvolver formação nessa área por já apresentarem conhecimentos que permitissem validar todas as Unidades de Competências nessa área.

Os sujeitos do estudo são assim divididos em 3 grupos, aos quais será aplicado um inquérito por questionário que apresenta apenas pequenas variações fruto da situação formativa específica que caracteriza cada amostra. As respostas obtidas serão alvo de um olhar analítico muito centrado nas variações/semelhanças entre as 3 amostras no que diz respeito a mudanças de práticas quanto à utilização das TIC, avaliando-se o impacto do processo de RVCC e de percurso formativos.

3.2. Caracterização da amostra

Seleção da amostra

Na recolha de sujeitos para os grupos da amostra, realizou-se uma análise documental a partir de registos presentes no Centro Novas Oportunidades da ATAHCA cuja área de intervenção situa-se na NUT III Cávado, abarcando os concelhos de Terras de Bouro, Vila Verde e Amares do distrito de Braga, de onde é extraída a população dos três grupos do estudo.

Esta instituição é uma Associação de Desenvolvimento Local sem fins lucrativos que depende de fundos financeiros comunitários e nacionais. A tipologia de intervenção desta associação apresenta-se como variada e visa o apoio da população e instituições locais. Entre outras acções, não tanto de carácter local mas de políticas nacionais, a ATAHCA desenvolveu cursos EFA e possuía um Centro de RVCC que deu lugar ao actual CNO em funcionamento.

Todos os sujeitos desenvolveram processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências para o terceiro ciclo de escolaridade no CNO da ATAHCA, com a mesma equipa técnico-pedagógica. A composição da equipa foi bastante estável durante a permanência dos adultos no Centro em questão, existindo apenas variações no que diz respeito aos formadores de algumas áreas de Competências-chave, por ter havido substituição de alguns entre 2006 e 2008. O formador da área de TIC é, no entanto, o mesmo para os sujeitos da amostra qualquer que seja o percurso formativo, isto é, quer na Formação Complementar quer no curso de Educação Extra-escolar. Verifica-se, como tal, que os sujeitos da amostra tiveram o mesmo acompanhamento, desenvolvendo um trabalho muito semelhante, adaptado às características e ao nível de autonomia de cada um. De facto, este processo valoriza a aplicação de metodologias e ritmos adaptados aos indivíduos, evitando-se instrumentos e práticas estandardizados.

Foram escolhidos aleatoriamente 20 adultos que tinham frequentado Formação Complementar na Área de Competência-chave em TIC, 20 que realizaram um curso de Educação Extra-escolar de 75 horas com o mesmo referencial de Competências-chave e 20 adultos que não frequentaram nenhum tipo de formação em TIC durante o processo, por já possuírem conhecimentos.

A amostra é, assim, composta por três grupos. Procurou-se que existisse homogeneidade quanto ao sexo dos sujeitos, dividindo-se em 10 homens e 10 mulheres, sempre que a população disponível para o estudo o permitisse. Escolhemos ter em conta o factor género, no sentido de averiguar diferenças na utilização das TIC e contextos de aprendizagem.

No que diz respeito à faixa etária, esta foi seleccionada a partir de dados recolhidos na caracterização dos concelhos, nos quais podemos verificar que a idade entre os 24 e 64 representa a maioria da população a viver nos três concelhos de onde é extraída a amostra. Além disso, esta faixa etária abarca também a população activa, pelo que a influência do contexto de trabalho será um factor a ser considerado na análise dos dados obtidos.

Tipo de amostra

O tipo de amostra da investigação é não probabilístico “por não ser possível especificar a probabilidade de um sujeito pertencer a uma população” (Coutinho, 2005, p. 113). Com efeito,

os sujeitos foram escolhidos de acordo com variáveis previamente definidas, com o intuito de proporcionar dados para o estudo de caso. A amostra é, assim, do tipo criterial, ou seja, escolhida em função de critérios adaptados ao estudo.

Dimensão da amostra

Quanto ao número de sujeitos, optamos por considerar um número superior a pelo menos 30 sujeitos, uma vez que amostras mais pequenas reduzem a “possibilidade de os resultados do tratamento estatístico obtido terem significado como acontece numa correlação” (Black, 1999, Vogt, 1999, Heiman, 1996, citados por Coutinho, 2005, p.114). Escolhemos um número de 60 sujeitos para a Investigação que foram repartidos equitativamente entre os 3 grupos.

Características da amostra

Apresentam-se os seguintes quadros-resumo das características dos grupos amostrais, do número de sujeitos por grupos e do género dos sujeitos.

Quadro-resumo das características dos grupos amostrais			
Variáveis	Amostra 1	Amostra 2	Amostra 3
Habilitação	Nível B3	Nível B3	Nível B3
Faixa etária	Entre 24 e 64 anos	Entre 24 e 64 anos	Entre 24 e 64 anos
Sexo Feminino (n°)	10	7	5
Sexo Masculino(n°)	11	3	4
Frequência de Curso de Extra-escolar de TIC (75h)	x		
Frequência de Formação Complementar em TIC		x	
Sem frequência de formação			x
Realização do processo RVCC	1ano ou mais	1ano ou mais	1 ano ou mais

Quadro 1 – Quando-resumo das características dos grupos amostrais

Grupos amostrais	Número de sujeitos
Formação Complementar	21
Extra-escolar	10
Sem formação	9
Total	40

Quadro 2- Quadro-resumo do número de sujeitos por grupos amostrais

Sexo	Frequência	Percentagem
Feminino	22	55
Masculino	18	45
Total	40	100

Quadro 3- Quadro-resumo do género dos sujeitos do estudo

Verificamos que o número de sujeitos por grupo não corresponde ao número que foi apontado na selecção da amostra. Efectivamente, os sujeitos escolhidos para os grupos amostrais não responderam todos ao inquérito por questionário, o qual, em alguns casos, foi enviado mais do que uma vez à mesma pessoa. Também foram efectuados contactos telefónicos que surtiram efeito em algumas situações, motivando a resposta ao questionário e reenvio do mesmo. Em última instância, escolheram-se outros sujeitos, para além daqueles escolhidos inicialmente, com as mesmas características, no sentido de completar as amostras. Este procedimento permitiu aumentar o número de sujeitos, mas não colmatou o valor que inicialmente nos tínhamos proposto para esta investigação, a saber, 20 sujeitos por amostra.

3.2.1. Caracterização dos concelhos dos sujeitos da amostra

Os sujeitos da investigação pertencem ao mesmo CNO, cuja área de intervenção situa-se na NUT III Cávado que abarca os seguintes concelhos: Barcelos, Braga, Esposende, Terras de Bouro, Vila Verde e Amares. Neste caso, consideraremos apenas os três últimos concelhos por serem os mais representativos da população que se inscreve no CNO seleccionado para este estudo.

Dado o cariz qualitativo da investigação e retomando as palavras de Pérez Serrano (1998, citado por Coutinho, 2005, p.91) “o que queremos é compreender o que sucede numa situação concreta, em vez de estabelecer controlos necessitamos de observar a interacção entre todos os intervenientes da forma como operam no seu contexto natural”. A nossa preocupação

em perceber os contextos em que estão inseridos os sujeitos da amostra fez com que se caracterizasse os concelhos onde vivem, com o intuito de perceber as condições demográficas e económicas.

Nesta análise, serão apenas consideradas a caracterização da actividade económica, da densidade populacional e das condições demográficas dos já mencionados concelhos de Terras de Bouro, Vila Verde e Amares, de onde são extraídos os sujeitos dos grupos. As conclusões indicadas são fruto dos dados disponibilizados pelo *Anuário Estatístico da Região Norte 2006* do INE, publicado em 2007 e pelo sítio da Associação Nacional de Municípios Portugueses.

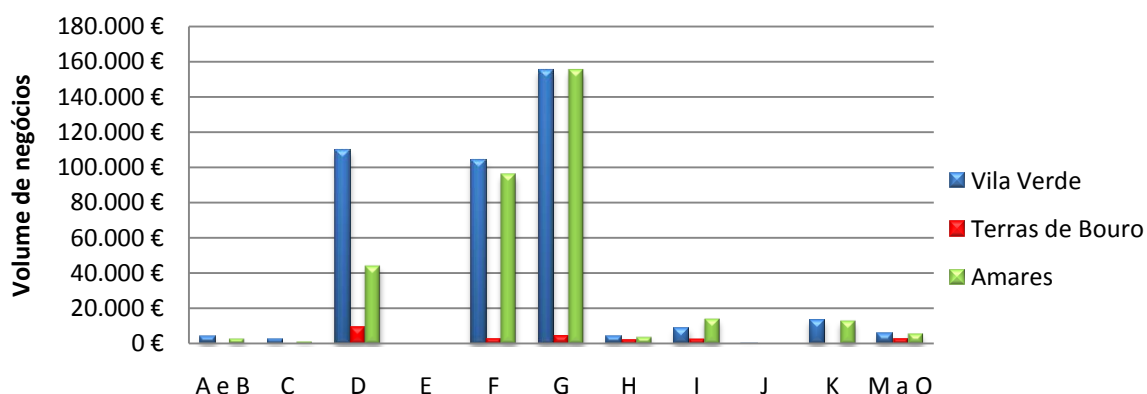
Actividade económica

No que se refere à actividade económica, o indicador escolhido foi o volume de negócios das sociedades tendo em conta o concelho onde são sediadas, seguindo a nova classificação das actividades económicas, recorrendo à nomenclatura da CAE-Rev.2.1, 31 Dez. 2006 que esclarecemos de seguida.

Classe	Designação
A e B	Agricultura, produção animal, caça e silvicultura e Pesca
C	Indústrias extractivas
D	Indústrias transformadoras
E	Produção e distribuição de electricidade, gás e água
F	Construção
G	Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis, motociclos e de bens de uso pessoal e doméstico
H	Alojamento e restauração (restaurantes e similares)
I	Transportes, armazenagem e comunicações
J	Actividades financeiras
K	Actividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas
M a O	Educação Saúde e acção social Outras actividades de serviços colectivos, sociais e pessoais

Quadro 4 - Classificação das actividades económicas segundo a nomenclatura da CAE - Rev.2.1 Dez 2006

Gráfico 1- Volume de negócios, por actividade económica, em milhares de euros, das empresas sediadas nos concelhos de Vila Verde, Terras de Bouro e Amares



Pela análise do gráfico 1, observamos que as actividades económicas com mais peso nos concelhos de Vila Verde e Amares são, em primeiro lugar, o comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis, motociclos e de bens de uso pessoal e doméstico, pertencentes à categoria G; posteriormente, destacam-se a construção e as indústrias transformadoras. O concelho de Terras de Bouro apresenta um volume de negócios muito inferior aos outros dois concelhos, o qual salienta a importância das indústrias transformadoras.

Vila Verde apresenta um volume total de negócios superior aos restantes concelhos, a seguir ao qual surge Amares, com valores muito superiores a Terras de Bouro. Mesmo assim, o valor do volume total de negócios associado a Vila Verde é 10 vezes inferior ao de Braga.

Densidade populacional

Gráfico 2- Densidade populacional (hab/Km²) nos concelhos de Vila Verde, Terras de Bouro e Amares

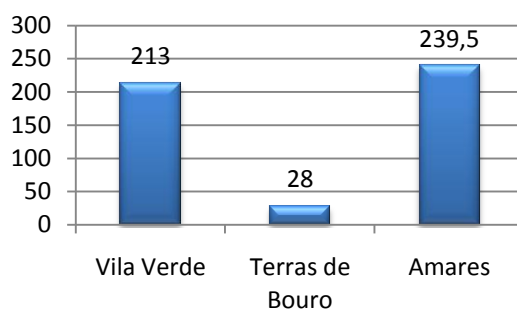
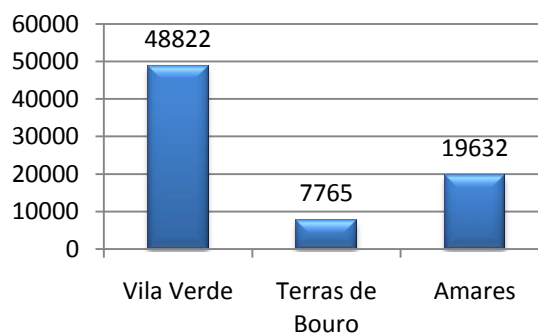


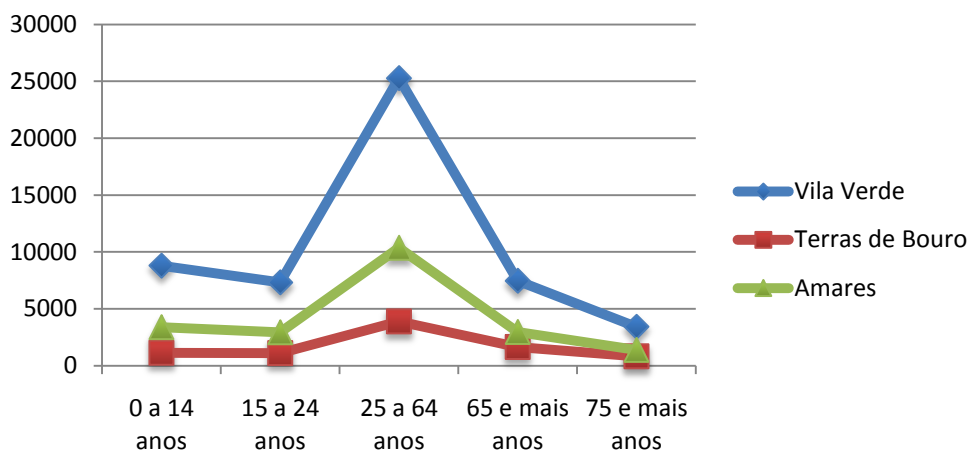
Gráfico 3 - População residente nos concelhos de Vila Verde, Terras de Bouro e Amares

No que diz respeito à densidade populacional, que podemos observar no Gráfico 2, verificamos que Terras Bouro é um concelho com uma densidade populacional bastante baixa em relação aos dois outros concelhos, que apresentam valores bastante próximos um do outro. Se compararmos o valor associado à densidade populacional de Vila Verde e Amares ao de Braga - 949,6 h/Km² – observamos que este é quatro vezes mais baixo nos referidos concelhos.

Quanto à população residente (Gráfico 3), salientamos o baixo número de Terras de Bouro em contraste com o de Vila Verde, apesar de possuírem uma extensão territorial muito próxima e relativamente grande, quando confrontada com Amares. Vila Verde destaca-se, em larga medida, também de Amares por ter um número de residentes bastante superior.

Condições demográficas

Gráfico 4 - Distribuição da população dos concelhos de Vila Verde, Terras de Bouro e Amares por faixas etárias



Por último, no que diz respeito à faixa etária do Gráfico 4, sobressai que a faixa etária entre os 25 e 64, escala próxima da considerada população activa, é a dominante nos três concelhos. A repartição da população residente por faixa etária é muito próxima nos três concelhos.

3.3. Procedimentos e instrumentos na recolha de dados

Os métodos de recolha de informação são escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida. Embora os métodos de recolha de dados mais comuns num estudo de caso sejam a observação e as entrevistas, nenhum método pode ser descartado (Bell, 1989). Assim, na presente investigação, ponderou-se o recurso à análise documental e ao inquérito, por permitirem recolher os dados essenciais à concretização dos objectivos do estudo.

3.3.1. Análise documental

Em função da definição da amostra, escolheu-se, a partir de uma análise documental, alguns sujeitos para pertencerem às 3 amostras anteriormente definidas. Recorrendo à base de dados emitida pelo Sistema Integrado de Gestão das Ofertas (SIGO) e às listagens fornecidas pelo formador do curso de Educação Extra-escolar em TIC, filtrámos os sujeitos que reuniam as condições para a investigação.

No que diz respeito à base de dados analisada, convém esclarecer que os Centros Novas Oportunidades possuem uma plataforma na qual são registados todos os dados referentes à actividade de cada centro a nível nacional e toda a informação considerada relevante sobre os adultos inscritos. Esta plataforma, designada por Sistema Integrado de Gestão das Ofertas, gera folhas de cálculos que permitem filtrar a informação relativamente aos adultos que estão inscritos no CNO. A recolha dos adultos para a amostra foi efectuada a partir do SIGO, aplicando filtros em função das seguintes variáveis:

- Faixa etária;
- Sexo;
- Habilitações (B3);
- Frequência da Formação Complementar no processo RVCC;
- Sem frequência de Formação na área de TIC;
- Conclusão do processo de RVCC há mais de um ano.

No caso da variável frequência do curso de Educação Extra-escolar de TIC, os dados foram obtidos a partir das listas fornecidas pelo formador do curso, o qual também disponibilizou o programa de formação que coincide com o referencial de Competências-chave da Área de TIC, nível B3.

Recorremos também à análise documental para caracterizar os concelhos onde residem os sujeitos das amostras, a qual foi elaborada consultando os dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE), no *Anuário Estatístico da Região Norte 2006*. Esta análise centrou-se na caracterização da actividade económica, na densidade populacional e nas condições demográficas dos concelhos de Terras de Bouro, Vila Verde e Amares.

3.3.2. Inquérito por questionário

Um dos instrumentos escolhido para a recolha de dados foi o inquérito por questionário, Ghiglione & Matalon (2001) referem que “o inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar” (idem, p.7-8). O inquérito permite estudar uma realidade em contexto natural, sem manipulação (Coutinho, 2005, p.201). Quanto à sua composição, o inquérito “é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar” (Hoz, 1985, p.58).

Segundo Coutinho (2005), os inquéritos podem ser classificados em função de três objectivos básicos: descrever, explicar e explorar. Nesta investigação, optou-se pelo inquérito explicativo, dado que, para além de tentar descrever uma realidade, há a tentativa de explicar relações entre variáveis. O tratamento de dados, nessas situações, requer o recurso a técnicas de análise estatística diversas, sobretudo no caso de investigações com objectivos explicativos, para as quais é necessária formação do investigador e redobrados cuidados na interpretação dos dados obtidos. Neste caso, optamos pelo programa estatístico SPSS para ajudar-nos no tratamento dos dados.

No que diz respeito ao formato do inquérito, este é transversal (Coutinho., 2005, p.202), já que os dados da amostra são recolhidos num só momento, no nosso caso, posterior a um determinado acontecimento, o que justifica que o plano de investigação se possa designar também por *ex-post facto*.

A construção do questionário procurou ter em conta as etapas de construção propostas por Kornhauser e Sheatsley, citados em Hoz (1985):

- 1º Passo: determinar a informação relevante referente ao problema de investigação;
- 2º Passo: elaborar as questões para que sejam adequadas, relevantes, no sentido de encaminhar os sujeitos a dar as respostas ajustadas. Deve ser definido o tipo de resposta que se pretende obter: fixa (fechada), em que o sujeito elege uma das alternativas que lhe oferecem ou aberta, em que o sujeito goza de liberdade para responder da forma que mais lhe convier.

- 3º Passo: Aplicar um questionário piloto, principalmente no caso de questões abertas, que permita detectar a informação relevante e os tipos de respostas dadas, de modo que a construção do questionário não exclua nenhum aspecto importante.

No nosso caso específico, as questões do inquérito foram escolhidas em função dos objectivos da investigação que são:

- Verificar os contributos das políticas de Educação de Adultos e das medidas do Plano Tecnológico para uma integração da população na sociedade em rede e para um combate à info-exclusão;
- Analisar a influência dos contextos no desenvolvimento de competências em TIC em adultos envolvidos em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
- Identificar os usos das TIC em adultos envolvidos em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Procurámos superar ameaças à validade interna na fase de recolha dos dados (Hoz, 1985,p.59), através de vários procedimentos. Assim, o inquérito apresenta, na primeira página, um texto introdutório que procura esclarecer o sujeito quanto ao tema que será explorado. Por outro lado, recorreremos a enunciados para as perguntas e itens de resposta formulados a partir de uma linguagem simples, que não suscitasse dúvidas na interpretação. No sentido de situar o sujeito que responde ao questionário, escolhemos criar secções que subdividissem as várias perguntas, na tentativa de ajudar o inquirido a perceber o que se pergunta e evitar, neste sentido, ausências de respostas por motivos de não entendimento do enunciado. Para além disso, estas subdivisões permitem catalogar variáveis que serão analisadas na fase de tratamento de dados.

Tendo em conta o número de variáveis a analisar, optámos por perguntas fechadas dadas as suas vantagens em relação às perguntas abertas. Consideramos os argumentos destacados por Foddy (1996, p143), para quem as perguntas fechadas permitem que se responda à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam comparáveis entre si. Além disso, as respostas são menos variáveis e, como tal, mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis; característica que permite a simplificação da análise dos dados e o recurso ao programa informático SPSS. Destacamos, ainda, que a lista de respostas ajuda a clarificar o significado da questão, evitando situações de ambiguidade. Por fim, esta opção está associada à

intenção de facilitar e aumentar a rapidez nas respostas ao inquérito por parte dos sujeitos, dado o número bastante elevado de perguntas.

Quanto ao terceiro passo definido por Hoz, não foi aplicado um questionário piloto mas pediu-se que este fosse analisado por dois peritos para proceder à validação de conteúdos e assegurar a validade interna do estudo. Após esta análise, foram solicitados ajustamentos à formulação das perguntas e alterações da formatação para tornar o inquérito graficamente mais legível.

Ainda quanto à formulação das perguntas e das opções de respostas, foram consideradas investigações prévias (Javeau, 1992), nomeadamente:

a) publicações do INE:

Estatísticas das Comunicações de 2006;

Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias 2008;

b) publicações da OberCom:

A Internet em Portugal (2003-2007), sob coordenação científica de Gustavo Cardoso e Rita Espanha;

O Anuário da comunicação 2006-2007, do qual se valorizou o capítulo sobre TIC;

A sociedade em rede em Portugal.

O inquérito utilizado, apesar das fontes consultadas e anteriormente enumeradas, é um instrumento não estandardizado, que, embora retome algumas perguntas e opções de resposta que incidem sobre a mesma problemática deste estudo, é construído especificamente para esta investigação.

Na recolha de informação, existiu um conjunto de procedimentos, apontados por Tuckman (2000, p.343), para que os objectivos do estudo fossem atingidos. Assim, na administração do questionário, enviado por correio, informámos os sujeitos dos seguintes aspectos:

- Objectivo da investigação;
- A protecção a conceder ao sujeito;
- O endosso e aprovação do estudo;
- A legitimidade do investigador;
- A oportunidade para o esclarecimento;
- O pedido de cooperação;

- As orientações especiais.

Neste sentido, o inquérito por questionário enviado, por via postal, foi acompanhado de uma carta (cf. Anexo 1) que esclarecia todos os aspectos anteriormente enunciados por Tuckman (2000, p.343), no sentido de superar algumas ameaças à validade do inquérito apontadas por Hoz (1985, p. 59), nomeadamente quando o sujeito pretender esconder informações e não devolver os inquéritos, afectando a representatividade nas situações em que não são devolvidos mais de 50 % dos mesmos. De facto, o grande problema do inquérito é a sua validade, já que a sua medição é indirecta, pelo que os dados recolhidos podem não corresponder à realidade, por alguns motivos salientados anteriormente.

Optou-se por procedimentos de “*follow-up*” com o intuito de aumentar índices de retorno do inquérito, incluindo envelope de resposta selado e endereçado. Mediante ausência de resposta, as pessoas foram contactadas por telefone.

Descreveremos, agora, os objectivos associados às secções em que está subdividido o inquérito (cf. Anexo 2).

A primeira secção, designada por “Dados pessoais”, tem como objectivo permitir a recolha dos dados relativos aos sujeitos para identificar o nível socio-económico, que associamos à profissão, neste caso. Ainda neste parâmetro, destacamos a indicação da composição do agregado familiar e respectiva habilitação dos seus membros, de forma a perceber se estas variáveis poderiam ter influência na aquisição/utilização de equipamento informático e acesso à Internet. Também procuramos confirmar a habilitação do sujeito que responde ao inquérito.

Posteriormente, no item “Computador e ligação à Internet”, suscitou o nosso interesse perceber se os sujeitos já possuíam equipamento informático e acesso à Internet antes da frequência do processo RVCC ou se ocorreu num período posterior. Neste ponto, pareceu-nos oportuno tentar compreender a qualidade da ligação à Internet dos sujeitos, assim como conhecer os locais onde o acesso se processa.

No que diz respeito ao item “Iniciativa e oportunidades para trabalhadores em formação. Cada formando, um portátil”, foi nossa intenção verificar se a maioria dos sujeitos aderiu ao referido programa adquirindo acesso à Internet banda larga móvel e a um portátil. Preocupou-nos saber se esta ligação à Internet tem qualidade, tendo em conta a cobertura de rede da operadora de telecomunicações escolhida. Por fim, queremos avaliar se o sujeito teria adquirido um portátil se não fosse esta iniciativa.

Quanto ao item “Competências em TIC e processo de RVCC”, analisamos as competências em TIC dos sujeitos, procurando verificar se a frequência da formação alterou as práticas e impulsionou a procura de novos conhecimentos nessa área.

Na secção seguinte, pretendemos destacar os contextos de aprendizagens para aperfeiçoar as competências e as pessoas às quais cada sujeito recorre para superar dificuldades.

Relativamente à “Frequência de utilização do computador e Internet”, tentamos perceber o tempo despendido a manipular o computador e a navegar na Internet, para além de questionar também os principais locais em que são utilizados.

Por fim, o questionário procurou fazer um levantamento das circunstâncias (pessoais ou profissionais) em que essas tecnologias são utilizadas, bem como os programas e tarefas realizadas. Pedimos, ainda, aos inquiridos que avaliassem as vantagens dos seus conhecimentos informáticos na vida pessoal e profissional.

Apresentamos, em seguida, o quadro que sistematiza os objectivos que procuramos alcançar com as perguntas efectuadas. Os objectivos são apresentados seguindo a organização por secções das perguntas.

Quadro-síntese do inquérito por questionário			
Secções do questionário	Tipo de pergunta	Tipo de variáveis	Objectivos
I- Dados pessoais	Perguntas fechadas	Variáveis nominais e ordinais	- Perceber a situação profissional dos sujeitos; - Conhecer a composição do agregado familiar e escolaridade do mesmo; - Confirmar o nível de escolaridade dos sujeitos da amostra.
II- Computador e ligação à Internet	Perguntas fechadas	Variáveis nominais	- Verificar se a posse de computador em casa foi antes ou após a frequência do processo de RVCC; - Averiguar se o acesso à Internet em casa ocorreu antes ou após a frequência do processo de RVCC; - Conhecer o tipo de ligação à Internet que os sujeitos possuem em casa;

			<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a ligação à Internet quanto à sua rapidez e qualidade de ligação; - Verificar se os sujeitos têm ligação à Internet por banda larga; - Salientar os locais de acesso à Internet tanto nas situações em que os sujeitos têm também acesso em casa como aquelas em que isso não acontece.
III- Iniciativa e oportunidades para trabalhadores em formação. Cada formando, um portátil	Perguntas fechadas	Variáveis nominais	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se os sujeitos aderiram ao programa e iniciativa que permite ter acesso a um computador portátil e ligação à Internet de banda larga móvel por um preço reduzido; - Perceber a qualidade de ligação à Internet devido à cobertura de rede da operadora móvel escolhida pelo sujeito; - Perceber se os sujeitos teriam adquirido um computador portátil se não fossem as vantagens do programa e iniciativa.
IV- Competências em TIC e processo de RVCC	Perguntas fechadas	Variáveis nominais	<ul style="list-style-type: none"> - Salientar se os sujeitos já possuíam conhecimentos de informática antes do processo de RVCC ou se estes surgiram apenas a partir da frequência de formação em TIC; - Averiguar, nas situações em que o sujeito adquiriu os primeiros conhecimentos em TIC pela formação quer no âmbito do processo quer do curso de Educação Extra-escolar, se passou a utilizar o computador; - Verificar se, no caso de já possuir conhecimentos em TIC antes do processo de RVCC, aplica os novos conhecimentos adquiridos na formação; - Perceber se existiu aprofundamento dos conhecimentos em TIC num período posterior ao processo de RVCC.

V- Aquisição de novas competências em TIC após o processo de RVCC	Perguntas fechadas	Variáveis nominais	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber de que forma (recursos ou pessoas) os sujeitos aperfeiçoaram os conhecimentos em TIC após a frequência do processo RVCC; - Destacar as pessoas às quais recorre quando os sujeitos precisam de ajuda sobre assuntos relacionados com o computador e a Internet.
VI- Frequência de utilização do computador e Internet	Perguntas fechadas	Variáveis ordinais e nominais	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a frequência de utilização do computador em termos de dias semanais e horas diárias; - Confirmar se os sujeitos recorrem à Internet quando utilizam o computador; - Perceber os motivos que levam os sujeitos a não utilizar a Internet; - Conhecer a frequência com que as pessoas navegam na Internet em termos de dias semanais e horas diárias; - Verificar que avaliação os sujeitos fazem da sua capacidade para utilizar a Internet; - Conhecer os principais locais de acesso à Internet pelos sujeitos.
VII- Utilização do computador e Internet	Perguntas fechadas	Variáveis nominais	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se a utilização da Internet está relacionada com motivos pessoais ou profissionais; - Indicar os programas utilizados pelos sujeitos; - Listar as utilizações da Internet relacionadas com práticas de comunicação, com obtenção e partilha de informação e de conteúdo audio-visual; - Destacar a avaliação que os sujeitos fazem sobre a existência ou não de vantagens em termos profissionais e pessoais na posse de conhecimentos de informática, na sociedade actual.

Quadro 5- Quadro-síntese do inquérito por questionário

Algumas das variáveis aqui examinadas foram também consideradas no estudo de Castells relativo à info-exclusão (Castells, 2007), em que o autor examinou a habilitação

académica, a faixa etária, o nível sócio-económico, a constituição familiar, a raça, a localização geográfica e o sexo na avaliação do nível de acesso à Internet enquanto requisito prévio para a “info-inclusão”.

3.4. Tratamento dos dados

Nesta investigação, os dados recolhidos serão analisados e organizados segundo uma análise estatística que visa ser descritiva (Coutinho C. , 2005). Neste caso, os objectivos da análise são:

1. Organizar e descrever os dados de forma clara;
2. Identificar o que é típico e atípico;
3. Trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões.

Para efectuar a análise dos dados recolhidos no inquérito por questionário foi utilizado o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), software estatístico que permite efectuar vários cálculos estatísticos de distribuições unidimensionais e bidimensionais, entre outros.

Numa primeira instância, efectuar-se-á observações de distribuição unidimensional, isto é, de apenas uma variável, recorrendo à tabela de frequências, que permite obter a frequência absoluta, ou seja, o número de vezes que o valor da variável é observado. Incluímos também as percentagens relativas às frequências absolutas.

Nesta análise, procura-se também estabelecer relações estatísticas através de distribuições bidimensionais representadas em tabelas de contingência, isto é, da observação de 2 variáveis para averiguar se poderá existir alguma relação entre elas. No nosso caso específico não serão consideradas relações funcionais, isto é, provenientes de dois fenómenos entre os quais existe uma conexão bem definida e invariável, por não se aplicarem ao tipo de variável aqui analisadas. O grau de conexão entre as variáveis poderá estabelecer relações estatísticas, ou seja, uma ligação mais indefinida e variável, ou simplesmente a ausência de relação, o que, nesta situação, sugere que os dois fenómenos são independentes.

CAPÍTULO IV – Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação e discussão dos dados efectuam-se seguindo os itens que subdividem o questionário.

Os dados recolhidos são, num primeiro momento, tratados tendo em conta os três grupos da amostra no seu conjunto, através de tabelas de frequência, por vezes apresentadas sob forma de gráficos, de forma a obter uma perspectiva global das respostas fornecidas. Posteriormente, nos itens referentes à “Frequência de utilização do computador e Internet” e ainda “Utilização do computador” são considerados, para além das respostas dos inquiridos na sua globalidade, os grupos amostrais separadamente. Além disso, apresentamos também, em outros itens, os resultados por amostras sempre que consideremos pertinente este tipo de análise. De facto, estamos perante grupos autónomos a comparar e, como tal, são tomados como grupos independentes (Almeida & Freire, 1997). Os dados também são tratados, por vezes, tendo em conta a variável sexo.

Por outro lado, quando oportuno, procedemos ao cruzamento de variáveis no sentido de perceber determinados comportamentos dos sujeitos. Para este efeito, recorreremos a tabelas de contingência, sendo os resultados apresentados sob a forma de gráfico de barras ou de linha, conforme a variável seja nominal ou ordinal.

4.1. Dados pessoais

Situação profissional	Frequência absoluta	Percentagem
Empregado	27	67,5
Desempregado	9	22,5
Outra	4	10
Total	40	100

Quadro 6- Situação profissional

Em termos de situação profissional, observamos que 67,5% dos inquiridos estão empregados; 22,5% desempregados e 10% noutra situação.

Nível de escolaridade	Frequência absoluta	Percentagem
9º	39	97,5
12º	1	2,5
Total	40	100

Quadro 7- Nível de escolaridade

Relativamente ao nível de escolaridade, confirma-se a constituição das amostras para as quais foram seleccionados sujeitos com o 9º ano de escolaridade, realizado em processo de RVCC. Apenas um dos sujeitos já possuía uma escolaridade superior com o 12º ano.

Procuramos, de seguida, perceber a situação profissional dos inquiridos.

Cargos de chefia/direcção	Frequência absoluta	Percentagem
Sim	8	20
Não	22	55
Não indicou a profissão/desempregado	10	25
Total	40	100

Quadro 8 - Cargos de chefia/direcção

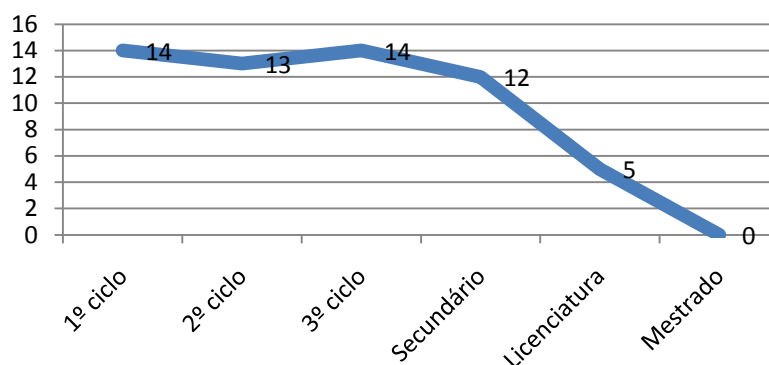
Observamos, pelo quadro 8, que 20 % dos sujeitos exercem cargos de chefia.

Categoria profissional	Frequência absoluta	Porcentagem
Educação	4	10
Estudante	2	5
Serviços	10	25
Doméstica	2	5
Construção civil	5	12,5
Indústria transformadora	9	22,5
Não indicou a profissão/desempregado	8	20
Total	40	100,0

Quadro 9 - Categoria profissional

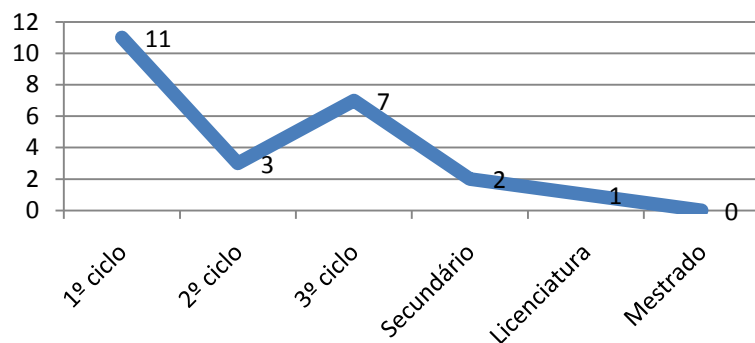
Relativamente à situação profissional, as profissões apresentadas pelos sujeitos foram classificadas em função de categorias. Como é possível verificar, a categoria dominante são os “serviços”. Destaca-se também a indústria transformadora, que agrupa sobretudo trabalhadores da área têxtil. De seguida e com um número de sujeitos muito próximo, situam-se as categorias “educação”, associada a sujeitos que exercem funções de “auxiliar de acção educativa” e a categoria “construção civil”, cujos membros exercem, na sua maioria, cargos de chefia/direcção. Um número reduzido de inquiridos pertence à categoria “Estudante” e “Doméstica”. 20% dos inquiridos não responderam, entre os quais muitos estavam desempregados.

Concentremos agora a nossa atenção na escolaridade do agregado familiar dos sujeitos que foram alvo de análise na presente investigação:

Gráfico 5- Escolaridade dos filhos dos sujeitos

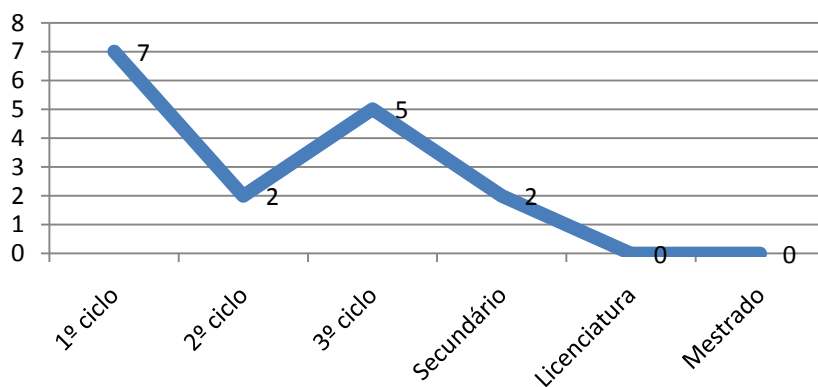
Como é possível observar pela análise do gráfico 5, no que diz respeito à escolaridade de filhos no agregado familiar, observamos que predomina a frequência de níveis escolares até ao secundário. Um número muito inferior tem filhos com um grau de licenciatura.

Gráfico 6 - Escolaridade dos pais dos sujeitos



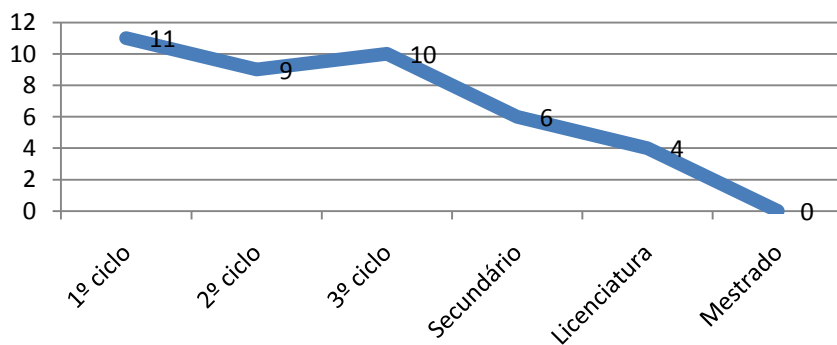
A análise do gráfico 6 salienta que os pais que vivem com os inquiridos têm, na sua maioria, o 1º e 3º ciclo.

Gráfico 7 - Escolaridade dos irmãos dos sujeitos



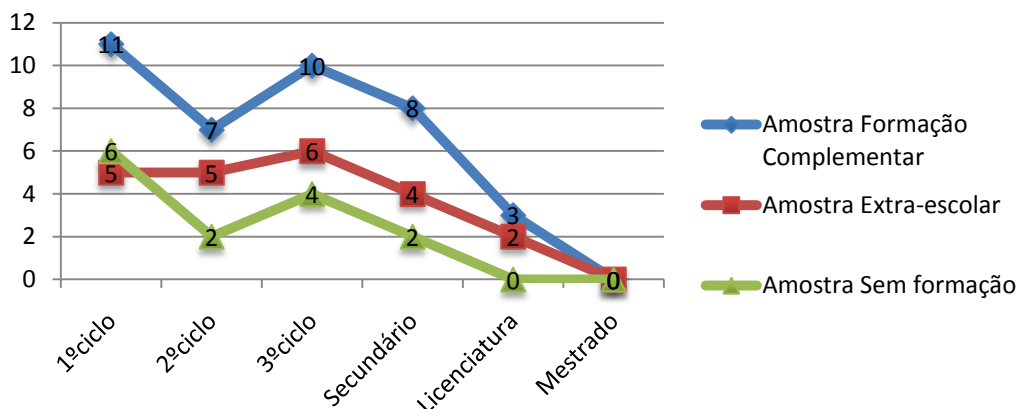
Observamos que os irmãos dos sujeitos têm, sobretudo, como escolaridade, o 1º e 3º ciclo.

Gráfico 8 - Escolaridade da esposa/marido dos sujeitos



Quanto à escolaridade do marido ou esposa, esta situa-se sobretudo entre o 1º e 3º ciclo, existindo alguns casos de ensino secundário e licenciatura.

Gráfico 9 - Escolaridade do agregado familiar dos sujeitos



No gráfico anterior, observamos as escolaridades do agregado familiar dos sujeitos em função das amostras. Salientamos que as 3 amostras têm agregados familiares cujos membros têm escolaridades repartidas entre o 1º ciclo e o ensino secundário. No entanto, são apenas as amostras “Formação Complementar” e “Extra-escolar” que apresentam agregados familiares com formação superior.

4.2. Computador e Ligação à Internet

Neste item, analisamos a posse de computador e de Internet por parte dos grupos amostrais em dois momentos: antes e depois da frequência do processo de RVCC e de formação. Sempre que oportuno, para perceber a influência de determinada variável, recorreremos a tabelas de contingência para cruzar variáveis.

Posse de computador antes de frequentar o processo de RVCC	Frequência absoluta	Percentagem
Sim	24	60
Não	14	35
Não respondeu	1	2,5
Total	40	100

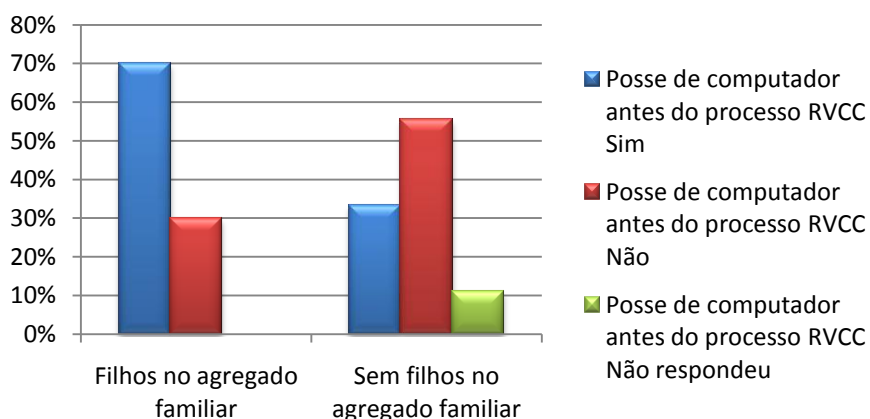
Quadro 10 - Posse de computador em casa antes de frequentar o processo de RVCC

Posse de computador em casa actualmente	Frequência absoluta	Percentagem
Sim	37	92,5
Não	3	7,5
Total	40	100

Quadro 11 - Posse de computador em casa actualmente

Verificamos, pela análise dos dados apresentados, que apenas 60% dos membros da amostra possuíam computador em casa antes do processo de RVCC e que, após a sua frequência, a percentagem subiu para 92,5 %.

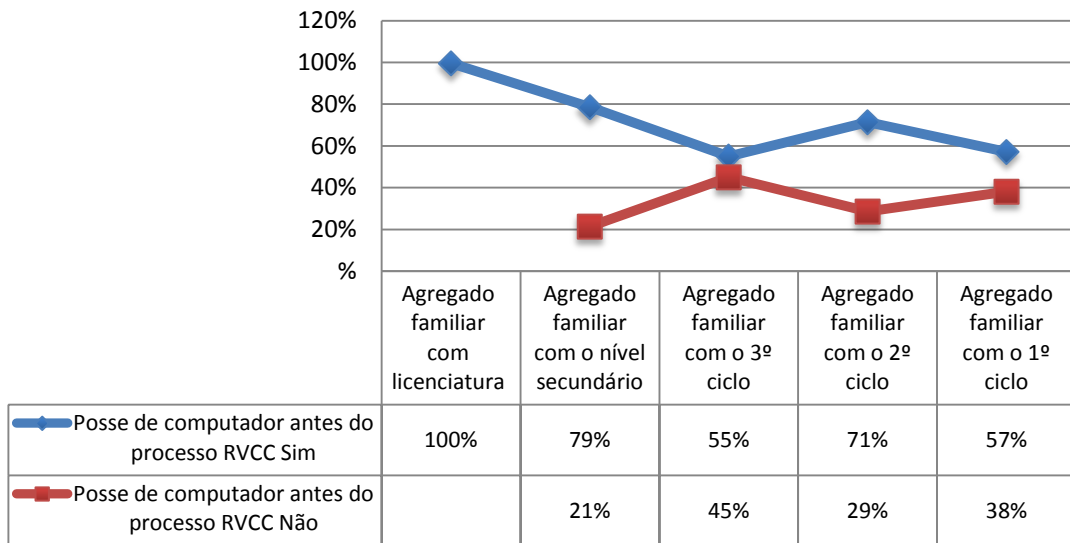
Gráfico 10 - Filhos no agregado familiar e posse de computador antes do processo de RVCC



A análise dos dados obtidos pelo cruzamento das variáveis “filhos no agregado familiar” versus “posse de computador antes do processo de RVCC”, que apresentamos no gráfico 10, mostra que 70% dos sujeitos que têm filhos no agregado familiar já possuíam computador em casa antes do processo de RVCC. Esta tendência não se verifica no caso dos inquiridos que não têm filhos no agregado familiar, uma vez que a percentagem dos que não possuíam computador é superior nesta situação.

Analisemos, agora, os resultados obtidos no cruzamento das variáveis “posse de computador em casa antes do processo de RVCC” e “níveis de escolaridade do agregado familiar”.

Gráfico 11 - Níveis de escolaridade do agregado familiar dos sujeitos e posse de computador em casa antes do processo de RVCC



Observamos, assim, que quanto maior o nível de escolaridade mais elevada é a percentagem de posse de computador antes do processo de RVCC. Esta constatação aplica-se sobretudo aos casos de licenciatura e de ensino secundário. O nível situado no 2º ciclo também apresenta uma percentagem bastante alta de posse de computador.

	Posse de computador antes do processo RVCC		Total
	Sim	Não	
Cargos de chefia/direcção	8	0	8

Quadro 12- Cargos de chefia/direcção e posse de computador antes do processo RVCC

Verificamos, pela análise do quadro 12, que todos os sujeitos com cargos de chefia/direcção já possuíam computador em casa antes do processo de RVCC.

Internet em casa antes do processo de RVCC	Frequência absoluta	Percentagem
Sim	15	37,5
Não	25	62,5
Total	40	100

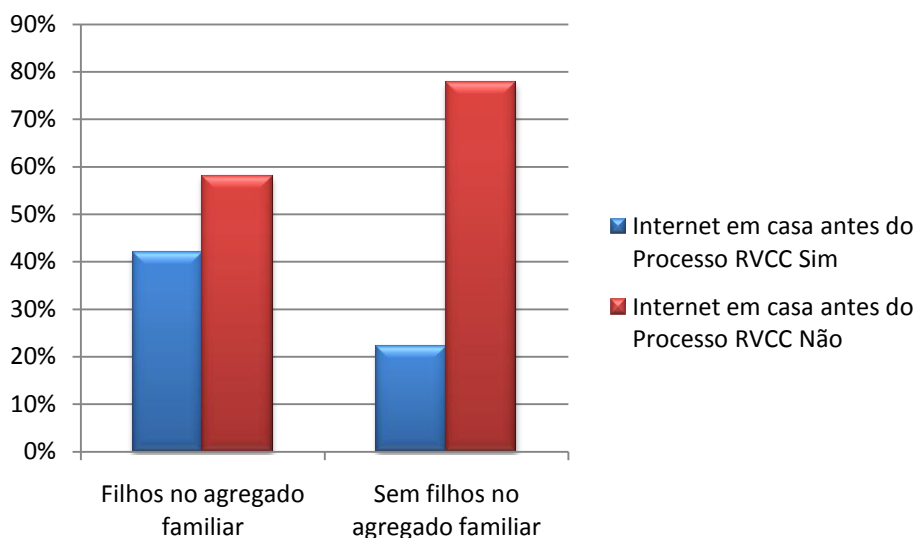
Quadro 13- Internet em casa antes do processo de RVCC

Internet em casa depois do processo de RVCC	Frequência absoluta	Porcentagem
Sim	35	87,5
Não	5	12,5
Total	40	100

Quadro 14 - Internet em casa depois do processo de RVCC

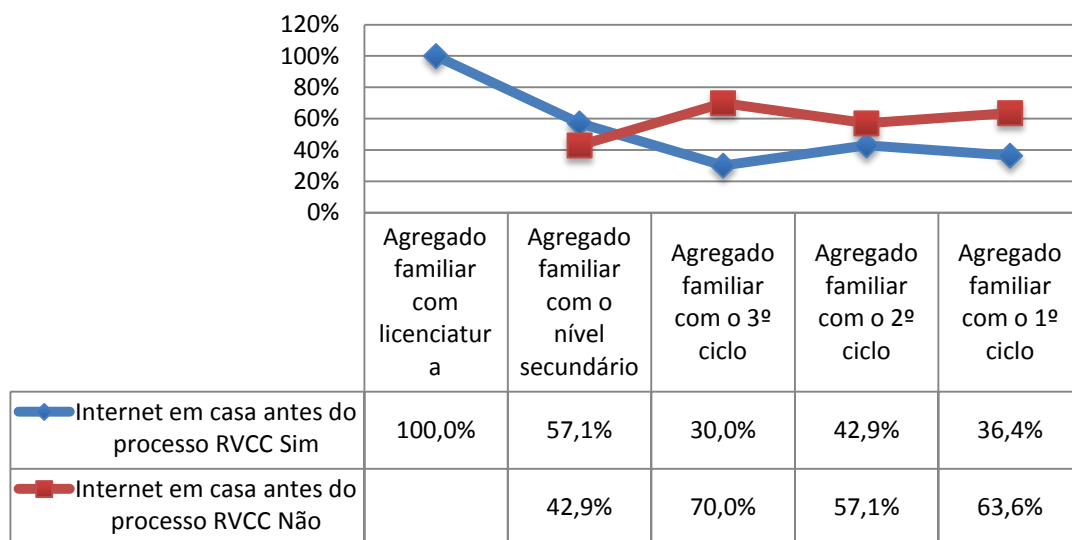
Através da análise dos quadros 13 e 14, reparamos que, numa fase inicial, menos de 50% dos inquiridos possuíam Internet. Após o processo de RVCC, verifica-se um aumento significativo de pessoas que passaram a ter Internet em casa com um valor perto dos 90%.

Gráfico 12 - Filhos no agregado familiar dos sujeitos e Internet em casa antes do processo de RVCC



Em termos de posse de Internet em casa antes do processo de RVCC, quando existem filhos no agregado familiar, destaca-se, pela análise do gráfico 12, que é maior a percentagem dos sujeitos que tinham esse acesso quando têm filhos.

Gráfico 13 - Escolaridade do agregado familiar dos sujeitos e posse de Internet em casa antes do processo RVCC



Dos dados apresentados no gráfico 13, salientamos que o acesso à Internet em casa antes do processo de RVCC predomina apenas para os casos em que existem membros com níveis de escolaridade de licenciatura e de nível secundário. Nos restantes níveis, as percentagens estão abaixo dos 50%, sendo os valores mais baixos para o 3º e 1º ciclo.

	Internet em casa antes do processo RVCC		Total
	Sim	Não	
Cargos de chefia/direcção	8	0	8

Quadro 15 - Cargos de chefia/direcção e Internet em casa antes do processo de RVCC

Observamos, ainda, pela análise do quadro 15, que todos os sujeitos com cargos de chefia/direcção já tinham acesso à Internet em casa antes do processo de RVCC.

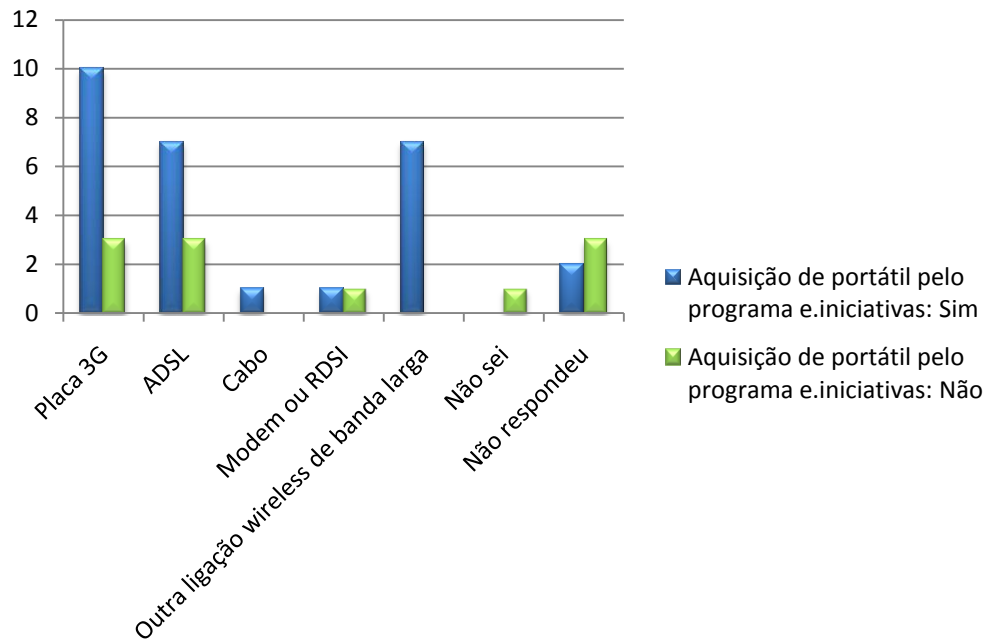
Tipos de ligação à Internet	Frequência absoluta	Percentagem
Placa 3G	13	32,5
ADSL	10	25
Cabo	1	2,5
Modem ou RDSI	2	5,
Outra ligação wireless de banda larga	7	17,5
Não sei	1	2,5
Não respondeu	6	15
Total	40	100

Quadro 16 - Tipos de ligação à Internet

Pela análise dos dados do quadro 16, observamos que 32% dos inquiridos recorrem a uma ligação à Internet por placa 3G, ou seja, uma ligação de rede sem fios. Por 3G entende-se “a próxima geração de sistemas de comunicações móveis que sucede à segunda geração (2G) das redes celulares GSM. Representa uma evolução de comunicações baseadas em comutação de circuitos para redes móveis de banda larga e de alta velocidade, em que os dados são transmitidos por pacotes” (ANACOM, 2010). 25% tem acesso através de dispositivos ADSL: “variante de um conjunto de tecnologias de linha digital de assinante, genericamente denominadas DSL, capazes de transformar linhas de cobre (por exemplo, das linhas telefónicas vulgares) em linhas digitais de alta velocidade, passíveis de suportar serviços avançados de maior largura de banda, como acesso rápido à Internet e vídeo-on-demand” (ibidem). Nos dois casos, trata-se de acesso à Internet por banda larga, isto é, representam “a serviços ou ligações que permitem veicular, a grande velocidade, quantidades consideráveis de informação, em débitos superiores a 128 kbps no sentido ascendente” (ibidem).

O programa e iniciativa proporciona acesso à Internet através de placa 3G, pelo que será pertinente verificar se a opção da escolha por este acesso possa estar relacionada com a adesão à iniciativa.

Gráfico 14 - Tipo de ligação à Internet e aquisição de portátil pelo programa e.iniciativas



Através da análise dos dados obtidos na tabela de contingência, que apresentamos pelo gráfico acima, que associa os dados do tipo de ligação à Internet à aquisição de portátil pelo programa e.iniciativa, podemos destacar que dos 13 indivíduos a ter acesso por placa 3G à Internet, 10 aderiram ao projecto, o qual fornece acesso à Internet por placa 3G. Neste sentido, parece-nos ser possível inferir que a ligação à Internet móvel por placa 3G foi influenciada pela adesão ao programa e.iniciativa pelo menos para $\frac{1}{4}$ dos sujeitos. Este dado é importante para percebermos a influência da iniciativa e.oportunidades na aquisição de acesso à internet.

Analizamos, de seguida, a qualidade da ligação à Internet, procurando saber se os sujeitos consideram-na rápida ou lenta.

Rapidez da Internet	Frequência absoluta	Percentagem
Rápida	13	32,5
Lenta	19	47,5
Não respondeu	8	20
Total	40	100

Quadro 17- Rapidez da Internet

Conseguimos extrair da análise do quadro acima representado que 32% dos inquiridos consideram a ligação à Internet rápida, enquanto 47,5 % respondeu precisamente o contrário.

Ligação à Internet através de banda larga	Frequência absoluta	Percentagem
Sim	13	32,5
Não	4	10
Não sei	18	45
Não respondeu	4	10
Total	40	100

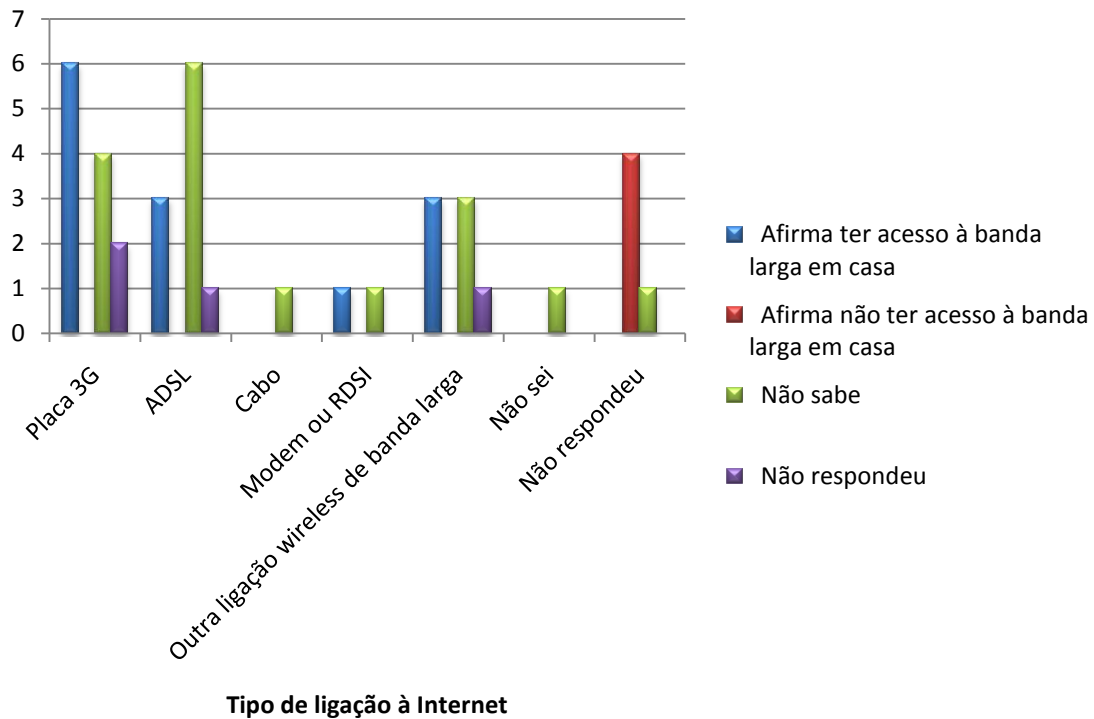
Quadro 18 - Ligação à Internet através de banda larga

Verificamos também que a maioria dos sujeitos não sabe se tem acesso à banda larga, o que poderá levar a pensar que desconhecem o conceito de “banda larga”. Esta hipótese também poderá ser aplicada, pensamos, aos inquiridos que não responderam. Quanto aos restantes, observa-se que grande parte tem acesso à banda larga, o que, no entanto, representa apenas uma percentagem de 32,5% dos inquiridos.

Recordando agora a questão do tipo de ligação, destacamos que apenas 17,5 % não respondeu ou não sabe o tipo de ligação que tem. Esta informação reforça a hipótese anteriormente lançada de a maioria dos sujeitos não conhecer o conceito de banda larga.

Observemos agora o gráfico 15, que resulta da tabela de contingência que cruza as respostas dadas sobre o “tipo de ligação à Internet” e o “Acesso à banda larga”.

Gráfico 15 - Tipo de ligação à Internet e acesso à banda larga em casa



Das respostas apresentadas, conferimos, efectivamente, que os sujeitos conhecem o tipo de ligação que possuem, mas não sabem que esta é uma ligação por banda larga. Esta observação é particularmente plausível, se nos concentrarmos nos números associados às pessoas que têm ligação por placa 3G, ADSL ou uma ligação wireless e que não souberam associar este tipo de ligação à banda larga ou não responderam.

Locais de acesso à Internet dado que não tem acesso em casa	Frequência absoluta	Percentagem
Casa de familiares	1	2,5
Não respondeu	39	97,5
Total	40	100

Quadro 19- Locais de acesso à Internet dado que não tem acesso em casa

A percentagem de ausência de respostas a esta pergunta explica-se pelo facto de 87,5 % dos sujeitos terem acesso à Internet em casa. Apenas uma respondeu que acedia em casa de familiares.

Gráfico 16 - Acede à Internet no trabalho para além do acesso em casa

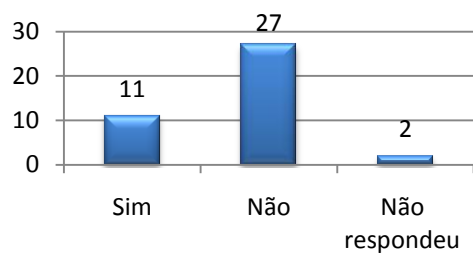


Gráfico 17 - Acede à Internet em casa de amigos para além do acesso em casa

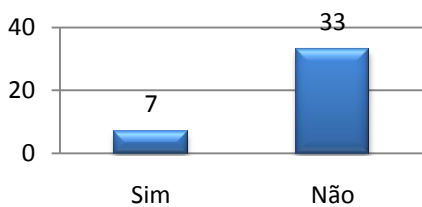


Gráfico 18 - Acede à Internet no telemóvel para além do acesso em casa

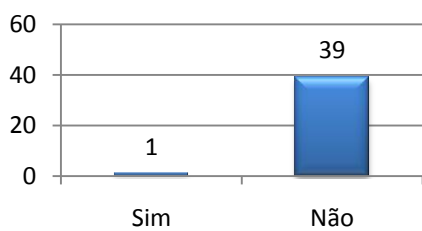


Gráfico 19 - Acede à Internet em casa de familiares para além do acesso em casa

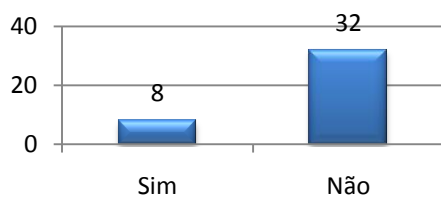
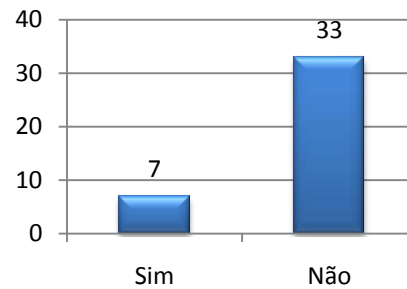
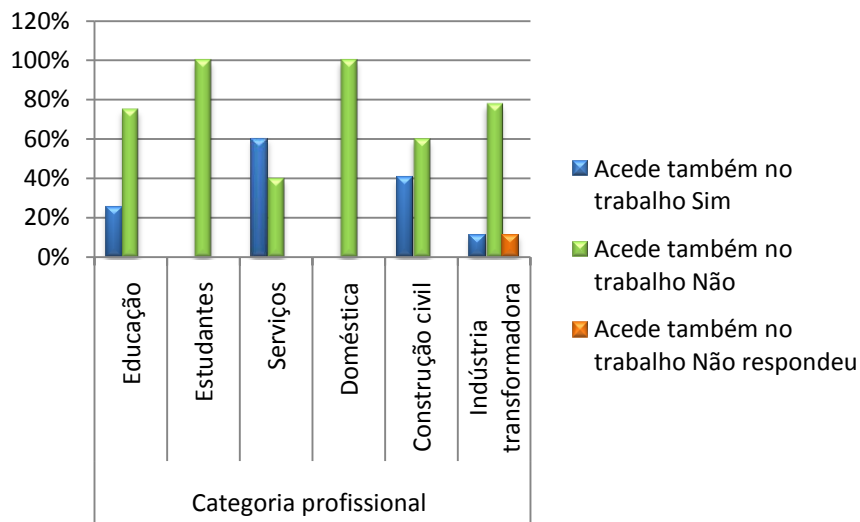


Gráfico 20 - Acede à Internet noutros locais



Pelas respostas obtidas nos gráficos 16,17,18,19,20, concluímos que o local de acesso para o maior número dos inquiridos é no trabalho, seguindo-se a casa de familiares e, depois, de amigos e outros locais. O acesso por telemóvel é referido por apenas uma pessoa.

Gráfico 21 - Categoria profissional e acesso à Internet no trabalho



O gráfico anterior elucida a tabela de contingência que cruza a variável “categoria profissional” com o “acesso à Internet no trabalho”. Verificamos que os sujeitos que salientaram o trabalho como local de acesso à Internet estão ligados, em termos profissionais, à construção civil, à educação (auxiliares de acção educativa) e aos serviços. No caso da construção civil, é conveniente salientar que 80% dos sujeitos desta categoria profissional têm cargos de chefia.

4.3. Iniciativa e.oportunidades para trabalhadores em formação, inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades. Cada formando, um portátil.

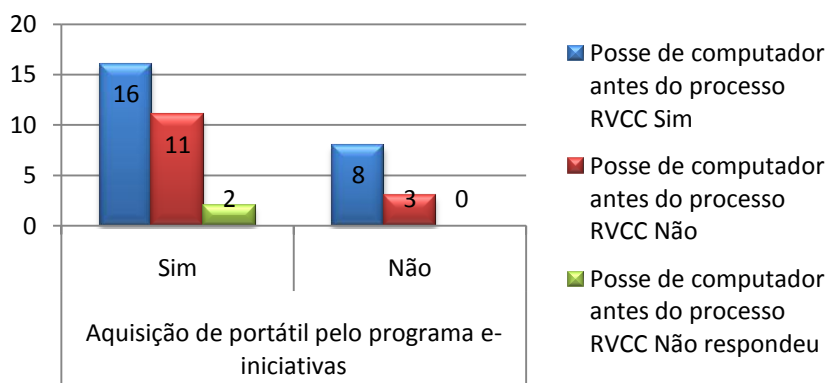
Aquisição de portátil pelo programa e.oportunidades	Frequência absoluta	Percentagem
Sim	29	72,5
Não	11	27,5
Total	40	100

Quadro 20- Aquisição de portátil pelo programa e.oportunidades

Pelos dados apresentados, 72% dos sujeitos aderiram ao programa e.oportunidades e adquiriram, através deste programa, um portátil com ligação à Internet banda larga com placa 3G.

Vamos agora avaliar se o programa e.iniciativas motivou a posse de portátil por sujeitos que não possuíam material informático antes do processo de RVCC. Para tal, apresentamos o gráfico criado a partir da tabela de contingência que cruza as variáveis “aquisição de portátil pelo programa e.iniciativas” com a “posse de computador antes do processo de RVCC”.

Gráfico 22- Aquisição de portátil pelo programa e.iniciativas e posse de computador antes do processo de RVCC



Parece, efectivamente, pela análise dos resultados obtidos, que o programa e.iniciativa é um projecto que ajudou os sujeitos que não tinham computador a adquirir material informático. Por outro lado, um número elevado de indivíduos que já tinha computador aderiu à iniciativa. Face a estes dados, podemos concluir que a iniciativa e.oportunidades permite, no conjunto dos

sujeitos que integraram a amostra, explicar o aumento significativo na percentagem de inquiridos que têm computador após a frequência do processo de RVCC.

Qualidade da cobertura de rede de banda larga do programa e.oportunidades	Frequência absoluta	Percentagem
Boa	20	50
Má	9	22,5
Não respondeu	11	27,5
Total	40	100

Quadro 21- Qualidade da cobertura de rede da banda larga do programa e.oportunidades

No sentido de avaliar a qualidade de acesso à Internet para as ligações efectuadas através de placa 3G, verificamos que 50% dos sujeitos inquiridos consideram que a qualidade de rede da Internet banda larga móvel das operadoras, que o programa e.oportunidades fornece, é boa. 27,5 % dos sujeitos não responderam dado que, tal como aconteceu no quadro 18 que já salientamos anteriormente, o conceito de banda larga poderá suscitar alguma dúvida para os inquiridos. É de realçar que 20% não está satisfeita com a qualidade da rede, o que poderá condicionar utilizações da Internet para estes sujeitos.

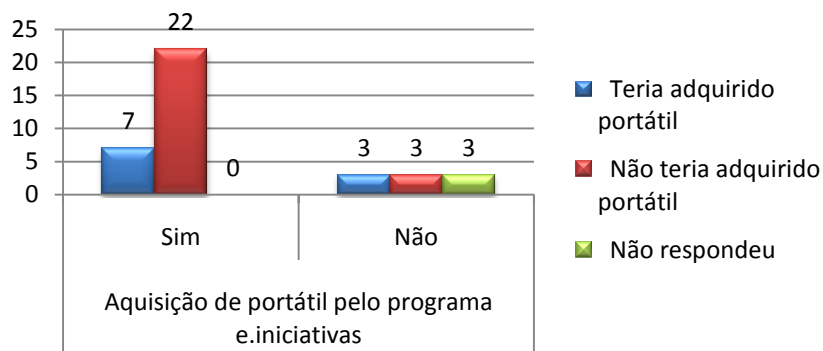
Aquisição de computador portátil motivada pelo programa e.iniciativa	Frequência absoluta	Percentagem
Sim, teria adquirido computador portátil mesmo sem o programa e.iniciativa	10	25
Não teria adquirido computador portátil, se não fosse pelo programa e.iniciativa	25	62,5
Não respondeu	5	12,5
Total	40	100

Quadro 22 - Aquisição de computador portátil motivada pelo programa e.iniciativa

Observamos, pela análise do quadro 22, que mais de 60% dos inquiridos não teriam adquirido computador portátil, se não fosse graças ao programa e.iniciativa, pelo que se depreende que este não teria sido um investimento a considerar a curto/médio prazo por estes

sujeitos. Uma pequena percentagem de 25% teria feito este investimento mesmo que não existisse esta oportunidade de aquisição de portátil por um preço mais acessível.

Gráfico 23- Aquisição de portátil e o programa e.iniciativa



A tabela de contingência anteriormente apresentada, sob a forma de gráfico, evidencia que, efectivamente, a maioria daqueles que adquiriu portátil pelo programa e.iniciativas não teria investido num portátil se não fosse por ter acesso a este programa financeiramente mais vantajoso.

4.4. Competências em TIC e processo de RVCC

Conhecimentos de informática antes da frequência de formação em TIC	Frequência absoluta	Percentagem
Sim	16	40
Não	24	60
Total	40	100

Quadro 23 - Conhecimentos de informática antes da frequência de formação em TIC

Procuramos, nesta fase, perceber se existiam conhecimentos de informática para os sujeitos que frequentaram percursos formativos em TIC e, conforme se pode verificar pela análise do quadro 23, 60% dos sujeitos não possuíam qualquer tipo de conhecimento informático antes de frequentar formação, enquanto os restantes 40% já tinham alguns

conhecimentos. Não podemos esquecer que os dados se referem à totalidade da amostra, estando contemplada a amostra que inclui sujeitos que não necessitaram de formação em TIC para concluir o processo de RVCC para o terceiro ciclo de escolaridade. O nosso objectivo ao recolher esta informação é perceber o ponto de partida dos sujeitos face aos conhecimentos em TIC para avaliarmos as mudanças num momento posterior ao processo de RVCC e após a frequência de percursos formativos, para alguns dos inquiridos.

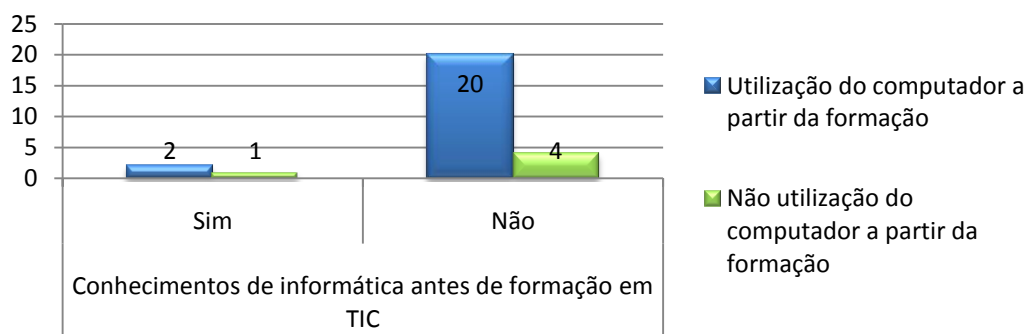
Utilização do computador a partir da formação de TIC	Frequência absoluta	Percentagem
Sim	22	55
Não	5	12,5
Não respondeu	13	32,5
Total	40	100

Quadro 24 - Utilização do computador a partir da formação em TIC

Observamos assim que 55% dos inquiridos passaram a utilizar o computador após a frequência da formação. A percentagem associada ao item “Não respondeu” está relacionada, na nossa respectiva, com o número de pessoas que já possuía conhecimentos de informática dado que, neste caso, não era solicitada uma resposta a esta pergunta. No entanto, não responderam 13 pessoas quando, na pergunta anterior do quadro 23, relacionada com os conhecimentos de informática, obtivemos uma frequência absoluta de 16 para a resposta afirmativa em termos de conhecimentos em informática. Esta diferença nos valores pode estar relacionada com alguma má interpretação da pergunta por parte de alguns inquiridos que, apesar de não lhes ser requerida uma resposta à pergunta, por já terem conhecimentos de informática, frequentaram formação e responderam.

Vamos, seguidamente, investigar quais são os sujeitos que passaram a utilizar o computador após a formação; para o efeito, cruzamos as variáveis “Conhecimentos em informática antes da formação em TIC “ e “Utilização do computador a partir da formação”.

Gráfico 24 - Utilização do computador a partir da formação e conhecimentos de informática



Destacamos que o total de respostas é apenas de 27 por não estarem no gráfico 24 contempladas as respostas à opção “Não respondeu” da pergunta anterior. Assim, dos inquiridos que responderam, a grande maioria não tinha conhecimentos de informática antes da formação, mas passou a utilizar o computador depois da frequência da formação. Apenas 4 não mudaram as suas práticas e continuaram a não recorrer a essa tecnologia.

Aplicação de novos conhecimentos adquiridos na formação em TIC	Frequência absoluta	Percentagem
Sim	24	60
Não	7	17,5
Não respondeu	9	22,5
Total	40	100

Quadro 25 - Aplicação de novos conhecimentos adquiridos na formação em TIC

Observamos que 60% dos sujeitos aplicam os novos conhecimentos de informática adquiridos na formação.

Aquisição de novos conhecimentos num período posterior ao processo de RVCC	Frequência absoluta	Percentagem
Sim	38	95
Não	2	5
Total	40	100

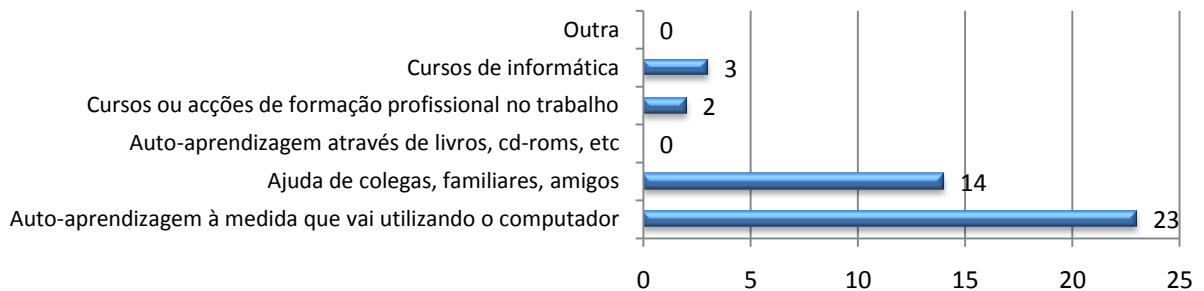
Quadro 26 - Aquisição de novos conhecimentos num período posterior ao processo de RVCC

Conforme se pode verificar pela análise das respostas apresentadas no quadro 26, 95% dos sujeitos que frequentaram a formação em RVCC procuraram, posteriormente, adquirir mais conhecimentos na área, ou seja, parece ter existido uma procura ou necessidades por parte dos sujeitos em adquirir novos conhecimentos em informática.

4.5. Aquisição de novas competências em TIC após o processo de RVCC

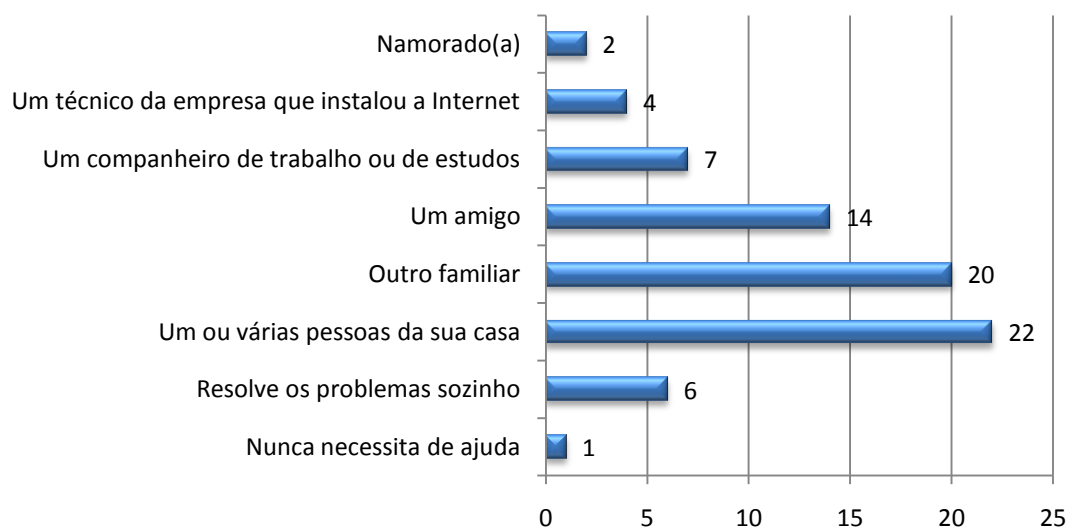
Nesta fase de tratamento dos dados, analisamos de que forma os sujeitos aperfeiçoaram as suas competências de informática, verificando em que contexto e com quem adquiram novos conhecimentos.

Gráfico 25- Recursos e procedimentos para aperfeiçoar o domínio de informática



As respostas ao gráfico 25 mostram que os dois procedimentos mais frequentes para aperfeiçoar os conhecimentos de informática são a auto-aprendizagem e ajuda de colegas, familiares e amigos. Os restantes itens de respostas, sobretudo relacionados com recursos didácticos específicos: cursos ou materiais de apoio para a aprendizagem não parecem ser meios aos quais os sujeitos recorrem. Esta pergunta permitia a escolha de mais do que uma opção de resposta por parte de cada um dos respondentes.

Gráfico 26 - Pessoas a quem recorre em caso de necessidade de ajuda relativamente a um assunto relacionado com a informática e a Internet



Relativamente às pessoas a quem os inquiridos recorrem em caso de ajuda, verificamos que, face a dificuldades, metade dos sujeitos recorre a pessoas de casa ou a um familiar. Destaca-se ainda o recurso a um amigo para auxiliar na resolução de problemas com questões de informática. Deste modo, o mundo relacional do foro privado é aquele ao qual as pessoas apelam com mais frequência nessas situações.

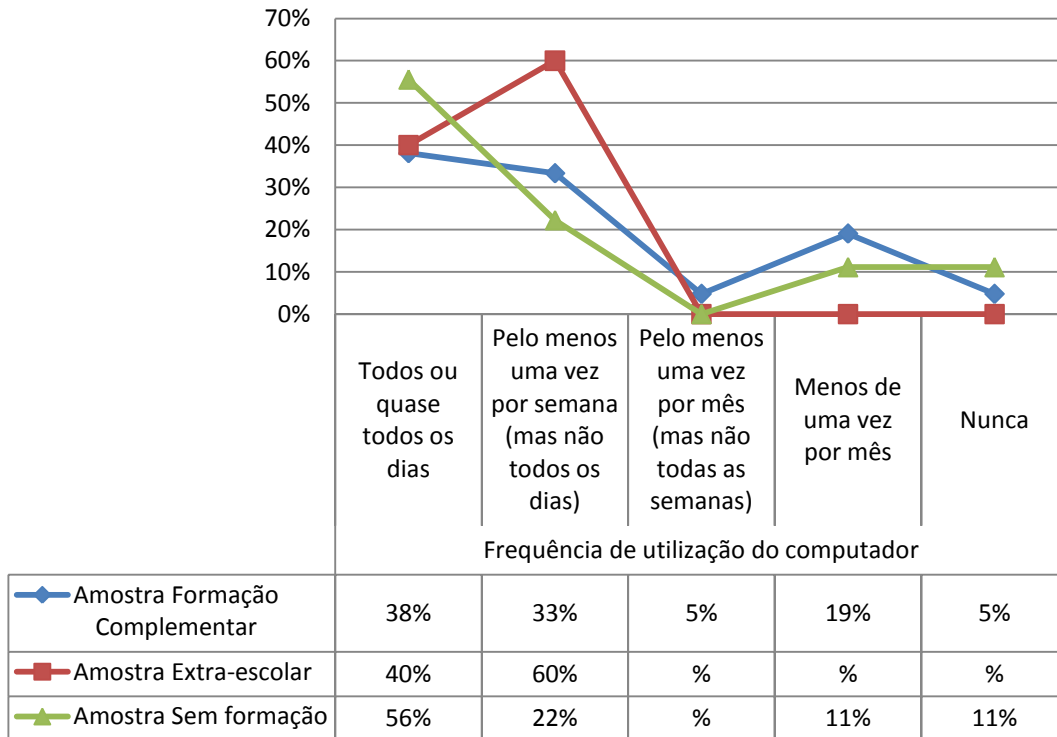
Mais uma vez esta pergunta permitia a escolha de mais do que uma opção de resposta por parte de cada um dos respondentes.

4.6. Frequência de utilização do computador e Internet

Apresentamos, de seguida, a frequência de utilização do computador e da Internet por amostra e por sexo. Este procedimento, na análise dos dados, procura verificar: i) se existem variações entre os diferentes grupos criados para os efeitos desta investigação e ii) se o género é uma variável que condiciona os sujeitos na frequência de utilização do mesmo.

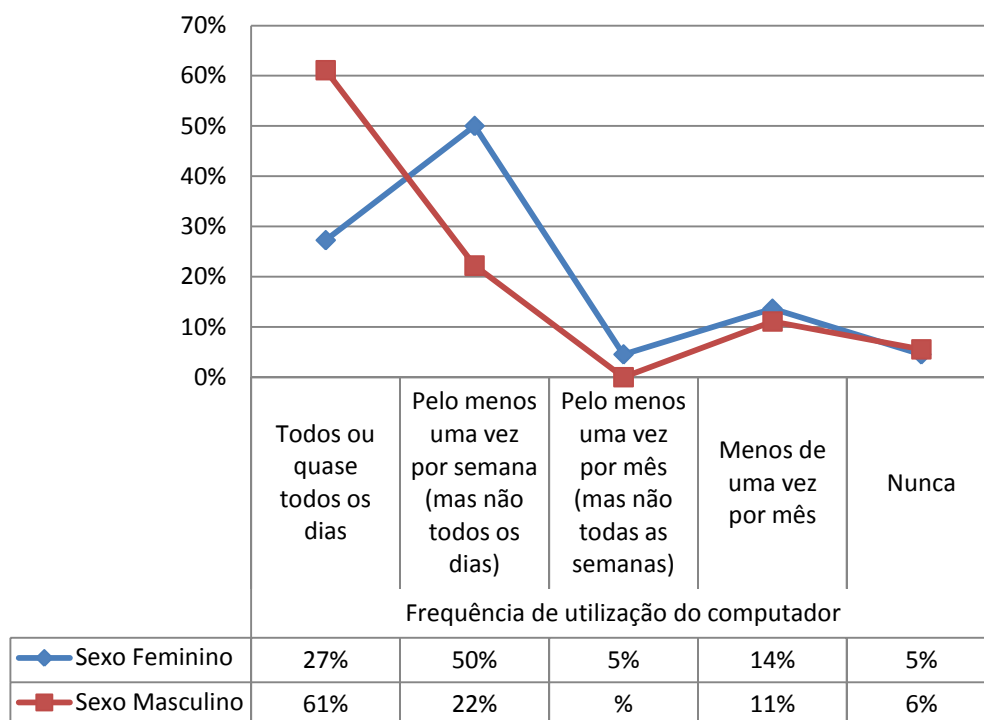
Frequência de utilização do computador

Gráfico 27- Frequência de utilização semanal do computador



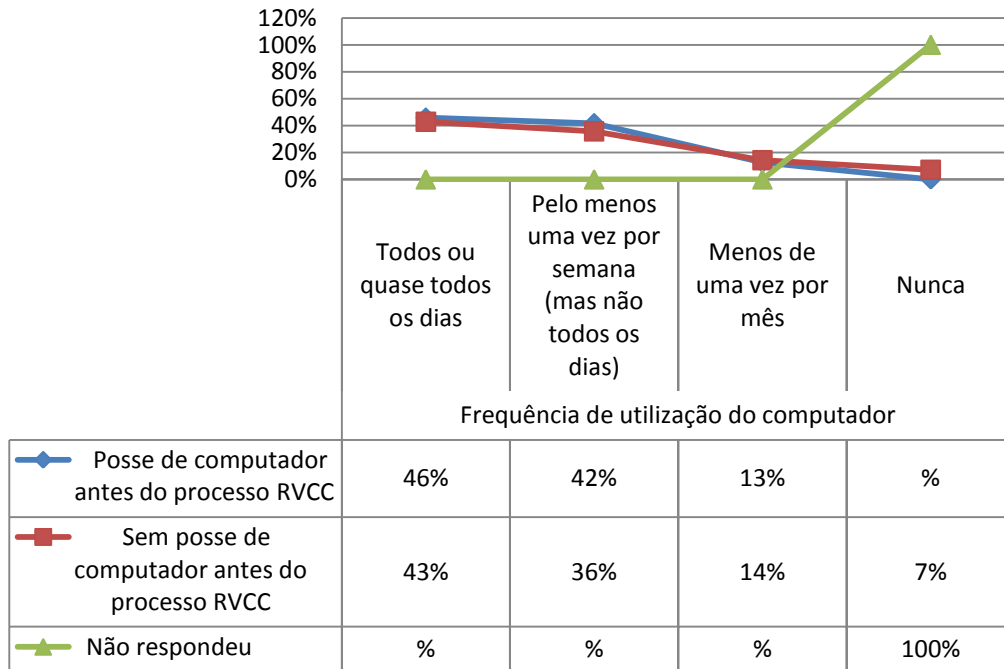
Relativamente à frequência de utilização do computador, observamos que os três grupos apresentam uma frequência de utilização muito próxima. Assim, nas três amostras que foram definidas, a maioria utiliza o computador todos ou quase todos os dias, ou pelo menos uma vez por semana (mas não todos os dias). Apenas os sujeitos que frequentaram Formação Complementar ou que não frequentaram qualquer percurso formativo apresentam frequências de utilização inferiores, existindo, nos dois casos, respostas que apontam para a não utilização do computador.

Gráfico 28 - Frequência de utilização semanal do computador por sexo dos sujeitos



Analisamos agora as diferenças na frequência de utilização do computador por sexo, sem estabelecer distinção entre as amostras. Observamos que a percentagem de utilizadores diários do computador é maior no caso do sexo masculino, enquanto a percentagem que acede pelo menos uma vez por semana é superior no sexo feminino. Veremos, mais adiante, que o principal local de acesso ao computador e à Internet é em casa. Podemos inferir que, em casa, as mulheres terão menos tempo para utilizar o computador, o que poderá explicar esta ligeira diferença na frequência de utilização.

Gráfico 29- Frequência de utilização semanal do computador em função da posse de computador antes do processo de RVCC

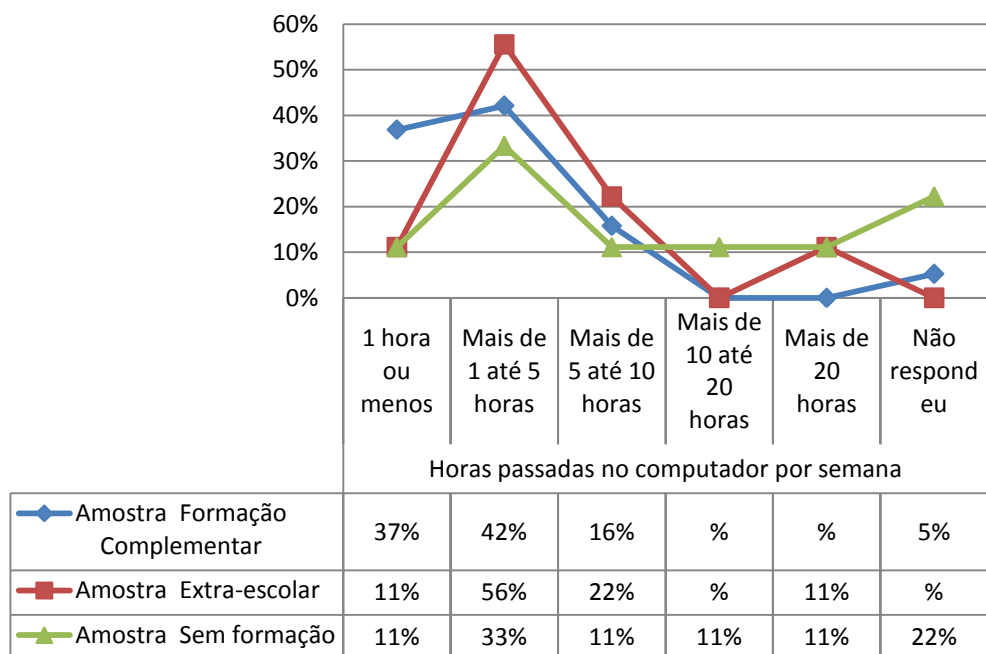


Ao cruzarmos os dados relativos à posse de computador antes do processo de RVCC com a frequência de utilização do mesmo, verificamos que os inquiridos que não possuíam computador passaram a utilizá-lo com níveis de frequência muito elevados, demonstrando uma aproximação aos sujeitos que já possuíam computador. Deste modo, houve uma efectiva mudança nos sujeitos relativamente às práticas face às TIC que passaram a entrar na rotina semanal dos sujeitos.

Horas passadas no computador por semana

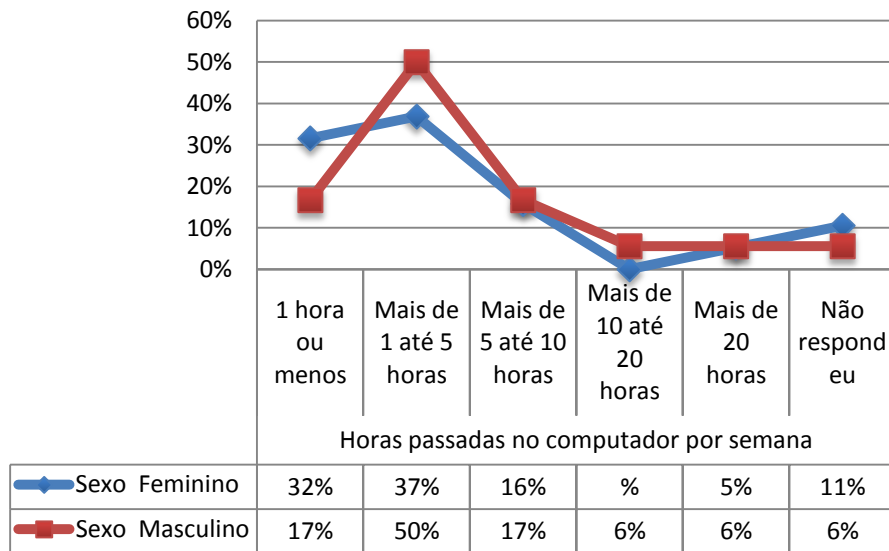
Procuramos, agora, averiguar as horas passadas no computador por semana, por considerarmos ser uma informação mais exacta da frequência de utilização semanal do computador.

Gráfico 30 - Horas passadas semanalmente no computador



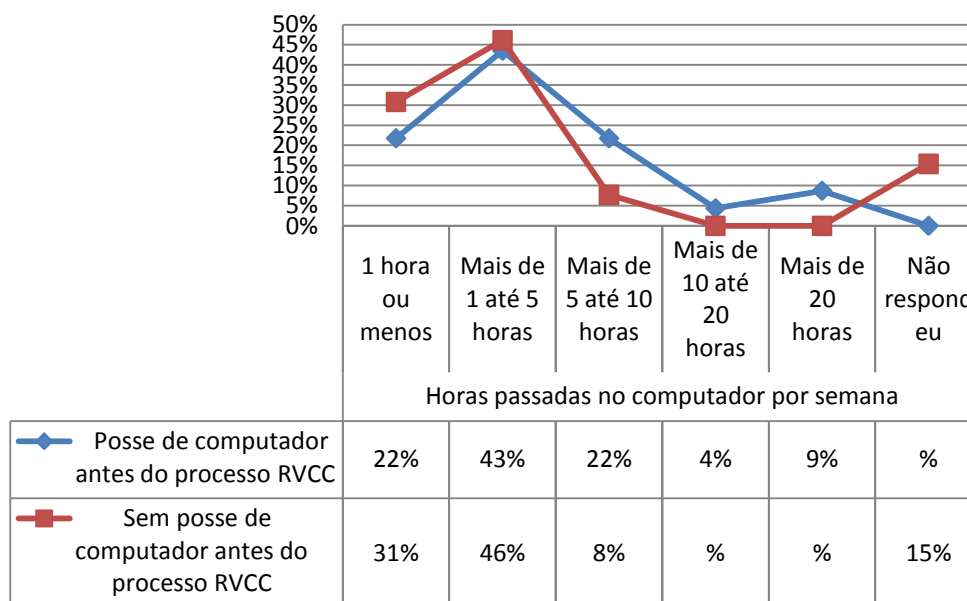
Nos três grupos amostrais, as percentagens mais elevadas situam-se na opção que aponta para uma utilização entre 1 até 5 horas por semana. Destaca-se também o número elevado de inquiridos do grupo que frequentou Formação Complementar na categoria “utilização de 1 hora ou menos”. As restantes incidências de resposta nos três grupos são demasiado dispersas para tirarmos sobre elas alguma conclusão.

Gráfico 31 - Horas passadas semanalmente no computador em função do sexo dos sujeitos



Segundo a tabela de contingência e respectivo gráfico que cruzam as variáveis “horas passadas no computador por semana” e “sexo” dos sujeitos, observamos que a porcentagem de utilizadores do computador entre 1 a 5 horas é maior no sexo masculino, enquanto a porcentagem que acede uma hora ou menos por semana é superior no sexo feminino. Retomamos a inferência relacionada com a frequência semanal de utilização do computador segundo a qual as mulheres terão menos tempo para utilizar o computador, por o local de acesso ser, privilegiadamente, em casa, como mais tarde verificaremos.

Gráfico 32 - Horas passadas semanalmente no computador em função da posse de computador antes do processo de RVCC



Podemos observar que não existe diferença muito significativa na distribuição dos sujeitos nas horas passadas no computador por semana em função da posse de equipamento informático antes do processo de RVCC. Não nos podemos esquecer, na análise dos valores obtidos, que o número de sujeitos que não possuía computador é inferior aos que já tinham adquirido esse equipamento. Destaca-se apenas uma pequena diferença que mostra que o grupo que já tinha material informático apresenta mais casos de uma utilização a partir de mais de 5 horas por semana. Mais uma vez é de realçar a evolução nas práticas dos sujeitos que não tinham equipamento informático e que após o processo de RVCC recorrem a esse equipamento com alguma frequência.

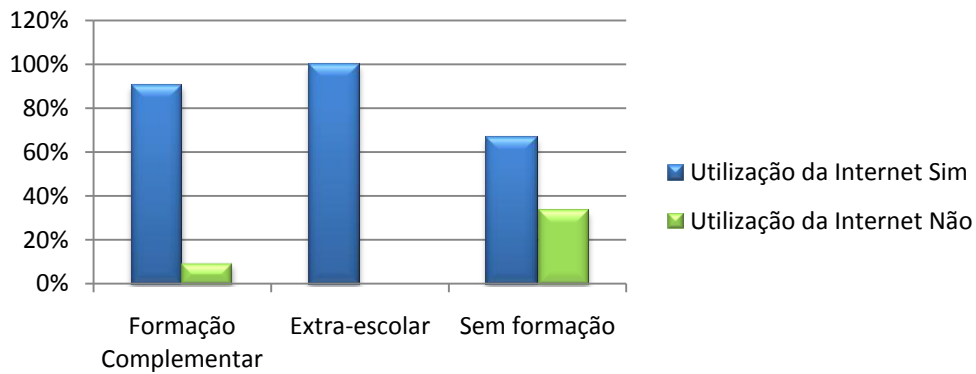
Utilização da Internet

Gráfico 33 - Utilização da Internet pelos sujeitos



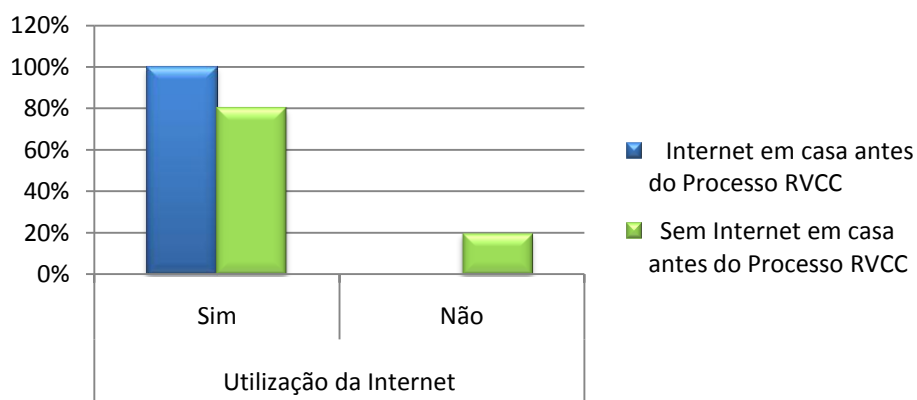
Os valores anteriormente apresentados mostram que 87% dos sujeitos, que integram o grupo em estudo, utilizam a Internet.

Gráfico 34 - Utilização da Internet por amostras



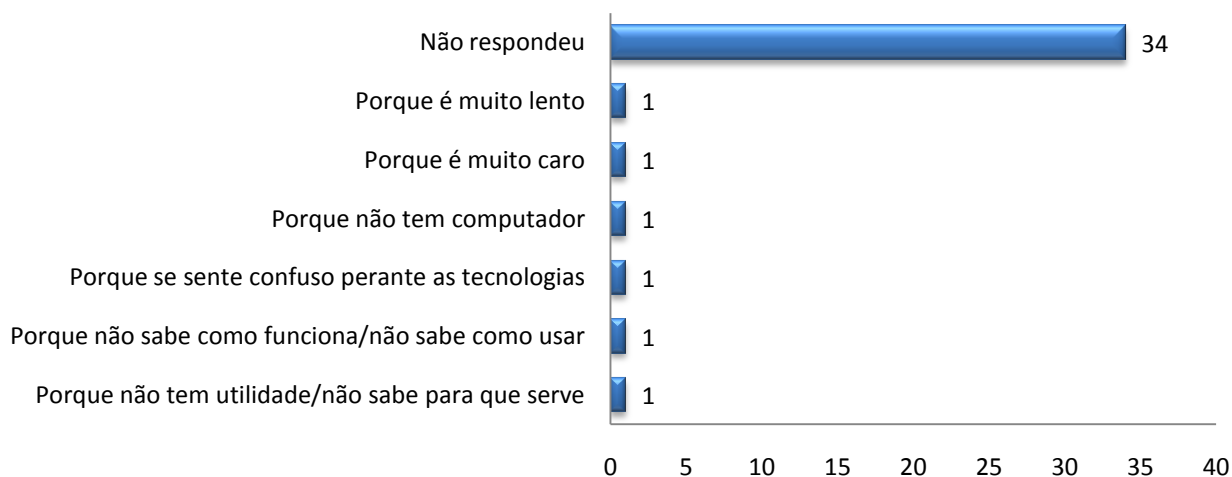
Verificamos pela análise do gráfico 34 que os inquiridos que não utilizam a Internet situam-se no grupo que frequentou Formação Complementar e no grupo sem formação na área de TIC. Os sujeitos que frequentaram os cursos de Educação Extra-escolar tiveram uma longa formação de 75 horas, a qual pode ter tido mais impacto nas práticas e na consciencialização das vantagens associadas à Internet.

Gráfico 35 - Utilização e posse de Internet em casa antes do processo de RVCC



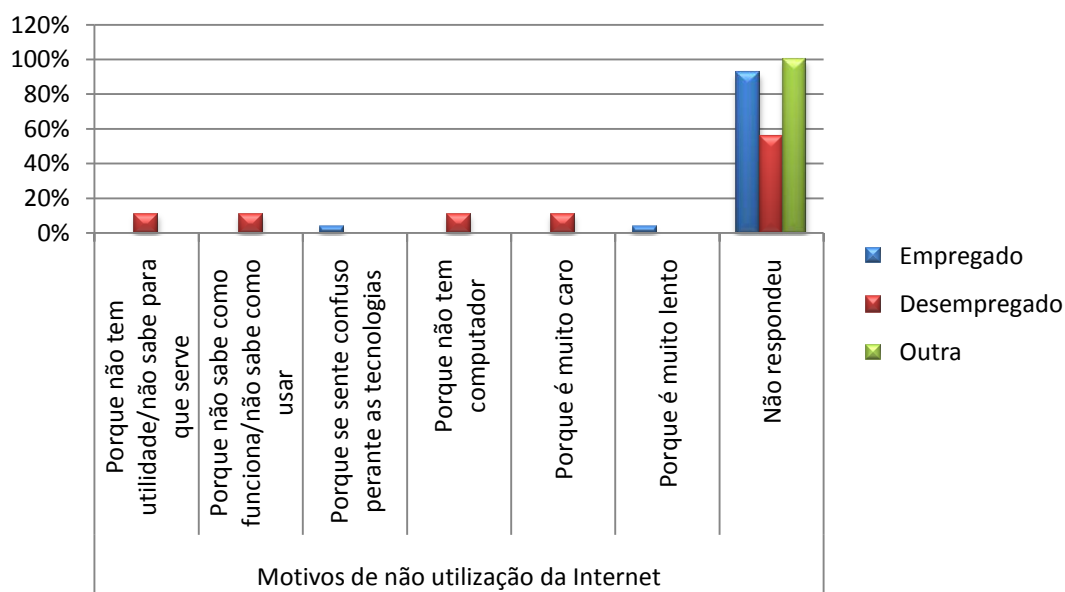
Os sujeitos que não utilizam a Internet são também aqueles que não possuíam ligação antes do processo de RVCC.

Gráfico 36 - Motivos por não utilizar a Internet



Os motivos para não utilizar a Internet são muito variáveis, como mostra a dispersão das respostas que foram dadas. Nesta pergunta era dada a possibilidade de dar mais do que uma resposta, ou seja, tratava-se de uma resposta de escolha múltipla, podendo os respondentes assinalar as opções que bem entendessem.

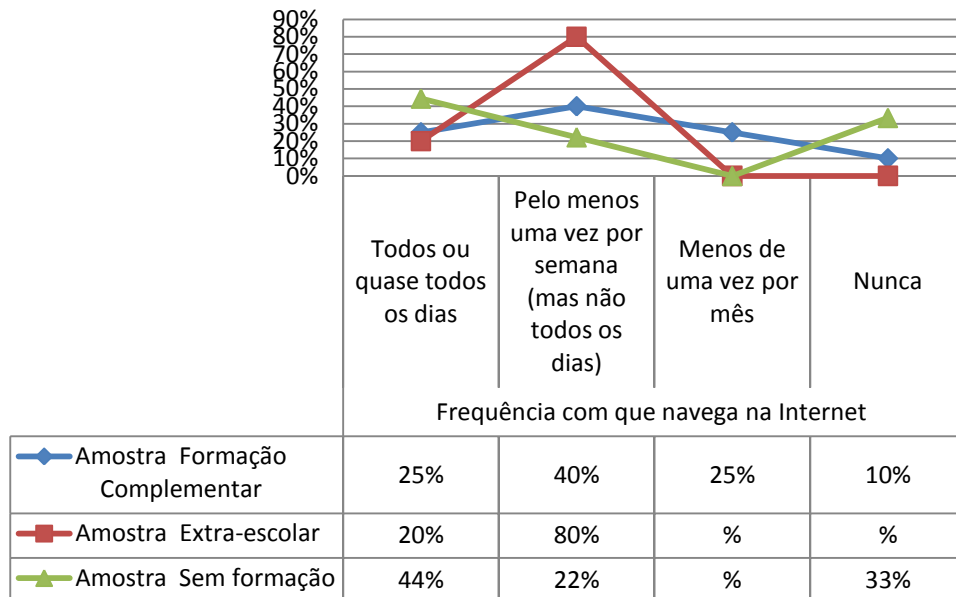
Gráfico 37 - Motivos por não utilizar a Internet e situação profissional dos sujeitos



O cruzamento dos dados referentes à situação profissional dos sujeitos com os motivos pela não utilização da Internet reportam-nos para a conclusão de que muito dos sujeitos que integram a amostras e que não utilizam a Internet estão desempregados. Os dois sujeitos que não estão nessa situação apontam motivos relacionados com a dificuldade em lidar com o equipamento ou com a lentidão da internet.

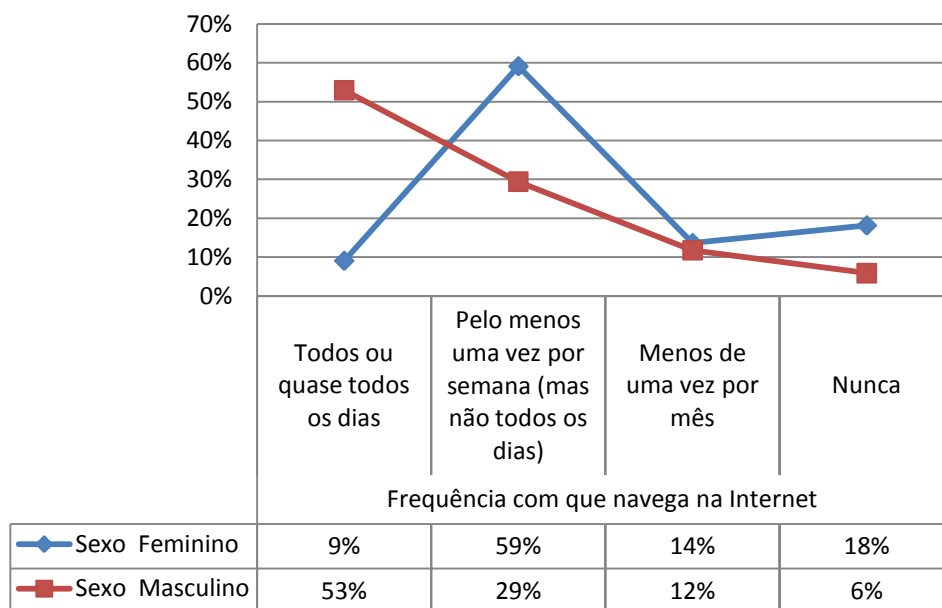
Frequência de utilização da Internet

Gráfico 38 - Frequência de utilização semanal da Internet por amostras



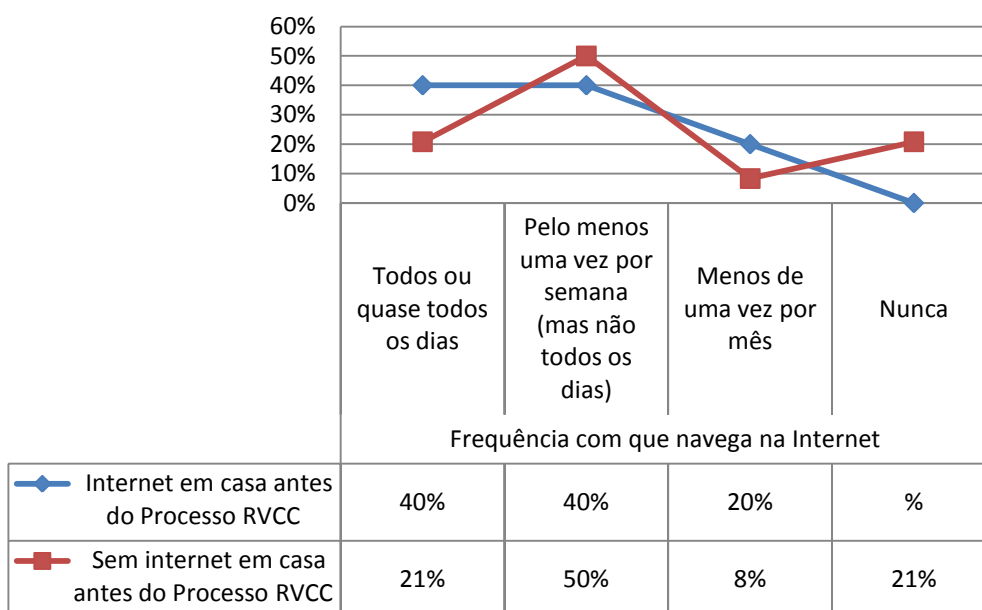
Verificamos que os sujeitos que frequentaram Formação Complementar em TIC e os cursos de Educação Extra-escolar navegam na maioria dos casos pelo menos uma vez por semana (mas não todos os dias). Por outro lado, 44 % do grupo que não frequentou formação fá-lo todos ou quase todos os dias. Destaca-se ainda os 33% de sujeitos que não frequentaram formação e que nunca utilizam a Internet.

Gráfico 39 - Frequência de utilização semanal da Internet em função do sexo dos sujeitos



Os dados anteriormente apresentados destacam que os sujeitos do sexo masculino navegam na Internet com mais frequência que os do sexo feminino. Do mesmo modo que o número de mulheres que nunca utiliza a Internet é superior ao dos homens. Não esqueçamos as conclusões extraídas da frequência de utilização do computador que nos indicava que, de facto, os homens despendiam mais tempo semanal e mais horas no computador que as mulheres.

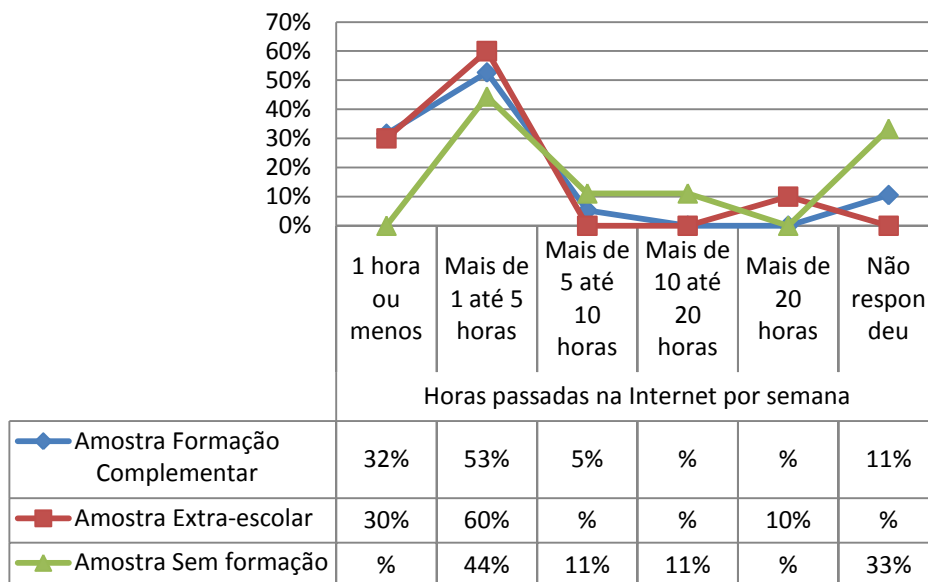
Gráfico 40 - Frequência de utilização semanal da Internet em função do acesso ou não antes do processo de RVCC



O cruzamento das variáveis “frequência com que navega na Internet” e “posse de computador antes do processo de RVCC” permite-nos concluir que o tempo dedicado a navegar está muito próximo para os sujeitos que já possuíam ligação como para aqueles que não a tinham. No caso dos inquiridos que não tinham acesso em casa, a frequência de utilização situa-se em percentagem mais elevada em “pelo menos uma vez por semana (mas não todos os dias)”. Observamos que todos os inquiridos que nunca utilizam a Internet não possuíam ligação em casa antes do processo de RVCC.

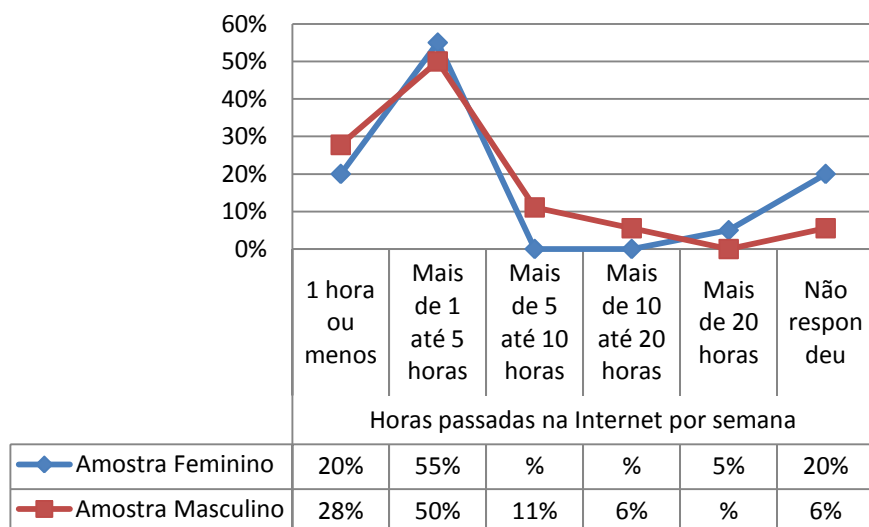
Horas passadas na Internet

Gráfico 41 - Horas passadas semanalmente na Internet por amostras



Segundo o gráfico anterior, as três amostras navegam, na sua maioria de 1 até 5 horas semanais.

Gráfico 42 - Horas passadas semanalmente na Internet em função do sexo dos sujeitos



Como é possível verificar pela observação do gráfico 42, não parecem existir diferenças no número de horas passadas a navegar na Internet em função do sexo dos sujeitos.

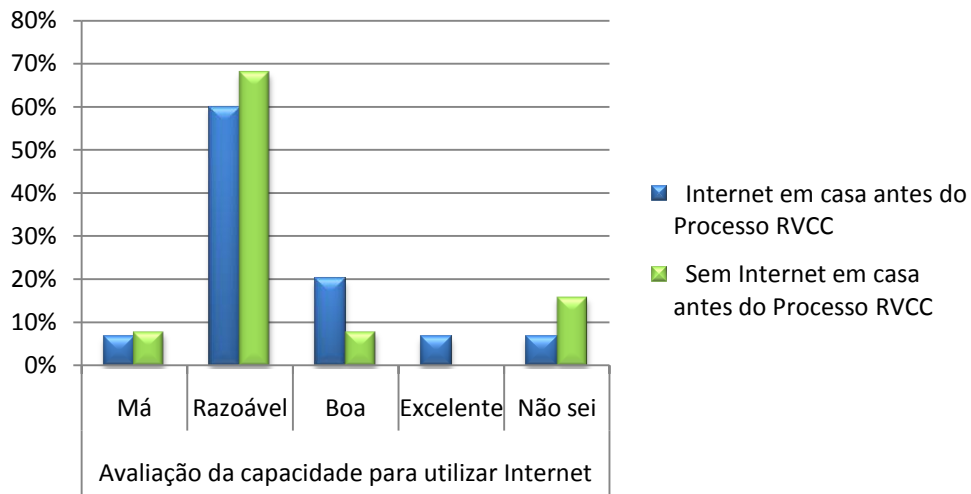
Avaliação da capacidade para utilizar a Internet

Avaliação da capacidade para recorrer à Internet	Frequência absoluta	Percentagem
Má	3	7,5
Razoável	26	65
Boa	5	12,5
Excelente	1	2,5
Não sei	5	12,5
Total	40	100

Quadro 27 - Avaliação da capacidade para recorrer à Internet

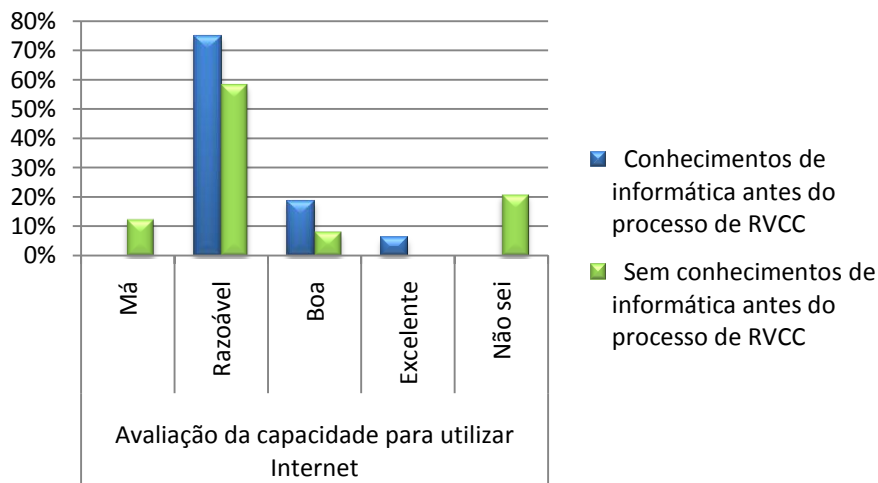
Relativamente à avaliação da capacidade para utilizar a Internet, verificamos que 65% dos sujeitos avaliaram a sua capacidade para utilizar a Internet como sendo razoável.

Gráfico 43- Avaliação da capacidade para recorrer à Internet em função do acesso em casa antes do processo de RVCC



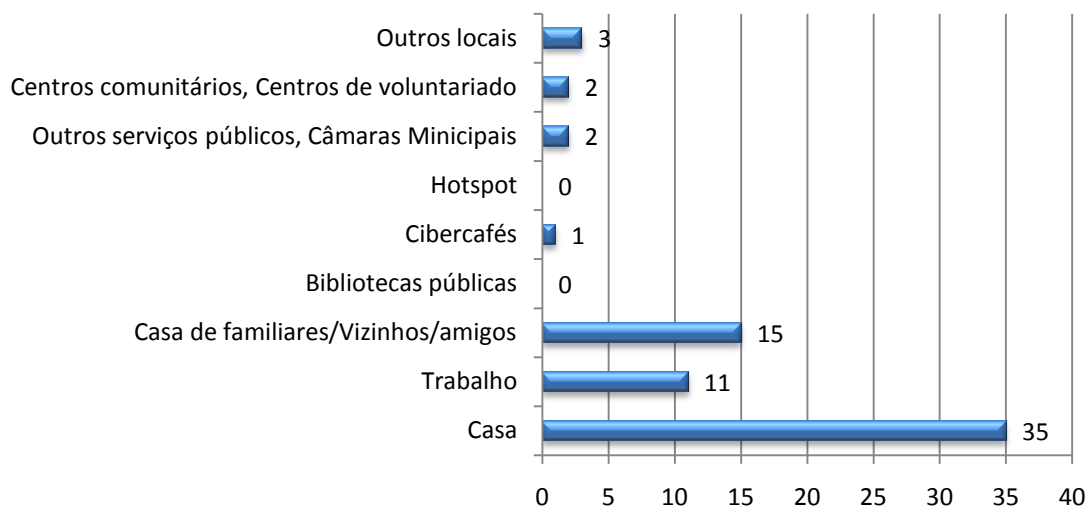
Salienta-se, pela análise do gráfico 43, que dos 26 sujeitos que não possuíam Internet antes do processo de RVCC, pelo menos 68% desses avaliam a sua capacidade para utilizar a Internet como sendo razoável e 8% como sendo boa.

Gráfico 44 - Avaliação da capacidade para utilizar a Internet em função dos conhecimentos de informática antes do processo de RVCC



Observamos que os sujeitos que não possuíam conhecimentos em informática antes do processo de RVCC apresentam uma avaliação da sua capacidade para utilizar a Internet muito próxima dos que já tinham algumas competências.

Gráfico 45 - Principais locais de utilização da Internet e do computador



O local privilegiado para utilizar o computador e navegar na Internet é em casa. Os outros espaços mais frequentes são a casa de familiares/vizinhos/amigos e ainda o trabalho.

Nesta questão, os sujeitos podiam escolher mais do que uma resposta.

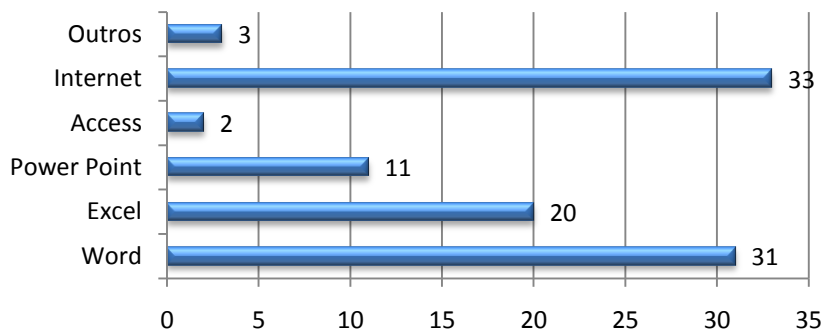
4.7. Utilização do computador e Internet

Principais motivos que levam os sujeitos a utilizar o computador e Internet	Frequência absoluta	Percentagem
Motivos pessoais	26	65
Motivos profissionais	6	15
Motivos pessoais e profissionais	5	12,5
Não respondeu	3	7,5
Total	40	100

Quadro 28 - Principais motivos que levam os sujeitos a utilizar o computador e Internet

Relativamente aos motivos que levam os sujeitos a utilizar o computador, 65% dos inquiridos apontam que utilizam o computador por motivos pessoais. Um número reduzido de 15% fá-lo por motivos estritamente profissionais, enquanto 12,5 % recorre ao computador por motivos profissionais e pessoais.

Gráfico 46 - Programas utilizados no computador



Conforme o gráfico 46, que destaca os programas mais utilizados pelos inquiridos, observamos que os programas largamente mais utilizados são Word e a Internet. Nesta pergunta os sujeitos podiam escolher mais do que uma resposta.

Vamos agora considerar os três programas mais utilizados: Word, Internet e Excel e observar as utilizações por amostra.

Gráfico 47 - Utilização do programa Word por amostras

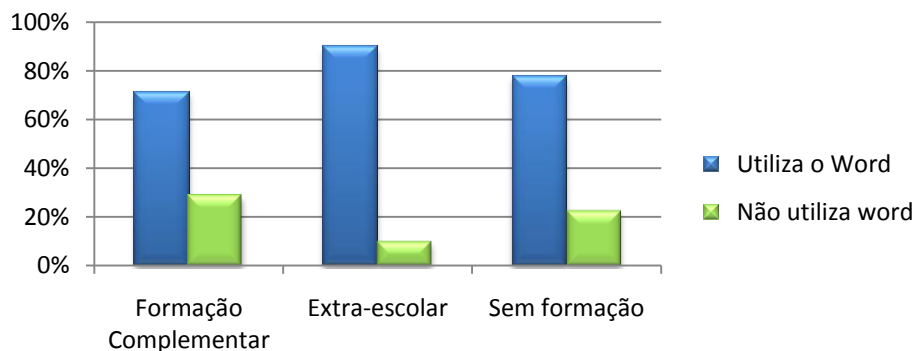


Gráfico 48 - Utilização da Internet por amostras

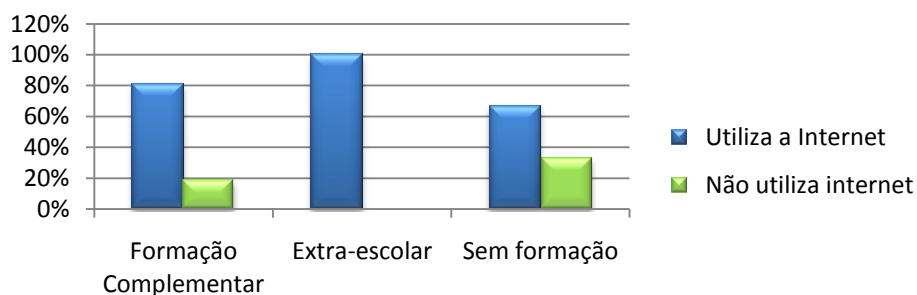
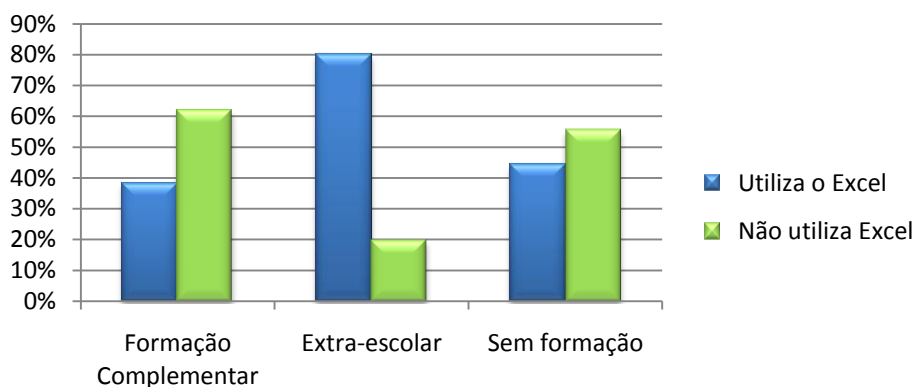
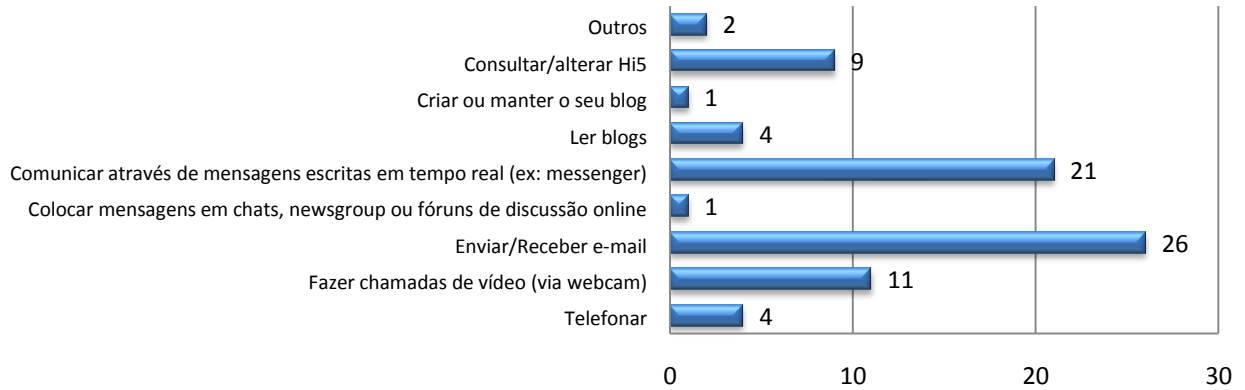


Gráfico 49 - Utilização do programa Excel por amostra

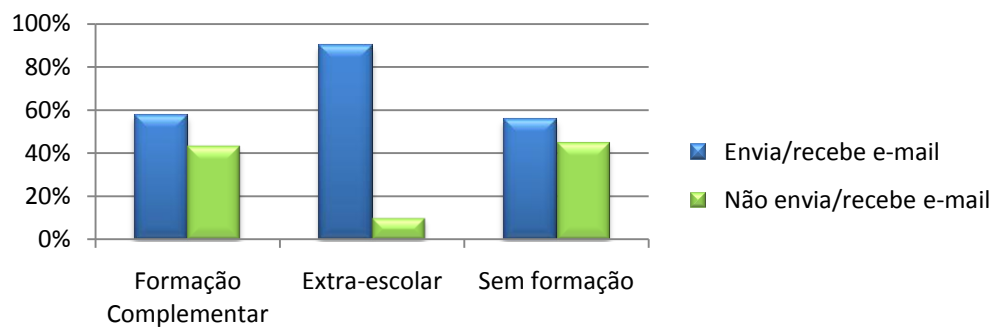


Destacamos que, no caso dos programas Internet e Word, a maioria dos sujeitos de cada uma das amostras utiliza os referidos programas, pelo que não existe diferenças significativas entre os grupos amostrais. No que diz respeito ao programa Excel, o nível de utilização é inferior aos programas anteriormente destacados, excepto para o grupo Extra-escolar que apresenta um número de sujeitos que utiliza o Excel muito próximo dos valores dos 2 programas anteriormente destacados. Não esqueçamos que este grupo teve uma formação em TIC de 75 horas, tendo, comparativamente aos outros grupos, aprofundado conhecimentos nesse programa e explorado parte das suas potencialidades.

Gráfico 50 - Utilização de ferramentas de comunicação

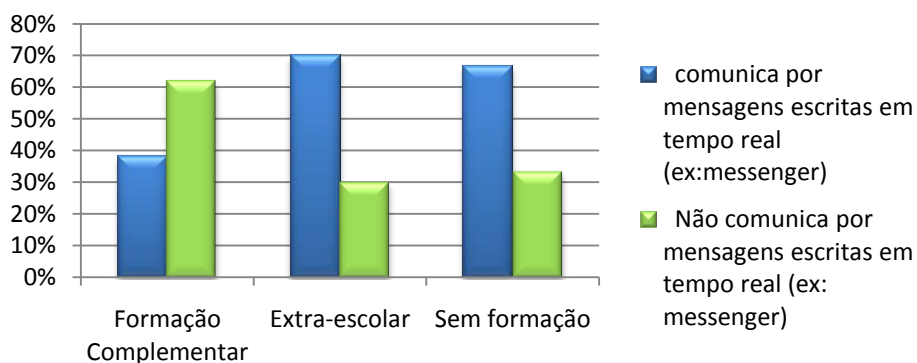
No que diz respeito às ferramentas de comunicação, a utilização do e-mail e ferramentas de comunicação síncrona são aplicativos mais utilizados. As chamadas via webcam e consulta de Hi5 são procedimentos muito menos frequentes.

Observamos agora a utilização do e-mail e ferramentas de comunicação síncrona por amostra.

Gráfico 51 - Utilização do e-mail por amostra

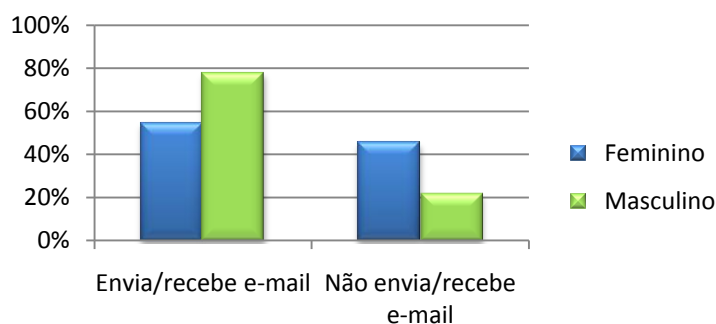
O gráfico anterior salienta que aproximadamente metade do grupo dos sujeitos da amostra que frequentou Formação Complementar e os que não têm formação não enviam ou recebem e-mail. No entanto, os inquiridos que têm cursos de Educação Extra-escolar recorrem em larga maioria a essa ferramenta de comunicação assíncrona.

Gráfico 52 – Comunicação por mensagens escritas em tempo real por amostra



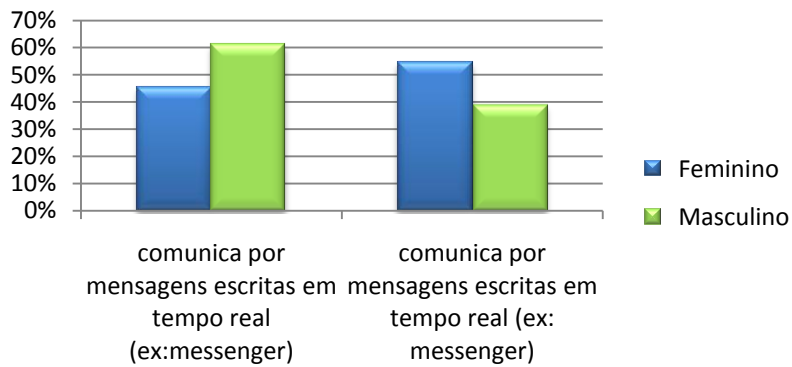
No que concerne a comunicação por mensagens escritas em tempo real, a maioria dos sujeitos da amostra extra-escolar e sem formação comunicam por mensagens escritas em tempo real. O mesmo não acontece para os que frequentaram formação complementar, em que o número de sujeitos que não recorre a esse tipo de ferramenta é superior.

Gráfico 53 – Comunicação por e-mail em função do sexo dos sujeitos



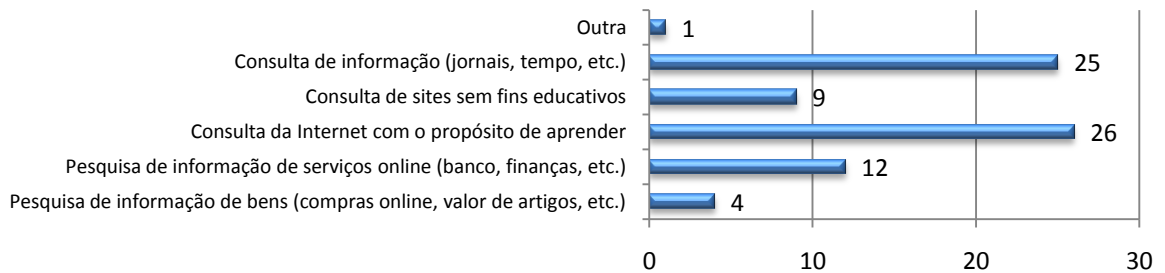
Quanto à comunicação por e-mail, considerando o sexo dos sujeitos, verificamos que entre as mulheres existe um valor aproximadamente próximo entre aquelas que utilizam o e-mail e as que não o fazem. No que diz respeito ao sexo masculino, uma larga maioria comunica por e-mail.

Gráfico 54 - Comunicação por mensagens escritas em função do sexo dos sujeitos



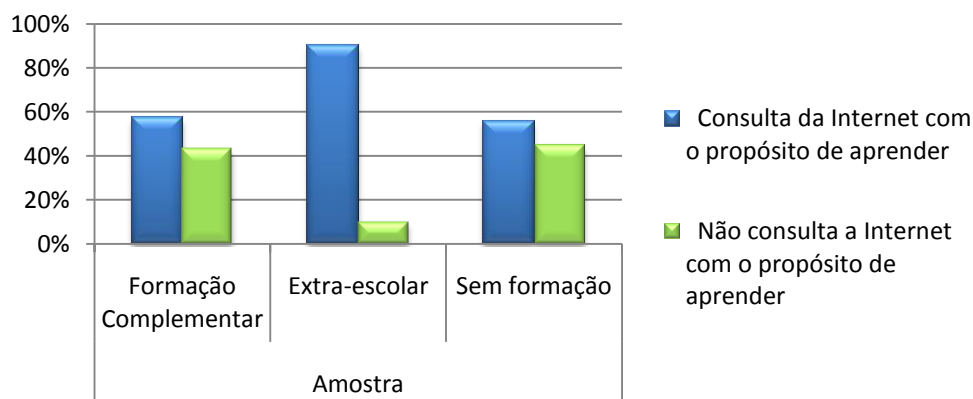
Relativamente à comunicação por mensagens escritas em tempo real, tendo em conta o sexo dos sujeitos, descobrimos que os valores são muito próximos entre o número de sujeitos do sexo feminino que utiliza essa ferramenta de comunicação e os que não o fazem. O valor de homens que não o faz é ligeiramente mais baixo face aos que comunicam por mensagens escritas em tempo real.

Gráfico 55 - Utilização da Internet relacionada com a obtenção e partilha de informação



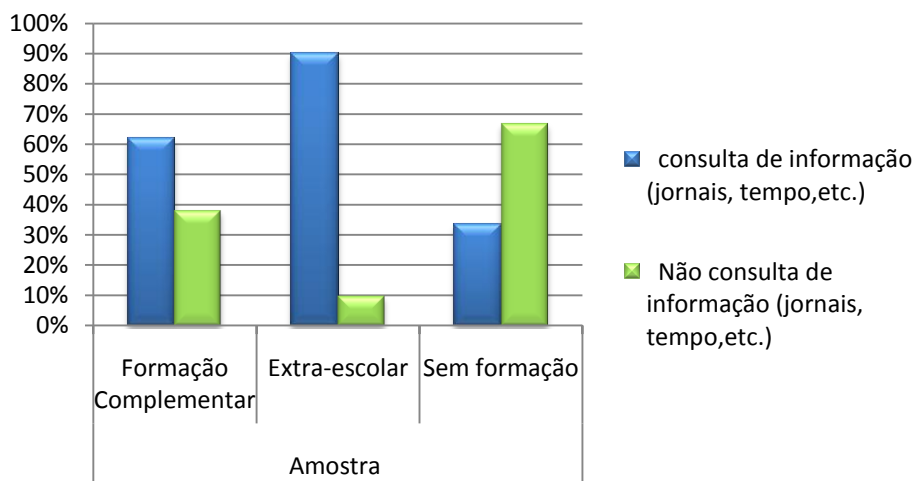
No que diz respeito à utilização da Internet relacionada com a obtenção e partilha de informação, observamos que os sujeitos recorrem à Internet para consulta de informação diversa e com o propósito de aprender. Um número menor de inquiridos fá-lo para consultar sites sem fins educativos e para pesquisa de informação de serviços online (banco, finanças, etc.).

Gráfico 56 - Consulta da Internet com o propósito de aprender por amostra



Quanto à consulta da Internet com o propósito de aprender, notamos para as amostras que incluem sujeitos que frequentaram Formação Complementar e que não tiveram formação têm um número relativamente proporcional entre aqueles que consultam a Internet com este propósito e os que não o fazem. A amostra que agrupa os inquiridos dos cursos de Educação Extra-escolar não apresenta esta característica, uma vez que a larga maioria afirma utilizar a Internet com o propósito de aprender.

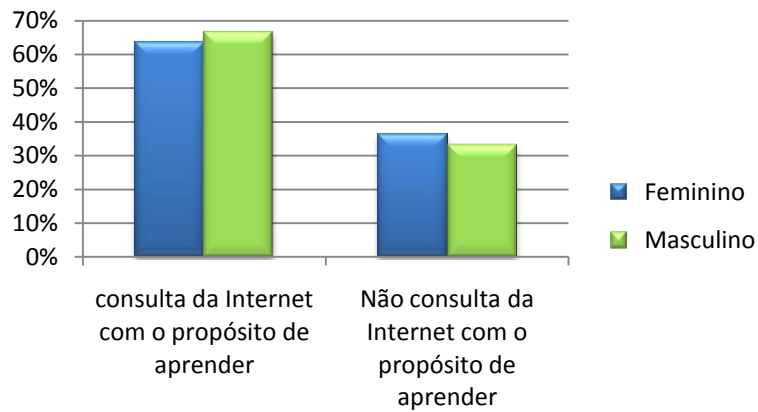
Gráfico 57 - Consulta de informação na Internet por amostra



Quanto à consulta de informação, o grupo Extra-escolar fá-lo assumidamente com este fim, enquanto os outros grupos têm comportamentos mais diversos. Assim, a maioria no grupo amostral da Formação Complementar fá-lo com esse fim, havendo, no entanto, um número

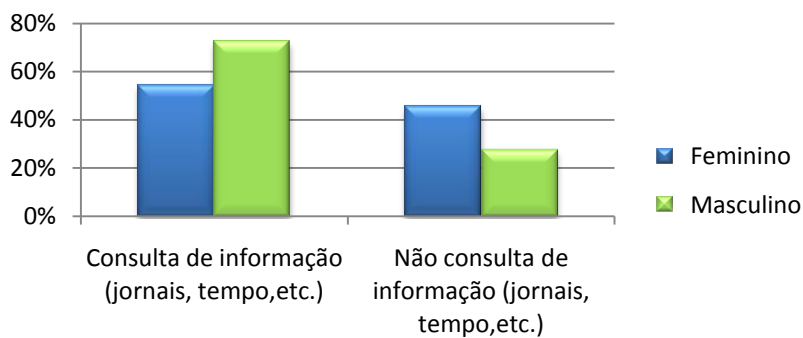
significativo que não o faz. O grupo sem formação, maioritariamente, não consulta informação na Internet.

Gráfico 58 - Consulta da Internet com o propósito de aprender em função do sexo dos sujeitos



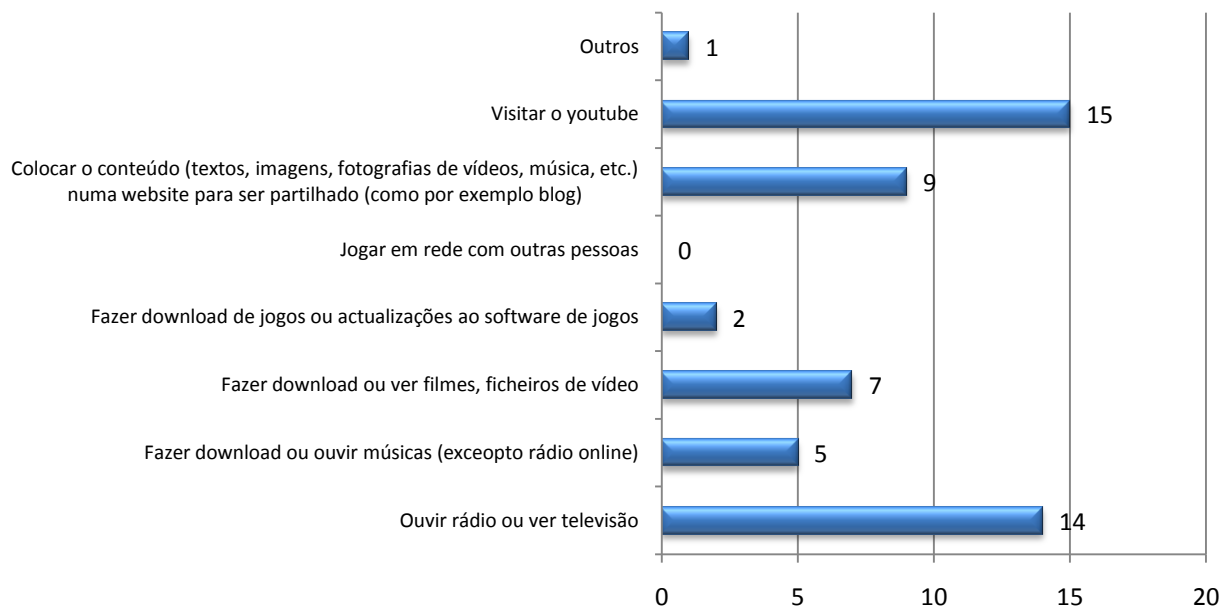
As utilizações em função do sexo, no caso da consulta de informação na Internet com o propósito de aprender, são relativamente semelhantes. Deste modo, podemos concluir que a maioria dos sujeitos do sexo feminino e masculino recorrem à Internet tendo como objectivo a aprendizagem.

Gráfico 59 - Consulta de informação em função do sexo dos sujeitos



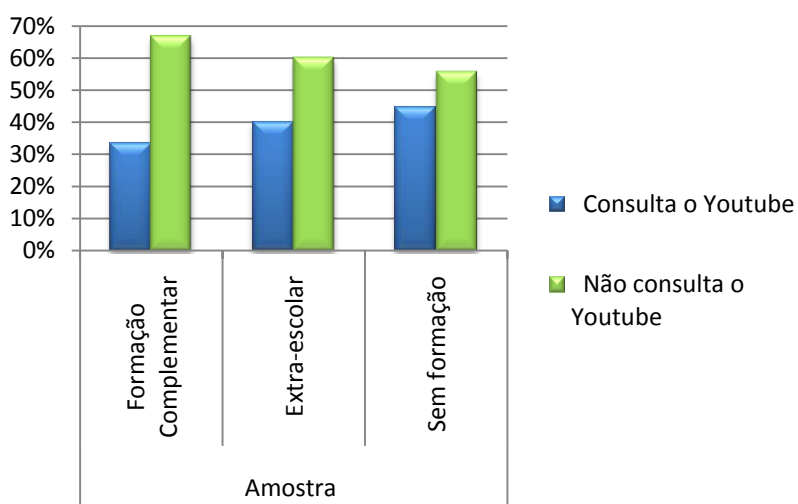
Observamos a mesma tendência para a consulta de informação: a maioria dos sujeitos dos dois sexos acede à Internet para esse fim.

Gráfico 60 - Utilização da Internet relacionada com a obtenção e partilha de conteúdo audiovisual



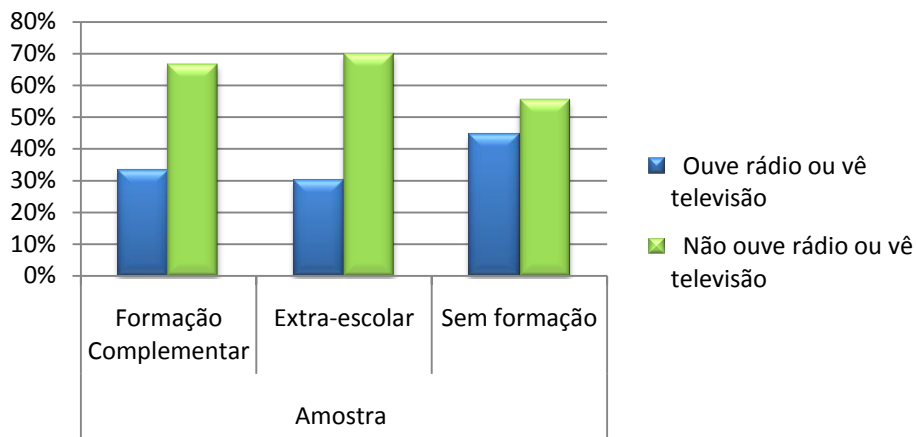
Relativamente à utilização da Internet relacionada com a obtenção e partilha de conteúdo audiovisual, destacamos as visitas ao site Youtube e o recurso à Internet como meio para ouvir rádio ou ver televisão. Salienta-se ainda a colocação de conteúdo online (como textos, imagens, fotografias, etc.) e ainda o download e audição de músicas.

Gráfico 61 - Consulta do Youtube na Internet por amostra



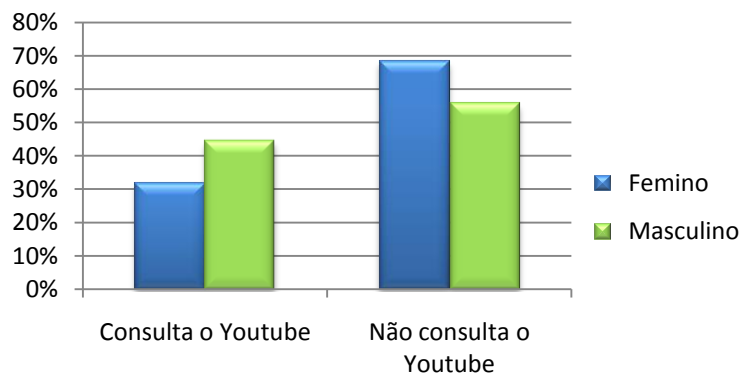
Em todos os grupos amostrais, verificamos que a maioria dos sujeitos não visita o Youtube. A margem de diferença entre os grupos é muito ténue no que diz respeito às amostras dos inquiridos sem formação e aos que frequentaram cursos de Educação Extra-escolar. Essa margem é, contudo, bem mais significativa no grupo da Formação Complementar.

Gráfico 62 - Sujeitos que ouvem rádio e vêem televisão por amostra



No que diz respeito ao acto de ouvir rádio ou ver televisão na Internet, o comportamento anteriormente destacado é semelhante. Assim, todos os grupos, na sua maioria, não ouvem rádio ou vêem televisão pela Internet. Esta tendência é mais marcante no caso do grupo Extra-escolar e com Formação Complementar, dado o número superior de sujeitos que não o fazem face aos que até têm essa prática.

Gráfico 63 - Consulta do Youtube na Internet em função do sexo dos sujeitos



Relativamente à visita do Youtube de acordo com o sexo dos sujeitos, salientamos, pela análise do gráfico 63, que a tendência para não aceder a esse sítio é superior no sexo feminino. No caso do grupo masculino, os valores entre os que acedem e os que não acedem é mais proporcional.

Gráfico 64 - Sujeitos que ouvem rádio e vêem televisão em função do sexo



No que diz respeito à Internet como meio para ouvir rádio e ver televisão, verificamos que as utilizações entre sexos são muito próximas. Nos dois casos, as percentagens de sujeitos do sexo masculino e feminino que ouvem rádio e vêem televisão pela Internet situam-se nos 30%.

Se considerarmos os totais de respostas dadas relativamente às perguntas relacionadas com a utilização da Internet, observamos que para as ferramentas de comunicação foram dadas 79 respostas, para usos da Internet associados à obtenção e partilha de informação se obtiveram 77 respostas e, por fim, para as práticas de obtenção e partilha de conteúdo audiovisual apenas foram dadas 56 respostas. Esses totais dizem respeito ao número de vezes que os sujeitos responderam a cada uma das opções. Os totais da frequência absoluta não são iguais ao número de sujeitos inquiridos uma vez que, nestas perguntas, foi dada a possibilidade a cada inquirido de dar mais do que uma resposta à questão.

Estes dados revelam que, na utilização da Internet, os sujeitos utilizam ferramentas de comunicação e procuram a obtenção e partilha de informação, e, em menor grau, procuram a obtenção e partilha de conteúdo audiovisual.

Vantagens, em termos profissionais, dos Conhecimentos de informática na sociedade actual	Frequência absoluta	Percentagem
Sim	39	97,5
Não	0	0
Não respondeu	1	2,5
Total	40	100

Quadro 29- Vantagens, em termos profissionais, dos conhecimentos de informática na sociedade actual

Vantagens, em termos pessoais, dos Conhecimentos de informática na sociedade actual	Frequência absoluta	Percentagem
Sim	38	95
Não	0	0
Não respondeu	2	5
Total	40	100

Quadro 30 - Vantagens, em termos pessoais, dos conhecimentos de informática na sociedade actual

Relativamente à avaliação que os inquiridos fazem das vantagens dos conhecimentos de informática na sociedade actual, destacamos a convicção de quase todos os sujeitos, à excepção de um número mínimo que não respondeu, de que estes são importantes tanto para a vida profissional como para a vida pessoal.

CAPÍTULO V – Conclusões

Os resultados do tratamento dos dados do inquérito por questionário aplicado a uma população de 40 sujeitos que frequentaram um mesmo Centro Novas Oportunidades forneceram-nos informação que nos permitiram dar respostas aos objectivos propostos para esta investigação.

- I. Assim, no que toca ao primeiro objectivo formulado - perceber o contributo das políticas de Educação de Adultos e das medidas do Plano Tecnológico para uma integração da população na sociedade em rede e para um combate à info-exclusão - passamos a apresentar as conclusões que tiramos da análise e reflexão sobre os resultados obtidos.

Observamos que as políticas de educação de adultos em Portugal se enquadram na Iniciativa Novas Oportunidades, que representa uma das medidas políticas do Plano Tecnológico. Esta Iniciativa tem como objectivo implementar acções de aprendizagem ao longo da vida na população em geral de forma a preparar para uma sociedade em constante evolução. Para tal, a Iniciativa Novas Oportunidades prevê um conjunto de ofertas formativas e ainda um sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências desenvolvidas ao longo da vida.

Este sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências assenta em referenciais de competências-chave que determinam os saberes-fazer imprescindíveis para os cidadãos da sociedade actual. O Sistema Nacional de RVCC, em Portugal, retoma a definição

dos documentos oficiais da Comissão Europeia que definem *competência* como “combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também ‘a disposição para’ e o ‘saber como’ aprender” e competência-chave como “um conjunto articulado, transferível e multinacional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego” (Comissão Europeia, 2006a, p.12).

Existem diferentes níveis que podem ser reconhecidos neste sistema. Estes correspondem a ciclos de escolaridade, que podem ser para o primeiro, segundo e terceiro ciclo e ainda para o nível secundário. Os referenciais de competências-chave variam em função destes níveis, porém são todos unânimes quanto à inevitabilidade do domínio de competências em Tecnologias de Informação e Comunicação para qualquer cidadão. Neste sentido, qualquer adulto que pretenda reconhecer, validar e certificar as suas competências terá de, imperativamente, demonstrar domínio das TIC.

No caso do referencial de competências-chave em TIC do nível básico, que é aquele que foi trabalhado pelos sujeitos escolhidos para esta investigação, o capítulo que serve de fundamentação à área destaca a importância das tecnologias nos diferentes domínios de vida dos cidadãos, destacando, entre outras ferramentas, a informática. No quadro da sociedade de informação, salienta-se a importância de possuir “novas competências”, entre as quais são enumeradas “o domínio da tecnologia; o acesso à informação; o processamento da informação; a produção de informação” (idem, p.2). Na área foi dada especial relevância ao domínio do computador pessoal por ser uma ferramenta cada vez mais presente no quotidiano das pessoas e porque “oferece as condições para suscitar ambientes apropriados para a aprendizagem das tecnologias, designadamente das tecnologias da informação e comunicação” (idem, p.3). Na interpretação desta área, é solicitado que se procure dar mais relevância aos projectos e contextos de utilização, do que valorizar exclusivamente o desempenho e periféricos do computador pessoal, daí a necessidade de considerar esta área em transversalidade com as restantes do referencial de competências-chave de nível básico e aplicar as competências às situações de vida.

Esta imposição do referencial no domínio de competências em TIC determina que, quando não existam conhecimentos nessa área, os adultos tenham que frequentar percursos formativos ou que, autonomamente, adquiram conhecimentos nessa área para posteriormente evidenciar esse saber-fazer no seu processo de reconhecimento de competências.

Não esqueçamos que a população adulta e determinados extractos sociais representam uma camada da população que, face às TIC, que marcam a realidade actual, pode ser mais propícia à info-exclusão. Marc Prensky (2001) elaborou uma distinção entre *Digital Natives* e *Digital Immigrants* (Prensky, 2001), na qual distingue aqueles que cresceram rodeados de novas tecnologias (computadores, jogos de computador, telefones, equipamentos de música digitais, etc.) e que, naturalmente, as utilizam com facilidade; e os *Digital Immigrants* que se familiarizaram mais tarde com esta realidade e, como tal, têm mais dificuldades.

Salientamos ainda o Plano Tecnológico que prevê o programa e.iniciativas, o qual abrange vários públicos, entre os quais estudantes, professores e adultos em formação e que permite a aquisição de portátil e Internet móvel com placa 3G a preços reduzidos. Esta iniciativa ajuda a superar a dificuldade que alguma população tem em aceder a equipamentos informáticos. De facto, Castells (2007) esclarece que lutar contra a info-exclusão não se subordina unicamente a uma vontade política também “depende da capacidade de gerar um processo de educação social, em paralelo com uma infra-estrutura de tecnologias de comunicação e informação” (Castells, 2007, p.313).

Para percebermos os impactos destas políticas educativas, a saber o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências assim como do programa e.oportunidades, na população adulta envolvida, seleccionámos uma amostra de 40 sujeitos que realizaram um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Aplicámos inquéritos por questionários que revelaram que, em termos de posse de computador, houve um aumento significativo deste equipamento pelos sujeitos. Para essa mudança contribuiu, em parte, o programa e.oportunidades, ao qual está associado uma adesão de 72,5% dos inquiridos. Destacamos, no entanto, que um número elevado de sujeitos que aderiu já detinha material informático, confirmando-se a tendência que já tinha sido revelada no *Estudo sobre a adesão e o impacto das e.iniciativas*, publicado em Janeiro 2010, segundo o qual a esmagadora maioria dos aderentes, independentemente da iniciativa, provém de agregados onde existiam computadores, sobretudo desktops, antes da adesão.

Relativamente ao acesso à Internet, também foi verificada uma subida substancial de sujeitos que passaram a ter acesso em casa. Verificamos que a ligação é na sua maioria por banda larga, feita por Internet móvel com placa 3G ou ADSL. Não podemos esquecer, retomando Castells (2007), que “o acesso não constitui uma solução em si mesma para evitar a info-exclusão, embora seja um requisito prévio para superar a desigualdade numa sociedade

cujas funções principais e cujos grupos sociais dominantes estão cada vez mais organizados em torno da Internet” (Castells, 2007, p.288). Muitos destes sujeitos que acedem por placa 3G aderiram a iniciativa e.oportunidades. Observamos ainda que muitos não conhecem o conceito de banda larga, não sendo capazes de caracterizar a sua ligação à Internet.

A ligação à Internet, de uma forma global, é avaliada como sendo lenta para 47,5% dos inquiridos. Em termos de qualidade da rede das operadoras móveis envolvidas no programa e-iniciativas que permite aceder à Internet por placa 3G, apenas 50% dos sujeitos do nosso estudo consideram-na boa, enquanto 27,5% não responderam e outros 20% qualificam-na como má.

Deste modo, concluímos que o objectivo proposto pelo programa e.iniciativas: mobilizar os Portugueses para a Sociedade da Informação e do Conhecimento, permitindo um acesso massivo a computadores e à banda larga, falha quando verificamos que, de facto, a cobertura móvel UMTS não abrange todas as zonas do país, sobretudo as mais isoladas e rurais, segundo um estudo levado a cabo pela Autoridade Nacional de Comunicações (ANACOM, 2008). A criação de uma Sociedade de Informação inclusiva implica que as infra-estruturas de comunicações das operadoras móveis sejam reforçadas em determinadas zonas rurais do país, para que exista uma luta efectiva contra a clivagem digital geográfica. O programa e-iniciativas acaba por não se tornar uma medida que proporciona a todos acesso à banda larga se este reforço não acontecer. O programa acentua as oportunidades das zonas urbanas ao diversificar ofertas no acesso à Internet de alta velocidade.

Confrontados com a possibilidade de aquisição de portátil fora do programa e-oportunidades, 60% dos sujeitos afirmaram que este não seria um investimento a considerar a curto/médio prazo. Apenas 25% ponderou essa possibilidade. Observamos que, efectivamente, os inquiridos que aderiram à iniciativa e.oportunidades afirmaram que não teriam adquirido um computador portátil se não fosse esse programa vantajoso. Esta tendência parece estar de acordo com os dados do relatório das e.iniciativas - *Estudo sobre a adesão e o impacto das e.iniciativas* (2010) - o qual revela que probabilidade de compra de computadores até ao final de 2009, ou mesmo até ao final de 2010, se afigurava mais elevada entre os aderentes e.escola e e.professor. Nos aderentes e.oportunidades a probabilidade de compra é apenas residual (ANACOM & KPMG, 2009, p. 21).

Para além do aumento de posse de computador e de ligação à Internet, também analisámos a aquisição de competências em TIC. Deste modo, mais de metade dos membros da nossa amostra não possuía conhecimentos nessa área. Este número foi substancialmente

reduzido após a frequência de percursos formativos de Formação Complementar ou de cursos de Educação Extra-escolar em TIC, que motivaram a aquisição de conhecimentos nessa área e, posterior e conseqüente, utilização de computador.

No que diz respeito à aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação, as novas competências de informática adquiridas, quer em Formação Complementar quer nos cursos de Educação Extra-escolar, passaram a ser aplicadas no quotidiano de 60% dos sujeitos das 3 amostras. As competências em TIC dos sujeitos também evoluíram a seguir ao processo de RVCC, dado que a frequência de formação e do processo RVCC motivou a aquisição de novos conhecimentos em informática, num período posterior, por parte de 95% dos sujeitos.

Nestes sujeitos não se verificou que tivesse havido uma “processo de desqualificação” em que por os contextos familiares e profissionais não exigirem a aplicação de determinadas competências, estas acabam por ser progressivamente esquecidas. Efectivamente, as competências não dependem do nível de escolaridade mas de todas as práticas ao longo do dia-a-dia e ao longo da vida, incluindo práticas sociais e culturais, para além das laborais (Desjardins, 2004, DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p.99).

Podemos assim concluir que a frequência do processo de RVCC e de formação em informática- quer Formação Complementar quer cursos de Educação Extra-escolar - assim como a existência do programa e iniciativas proporcionou um forte impacto nos sujeitos, aumentando a posse e utilização de computador e Internet, para além de também se verificar um aumento das competências nessa área, num período posterior ao processo de RVCC. Estas mudanças, nomeadamente no acesso e utilização da Internet, são importantes dado que, numa economia global e numa sociedade em rede onde a maior parte das coisas que importam dependem destas redes baseadas na Internet, “estar desligado equivale a estar sentenciado à marginalidade, ou obrigado a entrar num princípio de centralidade alternativo. [...] Esta exclusão pode produzir-se por diversos mecanismos: a falta de infra-estrutura tecnológica; os obstáculos económicos ou institucionais para o acesso às redes; a insuficiente capacidade educativa e cultural para utilizar a Internet de uma maneira autónoma” (Castells, 2007, p. 319). Como tivemos oportunidade de ver, a Iniciativa Novas Oportunidades tem procurado fornecer infra-estruturas de acesso às redes e o processo de RVCC tem contribuído para incutir conhecimentos de TIC na população para combater a insuficiente capacidade educativa e cultural para utilizar a Internet, tal como referido por Castells anteriormente.

- II. Relativamente ao objectivo de investigação que procurava analisar a influência dos contextos no desenvolvimento de competências em TIC em adultos envolvidos em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências associados à Iniciativa Novas Oportunidades, destacamos algumas conclusões que resultaram da análise dos dados.

No que diz respeito à influência do contexto familiar, observamos que parece existir vários factores que favorecem a posse de computador em casa. Assim, estabelece-se uma forte relação entre a posse de computador e a existência de filhos no agregado familiar, uma vez que os dados revelam que 70% de sujeitos que têm filhos já tinham equipamento informático em casa, enquanto a percentagem reduz, substancialmente, para 33% quando não existem filhos. Ao considerarmos os níveis de escolaridade do agregado familiar, descobrimos que quanto maior é o nível de escolaridade é também maior o número de sujeitos da amostra com posse de equipamento informático, em relação a níveis mais baixos de escolaridade do agregado. Factores profissionais também influenciam, dado que entre os sujeitos que ocupam cargos de chefia todos já possuíam material informático.

Entre os factores que poderão influenciar a posse de Internet em casa, mais uma vez e tal como aconteceu com a posse de computador, os agregados familiares com filhos têm maior percentagem de acesso à Internet em casa antes do processo de RVCC. No que diz respeito às habilitações literárias do agregado familiar, observamos que quanto maior a escolaridade maior a percentagem de acesso à Internet em casa. Com tal, os valores mais elevados ocorrem sobretudo no secundário e na licenciatura. A actividade profissional relacionada com cargos de chefia/direcção também influencia o acesso à Internet em casa, uma vez que todos os sujeitos nesta situação já tinham esse acesso.

O procedimento mais utilizado pelos sujeitos inquiridos para a aquisição de novas competências em TIC, após o processo de RVCC, é sobretudo pela auto-aprendizagem e ajuda de colegas, familiares e amigos. Deste modo, predomina, no desenvolvimento de competências em TIC, a educação informal, isto é, que “abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado (Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988, p. 240).

Não esqueçamos que, embora a escola seja vista como a principal “agência de literacia” (Pinto, 2002, p. 103), existem outros espaços não menos importantes como a família, as

instituições políticas, os grupos sindicais, a igreja e o local de trabalho (Kleiman, 1988, citado por Pinto, 2002, p.103).

Pelo contrário, os recursos didáticos específicos tais como cursos ou materiais de apoio para a aprendizagem não parecem ser meios aos quais os sujeitos recorrem. Assim, experiências de educação não formais e mais estruturadas, como é o caso de materiais didáticos, são mais raras e, retomando Illich, destacamos a seguinte afirmação: “na realidade, a aprendizagem é a actividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não é o resultado da instrução. É, antes, resultado de participação aberta em situações significativas. A maioria das pessoas aprende melhor estando “por dentro”; mas a escola faz com que identifiquemos nosso crescimento pessoal e cognoscitivo com o refinado planejamento e manipulação” (Illich, 1979, p. 76) .

Em caso de necessidade de ajuda relativamente a um assunto relacionado com a informática e Internet, os sujeitos procuram o apoio de pessoas de casa ou de familiares e ainda amigos para auxiliar na resolução de problemas. Neste sentido, o mundo relacional do foro privado é aquele ao qual as pessoas apelam com mais frequência nessas situações.

Concluimos que o contexto em que os sujeitos estão inseridos quer familiar, quer relacional, quer profissional é muito importante para favorecer o acesso às infra-estruturas que permitem proporcionar uma info-inclusão e ter apoio na aquisição/aprofundamento de competências em TIC. Neste sentido, o nível de literacia familiar em TIC e do contexto relacional e profissional é determinante para apoiar ao combate da info-exclusão da população adulta.

- III. Por fim, relativamente ao nosso objectivo da investigação que pretende identificar os usos das TIC em adultos envolvidos em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências associados à Iniciativa Novas Oportunidades, apresentamos as conclusões obtidas em função dos 7 aspectos que foram alvo de análise do estudo empírico:
- i. a frequência de utilização do computador e Internet;
 - ii. locais de acesso à Internet;
 - iii. programas utilizados;
 - iv. ferramentas de comunicação usadas;
 - v. utilização da Internet relacionada com a obtenção e partilha de informação;

- vi. utilização da Internet relacionada com a obtenção e partilha de conteúdo audiovisual;
- vii. avaliação que os inquiridos fazem das vantagens dos conhecimentos de informática na sociedade actual.

i. Frequência de utilização do computador e Internet

Relativamente à frequência de utilização do computador em termos semanais, concluímos que os 3 grupos amostrais: sujeitos que frequentaram Formação Complementar em TIC, que não frequentaram formação e que realizaram 75 horas de formação nessa área em cursos de Educação Extra-escolar, utilizam o computador, na maioria dos casos, todos os dias ou quase todos os dias ou, pelo menos, uma vez por semana (mas não todos os dias). Mesmo os sujeitos que não possuíam computador antes do processo de RVCC têm níveis de frequência de utilização muito próximos dos que já tinham material informático em casa.

No que diz respeito às horas passadas no computador por semana, destaca-se que, nos três grupos amostrais, essa utilização varia na maioria dos casos entre 1 a 5 horas por semana, embora haja também uma percentagem elevada no caso dos sujeitos da Formação Complementar que fá-lo uma 1 hora ou menos por semana.

Após verificarmos as frequências de utilização do computador, analisámos a utilização da Internet. Quanto a essa utilização, 87% dos sujeitos mencionam utilizar a Internet. Aqueles que indicaram não acederem pertencem ao grupo da Formação Complementar e ao grupo sem formação em TIC, para além de todos serem sujeitos que não possuíam ligação à Internet.

As respostas fornecidas para a não utilização são variáveis: lentidão, custo, ausência de material informático, confusão perante as tecnologias, ausência de conhecimentos no funcionamento e potencialidades. Muitos dos sujeitos que não recorrem à Internet estão desempregados, os dois que não se incluem nessa situação profissional, apontam motivos relacionados com a dificuldade em lidar com o equipamento ou com a lentidão da Internet. Observamos também que todos os inquiridos que nunca utilizam a Internet não tinham ligação em casa antes do processo de RVCC. Nestes casos muito pontuais, a realização do processo de RVCC não alterou as práticas face à informática.

A frequência de utilização da Internet é equivalente para os sujeitos que frequentaram percursos formativos em TIC, situando-se na maioria dos casos num acesso feito pelo menos

uma vez por semana (mas não todos os dias), quando sujeitos que não frequentaram formação situam-se numa periodicidade um pouco superior em termos percentuais, sendo todos ou quase todos os dias.

Quanto às horas passadas na Internet, os inquiridos que frequentaram Formação Complementar e os cursos de Educação Extra-escolar navegam, na sua maioria, mais de 5 horas até 10h por semana. No caso dos sujeitos que não têm formação, o período mais referido foi entre 1 e 5 horas. Neste caso, os sujeitos que frequentaram percursos formativos passam mais tempo a navegar na Internet.

No que diz respeito à análise de dados tendo em conta a variável género, observamos que a frequência de utilização do computador em termos semanais e horas por semana é superior no sexo masculino que o faz todos ou quase todos os dias, entre 1 a 5 horas por semana. O sexo feminino utiliza o equipamento informático pelo menos uma vez por semana mas não todos os dias, entre uma hora ou menos por semana. Relativamente à Internet, o sexo masculino navega na Internet com mais frequência que o sexo feminino. Do mesmo modo que o número de mulheres que nunca utiliza a Internet é superior ao dos homens. Não parece existir variações nas horas passadas a navegar na Internet em função do sexo dos sujeitos. Estes dados levam-nos a inferir que as mulheres terão menos tempo para utilizar o computador e navegar na Internet que os sujeitos do sexo masculino, por o local de acesso ser, privilegiadamente, em casa, como verificaremos no ponto seguinte.

Concluimos que não existe grandes variações na frequência de utilização do computador e Internet em termos semanais e em horas por semana pelos sujeitos das 3 amostras. Deste modo, apesar de a Formação Complementar implicar menos horas de formação que os cursos de Educação Extra-escolar, o tempo passado no computador e Internet é muito próximo do grupo que teve 75 de formação e daquele que, por já ter conhecimentos de informática, não frequentou formação. Em termos de género, as frequências semanais e em horas por semana são superior no sexo masculino do que no feminino.

ii. Avaliação da capacidade para utilizar a Internet

65% dos sujeitos avaliaram a sua capacidade para utilizar a Internet como sendo razoável. Nesta avaliação, as respostas não mostram existir diferenças significativas que

distinguem os sujeitos com ligação à Internet em casa antes do processo de RVCC dos que não tinham, excepto para as avaliações consideradas “boa”, que são mais frequentes para sujeitos que já tinham ligação antes do processo; no caso de excelente, todos os sujeitos tinham anteriormente acesso. Quanto aos sujeitos que não possuíam conhecimentos em informática antes do processo de RVCC, estes apresentam uma avaliação da capacidade para utilizar a Internet muito próxima dos que já tinham algumas competências.

O local privilegiado para utilizar o computador e navegar na Internet é em casa. Os outros espaços mais frequentes são a casa de familiares/vizinhos/amigos e ainda o trabalho. O telemóvel é actualmente um meio de acesso muito pouco utilizado pelos sujeitos. No caso do acesso no trabalho, destacam-se as categoriais profissionais associadas à educação (auxiliares de acção educativa), aos serviços e à construção civil. Os sujeitos que integram a última categoria profissional mencionada têm, na sua maioria, cargos de chefia/direcção, o que poderá justificar o uso do computador no trabalho.

iii. Utilização do computador e Internet

A maioria dos sujeitos utiliza o computador por motivos pessoais. Uma pequena percentagem fá-lo por motivos pessoais e profissionais ou apenas profissionais. Esta constatação ajuda a compreendermos a importância que reveste o apoio de pessoas de casa ou de familiares e ainda amigos para auxiliar na resolução de problemas relacionados com o computador e Internet, aspecto destacado anteriormente pelos dados do estudo empírico.

Os programas mais utilizados pelos sujeitos são Word e a Internet. A maioria dos sujeitos por amostra utiliza os referidos programas, pelo que não existe diferenças significativas entre os grupos amostrais.

No que diz respeito ao programa Excel, o nível de utilização é inferior aos programas anteriormente destacados, excepto para o grupo do curso de Educação Extra-escolar que apresenta um número de sujeitos que utiliza o Excel muito próximo dos valores dos 2 programas anteriormente destacados. Não esqueçamos que este grupo teve uma formação em TIC de 75 horas, tendo, comparativamente com outros grupos, aprofundado conhecimentos nesse programa e explorado parte das suas potencialidades e aplicabilidade em aspectos da vida familiar e profissional.

iv. Ferramentas de comunicação usadas

No que diz respeito às ferramentas de comunicação, a utilização do e-mail e ferramentas de comunicação síncrona são as ferramentas mais utilizadas. As chamadas via webcam e consulta de Hi5 são procedimentos muito menos frequentes.

Aproximadamente metade do grupo dos sujeitos da amostra que frequentou formação complementar e os que não têm formação não enviam ou recebem e-mail. Enquanto os inquiridos que têm cursos de Educação Extra-escolar apresentam uma larga maioria que recorre a essa ferramenta de comunicação assíncrona.

No que concerne a comunicação por mensagens escritas em tempo real, a maioria dos sujeitos da amostra do curso de Educação extra-escolar e sem formação comunicam por mensagens escritas em tempo real. O mesmo não acontece para os que frequentaram Formação Complementar, cujo número de sujeitos que não recorre a esse tipo de ferramenta é superior.

Quanto à comunicação por e-mail, considerando o sexo dos sujeitos, verificamos que entre as mulheres existe um valor aproximadamente próximo entre aquelas que utilizam o e-mail e as que não o fazem. No que diz respeito ao sexo masculino, uma larga maioria comunica por e-mail.

Relativamente à comunicação por mensagens escritas em tempo real, tendo em conta o sexo dos sujeitos, observamos que os valores são muito próximos entre o número de sujeitos do sexo feminino que utiliza essa ferramenta de comunicação e os que não o fazem. O valor de homens que não o faz é ligeiramente mais baixo face aos que comunicam por mensagens escritas em tempo real.

v. Utilização da Internet relacionada com a obtenção e partilha de informação

No que concerne a utilização da Internet relacionada com a obtenção e partilha de informação, verificamos que os sujeitos recorrem à Internet para consulta de informação diversa e com o propósito de aprender. Menos inquiridos fazem-no para consultar sites sem fins educativos e para pesquisa de informação de serviços online (banco, finanças, etc.).

Relativamente à consulta da Internet com o propósito de aprender, observamos que os inquiridos das amostras da Formação Complementar e que não tiveram formação apresentam uma percentagem relativamente proporcional entre os sujeitos que consultam a Internet com o propósito de aprender e os que não o fazem com este intuito. A amostra que agrupa os inquiridos dos cursos de Educação Extra-escolar não apresenta esta característica, uma vez que a larga maioria afirma utilizar a Internet com o propósito de aprender.

No que diz respeito à consulta de informação, o grupo do curso de Educação Extra-escolar fá-lo assumidamente com este fim, enquanto os outros grupos têm comportamentos mais dispersos. Assim, a maioria no grupo amostral da Formação Complementar fá-lo com esse fim, havendo, no entanto, um número significativo que não o faz. O grupo sem formação maioritariamente não consulta informação na Internet com esse propósito.

As utilizações em função do sexo, no caso da consulta de informação na Internet com o propósito de aprender, são relativamente semelhantes. Deste modo, a maioria dos sujeitos do sexo feminino e masculino recorrem à Internet tendo como objectivo a aprendizagem. Observamos a mesma tendência para a consulta de informação.

vi. Utilização da Internet relacionada com a obtenção e partilha de conteúdo audiovisual

Quanto à utilização da Internet relacionada com a obtenção e partilha de conteúdo audiovisual, destacamos as visitas ao site Youtube e o recurso à Internet como meio para ouvir rádio ou ver televisão. Salienta-se ainda a colocação de conteúdo online como textos, imagens, fotografias, etc.) e ainda o download e audição de músicas.

Em todos os grupos amostrais, os sujeitos maioritariamente não visitam o Youtube. A margem de diferença é muito ténue no que diz respeito às amostras dos inquiridos sem formação e aos que frequentaram cursos de Educação Extra-escolar. Essa margem é bem mais significativa no caso do grupo da Formação Complementar.

No que diz respeito ao acto de ouvir rádio ou ver televisão na Internet, o comportamento anteriormente destacado tende a ser parecido. Assim, todos os grupos, na sua maioria, não ouve rádio ou vê televisão pela Internet. Esta tendência é mais marcante no caso do grupo do curso

de Educação Extra-escolar e com Formação Complementar, dado os valores superiores de sujeitos que não o fazem face aos que até têm essa prática.

Relativamente à visita do Youtube de acordo com o sexo dos sujeitos, observamos que a tendência para não aceder a esse sítio é superior no sexo feminino. No grupo masculino, os valores entre os que acedem e os que não acedem é mais proporcional.

No que diz respeito à Internet como meio para ouvir rádio e ver televisão, verificamos que as utilizações entre sexos são muito próximas.

Os dados do estudo empírico revelam que, na utilização da Internet, os sujeitos utilizam sobretudo ferramentas de comunicação e procuram a obtenção e partilha de informação e, em menor grau, procuram a obtenção e partilha de conteúdo audiovisual.

Relativamente às variações de utilização de programas, ferramentas de comunicação, de obtenção e partilha de informação e conteúdo audiovisual entre os sujeitos dos grupos amostrais, podemos concluir que estas não são significativas. Houve uma evolução por parte do grupo que frequentou Formação Complementar nas competências em TIC, fruto de aprendizagens posteriores ao processo de RVCC, as quais aproximaram as competências destes inquiridos aos grupos que não tiveram formação ou que frequentaram cursos de Educação Extra-escolar. De facto, não esqueçamos que o volume de formação desta amostra é muito inferior ao grupo constituído por pessoas que frequentaram cursos de Educação Extra-escolar, que têm uma formação de 75 horas em TIC. No caso da amostra sem formação, os sujeitos já possuíam competências em TIC suficientes para serem validados na área de TIC de acordo com Referencial de Competências-chave de nível B3.

vii. Avaliação que os inquiridos fazem das vantagens dos conhecimentos de informática na sociedade actual

Relativamente à avaliação que os inquiridos fazem das vantagens dos conhecimentos de informática na sociedade actual, destacamos a convicção de quase todos os sujeitos de que estes são importantes tanto para a vida profissional como para a vida pessoal.

Considerações finais

Concluimos que a Iniciativa Novas Oportunidades, através do processo de RVCC, dos seus referenciais de Competências-chave em TIC e o programa e-iniciativa, tem contribuído para combater a info-exclusão da população adulta em Portugal. Assim, estas medidas favoreceram o acesso a equipamento informático e Internet, como ainda proporcionaram momentos de educação nas TIC, os quais desencadearam a aquisição de competências nessa área e foram um impulso para o desenvolvimento de novas aprendizagens, sobretudo em percursos de auto-aprendizagem e apoiados no mundo relacional da vida pessoal dos sujeitos, isto é, auxiliados por familiares e amigos. Observou-se que os respondentes passaram a utilizar o computador e a Internet com regular frequência. Para além disso, nas suas práticas quotidianas, principalmente associadas a motivos pessoais, aproveitam as potencialidades da Internet, recorrendo a ferramentas de comunicação, de partilha/obtenção de informação e de conteúdo audiovisual.

As medidas adoptadas parecem criar as bases para que a população alcance o primeiro nível de literacia em TIC associado ao acesso, perspectivado como “*knowing about and knowing how to collect and/or retrieve information*” (Kirsh & Lennon, 2005, p. 419). O caminho a percorrer é ainda longo para chegar a níveis mais elevados de literacia em TIC para a maioria dos portugueses, até porque esse percurso implica que, simultaneamente, haja um aumento dos níveis de literacia, entendida como as práticas sociais de leitura e escrita (Street, 1993), para além de outras competências técnicas e em TIC (Kirsh & Lennon, 2005, p. 419). A implementação do Plano Nacional de Leitura nos Centros Novas Oportunidades poderá ajudar, já que tem como intuito aumentar os níveis de literacia dos adultos e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus.

De facto, este objectivo é fundamental se considerarmos os resultados do estudo *Adult Literacy and Life Skills* (ALL) realizado em 2003, que procurou medir a literacia funcional da população num conjunto de países. Segundo as conclusões do estudo, a população portuguesa tem um défice dos seus níveis de literacia, com os níveis mais baixos de todos os países envolvidos no referido inquérito (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p. 9); factor que poderá condicionar as competências em TIC da sua população, dado que a literacia tem impactos na frequência e tipos de utilização das TIC.

Este aspecto é de particular relevância uma vez que está comprovado que quanto maior for o nível de literacia e mais intensa a utilização das TIC também serão mais fortes as

probabilidades de os indivíduos acederem a empregos mais estáveis e salários mais elevados (OCDE e Statistics Canada, 2005, citado por DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p. 43). Por outro lado, as exigências da literacia evoluem face às mudanças sociais, económicas e, especialmente, tecnológicas. Neste sentido, a emergência de um mercado de trabalho mais exigente em termos de conhecimentos, dado que marcado pela sociedade do conhecimento e Tecnologias de Informação e Comunicação, requererá um elevado nível de literacia, de competências analíticas e de resolução de problemas (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p. 77).

Bibliografia Geral

Livros, capítulos de livros e artigos citados

Afonso, A., & Ramos, E. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação, n°20*, pp. 77-98.

Almeida, M., Candeias, P., Morais, E. C., Milagre, C., & Lopes, G. (2008). *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Almerindo, A., & Antunes, F. (Julho de 2001). Educação, Cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa, n.113*, pp. 83-112.

Alonso, L. et al (2002). *Referencial de Competências-Chave, Educação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

ANACOM & KPMG. (2010). Estudo sobre a adesão e o impacto das e.iniciativas, relatório final. Acedido a 10 de Janeiro 2010 em <http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=1000836>

Antunes, F. (2008). *Nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: actores, processos, instituições, subsídios para debate*. Coimbra: Edições Almedina.

Apple, M. (1998). Freire, neoliberalismo e educação. In M. Apple, & A. Nóvoa, *Paulo Freire: política e pedagogia* (pp. 21- 45). Porto: Porto editora.

Benavente, A., Rosa, A., Firmino da Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

Bourdieu, P. (1982). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos, Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2005). *O que é a escola?: um olhar sociológico*. Porto: Porto editora.

Cardoso, G., Espanha, R., & Gonçalves, A. S. (2007). *A Internet em Portugal (2003-2007)*. Lisboa: Obercom.

Cardoso, G., Gonçalves, A., & Vieira, J. (2008). *Anuário da Comunicação 2006-2007*. Lisboa: Obercom.

Carvalho, A. C. (2007). *Anuário Estatístico da Região Norte 2006*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Carvalho, A. C. (2008). *Estatísticas das Comunicações 2006*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatísticas.

Castells, M. (2007). *A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade* (2ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, M. (2005). *A Sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Acedido a 02 de Fevereiro de 2009 em <http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf>

Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Acedido a 21 de Dezembro de 2008 em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2006a). *Educação de adultos: nunca é tarde para aprender*. Acedido a 18 de Novembro de 2008 em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2006b). *Pôr fim aos desníveis em matéria de banda larga*. Acedido a 20 de Novembro de 2008 em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0129:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Cibercompetências no século XXI: Incentivar a competitividade, o crescimento e o emprego*. Acedido a 20 de Novembro de 2008 em http://ec.europa.eu/enterprise/ict/policy/ictskills/2007/COMM_PDF_COM_2007_0496_F_PT_ACTE.pdf

Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (1988). *Documentos Preparatórios III*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Comissão Europeia. (1994). *Crescimento, competitividade, emprego: os desafios e as pistas para entrar no século XXI*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia. (1995). *Ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva. "Livro Branco" sobre educação e formação*. Luxemburgo: Serviços das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Commission des Communautés Européennes (2009). *Améliorer l'accès des régions rurales aux technologies de l'information et de la communication (TIC)*. Acedido a 20 de Março de 2009 em www.cdep.ro/docs_comisii/IE/CE/2009/COM_2009_103_FR_ACTE_f.doc

Comissão Europeia (2009). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQL)*. Acedido a 10 de Janeiro de 2009 em http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_pt.pdf

Conselho da União Europeia (2004). *Projecto de conclusões do Conselho e dos representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho sobre princípios comuns europeus de identificação e de validação da aprendizagem não formal e informal*. Acedido a 25 de Novembro de 2008 em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_pt.pdf

Conselho da União Europeia (2007). *Novas competências para novos empregos*. Acedido a 15 de Janeiro de 2009 em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:290:0001:0003:PT:PDF>

Coutinho, C. C. (2005). *Percursos de investigação em Tecnologia Educativa em Portugal, Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Coutinho, C. (Janeiro/Abril de 2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos, Volume 12, número 1*, pp. 5-15.

DataAngel Policy Research Incorporated. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

- Dionísio, M. L. (Jan./Jun. de 2007). Educação e os estudos atuais sobre letramento. *Perspectiva, Florianópolis, v.25, n°1*, pp. 209-224.
- Dionísio, M. L., & Castro, R. V. (2007). Literacies in Workplaces: A Case Study. *Literacy without Boundaries. Proceeding of the 14th European Conference on Reading* (pp. 113-117). Osijek: Croatian Reading Association.
- Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2005). *Estudo de avaliação das políticas de aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Colecção Cognitum.
- Dugué, E. (1999). La logique de la compétence: le retour du passé. *Education Permanente, La logique de la Compétence, Pemièrre partie, n°140*, pp. 6-18.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada, Aprender a nossa saída*. Porto: Porto editora.
- Fitoussi, J. P. (2005). *A democracia e o mercado*. Lisboa: Terramar.
- Foddy. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Inquéritos*. Oeiras: Celta Editora.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Apontamento.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, M. C. (2004). Literacia e literexclusão. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*, (pp. 112-118).

Gomes, M. C. et al (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Gomes, M. C., & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Hoz, A. (1985). *Investigación Educativa*. Madrid: Anaya.

Illich, I. (1979). *Sociedade sem escolas*. Brasil: Editora Vozes LTDA.

Imaginario, Luis (2007). *(Re)valorizar a aprendizagem: práticas e respostas europeia à validação de aprendizagens não formais e informais*. Conferência VALORIZAR A APRENDIZAGEM: Práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais. Acedido a 26 de Agosto 2008 em http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/?newsId=29&fileName=luis_imaginario2_pt.pdf

Jarvis, P. (2000). Globalização e Mercado da Aprendizagem. In Lima, Licínio (org.), *Educação de Adultos, Forum II* (pp. 29- 41). Braga: Universidade do Minho.

Javeau, C. (1992). L'enquête para questionnaire: manuel a l'usage du praticien. Bruxelles: Université de Bruxelles.

Kirsh, I., & Lennon, M. (2005). Cadre conceptuel de la littératie en matière de technologie de l'information et des communications. In T. S. Murray, Y. Clermont, & M. Binkley, *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, Mesurer la littératie e les compténces des adultes: Des nouveaux cadres d'évaluation* (pp. 414-437). Canadá: Ministre de l'industrie.

Laranjeira, R., & Castro, R. (2008). Educação e Formação de Adultos em Portugal, Concepções de Literacia/Letramento no Discurso Pedagógico Oficial. *VIII Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 1-15). Brasil: Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares.

Lima, L. C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004), Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & B. Cabrito (org.), *Educação e Formação de Adultos* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.

Lima, L. C. (2002). Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Entre a mão Direita e a Esquerda de Miró. In Q. Alexandre (org.), *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis* (pp. 129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, L. (2000). Educação de adultos e construção da Cidadania Democrática. In L. L. (org.), *Educação de Adultos, Forum II* (pp. 237- 255). Braga: Universidade do Minho.

Macedo, E., Vasconcelos, L., Evans, M., Lacerda, M., & Pinto, M. (2001). *Revisitando Paulo Freire - Sentidos na Educação*. Lisboa: Asa.

Parlement Européen & Conseil de l'Union Européenne. *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. JOURNAL OFFICIEL DE L'UNION EUROPEENNE, L 394, 30-12-2006, p.10-18. Acedido a 21 de Novembro 2008 em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr>

PDF

Partnership for 21st century skills. (s.d). *Learning for the 21st century*. Washington: Partnership for 21st century skills.

Pinto, M. G. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra entidade pessoal. In *Revista Portuguesa de Educação* (pp. 95-123). Braga: Universidade do Minho.

Prensky, M. (Outubro de 2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon Vol. 9, n° 5*, pp. 1-6.

Roche, J. (1999). La dialectique qualification-compétence: état de la question. *Education Permanente, La logique de la compétence, Deuxième partie, n°141*, pp. 39-53.

Rodrigues, M. J. (2005). 2005. In M. Castells & G. Cardoso (org.), *A sociedade em rede, do conhecimento à ação política* (pp. 393-418). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da moeda.

Sebastião, J., Ávila, P., Firmino da Costa, A., & Gomes, M. C. (2001). Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos. *VII Congreso Español de Sociología "Convergencias y Divergencias en la Sociedad Global"*. Salamanca.

Street, B. (1993). The new literacy studies. In B. Street, *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 1-23). Cambridge: Cambridge University Press.

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

UNESCO. (1996). *Educação, Um Tesouro por Descobrir*. Brasil: Cortez Editora.

Vieira, J. (2008). Internet. In G. Cardoso & R. Espanha (org.), *A Sociedade em rede em Portugal 2008* (pp. 4-15). Lisboa: OberCom.

Vieira, N. (2007). As Literacias e o uso responsável da Internet. In M. L. Martins, & M. Pinto, *Comunicação e Cidadania - Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação* (pp. 1799-1808). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho).

Legislação consultada e referenciada

Despacho Conjunto nº 262/2001, DR 69, Série II, de 2001-03-22

Despacho 37/SEEBS/93

Decreto-Lei nº 213/2006, DR 208, Série I, de 2006-10-27

Lei n° 46/86, de 14 de Outubro (Lei de bases do sistema educativo)

Portaria n° 230/2008, DR 48, Série I, de 2008-03-07

Portaria n° 370/2008, DR 98, Série I, de 2008-05-21

Portaria N° 1082-A/2001, DR 206, Série I-B, de 2001-09-5

Sítios consultados e referenciados

Associação Nacional de Municípios Portugueses. (s.d.). Acedido a 2 de Setembro 2009 em <http://www.anmp.pt>

Anacom. (2009). Acedido a 5 de Julho 2009 em <http://www.anacom.pt>

E-iniciativas (s.d.). Acedido a 06 de Setembro de 2008 em <http://eescola.pt>

Portal do Instituto Nacional de Estatística (s.d.). Acedido a 05 de Fevereiro de 2009 em <http://www.ine.pt>

Plano Tecnológico. (2008). Acedido a 06 de Setembro 2008 em <http://www.planotecnologico.pt>

ANEXOS

ANEXO 1

Carta de esclarecimento



Exma. Sra...,

Braga, 4 de Julho 2009

Assunto: Projecto de Investigação da Universidade do Minho

No âmbito da realização de um projecto de investigação na Universidade do Minho, escolheu-se adultos que frequentaram o Centro Novas Oportunidades da ATHACA (**Associação de Desenvolvimento das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave**) para aplicar questionários para perceber as mudanças ligadas à utilização do computador e Internet. Dado que frequentou o Centro Novas Oportunidades da ATHACA para a conclusão do 9º ano de escolaridade, V/Exª foi escolhida para responder a um questionário que ajudará a desenvolver o nosso estudo. Esclarecemos que toda a informação recolhida, assim como os seus dados pessoais, serão restritos à equipa de investigação, pelo que asseguramos a confidencialidade e protecção das pessoas que participam neste projecto. Pedimos, deste modo, a sua cooperação ao responder o mais sinceramente possível ao questionário.

O seu contributo é essencial para o sucesso deste projecto, por isso pedimos que contribua reenviando o inquérito por correio.

Em caso de dúvida, poderá contactar a investigadora do projecto: Drª Cidália Araújo 914228560.

Com os melhores cumprimentos,

(Drª Cidália Araújo)

ANEXO 2

Questionário

Instituto de Educação e
Psicologia



QUESTIONÁRIO

Este questionário foi elaborado para servir de apoio a uma tese de Mestrado da Universidade do Minho que tem como objectivo estudar as mudanças na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, sobretudo do computador e Internet, em adultos que tenham estado inscritos em Centros Novas Oportunidades e que tenham realizado o Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC). Foi escolhido o Centro Novas Oportunidades da ATAHCA (Associação de Desenvolvimento das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave) para este estudo.

Agradecemos a sua participação e cooperação neste
projecto.

Responda às seguintes perguntas, **assinalando um X** nos espaços respectivos:

I- Dados pessoais.

1. Indique a sua situação profissional.

Empregado

Desempregado

Reformado

Outra Qual? _____

2. Indique a sua profissão actual

3. Indique a composição do seu agregado familiar e respectivo nível de escolaridade.
(Preencha conforme o exemplo, indicando o grau de parentesco, por ex: irmão, pai)

Parentesco	Nível de Escolaridade
Exemplo: Filho	10º ano

4. Indique o seu nível de escolaridade

II – Computador e ligação à Internet.

5. Possuía **computador** antes de frequentar o Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências no Centro Novas Oportunidades da Atahca?

Sim

Não

6. Actualmente tem computador em casa?

Sim

Não

7. Possuía **Internet** antes de frequentar o Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências no Centro Novas Oportunidades da Atahca?

Sim

Não

8. Actualmente possui acesso à Internet em casa?

Sim Se responder sim, não responda à pergunta 11.

Não Se responder não, passe directamente para a pergunta 11.

9. Se tem acesso à Internet em casa, indique o tipo de ligação. Se tem mais do que uma ligação assinale outra opção, se esta for diferente da primeira.

Placa 3G

ADSL

Cabo

Modem (linha telefónica analógica) ou RDIS

Outra ligação wireless de banda larga

Não sei

Outra Qual ? _____

10. Caracterize a sua ligação à Internet. **(Indique apenas duas opções com X)**

Rápida

Lenta

Há frequentemente cortes de ligação

Há raramente cortes de ligação

11. Efectua a ligação à Internet em casa através de banda larga?

Sim

Não

Não sei

12. Se não acede à Internet em casa, tem acesso noutros locais? Se responder à esta pergunta, não responda à 12. Assinale as 2 opções principais.

Trabalho

Casa de familiares

Casa de amigos

- Telemóvel
- Outro local Qual ? _____

13. Se tem acesso à Internet em casa, costuma aceder também noutros locais?

- Trabalho
- Casa de familiares
- Casa de amigos
- Telemóvel
- Outro local Qual ? _____

III – Iniciativa e-oportunidades para trabalhadores em formação, inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades. Cada formando, um portátil.

14. O programa e-oportunidades permite a adultos em formação obter um portátil e Internet banda larga por um valor de 150€ e 15€ mensais durante um ano. Adquiriu o portátil e respectivo acesso à Internet na altura em que frequentava o Centro Novas Oportunidades da ATAHCA?

- Sim
- Não

15. Se sim, considera que a cobertura de rede para aceder à Internet fornecida por esta iniciativa é boa.

- Sim
- Não

16. Teria adquirido um computador portátil se não fosse graças a esta iniciativa do governo

- Sim
- Não

IV – Competências em TIC e processo de RVCC

17. Já tinha conhecimentos de informática antes de frequentar a Formação Complementar em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Centro Novas Oportunidades da ATAHCA?

- Sim
- Não

18. **Se não tinha conhecimentos de Informática** antes da Formação Complementar do processo de RVCC, passou a utilizar o computador ?

Sim

Não

19. **Se já tinha conhecimentos de Informática** antes da Formação Complementar do processo de RVCC, actualmente aplica os novos conhecimentos aprendidos durante a formação.

Sim

Não

20. Considera que, após o processo de RVCC e Formação Complementar, adquiriu novos conhecimentos de informática.

Sim

Não

V – Aquisição de novas competências em TIC após o processo de RVCC

21. Se respondeu sim à pergunta 19, indique de que forma foi aperfeiçoando o seu domínio da informática, após ter frequentado a Formação Complementar na área de TIC.

Auto-aprendizagem à medida que vai utilizando

Ajuda de colegas, familiares, amigos

Auto-aprendizagem através de livros, cd-roms, etc.

Cursos ou acções de formação profissional no trabalho

Cursos de Informática

Outra Qual ? _____

22. Indique a quem recorre em caso de necessidade de ajuda relativamente a um assunto relacionado com informática e Internet. **(Selecione até 3 opções, no máximo).**

Nunca necessita de ajuda

Resolve os problemas sozinho

Uma ou várias pessoas de sua casa

Outro familiar

Um amigo

Um companheiro de trabalho ou de estudos

Um técnico da empresa que instalou a Internet

Namorado(a)

VI - Frequência de utilização do computador e Internet

23. Indique com que frequência utiliza o computador.

- Todos ou quase todos os dias
- Pelo menos uma vez por semana (mas não todos os dias)
- Pelo menos uma vez por mês (mas não todas as semanas)
- Menos de uma vez por mês
- Nunca

24. Indique as horas passadas no computador por semana.

- 1 hora ou menos
- Mais de 1 até 5 horas
- Mais de 5 até 10 horas
- Mais de 10 até 20 horas
- Mais de 20 horas

25. Utiliza a Internet?

- Sim
- Não

26. Se respondeu não, indique o(s) principal(ais) motivo(s) por não utilizar a Internet.
(Selecione até 3 opções, no máximo)

- Porque não tem interesse
- Porque não tem utilidade/não sabe para que serve
- Porque não sabe como funciona/não sabe como usar
- Porque se sente confuso perante as tecnologias
- Porque não tem computador
- Porque não tem nenhuma ligação de acesso à Internet
- Porque é muito caro
- Porque não tem tempo para se dedicar/é demasiado ocupado
- Porque é muito lento
- Porque se podem introduzir vírus perigosos

Por outro motivo

27. Indique com que frequência navega na Internet.

Todos ou quase todos os dias

Pelo menos uma vez por semana (mas não todos os dias)

Pelo menos uma vez por mês (mas não todas as semanas)

Menos de uma vez por mês

Nunca

28. Indique as horas passadas na Internet por semana.

1 hora ou menos

Mais de 1 até 5 horas

Mais de 5 até 10 horas

Mais de 10 até 20 horas

Mais de 20 horas

29. Faça uma avaliação da sua capacidade para utilizar a Internet.

Muito má

Má

Razoável

Boa

Excelente

Não sei

30. A maioria do tempo que passa no computador é para utilizar a Internet?

Sim

Não

31. Indique o(s) principal(ais) local(ais) em que utiliza o computador e Internet. **(Selecione até 3 opções, no máximo)**

Casa

Trabalho

Casa de familiares/vizinhos/amigos

Bibliotecas públicas

- Cibercafés
- Hotspot
- Outros serviços públicos, Câmaras Municipais
- Centros comunitários, Centros de voluntariado
- Outros locais Quais? _____

VII – Utilização do computador e Internet

32. Indique os principais motivos que o/a levam a utilizar o computador e Internet.

- Motivos pessoais
- Motivos Profissionais

33. Quais os programas que utiliza quando usa o computador?

- Word
- Excel
- PowerPoint
- Access
- Internet
- Outros Quais? _____

34. Na seguinte lista, indique as utilizações que faz da Internet relacionadas com práticas de comunicação. **Indique as principais, seleccionando até 3 opções no máximo.**

- Telefonar
- Fazer chamadas de vídeo (via webcam)
- Enviar /Receber e-mail
- Colocar mensagens em chats, newsgroups ou fóruns de discussão online
- Comunicar através de mensagens escritas em tempo real (ex: messenger)
- Ler blogs
- Criar ou manter o seu blog
- Consultar/alterar Hi5
- Outros Quais? _____

35. Na seguinte lista, indique as utilizações que faz da Internet relacionadas com a obtenção e partilha de informação.

- Pesquisa de informação de bens (compras online, valor de artigos, etc.)
- Pesquisa de informação de serviços online (banco, finanças, etc.)
- Consulta da Internet com o propósito de aprender
- Consulta de sites sem fins educativos
- Consulta de informação (Jornais, tempo, etc.)
- Outra Qual? _____

36. Na seguinte lista, indique as utilizações que faz da Internet relacionadas com a obtenção e partilha de conteúdo audiovisual.

- Ouvir rádio ou ver televisão
- Fazer download ou ouvir música (excepto rádio online)
- Fazer download ou ver filmes, ficheiros de vídeo
- Fazer download de jogos ou actualizações ao software de jogos
- Jogar em rede com outras pessoas
- Colocar conteúdo pessoal (texto, imagens, fotografias vídeos, música, etc.) num website para ser partilhado (como por exemplo blog)
- Visitar o youtube
- Outros Quais? _____

37. Considera que, em termos profissionais, ter conhecimentos de informática traz alguma vantagem na sociedade em que vivemos.

- Sim Porquê? _____

- Não Porquê? _____

38. Considera que, em termos pessoais, ter conhecimentos de informática traz alguma vantagem na sociedade em que vivemos.

- Sim
- Não

Muito obrigado pela sua colaboração!