



MARIA DA GRAÇA CARVALHO PEREIRA

O professor na sociedade da imagem

Tese de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional,
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra sob orientação da Professora Doutora Armanda
Pinto da Mota Matos

Setembro de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



MARIA DA GRAÇA CARVALHO PEREIRA

O professor na sociedade da imagem

Tese de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional,
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra, sob orientação da Professora Doutora Armanda Pinto

Coimbra, 2014

Resumo

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) são parte integrante do nosso dia-a-dia, estando presentes nos vários setores de atividade, e contribuem para o desenvolvimento social, económico, cultural e para a divulgação da informação e do conhecimento.

Na área da educação, as TIC têm vindo a assumir um papel de crescente relevância, assistindo-se nos últimos anos, no contexto português, a um grande investimento ao nível do apetrechamento tecnológico das escolas. Contudo, o acesso à tecnologia não determina, por si só, a criação de dinâmicas pedagógicas eficazes e de oportunidades de aprendizagem exigidas pela sociedade da informação. As conceções dos professores parecem ser determinantes para uma integração efetiva das TIC na escola, já que são eles os atores privilegiados que podem promover a mudança em termos pedagógicos, criando novas metodologias e estratégias adequadas aos “novos alunos” e às necessidades da sociedade.

Com a intenção de contribuir para aprofundar o conhecimento da realidade atual, no que respeita à utilização das TIC em contexto escolar, formulámos como objetivo primordial da presente investigação compreender como são utilizadas as TIC (enquanto recursos e objeto de estudo) pelos professores do primeiro ciclo do ensino básico, e conhecer as suas perceções sobre as vantagens/desvantagens desta integração no processo educativo.

O estudo levado a cabo é de natureza não experimental, quantitativa e descritiva, tendo sido construído um questionário para proceder à recolha de dados junto dos professores do primeiro ciclo do ensino básico dos três agrupamentos de escolas do concelho de Torres Novas.

As perceções dos docentes acerca da integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem e nas suas dinâmicas profissionais permitiram-nos identificar potencialidades e constrangimentos decorrentes desta integração.

A análise dos dados indicou que as TIC constituem uma componente a valorizar e são assumidas pelos professores como geradoras de novas dinâmicas pedagógicas. A diversidade de ferramentas permite utilizações diferenciadas de acordo com o seu potencial, embora se evidenciem lacunas relativamente à utilização de alguns destes

recursos. Neste âmbito, conclui-se ainda que a formação inicial e contínua não garante, por si só, a capacitação dos docentes que participaram no estudo, adquirindo estes os seus conhecimentos sobre as TIC também como autodidatas ou através do apoio dos amigos. O estudo evidencia, ainda, como principais constrangimentos a uma efetiva integração das TIC na escola, a falta de recursos e a pouca formação disponibilizada.

Palavras-Chave: Tecnologias de informação e comunicação, educação para a imagem, formação de professores, Sociedade da Informação

Abstract

Information and Communication Technologies (ICT) are integral parts of our day-to-day lives, being present in various work sectors, and contributing to social, economic and cultural development as well as to the dissemination of information and knowledge.

In the area of Education, ICT have come to play an increasingly important role, as demonstrated, in recent years in Portugal, by large investments in the amount of technological equipment in schools. However, access to technology alone does not result in the creation of effective pedagogical dynamics and learning opportunities required by our information society. Teachers' conceptions seem to be crucial for the effective integration of ICT in schools, as they play key roles in promoting change in pedagogical terms, creating new methodologies and strategies adapted to the "new students" and the needs of society.

Intending to contribute to the understanding of the current reality regarding the use of ICT in the school environment, we propose as the primary goal of this study to understand how ICT are used (as a resource and an object of study) by primary school teachers and discover their perceptions of the advantages/disadvantages of this integration in the education process.

The current study is of a non-experimental, quantitative and descriptive nature. A questionnaire was elaborated to use in the collection of data from the primary school teachers of the three groups of schools of Torres Novas.

The perceptions of teachers about the integration of ICT in the teaching-learning process and in their professional dynamics allowed us to identify potentialities and constraints resulting from that integration.

Data analysis indicated that ICT represent a component which should be valued and are adopted by teachers as sources of new pedagogical dynamics. The diversity of tools allows different types of use in accordance with their potential, although gaps are apparent in the use of some of these resources. In this context, we also conclude that the initial and in-service training alone does not ensure skills acquisition by the teachers who participated in this study. They also acquired their knowledge through self-study and the support of friends. The study also highlights that the lack of resources and the insufficient availability of training are the main constraints to an effective integration of ICT in schools.

Key words: Information and Communication Technologies, education for image, teacher training, Information Society.

ÍNDICE

Resumo.....	1
Abstract	3
ÍNDICE.....	5
Introdução	1
Parte I - Enquadramento teórico	7
Capítulo I - A escola em mudança	9
Introdução	9
1. A geração da imagem	10
2. A escola e as novas necessidades sociais e institucionais	15
3. A educação para os <i>Media</i>	21
4. A educação com os <i>Media</i>	28
4.1. A televisão	32
4.2. O computador	37
4.2.1. A Internet.....	40
Capítulo II- O Professor.....	45
Introdução	45
1. Novas competências para o professor	47
2. Formação de professores.....	51
Capítulo III- Conceção e desenvolvimento da investigação	61
Introdução	61
1. Problema e questões de Investigação.....	62
2. Natureza do Estudo	64
3. Variáveis e hipóteses	65
4. Instrumento de recolha de dados.....	67
Capítulo IV- Estudo Piloto.....	69
Introdução	69
1. Caracterização da amostra.....	70
2. Instrumento de recolha de dados.....	73
3. Procedimentos	75

4. Apresentação e análise dos resultados	76
Capítulo V- Estudo Definitivo	79
Introdução	79
1. Caracterização da amostra	80
1. Instrumento de recolha de dados.....	83
2. Procedimentos	85
3. Apresentação e análise dos resultados	86
4. Discussão dos resultados	101
CONCLUSÕES.....	105
Referências bibliográficas	109
Legislação consultada	117
Sites consultados	118
Anexo 1 (questionário estudo piloto)	120
Anexo 2 (questionário estudo final)	129

Introdução

Tal como foi dito na Cimeira Mundial sobre a Sociedade da Informação, em 2005:

A sociedade da informação deve servir ao interesse público e ao bem estar social, mediante sua contribuição para a erradicação da pobreza, a geração da riqueza, a promoção e o realce do desenvolvimento social, a participação democrática, a diversidade linguística e a identidade cultural, assegurando ao mesmo tempo iguais oportunidades de acesso às tecnologias de informação e comunicação, atendendo-se sempre ao princípio da legalidade para assegurar seu uso eficiente e ordenado. (p. 4)

Mas na área da educação, a quantidade e acesso a meios informáticos não se traduz automaticamente em benefícios ou em mudanças nas práticas de ensino. Torna-se necessário proceder ao acompanhamento do processo de integração de novas tecnologias no seio escolar, de maneira a que este não se traduza apenas em resultados numéricos, mas produza efeitos positivos naqueles a quem se pretende beneficiar: os alunos.

Em todo o quadro teórico consultado (e.g., Gonnet, 2007; Pinto, 2002; Tornero, 2007...) são reconhecidas as grandes transformações ocorridas na sociedade: a multiplicação das fontes do saber e acumulação de conhecimento; os audiovisuais difundindo informações à velocidade da luz e ampliando-a exponencialmente; os computadores e bases de dados possuindo recursos que permitem uma grande diversidade de utilização; a Internet que tornou possível a todos o acesso à informação, as transformações nos *media* tradicionais na sequência da evolução das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), entre outras.

Neste contexto, o ambiente de aprendizagem e a motivação dos alunos são certamente grandes questões com que os professores de hoje se debatem. Uma sociedade em contínua mudança desafia constantemente o sistema educativo e as TIC são um dos elementos mais notórios dessa rápida alteração, a que o dito sistema tem de ser capaz de responder atempadamente, antecipar e mesmo promover.

A criação de ambientes educativos, onde a integração das TIC é alvo de reflexão, permite a professores e alunos tirarem partido do que de melhor as ferramentas

tecnológicas têm para oferecer, em termos de contexto educacional.

De acordo com Patrocínio (2002, p. 143), o recurso à Internet permite várias atividades, em vários âmbitos. No entanto, o seu uso deve ser alvo de questões e deve ter como objetivo desenvolver nos alunos, o “espírito crítico em relação à qualidade da informação, à sua profundidade e fidedignidade”.

As tecnologias são ferramentas de apoio, que promovem a colaboração entre alunos e professores, que potenciam a reflexão e troca de ideias entre si, contribuindo para a construção de conhecimento em conjunto, assim como para a mútua colaboração no processo de ensino-aprendizagem.

Com base na nossa experiência pedagógica, consideramos que a utilização desta fonte quase inesgotável de recursos educativos pode contribuir para uma série de experiências de educação mais diversas e ricas, envolvendo os alunos como parte ativa no seu percurso de aprendizagem. Não é necessário, para este efeito, que um professor se torne num técnico especializado em informática para que use e ajude a difundir o uso das TIC em contexto de aula. Mas é necessário que aprenda, também ele, a manipular ferramentas informáticas, principalmente software educacional específico.

Neste campo a Escola tem uma grande responsabilidade social e não pode permanecer indiferente. É preciso que se consciencialize das mudanças que tem que introduzir no sistema educativo, de modo a educar os alunos para a cidadania, para a autonomia, para a construção coletiva do saber e isso passa, necessariamente, pela integração dos *media* nos currículos e nas práticas de ensino, e por uma verdadeira Educação para os *Media*, que contribua para o desenvolvimento de competências que capacitem as novas gerações para uma utilização adequada dos *media*.

Pese embora o grande esforço no sentido de integrar as TIC na escola, mais recentemente, com o **Plano Tecnológico da Educação**¹ e uma formação de professores integrada, que passa pelo reconhecimento, validação e capacitação de competências, com todos os discursos oficiais e uma legislação apelando à utilização constante das mesmas, ainda não é possível falar de uma efetiva integração das TIC e da sua dinamização diária na escola.

¹ PTE- Programa de Modernização Tecnológica das escolas portuguesas, aprovado em setembro de 2007 pelo XVII constitucional, incidindo em três vertentes essenciais: apetrechamento tecnológico das escolas, disponibilização de conteúdos e serviços e reforço de competências TIC para alunos e professores. <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/Miss%C3%A3oObjectivos/index.htm>

A sociedade da imagem e o contexto educativo reclamam novas práticas que parecem passar, necessariamente, pela utilização das TIC no quotidiano escolar, quer como recurso, quer como objeto de estudo.

Se tivermos em consideração “que o esforço para construir uma sociedade da informação deve abranger o acesso às tecnologias de informação e comunicação, o aproveitamento das mesmas mediante a articulação de ações locais, regionais e globais, e seu uso com fins públicos e sociais em áreas tais como o governo, a saúde e o ensino” (Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação, 2005, p. 6), então facilmente concluímos que é importante que os professores compreendam a importância destes recursos, essenciais, para a integração dos alunos num Mundo cada vez mais complexo.

Neste sentido, exige-se novas competências para o professor, sendo talvez a mais desafiante “encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TIC no processo ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais e dentro dos condicionalismos existentes em cada escola” (Ponte, 2000, p. 15), para o que é essencial uma formação adequada, capaz de perspetivar respostas pedagógicas que vão ao encontro das suas atuais necessidades.

Nesta sociedade da imagem, a contribuição do professor passa por uma reflexão que o leva não só a situar-se ideologicamente em relação aos problemas com que se depara, mas também a procurar consciencializar-se do que está por detrás de cada uma das suas atitudes na escola.

Conscientes de que as TIC poderão constituir uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem do 1º ciclo, e de que a sua integração passa pela reflexão e análise permanente do trabalho dos professores, encontramos motivação para desenvolver este estudo, procurando conhecer de que forma essa integração está a ser operacionalizada pelos professores no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A nossa preocupação em torno da integração curricular das TIC centra-se no porquê dessa integração e no modo como a mesma deve ser feita. Tal como McKenzie (2004), consideramos que o mais importante é o propósito, e só depois as estratégias e as ferramentas. Mais do que abordar as TIC, numa perspetiva ecuménica, procuramos centrar-nos no uso instrumental, acessório e proficiente dos *media* por parte dos professores e numa abordagem pedagógica, centrada no aluno e no desenvolvimento de competências que lhe permitam uma adequada e consciente utilização dos *media*.

Estamos convictos que é determinante planificar a integração das TIC, alicerçando-a nos objetivos centrais identificados no Projeto Educativo de cada Escola e nas especificidades e características do grupo/turma.

Numa altura em que o relativismo do conhecimento coloca novos desafios e incertezas no campo da educação; quando ensinar passa cada vez mais por encontrar estratégias estimulantes, motivadoras e sedutoras, que possam oferecer a cada aluno situações didáticas enriquecedoras, que respeitem as suas necessidades pessoais e vão ao encontro dos seus interesses, quando aprender é cada vez mais uma construção autónoma e um ato permanente e contínuo ao longo da vida; quando o saber é menos memorizar e mais possuir competências tecnológicas que permitam uma atualização constante e adequada dos recursos disponíveis, é urgente encontrar novas formas de ensinar e aprender.

O presente trabalho, realizado no âmbito do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, pretende, a partir da revisão da literatura e da investigação levada a cabo, perceber caminhos, dinâmicas de ação tecidos pela utilização das TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico. Partimos para a nossa investigação, com a expectativa de que a opinião dos professores contribuirá para aprofundar o conhecimento da realidade atual, no que respeita à utilização das TIC em contexto escolar, e no âmbito do desempenho das funções inerentes à sua atividade profissional.

Tendo em conta a perspetiva de alguns autores de que “persistentemente a instituição educativa impugna os *media* e rebate a sua dignidade cultural fazendo pouco caso da sua existência” (Torneró, 2007, p. 144), consideramos relevante este estudo na medida em que o seu objetivo primordial é compreender como são utilizadas as TIC (enquanto recurso e objeto de estudo) pelos professores do primeiro ciclo do ensino básico, e conhecer as suas perceções sobre as vantagens/desvantagens desta integração no processo educativo.

Pretendemos, ainda, responder a algumas questões mais específicas:

- Compreender de que forma os professores adquirem conhecimentos e desenvolvem competências de utilização das TIC, e qual o papel da formação inicial e contínua neste domínio;
- Caracterizar a utilização que os professores fazem das TIC e conhecer as suas opiniões sobre medidas que contribuam para uma utilização mais eficaz das mesmas;
- Saber quais os recursos que os professores têm disponíveis;

- Perceber se a educação para os *media* é alvo de abordagem pelos professores e quais as metodologias que estes utilizam;
- Conhecer as percepções dos professores relativamente às vantagens/desvantagens da utilização das TIC;
- Analisar a relação entre as percepções dos professores relativamente às vantagens/desvantagens da utilização das TIC e variáveis como a idade, o tempo de serviço, as habilitações académicas e a formação sobre TIC.

Consideramos que a pertinência deste estudo é assegurada, ainda mais, pelo facto de se reconhecer que a “instituição escolar deve surgir como uma alternativa necessária – não única, nem exclusiva, com capacidade de dar resposta aos *media* – aos velhos e aos novos, aos do presente e aos de sempre” (Tornero, 2007, p. 148).

Várias são as razões para que a Escola eduque para os *media* e com os *media*: sociais, culturais, educativas, laborais... Neste trabalho, pretendemos contribuir para a reflexão em torno da sua responsabilidade social, enquanto instituição que deve consciencializar para o significado de viver num mundo audiovisual e promover nas novas gerações a autonomia necessária para seleccionar, interpretar e avaliar os *media* e as suas mensagens e comunicar através dos mesmos.

Atendendo ao facto de ser a primeira vez que desenvolvemos um trabalho deste tipo, bem como à metodologia utilizada, as nossas modestas conclusões não têm a pretensão de se constituir como referências generalizáveis a diferentes contextos e realidades. Visam, tão-somente, refletir sobre a integração das TIC no contexto escolar.

Para responder às questões formuladas, levámos a cabo um estudo não experimental, de carácter exploratório e descritivo. Segundo Pinto (1990, p. 46), “a finalidade do método descritivo é fornecer uma caracterização precisa das variáveis envolvidas num fenómeno ou acontecimento”, ou seja, conhecer as características de uma determinada população.

Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, tendo-se recorrido ao questionário como técnica de recolha de dados. A amostra utilizada é constituída por professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, de três Agrupamentos Verticais do Concelho de Torres Novas, distrito de Santarém.

O motivo para a utilização do questionário como técnica de recolha de dados prende-se com a necessidade de recolher informação de um número elevado de professores, de forma a conhecer as suas perspetivas quanto ao uso das TIC em

contexto educativo.

A presente dissertação está organizada em partes distintas, cada uma delas subdividida em capítulos. Inicia-se com a Introdução, onde contextualizamos a nossa pesquisa, explicamos o que nos propomos analisar e explicitamos os objetivos que servem de fio condutor ao desenvolvimento do nosso trabalho de investigação.

A primeira parte é composta por dois capítulos, nos quais se efetua um enquadramento teórico e se faz uma reflexão sobre as TIC e a sua relação com os três elementos base da nossa discussão, a criança, a escola e o professor.

No primeiro capítulo, caracteriza-se a geração da imagem, descrevendo esta nova forma de socialização como um processo de aprendizagem para as crianças. É abordada a escola e a sua necessidade de mudança e adaptação face às alterações significativas que as TIC têm originado na sociedade, impelindo a Escola a não permanecer afastada desta realidade. Tenta-se contextualizar a mudança na escola face às constantes e profundas mutações sociais e tecnológicas que têm marcado a sociedade atual, abordando a relação da criança com os *media*.

Seguidamente, apresentamos um segundo capítulo em que se afirma a necessidade de desenvolvimento de novas competências pelo professor e a formação como um processo incontornável. Atualmente, a perspectiva de formação ao longo da vida está presente em todos os setores de atividade e a formação contínua dos professores torna-se cada vez mais relevante e necessária para que os professores possam enfrentar os desafios que se colocam à Educação no século XXI.

No terceiro capítulo, explicamos de forma detalhada a metodologia e recursos utilizados para recolha, tratamento e análise dos dados desta investigação.

No quarto capítulo são apresentados e analisados os resultados do estudo piloto.

No quinto e último capítulo, apresentamos o estudo definitivo e a análise dos dados.

Finalmente, expomos as conclusões obtidas nesta investigação, procurando responder às questões iniciais formuladas.

Parte I - Enquadramento teórico

Capítulo I - A escola em mudança

Introdução

Neste capítulo iremos abordar a importância que a imagem assumiu na Sociedade, as necessidades que essa importância gerou na escola, quer a nível académico, quer a nível administrativo e qual o objetivo da educação para os *media* e com os *media*.

1. A geração da imagem

O início do século XX trouxe consigo um novo tipo de cultura, uma cultura mais popular, mais acessível e menos orientada para as elites, a cultura de massas, fortemente influenciada pelo poder dos meios de informação. O rádio, o cinema e mais tarde a televisão conseguem atingir grandes camadas da população, a produção cultural alarga-se a um público maior, sedento de informação, de divertimento e melhores condições de vida.

Os *media* transmitem conhecimentos, valores, modos de vida que se impõem como novos padrões culturais, influenciando a vida das pessoas e das crianças em particular.

No caso português, essa influência, embora refletindo o atraso tecnológico em relação aos países europeus, não deixa de se sentir, com o aparecimento da televisão, em 1957, constituindo-se este como um grande fenómeno nacional. Embora sob a tutela do Estado Novo, o canal do estado leva à movimentação das pessoas para os locais públicos onde existia uma televisão, dado que poucas pessoas possuíam aparelhos televisivos².

Com o 25 de abril de 1974 assiste-se a uma grande abertura que se reflete, sobretudo, a nível dos conteúdos, aparecendo a primeira telenovela, os concursos e os programas de entretenimento. Com a Lei nº 31-A/98 de 14 de julho, regula-se o acesso à atividade de televisão e o seu exercício, permite-se a criação de canais regionais, locais e temáticos, através da televisão por cabo, verifica-se uma evolução, a nível de canais, uma vez que até aí existiam apenas 4 canais abertos e também no número de aparelhos por lar. Atualmente a televisão³ já oferece funcionalidades interativas, associada à exploração dos computadores pessoais e da Internet.

Os computadores começam a aparecer, em maior número, a partir da década de 50, devido à diminuição do seu tamanho e a um preço mais acessível. O primeiro computador pessoal, segundo o Computer History Museum⁴, foi o Kenbak-1, que surge em 1971. Rapidamente surgem, no mercado novas funcionalidades, aplicações e modelos.

Mais tarde, e à medida que o uso dos computadores pessoais se generaliza,

² http://pt.wikipedia.org/wiki/radio_e_Televisao_de_Portugal

³ http://pt.wikipedia.org/wiki/TV_interativa

⁴ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Kenbak-1>

assiste-se a uma grande familiaridade das crianças com o computador, muito associada aos jogos eletrónicos, já que o lúdico desperta e entusiasma a criança desde muito cedo.

Criada durante o período da Guerra Fria, com objetivos muito específicos, a Internet só na década de 90 atinge a população em geral. Rapidamente se expande e se constitui como veículo capital, está presente nas escolas, nos serviços, nas empresas, nas nossas casas, à distância de um click.

A Internet é, atualmente, um dos meios de comunicação mais conhecido e utilizado. Esta indispensabilidade deve-se ao facto de a partir de qualquer computador ou dispositivo móvel podermos aceder à informação, ao conhecimento e comunicar com qualquer parte do mundo.

Nesta breve resenha histórica sobre o aparecimento e evolução dos diferentes *media*, concentrámos a nossa atenção nos mais presentes e acessíveis à população. O nosso enfoque vai para a centralidade que ocupam na vida das famílias e das crianças que já nasceram com os *media*, “da primeira geração (...) a viver as suas vidas inteiras a utilizar e a estar rodeada de novas tecnologias” (Torres, Zagalo, & Branco, 2006, p. 333), aqueles que Prensky (2001) apelida de nativos digitais.

Considerando o grupo etário alvo do nosso estudo, o 1º ciclo do Ensino Básico, interessa-nos refletir sobre a ligação que existe entre a criança e a televisão, por considerarmos que este *medium* ocupa um lugar muito importante nestas idades (5-9 anos). A centralidade da televisão, relativamente aos outros *media*, é reconhecida desde cedo, quando as crianças, com poucos meses de vida, direcionam a sua atenção para a imagem, exercendo esta sobre elas um grande fascínio. À medida que vão crescendo essa ligação vai-se fortalecendo em detrimento do convívio familiar, e portanto, “a exposição individual, inclusivamente das crianças, é uma realidade” (Matos, 2006, p. 59).

Dados da Marktest⁵, relativos ao ano de 2013, apontam um tempo médio, de visionamento diário de televisão por espetador, de 235 minutos diários, ou seja, cerca de quatro horas de televisão, nas suas casas. A análise por grupos etários permite concluir que a faixa etária 4-14 anos aproxima-se deste valor, indicando um consumo diário de 3h.

Reis (2008) diz-nos que esta é a geração do audiovisual, ou a “Geração M”,

⁵ <http://www.obercom.pt/content/p/Anuario/> "Anuário da Comunicação 2012-2013"

marcada pelo poder da imagem que agita fundamentalmente os antigos valores sociais e culturais, os comportamentos, as atitudes, os costumes e a percepção. Os *media* desempenham, assim, um papel importante na socialização das crianças (Matos, 2006, p. 58).

Segundo Levy (1973), podemos definir socialização como um processo contínuo de aprendizagem e interiorização de normas e valores, característicos de determinado meio social, no qual o indivíduo desenvolve a sua personalidade na integração com o seu grupo, tornando-o sociável.

Nessa dinâmica, nem sempre estável pois reflete uma aprendizagem, uma constante adaptação ao grupo, alicerçada no meio familiar, primeiro local onde a criança observa comportamentos, adquire hábitos, valores, atitudes surge o impacto mediático que, na opinião de Reis (2008), constitui uma força determinante da socialização dos indivíduos.

As novas gerações estão marcadas por este poder socializante, um poder atrativo, sugestivo e de grande impacto emocional que caracteriza a sociedade da imagem e "modifica em primeiro lugar e fundamentalmente a própria natureza da comunicação deslocando-a do contexto da palavra para o contexto da imagem" (Sartori, 2000, p. 27). É aquilo que este autor designou como "o apenas ver" que condiciona os processos cognitivos porque utiliza uma linguagem perceptiva, concreta, não regulada pelos princípios racionais, uma lógica intuitiva onde os encadeamentos se regulam mais pelas leis subjetivas da associação de imagens.

As novas gerações, habituadas a uma sociedade dinâmica, vão assimilando de maneira natural esta nova cultura, constituindo a mudança e a aprendizagem contínua a sua resposta face às "novidades" quotidianas.

As novas gerações estão expostas a uma nova escrita, a escrita de imagem e a todo um processo de controlo e classificação do Mundo que, segundo Tornero (2007), é cada vez menos verbal e cada vez mais icónico. A capacidade de abstração, monopólio exclusivo da linguagem, baseava-se na correspondência entre as palavras e os conceitos. Na perspetiva do autor, as novas imagens permitem também a abstração pela esquematização, redução e simplificação dos objetos representados: "Os esquemas transformam-se em elementos chave de uma racionalização, chegando a ser modelos perceptivos quase tão poderosos, do ponto de vista da sua capacidade de formar categorias, como foram os sememas na linguagem verbal" (idem, p. 64).

Os mais velhos, habituados a uma sociedade mais estática, têm de desenvolver inúmeros esforços de formação e adaptação, contrariamente às novas gerações, que vão assimilando de forma natural esta nova cultura, fazendo a mudança permanente e a aprendizagem contínua parte do seu universo.

Segundo Prensky (2001), as crianças que se desenvolveram com o computador pensam de maneira diferente, desenvolveram mentes “hipertexto”, como se as suas estruturas cognitivas fossem paralelas e não sequenciais. Sabendo que nos sistemas de ensino imperam os processos lineares de pensamento podemos estar a retardar a aprendizagem destes cérebros desenvolvidos nestes ambientes educativos informais (família, lazer...). É, por este motivo, que a escola não pode deixar de integrar também esta nova cultura.

Na caracterização desta geração da imagem prevalece ainda uma perspetiva de contestação à utilização das tecnologias nas primeiras idades, cujas críticas se centram em torno de um conjunto de “riscos” para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, sustentado por alguns teóricos e investigadores educacionais (e.g., Guimarães, 1994; Popper & Condry, 2007; Sanches 2006; Sartori, 2000...).

Como profissionais da educação, defendemos outras perspetivas, a dos tecnófilos, que sustentam os benefícios educacionais da tecnologia e a sua utilização como algo inevitável e as que reconhecem a sua indispensabilidade na preparação das novas gerações para a integração na Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Estas duas posições carecem, por vezes, de uma análise crítica e ponderada capaz de reconhecer o domínio das TIC na sociedade moderna e consequentemente os seus benefícios educativos e sociais, admitindo as suas potencialidades ou efeitos motivadores, legitimando, assim, a sua integração na educação e no currículo escolar. Como advoga Rogério Pinto (2007), a tecnologia só adquire sentido quando se relaciona com outros elementos curriculares.

Parece-nos a nós, face às leituras que estabelecemos, que mais do que nortearmo-nos por uma ou outra destas posições importa analisar criticamente as duas tendências e equacionar a existência de um novo paradigma educativo onde os *media* são presença marcante.

Conscientes de toda uma exposição mediática à qual a “Geração M”, como lhe chamou Reis (2008), está exposta, e sabendo que no contexto pós-moderno as proibições e limitações não são bem aceites porque esbarram com uma liberdade de acesso, que se defende sem entraves nem condicionalismos importa, como refere o

autor, encontrar critérios “quanto ao que parece conveniente, saudável, educativo, humano ou, inversamente, inconveniente, patológico, deseducativo e desumano” (Reis, 2008, p. 134).

Também Manuel Pinto (2002) perfilha desta opinião, considerando que é preciso aceitar esta realidade e encontrar formas de preparar as novas gerações para este novo mundo da imagem. De modo a não cavar um fosso entre a escola e a vida, atendendo a que a escola é, por vezes, o único sítio onde é possível criar um espaço de ensino e aprendizagem que permita uma reflexão sobre a comunicação e os seus códigos expressivos, importa consciencializar pais e professores para este trabalho do qual brotará um conjunto de recomendações capazes de orientar para uma utilização crítica e educativa dos *media*.

No âmbito desta dissertação e da nossa capacidade de intervenção/ação importa centrarmo-nos no papel da escola face às novas necessidades, decorrentes deste “mundo novo”, partindo do pressuposto que a educação para os *media* e com os *media* constitui uma dimensão necessária e uma prioridade.

2. A escola e as novas necessidades sociais e institucionais

O século XX foi palco de etapas de desenvolvimento social muito diversas que originaram mudanças a todos os níveis e marcaram definitivamente todos os sectores: vida quotidiana, cultura, educação e economia.

Na segunda metade do século XX, no campo cultural, assiste-se à passagem de uma cultura local, marcada pela proximidade física e pela natureza cíclica e previsível dos acontecimentos, para uma cultura de massas que vai alterar profundamente os modos de vida e as formas de organização.

Reflexo dessa evolução da economia e da sociedade, o conceito de família foi-se alterando muito nestas últimas décadas. De uma família, regra geral, alargada, passa-se para núcleos familiares mais reduzidos, apresentando uma tipologia muito pluralista na qual os velhos se veem, em muitos casos, excluídos do convívio com as crianças e adolescentes. Atualmente, ao falarmos de família, podemos pensar em diferentes modelos, pois a realidade “pai, mãe e filhos” já não é propriamente uma definição, tal como refere (Pinto, 2002, p. 12): “a instituição familiar tem vindo a afirmar-se como uma realidade plural nas formas concretas da sua existência e desenvolvimento”.

As grandes transformações ocorridas na família, resultado de fatores culturais, económico-políticos, científicos e tecnológicos e as exigências da vida quotidiana impuseram um modo de vida stressante, onde escasseia o tempo e a disponibilidade, sendo “por vezes mais fácil sentar os filhos pequenos diante da TV do que estar com eles” (Pinto, 2002, p. 15), o que deteriora o convívio familiar.

As novas condições da sociedade, a disponibilidade e acessibilidade aos diferentes *media* e, sobretudo, a grande generalização da televisão (a maioria dos lares dispõem de mais do que um aparelho), tornaram este *medium* praticamente um elemento da família, o mais importante, aquele que absorve a atenção de todos os restantes membros: ela é o polo centralizador.

As crianças nascem e crescem na era da imagem, absorvidas por uma espécie de linguagem interativa para a qual, muitas vezes, não existe a mediação do adulto. Um estudo de Matos (2006) revelou que a intervenção dos pais incide maioritariamente no controlo do tempo de visionamento e não na interpretação e compreensão dos programas e conteúdos. Esta perspetiva é partilhada por Reis (2008, p. 124), que

afirma que estes meios “podem ser poderosos, determinantes, particularmente, a televisão, no que respeita à socialização, não só secundária, mas até primária das novas gerações”.

Mais recentemente, as novas Tecnologias da Informação e Comunicação aproximam os povos e permitem a circulação ultrarrápida da informação, impõem o seu cariz dinâmico, incisivo, interativo e revestem de novos contornos e funcionalidades os *media* tradicionais, colocando à disposição das crianças uma multiplicidade de meios, acessíveis num mesmo ecrã.

Para além da televisão, as crianças têm hoje o computador, à Internet, os videojogos... que impõem o seu cariz comunicacional e lúdico passando a fazer parte da vida das crianças cada vez mais cedo, embora não de forma tão generalizada, nem assumindo o papel de pólo centralizador das atenções que a televisão ocupou na grande maioria dos lares portugueses.

A Escola não pode permanecer afastada desta realidade. Esta questão é tanto mais pertinente se atendermos à sua forma de ensinar e aprender, sedimentada ao longo dos tempos e que está ainda muito afastada daquilo que se passa com os meios de comunicação. Estes facilitam o acesso à informação, têm características informais, imagem, som movimento, interação, obrigando a escola a uma constante evolução, no sentido de proporcionar uma educação adequada à realidade quotidiana dos alunos.

Permitimo-nos concluir que as novas necessidades sociais apelam a uma Escola que reconheça e valorize os meios de comunicação, tornando-os educativos.

Na verdade, na maioria das nossas escolas, a educação com os *media* não é ainda uma realidade, estes meios não são utilizados para ensinar as crianças, não integram o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, sendo basicamente instrumento de apoio e motivação dos alunos.

O Estudo de Implementação “Competências TIC”, realizado pelo do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, do Ministério da Educação, coordenado por Costa (2009), revela ausência de uma cultura de apropriação da TIC na escola; algum desconhecimento do potencial pedagógico e curricular das TIC, em contexto de sala de aula; um currículo pouco flexível e muito disciplinar inviabilizador da transversabilidade dos saberes, entre outros, como condicionantes da implementação das TIC no ensino.

O estudo encomendado pela ERC, realizado pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho (Pinto et al., 2011) faz um levantamento do que se tem feito em termos de educação para os *media* em Portugal.

Analisa projetos, atividades, experiências e iniciativas, desenvolvidos nos últimos anos, identificando temáticas e atores e, nessa medida, dá-nos uma perspetiva muito realista e atualizada da realidade portuguesa, validando uma visão da educação para os *media* ainda muito redutora. Da digressão efetuada, conclui o estudo que “a utilização dos *media* como recurso de aprendizagem ou como auxiliares pedagógico-didáticos é a forma de abordagem dos *media* mais presente em alguns contextos, nomeadamente o escolar” (2011, p. 30).

Embora o Plano Tecnológico da Educação refira a obrigatoriedade de todos os professores incluírem na sua prática letiva as tecnologias, a sua intervenção ainda não reflete uma abordagem pedagógico-didática que reúna a componente curricular e pedagógica. Contudo:

...a necessidade de intervenção no eixo dos ‘Conteúdos’ é ainda mais premente se se considerar que o caminho para a sociedade do conhecimento implica não apenas a massificação de equipamentos informáticos e de conectividade, mas também a alteração dos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, para a qual é preponderante a existência de ferramentas e de materiais pedagógicos e conteúdos adequados. (ME, 2007, p. 31)

É urgente que seja equacionado um novo posicionamento metodológico e pedagógico que integre as TIC como um recurso educativo mas, simultaneamente, as perspetive como objeto de estudo. Os Planos TIC das escolas deverão incidir mais nesta vertente, propondo abordagens pedagógicas que visem promover uma utilização consciente e refletida dos *media*, constituindo-se como verdadeiros projetos educativos.

Estaremos, então, face a um novo paradigma no qual a Escola estará a contribuir para uma efetiva educação para os meios de comunicação social, potenciando os benefícios que estes podem proporcionar. Diz-nos Vieira (2006, p. 4) que “não é tanto em termos de aquisição de conhecimentos sobre os *media* que os teóricos e professores definiram a missão fundamental do projeto educativo da educação para os *media*, mas mais em termos de emergência do pensamento crítico”.

A sociedade contemporânea evidencia profundas mudanças que tocam os aspetos essenciais da vida humana e atingem todas as áreas da sua atividade, tomam-se imparáveis na sua aceleração e são irreversíveis, o que impõe novas

exigências, novos desafios para o homem deste início de século. Novas e mais exigentes qualificações serão impostas no futuro reclamando às pessoas grande versatilidade e capacidade de adaptação.

Embora não possam ser consideradas como um resultado exclusivo dos *media*, as mudanças sociais vieram determinar novas formas culturais e conduziram a novas concepções da função da escola. Esta terá necessariamente que mudar e inovar de modo a ser capaz de dar resposta aos novos desafios que a cada dia lhe são colocados.

Confrontada com esta nova realidade, a escola não tem conseguido acompanhar a mudança, em parte devido a uma multiplicidade de reformas educativas levadas a cabo nestes últimos anos, que se traduziram num enorme desgaste e originaram menor tolerância e receptividade à mudança.

Ao nível do apetrechamento material tem-se feito grandes progressos. No entanto, consideramos que ao nível da mudança de atitudes existe, ainda, um grande caminho a percorrer.

Os novos tempos exigem que se reinvente a escola, daí que os novos currículos reclamem um ensino mais reflexivo e interativo, capaz de responder aos novos desafios e à multiplicidade das fontes do conhecimento. É preciso que a escola apresente uma dinâmica evolutiva, compatível com as exigências que lhe são colocadas, um processo que encare a formação integral dos alunos numa perspetiva permanente e polivalente que passa pela integração das TIC nas duas componentes, como recurso educativo e como objeto de estudo.

Esta ideia abala a lógica e prática dos sistemas educativos tradicionais, ainda bem retratados em algumas salas de aula, que terão de reconhecer a sua incapacidade de resposta face a uma escola paralela que existe nas casas dos alunos, nas instituições, nos empregos, de modo a impor por si próprios uma mudança estrutural que tem de passar, obrigatoriamente, pelos processos, pelas práticas e pelas mentalidades.

Por outro lado, segundo Tornero (2007), a escola deste século tem que se consciencializar e aceitar as grandes transformações da sociedade mediática que multiplica e expande as fontes do saber, um saber que já não está mais circunscrito às paredes da escola mas, que promove a “revalorização do conhecimento, mas de um conhecimento expandido e global, que se estende por todas as épocas e espaços” (Tornero, 2007, p. 33). A Escola tem que reconhecer que não é depositária do saber

nem tem o privilégio da transmissão da educação.

Considerada, ao longo dos séculos, como instituição eficaz para ensinar a ler e a escrever, a escola vê-se agora ultrapassada na promoção da nova alfabetização da sociedade da informação, a da linguagem audiovisual e da informática. De acordo com (Ponte, 1997, p. 59), "impõe-se uma profunda revolução pedagógica, assentando em especial numa nova concepção do saber. A perspectiva de ensino terá de ceder definitivamente o lugar à perspectiva de aprendizagem".

Ponte (1997) afirma que as escolas refletem a sociedade em que estão inseridas, não podendo alhear-se dessa realidade, nem fugir à responsabilidade de aceitar o desafio de ajudar as crianças a desabrochar em conhecimento, experiência e desenvolvimento integral e educativo, respeitando a natureza da pessoa humana e a sua necessidade de construção e aprendizagem, em interação com os outros e o mundo real.

"Uma educação dinâmica e virada para as necessidades do nosso tempo só se pode conseguir com uma efetiva responsabilização das escolas e dos próprios professores" (Ponte, 1997, p. 59), que não podem exercer a sua atividade ignorando o conjunto de influências que os alunos recebem fora do âmbito escolar.

A escola e os agentes educativos têm de ter consciência dos fatores implicados no processo de socialização das crianças, através dos *media*, e refletir sobre a necessidade de capacitar as crianças e adolescentes para o convívio com os *media* e para uma utilização positiva dos mesmos. É verdade que os meios de comunicação têm por detrás de si toda uma estrutura económica e até política, com objetivos perfeitamente definidos que dificilmente mudará, logo é urgente educar as novas gerações para compreender esta realidade e, sobretudo, para aprender a lidar com ela de forma eficaz.

A centralidade dessa preocupação era já afirmada na Declaração de Grunwald⁶, sobre educação para os *media*, aprovada por representantes de 19 nações, durante o Simpósio Internacional sobre educação para os *media* da UNESCO, um documento com 30 anos que, ainda hoje, constitui uma referência pela sua pertinência e atualidade, apesar de todas as transformações verificadas no campo educacional. Nesta declaração, refere-se que:

⁶ <http://www.gmcs.pt/ficheiros/pt/declaracao-de-grunwald-sobre-educacao-para-os-media.pdf>

...a escola e a família partilham a responsabilidade de preparar os jovens para viverem num mundo de imagens, de palavras e de sons de grande poder. Crianças e adultos precisam ser alfabetizados em todos esses três sistemas simbólicos e isso requererá uma reavaliação das prioridades educacionais.

Quando refletimos sobre o uso dos *media* nas aulas e sustentando a nossa opinião na literatura por nós consultada, rapidamente reconhecemos a necessidade de intervir ao nível das duas dimensões, a educação para os *media* e a educação com os *media*, dado que elas se interpenetram e não podem ser dissociáveis, quando se pretende interatuar construtivamente com a mudança.

Ultrapassada a fase de apetrechamento das escolas e disponibilizada a formação de professores, no âmbito do Plano Tecnológico da Educação, consideramos que estão a ser reunidas condições para uma integração curricular das TIC, planificada e refletida, garantindo assim a existência de uma verdadeira literacia mediática, defendida pelas diversas diretivas e recomendações comunitárias.

3. A educação para os *Media*

A educação para os *media* visa promover a consciência crítica e capacitar os alunos e a população em geral, para uma utilização, consciente e informada, dos meios de comunicação. Falar de educação para os *media* é afirmar a necessidade de uma pedagogia da imagem que, tal como afirma Tornero (2007), seja capaz de possibilitar o conhecimento das linguagens, das técnicas e das formas de análise, leitura e expressão, seja capaz de ensinar a olhar, a ver e a fazer imagens. Uma análise semântica desta definição permite-nos concluir que os termos educação para os *media* e educação para a imagem surgem aqui como conceitos próximos, na medida em que perfilham do mesmo objetivo: desenvolver a capacidade de aceder e compreender os *media* de modo crítico.

Os *media* marcaram a nossa vida e marcam profundamente o universo de experiências das crianças influenciando os seus comportamentos, as suas atitudes, os seus valores, os seus conhecimentos. Nesta sociedade da imagem, onde as crianças se encontram mergulhadas e onde é tentadora a atração da receção passiva, a escola tem o dever de potenciar e desenvolver estratégias conducentes a uma verdadeira educação para a imagem.

Esta educação deve implicar os principais agentes do processo educativo, alunos e professores, de modo a que estes adquiram uma formação específica geradora de repostas eficazes, contribuindo assim para uma adequada integração da escola na sociedade da imagem.

Já em 1994, Pinto afirmava que a escola deveria orientar os alunos no sentido destes adquirirem uma verdadeira educação para os *media* que deveria ter em conta três linhas orientadoras. A primeira incidiria sobre uma leitura de textos que no caso seria de produtos mediáticos elaborados por profissionais específicos e de acordo com determinados códigos e convenções, de modo a favorecer a formação de verdadeiros leitores dos *media*. Numa segunda linha desenvolver-se-ia a escrita com a produção de meios e suportes de comunicação, por parte dos alunos, concretizando assim conceitos explorados no âmbito da leitura dos textos mediáticos efetuada inicialmente. A terceira fase visaria o desenvolvimento de competências transversais às duas anteriores e a reflexão crítica e sistemática sobre os processos anteriores.

Na perspetiva de Lurçat (1995), a educação para a imagem deve começar nos

primeiros anos, pela fotografia, pela televisão, pelo vídeo, pretendendo desenvolver capacidades e conhecimentos que permitam aprender a conceber a imagem e fazer a sua leitura com capacidade crítica. É ajudando as crianças a conceptualizar a experiência que estas constroem um maior distanciamento do que lhes é mostrado. A linguagem fortifica o pensamento conceptual tal como a leitura e a escrita logo:

o livro é necessário para permitir às crianças o exercício da imaginação em que são elas próprias que criam as imagens. Ser capaz de se orientar mentalmente no universo das palavras dá mais agilidade e permite voltar com mais armas ao mundo das imagens. (Lurçat, 1995, p. 126)

A pertinência desta abordagem tem vindo a ser afirmada ao longo das últimas décadas como uma condição necessária na formação dos cidadãos, com vista ao exercício de uma cidadania esclarecida e participada. A nova realidade comunicacional impõe-se e com ela a necessidade de olhar para as novas gerações de outra forma, indo ao encontro das suas necessidades, interesses e motivações, ajudando-as a analisar estes “dois mundos” tão diferentes mas complementares:

e a desenvolver, em relação aos *media*, atitudes e práticas ativas e críticas, mas, para isso, precisam de apoio, de incentivo, de orientação, de mediação. Esta conceção considera que os sujeitos não são natural e espontaneamente críticos, precisam de desenvolver essa capacidade, sendo esse o objetivo da Educação para os *Media*. (ERC, 2011, p. 29)

As várias Resoluções e Recomendações que têm sido emanadas pela Comissão Europeia a este propósito, nomeadamente, a Resolução do Parlamento Europeu de 16 de Dezembro de 2008 sobre Literacia Mediática no Mundo Digital⁷, afirmam essa necessidade: “a formulação de uma abordagem europeia de promoção da literacia mediática deve ser melhorada, em particular no que se refere à inclusão dos meios de comunicação social tradicionais e ao reconhecimento da importância da educação para os meios de comunicação social.”

A Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009, sobre Literacia

⁷ <http://www.gmcs.pt/pt/resolucao-do-parlamento-europeu-de-16-de-dezembro-de-2008-sobre-literacia-mediatica-no-mundo-digital>

Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva⁸ vai mais longe. Além de definir literacia mediática como “a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos”, refere-a como um fator “de inclusão e de cidadania” na atual sociedade da informação. Ainda neste texto, recomenda-se, aos estados-membros, a abertura de espaço para debate acerca da inclusão da educação para os *media* no currículo obrigatório.

A literacia mediática potencia o nível de consciência relativamente às mensagens mediáticas com que as pessoas contactam no seu quotidiano, é uma questão de inclusão social na sociedade da informação e do conhecimento, e um pré-requisito essencial a uma cidadania ativa e plena (Zacchetti, 2011).

Atendendo às características do mundo atual, facilmente se compreende porque é que o mundo da imagem é tão apelativo e motivador para as novas gerações que, aquando da entrada para a escola, já transportam consigo marcas que não se poderão considerar indeléveis e que, de forma alguma, poderão ser ignoradas porque "a escola não pode dividir ao meio os seus alunos, ignorando a experiência indireta que os *media* e as condições de vida atual lhes fizeram viver, para o bem ou para o mal" (Abrantes, 1992, p. 25).

Contudo, parece que a escola ainda não encontrou uma ponte de ligação que lhe permita "transportar o rio em toda a sua extensão" dado que nela continua o predomínio do saber escrito, a gestão do tempo e o ritmo são ainda pouco consentâneos com a sociedade da imagem, os programas obedecem a estruturas fixas, o discurso escolar é fundamentalmente explicativo e descritivo, o espaço limita-se, na maioria das vezes, à sala de aula.

É verdade que a escola mudou, nestes últimos anos mudaram-se conteúdos, os processos de ensino, as práticas dos professores, mas mudou sobretudo o universo de experiência dos alunos, pelo que a educação para os *media* não pode limitar-se ao desenvolvimento de atividades pontuais que procuram ir ao encontro das novas exigências da sociedade, mas que não respondem eficazmente porque não têm, muitas vezes, continuidade e não lhes é dado um espaço, autonomia e relevo.

Reconhecemos que só uma abordagem pedagógico-didática que aposte no

⁸ <http://www.gmcs.pt/pt/recomendacao-da-comissao-europeia-sobre-literacia-mediatica-no-ambiente-digital>

desenvolvimento curricular da educação para os *media* poderá criar as condições necessárias que permitam aos alunos desenvolver competências e capacidades de discernimento (técnico, social, moral, estético...) cada vez mais exigentes e aprofundadas para o exercício consciente da cidadania. Mais do que educar com os *media*, pretende-se educar para os *media*. A visão instrumentalista das TIC têm de ceder lugar a uma visão mais ampla, que garanta o exercício de uma cidadania esclarecida e participativa.

No livro *Educação para os Media em Portugal: experiências, atores e contextos*, publicado na sequência do estudo efetuado pela Universidade do Minho, sob a coordenação do Professor Doutor Manuel Pinto, lançado no I Congresso Literacia, *Media* e Cidadania, Neelie Kroes, vice-presidente da Comissão Europeia para a Agenda Digital, defende que “a Europa só pode beneficiar verdadeiramente da revolução digital se todos os cidadãos e empresas da EU estiverem envolvidos numa nova sociedade digital ativa e participativa, que trará benefícios económicos e sociais” (Pinto, 2011, p. 144).

Educar para os *media* extravasa hoje a mera disputa entre imagem e texto, exige uma abordagem crítica e construtiva do ensino-aprendizagem que passa por uma “integração do texto e imagem com base numa complementaridade continuamente revisitada e corrigida” (Tornero, 2007, p. 153).

A Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de Dezembro de 2007⁹, ao afirmar que a educação para os *media* “visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura”, reforça este posicionamento metodológico. Reitera ainda que:

as pessoas educadas para os *media* são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório.

⁹ <http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=971531>

Em Portugal, a educação para os *media* tem vindo a ser incentivada, seguindo de perto todas as recomendações europeias. Prova disso tem sido a preocupação em torno do apetrechamento tecnológico das escolas, a formação de professores e todo um conjunto de iniciativas e projetos, materializados em torno desta temática que remontam à década de 80, aquando duma pretensa reforma em profundidade do sistema educativo, com incidência nos planos curriculares e nos conteúdos programáticos. A Comissão da Reforma do Sistema Educativo, então criada, defendia já nessa altura uma ação estruturada em torno desta problemática, visando a integração dos *media* na escola, justificada pelos desafios da Sociedade da Informação (Pinto, 2011).

Mais recentemente, a recomendação nº 6/2011- Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática volta a realçar a necessidade de uma intervenção da sociedade e da escola neste domínio, embora afastando-se da designação mais tradicional de educação para os *media* e adotando a designação de Educação para a Literacia Mediática. O seu enfoque vai para o conjunto de saberes e competências que os cidadãos deverão adquirir e desenvolver.

Educar com os *media* surge aqui nesta recomendação como um processo integrado e articulado no qual a educação para os *media* se enquadra “como dimensão com conteúdo próprio na Educação para a Cidadania” que deverá incidir em três tipos de aprendizagens:

O acesso à informação e à comunicação – o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atendendo também à credibilidade das fontes;

A compreensão crítica dos *media* e da mensagem mediática – quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios;

O uso criativo e responsável dos *media* para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica.¹⁰

O Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho, com as respetivas alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e

¹⁰ <http://www.literaciamediatica.pt/pt/artigo/recomendacao-sobre-educacao-para-a-literacia-mediatica-2011>

secundário, reafirma esta necessidade ao dizer, no seu artigo 15.º, que “as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*...”

Procurando que as escolas se constituam como locais de excelência da educação para os *media* e com os *media*, em conformidade com os princípios orientadores do Decreto-Lei 139/2012, a Direção Geral de Educação (DGE) tem apoiado e desenvolvido diversos projetos e iniciativas, a nível nacional. A título de exemplo referimos a Plataforma Jornais escolares que, inserida na área da Educação para os *Media*, visa apoiar e dinamizar jornais escolares; Rádios e Televisões na Net, uma iniciativa que tem como objetivo o apoio à implementação de projetos rádio e televisão nas escolas bem como a divulgação de boas práticas; SeguraNet, um projeto no âmbito do Programa Safer Internet Plus e da Rede Insafe para a promoção da segurança na Internet, nas escolas do 1º ciclo ao ensino secundário; *Media* Smart, um projeto que visa desenvolver a literacia sobre publicidade nos diversos *media*.

Enfatizando esta necessidade, foi solicitado pelo Ministério da Educação e Ciência ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, a elaboração de um documento orientador para a operacionalização desta temática, no Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário. Este referencial de educação para os *media* foi colocado em discussão pública, até 7 de fevereiro de 2014, tendo recebido a aprovação do Srº Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário a 29 de abril de 2014. Este referencial propõe o tratamento de diversos temas, bastante pertinentes e atuais.

Da nossa leitura do documento, acreditamos que este será uma grande ajuda para os professores, na medida em que apresenta uma planificação globalizante, permitindo um trabalho diversificado em função das características e especificidade do grupo/turma, com objetivos e descritores de desempenho por cada domínio e nível/ciclo de ensino. O documento produzido pela ERC (Pinto et al., 2011) alimenta a nossa crença ao recomendar que:

as escolas e os professores, que continuam a ser um locus imprescindível da Educação para os *Media*, ganharão em tirar partido das potencialidades abertas pelos planos de estudo, para a inclusão desta matéria nas diferentes disciplinas e

nos diferentes níveis de ensino; mas também nas atividades curriculares não letivas, nos clubes, nos *media* escolares. (p. 156)

Ao longo deste capítulo, e mais especificamente neste ponto, temos procurado incidir na defesa de uma educação para os *media* que não se confunde com a mera utilização das TIC, embora beneficie da sua diversidade e potencial. É sobre esse potencial que nos iremos debruçar no ponto seguinte, ao refletirmos sobre a utilização das TIC como recurso, de forma crítica e responsável.

4. A educação com os *Media*

Reconhecendo as novas exigências da sociedade do conhecimento e todo um contexto internacional, muito competitivo e dinâmico, a política nacional tem vindo a realizar investimentos suplementares na investigação e desenvolvimento das TIC.

Com o Despacho nº 68/SEAM/84, inicia-se uma fase ainda muito preambular, no que respeita à integração das TIC na Escola Portuguesa. É criado um grupo de trabalho que tem como finalidade apresentar um documento/programa, de natureza pedagógica, sobre a introdução das tecnologias da informação no Sistema Educativo. Contudo, após este diploma, várias foram as iniciativas que se seguiram, promovidas pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e Ministério da Educação (ME), visando a sua materialização.

Nos anos 1985-1994, o Projeto Minerva (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização), prescrito pelo Despacho nº 206/ME/85, de 31 de outubro, vem incidir na dimensão da formação e na exploração de novos materiais e conteúdos. Começam a surgir, ao nível das escolas, algumas dinâmicas e projetos com os alunos, desenvolvidos, sobretudo, nos Centros de Apoio Local e Centros Escolares Minerva e decorrentes do programa de Formação Contínua de Professores (FOCO).

Com o Despacho nº 232/ME/96, de 4 de outubro de 1996, arranca o Programa Nónio Século XXI que se mantém até ao ano de 2002, cujo objetivo era preparar as escolas para responder às exigências que lhe eram colocadas pela Sociedade da Informação. Em linhas gerais podemos afirmar, pela leitura do diploma, que este programa, além dos objetivos de apetrechamento tecnológico das escolas e da garantia da formação de professores, pretendia uma ação mais vasta como a criação de software educativo e a divulgação de trabalhos e iniciativas. Ainda a par deste programa, surge o Programa Internet na Escola, que pretendia a colocação de um computador multimédia na biblioteca ou mediateca da escola, de modo a garantir e facilitar o acesso à informação, facultando a partilha e a cooperação intra e inter escolas (Coutinho, 2005).

Em 2006, a Iniciativa “Escola, Professores e Computadores Portáteis”, lançada pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação veio a revelar-se uma das maiores ações no que respeita à dimensão, à

incidência e aos resultados obtidos. Muito focalizada na sala de aula e nas práticas pedagógicas, esta iniciativa, segundo o estudo de avaliação, efetuado por Ramos et al. (julho de 2009), revelou indicadores muito positivos, relativos a alunos e professores: intensificação e amplitude da utilização, maior quantidade e melhoria da qualidade dos trabalhos produzidos, aumento da confiança e motivação, desenvolvimento de competências tecnológicas.

Seguiu-se a criação da Equipa de Computadores, Rede e Internet nas Escolas (ECRIE), formalizada pelo Despacho nº 15 322/2007, com o objetivo de apoiar, propor e avaliar dinâmicas no âmbito da utilização dos computadores, redes e internet nas escolas e no processo de ensino-aprendizagem.

O Plano Tecnológico da Educação- PTE (ME, 2007), aprovado em setembro, pelo XVII Governo Constitucional, procurou constituir-se como o maior programa de modernização tecnológica, garantir o apetrechamento das escolas e implementar um programa de formação de professores visando a certificação de competências básicas em TIC. Procurando generalizar o uso das TIC nas primeiras fases da aprendizagem e contribuir para a igualdade de acesso ao computador e à Internet de todos os alunos do 1.º CEB (Ciclo de Ensino Básico), foram distribuídos, aproximadamente, meio milhão de computadores portáteis pessoais aos alunos.

No ano letivo 2009-2010, os alunos matriculados no 1.º ano do ensino básico tinham recebido, gratuitamente ou a preços reduzidos, de acordo com as condições económicas das famílias, o computador Magalhães, como resposta ao objetivo de proporcionar a todos as mesmas oportunidades e contribuir também para a introdução de computadores nos agregados familiares.

A iniciativa e-escolinha¹¹, projeto integrado no PTE, surge com a finalidade de equipar tecnologicamente todas as escolas do 1º ciclo e implementar programas formativos para o reforço das competências TIC de alunos e professores promovendo uma utilização efetiva das TIC, em contexto de sala de aula.

No quadro da estratégia de Lisboa o XVII Governo Constitucional avançou com uma proposta ambiciosa, colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica do ensino em 2010, através do Plano Tecnológico da Educação.

Na verdade podemos afirmar que, nestes últimos anos, foi notório o esforço ao

¹¹ http://www.dgidec.min-edu.pt/eescolinha/Mod1_pte.html

nível da aquisição de equipamentos tecnológicos e apetrechamento das escolas, mas permitimo-nos questionar: será que o acesso mais generalizado a estes meios é sinónimo de um uso proficiente?

Sabemos que os *media* transportam consigo novos modos de ver e compreender que chocam, muitas vezes, as gerações do saber livresco, que os acusam de alienação e empobrecimento do conhecimento. No entanto, os professores não podem deixar que se crie um fosso, agudizado pela não utilização das TIC na sala de aula, sob pena de ver os seus alunos encontrarem na escola paralela o reduto mais apetecível da informação. Parece então obrigatório que todos os professores incluam na sua prática letiva as tecnologias, mas esta inclusão e utilização não pode ser meramente instrumental e acessória, tem de ser intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, associada à formação pedagógica e cultural, crítica e esclarecida, no âmbito de uma educação para a cidadania, tal como a escoramos no ponto anterior.

A Portaria n.º 731/2009 de 7 de Julho veio responder a este anseio. Centrada na temática da formação e certificação de competências dos docentes, tem em vista a generalização de práticas de ensino mais inovadoras e a melhoria da qualidade das aprendizagens. Este documento, estruturado em três eixos temáticos de intervenção: tecnologia, conteúdos e formação, vem invocar uma ação mais ampla e interventiva.

A nossa experiência diz-nos também que os alunos têm uma aprendizagem mais significativa quanto mais próxima da realidade, algo que nem sempre é possível, mas que os *media* podem potenciar, através de diferentes suportes visuais (televisão, vídeo, internet...).

Por outro lado, já o afirmamos, os *media* funcionam efetivamente como uma escola paralela. Reconhecemos-lhe várias áreas de utilização no ensino-aprendizagem, quer como instrumento de apoio, quer como objeto de estudo e, nessa medida, consideramos que a escola tem, forçosamente, de estar atenta e ser o garante da info-inclusão, permitindo que todos os alunos possam usufruir destes recursos, de forma intensa e objetiva.

Sabemos que, quando uma atividade é divertida e envolvente, a criança demonstra prazer em praticá-la e fica ansiosa por repeti-la. Como refere Carvalho (2006):

“O software educativo multimédia ao integrar diferentes *media* na

representação da informação, capta a atenção dos sentidos Este apelo motivacional deve ser aproveitado pela escola para o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, análise, síntese e tratamento da informação, para a mobilização e integração de conhecimentos. do utilizador, sobretudo da visão e da audição e, ao exigir de forma interação física e intelectual do sujeito, torna-se apelativo para o público-alvo. (p. 69)

Em contexto educativo importa ainda analisar, segundo esta autora, outros aspetos inerentes aos *media*, nomeadamente: as suas características e a dos sujeitos a elas expostos, os objetivos que se pretendem atingir com a sua utilização e as metodologias de trabalho. No que respeita ao público-alvo haverá que ter em conta, na educação com a imagem, as suas características: idades e estágio de desenvolvimento, capacidade de linguagem verbal e conceptual, estilo de aprendizagem, motivação e empenhamento, nível experiencial e cultural, alfabetismo visual.

Através de atividades diversificadas que vão ao encontro dos interesses e necessidades da criança, pode iniciar-se a compreensão/interpretação da imagem, analisando e categorizando. Estas são tarefas já exploradas na sala de aula e que, segundo Pena (2003), têm todo o sentido acontecer pois é na idade escolar, antes da sua entrada na adolescência, que a criança está mais recetiva para analisar criticamente os meios de comunicação social.

Quando adequadamente utilizados, os *media* podem constituir-se, simultaneamente, como recurso e apoio, mas também como objeto de estudo e oportunidade de participação, permitindo uma metodologia ativa e facilitando a prática de uma verdadeira pedagogia da comunicação e não apenas da informação. Beatriz Pena (2003) sublinha esta ideia, afirmando que é na idade escolar, antes até de entrar na adolescência, que a criança está apta a desenvolver o seu sentido crítico em relação aos meios de comunicação social, o que sublinha o papel decisivo da escola neste processo.

Educar com os *media*, mais que um desafio constitui hoje uma obrigação para os professores, quer porque se trata de um tema de agenda pública, quer porque é já uma preocupação partilhada pelos diferentes atores educativos. Procuraremos, assim, refletir um pouco acerca do seu potencial educativo, tecendo trajetórias e contextos de aplicação passíveis de permitir a sua utilização positiva na educação.

4.1 A televisão

A televisão e a escola são atualmente as duas instituições que alcançam um público mais vasto, desempenhando por isso um papel importante no educar das novas gerações.

A televisão trouxe grandes alterações à nossa vida, ela tornou-se o meio de comunicação de massas por excelência, sendo um elemento fundamental para os povos de todo o mundo, atingindo tal protagonismo que atualmente se comemora o Dia Mundial da Televisão. Apesar de não ter o protagonismo de outros tempos, pois tem vindo a ser acompanhada por outros *media* como o computador, ela continua a ser uma ferramenta poderosa que não deixa de exercer a sua influência, para o bem ou para o mal, dependendo do uso que fazemos dela, dos conteúdos que escolhemos e da forma como com ela interagimos.

A televisão está geralmente ligada à ideia de divertimento, prazer, entretenimento enquanto à escola associamos mais a ideia de trabalho, esforço... Será que ao trazer a televisão para a sala de aula, tornando-a educativa, não estaremos a ir ao encontro dos nossos alunos, levando-os a aprender com prazer?

Na ótica de Tavares (2000), a televisão transmite muitos programas, que pela sua qualidade têm todo o interesse em serem trazidos para a escola porque veiculam muita informação que permite ao aluno utilizar, selecionar e organizar, tornando-se mais competente. É neste contexto que a televisão assume um aspeto didático, na medida em que contribui, segundo este autor, para o desenvolvimento de competências:

- Competência referencial - capacidade de obter conhecimentos sobre o mundo (documentários, telejornais, boletins meteorológicos...).
- Competência linguística - desenvolve a consciência linguística do telespectador pela exposição a toda uma diversidade linguística.
- Competência discursiva - pela apresentação de diferentes tipos de discurso, o telespectador adquire maior desenvolvimento linguístico, apercebe-se das marcas que caracterizam cada tipo de discurso, o que lhe permite uma maior mobilidade na leitura e escrita.

Os alunos de hoje são crianças telespectadoras, pelo que a televisão está sempre dentro da sala, mesmo sem a sua presença física. Procurando ir ao encontro das suas vivências, dos seus interesses, o professor pode tirar partido da televisão, selecionando

programas atuais e explorando-os na sala de aula, valorizando assim os conhecimentos dos alunos e tomando as aprendizagens mais significativas. Os alunos ficam mais esclarecidos e exigem dos canais de TV programações com maior qualidade.

A exigência da qualidade, ao nível dos programas e conteúdos, permitirá equacionar a sua utilização didática com maior pertinência, na medida em que a TV pode, segundo Tornero (2007), constituir um auxiliar didático nas diferentes disciplinas e níveis de ensino, complementando e fornecendo suporte audiovisual aos conteúdos e estratégias curriculares. O autor refere mesmo a criação no currículo, de uma disciplina que permita o estudo dos processos de comunicação, cujo objetivo seria educar para o visionamento televisivo, uma posição que não se reduz ao uso do equipamento tecnológico mas, pelo contrário, perspetiva outras abordagens pedagógicas nas quais as TIC se constituem, também, como objeto de estudo.

A necessidade de uma educação para os *media* e com os *media*, transversal e interdisciplinar, volta a ser reafirmada no, já citado, Referencial de Educação para os *Media* (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo, & Guedes, 2014), ao ser aqui assumida como um processo pedagógico abrangente que:

envolve a abordagem de questões tais como condições e possibilidades de acesso aos equipamentos tecnológicos e às aplicações; diversidade e modalidades de uso dos *media*; capacidades de buscar, avaliar e selecionar a informação relevante, de a analisar criticamente e de a aplicar de forma significativa às necessidades da vida quotidiana; capacidades para compreender de forma esclarecida a ecologia comunicacional e de aí se situar de forma ativa, intervindo e comunicando com os outros de forma adequada e criativa. (p. 1)

Segundo Tavares (2000), podem ser desenvolvidas várias atividades, partindo primeiro da imprensa escrita que surgiu com a televisão, consoante o género de programas transmitidos (informação, lúdicos, ficcionais...). Fazendo a leitura e a análise crítica dos guias de programação, dos folhetos de divulgação, dos textos produzidos pelos críticos, estaremos a descodificar mensagens e conteúdos, estaremos a fazer uma educação para os *media* que não se pode limitar ao uso, que não pode ser compartimentada, sob pena de estar a comprometer os princípios que lhe estão subjacentes.

Ainda segundo Tavares (2000), são vários os géneros televisivos que podem ser utilizados e as atividades sugeridas para o trabalho em sala de aula, como explicitamos a seguir.

Imprensa escrita - O confronto de programações pode levar a comparação de dados culturais, bem como ao tratamento das noções de comparação e de tempo. Os resumos dos programas podem também ser analisados, conduzindo posteriormente a uma leitura seletiva dos mesmos. Os títulos podem ser trabalhados de modo a que os alunos procedam a classificações e à aquisição de vocabulário específico. As críticas que surgem na imprensa escrita podem ser objeto de uma análise crítica, de modo a fazer levantamento das marcas de estruturação das mesmas.

Jornal televisivo - Podem-se desenvolver processos de "leitura interativa", encontrar palavras-chaves, identificar e produzir tipos de discurso e modos de organização dos mesmos, fazer registos de leituras, comparar dados, analisar diferentes formas de tratamento de informação, construir e organizar a informação de acordo com critérios pedagógicos, para posterior apresentação.

Debates - Com este género, os alunos preparam-se para o discurso argumentativo. O levantamento do vocabulário temático, a análise dos meios linguísticos e não verbais usados e dos suportes utilizados devem ser atividades a realizar com este tipo de programa, no sentido de permitir aos alunos a aquisição de espírito crítico que lhes faculte um maior distanciamento do que veem e ouvem.

Boletins meteorológicos - Os alunos podem visualizar os boletins meteorológicos pelos diferentes canais e fazer a análise crítica dos mesmos, adquirir vocabulário relativo ao tempo cronológico ou meteorológico, trabalhar as noções de espaço e tempo.

Documentários - Os documentários têm sido os documentos mais explorados na escola, quer porque têm objetivos pedagógicos, quer porque muitos dos programas apresentados na televisão foram simultaneamente elaborados na escola. As atividades a realizar devem partir dos conhecimentos que os alunos possuem, articulando-os com a fase de observação e de sistematização das aprendizagens. Neste sentido, deve-se proceder primeiramente a uma reflexão sobre o que se conhece, o que se deseja conhecer, levantando questões às quais uma leitura seletiva do documentário irá responder. Segue-se a fase da sistematização, onde se processará a estruturação e a hierarquização da informação, de modo a permitir a elaboração de resumos.

Os concursos - Devido às características deste tipo de programas, a simulação

por parte dos alunos, será uma atividade a considerar, porque permite experimentar diversas situações de comunicação, fomenta a pesquisa, mobiliza conhecimentos anteriores, operacionaliza a leitura e a fala.

Os anúncios publicitários - Oferecem texto oral e escrito que pode ser explorado na aula, de modo a descodificar a mensagem que este veicula.

Os alunos podem construir slogans, aplicando a função da linguagem utilizada no texto publicitário, bem como as características apelativas, persuasivas e agressivas que a caracterizam. A educação do aluno e a sua capacitação para resistir à manipulação adquirem especial importância na sociedade de consumo em que vivemos e no contexto de educação para os *media* que vimos defendendo.

Os filmes - Oferecem aos alunos todo um contexto narrativo que se aproxima daquele que lhes é pedido na escola. As narrativas fílmicas são mais motivadoras e perceptíveis do que as narrativas escritas.

Compreende-se, assim, o papel propedêutico que a televisão pode desempenhar na leitura de textos escritos. A partir dos filmes, imensas atividades podem desenvolver-se e muitas já foram apresentadas a propósito de outros programas. Salienta-se ainda, a construção de retratos físicos e psicológicos das personagens, criação de diálogos, observação de espaços, comportamentos... (Tavares, 2000).

Utilizar a TV como instrumento e recurso do processo de aprendizagem, promovendo a alfabetização visual das crianças e jovens deve ser, segundo Tornero (2007), um dos objetivos dum sistema educativo que defende a inovação, a pesquisa e a diversificação de experiência pedagógicas.

Se atendermos às obrigações que foram impostas à televisão, como concessionária do Contrato de Concessão do Serviço Público, estabelecido a 25 de março de 2008, podemos descortinar imensas potencialidades educativas, caso o mesmo não seja desvirtuado. No artigo 51º deste contrato, estabelecem-se as obrigações específicas que incumbem à televisão pública, nomeadamente:

d) garantir a produção e transmissão de programas educativos e de entretenimento destinados ao público jovem e infantil, contribuindo para a sua formação; (...)

f) participar em atividades de educação para os meios de comunicação social, garantindo, nomeadamente, a transmissão de programas orientados para este objetivo.

A investigadora Rita Espanha enfatiza este potencial educativo da televisão ao afirmar, no livro *Educação para os Media em Portugal: experiências, atores e*

contextos, que “dado o importante papel que tem, a televisão devia contribuir mais do que contribui para o aumento das literacias” (Pinto, 2011, p. 144).

Embora consideremos que o preceituado é, por vezes, desrespeitado, acreditamos que se os professores se tornarem verdadeiros mediadores no processo de educar com os *media* iremos ter “uma escola plenamente consciente da mais - valia educativa do seu tempo e uma televisão pujante e volátil mais respeitadora de uma inteligente divisão de tarefas entre meios formativos diferenciados podendo constituir a combinação mais explosivamente produtiva para uma nova educação, aberta aos desafios do futuro e capaz de protagonizar os superiores desígnios da Humanidade”, como Abrantes et al. já protagonizavam em 1995 (p. 148).

4.2 O computador

Na escola, o computador deve ser visto como um instrumento de trabalho, de acesso facilitado e utilizado sempre que os alunos sintam necessidade.

Num sistema de ensino virado para uma aprendizagem por descoberta, os alunos necessitam de materiais e meios diversificados, que lhes permitam uma maior acessibilidade à informação e, desta forma, uma completa inserção na sociedade atual.

Os alunos de hoje estão, na sua maioria, familiarizados com o computador, seja porque ele é uma realidade em quase todos os locais públicos, seja porque têm um nas suas casas. Fruto de um investimento nacional em programas e projetos, visando a criação de condições efetivas para a mobilização de competências tecnológicas e contribuir para uma mudança de metodologias de aprendizagem através do recurso às TIC, ele é também uma realidade em todas as escolas.

O computador contribuiu para um novo tipo de aprendizagem, uma aprendizagem que já não é mais sedimentada no saber livresco, cumulativo, o qual estava dependente das informações dadas pelos professores. Agora os alunos podem construir o seu próprio conhecimento, tornaram-se mais independentes e começaram a ter acesso mais fácil à informação.

A escola tem, na opinião de Ponte (1997), a possibilidade de estabelecer uma estreita ligação entre os interesses dos alunos e os seus objetivos pedagógicos, partilhando com eles as novidades. Através da troca de materiais e da participação em projetos da comunidade, eles trazem o seu mundo para a escola tomando-a mais significativa. Criando hábitos de trabalho, organizando e distribuindo tarefas, incentivando a pesquisa e a recolha de informação, estaremos a contribuir para o desenvolvimento de alunos mais responsáveis e autónomos.

Assim, o computador na sala de aula surge como um centro de interesse potenciador de novas dimensões de trabalho. É também um auxiliar precioso para o professor na medida em que lhe permite uma diferente organização do seu tempo escolar. Este é libertado da função de simples transmissor da informação, podendo desenvolver outros comportamentos importantes, como a atenção ao processo de aprendizagem de cada aluno, a ajuda individual na resolução de problemas, na síntese, o esclarecimento de objetivos, o proporcionar de técnicas de estudo, hoje tão necessárias.

O computador por si só não irá determinar a qualidade do trabalho nem alterar a relação pedagógica da sala de aula. Esse será o papel do professor, como profissional e ser humano. Com ele poder-se-á assistir ao desenvolvimento de novas formas de trabalho, envolvendo de modo mais direto os alunos na aprendizagem.

De entre os programas e aplicações que o computador dispõe, o processamento de texto é o mais usado nas escolas porque permite escrever documentos de texto. É um meio muito motivador, na medida em que é facilitador da escrita, os erros são facilmente emendados, permite apagar, copiar, colar e corrigir a ortografia utilizando o dicionário e o verificador gramatical. As ideias podem ser ordenadas, o texto pode ser reformulado e completado sem deixar marcas. Como refere Ramos (2005, p. 47), “a utilização do processador de texto pode permitir que o erro comece a perder o seu carácter ameaçador e os alunos aprendam a integrá-lo naturalmente no seu processo de aprendizagem como mais uma etapa na procura de correção”.

Na nossa experiência profissional temos constatado que os professores referem, frequentemente, que os alunos não gostam de escrever, são pobres em criatividade e imaginação. Utilizado, visando o desenvolvimento de competências essenciais de escrita, o processador de texto pode ser explorado para combater esta situação.

Estudos de Avaliação da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, coordenados por Ramos (2009), revelaram-no como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da habilidade de escrever facilitando a autoaprendizagem e a consolidação de processos de autocorreção e avaliação. Já em 2005, Ramos o destacava como uma das ferramentas digitais mais poderosas. A sua rentabilização e aproveitamento deve ser equacionada mais numa perspetiva imaginativa e criativa do que meramente técnica.

As bases de dados são uma outra forma de utilização do computador e dão a possibilidade aos alunos de recolher e organizar sistemas de dados de acordo com os seus interesses. Esta atividade permite-lhes perceber como podem “armazenar” grande quantidade de informação de modo eficiente que pode ser consultada posteriormente.

O computador oferece aos alunos todo um manancial educativo que deve ser por eles aproveitado. Nele podem encontrar jogos educativos, programas com informação complementar em matérias curriculares, programas de simulação e modelação, de tratamento estatístico e construção de gráficos.

Este leque variado de possibilidades educativas e o uso (regular e extensivo) do

computador poderá, na opinião de Ramos (2005), facilitar a descoberta progressiva das suas funções operativas e facultar processos de aprendizagem que envolvam as crianças em atividades transversais ao currículo e orientadas para a aquisição de competências básicas.

Os computadores devem ser usados como ferramentas que ajudem os alunos a construir conhecimento e como um recurso que permite a aprendizagem em colaboração. Jonassen (2007) valida este posicionamento metodológico, defendendo que a tecnologia deve ser usada como parceira no processo educativo e como uma ferramenta cognitiva:

As ferramentas apoiam como um andaime, o pensamento significativo; elas envolvem os alunos e apoiam-nos quando eles já estão envolvidos. As ferramentas cognitivas envolvem ativamente os alunos na criação de conhecimento que reflete a sua compreensão e conceção da informação, em vez de reproduzir a apresentação da informação feita pelo professor. (p. 22)

Neste ponto do capítulo, foi referida a utilização do computador como uma ferramenta que oferece enormes potencialidades de trabalho. Iremos abordar, de seguida, uma utilização muito mais ampla, que acontece quando este surge ligado a redes de computadores.

4.2.1 A Internet

A Internet é uma fonte inesgotável de informação acessível a todos, é:

um sistema global de rede de computadores interligados que utilizam o conjunto de protocolos padrão da internet (TCP/IP) para servir vários bilhões de usuários no mundo inteiro. É um rede de várias outras redes, que consiste de milhões de empresas privadas, públicas, acadêmicas e de governo, com alcance local e global e que está ligada por uma ampla variedade de tecnologias de rede eletrônica, sem fio e óticas¹².

Na Internet podemos encontrar informações sobre viagens, eventos, negócios, meteorologia, receber e transmitir mensagens, consultar livros numa biblioteca de qualquer parte do mundo sem sair de casa. A navegação na Internet permite-nos adquirir conhecimentos ao nosso próprio ritmo de aprendizagem, com a disponibilidade de tempo que tivermos, selecionando os assuntos pelos quais temos mais interesse.

É esta possibilidade de autoaprendizagem e a educação/formação contínua tão necessária no mundo em mudança que dá à Internet "o valor e o lugar que ela merece como meio global ímpar de comunicação e de partilha de informação e de conhecimentos, não esquecendo nunca o seu potencial como elemento democratizador à escala global" (Eça, 1998, p. 29).

Assim, é inevitável que o professor utilize, de forma racional, todo este potencial que a tecnologia oferece. Este é mais um recurso motivador, dinâmico e interativo que proporciona vivências e experiências ativas e diversificadas que as escolas começam a ter disponível, permitindo-lhes o livre acesso a pessoas e à informação. Com este serviço a comunicação adquiriu outra amplitude, dado que basta conhecer o endereço eletrónico da(s) pessoa(s) com quem queremos comunicar, em qualquer parte do mundo, para que se possam solicitar e partilhar informações, trocar conhecimentos, realizar debates sobre temas de interesse.

Miranda et al. (2001) demonstram esta interatividade ao declarar a Internet como meio privilegiado de ensino, defendendo que a escola deve tirar proveito deste meio de comunicação ímpar e singular nas suas múltiplas facetas: o acesso à Web e suas

¹² <http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet>

páginas, o correio eletrónico (*e-mail*), os grupos de discussão (*mailing lists*), os fóruns de discussão (*newsgroups*) e o IRC (*Internet Relay Chat*)/Messenger/Facebook, desenvolvendo deste modo comunidades de aprendizagem, nas quais conceitos complexos podem ser explorados, discutidos e dissecados por todos os participantes.

Ao pesquisar a informação que se encontra na Web, de forma orientada e colaborativa, estaremos a desenvolver a capacidade de procurar, selecionar e organizar a informação e a promover uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Contrariamente, uma pesquisa livre, não estruturada e sem orientação dissipará toda a sua intencionalidade educativa. Como refere Carvalho (2007):

Com esse tipo de abordagens já há alunos que associam a pesquisa na Internet a uma aula para brincadeira na rede; uma oportunidade para fazerem o que lhes apetece. Por esses motivos, para além do tema geral de pesquisa devem também ser solicitados aspetos específicos, que não só permitem afunilar a pesquisa como orientam a seleção da informação que os alunos têm de fazer. (p. 30)

Defendemos, por isso, uma orientação que privilegia o uso da Internet e de alguns serviços propostos por Carvalho (2007), como o Blogue, o Podcast, a Wiki e a Wikipedia. Estes meios são facilitadores de uma aprendizagem individual e colaborativa, adequados para a apresentação, divulgação e partilha de trabalho intra e interturmas. Este parece ser, também, o posicionamento de Jonassen (2007), quando afirma que ao levar os alunos a utilizarem as ferramentas de fácil publicação existentes na Web está-se a contribuir para o desenvolvimento e preparação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e do conhecimento, proporcionando-lhes condições para aprender com as tecnologias, apoiando-os na construção de significados.

No contexto do nosso trabalho, e no âmbito da perspetiva integradora por nós sustida, realçamos a “interação social propriamente dita que pode ser facilitada, incentivada ou aprofundada com o uso de determinadas ferramentas informáticas da Internet” (Esteves, 2003, p. 45). Este potencial colaborativo e democratizador afirma-se nas atividades realizadas na escola, na medida em que estas “ficam mais expostas ao escrutínio público mas também mais próximas das comunidades em que se inserem e abrem-se novas oportunidades para o envolvimento e colaboração de diversos membros dessas comunidades” (Gomes, 2005, p. 313).

Perante estas constatações a escola terá, forçosamente, que se adaptar à

mudança e evoluir de forma a fazer uso destas potencialidades que a internet oferece, quer em termos de ensino e aprendizagem, quer de comunicação/colaboração entre as diferentes estruturas e serviços educativos da comunidade escolar. Os objetivos da sua integração são muitos e bastante diversificados. Contudo, neste trabalho, torna-se pertinente abordar os referidos por Ramos (2005), que centram-se na perspetiva do aluno. De modo a não tornar a sua exposição exaustiva, apresentamos alguns que se impõe pela sua pertinência e atualidade:

- estabelecer a comunicação à escala global, de modo a alargar os horizontes do processo de ensino aprendizagem em geral, e dos alunos em particular;
- ligar as escolas integrando-as numa rede de organizações formativas (universidades, bibliotecas e museus...) e de pessoas individuais (em casa, no local de trabalho, na comunidade, na cidade, no mundo...), instituindo uma "aldeia global", contribuindo, assim, para a globalização da aprendizagem;
- aumentar a informação disponível e a sua atualização constante ;
- apresentar e transmitir conhecimentos de forma motivadora , porque reais, recorrendo a diferentes meios e suportes multimédia;
- direcionar a aprendizagem para a construção autónoma do conhecimento, na qual o aluno deverá ser responsabilizado pela sua própria aprendizagem, tornando-se mais autónomo e independente, permitindo-lhe inclusive determinar os conhecimentos que pretende adquirir;
- desenvolver capacidades de interação social, de aprendizagem colaborativa e cooperativa;

Ao nível da aquisição de conhecimentos, a Internet permite uma aprendizagem que envolve ativamente o aluno porque centrada nos seus interesses, capacidades e necessidades pessoais torna-se mais motivadora na medida em que o aluno interage com o conhecimento (aprende fazendo) tornando-se assim, o construtor da sua própria aprendizagem. De um ensino mais tradicional passa-se para a auto-aprendizagem contínua, centralizada na descoberta.

Reiteramos que esta aprendizagem deve ser orientada de modo a ajudar as crianças a encontrarem a informação que necessitam, útil e adequada, para a elaboração dos seus trabalhos, só assim desenvolverão competências de pesquisa e tratamento da informação. Ramos (2005) reafirma a necessidade de mediação dos adultos como meio para desenvolver na criança comportamentos seguros de utilização da Internet, para isso é importante que esta aprenda a desenvolver o hábito de

identificar fontes de informação. Aprender, com e através deste recurso, é uma mais-valia do ensino na atualidade.

Os dados da mudança estão lançados: em jogo estão agora os *media* e os professores. Um jogo que, pela sua natureza, tem que ser dinâmico.

Aos *media* é-lhes exigido um serviço público de qualidade, que não seja sacrificado por meros imperativos comerciais, mas pelo contrário, seja gerador de uma oferta sistemática de intencionalidade educativa; aos professores, novas responsabilidades e um esforço permanente de utilização das TIC e de formação, que vise a aquisição de novos conhecimentos e competências.

É sobre o desenvolvimento dessas competências e de um comportamento interventivo e pró-ativo, por parte do professor, que refletiremos no capítulo seguinte.

Capítulo II- O Professor

Introdução

Nunca, como hoje, o professor sentiu tanta necessidade de encontrar respostas profissionais diversificadas, capazes de responder aos desafios dos novos tempos. Nesta procura incessante de novos interesses, ferramentas, motivações, uma cultura profissional centrada no individualismo e não no trabalho colaborativo deixou de fazer qualquer sentido.

Reclama-se, hoje, um novo modelo de formação de professores, centrado no desenvolvimento de competências digitais e nas necessidades reais de cada professor, integrando a componente curricular e pedagógica. Uma formação alicerçada numa interação significativa dos conteúdos, práticas diversificadas, reflexivas e colaborativas. Pretende-se uma escola com um projeto formativo próprio, capaz de acompanhar a inovação e o desenvolvimento social e tecnológico.

Mas, no 1º ciclo do ensino básico, este novo paradigma educativo põe em evidência alguns condicionantes. Por um lado estamos perante um regime de monodocência, temos um ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único. Embora este possa ser coadjuvado em áreas especializadas, essa realidade não tem, ainda, muita expressão, apesar de reafirmado no recente Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho, que “no 1.º ciclo, as escolas poderão promover a coadjuvação nas áreas das expressões, bem como um reforço do acompanhamento do desempenho dos alunos e das suas necessidades de apoios específicos”.

Constatamos, assim, que o professor do 1º ciclo está um pouco isolado e acreditamos que o potencial comunicativo das TIC permitirá esbater esse isolamento e minimizar dificuldades e constrangimentos decorrentes da sua integração.

Por outro lado, no desempenho das suas funções, cabe aos docentes do 1º ciclo, como referido na alínea b) do ponto II, do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário desenvolver “as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem”.

Este documento, além de exigir, ao professor, uma versatilidade e adaptação constante aos novos contextos educativos, revela ainda a necessidade deste adquirir formação na área das TIC, ao afirmar, na alínea f), que a mesma “fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação”.

Ultrapassada a fase de apetrechamento das escolas, propagado o acesso a computadores, massificada a utilização da Internet, Ruivo (2010), num artigo de opinião publicado *online* no *Website* da Associação Nacional de Professores, refere que temos “a bater-nos à porta a terceira vaga da revolução digital”.

Segundo o mesmo autor, esta é uma revolução irreversível que “está a ser protagonizada pela redução de todas as fontes da cultura, do saber e do lazer ao formato digital, acompanhada pela vulgarização do comércio eletrónico de bens e serviços, também eles em formato digital”. (in <http://www.anprofessores.pt>).

A ação generaliza-se, tudo se adquire com um simples clique, a permuta de conteúdos está ao alcance de todos e em todos os locais. Não existem barreiras físicas e/ou temporais para o acesso ao conhecimento.

Costa e Peralta (2007, p. 80) salientam que “o uso das TIC pelos professores é, de acordo com a literatura e os exemplos de boas práticas, um fator estimulante para a inovação curricular”, logo faz todo o sentido a aposta num programa de formação e certificação de competências com vista a ultrapassar os principais fatores inibidores da modernização tecnológica do sistema educativo.

Como Paulo Freire (1972, p. 89), acreditamos que “o desejo de mudar deve partir de dentro, dos próprios professores, os obstáculos, as situações limite devem ser capazes de fustigar ao mesmo tempo a consciência das nossas próprias limitações e o potencial para superá-las”. Mais do que acesso aos meios e recursos, é preciso convicção e vontade de mudar.

É sobre os professores, o seu contexto de trabalho atual e a sua formação que refletiremos neste capítulo.

1. Novas competências para o professor

A sociedade em mudança não se compadece de um professor que não desenvolve competências que lhe permitam uma completa adequação ao mundo atual.

A partir da auscultação a um grupo de especialistas em TIC e responsáveis das Associações de Professores, realizada no âmbito do Estudo de Implementação do Projeto Competências TIC, do GEPE, do Ministério da Educação, foi salientado o carácter dinâmico e crítico do conceito de competência, a necessidade deste contemplar todo o trabalho desenvolvido pelo professor, desde a preparação das aulas, ao trabalho com os alunos, passando pelas obrigatórias tarefas de administração e gestão. Os atores auscultados “consideram, ainda, que as competências a desenvolver devem tornar o professor capaz de seleccionar os melhores meios de suporte para o trabalho docente e de promover a inovação e integração curricular das TIC, contribuindo para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem” (Costa, 2009, p. 29).

As novas tecnologias reclamam um professor mais consciente do seu papel, um professor reflexivo que constantemente questiona e reflete sobre a sua ação, um professor com capacidade de adaptação à mudança e abertura à inovação, que proporciona aos seus alunos o contacto com os *media* e promove a sua utilização com a imaginação pedagógica. Numa sociedade onde circulam quantidades incalculáveis de informação, acessível a todos, cabe ao professor ajudar a recolher, seleccionar, organizar e a gerir a informação com sabedoria, permitindo aos seus alunos o acesso ao conhecimento.

Na ótica de Tornero (2007), uma efetiva integração das TIC, consciente e refletida, está condicionada ao papel dos professores e ao que estes forem capazes de fazer com a turma e os seus alunos mas, essencialmente aos conhecimentos e competências que possuem e ao modo como percecionam a integração das TIC nos contextos educativos.

As novas tecnologias exigem novas competências e conhecimentos que devem variar consoante os níveis de ensino e as áreas disciplinares de docência. No Estudo de Implementação do Projeto Competências TIC evidenciam-se algumas conclusões, em resultado das entrevistas efetuadas, sendo sugerida a criação de um referencial de competências em TIC que tenha presente o seguinte:

i) considerar as competências básicas como universais, havendo para as competências de níveis superiores maior flexibilidade; ii) atender às competências específicas dentro de cada área curricular; iii) compreender a transversalidade das competências em TIC às diferentes áreas curriculares e iv) a vertente pedagógica deve prevalecer sobre a vertente tecnológica. (Costa, 2009, p. 16)

As opiniões do grupo de entrevistados convergem, ainda, no sentido de considerarem diferentes níveis de competências, desde o mais básico que deveria ser obrigatório seguindo-se outros mais exigentes como um nível para a utilização pedagógica das TIC; um nível para o trabalho colaborativo e com a comunidade, um nível que capacita os professores para a produção dos recursos educativos TIC e um nível que permita aos professores dar formação a outros professores (Costa, 2009).

Na verdade, os professores de hoje têm que ter uma formação mais ampla e versátil. Novas competências lhes são exigidas: competências relacionadas com a tecnologia (saber utilizar as ferramentas de um computador), competências pedagógicas (novos métodos de ensino têm que ser desenvolvidos, adaptados ao computador), competências relacionadas com o conhecimento e com as formas de o obter (Cornu, 2003). Ainda segundo Cornu, são dois os papéis principais a desenvolver por um professor, nesta sociedade global: formar cidadãos para um mundo dominado pelo efêmero, não esquecendo, contudo os valores básicos da sociedade e universais da humanidade e fomentar o conhecimento, mesmo que este mude e o acesso a ele também.

As tarefas mais mecânicas e rotineiras e o papel de mero transmissor de informações e difusor de conhecimentos, foram dadas às novas tecnologias. O professor ficou assim liberto para tarefas mais humanas, relacionadas com a motivação, a orientação de trabalhos e pesquisas, a organização e criação de experiências de aprendizagem, a resolução de problemas e de dúvidas. Daí que a tarefa e o papel do professor na sala de aula ganhe outra dimensão e amplitude, sendo a sua presença cada vez mais valiosa, porque jamais poderá ser substituída por qualquer máquina. Por outro lado, ao nível a que se desenvolve o nosso trabalho (1º Ciclo), a aprendizagem terá, no nosso entender, de ser sempre presencial, pois para a criança torna-se fundamental a presença de alguém que oriente o seu trabalho.

Face a estas novas competências, o professor passa a ter como grande objetivo, o de orientar a aprendizagem, além de outro ponto fulcral que, ao nível do 1º Ciclo, tem todo o sentido aqui considerar: quebrar o característico isolamento dos professores. Guardar, armazenar, partilhar e divulgar a informação e os conhecimentos com outros professores é agora uma competência revisitada e facilitada (Crato & Carvalho, 2006).

O rápido desenvolvimento que as TIC comportaram, nos últimos anos, parece ter um impacto positivo nas possibilidades de colaboração que se encontram disponíveis para as escolas, professores e alunos. Estas possibilidades devem ser aproveitadas, pois como refere Paiva (2002, p. 2), “uma escola que não integre os meios informáticos, corre o risco de se tornar obsoleta”. Os desafios são múltiplos, incidindo de forma crucial nos usos que se façam destes recursos e na generalização da inovação feita pelos professores, exigindo práticas colaborativas que considerem os contextos experienciais dos alunos, de modo a proporcionar-lhes situações de aprendizagem significativas e eficazes.

No segundo parágrafo da Resolução do Conselho de Ministros que aprova o Plano Tecnológico da Educação é afirmado: “É essencial valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das TIC enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era”¹³. Esta utilização e consolidação irá depender, de uma forma muito direta, da preparação efetiva que os professores têm (ou não têm) para promoverem a sua inserção nas atividades escolares.

Contudo, a realidade não é, ainda, espelho duma integração efetiva, nem de uma consciencialização clara acerca das vantagens da utilização das TIC em contexto educativo. As tendências que emergiram do grupo de entrevistas realizadas, no âmbito do estudo de Costa (2009), revelaram:

...múltiplos fatores condicionantes da implementação das TIC, designadamente os recursos que existem (ou não existem) nas escolas, as atitudes e papéis dos professores, a existência de uma formação não adequada às necessidades reais dos professores, a falta de incentivos pedagógicos e de desenvolvimento profissional para os professores participarem na formação, o papel dos órgãos de gestão das escolas na criação de contextos adequados à utilização das TIC e na

¹³ http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1253&fileName=resolucao_cm_137_2007.pdf

valorização pública dos professores que o fazem, a desadequação do currículo às exigências feitas hoje à escola e a falta de uma clara orientação política ao nível da formação para a utilização das TIC.

Por tudo o que foi referido, não basta somente adicionar as TIC ao processo educativo, temos que romper com os modelos educativos existentes e, para isso, os professores têm que desenvolver competências que promovam a interação e a partilha dentro da comunidade educativa. O segredo está na pedagogia adotada, no desenvolvimento:

...das novas competências que os professores têm de adquirir em TIC, no sentido de se chegar a “rotinas” educativas que ultrapassem a realidade dos “passos tímidos em direção ao futuro” e onde prevaleçam boas práticas que façam da educação das novas gerações uma educação integral, onde as TIC desempenhem o mesmo papel que representam nas vivências dos jovens info nativos e que constitua um caminho prometedora para o saber e para o conhecimento. (Costa, 2009, p. 122)

O desenvolvimento de competências, norteado por este estudo, pressupõe um processo de formação de professores onde estes constituam a pedra angular, centrado nas suas necessidades, nas dos alunos e da escola.

2. Formação de professores

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Embora a formação contínua seja uma realidade e os centros de formação tenham disponibilizado, ao longo destes últimos anos, inúmeras ações, com base na nossa prática docente, permitimo-nos afirmar que muitas não têm correspondido às expectativas dos professores nem aos problemas reais que sentem na sua prática. Por outro lado, a sua frequência, não raras vezes, tem sido imposta pela necessidade de obtenção de créditos.

Procurando reverter esta situação, o Plano Tecnológico da Educação e, sem sombra de dúvida, o projeto Competências TIC, processo de certificação de competências para docentes e não docentes, que o integra, constituem a estratégia de capacitação dos professores e a pedra angular para a inovação das suas práticas pedagógicas com o recurso às tecnologias da informação e da comunicação.

Investindo, essencialmente, em duas vertentes, este projeto visou a criação de um sistema de formação e certificação de competências TIC para professores e não docentes e o reconhecimento das competências TIC de pelo menos 90% dos professores até 2010, valorizando assim o seu investimento de modernização na área das TIC (Costa, 2009).

A formação de professores, regulamentada pela portaria n.º 731/2009 de 7 de Julho, procurou promover uma utilização pedagógica das TIC, centrada nos processos de ensino e aprendizagem e na gestão escolar, visando o reforço das qualificações e a valorização das competências. Este Sistema de Formação e de Certificação de Competências TIC assentou nos princípios de aprofundamento e desenvolvimento das competências adquiridas e funcionais em resultado do percurso profissional do docente e/ou no quadro da formação complementar académica especializada e da sua integração no contexto profissional.

Osório e Machado (2005) já tinham equacionado esta necessidade de formação, para responder aos desafios que se colocavam à profissão docente, ao afirmarem que um profissional competente procura adquirir as competências necessárias ao seu desempenho profissional, que lhe permitam ultrapassar com sucesso os

constrangimentos decorrentes da sua prática pedagógica. Contudo:

estes comportamentos da parte dos professores só são possíveis num processo de formação contínua ou pós-graduada em que os sujeitos em causa já se encontram em situações de exercício da profissão apresentando um alto grau de maturidade e motivação para atuarem positivamente sobre o seu trabalho com a ajuda de novos conhecimentos e de bastante reflexão. (Osório & Machado, 2005, p. 1)

O desenvolvimento pessoal e profissional surgem como dois processos que se interpenetram, permitindo que o indivíduo, ao longo da vida, se vá tomando num ser humano com capacidade de implementação de práticas educativas inovadoras, funcionando cada vez mais eficientemente.

Verificámos, pela nossa experiência, que a formação e a certificação de competências TIC dos docentes trouxe alterações no modo de encarar a utilização das tecnologias nas práticas quotidianas dos professores e alunos. A aposta nas qualificações e a valorização das competências que lhe estão associadas têm vindo a constituir-se como instrumentos privilegiados para a melhoria da qualidade das aprendizagens e para o sucesso escolar dos alunos.

No domínio da formação, o Estudo de Implementação do Projeto Competências TIC, de Costa (2009), aponta para um modelo, aberto e flexível que permita aos professores participarem, de alguma forma, na definição dos seus objetivos de formação assumindo-se como protagonistas, uma formação adequada à prática letiva que estabeleça a ligação entre competências tecnológicas, o currículo e os conhecimentos específicos de cada docente na área das TIC.

É comumente aceite a expressão “aprende-se fazendo”, logo quanto mais cedo, melhor. Por este motivo, a formação de base dos professores deve incluir formação específica sobre os *media* que integre a componente curricular e pedagógica com fundamentos teóricos e ajustados à metodologia de ensino.

As tecnologias digitais tornaram-se parte integrante da sociedade dos nossos dias e dominar estas tecnologias é considerado como essencial para qualquer indivíduo. Para além da sua omnipresença, o seu potencial em qualquer setor de atividade é enorme, constituindo uma poderosa ferramenta de resolução de problemas e de criação de bem-estar e de aumento da qualidade de vida dos cidadãos, sendo a

população mais jovem aquela que a mais utiliza e de forma mais natural no seu dia-a-dia.

A formação e prática dos professores em TIC influencia em grande parte o seu uso (ou não) na sala de aula, com objetivos educativos. O que vários estudos demonstram é que, apesar de haver um aumento em número de parques informáticos, para além da sua qualidade, as TIC não são usadas totalmente para aquilo que é essencial na sua presença nas escolas: aprender (Anderson, 2006; Balanksat et al, 2006; Becta, 2006; Empirica, 2006).

O estudo da ERC (Pinto et al., 2011) revela uma grande carência de formação por parte dos professores, quer ao nível da utilização dos recursos, quer do seu potencial educativo. A formação disponibilizada é pontual e compartimentada quando, segundo os objetivos da educação para os *media*, deveria ser integrada no âmbito da Educação para a Cidadania, permitindo o desenvolvimento de competências que deverão ser transversais às diferentes áreas curriculares.

Do levantamento efetuado sobressai ainda a pouca oferta formativa sobre educação para os *media* a nível da formação inicial, nas várias instituições de ensino superior, o que vem contrariar as várias recomendações internacionais e confirmar que, em Portugal, a educação para os *media* não constituiu, ainda, um aposta prioritária.

A maioria dos interlocutores refere que esta carência formativa, quer no âmbito da formação inicial, quer contínua, torna difícil a sensibilização dos professores e a sua preparação para a abordagem dos *media*: “difícilmente se pode passar para o campo da ação e da intervenção se não há preparação e formação (Pinto et al., 2011, p. 149).

Utilizar as TIC para fins pedagógicos com os alunos parece não ser uma tarefa fácil para os professores, mesmo possuindo formação específica, reconhecendo a formação e o uso das TIC como um pilar de desenvolvimento profissional e estando motivados para o fazer.

Assim, alguns autores sugerem que a mudança está na forma como encaramos as coisas ou, no caso dos professores, é o significado que atribuem ao fenómeno “que determina a dose de energia que se decidem a investir no seu trabalho” (Alarcão, 2006, p. 2).

A implementação da mudança exige que os professores mudem as suas conceções pessoais relativamente às TIC e não apenas o seu uso e prática. Alarcão (2006) afirma também que um professor se adapta melhor à inovação se as suas expectativas sobre a inovação encaixarem bem na sua conceção de professor. A

investigação sobre o assunto (Carneiro, 2000; Hargreaves, 1994; Salvat, 2003) mostra que as políticas de mudança não são bem aceites em país nenhum, no que diz respeito à orientação de hábitos de trabalho, parecendo haver um conflito entre a cultura de quaisquer proponentes da inovação e a cultura das práticas correntes num determinado momento.

Ao nível da aprendizagem, tem sentido perguntar até que ponto se deve alterar o atual estado das coisas sem envolver ativamente os professores no processo e sem lhes fornecer as condições de que necessitam para integrar a mudança, uma vez que as principais barreiras parecem estar na capacidade dos professores integrarem as TIC nas suas práticas, tal como nos revelam alguns dos estudos sobre a implementação das TIC nas escolas portuguesas, encomendados pelo GEPE (Costa, 2008; Costa 2009).

Já no primeiro estudo (2008), realizado no âmbito do “Eixo de Formação”, se salientava que para atingir os objetivos do Plano Tecnológico de Educação, em conformidade com os princípios orientadores da ação, a formação deve ser assumida como estratégia fulcral de desenvolvimento profissional, para todos os envolvidos no processo. Os professores devem assumir a formação como algo gradual e contínuo que permita a integração das TIC em contexto de aula, construindo assim uma visão própria e fundamentada do seu potencial para a aprendizagem.

No mesmo estudo do GEPE diz-se não se compreender que o pessoal docente, quer na sua atividade educadora, quer no quadro de ensino disciplinarmente orientado, desconheça as potencialidades e riscos da utilização das TIC pelos alunos. Torna-se pois necessário a existência de ações de formação contínua que possam responder às necessidades dos docentes, em termos de competências técnicas articuladas com uma adequada pedagogia da comunicação.

Convictos que as mensagens dos *media*, à semelhança dos textos escritos, exigem uma análise crítica e interpretativa, consideramos que o professor deve orientar os seus alunos e adequar as respostas pedagógicas às suas necessidades e interesses, ajudando-os, também, de forma plural e crítica. Logo, tem de conhecer todo o potencial educativo dos *media*, dos velhos e dos novos.

Os estudos do GEPE, coordenados por Costa (2008 e 2009), reforçam a nossa perspetiva, ao considerar indispensável o estabelecimento de parcerias entre o Ministério da Educação e as Instituições de Ensino Superior, incidindo na formação de formadores e na investigação dos processos de inovação e mudança. O professor

passa a assumir um papel preponderante nesta mudança, quando se envolve na aprendizagem com o aluno, com os colegas e com outros elementos da sociedade em geral. Com isso, ele deixará de ser aquele que apenas ensina, para passar a ser, agente e promotor da sua própria aprendizagem.

Nesta linha argumentativa, é proposto no estudo desenvolvido pelo GEPE (Costa, 2009, p.152): “um plano de formação contínua de professores situado, indexado aos contextos de docência, flexível na sua implementação, norteado por preceitos de resposta a necessidades simultaneamente do próprio professor e da escola onde trabalha, validado por preceitos de qualidade das aprendizagens dos alunos sobre os quais assumem responsabilidades”.

Na preparação das aulas, nas atividades curriculares e extracurriculares, na partilha e difusão da informação entre professores, no intercâmbio entre as várias estruturas educativas, os meios tecnológicos oferecem ao professor diversas opções de trabalho. De modo a rentabilizá-los é necessário que conheça o seu modo de funcionamento, mas também a forma como podem ser aplicados para a consecução dos objetivos curriculares em vista.

Estamos conscientes que as TIC não vão resolver todos os problemas existentes, apenas vão contribuir para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e, é nesse sentido, que imputamos aos professores responsabilidades acrescidas, como orientadores dessas aprendizagens, mas também ao nível das dinâmicas estabelecidas com os seus pares, com as estruturas educativas, com os pais, com toda uma comunidade cada vez mais mediatizada.

O modelo de formação, ao constituir-se como referencial de competências em TIC, gizado para o desenvolvimento e valorização profissional dos agentes educativos em ordem à utilização das TIC, quer nos processos de ensino e aprendizagem, quer na organização e gestão administrativa da escola, parece-nos contribuir para uma maior capacitação dos docentes e responder às suas necessidades reais e efetivas.

Os estudos do GEPE (Costa, 2008, Costa, 2009) e, em especial, o estudo encomendado pela ERC, realizado pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho (Pinto et al., 2011), na medida em que nos facultam informação mais aprofundada sobre a utilização das TIC e o atual estado da educação para os *media*, permitem-nos concluir que, na maioria das escolas, estão reunidas as condições essenciais para uma integração e utilização efetiva das TIC em contexto escolar. Apresentamos como primeira condição a motivação dos professores,

por considerarmos que esta é basilar e o esteio para as seguintes; o acesso aos equipamentos constitui a segunda.

Uma terceira condição igualmente indispensável e da qual enfermam todas as outras é a capacitação para uma utilização das TIC confiante, esclarecida, crítica e conscientemente refletida.

De acordo com Moura (2001, p. 816), “as Tecnologias de Informação possibilitaram o encurtamento das distâncias, facultando a divulgação de diferentes ideias e perspectivas. Neste sentido, elas revelaram-se um meio precioso para a reflexão crítica, abrindo a possibilidade ao professor de novas formas de ver o mundo, possibilitando a confrontação com as suas”.

A permanente atualização de conteúdos alojados, por exemplo, na Internet, permite aos professores o aperfeiçoamento e revisão constante dos seus conhecimentos, dantes disponíveis maioritariamente em suporte papel, espalhados por vários locais de difícil acesso simultâneo, quer em termos de tempo, quer de custo. No que diz respeito à pesquisa de informação credível, através de meios informáticos, os professores são intervenientes privilegiados do ambiente escolar, por comparação com os alunos, que nem sempre têm oportunidade de executar esta tarefa com igual facilidade, dado que nem sempre dispõem de conhecimentos e referências para uma utilização adequada.

Dado que há uma atualização constante, o acesso à informação digital é precioso para professores e alunos, facto que não se verificava quando o livro era essencialmente o único repositório das estruturas do conhecimento e de aprendizagem. Cardoso (1999) defende a importância de os professores procederem a uma orientação para a seleção dos conteúdos em suporte digital:

para além do poder no acesso à informação, a questão central está, cada vez mais, na qualidade das escolhas que cada um faz face à imensa informação e produtos disponíveis e nos modos e finalidades para que os utilizam. Apoiar e educar para escolher parece, portanto, ser a tarefa principal da escola e dos professores na sociedade da informação. (p. 4)

Lévy (2003) afirma que a Internet possibilita a partilha do conhecimento e a construção de contextos, desafios, interações e projetos entre professores, possibilitando aos alunos a construção do seu conhecimento pessoal. Refere o autor

também que este é o meio ideal para a construção de uma “inteligência coletiva”, que passa pela “disponibilização da memória, da imaginação e da experiência, por uma prática banalizada de troca dos conhecimentos” (Lévy, 2003, p. 167).

As TIC fizeram repensar o papel social das escolas. Das salas de informática ao gabinete do Diretor, o computador é omnipresente e indispensável. A Internet é essencial para a procura de qualquer conteúdo e o e-mail é um modo relativamente fácil de comunicar. Uma escola que não se adapte a esta nova realidade do conhecimento está condenada a, mais cedo ou mais tarde, se tornar obsoleta. As TIC não são mais uma ferramenta didática ao serviço de professores e alunos, são um recurso transversalmente utilizado no mundo onde jovens e os seus professores crescem, vivem, aprendem e ensinam (Adell, 1997).

A utilização destes recursos tecnológicos em ambiente escolar não é pedagógica por si só, nem tarefa fácil. É essencial uma avaliação tecnológica e pedagógica pela comunidade educativa, de modo a determinar se essa integração é uma mais-valia no processo de aprendizagem (Paiva, 2002, 2008).

Para além do suporte tecnológico, é necessário alterar as mentalidades dos intervenientes no processo educativo, apostar em novos serviços digitais de intervenção escolar e no justo equilíbrio entre o “tradicional” e o “moderno” na Educação. Apenas introduzir as TIC no processo educativo não faz a diferença entre uma abordagem mais tradicional e uma mais moderna, ou face a este ou aquele modelo educativo. O que marca a diferença é o conjunto de atividades e o uso que os professores fazem dessas ferramentas, aproveitando o que de melhor essas ferramentas podem oferecer em termos de aprendizagem.

Não hesitamos aqui em transcrever o ponto 5, das propostas e recomendações, elencadas pelos autores do estudo da ERC, a propósito da formação porque entendemos que a educação para os *media* tem, necessariamente, de se constituir como um processo pedagógico no qual os professores terão de se assumir como verdadeiros protagonistas. Para a operacionalização deste desiderato “impõe-se um acentuado investimento na formação de professores e educadores por parte de diferentes entidades, especialmente instituições de ensino superior e centros de formação contínua. As instituições de ensino superior que se dedicam à formação de professores deveriam procurar dar uma maior centralidade à educação para os *media*, quer no currículo de base quer através de módulos em unidades curriculares já existentes, em cursos de pós-graduação devidamente acreditados (Pinto, 2011, p.156).

Parte II – Estudo empírico

Capítulo III- Conceção e desenvolvimento da investigação

Introdução

No presente capítulo faz-se uma descrição de todos os aspetos envolvidos na conceção e planeamento da investigação realizada. Nesse sentido, formuladas as questões de investigação e os objetivos do estudo, procederemos à caracterização e justificação da opção metodológica adotada, apresentaremos os instrumentos utilizados para a recolha de dados, a caracterização dos sujeitos da amostra, bem como os procedimentos que foram adotados para a recolha e tratamento estatístico dos dados.

1. Problema e questões de Investigação

Segundo Tornero, a Escola deixou de ser a depositária do saber, não se lhe reconhecendo mais o privilégio da transmissão do conhecimento, de instituição eficaz para ensinar a ler e a escrever. A escola “está a ficar para trás na promoção da nova alfabetização da sociedade da informação: a da linguagem audiovisual e da informação” (Tornero, 2007, p. 36).

A Multimediatização reclama um cidadão interativo, que age diretamente, armazena e processa as imagens e a informação, que deixa de estar apenas ligado, para se envolver. Vemos assim que é urgente e necessário que os professores entendam e interiorizem a mudança e a inovação pedagógica como uma necessidade social natural, decorrente das exigências da sociedade atual.

Decorrente desta alteração de paradigma e acreditando que sem uma mudança das práticas, os projetos não passam de boas intenções e de meros quadros de referência que visam responder as exigências do sistema educativo esperamos, com este estudo, contribuir para compreender de que forma as TIC são utilizadas e integradas no processo educativo.

Assim, o objetivo principal da investigação aqui apresentada é compreender como são utilizadas as TIC (enquanto recursos e objeto de estudo) pelos professores do primeiro ciclo do ensino básico e conhecer as suas perceções sobre as vantagens/desvantagens da sua integração no processo educativo.

Estabelecemos um conjunto de questões mais específicas, para as quais procuramos encontrar respostas:

- Compreender de que forma os professores adquirem conhecimentos e desenvolvem competências de utilização das TIC, e qual o papel da formação inicial e contínua neste domínio;
- Caracterizar a utilização que os professores fazem das TIC e conhecer as suas opiniões sobre medidas que contribuam para uma utilização mais eficaz das mesmas;
- Saber quais os recursos que os professores têm disponíveis;
- Perceber se a educação para os *media* é alvo de abordagem pelos professores e quais as metodologias que estes utilizam;
- Conhecer as perceções dos professores relativamente às vantagens/desvantagens da utilização das TIC.

- Analisar a relação entre as percepções dos professores relativamente às vantagens/desvantagens da utilização das TIC e variáveis como a idade, o tempo de serviço, as habilitações académicas e a formação sobre TIC.

2. Natureza do Estudo

O presente estudo é descritivo, de tipo não experimental e quantitativo.

Recorremos ao questionário como principal técnica de recolha de dados.

Tendo em conta os objetivos de investigação e porque se queria descrever a realidade e examinar relações entre variáveis, sem se proceder à manipulação das mesmas, optou-se por este tipo de metodologia.

Pretende-se com o questionário elaborado para a presente investigação recolher informação que permita caracterizar a utilização das TIC na escola e na prática letiva.

Os dados recolhidos através do questionário serão alvo de análise estatística e interpretados procurando contribuir para a discussão em torno de questões relacionadas com a utilização das TIC na escola e no ensino.

3. Variáveis e hipóteses

Um primeiro grupo integra variáveis demográficas e profissionais tendo em vista a caracterização da amostra, nomeadamente a idade, sexo, habilitações académicas e situação profissional.

Um segundo grupo de variáveis foi considerado com o objetivo de saber de que forma os professores adquiriram os seus conhecimentos relativamente às TIC e se tiveram ou não formação neste domínio. Este segundo grupo integra o tipo de formação, a duração da formação, os temas abordados, e a influência que essa formação teve na introdução de novas ferramentas de TIC em aula.

No terceiro grupo de variáveis incluíram-se as variáveis relacionadas com a utilização das TIC quer na forma profissional, quer na forma pessoal. Estas variáveis incluem a frequência de uso dos recursos disponíveis, o fim para que são usados, quanto tempo é gasto em frente ao PC, se se utiliza a Internet, se o inquirido dá um uso profissional à Internet, e a frequência com que usa aplicações dedicadas às TIC.

O quarto grupo de variáveis considerado inclui a disponibilidade de recursos, quer das Escolas, quer dos próprios alunos, caracterizando assim o seu acesso às ferramentas essenciais das TIC. Incluem-se neste grupo a disponibilidade de equipamentos audiovisuais na Escola, o número de computadores na Escola e a percentagem de alunos que possui o seu computador.

Um quinto grupo contém as variáveis relativas à educação para os *media*, incluindo as temáticas abordadas durante as aulas e quais as metodologias utilizadas durante as mesmas.

O sexto e último grupo de variáveis corresponde às opiniões dos inquiridos relativamente às TIC, perguntando-se o que consideram necessário para uma utilização mais eficaz das TIC, quais as áreas em que necessitem de mais formação e, por fim quais são as suas opiniões sobre as vantagens/desvantagens das TIC. Estas opiniões são avaliadas através de uma escala composta por quinze afirmações.

Na presente investigação foi nosso objetivo testar as hipóteses seguintes:

- Existe uma relação entre a idade e as opiniões dos professores sobre a utilização das TIC na educação;
- O tempo de serviço está associado às opiniões dos professores sobre a utilização das TIC na educação;

- Existe uma relação entre as habilitações académicas dos professores e as suas opiniões sobre a utilização das TIC na educação;
- O tempo de formação na área das TIC está associado às opiniões dos professores sobre a utilização das TIC na educação;

4. Instrumento de recolha de dados

Após formulado o problema de investigação e determinados os objetivos orientadores da pesquisa foi possível traçar a estratégia de investigação e definir a técnica de recolha dos dados, tendo-se decidido utilizar um questionário.

Ao longo da revisão da literatura deparámo-nos com diversos instrumentos que, globalmente, não respondiam às finalidades do presente trabalho, pelo que optámos por elaborar um questionário, baseando-nos na literatura consultada e adequando-o de modo a responder aos nossos objetivos.

O questionário foi elaborado, alvo de um estudo piloto e, finalmente, aplicado à amostra principal da nossa investigação.

O questionário é constituído por questões fechadas, onde consta a pergunta e um conjunto limitado e pré-definido de respostas, e é pedido ao inquirido que escolha, desse conjunto, a resposta que mais próximo está da que deseja dar.

A opção pelo questionário como técnica de recolha de dados foi efetuada tendo em conta as suas vantagens, nomeadamente o facto de não ser necessário o investigador estar presente para que o inquirido responda às perguntas. Por este motivo, é possível que o questionário chegue a várias pessoas ao mesmo tempo, abrangendo uma área geográfica mais ampla, se necessário. O questionário garante também uma maior liberdade de respostas, pelo seu carácter de anonimato, evitando-se a influência do investigador (Tuckman, 2000). No entanto, houve igualmente consciência das suas limitações, tais como o facto de se tratar de um processo diferido de recolha de dados (há um desfasamento entre a entrega e a devolução do questionário, sem garantia do retorno completo), sendo que o retorno tardio pode comprometer o curso da investigação. Muitas perguntas podem ficar sem resposta e há também a possibilidade da não-compreensão da pergunta por parte do inquirido não havendo, na maioria das vezes, a capacidade de resposta por parte do investigador. Sobre a construção de um questionário, Tuckman (2000) refere que os investigadores devem ser cautelosos na sua construção.

No caso deste questionário, e como referido anteriormente, a maioria das questões são fechadas, havendo apenas algumas abertas para especificar ou complementar opções não apresentadas, pelo que, como afirmado por Foddy (2002, p. 17): "...o fornecimento prévio de respostas pode conduzir os inquiridos a responder de uma forma que não lhe ocorreria se estivesse a responder livremente".

O questionário foi selecionado de forma a recolher sequencialmente informação para responder à questão que definimos na introdução deste estudo e, nesse sentido, procurámos respeitar um conjunto de procedimentos habitual para qualquer investigação: definir rigorosamente os seus objetivos; formular hipóteses e questões orientadoras; identificar as variáveis relevantes; selecionar a amostra adequada de inquiridos; verificar o seu grau de objetividade de modo a não suscitar dúvidas no momento da inquirição.

Capítulo IV- Estudo Piloto

Introdução

O estudo piloto tem como objetivo adequar os instrumentos de análise ao seu propósito e testar a sua fidelidade, o que é essencial para que as conclusões obtidas sejam as mais próximas da realidade possível. O estudo piloto deve seguir a mesma metodologia que o estudo final para que se possa fazer, de forma consistente, alterações e melhorias.

Canhota (2008, pp. 70-71) apresenta algumas questões que podem orientar um estudo piloto. Apesar de dirigidas a estudos médicos, foram consideradas pertinentes e a usar:

- O tempo de implementação proposto é realista?
- O plano de trabalho decorre da maneira correta e esperada?
- A amostra em estudo é adequada?
- A metodologia de aquisição dos dados é correta, de acesso fácil e possível?
- Existe algum constrangimento com o instrumento de recolha de dados, neste caso com o questionário?
 - É compreensível pelos intervenientes?
 - Mede o que se deseja medir?
 - As perguntas permitem todas as respostas?
 - Existem perguntas frequentemente não ou mal respondidas?
 - A taxa de respostas é adequada?
 - A amostra selecionada fornece a informação que se pretende obter?

1. Caracterização da amostra

Na escolha da amostra para o estudo piloto, embora o seu objetivo não seja o de analisar resultados nem obter respostas para o nosso trabalho de investigação, procurámos escolher uma amostra próxima da realidade do nosso estudo final, mas que não faria parte da amostra a inquirir no estudo principal desta dissertação. Participaram neste estudo piloto todos os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, de um Agrupamento Vertical, do concelho de Santarém.

Apresentamos, de seguida, alguns gráficos e tabelas de forma a poder observar-se a distribuição dos sujeitos em função de características como o sexo, a idade, tempo de serviço, habilitações académicas, situação profissional, exercício de cargos e sua tipologia.

O Quadro 1 apresenta a distribuição da amostra por sexo.

Quadro 1 - Distribuição dos participantes por sexo

Sexo	Frequência	Percentagem
Feminino	29	96.7
Masculino	1	3.3
Total	30	100.0

Relativamente à divisão da amostra por sexo, verifica-se que a quase totalidade dos participantes é do sexo feminino (96.7%), o que corresponde a 29 dos 30 inquiridos.

O grupo etário com maior número de participantes é o dos professores com idades compreendidas entre os 38 e 48 anos.

O Quadro 2 apresenta a distribuição da amostra por idade e por tempo de serviço.

Quadro 2 - Distribuição dos participantes por idade e tempo de serviço

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Idade	30	30	55	42.6	7.0
Tempo de serviço	30	1	32	18.9	8.2

A análise do Quadro 3 permite verificar que a idade da amostra varia entre os 30 e os 55 anos, sendo a média de 42 anos (com um desvio-padrão de 7) e que a média de anos de serviço é de 18.9 (com um desvio-padrão de 8.2).

No que diz respeito às habilitações académicas da amostra, apresentamos o Quadro 3.

Quadro 3 -- Distribuição dos participantes por Habilitações Académicas

	Frequência	Percentagem
Bacharelato	4	13.2
Complemento de formação	7	23.3
Licenciatura	19	63.3
Total	30	100.0

A percentagem mais expressiva, de 63.3, é a dos que possuem licenciatura (19 professores), seguida de 23.3% que possuem um complemento de formação (7 professores) e os restantes 13.3%, que possuem bacharelato (4 professores).

O Quadro 4 apresenta a distribuição da amostra por Categoria Profissional.

Quadro 4 - Distribuição dos participantes por Categoria Profissional

	Frequência	Percentagem
Contratado	3	10.0
Quadro de agrupamento	25	83.3
Professor estagiário	1	3.3
QZP	1	3.3
Total	30	100.0

O grupo mais expressivo pertence ao “Quadro de agrupamento”, com 25 elementos (83.3%), a que se segue o grupo de “Contratados”, com 3 elementos (10%).

O Quadro 5 apresenta a amostra distribuída por exercício de cargo administrativo.

Quadro 5 – Distribuição dos participantes por exercício de cargo

	Frequência	Porcentagem
Sim	7	23.3
Não	23	76.7
Total	30	100.0

Quanto ao desempenho de cargos na administração da escola ou agrupamento, 23 dos inquiridos (76.7%) não desempenham nenhum cargo, ao contrário dos restantes 7 (23.3%).

O Quadro 6 apresenta a distribuição da amostra por tipologia de cargo administrativo.

Quadro 6 – Distribuição dos participantes por tipologia de cargo

	Frequência	Porcentagem
Coordenador(a) de Estabelecimento	3	42.9
Coordenador(a) de Conselho de Docentes	1	14.2
Coordenador(a) de Ano	2	28.6
Não disponível	1	14.3
Total	7	100.0

Dos cargos indicados, “Coordenador de Estabelecimento” é a resposta mais frequente, com 3 das 7 respostas dadas.

2. Instrumento de recolha de dados

Um dos aspetos tidos em conta no processo de construção do questionário foi o da terminologia a adotar, de modo a que as instruções para o preenchimento do questionário sejam o mais claras possível. Por vezes difícil de conseguir, é sabido que o vocabulário deve ser o mais simples possível: “Quem redige o questionário é, em geral, relativamente culto. Por esse facto, corre o risco de usar um vocabulário pouco habitual e que não será compreendido por todos ou, então, consciente dessa dificuldade, recorrer a uma linguagem artificialmente simplificada ou popular (...)” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 121).

O questionário (Anexo 1) foi elaborado em conformidade com os objetivos da nossa investigação. Relativamente à estrutura, subdivide-se em seis grupos, num total de 29 questões.

O primeiro grupo apresenta seis questões acerca das características sociodemográficas e profissionais dos professores (sexo, idade, tempo de serviço, habilitações académicas, situação profissional e cargos exercidos).

No segundo grupo, relativo à formação, pretende saber-se de que forma os professores adquiriram os seus conhecimentos na área das TIC e ainda se receberam formação nesta área. O facto de terem recebido formação determina a resposta às questões 8, 9, 10 e 11, que procuram conhecer o número de horas de formação, as temáticas abordadas, os recursos/ferramentas explorados e as mudanças introduzidas na prática pedagógica decorrentes dessa formação.

Segue-se o grupo III, referente à utilização pessoal e profissional, onde se questionam os professores relativamente à frequência de utilização das TIC na sala de aula, o objetivo dessa utilização e o tipo de utilização.

O levantamento dos recursos materiais existentes na sala de aula e a nível pessoal é efetuado no IV grupo.

A educação para os media é avaliada através de três questões onde se procura saber se os professores desenvolvem atividades nesta área, que temáticas e metodologias são utilizadas.

As duas questões do grupo VI procuram conhecer a opinião dos professores relativamente aos meios e recursos que estes consideram necessários para uma utilização efetiva das TIC na escola.

As percepções dos professores relativamente às vantagens/desvantagens da utilização das TIC são avaliadas na última questão, através de uma escala, correspondente à questão 29. Esta escala é constituída por 15 itens e nela os professores deviam indicar o seu grau de concordância com as afirmações, numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

3. Procedimentos

O período de recolha de dados decorreu entre o dia 15 de maio de 2010, data de entrega dos questionários à Coordenadora do Conselho de Docentes e o dia 04 de junho do mesmo ano, data do levantamento dos mesmos. Os questionários foram distribuídos no dia da realização da reunião ordinária mensal.

O objetivo deste estudo piloto foi conhecer a eficácia e a relevância das perguntas, verificar se há ou não questões desnecessárias ou perguntas indispensáveis, verificar o grau de dificuldade no preenchimento do questionário, o tempo necessário para o fazer e, desta forma, proceder aos acertos necessários e à afinação do instrumento de recolha de dados.

Foi pedido ao Conselho Executivo da escola sede autorização para a distribuição dos questionários aos professores, tendo sido distribuídos e recolhidos 30 questionários.

A sua aplicação foi efetuada por administração direta, entregue em mão pela coordenadora do respetivo Conselho de Docentes que procedeu a algumas explicações úteis ao seu preenchimento, previamente fornecidas aquando da entrega do envelope com os trinta questionários.

A análise dos dados obtidos nos questionários foi feita através do Software Package for the Social Sciences (SPSS). Com base na análise e interpretação dos dados foi possível retirar algumas conclusões relativas à adequação do questionário.

No total dos inquiridos, não houve respostas omissas, pelo que a amostra, na sua totalidade foi tida em consideração na análise estatística.

4. Apresentação e análise dos resultados

Os dados recolhidos foram objeto de uma análise crítica no sentido de verificar a adequação das questões, a clareza dos itens e a fidelidade da escala apresentada, com o objetivo de melhorar o questionário a utilizar aquando do estudo definitivo.

A análise dos dados e a opinião dos professores alvo do estudo piloto suscitou a necessidade de pequenas correções, sobretudo ao nível da linguagem, procurando-se uma maior clareza e objetividade das questões e ao nível da apresentação, de modo a permitir uma maior facilidade de leitura.

No grupo I, Dados Pessoais e Profissionais, acrescentamos mais uma opção à questão nº 5 que se referia à situação profissional, por não estar contemplada a categoria quadro de Zona Pedagógica e atendendo a que na amostra do nosso estudo final existem professores detentores dessa categoria.

Procedeu-se ainda à análise da consistência interna (Alpha de Cronbach) da escala de avaliação elaborada para medir as perceções dos professores sobre a integração das TIC na escola.

O coeficiente Alpha de Cronbach encontrado foi de 0,74, o que é indicador de uma fidelidade adequada. No Quadro 9 apresentam-se os resultados da análise efetuada.

Uma vez que as correlações dos itens 1, 2, 3, 4 e 10 apresentam valores muito baixos, houve a necessidade de fazer modificações, no sentido de os tornar mais claros e discriminativos. Relativamente aos quatro primeiros as alterações foram no sentido de os tornar mais focalizados e, nesse sentido, nomearam-se e exemplificaram-se os contextos. Assim acrescentou-se “nas aulas” ao itens 1 e 2, sendo que ao 2 ainda se aditaram exemplos. No item 3 afirmava-se “O recurso à imagem torna mais apelativo o processo de ensino” a reformulação foi no sentido de o tornar mais incisivo, passando a ter a seguinte redação: “O recurso à imagem (vídeo, fotografia, etc) é essencial para tornar mais apelativo o processo de ensino”. Já no item 4 a alteração focalizou-se na preparação individual do trabalho do aluno reduzindo a amplitude do termo trabalho.

O item 10 afirmava “O uso das TIC provoca um acréscimo de trabalho na preparação das aulas”. A expressão “provoca um acréscimo” foi substituída por “aumenta demasiado”, de forma a tornar o item mais discriminativo.

O Quadro 7 apresenta os resultados da análise da consistência interna.

Quadro 7 - Resultados da análise da consistência interna da escala

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach Corrigido
Tic1	3.9667	.96431	.036	.767
Tic2	4.6333	.49013	.062	.750
Tic3	4.6333	.49013	.101	.747
Tic4	3.0000	1.05045	-.066	.783
Tic5	3.7333	.82768	.594	.703
Tic6	3.9667	.71840	.734	.693
Tic7	3.8667	.81931	.588	.704
Tic8	4.1667	.53067	.153	.745
Tic9	4.0333	.88992	.469	.716
Tic10	2.7333	.98027	.017	.770
Tic11	4.1667	.74664	.658	.699
Tic12	4.1000	.80301	.752	.686
Tic13	3.8667	.77608	.513	.713
Tic14	4.1000	.75886	.631	.701
Tic15	3.4667	.62881	.243	.739

Capítulo V- Estudo Definitivo

Introdução

Atualmente é exigido à escola, e por consequência aos professores, a preparação dos alunos para uma sociedade competitiva e em constante mutação. Desta forma, têm ocorrido alterações significativas no desempenho das funções dos professores. O desconhecimento e a não utilização das TIC são tidos, nos dias de hoje, como uma nova forma de analfabetismo funcional. No entanto, tem acontecido uma evolução positiva na utilização pedagógica das TIC por um número cada vez maior de professores. A inevitabilidade de formação dos professores não é só durante a sua formação inicial mas também como profissionais no ativo (formação contínua).

Neste contexto, decidimos levar a cabo este estudo, com o objetivo principal de compreender como são utilizadas as TIC (enquanto recursos e objeto de estudo) pelos professores do primeiro ciclo do ensino básico, e conhecer as suas perceções sobre as vantagens/desvantagens desta integração no processo educativo.

A metodologia adotada é de natureza não experimental e descritiva, não se visando a generalização dos resultados encontrados.

Por razões que se prendem com a viabilidade do estudo, tendo em conta o tempo disponível, o estudo foi circunscrito aos três Agrupamentos Verticais do Concelho de Torres Novas.

Neste capítulo, são enumerados os procedimentos usados na elaboração do estudo, requeridos para se atingir os objetivos propostos e responder às questões formuladas. Inclui as escolhas metodológicas, a descrição do estudo e dos professores participantes. Descrevem-se os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos seguidos na sua aplicação e na organização e tratamento dos dados obtidos.

1. Caracterização da amostra

O local da investigação situa-se num concelho interior do país, o concelho de Torres Novas, tendo sido abrangidos os três Agrupamentos do concelho.

A nossa amostra é constituída por professores do primeiro ciclo, em exercício de funções, nos três Agrupamentos objeto de estudo, no ano letivo 2010/2011. Foram distribuídos 95 questionários, contemplando todos os professores, 42 no Agrupamento Gil Paes, 28 no Agrupamento Artur Gonçalves e 25 no Agrupamento Humberto Delgado. Obtivemos resposta de 71 docentes.

No Quadro 8 apresenta-se a distribuição da população por sexo.

Quadro 8 – Distribuição dos participantes por sexo

	Frequência	Percentagem
Masculino	9	12.7
Feminino	62	87.3
Total	71	100.0

Dos 71 participantes, 87.3% (62) são do sexo feminino, sendo os restantes 12.7% (9) do sexo masculino. Pode-se assim dizer que a maioria dos inquiridos é do sexo feminino.

No Quadro 9 apresentam-se as distribuições da idade dos participantes.

Quadro 9 – Idade dos participantes

Frequência	71
Média	42.28
Desvio-padrão	8.29
Mínima	24.0
Máxima	56.0

A média de idades dos participantes é de 42.28 anos (Desvio-padrão de 8.29 anos), a idade mínima de 24 anos e a máxima de 56 anos.

O Quadro 10 apresenta a distribuição de participantes por habilitações académicas.

Quadro 10 – Distribuição dos participantes por Habilitações Acadêmicas

	Frequência	Porcentagem
Bacharelato	7	9.9
Complemento formação	11	15.5
Licenciatura	48	67.6
Mestrado	2	2.8
Outra	3	4.2
Total	71	100.0

A partir da análise do Quadro 12, verifica-se que a maioria dos docentes possui licenciatura (67.6%), seguindo-se a resposta “Complementos de formação” (15.5%).

No Quadro 11 apresenta-se a distribuição da amostra por Categoria / Situação Profissional.

Quadro 11 – Distribuição dos participantes por Categoria/Situação Profissional

	Frequência	Porcentagem
Contratado	13	18.3
Quadro de Agrupamento	37	52.1
Professor Estagiário	1	1.4
Quadro de Zona Pedagógica	20	28.2
Total	71	100.0

No que diz respeito à situação profissional, os valores mais expressivos correspondem a quem pertence ao “Quadro de Agrupamento” (52.1%) e ao “Quadro de Zona Pedagógica” (28.2%), o que corresponde a 80.3% do total da amostra, totalizando 57 dos 71 inquiridos.

O Quadro 12 apresenta a distribuição dos inquiridos por cargo exercido na Escola ou Agrupamento.

Quadro 12 – Distribuição dos participantes por exercício de cargo em Escola/Agrupamento

	Frequência	Porcentagem
Sim	13	18.3
Não	58	81.7
Total	71	100.0

Quanto a exercer um cargo administrativo na escola ou agrupamento, 58 dos 71 inquiridos (totalizando 81.7% da amostra) afirmam que não exercem, enquanto que 13 (18.3% da amostra) afirmam que sim.

O Quadro 13 apresenta a distribuição de participantes por cargo exercido.

Quadro 13 – Distribuição dos participantes por Cargo Exercido

	Frequência	Porcentagem
Coordenador(a) de Estabelecimento	6	50.0
Coordenador(a) de Conselho de Docentes	1	8.3
Coordenador(a) de Ano	3	25.0
Omissos	2	16.7
Total	12	100.0

Quando analisadas as respostas relativas aos cargos exercidos, verificamos que um dos cargos corresponde a uma tarefa docente, pelo que não é aqui considerado. Da amostra total (71 inquiridos), apenas 12 ocupam pelo menos um cargo para além da docência, representando 16.9% do total. Desses 12 inquiridos, 2 não especificaram o cargo na resposta.

Do total de respondentes a esta questão, 50% dizem ocupar o cargo de Coordenador(a) de Estabelecimento e 25% de Coordenador(a) de Ano.

O tempo de serviço dos professores é apresentado no Quadro 14.

Quadro 14 – Distribuição dos participantes por Tempo de Serviço

Média	18.70
Mediana	21.00
Moda	23
Desvio-Padrão	9.570
Mínimo	1
Máximo	34

A média de anos de serviço dos professores da população é de 18.7 (Desvio-Padrão = 9.57), sendo 23 o número de anos de serviço mais frequente (Moda).

1. Instrumento de recolha de dados

O questionário utilizado neste estudo (Anexo 2) subdivide-se em 6 partes. Um primeiro grupo é destinado a dados pessoais e profissionais (sexo, idade, anos de serviço, habilitações académicas, situação profissional, cargos ocupados).

Segue-se um grupo de questões sobre a formação dos professores na área das TIC. As questões 7 a 11 debruçam-se sobre o tempo despendido em formação, o seu conteúdo e que recursos foram abordados.

Trata-se de questões de escolha múltipla, em que é pedido aos participantes que indiquem as suas respostas num conjunto de opções que são apresentadas.

O terceiro grupo de questões (da 12 à 20) diz respeito à utilização pessoal e profissional das TIC pelos professores, incidindo sobre a utilização de diferentes recursos e sobre os objetivos subjacentes a essa utilização. No quarto grupo questionam-se os professores sobre os recursos materiais que a escola e os alunos possuem.

A educação para os *media* é abordada nas questões 24, 25 e 26, que visam saber em que medida os professores desenvolvem atividades de educação para os *media* e, se sim, que temáticas tratam e que metodologias utilizam para o fazer. Seguem-se duas questões em que se pede aos professores sugestões para uma melhor integração das TIC na escola e sobre as áreas em que precisam de mais formação.

A última questão corresponde a uma escala que avalia as perceções dos professores relativamente às vantagens/desvantagens da utilização das TIC. Os participantes devem indicar o seu grau de concordância relativamente a cada um dos itens numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

Procedeu-se à análise da consistência interna (Alpha de Cronbach) da escala de avaliação elaborada para medir as perceções dos professores sobre a integração das TIC na escola.

O coeficiente Alpha de Cronbach encontrado foi de .75, o que é indicador de uma fidelidade adequada. No Quadro 15 apresentam-se os resultados da análise efetuada.

Quadro 15 - Resultados da análise da consistência interna da escala

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
Tic1	4.01	.84	.123	.757
Tic2	4.3	.57	.475	.726
Tic3	4.03	.76	.123	.755
Tic4	3.17	1.0	.414	.727
Tic5	3.84	.77	.423	.727
Tic6	3.71	.87	.445	.723
Tic7	3.93	.94	.507	.715
Tic8	1.94	.90	.200	.750
Tic9	4.10	.73	.395	.730
Tic10	3.27	1.06	.200	.755
Tic11	4.23	.54	.446	.729
Tic12	4.21	.80	.402	.728
Tic13	3.99	.53	.540	.723
Tic14	4.16	.50	.566	.723
Tic15	3.74	.74	.350	.734

2. Procedimentos

Após a elaboração e conclusão do questionário, procedeu-se ao pedido de autorização de aplicação do mesmo, junto da DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), tendo esta sido autorizada. Posteriormente foi pedida a colaboração aos Conselhos Executivos dos Agrupamentos alvo do estudo.

Os questionários foram entregues, nos três Agrupamentos, às respetivas Coordenadoras dos Conselhos de Docentes, no dia 05-07-2010, foi explicado o objetivo do estudo, referida a necessidade de se garantir o anonimato e indicado o dia 15-07-2010, como a data para a recolha dos mesmos.

A entrega individual a todos os docentes do 1º Ciclo de cada um dos Agrupamentos foi efetuada, posteriormente, em sede de reunião de Departamento, pelas Coordenadoras dos respetivos Conselhos de Docentes.

Embora no momento da entrega dos questionários às respetivas Coordenadoras tenha sido demonstrada, por estas, grande abertura e disponibilidade, na verdade, quando nos dirigimos aos Agrupamentos para efetuar o seu levantamento, deparamos com muitas dificuldades, face ao número reduzido de questionários devolvidos.

Fazendo uma análise deste constrangimento, considerámos que o facto de os questionários terem sido entregues às Coordenadoras e não diretamente aos Docentes (por não ter sido obtida autorização para o fazer), e a altura do ano em que foi feita a sua aplicação constituíram razões para que a recolha não tenha tido sucesso.

Estando a terminar o ano letivo 2009/2010, dar continuidade ao processo era inviável pelo que decidimos proceder a uma nova distribuição no início do ano letivo seguinte e tentar obter autorização para a distribuição direta aos docentes. Clarificada a situação junto de cada um dos órgãos de gestão entregamos, em mão, a cada docente, o questionário, na semana de 11/10/2010 a 15/10/2010.

Foi dado o período de três semanas, após o qual fizemos o levantamento dos questionários. O processo decorreu de forma satisfatória, muitos docentes referiram mesmo a pertinência do mesmo, atendendo ao facto de inquirir sobre as TIC de uma forma mais ampla, nas duas vertentes, como recurso educativo, mas também como objeto de estudo.

Para o tratamento de dados recorreremos ao software SPSS, versão 20.

3. Apresentação e análise dos resultados

Começamos por apresentar os dados relativos ao segundo grupo de questões do questionário, que incidiu sobre a formação dos professores na área das TIC, nomeadamente sobre a sua origem, duração e temas abordados.

No Quadro 16 apresentamos as respostas dos participantes à questão número 7: “Como adquiriu os seus conhecimentos na área das TIC?”

Quadro 16 – Como adquiriu os seus conhecimentos na área das TIC?

	Frequência	Percentagem
Auto-Formação	54	76.1
Apoio dos amigos	37	52.1
Formação inicial	23	32.4
Pós-graduação	9	12.7
Formação Contínua (M.E.)	31	43.7
Formação Outras Entidades	27	38.0
Outra	4	5.6

A análise do Quadro 16 permite concluir que a auto-formação é a forma de adquirir conhecimentos mais frequentemente apontada pelos participantes, seguindo-se o apoio de amigos.

A formação contínua pelo Ministério da Educação aparece em terceiro lugar e a formação por outras entidades em quarto lugar. A opção assinalada por um menor número de professores é a Pós-graduação.

As questões seguintes, sobre aspetos mais específicos da formação na área das TIC, destinavam-se apenas aos participantes que tiveram formação, pelo que apenas 66 responderam.

Quanto à Questão 8: “Quantas horas teve de formação na área das TIC, aproximadamente?”, os resultados são apresentados no Quadro 17.

Quadro 17 – Horas de Formação na área de TIC

	Frequência	Porcentagem
menos de 25h	7	10.6
25 a 50h	23	34.8
51 a 75h	16	24.2
76 a 100h	7	10.6
mais de 100h	13	19.7
Total	66	100.0

A análise do Quadro 18 revela que a maior porcentagem de participantes indica a opção entre “25 e 50” horas (34.8%) e entre “51 e 75” horas de formação (16), cabendo a maior porcentagem aos inquiridos que indicam “25 a 50” horas.

No Quadro 19, apresentam-se os temas abordados pelos participantes em ações de formação em TIC.

Quadro 18 – Temas abordados nas ações de formação em TIC

	Frequência	Porcentagem
Utilização TV	3	4.5
Utilização Vídeo	8	12.1
Utilização PC (prep. aulas)	46	69.7
Utilização PC (sala aula)	51	77.3
Utilização Internet (prep. aulas)	36	54.5
Utilização Internet (sala aula)	36	54.5
Util.º Software educativo	32	48.5
Educar para uso/leitura crítica dos <i>media</i>	1	1.5
Outros temas	4	6.1

Do total de respostas dadas na Questão 9, as respostas “Utilização do PC para a preparação de aulas” e “Utilização do PC na sala de aula” são as mais frequentes(69.7% e 77.3%). A seguir à utilização do PC, a utilização da Internet na sala de aula e para a preparação das aulas são as opções mais escolhidas.

No Quadro 19, estão indicadas as respostas à Questão 10: “Que recursos foram abordados nessa formação?”.

Quadro 19 – Recursos abordados na formação

	Frequência	Porcentagem
Hot Potatoes	19	28.8
Processamento de Texto	57	86.4
PowerPoint	49	74.2
Paint	28	42.4
Internet	51	77.3
E-mail	27	40.9
Software Educativo	29	43.9
Recursos	5	7.6

A partir das respostas obtidas, consegue-se verificar que, nas sessões de formação, os recursos “Processamento de Texto” (86.4%), “Internet” (77.3%) e “PowerPoint” (74.2%) foram os mais abordados.

O Quadro 20 apresenta as respostas dos professores à Questão 11:” O que introduziu nas suas aulas por influência dessas ações de formação que frequentou?”.

Quadro 20 – Recursos introduzidos nas aulas por influência das ações de formação

	Frequência	Porcentagem
Utilização TV na sala de aula	2	0.9
Utilização vídeos em aula	9	3.9
Utilização do PC (preparação de aulas)	53	22.8
Utilização PC em aula	57	24.6
Utilização Internet (preparação de aulas)	39	16.8
Utilização Internet em aula	38	16.4
Utilização Software Educativo	34	14.7

Nesta questão encontramos dois pares de respostas coerentes com as obtidas na questão anterior: utilização do PC em aula (24.6%) e em preparação de aulas (22.8%), e utilização da Internet em preparação de aulas(16.8%) e em aula (16.4%).

Segue-se o Quadro 21, com as respostas à Questão 12, onde é pedido para assinalar a frequência de utilização de diferentes recursos na sala de aula.

Quadro 21 - Frequência de utilização dos recursos em sala de aula

	Nunca		Raramente		Às vezes		Frequentemente		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Televisão	36	55.4	16	24.6	12	18.5	1	1.5	-	-
Vídeo em aula	14	20.9	26	38.8	22	32.8	5	7.5	-	-
Computador	1	1.4	7	9.9	25	35.2	23	32.4	15	21.1
Internet	1	1.4	9	13	24	34.8	21	30.4	14	20.3
Imprensa	18	27.3	22	27.3	17	25.8	7	10.6	2	3

Das respostas obtidas, é de notar que a Televisão tem uma frequência elevada de respostas “Nunca” (55.4%) e que nenhum professor escolheu a opção “Sempre”. Nota-se igualmente uma grande percentagem de uso “Frequentemente” (32.4%) e “Sempre” (21.1.%) do Computador e da Internet (30.4% e 20.3, respetivamente.)

Os participantes foram questionados sobre a finalidade subjacente à utilização do recurso “televisão em direto”.

No Quadro 22 apresentam-se os resultados encontrados.

Quadro 22 – A finalidade da utilização da TV (em direto) na sala de aula

	Frequência	Percentagem
Não utilize	40	56.4
Entretenimento	11	15.5
Apresentação de conteúdos	5	7.0
Motivação de alunos	13	18.3
Apoio/Ilustração Discurso do professor	1	1.4
Outro	1	1.4
Total	71	100.0

É de notar que em relação ao uso da TV em sala de aula, a maioria dos inquiridos não o faz (56.4%), e quando o faz, a razão mais indicada é a motivação dos alunos (18.3%), seguindo-se o entretenimento em segundo lugar (15.5%).

Na Questão 14 pede-se aos participantes para escolherem o programa televisivo utilizado com maior frequência em sala de aula.

O Quadro 23 apresenta as respostas.

Quadro 23 - Programa Televisivo mais usado

	Frequência	Porcentagem
Documentários	6	8.5
Filmes	21	29.6
Outro	1	1.4
Omissos	3	4.2
Não uso	40	56.3
Total	71	100

Da totalidade dos programas televisivos usados, os filmes são os mais frequentes (29.6%), seguindo-se os documentários, indicados apenas por 6 professores (8.5%). A maioria dos inquiridos (56.3%) não usa programas televisivos, como verificámos nas questões anteriores.

As respostas à Questão 15: “Com que fim utiliza o vídeo (VHS, DVD) na sala de aula?” podem ser observadas no Quadro 24:

Quadro 24 – Finalidade da utilização do vídeo

	Frequência	Porcentagem
Não utilize	16	22.5
Entretenimento	17	23.9
Apresentação de conteúdos	23	32.5
Motivação de alunos	10	14.1
Apoio/Ilustração do discurso do professor	5	7.0
Total	71	100.0

Como pode verificar-se no quadro anterior, a resposta mais frequente é a de “apresentação de conteúdos” (32.5%), seguida de “entretenimento” (23.9%). Há também uma percentagem significativa de inquiridos que não usa o vídeo nas aulas (22.5%).

As respostas à Questão 16: “Quanto tempo passa ao computador?”, são apresentadas no Quadro 25:

Quadro 25 – Tempo ocupado no computador

	Frequência	Porcentagem
< 5h semanais	10	14.1
6h - 10h semanais	27	38.0
> 10h semanais	34	47.9
Total	71	100.0

De acordo com os dados apresentados no Quadro 26, 47.9% dos participantes passam “mais de dez horas semanais” em frente a um computador, seguindo-se a percentagem de 38 que passam “entre seis e dez horas semanais”, dados que demonstram uma frequência de utilização alta por parte dos participantes.

No Quadro 26 apresentam-se os locais onde os inquiridos utilizam a Internet.

Quadro 26 – Locais de utilização da Internet

	Frequência	Porcentagem
Em casa	5	7.0
Casa e escola	53	74.7
Casa, escola e outros	12	16.9
Omissos	1	1.4
Total	71	100.0

O uso da Internet pelos professores é feito pela maioria em “casa e escola” (74.7%).

No Quadro 27 podemos observar os motivos indicados pelos professores para a utilização do computador.

Quadro 27 – Finalidade da utilização do computador na atividade profissional

	Frequência	Porcentagem
Preparação das aulas	58	16.8
Trabalho colaborativo (colegas)	29	8.4
Trabalho colaborativo (alunos)	9	2.6
Apoio a cargos	18	5.2
Divulgação Atividades (alunos)	22	6.4
Pesquisa de Informação	66	19.1
Comunicação com colegas	58	16.8
Comunicação com direção	54	15.6
Comunicação com alunos	15	4.3
Comunicação com pais	15	4.3
Outro uso do PC	2	0.6

Como pode verificar-se através da análise do Quadro 27, os professores usam o computador principalmente para “pesquisa de informação” (19.1%), “comunicação com colegas” e “preparação das aulas” (ambas com 16.8%), e “Comunicação com a direção” (15.6%).

No Quadro 28 são apresentadas as frequências de utilização de diferentes aplicações informáticas com os alunos.

Quadro 28 – Utilização de aplicações informáticas com os alunos

	Nunca		Raramente		Às vezes		Frequentemente		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Processamento de Texto	4	5.7	8	11.4	24	34.3	24	34.3	10	14.3
Pesquisa na Internet	6	8.6	10	14.3	24	34.3	21	30.0	9	12.9
Email	27	40.3	12	17.9	7	10.4	9	13.4	12	17.9
Software Pedagógico	10	15.2	10	15.2	27	40.9	17	25.8	2	3
Messenger	40	60.6	11	16.7	5	7.6	6	9.1	4	6.1
Plataforma de Serviços	30	44.1	6	8.8	20	29.4	8	11.8	4	5.9

As respostas mais frequentes encontradas são as seguintes:

- em “processamento de texto” a resposta “às vezes” e “frequentemente” é igual, com 34.3%;

- em “pesquisa na Internet”, a resposta “às vezes” surge também com 34.3%;
- a resposta “nunca” é a mais frequente para o “e-mail” (40.3%) e o “Messenger”(60.6%), sugerindo que estas tecnologias de comunicação electrónica não são usadas para comunicação com os alunos;

- em “Plataformas de Serviços”, as respostas mais frequentes são “Nunca” (44.1%) e “Às vezes” (29.4%), concluindo-se que as plataformas de serviços são usadas de forma pouco frequente, tal como no caso do email e do Messenger.

O Quadro 29 discrimina as finalidades subjacentes ao uso das aplicações usadas pelos participantes com os seus alunos.

Quadro 29 – Finalidades da utilização do computador com os alunos

	Comunicação		Pesquisa		Edição Documentos		Recreativo / Jogos		Colaboração		Outros	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Processamento de Texto	13	12.9	6	5.9	55	54.5	3	3.0	24	23.8	-	-
Pesquisa na Internet	4	4.2	52	54.7	20	21.1	11	11.6	8	8.4	-	-
Email	23	52.4	2	4.5	3	6.8	3	6.8	13	29.5	-	-
Software Pedagógico	8	10.4	17	22.1	9	11.7	28	36.4	13	16.9	2	2.6
Messenger	17	73.9	-	-	1	4.3	3	13.0	2	8.7	-	-
Plataforma de Serviços	14	29.8	10	21.3	7	14.9	-	-	15	31.9	1	2.1

- “Edição de documentos” (54.5%) e “Colaboração” (23,8%); são as finalidades mais frequentes do uso de Processamento de Texto;

- A Internet é utilizada por maiores percentagens de participantes para efetuar “Pesquisas” (54.7%) e para “Edição de Documentos” (21.1%);

- No caso do e-mail, os inquiridos dão-lhe mais uso para “Comunicação” (52.3%) e “Colaboração” (29.5%);

- No caso do Messenger, a finalidade mais referida é a da “Comunicação” (73.9%);

- Para software pedagógico ou de autoria, a “Pesquisa” (22.1%) e o uso

“Recreativo/Jogos” (36.4%) são a finalidades mais indicadas;

• Relativamente às plataformas colaborativas, “Comunicação” (29.8%) e “Colaboração” (31.9%) são as finalidades mais apontadas.

Em relação aos recursos disponíveis na Escola, o Quadro 30 revela que nota-se que o número de unidades de TV e de Vídeo é quase o mesmo, havendo 55 unidades de TV e 54 unidades de Vídeo.

Quadro 30 – Recursos disponíveis na Escola

	Frequência	Porcentagem
TV	55	90.2
Video	54	88.5
DVD	45	73.8

Apresentam-se no Quadro 31 as respostas à Questão 22: “De quantos computadores dispõe, em simultâneo, na sua escola, para poder trabalhar com os seus alunos?”

Quadro 31 – Número de computadores disponíveis em simultâneo na Escola

Nº de computadores	Frequência	Porcentagem
0	1	1.4
1	29	42.0
2	17	24.6
3	3	4.3
4	1	1.4
5	2	2.9
6	1	1.4
10	3	4.3
11	5	7.2
12	2	2.9
15	4	5.8
18	1	1.4

Como se pode verificar no Quadro 31, dos inquiridos, 42% dispõe de apenas um

computador para trabalhar com os seus alunos.

No que se refere à Questão 23 - “Na sua turma os alunos dispõem de computador pessoal?” os resultados são apresentados no Quadro 32.

Quadro 32 – Alunos com computador pessoal

	Frequência	Porcentagem
Todos	9	12.7
Mais de 50%	42	59.2
Menos de 50%	17	23.9
Nenhum	1	1.4
Omissos	2	2.8
Total	71	100

A maioria dos professores responde que mais do que 50% dos seus alunos possuem computador pessoal.

O quinto grupo de questões do questionário visou averiguar se os professores realizam atividades de educação para os *media* e que temáticas abordam com este objetivo. Verificámos que 50 professores (70.4%) respondem que realizam atividades com o objetivo de educar os alunos para o uso e a leitura crítica dos *media*, respondendo 21 (29.6%) professores que não o fazem.

As respostas à Questão 25: “Com o objetivo de educar os alunos para o uso e leitura crítica dos *media*, que temáticas aborda?” apresentam-se no Quadro 33.

Quadro 33 – Temáticas abordadas na educação para os *Media*

	Frequência	Porcentagem
Notícias	34	68
Violência	19	38
Publicidade	21	42
Cuidados na Internet	44	88
Outras	4	8
Nenhuma abordagem	21	29.6

No que diz respeito a temáticas no âmbito da educação para o uso e leitura crítica dos *media*, do total de 50 professores que responderam que realizam atividades com este objetivo, 44 (88%) abordam os cuidados a ter na Internet, enquanto que 34 (68%) aborda a temática das notícias.

No Quadro 34 apresentam-se as respostas à Questão 26: “Que metodologias

utiliza?”.

Quadro 34 – Metodologias utilizadas

	Frequência	Percentagem
Análise Documentos	40	81.6
Produção Documentos	28	57.1
Visita a Meios de Comunicação	3	6.1
Outras	4	8.2

As metodologias mais utilizadas são a análise (81.6%) e a produção de documentos (57.1%).

No sexto e último grupo de questões, procurou-se recolher sugestões sobre medidas que permitam uma utilização mais eficaz das TIC e ainda sobre as áreas em que os professores sentem necessidade de mais formação.

No Quadro 35 são apresentados os resultados das respostas dadas à Questão 27: “O que considera necessário para uma utilização mais eficaz das TIC na escola?”.

Quadro 35 – O que considera necessário para uma utilização mais eficaz das TIC na escola?

	Frequência	Percentagem
Mais acções de formação sobre TIC	31	43.7
Mais ações formação de educação para a imagem	4	5.6
Mais software específico	23	32.4
Fomentar comunicação entre estruturas educativas	2	2.8
Apoio de um técnico	7	9.9
Outra	4	5.6
Total	71	100.0

Para uma maior eficácia na utilização das TIC, uma grande parte dos inquiridos aponta como necessária a formação em TIC (43.7%) e mais software específico (32.4%). As outras opções são escolhidas por um menor número de participantes.

Apresentam-se no Quadro 36 as respostas dos participantes à Questão 28: “Pensando nas TIC ao serviço do ensino e aprendizagem, em que áreas necessita de mais formação?”.

Foi pedido aos inquiridos que ordenassem, numa escala de 1 a 9 (sendo 1 a mais

importante e 9 a menos importante), as áreas em que necessitam de mais formação, tendo-se feito a apresentação no Quadro 36 do número de professores que indica cada uma das áreas em primeiro lugar.

Quadro 36 – Áreas com maior necessidade de formação

	Frequência	Porcentagem
Processamento de Texto	1	1.4
Edição gráfica	10	14.5
Folha de cálculo	32	46.4
Software Pedagógico	13	18.8
Pesquisa na Internet	2	2.9
Chats / Messenger	1	1.4
Fórum	4	5.8
Outra area	6	8.7
Total	69	100.0

Em termos de necessidades de formação, a resposta mais evidente é a de aprendizagem em “Folha de cálculo” (46.4%), seguida de “Software Pedagógico” (18.8%) e de “Edição gráfica” (14.5%).

A Questão 29 corresponde a uma escala que visa avaliar a opinião dos participantes sobre as vantagens/desvantagens da utilização das TIC na Escola. Esta escala é composta por 15 afirmações a que os participantes devem responder utilizando para o efeito uma escala de Likert de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

Apresentamos as respostas dos participantes no Quadro 37.

Quadro 37 – Utilização das TIC na Escola

Itens	DT		D		NCND		C		CT	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. A utilização das TIC nas aulas torna o comportamento dos alunos mais “perturbador”	21	29.6	36	50.7	9	12.7	5	7.0	-	-
2. O recurso à imagem (vídeo, fotografia, etc) nas aulas predispõe os alunos para a aprendizagem	-	-	1	1.4	1	1.4	45	63.4	24	33.8
3. O recurso à imagem (vídeo, fotografia, etc) é essencial para tornar mais apelativo o processo de ensino	1	1.4	2	2.8	7	9.9	45	63.4	16	22.5
4. O uso das TIC facilita demasiado a preparação individual de trabalhos pelos dos alunos	7	9.9	21	29.6	22	31.0	20	28.2	1	1.4
5. O uso das TIC na sala de aula contribui para o sucesso escolar dos alunos	-	-	5	7.0	12	16.9	43	60.6	11	15.5
6. As TIC são fundamentais para a implementação do trabalho colaborativo com os alunos	-	-	9	12.7	12	16.9	40	56.3	10	14.1
7. O uso das TIC é indispensável para um melhor desempenho profissional	1	1.4	6	8.6	9	12.9	35	50.0	19	27.1
8. A utilização da imagem como recurso desvaloriza o papel do professor	2	2.8	3	4.2	5	7.0	39	54.9	22	31.0
9. As TIC são fundamentais para o trabalho colaborativo dos professores	-	-	2	2.8	9	12.7	40	56.3	20	28.2
10. O uso das TIC aumenta demasiado o trabalho na preparação das aulas	8	11.3	27	38.0	17	23.9	16	22.5	3	4.2
11. O uso das TIC facilita a comunicação entre as várias estruturas educativas (ex.: escola/agrupamento; coordenadora/conselho de docentes; grupos de trabalho)	-	-	-	-	4	5.6	46	64.8	21	29.6
12. O uso das TIC (ex.: plataformas tipo Moodle, email) é essencial para difundir a informação emanada da sede do Agrupamento.	2	2.8	-	-	4	5.6	39	54.9	26	36.6
13. O recurso às TIC permite instituir uma política de gestão mais eficaz	-	-	-	-	10	14.1	52	73.2	9	12.7
14. O recurso às TIC permite uma melhor articulação entre as escolas do Agrupamento	-	-	1	1.4	1	1.4	55	77.5	14	19.7
15. O recurso às TIC permite ao órgão de gestão e às estruturas de coordenação, uma melhor supervisão da atividade pedagógica	-	-	4	5.6	18	25.4	40	56.3	9	12.7

A maioria dos inquiridos (29.6% “Discorda Totalmente” e 50.7% “Discorda”) é da opinião que a utilização das TIC tem uma influência positiva ao nível do comportamento dos alunos, sendo que apenas 5 professores discordam que seja uma causa para um comportamento mais perturbador dos alunos.

De acordo com o Quadro 37, a resposta mais escolhida pelos participantes para a questão sobre os benefícios para a aprendizagem do recurso à imagem é “Concordo”, com 63,4% do total de respostas, seguida de “Concordo Totalmente”, com 33.8%.

Quanto ao uso das TIC facilitar demasiado a preparação dos trabalhos pelos alunos, verifica-se uma tendência central, com “Não concordo nem discordo” e “Concordo” a ter peso (31% e 29.6%, respetivamente) superior a “Concordo”.

Apesar disso, há uma concordância que as TIC contribuem para o sucesso escolar e facilitam o trabalho colaborativo dos alunos, com valores elevados de “Concordo” (60.6% e 56.3%), assim como contribuírem para um melhor desempenho profissional.

Impressionantemente no total, 77.1% (50% “Concordo” e 27.1% “Concordo Totalmente”) das respostas afirma que no seu desempenho profissional as TIC são essenciais.

Para 85.9% dos professores, a sua imagem é afetada (31% de “Concordo Totalmente” e 54.9% de “Concordo” à afirmação), considerando que o ensino pela imagem desvaloriza o papel do professor.

Os inquiridos concordam, maioritariamente, que as TIC facilitam o trabalho colaborativo, quer entre alunos, quer entre professores, representando estas opiniões 56.3% das respostas dadas em cada afirmação.

A maioria dos professores concorda que o uso das tecnologias aperfeiçoa a comunicação entre as estruturas educativas, já que 64.8% responderam que concordam e 29.6% que concordam totalmente. Como se pode verificar pela análise do Quadro 39, há também uma grande concordância com as afirmações de que as TIC permitem uma gestão mais eficaz e uma maior articulação entre escolas. Uma percentagem superior a 70% dos professores concorda ou concorda totalmente com as afirmações.

Com o objetivo de testar as hipóteses formuladas na presente investigação, procedemos ao cálculo das correlações entre a variável “opinião dos professores sobre a utilização das TIC na educação” e a idade, o tempo de serviço, as habilitações académicas e o número de horas de formação sobre TIC.

Os resultados são apresentados no Quadro 38.

Quadro 38 - Correlações entre variáveis

	Idade	Tempo de serviço	Horas de formação	Habil. académicas	Opiniões sobre TIC
Idade	-				
Tempo de serviço	.935**	-			
Horas de formação	.007	.081	-		
Habil. Académicas	-.348**	-.306*	.125	-	
Opiniões sobre TIC	-.098	-.162	-.054	.205	-

*p < .05; ** p < .01

Como pode verificar-se pela análise do Quadro 38, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre as opiniões dos professores sobre a utilização das TIC e as variáveis de caracterização pessoal e profissional idade, tempo de serviço, habilitações académicas e horas de formação em TIC. Verifica-se uma correlação negativa entre tempo de serviço e opiniões dos professores ($r = -.162$), sugerindo que quanto mais anos de serviço, mais negativas são as suas opiniões sobre as TIC, mas que não alcança a significância estatística. No que se refere às habilitações académicas, verifica-se uma correlação positiva com as opiniões dos professores, indicadora de que quanto mais habilitações, melhor opinião têm sobre as TIC ($r = .205$). No entanto, também aqui o limiar da significância estatística não é alcançado.

4. Discussão dos resultados

Esta síntese do capítulo que aqui se expõe possibilita uma interpretação dos resultados alcançados pela análise dos dados obtidos através dos questionários. Nas sínteses parciais, ao longo do capítulo, foram sistematizados os principais resultados. Agora recairemos, fundamentalmente, sobre os aspetos que, na nossa opinião, são os mais significativos.

Foi possível constatar que maioria dos inquiridos que responderam concordaram com a questão que as TIC são uma componente a valorizar pois sabem e reconhecem que o uso das TIC pode beneficiar o ensino-aprendizagem.

Constatamos que apenas 32.4% dos professores tiveram formação inicial no âmbito das TIC, pelo que podemos concluir que a formação inicial não é suficiente para a preparação dos professores neste âmbito.

Apuramos que a auto-formação (76.1%) e o apoio dos amigos (52.1%) são as duas formas mais usuais de adquirir conhecimentos na área das TIC. No que se refere às horas de formação, dos 66 inquiridos que responderam à questão, a maior percentagem de participantes (34.8%) tem entre 25h a 50h de formação. Nessas ações de formação, os temas abordados prendem-se com a utilização do computador na preparação das aulas (69.7%) e com a sua utilização na sala de aula (77.3%), bem como com a utilização da Internet na preparação das aulas e na sala de aula (valores semelhantes de 54.5%).

Relativamente aos recursos, os mais abordados nas sessões de formação pelos inquiridos que responderam, foram o processamento de texto (86.4%), a Internet (77.3%) e o PowerPoint (74.2%).

Os inquiridos afirmam que, pensando nas TIC ao serviço do ensino e aprendizagem, sentem lacunas relativamente à folha de cálculo (46.4%), ao software pedagógico (18.8%) e à edição gráfica (14.5%).

A utilização do computador em aula (24.6%) e em preparação de aulas (22.8%), e a utilização da Internet em preparação de aulas (16.8%) e em contexto de sala de aula (16.4%) são as consequências da formação mais referidas pelos participantes.

Verificámos, ainda, que a TV e o Vídeo são pouco utilizados na sala de aula. Apenas 1 dos inquiridos usa frequentemente a televisão (1.5%) e cinco professores utilizam frequentemente o vídeo (7,5%). No que diz respeito à TV, 55.4% “Nunca” usa, enquanto que 20.9% “Nunca” usa o Vídeo.

Quanto ao uso do computador, 32.4% usam-no “frequentemente” e 21.1% utilizam-no “sempre”. Relativamente à Internet esta tendência mantém-se, indicando que a mesma é bastante utilizada pelos professores. Em relação ao uso da TV em sala de aula, a maioria dos inquiridos não o faz, e aqueles que utilizam a TV fazem-no por motivos de entretenimento e motivação dos alunos. A maioria dos inquiridos (56.3%) não usa programas televisivos, mas os que utilizam recorrem sobretudo aos filmes. Os vídeos são utilizados para a “apresentação de conteúdos” (32.39%) e para “entretenimento” (23.94%), mas quase um quarto dos inquiridos não usa o recurso Vídeo em aula.

Cerca de 47.9% dos inquiridos passam mais de dez horas semanais em frente a um computador e o uso da Internet é maior em “casa e escola” (74.6%).

Em ambiente escolar, o uso do computador é feito para “pesquisa de informação” (19.1%), “comunicação com colegas” e “preparação das aulas” (ambas com 16.8%), e comunicação com a Direção (15.6%).

Os professores utilizam com os alunos sobretudo o “processamento de texto” e fazem “pesquisa na Internet”. É importante notar que as aplicações “e-mail” (40.3%) e “Messenger” (60.6%) têm como resposta mais escolhida a opção “nunca”, o que sugere uma preferência pela comunicação presencial.

Depreendemos que o uso de diferentes aplicações tem vários objetivos. O processamento de texto é utilizado sobretudo para edição de documentos (54.5%) e colaboração (23.8%); no caso da Internet, a pesquisa é a resposta mais escolhida (54.7%), seguida de edição de documentos (21.1%); o e-mail é utilizado para comunicação (52.4%) e colaboração (29.5%); no caso do software pedagógico ou de autoria, a pesquisa (22.1%) e o uso recreativo (36.4%) são as finalidades mais referidas; relativamente ao uso do Messenger, a finalidade mais indicada é a da comunicação (73.9%) e no caso das plataformas colaborativas, a comunicação (29.8%) e a colaboração (31.9%) são as finalidades mais referidas pelos professores.

Relativamente aos recursos que as escolas possuem, nota-se que possuem TV, Vídeo e DVD em percentagens elevadas (entre os 73.8% e 90.2%).

No que diz respeito ao número de computadores a ser utilizados para trabalhar com os alunos, 42% dos professores possuem apenas um computador, o que parece insuficiente.

Perguntou-se aos professores se os alunos possuíam ou não um computador

pessoal em casa, verificando-se que a maioria dos professores respondeu que mais de 50% dos seus alunos possuem computador, o que será um bom meio para os alunos desenvolverem os conhecimentos obtidos nas aulas.

A questão referente ao desenvolvimento de atividades de educação dos alunos para o uso e leitura crítica dos *media* revelou que a maioria (70.4%) dos professores realiza estas atividades. No que se refere às temáticas abordadas, os cuidados a ter com a Internet (88%) e o foco na leitura de notícias (68%).

No que diz respeito às metodologias usadas, as mais frequentes são a análise (81.6%) e a produção (57.1%) de documentos.

Quando questionados sobre o que consideram necessário para uma utilização mais eficaz das TIC, a necessidade de formação em TIC (43.7%) e mais software específico (32.4%) são as respostas mais frequentes.

Questionando diretamente sobre se o recurso à imagem predispõe os alunos para a aprendizagem, 63.4% concordam, concordando também que as TIC são benéficas para o trabalho colaborativo, quer entre alunos, quer entre professores (56.3% das respostas de concordância dadas em cada afirmação). “As TIC permitem uma gestão mais eficaz e uma maior articulação entre escolas” é a opinião concordante de mais de 70% dos inquiridos.

Podemos concluir que a maioria dos professores consideram que não se recorre a um maior uso das TIC nas aulas devido, sobretudo, à falta de recursos e à falta de formação. São evidências que encontramos no dia a dia das escolas e que em muitos dos casos impedem o maior uso e utilização das TIC. Perante isto, pode haver desmotivação e acomodação. No entanto, como mais de metade dos alunos tem computador pessoal, será, talvez assim, possível abordar mais temas sobre as TIC e recorrendo às TIC, uma vez que os alunos detêm equipamentos que lhes permitem explorar, através dos mesmos, os conhecimentos obtidos em aula.

No que se refere ao teste das hipóteses formuladas, concluímos que nenhuma das quatro hipóteses recebeu apoio dos dados. Com efeito, nenhuma das correlações encontradas são estatisticamente significativas, apesar de o tempo de serviço aparecer correlacionado de forma negativa com as opiniões dos professores sobre as TIC ($r = -.162$) - sugerindo que quanto mais anos de serviço, menos positivas são as opiniões dos professores - e as habilitações académicas surgirem positivamente associadas a estas opiniões ($r = .205$) – sugerindo que um nível de habilitações mais elevado está associado a opiniões mais positivas sobre as TIC. Para estes resultados poderá ter contribuído a pequena dimensão da amostra utilizada, que torna mais difícil encontrar resultados estatisticamente significativos.

CONCLUSÕES

É pela compreensão e reflexão permanente que podemos buscar estratégias pedagógicas que contribuem para a formação de cidadãos mais informados, mais autónomos, mais conscientes, com uma capacidade crítica que lhes permita, quando expostos ao poder da imagem, compreender e analisar os conteúdos veiculados com o necessário distanciamento.

Este posicionamento pedagógico determina uma conceção diferente do ensino – aprendizagem e da escola pelos professores, cujas perceções procuramos conhecer um pouco melhor neste estudo, através da análise das respostas/opiniões/perspetivas da nossa amostra. O modo como a integração das tecnologias está a ser concretizada no 1º ciclo no respeito por esta orientação pedagógica, é o que procurámos conhecer mais intimamente.

As novas tecnologias são desafiadoras, estimulantes e criativas, na medida em que implicam novos objetivos educacionais e novas formas de trabalho que se traduzem, num primeiro enfoque, por mais interatividade no ensino e por aprendizagens multifacetadas.

Neste estudo destaca-se um significativo conjunto de constrangimentos, que os professores referem a propósito do manuseamento das TIC em situação de sala de aula. Por outro lado, o estudo possibilitou ainda a compreensão de algumas situações críticas relativamente ao uso das TIC como estratégia pedagógica.

Atendendo ao facto de ser a primeira vez que desenvolvemos um trabalho desta natureza, e atendendo à metodologia utilizada, não temos a pretensão de generalizar as nossas modestas conclusões a outras realidades e contextos. Visamos, tão-somente, contribuir para o despertar para uma mudança consciente das práticas, uma mudança que terá necessariamente que passar pelo reconhecimento das novas linguagens associadas às TIC. Com efeito, a amostra utilizada não permite generalizar as conclusões, apenas contribuindo para um conhecimento das perceções dos professores participantes e, desta forma, para a reflexão sobre a utilização das TIC na escola. Outros estudos, noutros contextos escolares, poderão dar, no futuro, outros contributos para a reflexão sobre esta temática.

Por outro lado, é de referir que apenas os professores foram consultados nesta investigação, e que a auscultação de alunos e mesmo de órgãos de direção e gestão

das escolas enriqueceria a reflexão em torno da utilização das TIC, auscultação essa que deixamos como sugestão para futuros estudos.

Acrescente-se, como dificuldade encontrada ao longo da realização deste estudo, que as constantes e a cada dia mais complexas solicitações diárias, que se impõem à profissão docente constituíram condicionantes a uma dedicação plena a este trabalho.

Com base na análise dos dados que obtivemos através dos questionários aplicados, podemos concluir que os professores reconhecem o potencial das TIC e percebem as mesmas como uma componente a valorizar. Este estudo mostra uma carência de formação em TIC quer ao nível da formação inicial quer contínua, já que apenas uma pequena percentagem de professores teve formação TIC aquando da formação inicial. Os professores procuram vencer este constrangimento enveredando pela autoformação e pelo apoio dos amigos.

A apetência e o interesse dos professores, relativamente às competências TIC, ficam demonstrados no seu investimento na aquisição de conhecimentos, a título individual e autónomo. E é revelador de que estão recetivos à integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

A formação inicial e contínua deveria atender às necessidades dos docentes, sendo promotora da utilização das TIC. A iniciativa deverá partir das instituições com responsabilidade na área, escolas superiores, agrupamentos de escolas, centros de formação, professores...

No que diz respeito ao uso corrente das TIC, este não é essencialmente direcionado para as aulas, mas antes para a sua preparação e para comunicação com as estruturas administrativas e do Agrupamento escolar. Ao nível da administração e gestão das escolas, as TIC aparecem, assim, como importantes ferramentas de comunicação e de facilitação do trabalho colaborativo, como se depreende das respostas dos professores.

As opiniões dos professores sobre as medidas que contribuem para uma utilização mais eficaz das TIC nas escolas evidenciam a necessidade de formação e de existência de mais software específico para o nível de ensino como condições necessárias a essa concretização.

Realçamos a necessidade de se apostar na formação docente e investir na aquisição de equipamento de modo a que os professores desenvolvam mais conhecimentos e competências nestas áreas.

Há uma falta de equipamentos por parte das escolas, colmatada com a presença

de equipamentos pessoais por parte dos alunos. Da parte dos professores realçamos as necessidades de atualização que são grandes, quer em termos técnicos, quer de formação.

Verifica-se também que os professores não usam as TIC como elemento de comunicação com os alunos, eficácia que sugere uma pouca rentabilização desses meios na relação aluno-professor. Parece haver uma separação da interação destas duas entidades, no sentido em que o professor programa e apresenta atividades de uso das TIC que devem ser realizadas aluno-aluno, ao mesmo tempo que realiza atividades com recurso às TIC professor-professor, principalmente para partilha de técnicas e trabalho administrativo.

A educação para os *media* deve promover a tomada de consciência dos diferentes modos sociais e culturais de comunicar, desenvolver competências de expressão e comunicação de todos, em ordem a uma participação ativa e esclarecida na vida local e social. Esta pertinência revelou-se, neste estudo, fundamental na medida em que a maioria dos professores faz esta abordagem em contexto educativo, focalizando-se nas temáticas - cuidados a ter com a Internet e notícias. As metodologias mais utilizadas são a análise e a produção de documentos, com primazia para a primeira.

As plataformas colaborativas servem inicialmente o seu propósito pedagógico, se bem que os meios audiovisuais (TV e Vídeo) parecem ser usados de forma mais recreativa do que pedagógica.

De uma forma geral, os resultados apresentados no capítulo anterior revelam que os inquiridos estão, no geral, de acordo que as TIC são benéficas para o processo pedagógico e para a aprendizagem, apesar de considerarem que as mesmas influenciam de forma menos positiva o comportamento dos alunos em aula.

Têm uma perceção positiva sobre a aprendizagem com recurso à imagem, tal como em relação ao trabalho colaborativo, quer este seja realizado entre alunos, quer entre professores e consideram as TIC profícuas para o sucesso escolar dos alunos.

Os professores não expressam uma opinião relevante, mostrando uma certa neutralidade em relação à afirmação de que as TIC facilitam demasiado a preparação dos trabalhos pelos alunos.

Relativamente ao desempenho profissional há um notório entendimento de que a utilização das TIC traz grandes vantagens e a sensação que a representação do professor fica desvalorizada pelo facto de este utilizar a imagem como recurso

educativo.

Na perspectiva da maioria dos docentes, as TIC são facilitadoras da comunicação e da divulgação da informação, promovendo a articulação entre as estruturas educativas, aspeto que concorre para uma gestão mais eficaz e permite o desenvolvimento de práticas de supervisão.

As opiniões dos professores sobre as TIC não aparecem, nos nossos resultados, associados de forma estatisticamente significativa às variáveis idade, tempo, de serviço, habilitações académicas e horas de formação em TIC, não tendo assim sido encontrado apoio para as hipóteses que formulámos na presente investigação. Contudo evidenciam-se algumas relações: quanto mais elevado é o tempo de serviço mais tendência há para se verificarem opiniões negativas em relação à integração das TIC; quanto mais elevado é o nível académico mais as opiniões dos professores parecem favoráveis relativamente às TIC.

Como aspetos que devemos, na globalidade, destacar, ficam os seguintes: o uso das TIC deve ser generalizado nas escolas; existe um hiato entre a evolução tecnológica e o ritmo de integração da mesma nas escolas do 1º ciclo; não é o recurso às novas tecnologias que melhora os resultados do ensino, mas o uso pedagógico que fizermos delas; os processos de formação de professores no âmbito das TIC devem ser revisitados.

Podemos afirmar que o processo de integração das TIC na escola tem sido lento e entremeado de obstáculos de diferente natureza, nomeadamente materiais (equipamentos), humanos (falta de formação e atitudes pouco positivas) e financeiros (para compra de material e/ou atualização do mesmo).

Atendendo às limitações de um trabalho desta natureza, as nossas modestas conclusões visam, tão-somente, despertar para uma mudança consciente das práticas, uma mudança que terá necessariamente que passar pelo reconhecimento das novas linguagens.

Referências bibliográficas

Abrantes, J. C. (1992). *Os Media e a Escola*. Texto Editora.

Abrantes, J. C. (1995). *A imprensa, a rádio e a televisão na escola*. In J. C. Abrantes, C. Coimbra, & T. Fonseca (Eds.), *A escola e os media 2* (1a ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alarcão, I. (2006). *Nós, professores, e a nossa envolvente sócio-político-cultural*. Comunicação apresentada na PROFMAT, Setúbal.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Amante, L. (2003). *A integração das novas tecnologias no Pré-escolar. Um estudo de Caso*. (Tese de doutoramento, Universidade Aberta). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.2/2488>

Amante, L. (2007). *Infância, Escola e Novas Tecnologias*. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Orgs), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp. 102-123). Porto: Porto Editora.

Associação Americana de Pediatria (AAP). (2009). *Television and Videos for Children Under 2 May Not Influence Skill Development*. www.aap.org. Consultado em Janeiro de 2013.

Balanksat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report*. A review of studies of ICT impact on schools in Europe: European Commission, European Schoolnet.

Calado, I. (1994). *A utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.

Camacho, L. (1996). *Memórias de um Futuro*. Lisboa: Hugin Editores, Lda.

Cardoso, C. (1999). *Ler a Sociedade da Informação, Usar as NTIs*. Actas do 1.º encontro de Investigação e Formação. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Carmo, H. E., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. A. A. (2006). *Como olhar criticamente o Software Educativo Multimédia*. Consultado:http://213.63.132.233/sacausef/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=25&Itemid=53

Carvalho, A. A. A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 25-40.

Comissão das Comunidades Europeias (2007). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital. Disponível em: <http://www.gmcs.pt/pt/conclusoes-do-conselho-europeu-sobre-a-literacia-mediatica-no-ambiente-digital>.

Comissão das Comunidades Europeias (2009). Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009 sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos Mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva. Disponível em: <http://www.gmcs.pt/pt/recomendacao-da-comissao-europeia-sobre-literacia-mediatica-no-ambiente-digital>.

Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Uma Agenda Digital para a Europa COM (2010) 245 final. Bruxelas 19 Maio de 2010. Disponível em: <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes3/Digital%20Agenda%20Comunic%20COM%202010-05-19%20PT.pdf>

Conselho da União Europeia (2009), Conclusões do Conselho de 27 de Novembro de 2009 sobre a Literacia Mediática no Ambiente Digital. Disponível em: <http://www.gmcs.pt/pt/tags/?Uni%C3%A3o+Europeia>.

Cornu, B. (2003). *The teaching profession: a networked profession in new networked environments*. In C. Dowling & K. Lai (eds.), *Information and communication technology and the teacher of the future*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

Costa, F. (2008). *A Utilização das TIC em contexto Educativo. Representações e Práticas de Professores*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Costa, F. (Coord.) (2008). *Competências TIC*. Estudo de Implementação (vol. I). Lisboa: GEPE/ME. Disponível em: http://mpel.ruiascoa.net/wp-content/uploads/2011/08/Competencias_TIC_1.pdf

Costa, F. (Coord.) (2009). *Competências TIC*. Estudo de Implementação (vol.II). Lisboa: GEPE/ME. Disponível em: <http://www.pte.gov.pt/pte/pt/Projectos/Projecto/Documentos/index.htm?proj=47>

Costa, F. A., Peralta, H., Viseu, S. (orgs) (2007). *As TIC na Educação em Portugal Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. M. G. F. P. (2003). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia). Consultado em http://repositorium.sdum.uminho.pt/xmlui/bitstream/handle/1822/19265/139Pedro_Mota.pdf?sequence=1

Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Coutinho, C., & Bottentuit J. J. (2007a). Blog e wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. IIE'2007: atas do Simpósio Internacional de Informática Educativa. Porto: ESE-IPP, p. 199.

Crato, N., & Carvalho, R. (2006). *Ser Professor*. Lisboa: Gradiva.

CRIE/DGIDC/ME. (2007). *Quadro de referência da formação contínua de professores na área das TIC - 2007*. Lisboa.

Cúpula mundial sobre a sociedade da informação. (2005). Projeto de Resolução, apoio e seguimento das actividades relacionadas com a Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação. OEA/Ser.G, CP/CG-1643/05 rev. 1.

Eça, T. A. (1998). *Net Aprendizagem. A Internet na Educação*. Porto: Porto Editora (p. 29).

Empírica. (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006*. Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher. Surveys in 27 European Countries: Empirica.

Foddy, W. (2002). *Como Perguntar – Teoria e Prática da construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Ed. Afrontamento.

GEPE/ME. (2007). Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.oei.es/tic/diagnostico_tic_escolas.pdf

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gonnet, J. (2007), *Educação para os Media. As Controvérsias Fecundas*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1994). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Editora Mcgraw-Hill 98. Portugal Lda.

Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Levy J. M. (1973). *Socialização*. In: Cardoso, F. H.; Ianni, O. (Org.). *Homem sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 318

Lévy, P. (2003). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Lurçat, L. (1995). *Tempos Cativos: As Crianças TV*. Lisboa: Edições 70 Lda.

Marques, R. (1996). Reinventar a Escola. *Noésis*, janeiro/Março, 48-49.

Matos, A. P. M. (2006). *Televisão e Violência: (para) novas formas de olhar*. Coimbra: Edição Almedina.

Mckenzie, J. (2004). *Stuffing Technology into the Curriculum*. Disponível em: <http://www.fno.org/jun04/stuffit.html>.

Ministério da Educação (2007). *Plano Tecnológico da Educação (Anexo à Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, de 18 de Setembro)*. Lisboa: GEPE/ME.

Moura, R. (2001). *As TIC no desenvolvimento contínuo do professor*. In *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*.

Oliveira, I. (1994). Educação para os Media e Formação Contínua de Professores. *Noésis*, 30. 19-20.

Osório, A. J., & Machado, M. J. (2005). Formação pós-graduada em tecnologias de informação e comunicação na educação infantil e básica inicial: o caso dos estudos da criança na universidade do Minho. In *Actas da Conferência Internacional de*

Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2005. Braga: Universidade do Minho.

Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores*: Ministério da Educação – DAPP.

Paiva, J. (2008). *Expectativas e resistências face às TIC na escola*. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Eds.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. (pp. 204-214) Porto: Porto Editora.

Parlamento Europeu (2008). Resolução do Parlamento Europeu de 16 de Dezembro de 2008 sobre Literacia Mediática no Mundo Digital. Disponível em: <http://www.gmcs.pt/pt/resolucao-do-parlamento-europeu-de-16-de-dezembro-de-2008-sobre-literacia-mediatica-no-mundo-digital> em 31 de agosto de 2014.

Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia (2007). Directiva 2007/65/CE. Disponível em: <http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=971531> em 31 de agosto de 2014.

Patrocínio, T. (2002). *Tecnologia, Educação, Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (livro adaptado da dissertação de mestrado). P. 146.

Pena, B. (2003). *Os efeitos do trauma e da violência nas crianças e adolescentes*. Expertmedia. Disponível em: http://www.violencia.online.pt/scripts/cv.dll?sec=crianca_pedopsiq.

Peralta, H. & Costa, F. A. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 77-86. Consultado em maio de 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Pereira, S. J. G. (2001). *Os desafios educativos dos Media na Educação de Infância*. Minho: Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

Pereira, J. P. (2011). *Educação para os Media*. Comunicação apresentada num Seminário de doutoramento, Coimbra.

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., Pombo, T., & Guedes, M., (2014). Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Jornal de Psicologia.

Pinto, M. (1994). Requisitos para a Viagem. *Noésis*, 30, 16-18.

Pinto, M. (2002). *Televisão, família e escola: pistas para agir*. Lisboa: Editorial Presença.

Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., & Dias, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal: Experiências, Actores e Contextos*. Lisboa: ERC. Disponível em: <http://www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/publicacoes>

Pinto, R. (2007). *Meios e Educação*. Lisboa: Porto Editora.

Ponte, J. P. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.

Popper, K., Condry, J. (2007). *Televisão: um perigo para a democracia*. Lisboa: Gradiva.

Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants. On The Horizon Vol. 9 n.º 5, MCB University Press. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, A. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho). Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/6914>

Ramos, J. L., Espadeiro, R. G., Carvalho, J. L., Maio, V. G. e Matos, J. M. (2009). *Iniciativa Escola, Professores e Computadores Portáteis: Estudos de Avaliação*. Lisboa: DGIDC- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Reis, C. F. S. (2008). A Educação da “Geração M”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42-3, 121-137.

Ruivo, J. (2010). *Revolução digital: já chegou a terceira vaga*. <http://www.anprofessores.pt/portal/PT/564/NID/815/default.aspx>. Acedido em Abril de 2010.

Salcedo, J. (2000). A Importância dos Rebeldes: O Desafio da Modernização. *Recursos Humanos Magazine*, 11, 46-45.

Sampaio, D. (1995), *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sanches, M. D. F. (2006). Desafios a uma teoria da educação na pós-modernidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-2, 225-236.

Sartori, G. (2000). *Homo Videns*. Lisboa: Terramar.

Tavares, C. F. (2000). *Os media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tedesco, J. C. (1999). *O Novo Pacto Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Tornero, P. (coord) (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação. Novas linguagens e consciência crítica*. Porto: Porto Editora

Tornero, J. M. P., & Varis T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscovo, UNESCO.

Torres, A., Zagalo, N., Branco, V. (2006), *Videojogos: Uma estratégia psicopedagógica?*, in Actas, Simpósio Internacional Activação do Desenvolvimento Psicológico, Aveiro, Portugal, 12 e 13 de Junho de 2006.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, N. (2006). *Educação com os Media, Educação para os Media*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) Universidade Técnica de Lisboa (UTL), p. 4.

Vilelas, J. (2009). *Investigação - o Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Zacchetti, M. (2011). *“Literacia mediática: uma abordagem europeia”*, comunicação apresentada ao Congresso Literacia, Media e Cidadania. Braga.

Legislação consultada

Contrato de Concessão do Serviço Público de televisão. 25 de março de 2008. Disponível em: <http://www.gmcs.pt/pt/servico-publico>.

Decreto-Lei n.º 6/2001: Diário da República n.º 15 - 1.ª série - A, de 18 de Janeiro de 2001

Decreto-Lei n.º 241/2001: Diário da República n.º 201 – 1.ª série - A , de 30 de Agosto

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho, Diário da República, n.º 129 - 1.ª série, artigo 15.º - 5 de julho de 2012

Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de Julho, Diário da República, n.º 13 - 1.ª série, de 10 de julho de 2013

Despacho nº 68/SEAM/84, Diário da República, n.º 243 - 2.ª série, de 19 de outubro de 1984

Despacho n.º 15 322/2007, de 29 de Maio, publicado no Diário da República, n.º 133 - 2.ª Série, de 12 de Julho de 2007

Lei nº 31-A/98 de 14 de julho. Diário da República, n.º 160 - 1.ª série - A, de 14 de julho de 2013

Portaria n.º 731/2009: Diário da República n.º 129 - 1.ª série, de 7 de Julho de 2009

Sites consultados

<http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/Miss%C3%A3oObjectivos/index.htm>

http://pt.wikipedia.org/wiki/radio_e_Televisao_de_Portugal

http://pt.wikipedia.org/wiki/TV_interativa

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Kenbak-1>

[http://www.obercom.pt/content/p/Anuario/ \"Anuário da Comunicação 2012-2013\"](http://www.obercom.pt/content/p/Anuario/\)

<http://www.gmcs.pt/ficheiros/pt/declaracao-de-grunwald-sobre-educacao-para-os-media.pdf>

<http://www.gmcs.pt/pt/resolucao-do-parlamento-europeu-de-16-de-dezembro-de-2008-sobre-literacia-mediatica-no-mundo-digital>

<http://www.gmcs.pt/pt/recomendacao-da-comissao-europeia-sobre-literacia-mediatica-no-ambiente-digital>

<http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=971531>

http://www.dgidc.min-edu.pt/eescolinha/Mod1_pte.html

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet>

http://pt.wikipedia.org/wiki/radio_e_Televisão_de_Portugal

<http://legislacao.min->

[edu.pt/np4/np3content/?newsId=1253&fileName=resolucao_cm_137_2007.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1253&fileName=resolucao_cm_137_2007.pdf)

[http://www.gmcs.pt/pt/tags/?Uni%C3%A3o+Europeia.](http://www.gmcs.pt/pt/tags/?Uni%C3%A3o+Europeia)

[http://www.gmcs.pt/pt/servico-publico.](http://www.gmcs.pt/pt/servico-publico)

.

Anexo 1 (questionário estudo piloto)

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ALCobaça

Este questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Gestão e Administração Escolar da Universidade de Coimbra, tendo como tema a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática pedagógica do 1º ciclo.

É objetivo deste estudo conhecer a realidade atual, nomeadamente no que se refere à formação dos professores do 1º ciclo e à utilização das TIC no seu desempenho pessoal e profissional.

Os dados decorrentes das suas respostas vão ser utilizados apenas para fins de investigação, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade. A sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo, pelo que lhe peço que responda com a máxima sinceridade.

Desde já agradeço toda a sua colaboração.

Graça Pereira

I – Dados pessoais e profissionais

1 – Sexo:

Masculino

Feminino

2 – Idade: _____

3 – Tempo de serviço em anos (incluindo o presente ano letivo): _____

4 – Habilitações académicas:

Bacharelato

Complemento de formação

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra - Especifique qual: _____

5 - Situação profissional

- Contratado
- Quadro de Agrupamento
- Professor estagiário

6. Exerce algum cargo na sua escola / agrupamento?

Sim Não

6.1. Se anteriormente respondeu sim, indique qual o(s) cargo(s) que exerce _____

II – Formação

7 – Como adquiriu os seus conhecimentos, na área das TIC?

(assinale todas as opções que correspondem à sua situação)

- Auto-formação
- Apoio de amigos ou colegas
- Durante a formação inicial
- Cursos de pós-graduação
- Ações de formação contínua ligadas ao Ministério da Educação
- Ações de formação promovidas por outras entidades
- Outro. Qual? _____

Se teve formação na área das TIC, responda às perguntas seguintes. Se não, avance para o grupo III

8 – Quantas horas teve de formação na área das TIC, aproximadamente?

- Menos de 25 horas
- 25 a 50 horas
- 51 a 75 horas
- 76 a 100 horas
- Mais de 100 horas

9 – Quais foram os temas abordados nas ações de formação em TIC que frequentou?

- Utilização da televisão na sala de aula
- Utilização do vídeo (VHS, DVD, vídeos da internet) na sala de aula
- Utilização do computador para preparação de aulas
- Utilização do computador na sala de aula
- Utilização da Internet para preparação das aulas
- Utilização da Internet na sala de aula
- Utilização de software educativo específico
- Como educar os alunos para o uso e a leitura crítica das mensagens dos *media*)
- Outro. Qual? _____

10 – Que recursos foram abordados nessa formação?

- Hot Potatoes
- Processador de texto
- Power point
- Paint
- Internet
- Correio eletrônico
- Software educativo (ex: Eu sei, Brincar e aprender...)
- Outros. Quais? _____

11 – O que introduziu nas suas aulas por influência dessas ações de formação que frequentou? (assinale todas as opções que correspondem à sua situação)

- Utilização da televisão na sala de aula
- Utilização do vídeo (VHS, DVD, vídeos da Internet) na sala de aula
- Utilização do computador para preparação das aulas
- Utilização do computador na sala de aula
- Utilização da internet para preparação das aulas
- Utilização da internet na sala de aula
- Utilização de software educativo
- Outro. Qual? _____

III – Utilização pessoal e profissional das TIC

12. Assinale com um (X) a frequência com que utiliza os seguintes recursos na sala de aula

	Nunca	Raramente (algumas vezes por trimestre)	Às vezes (algumas vezes por mês)	Frequentemente (várias vezes por semana)	Sempre (todos os dias)
Televisão					
Leitor de Vídeo/DVD					
Computador					
Internet					
Imprensa					

13. Com que fim utiliza a televisão (em direto) na sala de aula?

(assinale o mais frequente)

- Não utilizo
- Entretenimento
- Apresentação de conteúdos
- Motivação dos alunos
- Apoio/Ilustração do discurso do professor
- Outro. Qual? _____

14 – Escolha o programa televisivo que utiliza com maior frequência em sala de aula?

- Jornal televisivo
- Debates
- Boletins meteorológicos
- Documentários
- Concursos
- Anúncios publicitários
- Filmes
- Outro. Qual? _____

15. Com que fim utiliza o vídeo (VHS, DVD) na sala de aula?

(assinale o mais frequente)

- não utilizo
- Entretenimento
- Apresentação de conteúdos
- Motivação dos alunos
- Apoio/Ilustração do discurso do professor
- Elaboração pelos alunos de vídeos
- Outro. Qual? _____

16 – Quanto tempo passa ao computador?

- Menos de 5 horas por semana
- De 6 horas a 10 horas por semana
- Mais de 10 horas por semana

17 - Utiliza a internet?

- Não utilizo
- Em casa
- Na escola
- Noutros locais

18 – Na sua atividade profissional, com que fim usa o computador?

- Preparação de recursos para as aulas (power point, ...)
- Utilização de plataformas para trabalho colaborativo com colegas
- Utilização de plataformas para trabalho colaborativo com alunos
- Apoio no desempenho de cargos
- Divulgar projetos/atividades dos alunos
- Pesquisa de informação para a sua atividade profissional
- Comunicação com colegas da escola
- Comunicação com órgãos de Direção e Gestão
- Comunicação com os alunos
- Comunicação com pais dos alunos
- Outro. Qual? _____

19 – Assinale com um (X) a frequência com que utiliza as seguintes aplicações informáticas com os seus alunos?

	Nunca	Raramente (algumas vezes por trimestre)	Às vezes (algumas vezes por mês)	Frequentemente (várias vezes por semana)	Sempre (todos os dias)
Processador de Texto					
Software de pesquisas na Internet					
E-mail					
Software pedagógico e/ou de autoria					
Messenger					
Plataformas (ex. moodle, ...)					

20 - Com que fim utiliza essas aplicações com os seus alunos?

(assinale com um (X) as atividades utilizadas para cada recurso)

	Comunicação	Pesquisa de informação	Edição/elaboração de documentos	Recreativo/jogos	Trabalho colaborativo	Outro Qual?
Processador de Texto						
Software de pesquisas na Internet						
E-mail						
Software pedagógico e/ou de autoria						
Messenger						
Plataformas (ex. moodle, ...)						

IV – Recursos Materiais

21 – A sua escola dispõe de:

Televisão Sim Não

Leitor de vídeo Sim Não

Leitor de DVD Sim Não

22 – De quantos computadores dispõe, em simultâneo, na sua escola, para poder trabalhar com os seus alunos? _____

23 – Na sua turma os alunos dispõem de computador pessoal?

Todos

Mais de 50%

Menos de 50%

Nenhum

V – Educação para os Média

24 – Desenvolve atividades com o objetivo de educar os alunos para o uso e a leitura crítica dos *media*?

Sim

Não

25 - Com o objetivo de educar os alunos para o uso e leitura crítica dos *media*, que temáticas aborda?

Nenhuma

As notícias

A violência

A influência da publicidade

Cuidados a ter na internet

Outras. Quais? _____

26 - Que metodologias utiliza?

Análise de documentos (Jornais, fotografias/vídeos/programas televisivos)

Produção de documentos com os alunos (Jornal escolar, vídeos, fotografia, anúncios)

Visita a meios de comunicação

Outras. Quais? _____

VI – Opiniões

27 – O que considera necessário para uma utilização mais eficaz das TIC na escola?

(escolha a opção mais relevante)

- Nada precisa de ser alterado
- Mais ações de formação sobre o uso das TIC
- Mais ações de formação no âmbito da educação para a imagem
- Mais software específico para o nível de ensino
- Fomentar a comunicação, entre as várias estruturas educativas, através dos recursos informáticos
- Apoio de um técnico na escola que pudesse auxiliar o professor nas suas dificuldades

28 - Pensando nas TIC ao serviço do ensino e aprendizagem, em que áreas necessita de mais formação? (ordene as áreas de 1 a 9, atribuindo o número 1 à área em que precisa de mais formação e 9 à área em que precisa de menos formação)

- 1:** Processador de texto (*Word*, etc.)
- 2:** Programas gráficos/de desenho
- 3:** Folha de Cálculo (*Excel*, etc.)
- 4:** *Software* pedagógico (Multimédia, CD's, DVD's)
- 5:** Pesquisa na Internet
- 6:** *E-mail*
- 7:** *Chat*/Mensagens Instantâneas
- 8:** Fórum
- 9:** Outra área

29 – Encontra a seguir uma série de afirmações sobre as TIC. Assinale, com um X, a opção que mais se aproxima da sua opinião, utilizando a seguinte escala:

- 1- **Discordo totalmente;**
- 2- **Discordo;**
- 3- **Não concordo nem discordo;**
- 4- **Concordo;**
- 5- **Concordo totalmente.**

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. A utilização das tecnologias torna o comportamento dos alunos mais “perturbador”					
2. O recurso à imagem predispõe os alunos para a aprendizagem					
3. O recurso à imagem torna mais apelativo o processo de ensino					
4. O uso das TIC facilita demasiado o trabalho dos alunos					
5. O uso das TIC contribui para o sucesso escolar dos alunos					
6. As TIC facilitam o trabalho colaborativo dos alunos					
7. O uso das TIC contribui para um melhor desempenho profissional					
8. O ensino pela imagem desvaloriza o papel do professor					
9. As TIC facilitam o trabalho colaborativo dos professores					
10. O uso das TIC provoca um acréscimo de trabalho na preparação das aulas					
11. O uso das TIC facilita a comunicação entre as várias estruturas educativas					
12. O uso das TIC (ex.: plataformas tipo moodle, email) é essencial para difundir a informação emanada da sede do Agrupamento.					
13. O recurso às TIC permite instituir uma política de gestão mais eficaz					
14. O recurso às TIC permite uma melhor articulação entre as escolas do Agrupamento					
15. O recurso às TIC permite uma melhor supervisão da atividade pedagógica					

Anexo 2 (questionário estudo final)

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ALCobaça

Este questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Gestão e Administração Escolar da Universidade de Coimbra, tendo como tema a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática pedagógica do 1º ciclo.

É objetivo deste estudo conhecer a realidade atual, nomeadamente no que se refere à formação dos professores do 1º ciclo e à utilização das TIC no seu desempenho pessoal e profissional.

Os dados decorrentes das suas respostas vão ser utilizados apenas para fins de investigação, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade. A sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo, pelo que lhe peço que responda com a máxima sinceridade.

Desde já agradeço toda a sua colaboração.

Graça Pereira

I – Dados pessoais e profissionais

1 – Sexo:

a) Masculino

b) Feminino

2 – Idade: _____

3 – Tempo de serviço em anos (incluindo o presente ano lectivo): _____

4 – Habilitações académicas:

a) Bacharelato

b) Complemento de formação

c) Licenciatura

d) Mestrado

e) Doutoramento

f) Outra - Especifique qual: _____

5 - Situação profissional

- a) Contratado
- b) Quadro de Agrupamento
- c) Professor estagiário
- d) Quadro de Zona Pedagógica

6. Exerce algum cargo na sua escola / agrupamento?

Sim Não

6.1. Se anteriormente respondeu sim, indique qual o(s) cargo(s) que exerce _____

II – Formação

7 – Como adquiriu os seus conhecimentos, na área das TIC?

(assinale todas as opções que correspondem à sua situação)

- a) Auto-formação
- b) Apoio de amigos ou colegas
- c) Durante a formação inicial
- d) Cursos de pós-graduação
- e) Ações de formação contínua ligadas ao Ministério da Educação
- f) Ações de formação promovidas por outras entidades
- g) Outro. Qual? _____

Se recebeu formação na área das TIC, responda às perguntas seguintes. Se não, avance para o grupo III

8 – Quantas horas teve de formação na área das TIC, aproximadamente?

- a) Menos de 25 horas
- b) 25 a 50 horas
- c) 51 a 75 horas
- d) 76 a 100 horas
- e) Mais de 100 horas

9 – Quais foram os temas abordados nas acções de formação em TIC que frequentou?

- a) Utilização da televisão na sala de aula
- b) Utilização do vídeo (VHS, DVD, vídeos da Internet) na sala de aula) Utilização do computador para preparação das aulas
- d) Utilização do computador na sala de aula
- e) Utilização da Internet para preparação das aulas
- f) Utilização da Internet na sala de aula
- g) Utilização de software educativo específico
- Como educar os alunos para o uso e a leitura crítica das mensagens dos *media*
- i) Outro. Qual? _____

10 – Que recursos foram abordados nessa formação?

- a) Hot Potatoes
- b) Processador de texto
- c) Power point
- d) Paint
- e) Internet
- f) Correio eletrónico
- g) Software educativo (ex: Eu sei, Brincar e aprender...)
- h) Outros. Quais? _____

11 – O que introduziu nas suas aulas por influência dessas acções de formação que frequentou? (assinale todas as opções que correspondem à sua situação)

- a) Utilização da televisão na sala de aula
- b) Utilização do vídeo (VHS, DVD, vídeos da Internet) na sala de aula
- c) Utilização do computador para preparação das aulas
- d) Utilização do computador na sala de aula
- e) Utilização da internet para preparação das aulas
- f) Utilização da internet na sala de aula
- g) Utilização de software educativo
- h) Outro. Qual? _____

III – Utilização pessoal e profissional das TIC

12. Assinale com um (X) a frequência com que utiliza os seguintes recursos na sala de aula

	Nunca	Raramente (algumas vezes por trimestre)	Às vezes (algumas vezes por mês)	Frequen- temente (várias vezes por semana)	Sempre (todos os dias)
Televisão					
Leitor de Vídeo/DVD					
Computador					
Internet					
Imprensa					

13. Com que fim utiliza a televisão (em directo) na sala de aula?

(assinale o mais frequente)

- a) Não utilizo
- b) Entretenimento
- c) Apresentação de conteúdos
- d) Motivação dos alunos
- e) Apoio/Ilustração do discurso do professor
- f) Outro. Qual? _____

14 – Escolha o programa televisivo que utiliza com maior frequência em sala de aula?

- a) Jornal televisivo
- b) Debates
- c) Boletins meteorológicos
- d) Documentários
- e) Concursos
- f) Anúncios publicitários
- g) Filmes
- h) Outro. Qual? _____

**15. Com que fim utiliza o vídeo (VHS, DVD) na sala de aula?
(assinale o mais frequente)**

- a) Não utilizo
- b) Entretenimento
- c) Apresentação de conteúdos
- d) Motivação dos alunos
- e) Apoio/Ilustração do discurso do professor
- f) Elaboração pelos alunos de vídeos
- g) Outro. Qual? _____

16 – Quanto tempo passa ao computador?

- a) Menos de 5 horas por semana
- b) De 6 horas a 10 horas por semana
- c) Mais de 10 horas por semana

17 - Utiliza a internet?

- a) Não utilizo
- b) Em casa
- c) Na escola
- d) Noutros locais

18 – Na sua atividade profissional, com que fim usa o computador?

- a) Preparação de recursos para as aulas (power point, ...)
- b) Utilização de plataformas para trabalho colaborativo com colegas
- c) Utilização de plataformas para trabalho colaborativo com alunos
- d) Apoio no desempenho de cargos
- e) Divulgar projetos/atividades dos alunos
- f) Pesquisa de informação para a sua atividade profissional
- g) Comunicação com colegas da escola
- h) Comunicação com órgãos de direção e gestão
- i) Comunicação com os alunos
- j) Comunicação com pais dos alunos
- k) Outro. Qual? _____

19 – Assinale com um (X) a frequência com que utiliza as seguintes aplicações informáticas com os seus alunos?

	Nunca	Raramente (algumas vezes por trimestre)	Às vezes (algumas vezes por mês)	Frequentemente (várias vezes por semana)	Sempre (todos os dias)
Processador de Texto					
Software de pesquisas na Internet					
E-mail					
Software pedagógico e/ou de autoria					
Messenger					
Plataformas (ex. moodle, ...)					

20 - Com que fim utiliza essas aplicações com os seus alunos?

(assinale com um (X) as atividades utilizadas para cada recurso)

	Comunicação	Pesquisa de informação	Edição/elaboração de documentos	Recreativo/jogos	Trabalho colaborativo	Outro Qual?
Processador de Texto						
Software de pesquisas na Internet						
E-mail						
Software pedagógico e/ou de autoria						
Messenger						
Plataformas (ex. moodle, ...)						

IV – Recursos Materiais

21 – A sua escola dispõe de:

- a) Televisão Sim Não
- b) Leitor de vídeo Sim Não
- c) Leitor de DVD Sim Não

22 – De quantos computadores dispõe, em simultâneo, na sua escola, para poder trabalhar com os seus alunos? _____

23 – Os seus alunos dispõem de computador pessoal, em casa?

- a) Todos
- b) Mais de 50%
- c) Menos de 50%
- d) Nenhum

V – Educação para os Média

24 – Desenvolve atividades com o objetivo de educar os alunos para o uso e a leitura crítica dos *media*?

- a) Sim
- b) Não

25 - Com o objetivo de educar os alunos para o uso e leitura crítica dos *media*, que temáticas aborda? (se respondeu não à pergunta anterior, passe diretamente para o Grupo VI)

- a) As notícias
- b) A violência
- c) A influência da publicidade
- d) Cuidados a ter na internet
- e) Outras. Quais? _____

26 - Que metodologias utiliza?

- a) Análise de documentos (Jornais, fotografias/vídeos/programas televisivos)
- b) Produção de documentos com os alunos (Jornal escolar, vídeos, fotografia, anúncios)
- c) Visita a meios de comunicação
- d) Outras. Quais? _____

VI – Opiniões

27 – O que considera necessário para uma utilização mais eficaz das TIC na escola?

(Escolha a opção mais relevante)

- a) Nada precisa de ser alterado
- b) Mais ações de formação sobre o uso das TIC
- c) Mais ações de formação no âmbito da educação para a imagem
- d) Mais software específico para o nível de ensino
- e) Fomentar a comunicação, entre as várias estruturas educativas, através dos recursos informáticos
- f) Apoio de um técnico na escola que pudesse auxiliar o professor nas suas dificuldades
- g) Outra. Qual? _____

28 - Pensando nas TIC ao serviço do ensino e aprendizagem, em que áreas necessita de mais formação? (ordene as áreas de 1 a 9, atribuindo o número 1 à área em que precisa de mais formação e 9 à área em que precisa de menos formação)

- a) Processador de texto (*Word*, etc.)
- b) Programas gráficos/de desenho
- c) Folha de Cálculo (*Excel*, etc.)
- d) Software pedagógico (Multimédia, CD's, DVD's)
- e) Pesquisa na Internet
- f) *E-mail*
- g) *Chat*/Mensagens Instantâneas
- h) Fórum
- i) Outra área

29 – Encontra a seguir uma série de afirmações sobre as TIC. Assinale, com um X, a opção que mais se aproxima da sua opinião, utilizando a seguinte escala:

- 1. Discordo totalmente;**
- 2. Discordo;**
- 3. Não concordo nem discordo;**
- 4. Concordo;**
- 5. Concordo totalmente.**

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. A utilização das TIC nas aulas torna o comportamento dos alunos mais “perturbador”					
2. O recurso à imagem (vídeo, fotografia, etc) nas aulas predispõe os alunos para a aprendizagem					
3. O recurso à imagem(vídeo, fotografia, etc) é essencial para tornar mais apelativo o processo de ensino					
4. O uso das TIC facilita demasiado a preparação individual de trabalhos pelos alunos					
5. O uso das TIC na sala de aula contribui para o sucesso escolar dos alunos					
6. As TIC são fundamentais para a implementação do trabalho colaborativo com os alunos					
7. O uso das TIC é indispensável para um melhor desempenho profissional					
8. A utilização da imagem como recurso desvaloriza o papel do professor					
9. As TIC são fundamentais para o trabalho colaborativo dos professores					
10. O uso das TIC aumenta demasiado o trabalho na preparação das aulas					
11. O uso das TIC facilita a comunicação entre as várias estruturas educativas (ex: escola/agrupamento, coordenador/docentes; grupos de trabalho)					

12. O uso das TIC (ex.: plataformas tipo moodle, email) é essencial para difundir a informação emanada da sede do Agrupamento.					
13. O recurso às TIC permite instituir uma política de gestão mais eficaz					
14. O recurso às TIC permite uma melhor articulação entre as escolas do Agrupamento					
15. O recurso às TIC permite ao Órgão de Gestão e às Estruturas de Coordenação, uma melhor supervisão da atividade pedagógica					



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Exmo. Senhor Director
do Agrupamento de Escolas Artur Gonçalves

Maria da Graça Carvalho Pereira, vem por este meio, solicitar a V^a Excelência a colaboração deste Agrupamento, para a realização de um estudo com os professores do 1^o ciclo do Ensino Básico. O referido estudo enquadra-se no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Gestão e Administração Escolar da Universidade de Coimbra e tem o propósito de conhecer a opinião dos professores do 1^o ciclo, do Concelho de Torres Novas, acerca da formação e da utilização das TIC no seu desempenho pessoal e profissional.

Mais se informa que este estudo já foi autorizado pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, como pode ver-se no documento em anexo.

Sem mais assunto de momento agradeço desde já a atenção e colaboração dispensada.

Torres Novas 07 de Junho de 2010



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Exmo. Senhor Diretor
do Agrupamento de Escolas Gil Paes

Maria da Graça Carvalho Pereira, vem por este meio, solicitar a V^a Excelência a colaboração deste Agrupamento, para a realização de um estudo com os professores do 1^o ciclo do Ensino Básico. O referido estudo enquadra-se no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Gestão e Administração Escolar da Universidade de Coimbra e tem o propósito de conhecer a opinião dos professores do 1^o ciclo, do Concelho de Torres Novas, acerca da formação e da utilização das TIC no seu desempenho pessoal e profissional.

Mais se informa que este estudo já foi autorizado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, como pode ver-se no documento em anexo.

Sem mais assunto de momento agradeço desde já a atenção e colaboração dispensada.

Torres Novas 07 de Junho de 2010



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Exmo. Senhor Diretor do
Agrupamento Vertical General Humberto Delgado

Maria da Graça Carvalho Pereira, vem por este meio, solicitar a V^a Excelência a colaboração deste Agrupamento, para a realização de um estudo com os professores do 1^o ciclo do Ensino Básico. O referido estudo enquadra-se no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Gestão e Administração Escolar da Universidade de Coimbra e tem o propósito de conhecer a opinião dos professores do 1^o ciclo, do Concelho de Torres Novas, acerca da formação e da utilização das TIC no seu desempenho pessoal e profissional.

Mais se informa que este estudo já foi autorizado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, como pode ver-se no documento em anexo.

Sem mais assunto de momento agradeço desde já a atenção e colaboração dispensada.

Torres Novas 07 de Junho de 2010