



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

José Carlos Nogueira Mairos

A resposta da Escola ao (novo) desafio digital.

Dissertação de Mestrado na área científica de Administração Educacional orientada pela Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas e pela Professora Doutora Armanda Pinto Mota Matos e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

fevereiro de 2023

Agradecimentos

Antes de mais, um agradecimento especial àqueles que me acompanharam desde o primeiro passo desta viagem. Um eterno e merecido agradecimento à Cristina, à Joana e ao Duarte pelo apoio incondicional e motivação. Sem eles nada disto faria sentido.

Também aos meus pais e irmãos pelos princípios e valores que me inculcaram e que são os faróis que me guiam todos os dias.

Depois, à Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas e à Professora Doutora Armanda Pinto Mota Matos pela disponibilidade e incentivo constantes.

E finalmente, a todos os professores que aceitaram colaborar comigo nesta aventura, pelo empenho e compromisso que diariamente colocam na arte de bem ensinar os seus alunos. Nestes últimos, incluo também todos os colegas com quem tenho o privilégio de aprender e que me ajudam a melhorar a minha ação enquanto docente. Com eles partilho esta paixão de ensinar e aprender todos os dias.

“o saber não ocupa lugar” (Pai)

“É a beleza da coisa não é? A beleza da educação é isso mesmo e eu sou apaixonada, por isso serei professora eternamente!” (Diretora)

Resumo

A publicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, no dia 21 de abril, onde é apresentado o Plano de Ação para a Transição Digital foi a mais recente resposta do estado português à necessidade emergente de adaptação a uma sociedade global onde o uso das ferramentas digitais é já uma realidade incontestável. É assumido que a construção de uma sociedade verdadeiramente digital, que o reforço da competitividade económica e o desenvolvimento de um clima favorável à inovação só será possível atingir com o incremento da literacia digital dos cidadãos. A aposta terá de ser feita nas pessoas e nas suas qualificações, durante o percurso académico e profissional, através de um forte investimento na formação e na educação.

Assim, ao sistema educativo português é colocado um novo desafio em forma de Programa de Digitalização para as Escolas. Esta medida pretende contribuir ativamente para a modernização tecnológica das escolas, aproximando os alunos das ferramentas de produtividade e colaboração que podem encontrar num ambiente de trabalho profissional. Uma das dimensões mais importantes desta medida é a implementação de um plano de capacitação dos docentes, que garanta a aquisição das competências necessárias ao ensino neste novo contexto digital. Este é o cerne da nossa investigação: perceber e enquadrar a resposta das organizações escolares ao desafio imposto pelo Programa de Digitalização para as Escolas e, de uma forma mais específica, à capacitação digital dos seus professores.

Os protagonistas do nosso estudo (os professores) reconhecem méritos às iniciativas já implementadas pela tutela da educação. O panorama está a mudar e já se percebem algumas melhorias, no entanto, alguns problemas antigos mantêm-se sem solução e novos obstáculos surgiram. Apesar das “dores de crescimento” naturais, a perceção com que ficamos é que os professores começam cada vez mais a sentir segurança e a utilizar as ferramentas digitais no processo de ensino. Julgamos que o aumento da literacia digital dos professores é um facto e está a ocorrer em paralelo com a dos alunos. A escola está a responder de forma segura ao (novo) desafio digital.

Palavras-chave: literacia digital, capacitação digital de professores, liderança, administração, organização

Abstract

The Council of Ministers Resolution No. 30/2020, dated April 21st, in which the Action Plan for the Digital Transition is presented, establishes Portugal's most recent response to the evolving need to adapt to a global society where the use of digital tools is already an undeniable reality. It is believed that the construction of a truly digital society, as well as the strengthening of economic competitiveness and the development of a favourable environment for innovation will only be possible through the increase of citizens' digital literacy. The focus will have to be placed on people and their qualifications, during their academic and professional careers, through a strong investment in training and education.

Thus, the Portuguese educational system is presented with a new challenge in the form of the Digitization Program for Schools. This measure intends to actively contribute to the technological modernization of schools, bringing students closer to the productivity and collaboration tools they will likely find in a professional work environment. One of the most important dimensions of this measure is the implementation of a training plan for teachers, which guarantees the acquisition of the necessary skills for teaching in this new digital context. This is the core of our research: understanding and framing the response of school organizations to the challenge posed by the Digitalization Program for Schools and, more specifically, the digital training of their teachers.

The key players of our study (the teachers) recognize the merits of the initiatives already implemented by the competent Ministry. The scenario is changing and some improvements are already noticeable. However, some old problems remain unresolved and new obstacles have emerged. Despite the natural "growing pains", the perception we are left with is that teachers are increasingly starting to feel more and more confident and using digital tools in the teaching process. We believe that the increase in teachers' digital literacy is a reality and it is taking place alongside with that of students. The school is responding in a confident and assertive manner to the (new) digital challenge.

Keywords: *digital literacy, digital teacher training, leadership, administration, organization*

Índice

Capítulo I – A literacia digital como alavanca do desenvolvimento humano	13
1. A evolução do conceito de literacia	13
2. Da literacia mediática à literacia digital	18
Capítulo II – Literacia digital na escola – orientações nacionais e internacionais	41
1. O desenvolvimento da literacia digital dos professores	41
2. O desenvolvimento da literacia digital na União Europeia	49
2.1 Os quadros europeus de referência no âmbito das competências digitais	49
2.2 O DigComp: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos.....	53
2.3 O <i>DigCompEdu</i> : Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores.....	57
2.4 O <i>DigCompOrg</i> : Quadro Europeu de Competência Digital para Organizações Educativas	60
2.5 <i>A SELFIE: Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies</i>	62
3. Plano de Ação para a Transição Digital. A capacitação digital das escolas	64
3.1 A capacitação digital dos docentes: da <i>Check-In</i> às oficinas de capacitação digital	66
3.2 O desenvolvimento digital das escolas: o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE).....	71
3.3 Os recursos educativos digitais (RED).....	74
Capítulo III - Liderança, administração e organização das instituições escolares na era digital	76
1. O enquadramento legal e funcional da administração educacional	76
2. Características de uma liderança eficaz dos estabelecimentos de ensino	78
3. O papel do diretor enquanto líder na promoção da literacia digital do corpo docente	83
Capítulo IV - Metodologia da investigação	85
1. Definição do problema e dos objetivos da investigação	85
2. A natureza qualitativa da investigação	86
3. Procedimentos metodológicos	88
4. As instituições objeto da investigação	93
Capítulo V - Apresentação e análise dos resultados	98
1. A capacitação digital do sistema educativo	98
1.1 A importância da capacitação digital da escola.....	98
1.2 O impacto da pandemia no processo de capacitação digital das escolas	106
1.3 Avaliação das escolas em termos de capacitação digital	108

1.4 Condições necessárias para o efetivo desenvolvimento digital das escolas	109
1.5 O papel das lideranças	114
1.6 Entidades parceiras no desenvolvimento da capacitação digital	116
1.7 O uso das ferramentas digitais em ambiente escolar	119
2. O PADDE enquanto mecanismo de promoção da capacitação digital do sistema educativo	123
2.1 Constituição das Equipas de Desenvolvimento Digital (EDD).....	123
2.2 As oficinas de formação para a construção do PADDE.....	125
2.3 O processo de construção do PADDE	127
2.4 Importância dos dados retirados da SELFIE na construção do PADDE.....	130
2.5 Perceções sobre os resultados da CHECK-IN	131
2.6 Utilização de instrumentos e dados internos na construção do PADDE	133
2.7 Linhas prioritárias da estratégia digital definidas no PADDE.....	134
3. A capacitação digital dos professores	139
3.1 Importância atribuída à formação dos professores no âmbito do PADDE.....	139
3.2 O incentivo das lideranças para a capacitação digital dos professores.....	140
3.3. Ações internas para a capacitação digital dos professores	141
3.4. As oficinas de capacitação digital (CFAE).....	146
3.5 Resultados observáveis da capacitação digital dos professores	155
4. Resultados da implementação do PADDE	157
4.1 Monitorização e avaliação do processo de implementação do PADDE	157
4.2 Consequências esperadas com a implementação do PADDE.....	159
4.3 Alterações e melhorias que já podem ser observadas	163
4.4 Obstáculos e problemas que ainda subsistem	166
Conclusões	168
1. Principais conclusões da investigação	168
2. Propostas para facilitar o processo de capacitação digital.....	174
3. Limitações da investigação e sugestões para futuros trabalhos	177
Bibliografia	178
Anexos	185

Índice de figuras

Figura 1. Competências essenciais das literacias mediática e digital.....	28
Figura 2. Aprender a nadar no Oceano Digital.....	52
Figura 3. Síntese do quadro <i>DigCompEdu</i>	54
Figura 4. Os descritores, sub-elementos e elementos do <i>DigCompOrg</i>	57
Figura 5. Percurso da <i>Check-In</i>	64
Figura 6. Etapas de construção do PADDE.....	68

Índice de gráficos e tabelas

Gráfico 1. Ações e oficinas de capacitação digital de professores.....	43
Gráfico 2. Participação dos professores nas ações e oficinas de capacitação digital.....	44
Tabela 1. Quadro conceptual do DigComp 2.2.....	51
Tabela 2. Níveis de proficiência do DigCompEdu.....	55
Tabela 3. Programa de digitalização para as escolas.....	62
Tabela 4. Excerto de um PADDE.....	69
Tabela 5. As dimensões de implementação do PADDE.....	70
Tabela 6. Análise comparativa entre os concelhos onde estão inseridos os AE.....	91
Tabela 7. Dados estatísticos do AE.....	92

Índice de siglas e abreviaturas

AE: Agrupamento de Escolas

CFAE: Centro de Formação de Agrupamentos de Escolas

DGE: Direção-geral da Educação

DigComp: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos

DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

DigCompOrg: Quadro Europeu de Competência Digital para Organizações Educativas

DPC: Desenvolvimento Profissional Contínuo

EDD: Equipas de Desenvolvimento Digital

ELINET: *European literacy policy network*

ENEC: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

I&D: Investigação e Desenvolvimento

JRC: *Joint Research Center*

LMI: Literacia para os *media* e a informação

MENTEP: *Mentoring Technology-Enhanced Pedagogy*

PADDE: Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola

PATD: Plano de Ação para a Transição Digital

PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PPMD: Projeto-Piloto Manuais Digitais

QEQR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RED: Recursos Educativos Digitais

SELFIE: *Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies*

TET-SAT: ferramenta de autoavaliação do ensino assistido por tecnologias

TIC: Tecnologias da Informação e da Comunicação

TSI: Tecnologias da Sociedade da Informação

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

PATD: Plano de Ação para a Transição Digital

Introdução

Aprender e ensinar são duas das atividades mais importantes do ser humano. São primeiras para lá de primárias. Estas terão sido as primeiras ferramentas. As primeiras competências ou capacidades desenvolvidas. Estas conquistas tiveram um papel determinante no desenvolvimento da espécie humana. Elas permitiram ao ser humano sair das cavernas e evoluir até conseguir colocar em órbita o telescópio espacial James Webb. Aprendeu e ensinou a sobreviver. O ser humano aprendeu e ensinou a cultivar, a construir, a prosperar, a investigar, a estudar, a descobrir, a cuidar, a salvar, a destruir e ... a matar.

Não sendo exclusivas da espécie humana, aprender e ensinar são capacidades primárias e inatas. Um recém-nascido aprende a respirar nos primeiros instantes de vida. Rapidamente aprende a mamar e a reivindicar alimento, calor, segurança e afeto. De imediato aprende a sobreviver. Desde os primeiros momentos da existência do ser humano, cabe aos adultos ajudar naquela aprendizagem. Também eles ensinam a criança a sobreviver. A partir desse momento, aprender e ensinar não mais deixarão de estar presente no dia-a-dia do indivíduo. Ele irá, durante toda a sua existência, aprender e ensinar. Mesmo de forma involuntária irá adquirir e transmitir conhecimentos, competências, atitudes e valores.

Esta dupla ação de aprender e de ensinar está então presente desde sempre (no sentido da evolução histórica) e desde o início (no âmbito do desenvolvimento biológico, comportamental e social). Aprender enquanto aluno e ensinar no papel de professor, de educador. Este processo já passou por diferentes etapas e assumiu várias características. A história da humanidade pode ser contada também através dos métodos, das formas, das características e dos objetivos que cada civilização encontrou para aprender e ensinar.

Somos então chegados a um momento do desenvolvimento da nossa civilização em que aprender e ensinar estão a passar por uma nova fase evolutiva. Apesar de não ser uma novidade para os sistemas educativos a utilização das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, este desafio assumiu recentemente uma importância crescente. Trata-se de um processo que tem sentido avanços e recuos. O avanço mais recente foi catalisado pela necessidade de recorrer a estes recursos aquando da pandemia provocada pelo COVID 19. O desafio colocado a todo o sistema educativo veio ampliar fragilidades e expor problemas que, não sendo propriamente novos, evidenciaram a necessidade de abordar o problema de forma ainda mais atenta e encontrar soluções capazes de mitigar as desigualdades e encontrar soluções eficazes. Era então necessário promover a capacitação digital do nosso sistema educativo e de todos os seus intervenientes: alunos, professores, assistentes, famílias, dirigentes, etc.

A resposta chegou em forma de Plano de Ação para a Transição Digital¹ que, em abril de 2020, apresentou logo como primeira medida o Programa de Digitalização para as Escolas. As diferentes dimensões que compõem este Programa estão a ser implementadas e revestem-se de uma importância vital. Tanto os professores como os líderes das organizações escolares reconhecem a emergência deste processo e estão expectantes quanto ao sucesso do mesmo. Uma das componentes principais do Programa de Digitalização para as Escolas, é sem dúvida, a capacitação dos docentes. Reconhecendo a necessidade de alavancar a literacia digital dos professores, foi implementado um importante e significativo mecanismo nacional de formação. Aqui regressamos à importância do aprender e ensinar na evolução humana. Perante a realidade percecionada da necessidade de formação na área do digital, os professores são mobilizados para desempenhar um duplo papel neste processo. Por um lado, aceitam a função de promover a literacia digital dos seus alunos (ensinar). Mas por outro, eles próprios têm de adquirir as competências necessárias para incorporar o uso das ferramentas digitais no processo de ensino (aprender). Eles próprios têm de aprender para depois ensinar de forma eficaz e eficiente. A singularidade desta situação em particular é que estes dois movimentos são realizados em simultâneo.

É este (novo) desafio que se coloca atualmente às escolas, e aos professores em particular, o cerne da nossa reflexão. Colocando a lupa sobre três realidades aparentemente diferentes, mas com alguns denominadores comuns, é nossa pretensão perceber como se estão a adaptar os professores e as organizações escolares a esta nova exigência do seu desempenho profissional e organizacional.

A literacia digital dos professores (e a sua evolução) é um pilar fundamental na resposta ao desafio colocado à Escola. Logo, a necessidade de nos apropriarmos do significado concetual da literacia digital é um dos pontos de partida para a nossa reflexão. Perceber a evolução e em que consiste a literacia digital é fundamental para criar bases sólidas para a investigação. Nesta busca pelo enquadramento teórico da investigação, os quadros europeus de referência no âmbito das competências digitais são documentos com uma importância significativa. O DigComp (Comissão Europeia, 2013), o DigCompEdu (Lucas, M. & Moreira, A., 2018) e o DigCompOrg (Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J., 2015) revelam-se recursos fundamentais para o desenvolvimento da literacia digital de todos os elementos que compõem as comunidades educativas. A SELFIE e o CHECK-IN, enquanto ferramentas de autorreflexão com origem nos quadros referenciais europeus, fornecem dados importantes a ter em conta para a elaboração e implementação dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE).

¹ <https://www.dgae.gov.pt/comunicacao/destaques/plano-de-acao-para-a-transicao-digital-.aspx>

Em todo este processo de capacitação digital, no qual os PADDE são agregadores de projetos, de medidas e de ações, os líderes escolares desempenham um papel fulcral. A predisposição dos diretores escolares para o uso dos recursos digitais e a percepção das mais-valias que estes podem acrescentar à organização, são fatores decisivos para o sucesso de todo o Programa de Digitalização para as Escolas.

Mas qual é exatamente a percepção dos atores no processo educativo sobre a capacitação digital? Esta é somente uma das questões que nos catapultam para a investigação, conjuntamente com outras: Quais os desafios das organizações escolares no processo de capacitação digital em curso? Quais as soluções encontradas pelos diferentes níveis de responsabilidade para debelarem os obstáculos encontrados? Quais as respostas dadas pelas escolas no desenvolvimento profissional contínuo dos docentes? Já são observáveis resultados positivos do Programa de Digitalização para as Escolas?

Para encontrar respostas a todas estas questões decidimos realizar um estudo de natureza qualitativa tendo como campo de estudo as escolas e os professores, uma vez que estes são os principais intervenientes no processo de ensino. Sobre estes recai a dupla missão de aprender e ensinar a usar as ferramentas digitais. Assim, recorreremos às entrevistas e aos grupos focais para promover um contacto próximo com líderes escolares e outros professores com funções relevantes no processo de capacitação digital.

Sem qualquer reserva, colocamos o professor no centro desta nossa reflexão e investigação. Os professores, reconhecendo a importância do domínio das ferramentas digitais na formação de indivíduos plenos de conhecimentos, capacidades e competências, capazes de atuar de forma construtiva e humanista, aceitam essa responsabilidade e vão ao encontro do que a sociedade espera deles. No entanto, não podemos esquecer que a maioria do corpo docente em funções nas nossas escolas não teve, aquando da sua formação inicial, qualquer contacto com as ferramentas digitais. Muitos dos professores em funções começaram com o quadro a giz, os cartazes feitos à mão e o papel químico, passaram para os acetatos e a sua projeção, arriscaram com os vídeos e os slides e foram impelidos para o uso dos computadores e para o universo da informática.

Neste nosso contributo para identificar as respostas que a escola encontrou para este desafio começaremos por fazer o enquadramento teórico da investigação e tomar o pulso ao “estado da arte” sobre a literacia digital.

No capítulo seguinte colocaremos o nosso foco no desenvolvimento da literacia digital em contexto escolar e tentaremos perceber quais as orientações internacionais e nacionais neste campo de ação. Também analisaremos com detalhe as implicações do Plano de Ação para a Transição Digital no sistema de ensino nacional, as quais deram origem à elaboração e implementação dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE).

No terceiro capítulo abordaremos a importância das lideranças, em especial do diretor enquanto catalisador de todo este processo de capacitação digital. Tentaremos elencar as características essenciais de uma liderança eficaz tendo em vista a capacitação digital dos estabelecimentos de ensino.

De seguida apresentamos a metodologia escolhida para o nosso estudo, bem como o problema e objetivos do mesmo. Neste capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos realizados e a descrição das instituições que serão alvo da nossa atenção, tal como os atores a entrevistar.

O capítulo seguinte será o da apresentação e análise dos resultados onde pretendemos destacar as perceções de todos os entrevistados sobre a capacitação digital do sistema educativo e o papel do PADDE enquanto mecanismo de promoção deste processo. Posteriormente vamos afunilar a nossa investigação para as soluções implementadas tendo em vista a capacitação digital dos professores e terminaremos na análise dos resultados já visíveis da implementação dos PADDE.

Finalmente apresentaremos as principais conclusões retiradas da análise dos resultados bem como propostas para tornar a capacitação digital das escolas mais eficaz e eficiente.

Capítulo I – A literacia digital como alavanca do desenvolvimento humano

“Literacy is a bridge from misery to hope. It is a bulwark against poverty, and a building block of development, ...a platform for democratization, and a vehicle for the promotion of cultural and national identity. ... Literacy is, finally, the road to human progress and the means through which every man, woman and child can realize his or her full potential.”

Kofi Annan, Secretário-geral das Nações Unidas de 1997 a 2006.

A educação é, simultaneamente, um direito fundamental e talvez a ferramenta mais importante que os cidadãos têm para reivindicar melhores condições de vida. A iliteracia foi e ainda é um obstáculo ao desenvolvimento humano, pelo que as instâncias internacionais exortam as autoridades de todos os países a investirem de forma significativa na melhoria dos sistemas de ensino. Desde as literacias mais básicas como ler, escrever e contar até ao domínio dos mais recentes recursos digitais ao serviço do ensino e da aprendizagem, os professores têm um papel fulcral na aquisição e melhoria das competências dos alunos. No entanto, também os docentes necessitam investir na evolução da própria literacia digital. Reconhecendo esta necessidade, estão a ser implementadas um conjunto de medidas e ações que têm em vista a capacitação digital das escolas no seu geral e, em particular, o desenvolvimento da literacia digital dos professores.

1. A evolução do conceito de literacia

O velho e sempre fiável dicionário (versão em papel, claro) elucida-nos que o nome feminino *literacia* refere-se não só à qualidade ou condição de quem é letrado, mas também ao processo de alfabetização e que aglutina um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito (Dicionário do Português Atual Houaiss, Villar et al., 2011). Recorrendo ao computador pessoal, e colocando este termo num motor de busca (no *Google* por exemplo), em apenas 0,45 segundos são devolvidos um total aproximado de três milhões de resultados. As definições das duas primeiras referências não estão muito longe da versão em papel. A primeira, da Infopédia (Porto Editora), define literacia como a “capacidade de ler e escrever; alfabetismo” e a “capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade”. Neste separador encontramos um contributo que nos vai ser bastante útil mais à

frente. A literacia é identificada como a “competência numa determinada área”. A segunda devolução do *Google* foi o Dicionário Online Priberam onde a literacia é definida como a “capacidade de ler e de escrever”. Segundo a mesma fonte, a literacia também é a “capacidade para perceber e interpretar o que é lido”.

O conceito de literacia é introduzido entre nós através de um estudo levado a cabo por Ana Benavente intitulado “A Literacia em Portugal: Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica” publicado em 1996. Tomando como base os estudos internacionais sobre o tema, Benavente (1996) afirma que este “novo conceito – a *literacia* – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” (Benavente et al., 1996, p. 4). Esta nova abordagem vai mais longe do que o simples saber (ler, escrever e calcular) ou não e dá mais importância ao uso destas mesmas competências nos contextos pessoais, sociais e profissionais em que o indivíduo se movimenta. Benavente define assim a literacia como “as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (Benavente et al., 1996, p. 4).

As definições de literacia aqui sugeridas estão intimamente ligadas aos processos de alfabetização, nomeadamente das capacidades de leitura, de escrita e de cálculo. No entanto, quando comparado com a alfabetização, segundo Delgado-Martins (2000), o conceito de literacia adquire um significado mais vasto, referindo capacidades de utilização da língua escrita. Ou seja, não se trata somente da capacidade de saber ler, escrever e contar, mas sim do uso destas capacidades enquanto componentes fundamentais no processo de interação com os outros e com o meio que nos rodeia. Nos testes realizados sobre literacia, não são usados os grandes clássicos literários mas sim avisos, pequenos textos informativos sobre cuidados de saúde ou artigos de jornal e outros textos funcionais (Delgado-Martins et al., 2000). que permitam aferir a capacidade não só de “ler”, mas de interpretar e de interagir tendo como referência a fonte de informação. Um indivíduo que tenha dificuldades em “ler”, processar e interpretar a informação que o rodeia terá muitas dificuldades em interagir com o meio. Esta dificuldade poderá dar origem a um conjunto de problemas reais e, no limite, ser um fator indutor de exclusão social.

Mas tal como a própria sociedade, o conceito de literacia também evolui muito rapidamente. Remonta à década de 60 do século passado a adopção do conceito de literacia funcional. Foi com a Conferência Mundial dos Ministros da Educação para a Erradicação da Iliteracia,

realizada em 1965, que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) deu relevo a esta questão. As conclusões da Conferência apontam para a necessidade de considerar a literacia como um meio para o desenvolvimento do ser humano (ao nível social, cívico e económico) e não apenas um fim em si mesmo. (UNESCO, 1965, p. 7) Uma década depois, em 1975, a UNESCO publica a Declaração de Persepolis como resposta à falta de resultados positivos no combate à iliteracia². Nesta tomada de posição, os autores da Declaração alertavam para o facto de a literacia não ser apenas “o processo de aprender as habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas uma contribuição para a libertação do homem e para o seu pleno desenvolvimento” (UNESCO, 1975, p. 2). A literacia deveria assim criar:

as condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que o homem vive e dos seus objetivos; também estimula a iniciativa e a sua participação na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano. (UNESCO, 1975, p. 2)

Em abril de 1990 a UNESCO publica a Declaração Mundial de Educação para Todos. No seu preâmbulo³, a descrição do estado da literacia a nível global é ainda mais preocupante do que em 1975. A situação vigente na época, levou a que, no Artigo 5.º seja proclamado que:

As necessidades básicas de aprendizagem por parte dos jovens e dos adultos são diversas e devem ser atendidas recorrendo a diferentes sistemas. Os programas de literacia são indispensáveis porque esta é uma habilidade necessária em si mesma e fundamental para a aquisição de outras capacidades. (UNESCO, 1990, p. 6)

Apesar dos esforços a nível global, o número de pessoas iliteradas continuava perto dos mil milhões no final do século passado. Na Declaração de Hamburgo, datada de 1997, a UNESCO, volta a dar relevância às questões da literacia. Um dos temas da 5.ª Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos é mesmo “Garantir o direito universal à literacia e educação básica”. (UNESCO, 1997, p. 16) A importância da literacia enquanto um direito humano básico e uma das condições fundamentais para o desenvolvimento social, cultural e político é de novo enfatizada.

No início deste século, o Fórum Mundial da Educação de 2000, realizado em Dakar, reconhece que foram feitos alguns avanços na educação para todos, uma vez que se regista uma

² Na análise feita à situação da evolução mundial da literacia, a UNESCO, em 1975, alerta para o facto do número de iliterados continuar a aumentar mesmo nos países desenvolvidos. Segundo a mesma instituição, haveria cerca de mil milhões de iliterados em todo o mundo, o que demonstrava claramente o fracasso das políticas de combate a este flagelo da época.

³ Apesar de terem passado mais de 40 anos sobre a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde se defende o direito universal à educação, em 1990, a UNESCO afirma que “mais de 100 milhões de crianças, incluindo pelo menos 60 milhões de raparigas, ainda não tinham acesso à escola” e que “mais de 960 milhões de adultos, dos quais dois terços são mulheres, são iliterados”. Desta forma, é reconhecido que a iliteracia funcional é um problema significante não só nos países desenvolvidos como em desenvolvimento. (p. 1)

diminuição do número de iliterados⁴. No entanto, reconhecendo que esta melhoria da situação não era suficiente, definiram como um dos seis principais objetivos para a década que começava: “Atingir, até 2015, uma melhoria de 50% dos níveis de literacia para os adultos, especialmente para mulheres e o acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.” (UNESCO, 2000, p. 16) Mais uma vez, é reconhecida a importância fundamental da formação dos professores, bem como a afetação dos recursos necessários, aliados a programas específicos na promoção da literacia.

É esta constante evolução que, levou a UNESCO, em 2003, a propor a seguinte definição:

“Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.” (UNESCO, 2003, p. 13)

Avançando para 2016, a ELINET (*European literacy policy network*) pública a “*European declaration of the right to literacy*”. A introdução da declaração é bem explícita quanto à importância da literacia para a qualidade de vida das pessoas. Esta organização, coordenada por Christine Garbe da Universidade de Colónia (*Institut für Deutsche Sprache und Literatur*) destaca a literacia digital como fundamental numa sociedade onde as tecnologias evoluem tão rapidamente:

“Literacy is fundamental to human development. It enables people to live full and meaningful lives, and to contribute towards the enrichment of the communities in which we live. By literacy we mean the ability to read and write at a level whereby individuals can effectively understand and use written communication in all media (print or electronic), including digital literacy. Literacy is an essential prerequisite for all kinds of learning. In the knowledge-based societies of the 21st Century, the rapid spread of new technologies and a constantly changing work environment, literacy learning is no longer limited to childhood and adolescence but must be recognised as a lifelong need and requirement.” (ELINET, 2016, p. 3)

Como podemos avaliar, a definição de literacia evolui rapidamente tal como a própria sociedade em que vivemos, incorporando outro tipo de textos e suportes, em função da rápida evolução tecnológica. Contudo, os problemas da iliteracia (ou analfabetismo) ainda são uma realidade numa Europa em pleno século XX. Segundo a ELINET, no espaço europeu, 1 em cada jovem de 15 anos e cerca de 55 milhões de adultos não dominam as competências básicas de literacia. Os riscos de pobreza e de exclusão social associados ao desemprego (por não ter as competências básicas) não permitem aos cidadãos europeus beneficiar de uma cidadania plena

⁴ Mas, apesar da melhoria de resultados, os autores do documento final elaborado na capital senegalesa, consideraram inaceitável que mais de 113 milhões de crianças menores de 6 anos (60% das quais raparigas) não tivessem acesso aos primeiros anos de escolaridade e 800 milhões de adultos fossem iliterados.

e justa. O diagnóstico não é animador, mas ao que parece, a vontade de inverter a situação vigente existe: “The European Commission recognises that there has been little improvement in literacy in the last 10 years. Yet, with affirmative action, we can make a difference.” (ELINET, 2016, p. 4)

Ao (re)afirmar que a literacia é um direito básico de todos os cidadãos, as autoridades europeias definiram que:

“Everyone in Europe has the right to acquire literacy. European Union Member, candidate and associate States should ensure that people of all ages, regardless of social class, religion, ethnicity and gender, are provided with the necessary resources and opportunities to develop sufficient and sustainable literacy skills and knowledge in order to effectively understand and use written communication in print and digital media.” (ELINET, 2016, p. 5)

A Declaração europeia do direito à literacia (ELINET, 2016) é construída com base em 11 pilares fundamentais que têm como objetivo promover uma literacia de qualidade para todos, crianças, jovens e adultos. O quinto pilar define que todos os professores (independentemente da matéria ou disciplina que lecionam) devem ser apetrechados, desde a formação inicial e durante o seu desenvolvimento profissional contínuo, com as competências necessárias para a promoção da literacia. O pilar seguinte afirma que a literacia digital (o uso crítico e responsável dos *media* e do digital) deve ser promovida em todos os grupos etários. É reconhecido que o uso diário e constante das tecnologias digitais é crescente e que para uma participação efetiva na sociedade e uma cidadania plena é fundamental o seu domínio básico. Segundo os autores da Declaração (ELINET, 2016), o uso dos recursos digitais no processo de ensino é altamente motivador para os alunos, em todas as idades e as capacidades adquiridas por exemplo, pelos adultos, facilitam em muito a entrada no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a melhoria das condições de vida.

Terminamos esta etapa onde tentámos conhecer e perceber o conceito de literacia e a sua evolução, com uma referência ao “*OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030*” publicado em 2019. Este documento pretende orientar os países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos (OCDE) nas decisões a tomar quanto às políticas educativas internas. E na base dessas decisões deverão estar três princípios fundamentais: (i) o saber e o conhecimento enquanto condições fundamentais para a literacia e para a numeracia que estão na base da literacia digital, (ii) a saúde tanto mental como física que influenciam de forma decisiva o bem-estar e (iii) as questões ligadas às emoções, à moral e aos valores éticos. A evolução do conceito de literacia trouxe-nos até a um ponto em que as “habilidades de leitura, escrita e aritmética” já não são suficientes para o exercício de uma

cidadania plena de intenção e responsabilidade. A literacia tornou-se assim como um grande guarda-chuva onde cabem todas as ações e interações do ser humano. Todos os termos que forem colocados a seguir a literacia (digital, mediática, da informação, motora, científica, em saúde, económica, financeira, histórica, global, literária, etc.) estão interligados entre si, pois o próprio ser humano é composto por todas essas idiosincrasias. Não foi preciso chegar a 2030 para que as:

“Core knowledge, skills, attitudes and values for 2030 will cover not only literacy and numeracy, but also data and digital literacy, physical and mental health, and social and emotional skills. All of these are increasingly recognised as essential for thriving in the 21st century, and as important facets of human intelligence.” (OCDE, 2019, p. 25)

2. Da literacia mediática à literacia digital

Muito provavelmente, quando Celéstin Freinet, em 1927, publicou o seu livro *L'imprimerie à L'École*, não conseguia prever a evolução que a educação para (e com o uso dos) os *media* teria em quase um século de desenvolvimento. Este pedagogo francês é considerado um dos precursores do uso dos meios de comunicação social como importantes ferramentas no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo a cronologia que pode ser consultada no portal MILOBS⁵, em quase um século, são várias as etapas que nos trouxeram até à atualidade no campo da literacia digital e do uso dos *media* nos sistemas educativos, não só de Portugal, mas da maioria dos sistemas de ensino mundiais.

Logo em meados da década de 50, começa a ser publicado o *Better Broadcasts News*, que mais tarde viria a ver o seu nome alterado para a sua designação atual: *The Journal of Media Literacy*. É nesta publicação, que em 1955, aparece a primeira referência ao termo “*media literacy*”. A primeira referência à evolução histórica em Portugal pertence a José Vieira Marques⁶ e às suas primeiras ações no âmbito dos cursos de iniciação cinematográfica e de cultura.

Na década seguinte, com o surgimento do Movimento da Escola Moderna⁷, a educação para os *media* recebeu um novo impulso. Na origem deste movimento, estão as ideias pedagógicas de

⁵ O MILObs define-se como um Observatório sobre Média, Informação e Literacia que acompanha, monitoriza e divulga o que se faz no domínio da educação para os media, em Portugal e no estrangeiro, ao mesmo tempo que promove a literacia mediática junto dos diferentes setores da sociedade. Pode ser consultado em <https://milobs.pt/>.

⁶ Em 1972, José Vieira Marques esteve na origem do Festival Internacional de Cinema da Figueira da Foz.

⁷ O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna propõe-se “construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Assim, os educandos responsabilizam-se por

Celéstin Freinet já aqui referido, as quais ganharam muita atenção junto dos professores portugueses. No entanto, já na época o uso das tecnologias não era consensual entre o universo docente. Num artigo publicado na revista *Cineclube Imagem*, datado de 1968, o pedagogo Sérgio Niza, alerta para o facto de alguns educadores insistirem na existência de elementos que seriam “fatores de perturbação daquilo que entendem por educação.” (Nóvoa, A., Marcelino, F. e Ó, J., 2012, p. 45) Estes educadores mais relutantes, consideravam o cinema como “propiciador de formas de evasão do real e de algumas manifestações de dispersão.” (Nóvoa, A., Marcelino, F. e Ó, J., 2012, p. 45) Mas Niza refuta esse receio afirmando “que tudo o que tem sido apontado neste campo como elemento distanciador do real e negativo no âmbito dos valores, em vista a uma melhor concretização do fenómeno educativo, se funda na falsa ideia de considerar o cinema como estranho à realidade do nosso viver.” (Nóvoa, A., Marcelino, F. e Ó, J., 2012, p. 45) E logo de seguida, Niza confirma algo que para nós se pode aplicar não só ao cinema mas a todos os *media* e a todas as ferramentas tecnológicas e digitais:

Ora o cinema é um facto social e como tal matéria de educação. Educamo-nos com tudo e em tudo ou então iludiremos as nossas relações autênticas da condição de existir em sociedade. Se é da ação que os valores decorrem é também nos factos que a educação se processa e funda.” (Nóvoa, A., Marcelino, F. e Ó, J., 2012, p. 45)

Fazemos aqui um parêntesis para uma pequena reflexão. Esta dicotomia entre aqueles que são a favor do uso das (novas) tecnologias no ensino e os que se apresentam mais relutantes (e em alguns casos, acérrimos opositores) parece ser cíclica. Aquilo que Niza identificou há mais de meio século, não é muito diferente da tensão tácita que se vivia nas salas de professores, antes da pandemia provocada pelo COVID e dos confinamentos que se seguiram. Antes de março de 2020, era frequente uma certa celeuma entre os professores sobre se o telemóvel deveria ser usado na sala de aula ou não. De um lado estavam aqueles que defendiam de forma veemente que os telemóveis dos alunos (bem como a própria rede de *wi-fi* da escola) deveriam ser desligados e entregues aos professores que os colocariam nas famosas “caixas dos telemóveis” na entrada para a sala de aula. Do outro, estavam os docentes que viam no telemóvel e no fácil acesso à internet, uma ferramenta útil para o processo de ensino e aprendizagem. De uma forma nada desejável para todos, os acontecimentos dos últimos três anos acabaram por dar razão a este último grupo de professores e hoje em dia, até os colegas do grupo dos “Velhos do Restelo” acabaram por se render às evidentes mais-valias das novas ferramentas tecnológicas e digitais ao serviço do ensino.

colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação” em <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>.

Dois anos depois da primeira conferência internacional da UNESCO sobre literacia mediática, realizada em Toulouse com a designação “*New directions in media education*”, surge, em 1982, aquela que é uma referência incontornável da educação para os *media*. Na cidade alemã de Grünwald, a UNESCO publica uma declaração que reclama uma atenção muito especial para o papel que os *media* poderiam desempenhar no desenvolvimento de “conhecimentos, aptidões e atitudes que favoreçam o crescimento de uma consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência entre os utilizadores dos *media* eletrónicos e impressos.” (UNESCO, 1982, p. 2)

Reconhecendo o crescente impacto da televisão, dos jornais e da rádio na vida das pessoas, a Declaração valoriza a relevância destes como fatores elementos constituintes da cultura da época. Ao mesmo tempo, também reconhece que muito pouco tinha sido feito pelos responsáveis políticos (em especial da área da educação) para promover “a educação para os *media* ou a educação para a comunicação.” (UNESCO, 1982, p. 1) Os investigadores presentes em Grünwald, alertavam para a certeza de que “num futuro muito próximo – com o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, tais como a radiodifusão via satélite, sistemas por cabo bidirecionais, sistemas de dados via televisão, cassetes de vídeo e materiais gravados em CD – tornar-se-ão irresistíveis, tendo como consequência um aumento das opções de escolha dos utilizadores dos *media*.” (UNESCO, 1982, p. 1) Entre outros apelos, no final da Declaração de Grünwald, é solicitado às autoridades competentes que apoiem programas integrados de educação para os *media* para todos e que desenvolvam processos de formação de professores. Estas formações teriam o objetivo de aumentar o conhecimento e compreensão dos docentes, para a importância e utilização dos *media* no processo educativo. Não podemos deixar de considerar curioso um paralelismo entre este documento com 40 anos de idade e a situação pela qual o sistema educativo atual está a passar. A Declaração sugeria que, no processo de educação dos alunos para os *media*, deveria ser tido em conta “o conhecimento já considerável mas ainda fragmentado que muitos alunos já possuem” das tecnologias da época (UNESCO, 1982, p. 2). Atualmente, também é considerado um ponto de partida válido para a promoção da literacia digital dos alunos, as competências que estes já dominam nesta área. Os “nativos digitais” de hoje, são netos dos “nativos analógicos” do início da década de 80 do século passado.

Em Portugal, o último ano da década de 80 é marcado pela publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, o qual aprova os novos planos curriculares para o ensino. A responsabilidade de reestruturação dos planos curriculares foi entregue à Comissão de

Reforma do Sistema Educativo⁸, que na sua proposta incluiu a educação para os *media*. No entanto, esta inclusão revelou-se praticamente inconsequente, com exceção do projeto pedagógico "Escola Cultural", proposto e desenvolvido por Manuel Ferreira Patrício, o qual propunha "um modelo de educação pluridimensional, enriquecido por projectos de escola em que a dimensão curricular/lectiva e de actividades participativas de clubes da mais diversa natureza se conjugavam, para enriquecer a oferta e processo formativos das crianças e jovens." (Pinto et al., 2011, pp. 74-75)

É no início da década de 90 do século passado que encontramos uma das primeiras referências explícitas ao uso das "novas tecnologias" emergentes (na época)⁹. A UNESCO, no conjunto das diretrizes definidas para a implementação da Declaração Mundial de Educação para Todos recomendava que os países contemplassem o uso destas novas ferramentas nos seus sistemas educativos, as quais poderiam ajudar a melhorar a eficácia do processo de ensino. Para tal, seria necessária a aquisição de equipamentos específicos e sistemas operacionais adequados, bem como a formação de professores:

A definição de uma tecnologia adequada varia de acordo com as características sociais e mudará rapidamente ao longo do tempo, tal como as novas tecnologias (rádio e televisão educativos, computadores e vários dispositivos de instrução audiovisual) tornam-se menos dispendiosos e mais adaptáveis a diversos ambientes. O uso das novas tecnologias também pode melhorar a gestão da educação básica." (UNESCO, 1990, p. 10)

Entre nós, em contramão com as preocupações internacionais relativamente à crescente importância dos *media* na (e para a) educação das crianças e jovens, um estudo pedido pelo próprio governo português sobre a forma como seria possível introduzir esta temática nos currículos acabou abandonado. Este estudo, da autoria de Manuel Pinto, Alda Baleiras, António Santos e Sara Pereira, como os mesmos escreveram anos depois, "foi realizado e entregue, mas uma mudança ministerial remeteu a proposta para a gaveta." (Pinto et al., 2011, p. 75)

Na Declaração de Hamburgo, datada de 1997, dando continuidade (e reconhecendo assim a sua crescente importância) à relevância dos *media* e das novas tecnologias da informação, a UNESCO destaca a importância do desenvolvimento de uma maior sinergia entre os *media*, as novas tecnologias da informação e a educação (em especial a dos adultos). É de destacar que na "Agenda for the Future" (designação complementar da Declaração de Hamburgo), a

⁸ O grupo de trabalho responsável pela apresentação de propostas era coordenado por Fraústio da Silva e dele faziam parte, entre outros, Marçal Grilo e Roberto Carneiro que viria a assumir a pasta da educação no governo de Cavaco Silva.

⁹ Os documentos produzidos pela UNESCO sempre reconheceram a importância dos recursos audiovisuais (televisão, rádio e jornais) na promoção da literacia.

formação dos professores é considerada fundamental não só para a erradicação da iliteracia mas também para o uso das novas tecnologias.

Mas a avassaladora evolução da tecnologia e dos *media* no final do século passado, acelerou a necessidade dos sistemas educativos de se adaptarem às novas exigências e às novas realidades. É neste contexto que Paul Gilster¹⁰, citado por Lankshear & Knoble (2008, p. 4) definiu em 1997 a literacia digital como “a capacidade de perceber e usar a informação sob diferentes formatos e provenientes de várias fontes utilizando o computador.” (Lankshear, C. & Knoble, M., 2008 p. 4) Esta definição previa somente a função de consumidor e não de produtor de conteúdos digitais.

Dois anos depois, na conferência internacional “Educating for the Media and the Digital Age”, realizada em Viena em 1999 sob a égide da UNESCO, o conceito de educação mediática passa a incluir não só a imprensa escrita, a rádio, a televisão e o cinema, mas também as palavras, os sinais, os sons e as imagens (paradas ou em movimento) que são usadas em qualquer plataforma tecnológica. Esta evolução concetual, procura, por um lado, reforçar a importância do efetivo conhecimento e compreensão dos meios de comunicação disponíveis na sociedade, e por outro, que as pessoas percebam a forma como estes funcionam e como podem adquirir as capacidades necessárias para usar estes “novos” meios para se comunicar com os outros. O domínio destas “novas” capacidades permitiria que cada indivíduo pudesse analisar, interpretar, criticar, refletir e criar tendo como base qualquer documento em suporte tecnológico (acrescendo ao escrito, como até àquele momento). Mas para tal acontecer, era necessário que fosse facilitado e generalizado o acesso aos conteúdos mediáticos tecnológicos. Para isso, nas recomendações feitas, os conferencistas sugeriram, entre outras ações, que fosse iniciada a avaliação e partilha de métodos e programas de educação mediática tanto ao nível da formação inicial como contínua de professores (UNESCO, 1999, pp. 273-275).

É precisamente nesse ano que Renée Hobbs, no momento em que as questões da literacia mediática começavam a ganhar visibilidade nos Estados Unidos da América, publica um texto bastante interessante: “The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement”. Nesta reflexão, a autora apresenta respostas, em forma de prós e contras, para sete questões que, segundo a mesma, seguramente ajudariam a definir os princípios básicos do que viria a ser a literacia mediática nos anos vindouros:

¹⁰ Segundo David Bawden (2008, p. 18), o conceito de “literacia digital” foi introduzido por Paul Gilster na sua obra *Digital Literacy* publicada em 1997.

“The way we answer these questions will shape the future of the media literacy movement, and will determine whether the movement can capitalize on our nation's growing awareness that something has to change about our relationship and dependence on media culture.” (Hobbs, 1998, p. 6)

As questões não são mais do que pontos de partida para a reflexão e debate que seria necessário fazer. Elas procuram respostas para saber se a literacia mediática protege ou não as crianças e jovens e se estes beneficiaram pela realização de atividades curriculares de produção de conteúdos mediáticos como textos, fotografias e vídeos. Outra questão interessante é sobre se a literacia mediática consegue ser totalmente neutra, ou seja, que não defenda (e promova) qualquer tipo de cultura, ideologia ou agenda de um determinado grupo social em detrimento de outro. Os *media* refletem a cultura em que estão inseridos, pelo que esta realidade pode ser utilizada a favor ou contra a literacia mediática. Relacionada com a questão anterior, surge a dúvida se a literacia mediática tem uma forte agenda ideológica. Ela pode ser encarada como uma ferramenta para as mudanças educacionais, sociais e até políticas ou como um meio importante ao serviço de uma larga variedade de ideologias. A questão seguinte prendia-se com a dúvida se seria possível alargar a promoção da literacia mediática a todos os alunos, do primeiro ao último ano da escolaridade obrigatória. Os defensores do “sim” achavam que seria possível fazê-lo recorrendo às áreas curriculares tão diferentes como as artes, os estudos sociais, a saúde e a ciência. A literacia mediática poderia mesmo ajudar a enriquecer essas disciplinas em vez de lhes “roubar tempo”. A penúltima reflexão recai sobre se as atividades de promoção da literacia mediática deveriam ser apoiadas financeiramente pelas empresas e organizações dos *media*. Os mais pessimistas lembram que os apoios financeiros, geralmente, trazem interesses corporativos ligados a eles. Voltamos aqui à neutralidade da literacia mediática. No entanto, também não é de rejeitar o alcance dos grandes grupos de comunicação social e *media* e a possibilidade de sensibilizar a população em geral para esta questão. A última questão está relacionada com a discussão sobre se a literacia mediática é somente um meio para chegar a um fim específico ou tem valor próprio. As opiniões dividem-se entre aqueles que defendem que o valor da literacia mediática está no contributo para mudar os aspetos culturais negativos e que pode ser útil no combate à violência, ao racismo, ao sexismo e aos consumos abusivos de drogas e álcool. Já outros, defendem que a literacia mediática é importante por si só. Aprender a utilizar e a produzir conteúdos mediáticos é uma capacidade importante por si só.

Como podemos constatar, as questões sobre a literacia mediática e a sua importância, começavam a despertar o interesse de vários setores da sociedade devido ao crescente reconhecimento das suas potencialidades.

Logo no ano seguinte, no Fórum Mundial da Educação de 2000, realizado em Dakar, a importância do uso das novas tecnologias não é esquecida. No conjunto das estratégias para atingir os objetivos definidos no quadro de ação estabelecido em Dakar, podemos encontrar o incentivo ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação para atingir os objetivos da educação para todos. É reconhecido que estas novas tecnologias têm um grande potencial para a disseminação do conhecimento e para o desenvolvimento de aprendizagens mais eficazes e serviços de educação mais capazes. Mais uma vez não é esquecida a importância da formação dos professores para o uso destas novas tecnologias. (UNESCO, 2000)

Por esta altura, o conceito de literacia digital já tinha evoluído. Eshet em 2002 defendia que a literacia digital tem que ser mais do que a capacidade de utilizar os recursos tecnológicos de forma eficaz, pois ela é por si só uma forma de pensamento, de estado mental, de *mindset* (Eshet, 2002, citado por Bawden, 2008).

Em linha com as iniciativas legislativas (e não só) levadas a cabo pelas autoridades europeias, como poderemos acompanhar de forma mais detalhada mais à frente nesta reflexão, o Conselho da Europa lança, em 2005, o “The Internet Literacy Handbook”. Este manual tem vindo a ser revisto e reformulado desde a sua primeira edição, e a sua última versão data de 2017. A versão mais recente, apesar de manter a mesma estrutura organizacional (apresentação de folhas de factos) da primeira edição, espelha o esforço constante dos seus autores para acompanhar o ritmo acelerado da evolução tecnológica. A primeira *fact sheet* do “The Internet Literacy Handbook” dizia logo respeito aos benefícios para a educação do uso da Internet:

“The Internet offers a wealth of new ideas and resources for teachers. Lesson plans, online exercises for students and electronic educational games; The Internet facilitates exchange of experience and communication between teachers and students across international borders; The Internet provides students with the opportunity to take part in projects to practise language and share cultures. This can be quicker and more efficient than traditional pen pal exchanges and does not involve the expense of a school trip; The Internet makes research tools accessible even to those who do not regularly visit a traditional library.” (Conselho da Europa, 2005)

Depois de apresentar algumas reflexões sobre as questões éticas e os riscos no uso da Internet por crianças e jovens, o Manual explicava como deveria ser feita uma ligação segura, correta e eficaz à Internet e propunha um conjunto de boas práticas. Esta organização da informação (repetida na revisão de 2005) era replicada para áreas como a criação de páginas na Internet, a procura de informação, o modo de funcionamento do correio eletrónico, o *chat*, o *spam*, como usar as imagens e as músicas, o *cyberbullying* e a segurança entre outras.

No seguimento destas orientações do Conselho da Europa sobre a segurança na Internet, é criado em Portugal o projeto “SeguraNet”¹¹. O Centro de Sensibilização SeguraNet promove, desde 2004, a cidadania digital nas comunidades educativas, desenvolvendo diversas iniciativas, recursos educativos, campanhas e sessões de sensibilização e formação de professores, alunos e pais relativas às questões relacionadas com o uso seguro e consciente das ferramentas digitais. Note-se que o “SeguraNet” mantém-se em plena função atualmente e é, por exemplo, responsável pela atribuição às escolas do Selo de Segurança Digital (*eSafety Label*).

É exatamente por causa das questões da segurança, que a literacia dos computadores e da Internet passam a ser uma prioridade. Com base nesta preocupação, Sonia Livingstone apresenta em 2004 uma definição de literacia mediática que ganharia adeptos e seguidores. Para Livingstone (2004), a literacia mediática assenta em quatro componentes básicos: o acesso, a análise, a avaliação e a criação de conteúdos. Na opinião da autora, as barreiras no acesso aos diferentes suportes mediáticos podem condicionar a literacia. Obviamente que sem *input* de estímulos será difícil qualquer indivíduo desenvolver a sua literacia mediática. No entanto, Livingstone refere que o contexto social desse mesmo acesso também é importante. Citando Silverstone (1994), Buckingham (2000) e Singer e Singer (2001), Livingstone (2004) relembra que “much could be learned here from television literacy, where research shows that the social context in front of the screen frames and directs the nature of the engagement with and learning from what is shown on the screen” (Livingstone, 2004, p. 6). Na análise, segundo Livingstone, os conhecimentos e a cultura do indivíduo não são suficientes. Para ter sucesso, para lá de um vasto leque de competências analíticas, também é preciso ter em conta o seu *background* cultural e os valores pelos quais se rege. A avaliação é crucial neste modelo. Livingstone propõe um exercício de imaginação: “Imagine the World Wide Web user who cannot distinguish dated, biased, or exploitative sources, unable to select intelligently when overwhelmed by an abundance of information and services.” (Livingstone, 2004, p. 6) Assim, é de vital importância ser capaz de avaliar a fonte da informação de forma crítica (capacidade de

¹¹ O Centro de Sensibilização SeguraNet, da responsabilidade da Direção-Geral da Educação, tem como missão promover a Cidadania Digital e a Educação para os Media nas Escolas. Faz parte do consórcio público-privado Centro Internet Segura, em parceria com o Centro Nacional de Cibersegurança, o Instituto Português do Desporto e Juventude I.P., a Fundação Altice, Microsoft Portugal, Associação Portuguesa de Apoio à Vítima e a Fundação para a Ciência e Tecnologia, que, por sua vez, decorre no âmbito do programa “O Mecanismo Interligar a Europa”, da Comissão Europeia. A ação do Centro Internet Segura é subsidiada pela Estratégia europeia “uma Internet melhor para as crianças” que tem como eixos o desenvolvimento de conteúdos online de qualidade dirigidos a crianças e jovens; a sua sensibilização, prevenção e capacitação; a promoção de um ambiente online mais seguro e combater o abuso e exploração sexual de crianças.
(<https://www.seguranet.pt/pt/quem-somos>)

judgar) e criteriosa (com bom senso e prudência). A última componente é a criação de conteúdos que, apesar de não fazer parte de todas as definições de literacia mediática, é facilitada pelos avanços tecnológicos dos suportes em que os *media* podem ser acedidos, analisados e avaliados. Na nossa opinião, esta evolução tecnológica tem tido uma função facilitadora de promoção da literacia digital. A evolução das ferramentas digitais e o acesso faorável às mesmas torna a produção de conteúdos mais fácil aos utilizadores.

Mas as questões da segurança continuavam a ter uma atenção especial por parte das autoridades mundiais e incluídas na produção de documentos orientadores. A UNESCO, em parceria com a Comissão Europeia através do “MENTOR project”, disponibilizou em 2006 um *kit* para professores, alunos, pais e profissionais sobre educação mediática. O “Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals” tinha como principais objetivos: a) fornecer bases sólidas e duradouras para uma educação mediática ampla e sistemática, destinada aos jovens, nas escolas, mas também nas famílias e nos *media*; b) propor documentos orientadores, na forma de manuais, que ajudariam aqueles que desejassem desenvolver a educação para os *media*¹²; c) auxiliar na formação de professores, generalizando o uso dos diferentes módulos na formação inicial e contínua dos professores, em todos os níveis de ensino (Frau-Meigs, 2006, pp. 7-8). No contexto da nossa investigação, salientamos o capítulo designado “Handbook for teachers”, no qual os professores encontrariam um conjunto vasto de conteúdos importantes para a educação mediática. Deste *kit* também fazia parte o “The Internet Literacy Handbook” atrás descrito.

A produção de todos estes contributos para auxiliar os educadores na promoção da literacia mediática faz evoluir o próprio conceito de literacia digital como componente integrante da primeira. Neste contexto, Martin (citado por Bawden, 2008) apresenta em 2006 uma proposta de definição de literacia digital muito próxima àquela que fez Gilster em 1997. Segundo este autor, a literacia digital é:

“the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesise digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process.” (Bawden, 2008, p. 27)

¹² Estes documentos teriam como objetivo, disponibilizar uma visão do currículo escolar que integrasse a educação para os *media* em todas as suas dimensões: iniciação à linguagem audiovisual, análise de conteúdo, compreensão da produção económica dos *media*, apropriação dos direitos do público e da proteção dos mais jovens e regulação e autorregulação. (Frau-Meigs, 2006, p. 7)

Neste passo evolutivo da definição de literacia digital, o indivíduo já não é um mero consumidor passivo da informação, pois passa a poder ser produtor de conteúdos e a utilizar a via digital para a comunicação com os outros.

Assinalando os 25 anos da Declaração de Grünwald, em 2007, a UNESCO, em parceria com o Conselho da Europa e com as autoridades educativas francesas, realiza uma reflexão sobre o caminho realizado no processo de educação mediática. Segundo os autores da Agenda de Paris, as orientações definidas em 1982 ainda continuavam válidas, ou seja, o desenvolvimento de programas abrangentes de educação para os *media* em todos os níveis de ensino; a formação de professores e sensibilização dos restantes intervenientes na esfera social; a realização e divulgação de pesquisas sobre a educação mediática e a cooperação internacional. Das 12 recomendações apresentadas, interessam-nos aquelas relacionadas com a formação de professores. Assim, a quarta recomendação alerta para a necessidade de integrar a educação para os *media* na formação inicial de professores:

“Initial training of teachers is a key element of the system and must include theoretical dimensions and practical skills; it needs to be based on a good knowledge of young people’s media uses. In times of rapid change, this training must rely on institutional actions and self-training, using teaching aids that have been tested and validated by teachers and students.” (UNESCO, 2007, p. 2)

Por seu lado, na quinta recomendação, a UNESCO (2007) reconhece a necessidade de desenvolvimento de métodos e materiais pedagógicos mais adequados e eficazes:

“The main purpose is to set up new “active” methods that are incompatible with ready-to-teach recipes and require an evolution of the teacher’s role, a greater participation by students and also closer relations between school and the outside world. Teaching materials and tools, either free of intellectual property rights or with fair and negotiated copyrights, have to be developed to be fitting with such new methods. They need to be produced in close collaboration between teachers and students, whatever their formats, covering the whole range from printed manuals to digital spaces of collaborative work.” (UNESCO, 2007, pp. 2-3)

Continuando com o reconhecimento da importância da preparação dos professores para a educação para os *media* surge, em 2008 o “Teacher training curricula for media and information literacy” (UNESCO, 2008). A UNESCO reuniu em Paris um conjunto de reconhecidos especialistas mundiais nesta área e pediu-lhes que identificassem as competências essenciais que os professores precisariam adquirir para a promoção da literacia mediática junto dos seus alunos; que definissem as áreas temáticas relevantes, os programas e os materiais de enriquecimento curricular necessário para a formação de professores e que apresentassem propostas sobre as melhores soluções para o desenvolvimento e introdução dos referidos materiais (UNESCO, 2008, p. 4). Mais uma vez, o rápido desenvolvimento das tecnologias (agora

cada vez mais digitais e tendencialmente globais) obriga as autoridades mundiais a repensar os próprios conceitos de educação para os *media* e o desenvolvimento da literacia mediática e informacional. Os especialistas concordaram que a educação para os *media* e literacia informacional permite aos professores em formação (inicial ou contínua) adquirir percepções excepcionais sobre os fatores que influenciam os níveis e modos de participação ativa e de cidadania na comunidade escolar. A promoção da literacia mediática possibilitaria não só a integração de novos conhecimentos, mas a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências várias tanto curriculares como de complemento (UNESCO, 2008, pp. 5-7). Neste documento (UNESCO, 2008), aceitou-se como válida a definição da “European Network on Information Literacy” de que a literacia mediática é:

“the ability to access the media, to understand and to critically evaluate different aspects of the media and media contents and to create communications in a variety of contexts”. (UNESCO, 2008, p. 7)¹³

A definição foi ainda complementada neste relatório citando o “Centre for Media Literacy”, o qual defende que:

“Media Literacy is a 21st century approach to education. It provides a framework to access, analyze, evaluate and create messages in a variety of forms - from print to video to the Internet. Media literacy builds an understanding of the role of media in society as well as essential skills of inquiry and self-expression necessary for citizens of a democracy.” (UNESCO, 2008, p. 7)

O relatório produzido em Paris responde a duas perguntas que nos parecem deveras interessantes para a nossa investigação: (1) “Que alterações poderá a educação para os *media* e literacia informacional trazer para o desempenho da função docente?” e (2) “A educação para os *media* e literacia informacional poderá ajudar os professores a se envolverem mais com os alunos?” O enquadramento relativo à realidade do consumo mediático dos alunos há quase década e meia parece-nos muitíssimo semelhante ao actual:

“Today’s students see and consume media in new ways. Their experiences outside school may differ markedly from those traditionally expected to promote learning, particularly where education is teacher and text book centred. For example, it was noted that today’s journalism and communication students are the “Google Generation” - a group of young people for whom the Internet has always been a reality. Many do not accept that news and information should come from a daily newspaper or at set times from television and radio broadcasts. Rather, they expect to get information, news and entertainment when they want it and to share opinions, experiences and lifestyles through social networking sites. Their world is dynamic, exciting, and ease of use and access

¹³ Esta mesma definição viria a ser adotada em 2009, na Recomendação da Comissão Europeia sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva.

to the new media are highly motivating of participation. School students similarly engage with each other through sites such as Facebook and MySpace, often with little thought for possible consequences of publishing their activities in very public arenas.” (UNESCO, 2008, p. 9)

É neste cenário que o professor pode (e deve, a nosso ver) desempenhar um papel importante na promoção da literacia mediática e informacional dos seus alunos, onde se inclui a literacia digital. Mas para conseguir desempenhar tal função, os especialistas defendem que os próprios professores precisam adquirir essas mesmas literacias. Voltaremos a esta ideia no ponto seguinte deste trabalho, quando refletirmos sobre esta dupla tarefa que os professores têm de realizar no que se refere à literacia relativa aos *media* tradicionais e os *media* digitais. Assim, ao mesmo tempo que os professores ensinam os seus alunos sobre os *media* (nos quais se encontra o digital), eles próprios acabam por adquirir um conjunto de competências que facilitam o desempenho da sua função docente. Como se trata de um ambiente no qual os alunos sentem-se mais confiantes (voltamos aqui à ideia dos “nativos digitais” e às mais-valias que podem trazer para este processo as capacidades adquiridas, nomeadamente na interface dos alunos com as redes sociais e os jogos *on-line*) a aproximação com os alunos parece-nos evidente. O desafio para os professores, segundo a UNESCO:

“is then to harness the motivational characteristics of these new media to empower students in learning to learn, in learning autonomously, while simultaneously encouraging dialogue and cooperation to make sense of the media world... A belief was also expressed that through educating students for media and information literacy, the teachers themselves would be better able to respond to changes in their role as education moves away from being teacher-centred.” (UNESCO, 2008, pp. 9-10)

Por esta altura, no campo das reflexões académicas e das propostas de definição do conceito de literacia digital, surge o contributo de David Bawden (2008). Este autor apresenta um conjunto de quatro componentes da literacia digital. São eles (i) os fundamentos, que incluem a literacia *per se* e a literacia dos computadores e o domínio de todas as tecnologias de informação e comunicação; (ii) os conhecimentos prévios que o indivíduo foi agregando ao longo da sua existência e dos quais fazem parte o seu conhecimento do mundo que o rodeia e a natureza dos meios de informação e as suas fontes; (iii) as competências básicas sem as quais não poderá haver literacia digital, tais como a leitura e compreensão de formatos digitais e não digitais, criar e comunicar informações digitais, a avaliação de informações, a construção de conhecimento, a literacia da informação e a literacia mediática como um todo e finalmente (iv) as atitudes e os valores onde são fundamentais a aprendizagem independente, a moral e a literacia social, para o uso dos meios tecnológicos como um importante auxiliar no exercício de

uma cidadania responsável e respeitadora dos princípios humanistas e dos direitos de todos os cidadãos. (Bawden, 2008, pp. 29-30)

Já Allan Martin (2008) defende que não existe só uma literacia digital mas sim várias literacias do digital (p.156). Assim, Martin consegue identificar a literacia dos computadores e das tecnologias da informação e comunicação; a literacia tecnológica na sua perspectiva mais técnica; a literacia da informação; a própria literacia mediática; a literacia visual; a literacia da comunicação e finalmente e, a literacia digital. Este autor também parte da definição de Gilster sobre literacia digital, destacando o pensamento crítico inerente à literacia digital em detrimento das questões mais técnicas da mesma para definir três níveis de literacia digital de estrutura crescente de complexidade e dificuldade. No primeiro nível, Martin defende que não podemos falar de literacia digital mas sim de competência digital. Neste nível inicial, o autor refere-se à necessidade do indivíduo adquirir um conjunto de competências técnicas que posteriormente o ajudem a progredir na sua literacia digital. A fluência no domínio dos computadores (do seu *hardware* e *software*), dos tablets, nos telemóveis, dos *smartwatch*, dos *smartglasses*, da televisão digital, das redes de *wi-fi*, etc. é fundamental para poder passar para o nível seguinte que é o uso digital. Depois de dominar as ferramentas e os diferentes suportes, esta segunda etapa que, segundo o autor é central e crucial, refere-se ao uso que o indivíduo faz das competências adquiridas tanto a nível inicial a nível individual como em grupo, em contexto pessoal ou profissional. Aqui, o indivíduo, desenvolve a sua capacidade de resolver problemas ou realizar várias tarefas, utilizando as competências já adquiridas. O último nível é a transformação digital e acontece quando o indivíduo consegue criar conteúdos mediáticos e digitais e partilhá-los com quem o rodeia num contexto social ou profissional (Martin, 2008, pp. 167-173).

Na nossa opinião, a perspetiva que consideramos mais completa e que melhor descreve o que é a literacia mediática e digital, é a que Renée Hobbs apresenta em 2010, no livro branco intitulado "Digital and Media Literacy: A Plan of Action" do "The Aspen Institute". A proposta desta autora já por nós referenciada, surge como uma versão revista e aumentada do modelo que Sonia Livingstone apresentou em 2004.

Onze anos passados da sua reflexão sobre os "*The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement*", Hobbs (2010) reafirma a necessidade de dar à literacia mediática e digital a importância devida:

"The time to bring digital and media literacy into the mainstream of American communities is now. People need the ability to access, analyze and engage in critical thinking about the array of messages

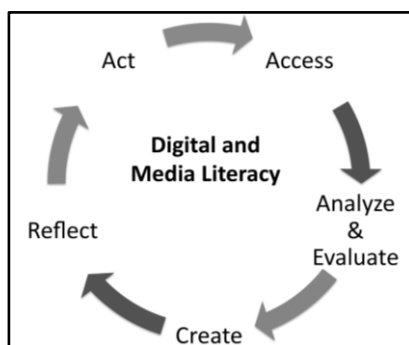
they receive and send in order to make informed decisions about the everyday issues they face regarding health, work, politics and leisure.” (Hobbs, 2010, p. vii)

Como contributo para a discussão sobre aquelas literacias, Hobbs (2010) propõe um plano de ação que tem como ponto de partida uma definição que inclui as capacidades de:

- “- Make responsible choices and access information by locating and sharing materials and comprehending information and ideas;
- Analyze messages in a variety of forms by identifying the author, purpose and point of view, and evaluating the quality and credibility of the content;
- Create content in a variety of forms, making use of language, images, sound, and new digital tools and technologies;
- Reflect on one’s own conduct and communication behavior by applying social responsibility and ethical principles;
- Take social action by working individually and collaboratively to share knowledge and solve problems in the family, workplace and community, and by participating as a member of a community.” (Hobbs, 2010, pp. vii-viii)

Para nós, a mais-valia desta abordagem é a de propor não um processo linear, mas um circuito como a autora apresenta no Plano de Ação. Como podemos analisar na Figura 1, o circuito começa no acesso mas não termina com o agir nos variadíssimos contextos sociais em que o indivíduo se move. A ação é somente o momento que antecede o acesso a novos conteúdos. Se quisermos ser mais precisos, e recorrendo à nossa literacia matemática, este modelo pretende ser uma espiral crescente de capacidades, conhecimentos, competências e valores num processo constante de literacia mediática e digital.

Figura 1. Competências essenciais das literacias mediática e digital. Fonte: Renée Hobbs (2010)



O trabalho realizado em Paris pela UNESCO em 2008 esteve na base do “Media and information literacy curriculum for teachers”, publicado posteriormente em 2011 (Wilson et al., 2013) com uma versão portuguesa datada de 2013. A UNESCO propõe, neste trabalho, a unificação num único conceito das duas literacias: a dos *media* (que dá relevo à capacidade de compreender as funções dos *media*, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de promover o envolvimento racional junto destes) e a da informação (que coloca o foco na importância do

acesso à informação e na avaliação do uso ético dessa informação). A designada literacia dos *media* e da informação (LMI) surge pela necessidade de definição da matriz curricular e de competências da UNESCO, a qual congrega definições anteriormente separadas. A UNESCO reconhece que coexistem inúmeras terminologias para identificar o campo de ações da LMI que vão da "alfabetização" à "liberdade de expressão", passando pela "alfabetização digital" que para nós será "literacia digital" (Wilson et al., 2013, pp. 18-19). Esta última designação será aquela a qual daremos mais relevo e atenção.

A matriz curricular e de competências para a LMI é uma proposta da UNESCO para:

“prover sistemas de educação de professores em países desenvolvidos e em desenvolvimento com uma matriz capaz de construir um programa de formação para professores alfabetizados em mídia e informação. A UNESCO também antevê que os educadores revisarão a matriz e assumirão o desafio de participar do processo coletivo de adaptar e enriquecer o currículo como um documento vivo. Por esse motivo, o currículo focaliza apenas as competências e as habilidades centrais requeridas que possam ser consistentemente integradas à educação já existente de professores, sem sobrecarregar demais os (já sobrecarregados) professores em formação.” (Wilson et al., 2013, p. 19)

Segundo o documento, os benefícios da LMI passam por, no processo de ensino e aprendizagem, dotar os professores com um conhecimento especializado que contribuirá para a capacitação dos futuros cidadãos. A LMI transmite conhecimentos cruciais sobre as funções dos *media* e dos canais de informação nas sociedades democráticas e fornece uma compreensão razoável sobre as condições necessárias para cumprir essas funções efetivamente e as habilidades requeridas para avaliar o desempenho dos mesmos, incluindo os responsáveis pela informação. A jusante, uma sociedade literada mediaticamente é fundamental para a promoção e desenvolvimento de meios de comunicação livres, independentes e pluralistas, e para a exigência de sistemas abertos de informação. No entanto, é fundamental assegurar que a LMI seja considerada como um todo e que deve incluir uma combinação de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes). Deve também permitir que os professores promovam a literacia midiática junto dos seus alunos, com o objetivo de garantir que estes possam adquirir as ferramentas essenciais para que interajam com o *media* enquanto jovens cidadãos autónomos e racionais. De uma forma mais abrangente, todos os indivíduos necessitam aceder à informação de forma racional e consciente, utilizando-a como uma ferramenta essencial para facilitar o diálogo intercultural, a tolerância e a compreensão entre os povos.

De uma forma mais pragmática, a matriz identifica um conjunto de competências que os professores devem adquirir para a promoção da LMI junto dos seus alunos. Para cada uma das áreas curriculares foram definidas metas e habilidades específicas. As metas curriculares são:

Consciencializar os professores sobre as políticas e a visão necessárias para a LMI; Enfatizar o uso dos recursos da LMI e das suas aplicações; Desenvolver o conhecimento dos *media* e de outras fontes de informação, como as bibliotecas, os arquivos e a Internet; Desenvolver a capacidade dos professores em organizar o espaço da sala de aula para um processo de ensino e a aprendizagem eficaz onde o acesso e o uso dos *media* sejam reais; Promover mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, necessárias à promoção da LMI e Promover uma atenção especial para a formação contínua dos professores, na utilização dos *media* e de todas as fontes de informação, tendo como objetivo o desenvolvimento profissional destes.

A segunda parte do currículo apresenta um conjunto de onze módulos (principais e complementares) que operacionalizam as metas curriculares atrás elencadas tendo em conta um conjunto de recomendações e propostas de trabalho. Cada módulo é suportado por várias unidades, as quais são construídas por tópicos (assuntos a tratar), objetivos, formas de abordagem, sugestões de atividades e recomendações para a avaliação de todo o processo.

Pelo descrito, julgamos que este é um documento que pode ser importante e bastante útil na formação de professores, o que nos leva a secundar a crença do Diretor-Geral Adjunto de comunicação e informação da UNESCO, Jānis Kārklīšs, que defende que “este currículo contribuirá com a inovação e o aprimoramento de todos os níveis da educação.” (Wilson et al., 2013, p. 195)

Estes desenvolvimentos conceituais na área da LMI promovidos no “Media and information literacy curriculum for teachers”, foram acompanhados em Portugal, durante toda a segunda década deste século, de um crescendo de iniciativas e publicações a vários níveis, quer por parte de entidades governamentais, quer pelas instituições civis que estudam o universo da educação para os *media*. Em 2011 e 2013 realizaram-se os primeiros congressos nacionais sobre “Literacia, Media e Cidadania”. Do primeiro congresso, organizado pela Universidade do Minho, em março de 2011, saiu a “Declaração de Braga”, na qual os participantes propunham um conjunto de objetivos e iniciativas que visavam alavancar uma nova etapa da educação para os *media* em Portugal. De entre as referidas propostas destacamos:

- “- Estabelecer pontes entre os investigadores do campo dos media e as escolas através de sessões, produtos editoriais e outros, que possibilitem a socialização e o debate dos resultados das pesquisas;
- Apostar no reforço da formação de professores, formadores e animadores, recorrendo a todas as modalidades e entidades relevantes, e compreendendo também a formação e sensibilização dos profissionais dos media;
- Explorar mais o entrosamento entre a literacia dos media e o currículo escolar, baseado numa abordagem actualizada do panorama mediático, incluindo os direitos e deveres dos cidadãos face

aos media e às redes sociais, bem como o quadro de regulação existente, e tendo especialmente em conta o mundo e a experiência mediática das crianças e dos jovens;

- Estudar as condições de viabilização de um Observatório sobre a Educação para os Media, concebido como trabalho em rede e com informações e resultados disponibilizados online, nomeadamente através do portal sobre Literacia Mediática (www.literaciamediatica.pt);
- Investir na produção de recursos para apoio à educação para os media, recorrendo à riqueza das experiências já desenvolvidas quer no país quer no estrangeiro e tirando partido, sempre que possível dos conteúdos difundidos pelos meios de comunicação;
- Procurar envolver novos actores em projectos, iniciativas de educação para os media, designadamente no terreno da família, pais e encarregados de educação, centros de animação comunitária, serviços de saúde pública, grupos e movimentos de jovens.” (Universidade do Minho, 2011, pp. 851-853)

A “Declaração de Braga” foi assim o ponto de partida de várias iniciativas de promoção da educação para os *media* no nosso sistema educativo. Ainda no ano de 2011 é importante destacar as “Recomendações sobre Educação para a Literacia Mediática”¹⁴ emanadas do Conselho Nacional de Educação, as quais surgem como consequência do envolvimento deste órgão consultivo no Congresso Nacional sobre Literacia, Media e Cidadania. Tomando como referência um conjunto de orientações internacionais, as recomendações Conselho Nacional de Educação vão no sentido de dar visibilidade e destaque à promoção da literacia mediática no desenho curricular do sistema educativo nacional. É com este enquadramento que é publicado em 2014 o “Referencial de Educação para os Media”¹⁵. Coordenado por Luís Santos e José Vitor, a elaboração do Referencial contou com a colaboração de Sara Pereira, Manuel Pinto, Eduardo Madureira, Teresa Pombo e Madalena Guedes. O documento propunha “um quadro de referência para o trabalho pedagógico em torno das questões da Educação para os Media na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, tomando como referência documentos análogos de diversos países, bem como tomadas de posição recentes de instituições europeias e internacionais.” (Santos, L., 2014, pp. 5-6). De facto, as referências e as recomendações dos documentos internacionais como o “Media Education - A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals” (UNESCO, 2006) e o “Media and information literacy: curriculum for teachers” (UNESCO, 2011) atrás referenciados, estão na base deste documento. Esta será, talvez, a primeira vez que é dada a importância devida à educação para os *media* de forma tão explícita em documentos oficiais da tutela reconhecendo que a mesma

¹⁴ As Recomendações podem ser consultadas em: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/09/Recomenda%C3%A7%C3%A3o-sobre-Educa%C3%A7%C3%A3o-para-a-Literacia-Medi%C3%A1tica.pdf>

¹⁵ O “Referencial de Educação para os Media” surge pela colaboração entre o Ministério da Educação e Ciência e o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho.

“advém do facto de as crianças e jovens se constituírem, de forma cada vez mais intensa, como consumidores e produtores de *media*. Importa, então, dotá-los de conhecimentos e capacidades que os habilitem a um consumo e a um conhecimento mais informados, sobretudo tendo em conta a crescente complexidade desses meios e dos contextos em que surgem e se desenvolvem os *media*.” (Santos, L., 2014, p. 6) Este Referencial foi elaborado pelo facto de a educação para os *media* constituir uma das componentes da Educação para a Cidadania e para servir de referência ao trabalho realizado em todos os níveis de ensino:

“Propõe-se, assim, o tratamento progressivo, desde a educação pré-escolar até aos ensinos básico e secundário, de diversos temas: 1. Comunicar e informar; 2. Compreender o mundo atual; 3. Tipos de Media; 4. As TIC e os ecrãs; 5. As redes digitais; 6. Entretenimento e espetáculo; 7. Publicidade e marcas; 8. Produção e indústria/ profissionais e empresas; 9. Os Media como construção social; 10. Audiências, públicos e consumos; 11. Liberdade e ética, direitos e deveres; 12. Nós e os Media. Cada um destes temas engloba subtemas e objetivos. Para cada conjunto de tema/subtemas, foram incluídos diversos objetivos, com o propósito de fornecer aos educadores e professores uma referência acerca do que pode ser considerado mais geral ou mais específico, sem prejuízo da adequação dos mesmos ao nível etário e ao percurso educativo das crianças e dos jovens. Os descritores de desempenho, em cada um dos níveis e ciclos de educação e ensino, são também os considerados adequados ao nível de desenvolvimento e ao escalão etário das crianças e jovens a que se destinam. Estes descritores integram um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes/valores e comportamentos necessários à concretização da aprendizagem pretendida.” (Santos, L., 2014, pp. 8-9)

Em meados da década de dez do presente século, três anos depois de publicado o “Media and information literacy curriculum for teachers”, é assinada a “Declaração de Paris” sobre “Literacia para os *media* e a informação na era digital”. No *draft* da “Declaração de Paris” é reconhecida a crescente importância dos ambientes digitais na educação para os *media* e chama-se a atenção para as “novas literacias” ligadas especialmente às crianças e aos jovens (UNESCO, 2014):

“The 21st century digital environment is deeply affecting the meaning and use of media and information. It requires continuous innovation in research and practice for media and information literacy. This declaration foregrounds MIL-centred answers to this requirement for new literacies in the increasingly widespread information environment that surrounds young people and adults alike, even while we recognise that many people worldwide are not yet Internet-connected.” (UNESCO, 2014, p. 1)

O texto destaca os significativos desenvolvimentos tecnológicos nestas primeiras décadas do nosso século e como o acesso à informação passou a ser móvel e permanente. O crescente espaço ocupado pelas interações sociais baseadas na *Internet* surge assim como uma

oportunidade de tornar a LMI mais acessível a todos, em especial às crianças e jovens em idade escolar:

“These developments give rise to added opportunities and challenges to all stakeholders and practitioners to ensure media and information literacy for citizens to navigate such enhanced flows of communication effectively.” (UNESCO, 2014, p. 1)

Por conseguinte, esta nova realidade reclama uma atenção especial para a literacia digital, ao mesmo tempo que apresenta-se como uma oportunidade (ou talvez, necessidade) de rever currículos, financiamentos e a formação (inicial e contínua) de professores. O acesso facilitado a tão grande fonte de informação e conhecimento deve ser acompanhado com a aquisição de ferramentas que permitam aos indivíduos (neste caso, a alunos, professores e famílias) analisar e conhecer todas as mais-valias, mas também todos os riscos inerentes:

“Computer programming has become an indispensable language to communications media and knowledge repositories, such as the Internet, radio, television, newspapers, and mobile devices, libraries etc. ... However everyone should know that programming is not a value-free activity, and that technology should be viewed with human rights lenses. All citizens need the critical MIL competencies to demand transparency and to analyse information about what freedoms they gain or lose, what opportunities they face, and what risks they take, by interacting with computer programming languages that are normally invisible.” (UNESCO, 2014, p. 1)

A referência ao “digital” é permanente em toda a “Declaração de Paris”, reconhecendo assim a crescente importância deste suporte na LMI. Esta literacia engloba o pensamento crítico e a reflexão sobre os *media* (digitais ou não), bem como o uso destes recursos tanto para fins individuais como coletivos. Para que tal aconteça é preciso que cada indivíduo adquira um conjunto de competências que lhe permita aceder, usar, criar e partilhar conteúdos mediáticos e especialmente, digitais.

Outra instituição a propor uma definição de literacia digital foi a ELINET que na “*European declaration of the right to literacy*” de 2016 propõe uma definição que para nós é importante:

“Digital literacy is not just reading and writing online but includes specific abilities, including: being able to find information on the internet (identifying key words, searching for phrases, scanning heterogeneous links); using navigation devices (such as assessing the relevance of verbal expressions, understanding the hierarchical structure of information); accumulating information across multiple digital pathways; and critically evaluating sources of information. Digital literacy also includes multimodal skills and knowledge, such as the use of visual and auditory information to produce online texts.” (ELINET, 2016, p. 11)

Em 2017, são publicados dois documentos de importância vital para a organização e gestão do sistema educativo português. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) são linhas orientadoras muito

precisas do sentido que se quer para o nosso sistema de ensino. Estes documentos procuram transpor para a nossa realidade, as orientações internacionais sobre o sentido que a educação deve seguir, numa sociedade em constante e rápida evolução. O primeiro, o PASEO afirma-se como um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.” (Martins, G. et al., 2017, p. 8) Os princípios que orientam o PASEO são todos importantes, mas destacamos aqui o da “Adaptabilidade e ousadia” que advoga que “educar no século XXI exige a percepção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.” (Martins, G. et al., 2017, p. 13) Ora, como já vimos até aqui e julgamos que se irá manter no futuro, o ritmo vertiginoso de evolução das tecnologias ligadas aos *media*, à informação e ao digital obriga necessariamente que tanto alunos como professores sejam audazes e tenham uma forte capacidade de adaptação à mudança. Apesar das áreas de competência estarem ligadas entre si e só fazerem sentido quando trabalhadas em conjunto, permitam-nos destacar no nosso contexto a “Informação e comunicação”. As competências relativas a esta área “dizem respeito à seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos. As competências associadas à Informação e comunicação implicam que os alunos sejam capazes de utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; transformar a informação em conhecimento e colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente.” (Martins, G. et al., 2017, p. 22) Os descritores operativos desta competência¹⁶ podem ser considerados uma boa definição do que é a LMI, do que se pretende que um aluno no final da sua escolaridade seja capaz de realizar de forma autónoma e consciente no universo digital.

¹⁶ “Os alunos pesquisam sobre matérias escolares e temas do seu interesse. Recorrem à informação disponível em fontes documentais físicas e digitais - em redes sociais, na Internet, nos *media*, livros, revistas, jornais. Avaliam e validam a informação recolhida, cruzando diferentes fontes, para testar a sua credibilidade. Organizam a informação recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto ou experiência. Desenvolvem estes procedimentos de forma crítica e autónoma. Os alunos apresentam e explicam conceitos em grupos, apresentam ideias e projetos diante de audiências reais, presencialmente ou a distância. Expõem o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, junto de diferentes públicos, concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia, respeitando as regras próprias de cada ambiente.” (Martins, G. et al., 2017, p. 22)

Já a ENEC vem como que dar resposta aos desafios colocados pelo PASEO na promoção de uma educação de base humanista, que abrange um número elevado de literacias que vão das mais gerais (saber ler, escrever e contar) até às mais específicas como a mediática e digital. O grupo de trabalho responsável pela elaboração da ENEC definiu um conjunto de domínios a serem abordados ao longo de todo o percurso escolar dos alunos, bem como as diferentes formas de operacionalização dos mesmos, sem esquecer a necessária formação dos docentes. O domínio dos *media* faz parte do segundo grupo e deverá ser abordado na disciplina/área de Cidadania e Desenvolvimento em dois níveis de ensino diferentes. Para ajudar as escolas na lecionação dos diferentes domínios, a Direção-Geral de Educação tem vindo a disponibilizar um conjunto de referenciais de apoio aos docentes. No caso do domínio dos *media* é proposto o “Referencial de Educação para os Media” publicado em 2014, já por nós referido.

Logo no início da fase pós-COVID-19, a “Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía”, publica o “Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática” (Aguaded et al., 2021). Tendo como referência o “Media and information literacy: curriculum for teachers” (UNESCO, 2011), este referencial apresenta uma proposta de abordagem da formação de professores na área da educação para os *media*. Para cada um dos 10 módulos são apresentados fundamentos teóricos específicos, bem como os objetivos, as atividades, os recursos didáticos e recomendações de avaliação que possibilitam uma abordagem coerente de cada tema (Aguaded et al., 2021).

A mais recente iniciativa da UNESCO no âmbito da LMI foi a publicação, em 2021, de uma nova versão do “Media and Information literacy. Curriculum for educators and learners.” com o título “Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literate Citizens” (Grizzle et al., 2021). Logo no prefácio desta segunda edição, a crise pandémica em que o mundo se encontrava mergulhado em 2021 surge como mais uma justificação (se tal ainda fosse necessário) para a importância da LMI no combate à desinformação e ao fenómeno das *fake-news*. A Secretária-geral da UNESCO, Audrey Azoulay, alerta para esta:

“As the COVID-19 pandemic has demonstrated all too clearly, access to reliable and fact-based information is crucial for making potentially lifesaving decisions and participating in all areas of society. It is a critical pillar of democracy and central to our ability to address every major issue we face, whether it be climate change, migration, conflict or poverty... The pandemic has been marked by widespread misinformation and rumours, especially through social media, that many, including the United Nations Secretary-General, have termed an ‘infodemic’. However, these challenges should not have been unexpected. They are the result of the massive technological shifts in recent decades that have completely upended the ways in which we communicate and interact and inform ourselves.” (Grizzle et al., 2021, p. 3)

A LMI pode fornecer a todos os indivíduos um conjunto de competências que lhes permite maximizar o uso dos *media* e da informação (digital e outras) e reduzir o risco desse mesmo uso. Segundo a UNESCO 60% da população mundial faz um uso diário da Internet, no entanto a utilização sustentável, segura e responsável deste recurso está muito longe de ser universal (Grizzle et al., 2021).

Com uma estrutura semelhante às versões anteriores, constatamos que a presença da componente digital é muito mais evidente e preponderante. À literacia mediática e informacional, os autores juntam agora, de forma explícita, a literacia digital à matriz curricular e de competências das LMI. É esperado que esta nova componente da LMI promova o uso das ferramentas digitais, bem como o entendimento do que é a identidade digital de cada um e o reconhecimento dos direitos digitais de cada indivíduo. Mas será sempre importante garantir que, a crescente utilização da comunicação em suporte digital, seja constantemente regulada e avaliada, assegurando a saúde e a segurança dos seus utilizadores. É aceite que a:

“Digital literacy sits in a transversal manner, cutting across traditional information and media competencies – often with more emphasis on hard technical skills but also considering softer skills specific to digital issues. With the popularity of digital communications companies, digital literacy is also about the ability to use digital tools to produce writing, images, videos and designs. As these elements increasingly become means to share information and education about ethical production and dissemination of content among all citizens, especially young women and men, MIL competencies and digital skills become paramount.” (Grizzle et al., 2021, p. 9)

Assim, as Nações Unidas, em Assembleia Geral do dia 25 de março de 2021, durante a Semana Mundial da Literacia Mediática e Informacional, através da resolução A/RES/75/267, desafiam todos os estados membros e todos os parceiros interessados nesta temática:

“to develop and implement policies, action plans and strategies related to the promotion of media and information literacy, and to increase awareness, capacity for prevention and resilience to disinformation and misinformation, as appropriate”. (Assembleia Geral das Nações Unidas, 2021, p. 3)

É em resposta a este desafio que Portugal publica em Diário da República, no dia 17 de maio de 2021 (Lei n.º 27/2021), a “Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital”. Todo o diploma legal discorre sobre os direitos, liberdades e garantias de que todos os cidadãos devem usufruir na sua interação digital. Chamamos especial atenção para o Artigo 11.º, relativo ao Direito ao desenvolvimento de competências digitais. Este direito invoca que todos têm direito à educação para a aquisição e o desenvolvimento de competências digitais; que o Estado promove e executa programas que incentivem e facilitem o acesso, por parte das várias faixas etárias da população, a meios e instrumentos digitais e tecnológicos, por forma a assegurar,

designadamente, a educação através da Internet e a utilização crescente de serviços públicos digitais, que o serviço público de comunicação social audiovisual contribui para a educação digital dos utilizadores das várias faixas etárias e promove a divulgação da presente lei e demais legislação aplicável.

Assistimos ao longo das últimas décadas a um rápido crescimento da importância da literacia digital no âmbito da LMI. O suporte digital tem vindo a assumir claramente uma maior relevância quando comparado com o escrito, o ouvido e até o televisionado. É nesta “nova” realidade que a escola tem de assumir o seu papel imprescindível no cumprimento do direito atrás enunciado. Cabe ao sistema educativo promover estas competências digitais junto dos alunos, mas também dos professores. Pelas últimas iniciativas na área do governo nacional, parece que estamos no bom caminho. Devagar e com alguns tropeções ... mas estamos a avançar. Vamos ver.

Capítulo II – Literacia digital na escola – orientações nacionais e internacionais

1. O desenvolvimento da literacia digital dos professores

De todo este universo que é LMI vamos agora focar a nossa reflexão sobre a literacia digital e dar ênfase ao desenvolvimento desta junto do corpo docente em funções nas nossas escolas. No âmbito da literacia digital, os professores vêem-se perante a necessidade de desempenhar uma dupla função, muitas vezes em simultâneo. Se por um lado aceitam e assumem a responsabilidade de facilitadores das aprendizagens dos alunos no que diz respeito às competências digitais necessárias para uma cidadania ativa e responsável, por outro, eles próprios reconhecem a necessidade, em muitos casos, de adquirir essas mesmas ferramentas para executar de forma eficaz e eficiente a função docente que deles espera o sistema educativo em específico e a sociedade em geral. Esta segunda função, a do desenvolvimento de competências digitais, muitas vezes é feita de forma autodidata porque “o saber não ocupa lugar!”. Outra possibilidade é através da formação contínua. Tal como referem Bento e Fernandes num texto publicado no Jornal Público, no final de 2021, os professores não “se subtraem às regras formativas, até porque ser professor se torna, cada vez mais, uma arte exigente e trabalhosa, que requer uma formação contínua sólida e com impacto efetivo junto dos alunos que, diariamente representam a evolução tecnológica do Mundo em que se insere a Escola.” Na sociedade VICA¹⁷ em que vivemos, os professores não podem deixar de tentar acompanhar as mudanças “sob pena de se verem ultrapassados por uma sociedade que não abranda” (Bento, M. & Fernandes, L., 2021).

Consequência (ou talvez não) do mundo frenético em que vivemos, em março de 2020, a nossa existência, tal como a conhecíamos, volta a mudar e a escola, conseqüentemente, muda também, obrigatoriamente. A pandemia provocada pelo vírus COVID-19 marca um antes e um depois no desenvolvimento da literacia digital dos professores (e também dos alunos) não só nas escolas portuguesas, mas, acreditamos nós, que por todo o planeta. No relatório da

¹⁷ Segundo a *Wikipédia*, o termo VUCA é um acrónimo das palavras inglesas *Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity*. Traduzido para português, VICA refere-se a Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade. Foi utilizado inicialmente pelo *US Army War College* na década de noventa para explicar o mundo no pós-Guerra Fria. Mais recentemente tem vindo a ser utilizado por empresas, organizações, governos e instituições de ensino para descrever de uma maneira geral diferentes cenários desafiadores e complexos.

Eurydice “A Educação Digital nas Escolas da Europa”, publicado em agosto de 2019 (pouco mais de meio ano antes do início dos confinamentos e do ensino remoto), a imagem de Portugal não era a melhor no que diz respeito às competências digitais de alunos e professores. Ao nível do *curriculum* ministrado aos nossos alunos, Portugal situa-se no grupo dos países que optou por uma definição nacional própria de competência digital dos alunos, em detrimento da europeia:

“Em Portugal, a definição de competência digital do InCoDe 2030 inclui o conceito de literacia digital, bem como a produção de novos conhecimentos através da investigação. É mais estreita do que a definição europeia para a competência-chave e os conceitos de segurança, bem-estar digital e direitos de propriedade intelectual estão ausentes. No entanto, estes conceitos estão incluídos nos currículos escolares obrigatórios, seja nas competências essenciais ou na área de educação para a cidadania.” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019, pp. 26-27)

A descrição da realidade portuguesa parece-nos bem enquadrada, uma vez que o PASEO e a ENEC em 2017 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, tinham acabado de ser implementados e ainda estavam em fase de apropriação por parte dos atores educativos. Como se pode ler no Relatório Eurydice:

“Em virtude da atual reforma curricular, a abordagem às competências digitais é transversal ao currículo no 1.º ciclo do ensino básico (do 1.º ao 4.º ano), enquanto no 2.º ciclo do ensino básico (5.º e 6.º anos) e no ensino secundário inferior [7.º a 9.º anos] os alunos frequentam uma disciplina autónoma de carácter obrigatório. No ano letivo de 2018/19, esta reforma só se aplica aos primeiros anos de cada ciclo. Será gradualmente alargada aos restantes anos de escolaridade.” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019, p. 30)

Ou seja, este estudo coincide com a implementação de uma reforma curricular onde as competências digitais foram alvo de uma atenção especial. Como constatamos anteriormente, o PASEO e a ENEC dão especial relevo à educação para os *media*, para a literacia digital dos alunos.

Relativamente aos professores, o relatório acima mencionado refere que estes, tal como outros profissionais, “precisam de adquirir as competências digitais necessárias para as suas vidas pessoais e profissionais e para participarem na sociedade digital” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019, p. 45). Também reconhece que ser “digitalmente competente e capaz de utilizar as tecnologias digitais de modo confiante, crítico e responsável é essencial para os professores agirem como um exemplo para a futura geração” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019, p. 45). Mas, ao mesmo tempo, alerta para o facto de que “os professores também carecem de um conjunto de competências específicas que lhes permitam aproveitar o potencial das tecnologias digitais de forma a transformar as suas práticas de ensino e aprendizagem” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019, p. 45).

No que diz respeito à formação inicial de professores, Portugal, em 2019 fazia parte de um grupo reduzido de sete países¹⁸ em que os quadros de competências de professores em vigor não incluíam as competências digitais. Podemos dizer que Portugal estava no meio do pelotão, uma vez que não pertencia ao grupo dos países¹⁹ que não tinham sequer quadros de competências de professores, mas também ainda não pertencia ao clube dos países²⁰ que à época já tinham um quadro específico de competências digitais dos professores. Ou seja, não existia qualquer regulamentação superior que fizesse o enquadramento dos professores à entrada da carreira docente. Quanto muito, essa definição caía sobre a autonomia das instituições de formação inicial de professores.

Relativamente à formação contínua, o Relatório Eurydice afirma que “as competências dos professores, e particularmente as digitais, necessitam de uma atualização contínua de modo a responder à evolução acelerada das tecnologias e às mudanças na sociedade em geral” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019, p. 53). São definidas três formas de formação contínua de professores na área da literacia digital, são elas as atividades de desenvolvimento profissional contínuo (DPC), as redes profissionais e os instrumentos de autoavaliação. Enquanto a esmagadora maioria dos trinta e oito sistemas educativos europeus que faziam parte do estudo já investia no DPC e nas redes de professores, Portugal optava somente pelos instrumentos de autoavaliação. As necessidades de desenvolvimento profissional dos professores eram definidas pelas escolas, através do *feedback* (fornecido sob a forma de um relatório que identificava as áreas fortes e áreas que carecem de desenvolvimento) dos professores e da previsão que estes faziam das necessidades de formação. Os instrumentos de autoavaliação podiam assim ajudar os professores a avaliar a eficácia do seu desempenho, a detetar as áreas a melhorar e, desse modo, estabelecer as necessidades individuais de desenvolvimento profissional. No âmbito do relatório em análise, o termo “instrumento de autoavaliação” era referente a questionários *online* ou em suporte papel que permitem aos professores avaliar as suas competências digitais com a ajuda de um conjunto de questões. Entre dezembro de 2016 e junho de 2017, quase 2800 professores portugueses tiveram a oportunidade de experimentar uma ferramenta de autoavaliação do ensino assistido por tecnologias (TET-SAT), do projeto “Mentoring Technology-Enhanced Pedagogy” (MENTEP)²¹.

¹⁸ Albânia, Bósnia-Herzegovina, Chéquia, Portugal, Suécia, Suíça e Turquia.

¹⁹ Bélgica, Chipre, Finlândia, Grécia, Islândia, Liechtenstein e Malta.

²⁰ Áustria, Croácia, Espanha, Estónia, Irlanda, Lituânia, Noruega e Sérvia.

²¹ O MENTEP constituiu-se como “uma experimentação transnacional de política, concebida para testar o impacto da utilização de uma ferramenta de autoavaliação do desenvolvimento da competência pedagógica digital dos professores. Tendo decorrido entre março de 2015 e maio de 2018, a experiência, em que participaram 7391

Esta ferramenta era composta por quatro dimensões da competência pedagógica digital: a pedagogia digital, a utilização e produção de conteúdos digitais, a comunicação e colaboração digitais e a cidadania digital, divididas em 15 subáreas e 30 competências. A TET-SAT foi a antecessora da *SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies)*, que vamos analisar mais à frente.

Na monitorização da educação e da formação de 2020²², o diagnóstico realizado sobre Portugal também não era animador, destacando que: as competências digitais da população estavam a melhorar, mas que ainda permaneciam abaixo da média da União Europeia; que os professores precisavam de mais formação em competências digitais; que as escolas necessitavam de melhores infraestruturas e equipamentos digitais; que a crise pandémica tinha revelado uma divisão socioeconómica no acesso dos alunos às tecnologias digitais e que o pessoal docente estava a envelhecer. As autoridades europeias também destacavam, no diagnóstico que faziam da situação portuguesa, mas agora pela positiva, a abrangência do ensino das competências digitais a todos os níveis de ensino. No entanto, reforçam a advertência de que os professores portugueses precisavam de mais formação para melhorar as suas competências digitais. Como consequência desta falta de formação, a utilização de meios digitais no ensino continuava limitada. Para resolver estes problemas, era reconhecido que as escolas precisavam de mais investimento em equipamentos digitais.

O impacto da pandemia precipitou a necessidade de utilizar os recursos digitais para garantir o (possível) ensino a distância. Mas não só. Foram inúmeras as alterações decorrentes daquela contingência, na vida das escolas. Num texto publicado na versão *online* do jornal Observador, em setembro de 2020, Paulo Santiago (Chefe da divisão de conselho e implementação de políticas educativas da OCDE) afirma que:

“a eficácia do ensino à distância dependeu em larga medida do papel central dos professores e do apoio que lhes foi prestado pelas respectivas escolas. Isto incluiu, não só as próprias competências dos professores na utilização das tecnologias digitais de ensino - que, claramente, foram fortalecidas mas, também, a sua habilidade para identificar e apoiar alunos em risco, a sua iniciativa em desenvolver pedagogias em adequação com as circunstâncias e a sua capacidade para promover redes de colaboração.”

A forma como os professores se conseguiram organizar para garantir que "nenhum aluno ficaria para trás" foi a todos os níveis notável. Não foram só os profissionais ligados à saúde que fizeram um trabalho de grande relevo. Os professores conseguiram, em pouco tempo,

professores de 496 escolas em 11 países, representou o estudo controlado aleatório (ECA) sobre formação de professores de maior dimensão em número de países participantes realizado até à data.” (p. 4)

²² https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/portugal_pt.html

reorganizar todo o sistema de ensino. Como consequência, o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem saiu claramente reforçado pela necessidade. Com toda a certeza, o COVID-19 catalisou a mudança necessária no nosso sistema de ensino, tendo em vista o cenário que se verificava em 2019. De forma totalmente inesperada e devido à necessidade emergente, no período de dois anos de ensino remoto, a literacia digital dos professores evoluiu mais do que, talvez, em oito ou dez.

Como confirma o relatório sobre a “Confiança dos docentes na utilização do digital na transição para o Ensino a Distância”, publicado em julho de 2021 pela Direção-Geral da Educação (DGE), com a colaboração do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa:

“a passagem para o Ensino Remoto de Emergência - decorrente da pandemia motivada pela Covid-19 - trouxe alterações significativas e profundas ao funcionamento das escolas e de todos os seus atores. Estas modificações, e todas as suas implicações, conduziram necessariamente a um aumento na utilização das tecnologias digitais em todos os momentos do processo educativo.” (p. 12)

Os resultados do mesmo relatório demonstram que a maioria dos professores saiu da pandemia mais confiante no uso, na pesquisa, na exploração e na utilização destas “novas” ferramentas e tecnologias digitais. Quanto aos diferentes níveis de confiança, já seriam expectáveis, pela nossa convivência na sala dos professores, as conclusões de que os professores com mais idade são aqueles que demonstram menos à vontade com o digital. Em campo oposto estão, também como seria de esperar, os professores mais novos.

Muitos professores tiveram de adquirir essas competências em simultâneo com o ensino das mesmas aos alunos. Uma parte considerável do corpo docente em funções já está muito próximo da reforma, constata-se facilmente que o domínio das ferramentas digitais não fez parte da formação inicial. Mas também não fez parte da formação inicial dos professores que estão a meio da carreira docente e, pelo que nos é dado a constatar nas salas de aulas, ainda não faz parte dos que estão (ou estarão) para iniciar funções.

Alguns dos professores em exercício começaram a dar aulas ainda com a lousa e o ponteiro de ardósia, passaram para a máquina de escrever e o respetivo químico e depois para o retroprojeter e o acetato, antes de aparecerem os *slides*. Muitos assistiram à chegada do vídeo e da televisão e mais tarde ao computador de mesa. Agora, todos são confrontados com a desmaterialização de documentos e de procedimentos, com a Internet em todo o lado e a todo o momento, os telemóveis, os *tablets*, os computadores cada vez mais portáteis, o GIAE, o INOVAR, o E360, as *Classroom*, as *Teams*, a *Wikipédia* e o *Dr. Google*, entre muitos outros.

Em todo este processo evolutivo os professores foram obrigados a atualizar frequentemente o seu repertório de competências, para acompanhar as inovações tecnológicas usadas no

processo de ensino e aprendizagem. Essa é a função da formação contínua. Mais do que o mero cumprimento de um requisito legal para progressão na carreira, a formação contínua de professores é fundamental, senão mesmo imprescindível, para o sucesso educativo dos nossos alunos.

Como vimos no ponto anterior, o reconhecimento da função fundamental dos professores na promoção da literacia digital dos alunos é um denominador comum nos documentos produzidos pelas instituições internacionais. O mesmo poderá ser constatado no ponto seguinte, quando refletirmos sobre a evolução da importância da literacia digital num contexto que nos é mais próximo, como é o europeu. A unanimidade sobre a importância e a necessidade da formação dos professores desta área também é uma realidade.

Com o diagnóstico descrito no final de 2019 e com a entrada em sucessivos confinamentos devido à pandemia, o sistema de ensino foi obrigado a reagir. No ponto 3 deste capítulo vamos detalhar a entrada em vigor da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, no dia 21 de abril, através da qual o governo português aprova o Plano de Ação para a Transição Digital (PATD) e os efeitos da mesma. Este plano veio dar resposta não só aos problemas evidenciados pelos diagnósticos de 2019, mas também, tentar aproveitar o impulso provocado pelo ensino a distância e pela motivação dos professores para o desenvolvimento da sua literacia digital.

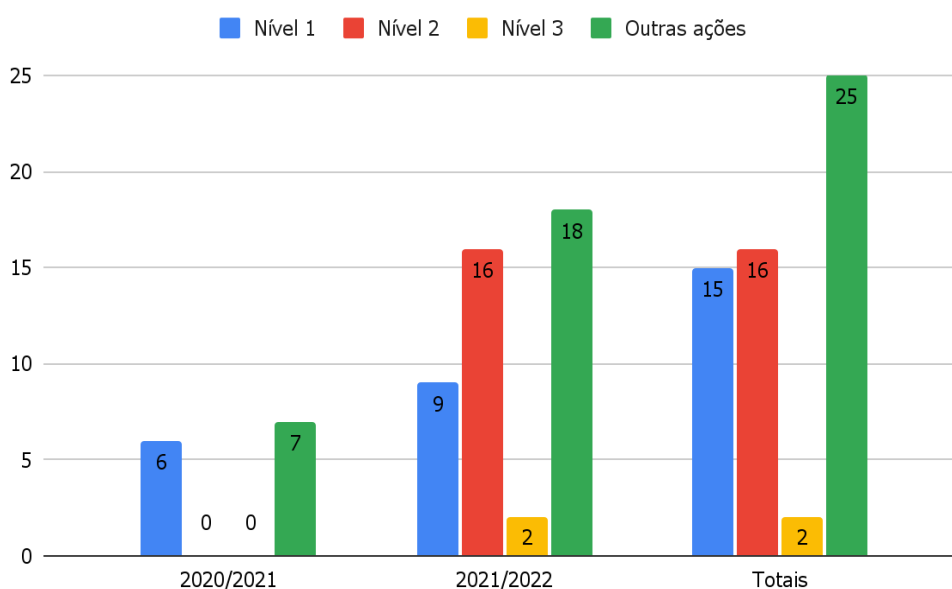
Uma das linhas de ação do PATD é exatamente a aposta na capacitação dos educadores em cada escola, através de um plano de capacitação digital de professores, que garanta a aquisição das competências necessárias ao ensino neste novo contexto digital. O pontapé de saída mais visível deste plano para a comunidade educativa, foi a realização no início de 2021 da *Check-in*. Os resultados nacionais desta ferramenta de autoavaliação da literacia digital dos professores, serão esmiuçados mais à frente, mas de forma resumida interessa-nos agora trazer neste momento à discussão o facto de o nível médio alcançado pelos respondentes corresponder ao “Integrador” B1.

No Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) alvo da nossa investigação, responderam à *Check-In* 1169 professores. Em linha com os resultados nacionais, 41,6% (486) dos professores ficaram classificados no nível B1. O segundo nível com maior frequência foi o B2 com 28,1% (329). Note-se que somente 104 dos docentes (8,8%) foram classificados nos níveis C1 e C2. Do universo dos respondentes à *Check-In*, somente 732 (62,6%) manifestaram interesse em frequentar as oficinas de formação (CFAE, 2021).

Os dados recolhidos recentemente junto do CFAE dizem-nos que, desde o início do plano de capacitação digital de professores em 2020, até ao final do ano letivo 2021/2022, houve 959

participações em formações sobre conteúdos digitais. O Gráfico 1 mostra, claramente, um forte aumento no número de ações e oficinas de formação realizadas entre os dois anos letivos. Ao todo são 58 ações e oficinas (13 em 2020/2021 e 45 em 2021/2022) desde 2020. Por opção do CFAE, a formação foi direcionada, no início, para o nível mais baixo de proficiência. No ano letivo seguinte, o número de oficinas de Nível 1 aumentou, mas as de Nível 2 foram bastante superiores. Este facto é explicado pelo maior número de professores classificados neste nível. Apesar de situados no Nível 2, os professores sentiram mais segurança em realizar a formação do seu Nível. As oficinas de Nível 3 foram só duas pela mesma razão, ou seja, devido ao número de professores classificados neste nível. As “Outras ações” aqui referidas, também são sobre temas relacionados com a capacitação digital²³.

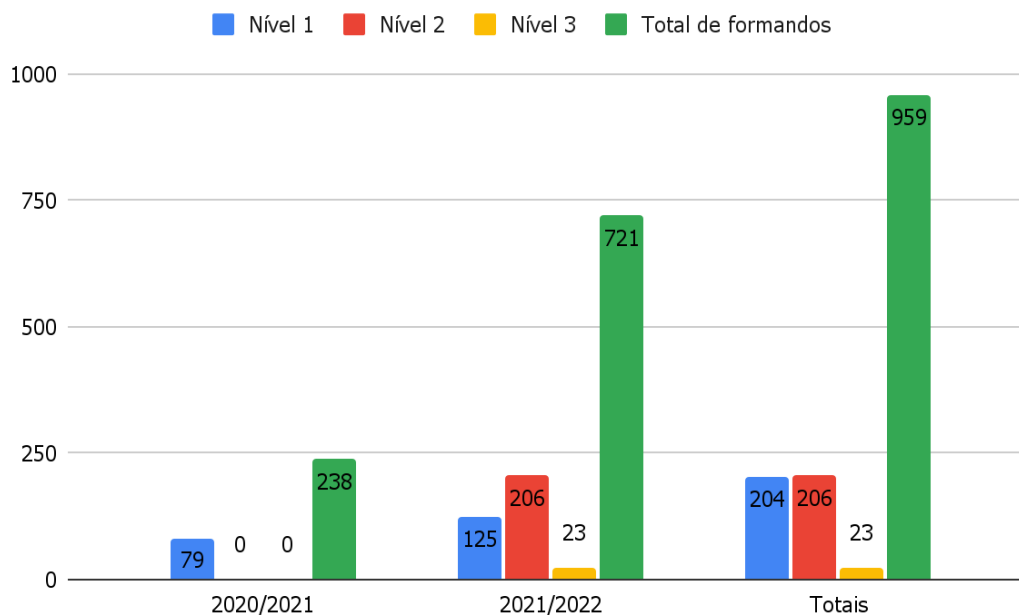
Gráfico 1. Ações e oficinas de capacitação digital de professores. Fonte: CFAE e autores (2022).



No que diz respeito ao nível de participação dos professores (Gráfico 2), também se verifica um claro aumento de frequência no segundo ano letivo da nossa reflexão semelhante ao número de ações.

Gráfico 2. Participação dos professores nas ações e oficinas de capacitação digital. Fonte: CFAE e autores (2022).

²³ Os temas das ações são tão diversos como: *Plickers* como ferramenta de avaliação; Avaliar as aprendizagens com utilização de recursos e ferramentas digitais; Ensinar e aprender a distância: princípios e práticas pedagógicas; Elaborar e utilizar rubricas de avaliação, rentabilizando ferramentas digitais; Transformar a comunicação e a avaliação com o *ClassDojo*; Noções práticas de gestão de infraestruturas e equipamentos; Capacitação Pré-escolar; Avaliação e tecnologias digitais; Estratégias para a promoção de competências digitais na aprendizagem; Aplicações *online* de trabalho colaborativo.



Até ao final do ano letivo de 2021/2022, foram 959 os professores que frequentaram as oficinas de capacitação digital do CFAE. Ou seja, frequentaram as oficinas de formação, 82% do total de professores (1169) que inicialmente manifestaram interesse em participar na área de influência do CFAE. Foram realizadas 15 oficinas do Nível 1 (A1 e A2), nas quais participaram 204 professores. Do nível 2 (B1 e B2) participaram 206 professores nas 16 oficinas realizadas. Do nível mais elevado, o 3 (C1 e C2) realizaram-se somente 2 oficinas, que foram frequentadas por 23 professores. Esta elevada taxa de participação, reflete, a nosso ver, o elevado interesse dos professores em melhorar a sua literacia digital e ao mesmo tempo, o sucesso do modelo implementado. Obviamente que não terá corrido tudo bem a nível logístico e na operacionalização das oficinas, mas, tendo em conta todo o enquadramento em que estas decorreram (a rapidez no planeamento e execução, o *timing* em que se realizaram as formações, o cansaço acumulado pelo professores devido aos sucessivos confinamentos) julgamos oportuno classificar este processo como francamente positivo.

Julgamos assim, que foi iniciada de forma auspiciosa a resposta aos problemas elencados nos diagnósticos aqui apresentados. No que diz respeito à capacitação digital dos professores, este bom movimento inicial não poderá ser interrompido. Terá que haver continuidade de investimento e vontade política para que, a médio e longo prazo, se possam vir a colher os frutos de todos estes esforços. Este arranque, associado à distribuição de computadores portáteis e conectividades móveis, que também já foi iniciado, necessita de acompanhamento e suporte para que sejam consequentes num futuro próximo.

2. O desenvolvimento da literacia digital na União Europeia

2.1 Os quadros europeus de referência no âmbito das competências digitais

Nas conclusões da presidência do Conselho Europeu de Lisboa, em março de 2000 (onde foi lançada aquela que ficaria conhecida como a Estratégia de Lisboa) ficou definido o objetivo estratégico para a União Europeia tendo em vista reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento. Era reconhecida desta forma, a necessidade de aprovar um programa estimulante para criar infra-estruturas de conhecimento, fomentar a inovação e a reforma económica e modernizar os sistemas de previdência social e de ensino. Apesar de elencados um conjunto de indicadores que apresentavam a situação geral da Europa como francamente animadora, em especial no que dizia respeito às perspetivas macroeconómicas e de política monetária, também era reconhecida a necessidade de introduzir melhorias significativas nos domínios das telecomunicações e da internet. Esta situação menos positiva fazia acentuar as inadequações das qualificações, em especial na tecnologia da informação.

Assim, o caminho a seguir pela União Europeia (o objetivo a alcançar) parecia bastante assertivo: “tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Parlamento Europeu, 2000). A estratégia passaria por, entre outros pilares, preparar a transição para uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento, através da aplicação de melhores políticas no domínio da sociedade da informação e da I&D²⁴, bem como da aceleração do processo de reforma estrutural para fomentar a competitividade e a inovação e da conclusão do mercado interno. O conhecimento seria então a alavanca na transição para uma economia mais competitiva e dinâmica onde a componente digital teria uma forte presença. Mas para que tal fosse possível, para que a Europa pudesse mobilizar todo o seu potencial electrónico seria importante criar as condições necessárias para o desenvolvimento do universo digital. Estas condições ainda estavam condicionadas com aspetos tão básicos como a qualidade e quantidade das infraestruturas logísticas de acesso rápido à internet não só dos cidadãos, bem como das empresas e das instituições públicas. No início deste século, as questões relacionadas com o universo digital (acesso à internet, infraestruturas de comunicação, comunicações móveis, redes locais de acesso e utilização, comércio eletrónico, tecnologias da informação, etc.)

²⁴ Investigação e Desenvolvimento.

começavam a emergir enquanto barreiras a transpor tendo em conta a prossecução do objetivo estabelecido. Só com a eliminação deste obstáculo é que o espaço europeu poderia competir com outras potências económicas mundiais.

No âmbito da Estratégia de Lisboa, o Parlamento Europeu (2000) apelava para que fossem desenvolvidas as diligências necessárias no sentido de que todas as escolas da União tivessem acesso à Internet e aos recursos multimédia até final de 2001, ao mesmo tempo que todos os professores fossem capazes de utilizar a Internet e os recursos multimédia até final de 2002.

Mas é nos pontos relativos à educação e formação para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento que encontramos aquelas que eram as sugestões mais interessantes para a nossa reflexão. Logo no início era reconhecida a necessidade de adaptação dos sistemas de educação e formação não só às exigências da sociedade do conhecimento, como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego. A aprendizagem e a formação deveriam ser garantidas (adequadas e facilitadas) a todos os jovens e adultos. Esta nova perspetiva assentaria no desenvolvimento de centros de aprendizagem locais, na promoção de novas competências básicas, em especial em matéria de tecnologias da informação e numa maior transparência das habilitações. As metas traçadas previam então um aumento anual substancial do investimento *per capita* em recursos humanos; que todas as escolas e centros de formação beneficiassem de ligações à Internet e que se transformassem em centros locais de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, utilizando os métodos mais apropriados para abordar um vasto leque de grupos-alvo e, com o objetivo de promover a literacia digital, definir novas competências básicas no campo das tecnologias da informação, a adquirir através da aprendizagem ao longo da vida.

Nesse mesmo ano, indo ao encontro do que tinha sido estabelecido, a Comissão Europeia apresenta a iniciativa “*eLearning* - Pensar o futuro da educação”, que visava “mobilizar as comunidades educativas e culturais bem como os agentes económicos e sociais europeus a fim de acelerar a evolução dos sistemas de educação e de formação e bem assim a transição da Europa para a sociedade do conhecimento” (Comissão Europeia, 2000, p. 4). Tendo em conta a emergência da sociedade do conhecimento, as autoridades europeias reconhecem que o desafio passa também por garantir a igualdade de oportunidades na aquisição, por parte de todos os cidadãos, de uma cultura digital efetiva e potenciadora do sucesso individual e da sociedade em geral. Reconhecidos como objetivos ambiciosos pelos autores da iniciativa, destacamos: “equipar todas as escolas da União com um acesso à Internet até ao final de 2001; actuar para que, até ao final de 2002, todos os alunos tenham um acesso rápido à Internet e

aos recursos multimédia nas salas de aula; proporcionar ao conjunto da população o acesso à cultura digital; até ao final de 2002, formar os docentes em número suficiente para poderem utilizar a Internet e os recursos multimédia; adoptar um quadro europeu que defina as novas competências de base que a educação e a formação ao longo da vida devem proporcionar; dotar todos os alunos de uma cultura digital global até ao final do ano 2003” (Comissão Europeia, 2000, p. 7). Ficava assim definida pela Comissão Europeia a intenção de que, tão rápido quanto possível, todos os cidadãos europeus deveriam “dominar culturalmente as novas tecnologias da informação e da comunicação para desempenharem um papel activo numa sociedade que cada vez depende mais do conhecimento” (Comissão Europeia, 2000, p. 14).

Nos anos que se seguiram, nos diferentes Conselhos da Europa e na própria Estratégia de Lisboa (relançada em 2005), as autoridades europeias elaboraram um conjunto de reflexões sobre as competências, os objetivos e os modelos de operacionalização do referido quadro de referência. Como consequência de todos estes documentos enquadradores, em 2006, são publicadas as recomendações europeias sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (Jornal Oficial da União Europeia, 2006). Constituindo-se como um verdadeiro Quadro de Referência Europeu, destacamos dois dos seus principais objetivos:

- “- Identificar e definir as competências essenciais necessárias à realização pessoal, à cidadania activa, à coesão social e à empregabilidade na sociedade do conhecimento;
- Proporcionar aos decisores políticos, aos professores, aos empregadores e aos próprios aprendentes um instrumento de referência a nível europeu destinado a apoiar os esforços realizados a nível nacional e europeu para atingir os objectivos acordados em comum.” (Jornal Oficial da União Europeia, 2006, p. 13)

As competências definidas são uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto²⁵ e necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego. São assim definidas oito competências essenciais:

- Comunicação na língua materna;
- Comunicação em línguas estrangeiras;
- Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- Competência digital;
- Aprender a aprender;
- Competências sociais e cívicas;

²⁵ A imediata ligação ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) é quase inevitável e automática: “As competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória.” (Martins, G., 2017, p. 19)

- Espírito de iniciativa e espírito empresarial;
- Sensibilidade e expressão culturais.

Apesar de equitativamente importantes, vamos obviamente centrar o nosso foco na "Competência digital", a qual, segundo aquele documento, "envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet." (Jornal Oficial da União Europeia, 2006, p. 15)

No campo dos conhecimentos, a competência digital recorre à compreensão da natureza, do papel que desempenham e das oportunidades que oferecem as TSI em situações do quotidiano: tanto na vida pessoal e social como no trabalho. Nesses conhecimentos incluem-se:

"as principais aplicações informáticas como processadores de texto, folhas de cálculo, bases de dados, armazenamento e gestão de informação, e a compreensão das oportunidades e dos riscos potenciais da Internet e da comunicação por meios electrónicos (correio electrónico, ferramentas de rede) para o trabalho, os tempos livres, a partilha de informação e a colaboração em rede, a aprendizagem e a investigação. A competência digital implica também uma compreensão do potencial das TSI para apoiar a criatividade e a inovação, e a consciência das questões ligadas à validade e à fiabilidade da informação disponível e aos princípios jurídicos e éticos ligados ao uso interactivo das TSI." (Jornal Oficial da União Europeia, 2006, p. 16)

Entre as aptidões necessárias podemos encontrar a:

"capacidade de investigar, coligir e processar informação e usá-la de maneira crítica e sistemática, avaliando a pertinência e distinguindo o real do virtual, mas reconhecendo as ligações. Os indivíduos devem ser capazes de utilizar as ferramentas para produzir, apresentar e compreender informações complexas, e de aceder, pesquisar e usar serviços baseados na Internet. Deverão também ser capazes de usar as TSI para apoiar o pensamento crítico, a criatividade e a inovação." (Jornal Oficial da União Europeia, 2006, p. 16)

Finalmente, na área das atitudes, o uso das TSI exige uma postura "crítica e reflectida face à informação disponível e um uso responsável dos meios interactivos. Esta competência também sai reforçada quando o indivíduo manifesta interesse em participar em comunidades e redes para fins culturais, sociais e/ou profissionais" (Jornal Oficial da União Europeia, 2006, p. 16).

Todo este processo reflexivo culminou com a produção e publicação em 2013 do DigComp: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos pela *Joint Research Center (JRC)* da Comissão Europeia²⁶. Este foi um referencial importante para todo o processo de promoção da

²⁶ O *Joint Research Center* (Centro Comum de Investigação) é o serviço científico interno da Comissão Europeia. Os seus trabalhos de investigação fundamentam as políticas da União Europeia através de aconselhamento

literacia digital em toda a Europa, em conjunto com o DigCompEdu e o DigCompOrg, os quais serão alvo de uma análise detalhada mais à frente. Após o lançamento do DigComp, muitos outros referenciais haveriam de surgir na última década, tendo como denominador comum as recomendações europeias sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida definidas em 2006. Foram produzidos referências em áreas tão diferentes como o consumo (*DigCompConsumers: Digital Competence Framework for Consumers*), o empreendedorismo (*EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*), a proteção ambiental (*GreenComp: European sustainability competence framework*), o aprender a aprender (*LifeComp: The European framework for the personal, social and learning to learn key competence*), a comunicação na língua materna e estrangeiras (*CEFR: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*) e a promoção da cultura democrática (*Reference Framework of Competences for Democratic Culture*).

2.2 O DigComp: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos

Desde a sua publicação inicial em 2013, o *DigComp: The Digital Competence Framework for Citizens*, já foi objeto de três revisões, a primeira em 2016 (*DigComp 2.0*), a segunda em 2017 (*DigComp 2.1*) e a mais recente no decorrer do presente ano (*DigComp 2.2*), sempre da responsabilidade de Yves Punie, o investigador chefe da *JRC* da Comissão Europeia.

No prefácio da versão original, Yves Punie, começa por definir o conceito de competência digital como sendo o:

“uso confiante, crítico e criativo das TIC para atingir objetivos relacionados ao trabalho, empregabilidade, aprendizagem, lazer, inclusão e/ou participação na sociedade. A competência digital é uma competência-chave transversal que, como tal, nos permite adquirir outras competências-chave (por exemplo, línguas, matemática, aprender a aprender, consciência cultural). Está relacionado com muitas das competências do século XXI que devem ser adquiridas por todos os cidadãos, para assegurar a sua participação ativa na sociedade e na economia.” (Comissão Europeia, 2013, p. 2)

Segundo Anusca Ferrari, autora do documento final, o grupo de trabalho da *JRC* tinha como objetivos fundamentais identificar os principais componentes da competência digital em termos de conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para ser competente digitalmente; desenvolver descritores de competências digitais que sustentem um quadro conceptual e/ou

científico independente, baseado em dados concretos. O *JRC* é responsável por apoiar as direções-gerais responsáveis pelas políticas da Comissão Europeia; dar resposta às grandes mudanças da sociedade e, simultaneamente desenvolver novos métodos, ferramentas e normas e partilhar conhecimentos especializados com os países da UE, a comunidade científica e os parceiros internacionais.

orientações que possam ser validadas a nível europeu, tendo em conta os quadros relevantes atualmente disponíveis e por último, propor um roteiro para a possível utilização e revisão de um quadro de competências digitais e respetivos descritores para todos os níveis de indivíduos. Como produtos finais, o *DigComp* propunha um instrumento de autoavaliação composta por cinco áreas de competência digital em três níveis de proficiência (na versão atual são 8 os níveis de proficiência) e um quadro de referência com uma descrição detalhada dos diferentes aspectos da competência digital (Comissão Europeia, 2013). O instrumento de autoavaliação poderia ser usado como:

“uma ferramenta para que cada cidadão descreva o seu próprio nível de competência digital a terceiros e entenda como melhorar a sua própria competência digital. Os indicadores de desenvolvimento são fornecidos ... para facilitar a identificação dos passos que precisam ser dados ao passar de um nível de proficiência para outro”. (Comissão Europeia, 2013, p. 10)

Já o referencial pode ser usado para sustentar o desenho de currículos e iniciativas que tenham como objetivo desenvolver a competência digital de um grupo-alvo específico (Comissão Europeia, 2013, p. 10).

A análise do *DigComp*, leva-nos a perceber que este quadro de referência e os que analisaremos a seguir (o *DigComEdu* e o *DigCompOrg*) estão interligados e têm um mesmo objetivo: contribuir para a melhoria das competências digitais de todos os cidadãos europeus, e fornecer aos mesmos as ferramentas necessárias para uma participação positiva na evolução social e económica das comunidades onde estão inseridos, tendo em vista uma cidadania plena de direitos e deveres.

O *DigComp*, tal como podemos constatar na Tabela 1, possui 5 dimensões. A primeira dimensão divide a competência digital em 5 áreas distintas, num claro registo de aumento progressivo de complexidade e dificuldade. As 21 competências propostas (a segunda dimensão) estão divididas pelas diferentes áreas e são avaliadas por 8 níveis de proficiência (a terceira dimensão) também numa escala crescente de desempenho.

Tabela 1. Quadro conceptual do DigComp 2.2. Fonte: DigComp 2.2 (2022).

Dimensão 1	Dimensão 2	Dimensão 3	Dimensão 4	Dimensão 5
Áreas de competência (5)	Competências (21)	Níveis de proficiência (8)	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (259)	Exemplos de uso (2)
1. Literacia de informação e de dados	1.1 Navegação, procura e filtragem de dados, informação e conteúdo digital. 1.2 Avaliação de dados, informação e conteúdo digital.	Níveis de proficiência para cada uma das 21 competências:	Exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes para cada uma das 21	Exemplos de uso dos níveis de proficiência aplicados ao

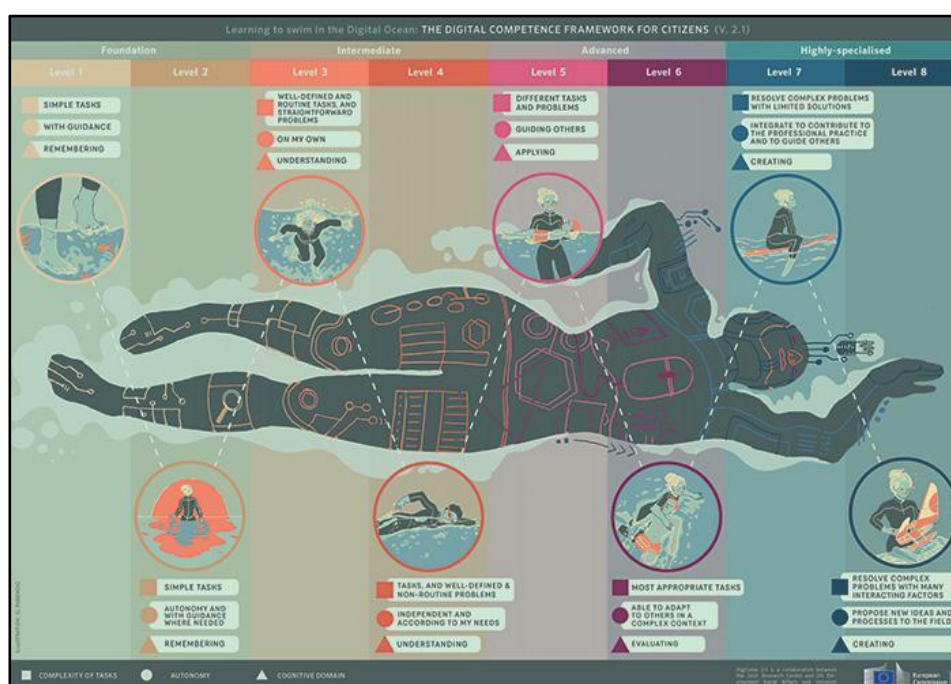
Dimensão 1	Dimensão 2	Dimensão 3	Dimensão 4	Dimensão 5
Áreas de competência (5)	Competências (21)	Níveis de proficiência (8)	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (259)	Exemplos de uso (2)
	1.3 Gestão de dados, informação e conteúdo digital.	1 - Básico	competências.	cenário de aprendizagem e de emprego.
2. Comunicação e colaboração	2.1 Interação através de tecnologias digitais.	2 - Básico		
	2.2 Partilha através de tecnologias digitais; 2.3 Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais. 2.4 Colaboração através de tecnologias digitais. 2.5 Netiqueta. 2.6 Gestão da identidade digital.	3 - Intermédio 4 - Intermédio 5 - Avançado 6 - Avançado		
3. Criação de conteúdo digital	3.1 Desenvolvimento de conteúdo digital. 3.2 Integração e reelaboração de conteúdo digital. 3.3 Direitos de autor e licenças. 3.4 Programação.	7 - Altamente Especializado 8 - Altamente Especializado		
	4.1 Proteção de dispositivos. 4.2 Proteção de dados pessoais e privacidade. 4.3 Proteção da saúde e bem-estar. 4.4 Proteção do meio ambiente.			
4. Segurança				
5. Resolução de problemas	5.1 Resolução de problemas técnicos. 5.2 Identificação de necessidades e de respostas tecnológicas. 5.3 Utilização criativa das tecnologias digitais. 5.4 Identificação de lacunas na competência digital.			

Os níveis de proficiência classificam quanto à complexidade da tarefa (das tarefas simples aos problemas complexos com muitos fatores que interagem entre si), quanto à autonomia do indivíduo (desde a realização com orientação até à proposta de novas ideias e processos para a área) e quanto ao domínio cognitivo (do simples lembrar até a dificuldade de avaliar e criar). Na quarta dimensão são apresentados, para cada competência, um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes a considerar. A última dimensão (a quinta), apresenta exemplos de uso em cenários de emprego e aprendizagem por parte dos cidadãos.

A versão de 2017 (*DigComp 2.1*) faz uma analogia (muito feliz por sinal) entre a competência digital e a prática física e desportiva, mais concretamente com o “nadar”. A ilustração, da autoria de Rubén Jiménez “El Rubencio”, tem como título “Aprender a nadar no Oceano Digital:

Quadro europeu de competência digital para cidadão” e faz a descrição do crescendo da complexidade e da dificuldade das tarefas e das competências (Lucas & Moreira, 2017). Atrevemo-nos mesmo a considerar que a figura abaixo poderá descrever na perfeição a maior parte (senão todos) dos processos de aprendizagem em qualquer área de atividade humana. Seja na competência digital, seja na natação, na culinária, na pintura, na música, na dança, ... começamos sempre do mais simples para o mais complexo, com ajuda e orientação até à autonomia e ao ensino de outros. Progressivamente começamos sempre por experimentar, depois lembrar, de seguida compreender, posteriormente aplicar e finalmente avaliar. Se for caso disso, terminamos esta progressão a criar algo de novo e a contribuir para a evolução da área de intervenção.

Figura 2. Aprender a nadar no Oceano Digital. Fonte: Lucas & Moreira (2017).



No domínio cognitivo, a utilização da taxonomia de Bloom para descrever as diferentes etapas de aquisição da competência digital, resume todo o processo desejado e faz uma ligação óbvia ao processo de ensino e aprendizagem.

Outra forma de olhar para aquela ilustração (e para todo o *DigComp*) é se pensarmos nela como um mapa. Qualquer indivíduo, através de um exercício de autoavaliação sério e pragmático, consegue situar-se num qualquer ponto do processo (do percurso). Sabendo em que nível se situa, sabe exatamente quais as etapas e quais as tarefas a percorrer até chegar ao seu objetivo. Em cada uma das competências elencadas, recorrendo aos exemplos de uso, o indivíduo poderá perceber qual o nível de proficiência que melhor descreve a sua literacia digital, ou seja,

onde se situa. A partir desse momento, sabendo o nível que pretende atingir (ou necessita de atingir) poderá diligenciar para adquirir a formação necessária.

2.3 O *DigCompEdu*: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

O estudo sobre as competências digitais dos professores, tem como origem o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (*DigCompEdu*). Publicado originalmente em 2017, também pelo *JRC* da Comissão Europeia, o “*DigCompEdu: European Framework for the Digital Competence of Educators*”, da autoria de Christine Redecker e Yves Punie, foi traduzido para português, no ano seguinte, por Margarida Lucas e António Moreira, ambos da Universidade de Aveiro.

Logo no prefácio da edição portuguesa, Yves Punie apresenta o *DigCompEdu* como uma ferramenta para o “desenvolvimento da competência digital dos educadores²⁷ na Europa. Pretende ajudar os estados membros a promover a competência digital dos seus cidadãos e impulsionar a inovação na educação” (Lucas & Moreira, 2018, p. 6). Este quadro de referência poderá ainda ser utilizado a diferentes níveis de decisão: nacional, regional mas também local “na promoção da competência digital dos educadores, ao oferecer um enquadramento comum de referência, com uma linguagem e lógica comuns” (Lucas & Moreira, 2018, p. 6).

Mas, o *DigCompEdu* é somente um de vários produtos de uma reflexão mais alargada das autoridades europeias com o objetivo de “aproveitar o potencial das tecnologias digitais para inovar práticas de educação e formação, melhorar o acesso à aprendizagem ao longo da vida e lidar com o aparecimento de novas competências (digitais) necessárias para o emprego, desenvolvimento pessoal e inclusão social” (Lucas & Moreira, 2018, p. 7).

Com uma estrutura muito semelhante ao *DigComp*, o *DigCompEdu* divide-se em 3 tipologias diferentes de competências: as profissionais e pedagógicas dos educadores e as dos

²⁷ “No contexto do *DigCompEdu*, o termo “educador” é usado para indicar, genericamente, qualquer pessoa envolvida no processo de ensino ou de promoção de acesso ao conhecimento. Em particular, refere-se aos professores de todos os níveis de ensino formal, desde o pré-primário, primário e secundário ao pós-secundário e ensino superior (ex. professores universitários), até à formação profissional e à educação de adultos, incluindo formação inicial e desenvolvimento profissional contínuo. Por analogia, também pode ser usado para descrever pessoas envolvidas na prestação de formação em ambientes não formais e informais, como sejam assistentes sociais, pessoal de biblioteca, encarregados de educação que asseguram o ensino doméstico, etc.” (Lucas & Moreira, 2018, pp. 91-92).

aprendentes²⁸. Na Figura 3, são perceptíveis as 6 áreas de intervenção e as respectivas competências elementares.

Figura 3. Síntese do quadro *DigCompEdu*. Fonte: Lucas & Moreira (2018).



Também aqui vamos encontrar um modelo de progressão da proficiência que:

“pretende ajudar os educadores a compreenderem os seus pontos fortes e fracos, descrevendo diferentes etapas ou níveis de desenvolvimento de competência digital. Para facilitar o posicionamento, estes níveis de competência estão ligados aos seis níveis de proficiência utilizados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), que variam entre o A1 e o C2.” (Lucas & Moreira, 2018, p. 9)

Este referencial pretende ajudar os professores no seu desenvolvimento profissional contínuo, pelo que, torna explícitos os diferentes níveis através dos quais cada competência normalmente se desenvolve, de modo a ajudar os educadores a identificarem e decidirem que medidas específicas podem tomar para impulsionar a sua competência, a partir do nível em que se encontram (Lucas & Moreira, 2018).

Tabela 2. Níveis de proficiência do *DigCompEdu*. Fonte: Lucas & Moreira (2018).

Nível de proficiência	Caraterização
(A1) Recém-chegado	Os Recém-chegados têm consciência do potencial das tecnologias digitais para melhorar a prática pedagógica e profissional. No entanto, tiveram muito pouco contacto com

²⁸ “No contexto do DigCompEdu, o termo “aprendente” é usado para indicar, genericamente, qualquer pessoa envolvida no processo de aprendizagem ou de acesso ao conhecimento, em qualquer contexto de aprendizagem formal, não formal ou informal.” (Lucas & Moreira, 2018, p. 9)

Nível de proficiência	Caraterização
	tecnologias digitais e usam-nas maioritariamente para preparação de aulas, administração ou comunicação institucional. Os Recém-chegados precisam de orientação e incentivo para expandir o seu repertório e aplicar a sua competência digital no domínio pedagógico.
(A2) Explorador	Os Exploradores têm consciência do potencial das tecnologias digitais e estão interessados em explorá-las para melhorarem a prática pedagógica e profissional. Começaram a usar tecnologias digitais em algumas áreas de competência digital, sem, no entanto, seguirem uma abordagem abrangente ou consistente. Os Exploradores precisam de incentivo, visão e inspiração por parte de colegas, que podem ocorrer através do exemplo e orientação incluídos numa troca colaborativa de práticas.
(B1) Integrador	Os Integradores experimentam as tecnologias digitais numa variedade de contextos e para uma série de propósitos, integrando-as em muitas das suas práticas. Utilizam-nas de forma criativa para melhorar diversos aspetos do seu envolvimento profissional. Os Integradores estão dispostos a expandir o seu repertório de práticas. No entanto, ainda estão a melhorar a compreensão sobre que ferramentas funcionam melhor em que situações e sobre a adequação de tecnologias digitais a métodos e estratégias pedagógicas. Os Integradores só precisam de mais algum tempo para experimentarem e refletirem, complementado por incentivo colaborativo e troca de conhecimento para se tornarem Especialistas.
(B2) Especialista	Os Especialistas usam uma variedade de tecnologias digitais com confiança, criatividade e espírito crítico para melhorar as suas atividades profissionais. Selecionam tecnologias digitais propositadamente para situações específicas e procuram compreender as vantagens e desvantagens de diferentes estratégias digitais. São curiosos e abertos a novas ideias, sabendo que há muitas coisas que ainda não experimentaram. Usam a experimentação como um meio de expandir, estruturar e consolidar o seu repertório de estratégias. Os Especialistas são o alicerce de qualquer instituição educativa quando se trata de inovar práticas.
(C1) Líder	Os Líderes têm uma abordagem consistente e abrangente na utilização de tecnologias digitais com vista a melhorar práticas pedagógicas e profissionais. Contam com um amplo repertório de estratégias digitais, do qual sabem escolher a mais adequada para determinada situação. Refletem e desenvolvem continuamente as suas práticas. Mantêm-se atualizados quanto a novos desenvolvimentos e ideias através de trocas com colegas. São uma fonte de inspiração para os outros, a quem passam o seu conhecimento.
(C2) Pioneiro	Os Pioneiros questionam a adequação de práticas contemporâneas digitais e pedagógicas, das quais eles próprios são Líderes. Preocupam-se com as limitações ou desvantagens dessas práticas e são levados pelo impulso de inovar cada vez mais a educação. Experimentam tecnologias digitais altamente inovadoras e complexas e/ou desenvolvem novas abordagens pedagógicas. Lideram a inovação e são um modelo a seguir pelos outros educadores.

Assim, para cada uma das 22 competências elementares, o *DigCompEdu* apresenta um roteiro de progressão do nível “Recém-chegado” (A1) até ao “Pioneiro” (C2). Depois de uma reflexão individual sobre em qual dos níveis o professor se situa, o mesmo poderá diligenciar para a própria evolução na proficiência ou literacia digital. Mais uma vez a analogia com a utilização de um mapa parece-nos oportuna. O professor, depois de saber onde está e para onde quer ir, poderá então definir o percurso mais adequado.

2.4 O *DigCompOrg*: Quadro Europeu de Competência Digital para Organizações Educativas

Anterior ao *DigComp 2.1*, surgiu em 2015 o *DigCompOrg*: Quadro Europeu de Competência Digital para Organizações Educativas, o qual faz o enquadramento europeu para o que devem ser organizações escolares digitalmente competentes, promotoras de processos de ensino e aprendizagem eficazes na era digital. Desenvolvido uma vez mais pelo *JRC* da Comissão Europeia (com a colaboração de Yves Punie), os seus propósitos primários são incentivar a autorreflexão e a autoavaliação dentro das organizações educacionais à medida que aprofundam progressivamente seu envolvimento com a aprendizagem e as pedagogias digitais e permitir que os decisores políticos (a nível local, regional, nacional e internacional) concebam, implementem e avaliem programas, projetos e intervenções políticas para a integração de tecnologias de aprendizagem digital em sistemas de educação e formação (Kampylis et al., 2015).

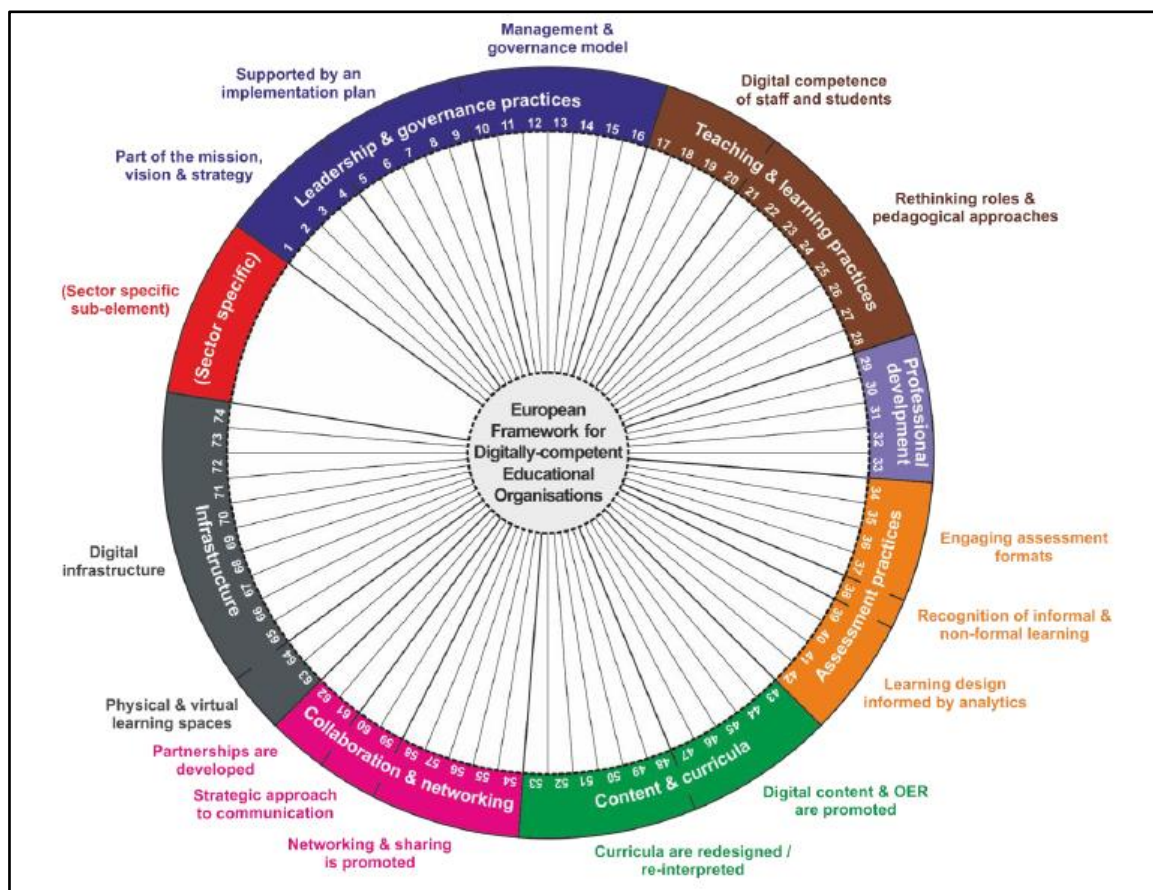
O trabalho realizado para a construção do *DigCompOrg*, também partiu do reconhecimento de que o espaço europeu necessitava de uma transformação ao nível dos sistemas de ensino e de formação ao longo da vida, no sentido de criar as condições necessárias para o aumento da competitividade e da criação de novas oportunidades de desenvolvimento social e económico. Este reconhecimento fora estabelecido logo à partida em 2010 pela Estratégia Europa 2020²⁹. Ao mesmo tempo, é reconhecida a necessidade das organizações educativas, como escolas e universidades, integrarem e usarem efetivamente as tecnologias digitais para alcançar sua missão central: educar os alunos para serem bem-sucedidos num mundo complexo e interconectado que enfrenta rápidas mudanças tecnológicas, culturais, económicas, informativas e demográficas (Kampylis et al., 2015).

Através da análise de 15 questionários de autoavaliação realizados a nível mundial, entre os anos de 2003 e 2013, a equipa do *JRC* construiu um referencial aplicável às organizações educativas que pretendam rever, analisar e projetar as alterações estratégicas na integração e o uso efetivo das tecnologias digitais. Este referencial, o *DigCompOrg*, é composto por 74 descritores diferentes distribuídos por 7 áreas temáticas³⁰.

Figura 4. Os descritores, sub-elementos e elementos do *DigCompOrg*. Fonte: Kampylis et al. (2015).

²⁹ Uma das iniciativas emblemáticas da Estratégia Europa 2020 foi designada por “Uma agenda digital para a Europa”. Entre outras medidas, a Comissão Europeia pretendia promover o acesso à Internet por todos os cidadãos europeus, especialmente através de ações de apoio à literacia digital (Comissão Europeia, 2010).

³⁰ Práticas de liderança e governança; Práticas de ensino e aprendizagem; Desenvolvimento profissional; Práticas de avaliação; Conteúdo e currículos; Colaboração e trabalho em rede e Infraestruturas.



Para a nossa investigação, vamos colocar o foco na área temática do “Desenvolvimento profissional”, ao qual correspondem 5 descritores específicos (do 29 ao 33). Utilizando este enquadramento teórico, uma organização educativa cumpre com os requisitos necessários para uma educação digital de alta qualidade quando:

29. É evidente um compromisso com o DPC³¹:

As organizações educativas têm um compromisso com o desenvolvimento profissional do seu pessoal docente em relação à integração e uso eficaz das tecnologias digitais e da pedagogia digital, situada no contexto mais amplo da visão, missão e prestação de DPC da organização em relação ao ensino e à aprendizagem em geral.

30. O DPC é disponibilizado para funcionários em todos os níveis:

O desenvolvimento profissional abrange toda a organização e visa não só a liderança, mas todos os intervenientes no processo educativo, através de ações de DPC apropriadas, com a expectativa de uma ampla participação do pessoal docente.

31. O DPC está alinhado com as necessidades individuais e organizacionais:

³¹ O *DigCompOrg* define o DPC como o meio pelo qual os membros de uma profissão mantêm, melhoram e ampliam os seus conhecimentos e habilidades e desenvolvem as qualidades pessoais exigidas nas suas vidas profissionais, geralmente através de uma série de programas de formações de curta e/ou longa duração. Esta educação e formação contínua relacionada com o trabalho, refere-se a todas as atividades organizadas e sistemáticas de educação e formação em que as pessoas participam, para obter conhecimentos e/ou adquirir novas competências para um emprego atual ou futuro (Kampylis et al., 2015).

A organização educativa implementa processos para identificar, planear e desenvolver (ou adquirir) programas de desenvolvimento profissional que abordam várias facetas das tecnologias de aprendizagem e pedagogia digital, alinhadas com as necessidades individuais e as necessidades específicas dos elementos da organização.

32. É evidente uma ampla gama de abordagens de DPC:

A organização educativa utiliza uma ampla gama de abordagens para o desenvolvimento profissional da equipe (incluindo *coaching* e *mentoring*), combinando formação presencial e *online* dentro e fora da organização.

33. São promovidas oportunidades de DPC credenciadas e certificadas:

As organizações educativas encorajam e apoiam o pessoal docente na realização de ações de desenvolvimento profissional credenciadas e/ou certificadas, que contribuam para um melhor desempenho das suas funções de ensino. (Kampylis et al., 2015, p. 25)

No caso do *DigCompOrg*, a ferramenta de autorreflexão criada para fazer a análise das organizações escolares foi a *SELFIE*. Como vamos constatar mais à frente, esta ferramenta viria ser fundamental na elaboração dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE).

2.5 A *SELFIE*: Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies

Criado o enquadramento teórico para a caracterização das organizações escolares digitalmente competentes, promotoras de processos de ensino e aprendizagem eficazes na era digital, surge a necessidade de passar para a implementação do mesmo. É com este objetivo que, com base no *DigCompOrg*, a Comissão Europeia cria a *SELFIE*.

A *SELFIE*, de forma simples e pragmática, tenta ajudar a responder à questão: como pode a escola melhorar a forma como usa a tecnologia para ensinar e aprender? É esta a premissa que está na construção e no uso desta ferramenta gratuita projetada para ajudar as escolas a incorporar tecnologias digitais no ensino, aprendizagem e avaliação.

Como podemos perceber pela consulta da página da internet da *SELFIE*³², esta ferramenta de autorreflexão recolhe, de forma anónima, a opinião não só dos alunos, mas também dos professores e dos líderes escolares sobre como a tecnologia é usada na escola. É com base na resposta dos intervenientes que é gerado um relatório onde são assinalados os pontos fortes e fracos de cada escola na utilização dos diferentes recursos tecnológicos.

³² <https://education.ec.europa.eu/selfie>

A *SELFIE* foi desenvolvida de forma colaborativa entre diferentes peritos em educação e organismos oficiais de gestão e investigação nesta área, dos quais se destacam a Fundação Europeia para a Formação, o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional e o Instituto de Tecnologias da Informação na Educação da UNESCO.

Esta ferramenta de autoavaliação permite que a comunidade educativa execute uma reflexão aprofundada sobre a temática do uso das tecnologias digitais, recolhendo informações importantes sobre se estas estão a ser utilizadas de forma eficiente e como poderá ser melhorado o seu uso. Para lá de um conjunto de questões padronizado e igual para todas as organizações escolares, a *SELFIE* permite também incluir perguntas específicas de cada escola, indo ao encontro de necessidades próprias e concretas das comunidades escolares. Como explicado na introdução do “Guia *SELFIE* do Coordenador Escolar - Ano letivo 2018-2019”, esta ferramenta contém três questionários, um para cada um dos três grupos de utilizadores: dirigentes escolares, professores e alunos. No entanto, a *SELFIE* não mede nem compara os conhecimentos ou as competências dos utilizadores, assim como não avalia nem analisa comparativamente as escolas seja de que forma for. A maioria das perguntas é respondida utilizando uma escala de 5 pontos, em que 1 corresponde à pontuação mais baixa e 5 à mais alta. Nos questionários *SELFIE* são utilizadas várias escalas diferentes, dependendo da forma como a pergunta está redigida. Há também um pequeno número de perguntas em que é pedido aos utilizadores que respondam utilizando as suas próprias palavras.

Terminado o período de respostas, é obtido o relatório da escola, do qual são retirados os dados para um ficheiro *Microsoft Excel* no sentido de facilitar a sua leitura e interpretação. Os resultados recolhidos a cada uma das 65 questões que compõem a *SELFIE* permitem perceber em quais das 8 áreas³³ é que a escola está melhor e aquelas que necessitam de uma atenção especial. Também é possível recolher e analisar dados sobre: fatores que inibem a utilização de tecnologia; fatores negativos (ensino e aprendizagem a distância); fatores positivos (ensino e aprendizagem a distância); utilidade das atividades de DPC; confiança na utilização das tecnologias; percentagem de tempo; adoção das tecnologias; utilização de tecnologia; acesso dos alunos a dispositivos fora da escola e conhecimentos técnicos dos alunos.

A *SELFIE*, enquanto ferramenta de autorreflexão, pode ser utilizada, em cada ano letivo, até três vezes (uma por cada período). A opção pela periodicidade da sua aplicação é da responsabilidade de cada uma das escolas, de acordo com os seus interesses ou necessidades.

³³ As áreas em que a *SELFIE* pode ser analisada são: Liderança, Colaboração e trabalho em rede, Infraestruturas e equipamentos, Desenvolvimento profissional contínuo, Pedagogia: apoios e recursos, Pedagogia: aplicação em sala de aula, Práticas de avaliação e Competências digitais dos alunos.

3. Plano de Ação para a Transição Digital. A capacitação digital das escolas

Com a publicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, no dia 21 de abril, o governo português aprova o PATD, o qual se apresenta como um documento estratégico de apoio à implementação de medidas que visam a transição digital do Estado, das empresas e do cidadão em geral. No preâmbulo daquele diploma legal, é identificada a construção de uma sociedade digital, como uma oportunidade para reinventar o funcionamento e organização do Estado, orientando-o mais para o cidadão, para reforçar a competitividade económica e para desenvolver um clima favorável à inovação e ao conhecimento. No mesmo espaço, é apresentada a pretensão de que Portugal esteja na linha da frente dos países que melhor estão preparados para enfrentar os desafios e mudanças inerentes a uma transição global, garantindo que a mesma resulta numa maior igualdade e inclusão dos cidadãos, num reforço dos pilares democráticos, num aumento na competitividade da economia e da captação de investimento, nacional e estrangeiro, bem como na criação de valor pelo tecido empresarial. Para atingir tal objetivo, será inevitável investir, mais e melhor, ao nível digital nas pessoas e nas suas qualificações, durante o percurso académico e profissional, através de um forte investimento na formação, na educação e na ciência.

O PATD encontra fundações em três pilares de atuação estratégica: Pilar I - Capacitação e inclusão digital das pessoas; Pilar II - Transformação digital do tecido empresarial e Pilar III - Digitalização do Estado.

Para a nossa reflexão, vamos focar-nos no Pilar I - Capacitação e inclusão digital das pessoas, e nos subpilares: Educação digital e Formação profissional e requalificação³⁴. Para cada um deles, vamos, de uma forma sucinta, tentar perceber de que forma podem influenciar a capacitação digital dos professores e, conseqüentemente, o desenvolvimento da literacia digital. Assim, da responsabilidade da área governativa da educação (entidade coordenadora), relativamente ao subpilar Formação profissional, destacam-se as medidas 8 - Formação de professores em serviço (dos ensinos básico e secundário) e 9 - Formação contínua de formadores na área das TIC, ambas interligadas com o Programa INCoDe.2030³⁵.

³⁴ O terceiro subpilar, Inclusão e literacia digital, está direcionado para a população adulta e para a criação de condições que facilitem o acesso à Internet pela população em geral.

³⁵ O Programa Portugal INCoDe.2030 “perspetiva-se num âmbito alargado para a promoção integrada do desenvolvimento digital, começando pela inclusão e a literacia digitais, passando pela educação das novas gerações, desde a infância, pela qualificação da população ativa até à especialização de pessoas licenciadas para ocuparem empregos digitais avançados e à investigação, de forma a converter o país num impulsionador efetivo dos novos desenvolvimentos digitais, procurando, em todas as dimensões, criar oportunidades para uma mais elevada participação de raparigas e mulheres” (INCoDe.2030, 2020).

Tabela 3. Programa de digitalização para as escolas. Fonte: Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020.

Pilar I. Capacitação e inclusão digital das pessoas Subpilar. Educação digital Medida 1. Programa de digitalização para as escolas	
Descrição	Desenvolvimento de um Programa para a transformação digital das escolas, com a constituição de um grupo de trabalho liderado pela área governativa da educação, para analisar e propor o Programa.
Dimensões	a. A disponibilização de equipamento individual ajustado às necessidades de cada nível educativo para utilização em contexto de aprendizagem.
	b. A garantia de conectividade móvel gratuita para alunos, docentes e formadores do Sistema Nacional de Qualificações, proporcionando um acesso de qualidade à Internet na escola, bem como um acesso à Internet em qualquer lugar.
	c. O acesso a recursos educativos digitais de qualidade (manuais escolares, cadernos de atividades, aulas interativas, testes interativos, preparação para exames, análise de desempenho, diagnóstico e proposta de percursos de aprendizagem, relatório de progresso para encarregados de educação e dicionários).
	d. O acesso a ferramentas de colaboração em ambientes digitais que promovam a inovação no processo de ensino-aprendizagem, estimulem a criatividade e a inovação, permitam o acompanhamento a distância da sala de aula (sobretudo nos casos de doença ou de necessidades especiais) e o trabalho colaborativo <i>online</i> , aproximando as novas gerações aos novos paradigmas da vida em sociedade e do mundo do trabalho.
	e. A definição de processos conducentes à realização e classificação eletrónica de provas de avaliação externa em ambiente digital.
	f. Aposta na capacitação de docentes, formadores do Sistema Nacional de Qualificações e técnicos de tecnologias de informação em cada escola, através de um plano de capacitação digital de professores, que garanta a aquisição das competências necessárias ao ensino neste novo contexto digital.
Benefícios esperados	Esta medida vai contribuir ativamente para a modernização tecnológica das escolas, aproximando os alunos das ferramentas de produtividade e colaboração que podem encontrar num ambiente de trabalho profissional.
Entidade coordenadora	Área governativa da educação.
Entidades envolvidas	Área governativa da economia e da transição digital.

Mas é no subpilar Educação digital que vamos encontrar aquela que é, a nosso ver, a medida que mais importância tem para a nossa investigação. Trata-se da medida 1 - Programa de digitalização para as escolas que se encontra esquematizada na Tabela 3. Note-se que pela sua importância, esta medida faz parte de um grupo restrito de quatro (de um total de 20) para as quais eram identificadas, na própria Resolução do Conselho de Ministros, as ações a implementar, os benefícios esperados, bem como as entidades coordenadoras e outras cooperantes.

Das dimensões atrás elencadas, a disponibilização de equipamento individual, a garantia de conectividade móvel gratuita para alunos e professores e a aposta na capacitação de docentes são aquelas que já avançaram de uma forma mais concreta e visível. O acesso a recursos educativos e a ferramentas de colaboração digitais, bem como a realização e classificação eletrónica de provas de avaliação externa em ambiente digital ainda aguardam a sua efetiva implementação, ou pelo menos, que se tornem mais visíveis e consequentes junto dos intervenientes do processo educativo.

De forma prioritária, a tutela definiu três linhas de ação: a capacitação digital dos docentes, o desenvolvimento digital das escolas e a implementação dos recursos educativos digitais.

3.1 A capacitação digital dos docentes: da *Check-In* às oficinas de capacitação digital

Para facilitar a definição do ponto de partida dos professores no processo de evolução da literacia digital, a JRC desenvolveu uma ferramenta de autorreflexão *on-line* designada por *Check-In*, que tem como base o referencial *DigCompEdu* que já descrevemos no ponto 2.3. Como referem Sara Dias-Trindade e António Ferreira (2020), a *Check-In*, na sua essência, pode ser considerada “um instrumento de autoavaliação das competências digitais docentes, de forma a identificar em que pontos se podem sentir mais frágeis e, partindo daqui, apresentar sugestões para superação destas mesmas dificuldades” (Dias Trindade, S. & Ferreira, A., 2020, p. 175).

Este dispositivo de diagnóstico foi validado em diversos países da União Europeia, Portugal incluído, e disponibilizado entre nós pela Universidade de Aveiro. Segundo a Direção-Geral da Educação (DGE), este diagnóstico viria a ser “o elemento central a ter em conta no processo de constituição dos grupos de docentes que viriam a integrar as turmas das oficinas de formação”. (p. 3)

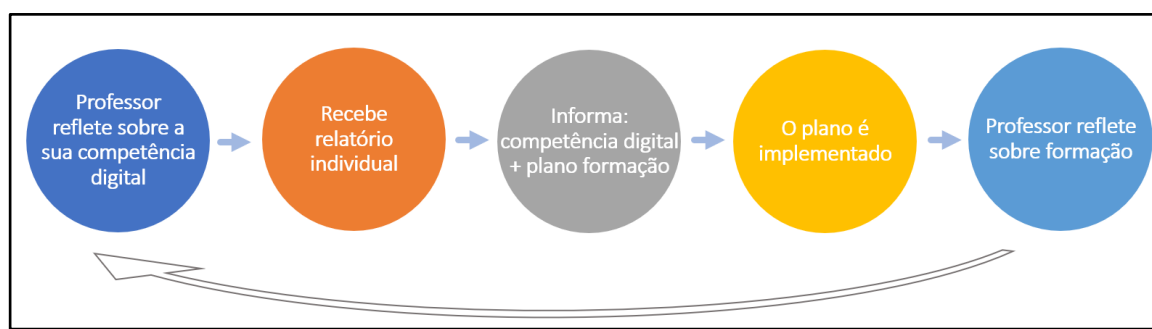
Os resultados da *Check-In* são incluídos num relatório de *feedback*, onde cada docente pode verificar o seu nível de proficiência através do desempenho em cada área. Para cada uma das 22 perguntas (correspondentes às 22 competências elementares do *DigCompEdu*) o relatório apresenta a resposta do professor, a classificação e sugestões de melhoria e evolução:

“o relatório de *feedback* individual explicita a competência digital de cada docente, identificando os seus pontos fortes e fracos em relação a áreas de competência ou competências específicas. Este *feedback* pode ajudar o docente a refletir sobre a sua prática e a planear o seu próprio desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional pode assumir a forma de aprendizagem informal com

colegas, *online* e presencial, na forma de comunidades de prática e/ou aprendizagem por exemplo, ou aprendizagem formal, também *online* ou presencial." (Direção-Geral de Educação, 2021, p. 31)

Definido que estava o ponto de partida da sua capacitação digital e em posse de sugestões de melhoria e evolução (percurso a realizar), cada professor pode então decidir qual o objetivo/nível atingir e delinear o seu percurso individual. Todo este processo cíclico pode ser resumido pelo esquema da Figura 5, o qual se encontra publicado no “Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas da rede pública de Portugal Continental”, da autoria de Margarida Lucas e Pedro Bem-haja, publicado em junho de 2021, pela DGE.

Figura 5. Percurso da *Check-In*. Fonte: Direção-Geral de Educação (2021).



O estudo atrás referido foi solicitado pelo Ministério da Educação à Universidade de Aveiro, no sentido de identificar os níveis de proficiência e pontuações médias globais dos docentes na *Check-In*, bem como os níveis de proficiência por áreas de competência digital, faixa etária e tempo de serviço e ainda os níveis de proficiência por grupo de recrutamento, faixa etária e tempo de serviço. Depois de analisados os dados recolhidos de quase cem mil³⁶ respostas dos professores, constatou-se que o nível médio alcançado correspondia ao “Integrador” (B1). Os investigadores consideraram este resultado baixo, uma vez que o *DigCompEdu* situa o nível “Especialista” (B2) como a base para a transformação digital e utilização crítica, eficaz e inovadora de tecnologias digitais. Ainda segundo os autores:

“o nível de proficiência é particularmente baixo em duas das quatro áreas que correspondem ao núcleo (pedagógico) do *DigCompEdu*: as Áreas de competência 3 – Ensino e aprendizagem e 4 – Avaliação. O mesmo acontece em relação à Área de competência 6 – Promoção da competência digital dos aprendentes.” (Direção-Geral de Educação, 2021, p. 30)

³⁶ Tendo em conta que, segundo a PORDATA, em 2021, desempenhavam funções docentes no sistema educativo português 150.127 professores, podemos considerar que a amostra do estudo é representativa da população alvo.

Para lá da sugestão de utilização dos resultados da *Check-In* por parte dos professores, os autores do estudo apresentaram ainda algumas formas de atuação possíveis por parte das escolas e dos decisores políticos. As escolas poderiam usar os resultados para:

“mapear as competências digitais dos seus docentes, informar decisões sobre prioridades de desenvolvimento profissional e planeá-las com base nos mesmos ... no sentido de direcionar melhor as ofertas ... e a desenvolver oportunidades de colaboração entre docentes (por exemplo, aprendizagem entre pares, mentoria). Os docentes nos níveis de proficiência de Líder e Pioneiro podem ser convidados a apoiar aqueles que apresentam níveis de proficiência mais baixos, por exemplo, no seio de áreas disciplinares ou grupos de trabalho. A monitorização da competência e das práticas dos docentes ao longo do tempo pode ajudar as escolas a definir metas e a avaliar a eficácia do seu desenvolvimento profissional. Esta informação poderá ser combinada com outras ferramentas, como a ferramenta SELFIE, para avaliar a preparação digital de cada escola.” (Direção-Geral de Educação, 2021, p. 31)

Já os decisores políticos, poderiam usar a informação disponível para:

“informar a tomada de decisão sobre a conceção e financiamento de ofertas de desenvolvimento profissional. A *Check-In* (e/ou a sua integração num questionário com propósitos adicionais) pode ser usada para diagnosticar a competência digital dos docentes e informar a tomada de decisão sobre prioridades de desenvolvimento. Também pode ser usada para mapear a distribuição de competências digitais entre escolas e monitorizar o progresso e a eficácia do desenvolvimento profissional oferecido ao longo do tempo. De uma forma geral, os resultados produzidos pela *Check-In* ou estudos deste cariz, pode ajudar os decisores políticos a implementar políticas mais diferenciadas, por exemplo, através do estabelecimento de metas em relação a áreas específicas de competência digital ou da mobilização de escolas ou grupos de docentes específicos para assumir papéis de liderança na promoção de novas pedagogias (digitais). Tal como para as escolas, os resultados produzidos pela *Check-In* podem ser complementados por outras ferramentas de monitorização e autorreflexão, como a SELFIE.” (Direção-Geral de Educação, 2021, p. 31)

No entanto, a *Check-In* foi descontinuada em janeiro deste ano e substituída pela *Selfie for Teachers*. Com o mesmo objetivo e construção muito semelhante à *Check-In*, esta nova ferramenta tem agora 32 perguntas. Para cada resposta, a *Selfie for Teachers* também apresenta *feedback* relativamente à classificação e sugestões para a evolução da literacia digital dos professores.

O processo de divulgação, realização e divulgação dos resultados da *Check-In* aos professores decorreu durante o mês de janeiro de 2021. Concluído este procedimento, os CFAE, constituíram as turmas para as oficinas de capacitação digital de acordo com os níveis (1, 2 e 3) atribuídos aos docentes. Note-se que esta designação corresponde aos níveis de proficiência definidos no *DigCompEdu* (A, B e C).

Na introdução do roteiro de apoio aos CFAE, no processo de preparação e operacionalização da capacitação digital dos docentes, podemos perceber que a capacitação digital das escolas

“tem um papel determinante no alicerçar da integração transversal das tecnologias digitais nas suas práticas profissionais e pedagógicas, na vida da escola, nas suas rotinas e procedimentos diários, na vida dos alunos, nas suas práticas de aprendizagem e exercício de cidadania. Esta capacitação deve, pois, centrar-se no desenvolvimento da competência digital dos docentes.” (CFAE, 2021, p. 2)

Por forma a implementar a capacitação digital dos docentes, foi desenhado um percurso com três etapas. A primeira etapa consistia na formação dos formadores que ficariam responsáveis pelas oficinas nos CFAE. Segundo a DGE, este seria um fator fundamental para o sucesso de toda a iniciativa. Para garantir os melhores resultados, a DGE definiu o perfil ideal de formador³⁷ para orientar a escolha dos CFAE. A segunda etapa prendia-se com a operacionalização de todo o processo de realização da *Check-In* por parte das escolas associadas. Nesta fase, seria importante que as lideranças das escolas diligenciassem para que todos os professores (ou pelo menos o maior número possível) respondessem àquela ferramenta de autorreflexão. A derradeira etapa seria então a realização das oficinas de formação dos professores decorrente do diagnóstico prévio.

A elaboração dos percursos formativos dos docentes deveria surgir de um trabalho articulado (entre as escolas, os CFAE e os embaixadores digitais) e em dois níveis complementares: a participação em formação acreditada em competências digitais e a participação em formação complementar e outras iniciativas, de acordo com o plano estratégico da escola. A formação e o desenvolvimento da competência digital dos docentes deveria ser centrada nas práticas pedagógicas específicas para sala de aula e incorporação do digital no trabalho diário com os alunos de todos os níveis de ensino e alavancada pela cedência de equipamentos informáticos no âmbito do PATD.

As oficinas teriam uma duração de 50 horas, onde se deveria intercalar as sessões presenciais/síncronas (25 horas) com as de trabalho autónomo (25 horas) e acompanhadas através de plataformas de aprendizagem, disponibilizadas pelo CFAE. Era aconselhado que os docentes tivessem tempo para implementar metodologias em sala de aula, onde fosse possível aplicar, na prática, o trabalho desenvolvido durante as sessões presenciais/síncronas.

Os resultados pretendidos com as oficinas de capacitação, para cada um dos níveis de proficiência alcançados (segundo os resultados da *Check-In*), seriam os seguintes:

³⁷ Segundo a DGE, os formadores deveriam possuir uma elevada proficiência digital e ser capazes para a adequada integração pedagógica das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem, preenchendo os devidos requisitos para a promoção do desenvolvimento de competências digitais dos docentes, indicadas nas diferentes áreas do referencial *DigCompEdu*.

Nível 1 (A1 e A2): “Os formandos exploram e experimentam as tecnologias digitais numa variedade de contextos e com diversos propósitos, integrando-as nas suas práticas. Através da reflexão crítica e do trabalho colaborativo, devem desenvolver a confiança necessária à integração criativa das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem. Importa ainda promover a capacidade de planificação de atividades com recurso às tecnologias digitais para aulas presenciais e à distância (síncronas e assíncronas), considerando as plataformas de ensino à distância atualmente utilizadas pelos formandos (*Teams; GSuite; Moodle; Escola Virtual; Aula Digital*), entre outras que venham a ser estabelecidas.” (CFAE, 2021, p. 10)

Nível 2 (B1 e B2): “Os formandos desenvolvem a capacidade de abordar as tecnologias de forma consistente e abrangente, com vista a melhorar as suas práticas pedagógicas e profissionais. Deverão desenvolver estratégias digitais adequadas a situações concretas, refletindo e desenvolvendo as suas práticas em processos individuais e colaborativos. Questionando as vantagens, desvantagens e limitações dessas práticas, deverão experimentar tecnologias digitais inovadoras, desenvolvendo novas abordagens pedagógicas, partilhando-as com a comunidade educativa. Neste sentido, esta formação deverá ainda abordar metodologias de aprendizagem inovadoras e planeamento individual de formação e de aprendizagem ao longo da vida (autoformação, MOOC, NOOC, entre outros).” (CFAE, 2021, p. 11)

Nível 3 (C1 e C2): “Os formandos promovem a colaboração, a inovação, a interação e o desenvolvimento de competências digitais entre pares, de modo a construir e a reforçar significativamente a integração do digital em práticas pedagógicas e didáticas. Esta ação visa contribuir para desenvolver as competências digitais dos formandos e a sua capacidade para implementar estratégias inovadoras de ensino e de aprendizagem com o apoio de tecnologias digitais, promovendo deste modo a mudança de práticas nas escolas, mais colaborativas, inovadoras e interativas. Com este aprofundamento das competências digitais dos formandos reforça-se o envolvimento destes nos processos de elaboração dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das suas Escolas, ficando estes docentes habilitados a assumirem posições importantes de liderança dentro das suas organizações.” (CFAE, 2021, p. 11)

Ainda era solicitado que no início das oficinas fosse feita uma referência especial à importância do PASEO e que fossem apresentadas as competências digitais que se pretendiam desenvolver. Também era sugerido que os conteúdos das ações de formação deveriam ser ajustados ao contexto dos grupos de formandos, nomeadamente no que dizia respeito ao ciclo de ensino ou área disciplinar, devendo ainda ser considerados outros elementos contextuais considerados relevantes. Finalmente era recomendado que, nos três níveis de formação a implementar, deveriam ser abordadas de forma abrangente, e consideradas no planeamento de atividades práticas, competências transversais a todas as áreas tais como a cidadania digital, o regulamento geral de proteção de dados, a investigação e pesquisa com tecnologias digitais, bem como comunicar e colaborar com as mesmas.

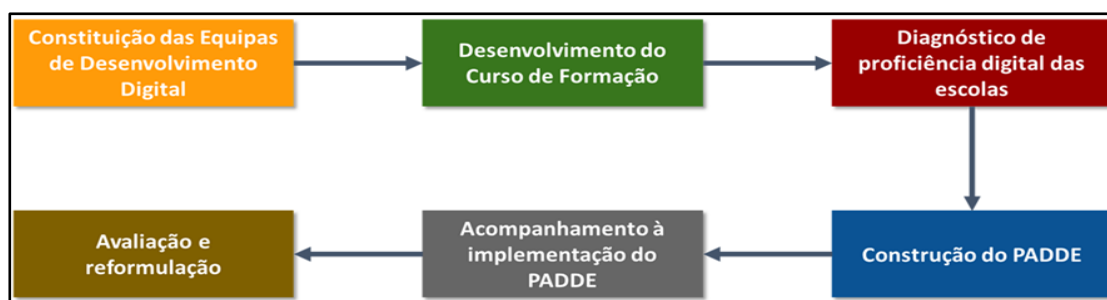
3.2 O desenvolvimento digital das escolas: o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE)

Com o objetivo de auxiliar as escolas no processo de capacitação digital, foi delineado pela DGE o processo de construção de uma ferramenta que fosse orientadora e facilitadora da adaptação e implementação das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem. Este procedimento pretendia apoiar as escolas a refletir e definir estratégias que permitissem a exploração do potencial do digital, integrando-o de forma holística na organização. Esta segunda linha de ação da capacitação digital das escolas, tinha como ponto fulcral a construção e implementação do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE).

O PADDE tem por base os quadros conceptuais dos documentos orientadores desenvolvidos pela Comissão Europeia, designadamente o *DigCompEdu* e o *DigCompOrg*, no âmbito dos quais se desenvolveram as já descritas ferramentas de diagnóstico: a *Check-in* e a *SELFIE*, respetivamente.

A proposta de trabalho desenhada pela DGE era constituída por seis etapas, como descrito na Figura 6.

Figura 6. Etapas de construção do PADDE. Fonte: Direção-Geral da Educação (2021).



A primeira etapa consistiu na definição das Equipas de Desenvolvimento Digital (EDD). Esta equipa deveria ser liderada pelo diretor na escola, acompanhado por professores com conhecimento e experiência no uso das tecnologias digitais e por lideranças intermédias da organização escolar com capacidade de trabalho colaborativo. A equipa também poderia ser enriquecida por outros elementos detentores de larga experiência na área, nomeadamente os professores classificados no nível 3 (C1 e C2) da *Check-In*.

A segunda fase do processo seria a frequência, por parte dos elementos da EDD, de uma oficina de formação de 50 horas, a qual pretendia apoiar as escolas na elaboração do PADDE em contexto colaborativo com outras escolas do mesmo CFAE e na promoção de estratégias e de ações integradoras do digital nas rotinas e nas várias dimensões da organização educativa. As oficinas foram dinamizadas pelos embaixadores digitais de cada CFAE, os quais a DGE considera

como elementos-chave da capacitação digital das escolas, com funções de acompanhamento e apoio às escolas. Nesta oficina, as EDD acabaram por: a) refletir acerca da integração nos processos organizativos, pedagógicos e tecnológicos de ferramentas e ambientes digitais, promotores da qualidade do processo educativo; b) conceber e projectar a implementação do PADDE no contexto das respetivas escolas, a partir de diagnósticos com a *Check-In* e a *SELFIE* e c) integrar comunidades de prática, suportadas em trabalho colaborativo e interdisciplinar, estimulando a reflexão, a partilha e a utilização crítica do digital em contexto educativo (Direção-Geral da Educação, 2021).

Realizada pela EDD no decorrer da oficina de formação, a terceira etapa foi a elaboração do diagnóstico da proficiência digital da escola. Esta reflexão permitiu às EDD obter uma visão global da integração e apropriação das tecnologias digitais nas respetivas escolas. Para o efeito, foi utilizada a *SELFIE* enquanto ferramenta de diagnóstico que acabaria por realçar os aspetos negativos (que deveriam ser alvo de uma atenção especial, pois seriam áreas a melhorar) e os positivos (que deveriam ser alvo de estudo para replicar). No entanto, também era incentivado a realização de momentos e estratégias internas de reflexão e discussão, envolvendo toda a comunidade educativa, por forma a conhecer e compreender melhor as práticas e dinâmicas de integração do digital na organização.

A construção do PADDE seria a fase seguinte, ainda no decorrer da oficina de formação. Para o efeito, os CFAE disponibilizaram um modelo de plano a construir que poderia ser adaptado às necessidades e realidades específicas de cada escola. Depois de uma primeira fase de caracterização geral da escola, eram apresentados os resultados da *SELFIE* e da *Check-In*, bem como outros elementos internos de reflexão e análise (Tabela 4).

É neste ponto do PADDE que são apresentados os resultados da *Check-In*, por dimensão (Tabela 5), e elencados os aspetos negativos e positivos observáveis. Depois de feita a análise e reflexão, chegava a parte de construção propriamente dita, a qual tinha início com a definição visão, dos objetivos gerais e a identificação dos parceiros a cooptar na implementação do PADDE. Os objetivos por dimensão eram então definidos e identificados os parceiros (possíveis), a métrica (quantificação dos objetivos) e a prioridade de implementação dos mesmos.

Tabela 4. Excerto de um PADDE. Fonte: PADDE do Agrupamento de Escolas A.

1.3. Dimensão Tecnológica.
Infraestruturas e Equipamentos [Dados da SELFIE]

Valores médios	Dirigentes	Professores	Alunos
1.º CEB	3,6	2,8	3,3
2.º CEB	2,6	3,1	3,5
3.º CEB	3,1	3,3	3,3
Ens. Secundário	2,9	3,3	3,2
Ens. Profissional	3,0	3,3	3,5
POSITIVO		NEGATIVO	
C. Infraestruturas e equipamentos: Na nossa escola adotamos medidas para identificar os desafios decorrentes do ensino e aprendizagem à distância, no que respeita às necessidades de aprendizagem e contexto socioeconómico dos alunos.		Os itens “Apoio técnico”; “Trazer o próprio dispositivo”, “Espaços físicos” e “Tecnologias de apoio” registam médias globais negativas.	
H. Competências digitais dos alunos: O “Comportamento seguro” e “Responsável” <i>on-line</i> dos alunos é bastante positivo.		São os itens “Aprender codificação ou programação” e “Resolução de problemas técnicos” onde se observam médias globais inferiores a 3,0 pontos.	

De seguida eram definidas, para cada objetivo, as medidas a desenvolver e o cronograma de implementação. Finalmente eram determinados o plano de comunicação com a comunidade educativa e a estratégia de monitorização e avaliação do PADDE.

Construído e aprovado pelos órgãos de gestão da escola, o PADDE passaria então para a quinta fase, ou seja, para o acompanhamento da sua implementação.

Para a monitorização do PADDE, cada escola definiria o seu próprio modelo, o qual deveria ser simples e eficaz na aferição do grau de execução das medidas e das ações definidas. Neste momento, as escolas estão nesta fase de execução do PADDE. Com início no último período de 2020/2021 e final previsto para o ano letivo de 2022/2023 os PADDE estão em plena fase de implementação e monitorização. A derradeira etapa ocorrerá no final do ano letivo 2022/2023, onde será feita a avaliação e reformulação (se necessário e pertinente) do PADDE. Será o momento para analisar os efeitos observáveis do PADDE, se foram atingidos os objetivos propostos inicialmente, quais as áreas em que se registam melhorias e quais que ainda necessitarão de uma atenção especial por parte das EDD.

Tabela 5. As dimensões de implementação do PADDE. Fonte: Direção-Geral da Educação (2021).

Dimensão	Área	Descrição
Tecnológica	Infraestrutura e equipamento	Existência de infraestruturas adequadas, fiáveis e seguras (como equipamentos, <i>software</i> , recursos de informação, ligação à Internet, apoio técnico ou espaço físico), que podem permitir e facilitar a inovação no ensino, na aprendizagem e nas práticas de avaliação.

Dimensão	Área	Descrição
Pedagógica	Recursos digitais	Seleção, criação e utilização de recursos digitais para apoiar práticas pedagógicas adequadas aos objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem. Gestão, proteção e partilha responsável de recursos respeitando direitos autorais.
	Ensino e aprendizagem	Utilização das tecnologias digitais para melhorar as estratégias de ensino e de aprendizagem.
	Práticas de avaliação	Utilização de tecnologias digitais na avaliação das aprendizagens, na análise dos resultados e consequente <i>feedback</i> para os alunos, de forma eficaz e com resultados diretos na sua aprendizagem.
	Promoção da competência digital dos alunos	Conjunto de aptidões, conhecimentos e atitudes que permitem a utilização eficaz, criativa e crítica das tecnologias digitais por parte dos alunos.
Organizacional	Envolvimento e desenvolvimento profissional contínuo	Analisa se a escola facilita e investe no desenvolvimento profissional contínuo, que pode apoiar o desenvolvimento e a integração de novas formas de aprender e de ensinar, que exploram as tecnologias digitais para obter melhores resultados de aprendizagem.
	Liderança	Papel das lideranças na integração das tecnologias digitais na escola e na sua utilização eficaz no trabalho desenvolvido na organização.

3.3 Os recursos educativos digitais (RED)

No sentido de preparar a implementação do uso dos recursos educativos digitais (RED), a DGE tomou a iniciativa de avançar, no ano letivo de 2020/2021 com um projeto-piloto que envolveu nove AE. O designado Projeto-Piloto Manuais Digitais (PPMD)³⁸ tinha como finalidade a abordagem a modelos e práticas pedagógicas diferenciadoras e com impacto na aprendizagem dos alunos, de forma a que pudessem vir a ser implementadas em todas as escolas portuguesas. A investigação realizada foi orientada por duas dimensões complementares: o desenvolvimento das competências digitais dos professores, em particular no que concerne à utilização dos equipamentos e dos RED, nomeadamente, manuais escolares digitais e a compreensão dos processos de desenvolvimento e das metodologias e práticas pedagógicas associadas à utilização dos mesmos, em especial dos manuais escolares digitais. Com estas duas dimensões, pretendia-se encontrar respostas que criassem bases sólidas para o desenvolvimento futuro do PPMD. Os autores pretendiam assim, apresentar indicadores e resultados relativos às diferentes fases de desenvolvimento do PPMD, dentro dos prazos

³⁸ A elaboração do Projeto-Piloto Manuais Digitais foi entregue pela DGE ao *Catolica Research Centre for Psychological, Family and Social Wellbeing* da Universidade Católica Portuguesa.

previamente acordados e elencar um conjunto de recomendações fundadas na investigação empírica desenvolvida junto dos AE envolvidos no estudo.

Concluída a execução do PPMD, os investigadores identificaram um conjunto de fatores críticos de sucesso, que poderão influenciar positivamente a implementação desta medida de capacitação das escolas: a liderança; a literacia digital dos professores e a formação neste âmbito; o uso de equipamento adequado para as tarefas de aprendizagem; a qualidade da conceção dos manuais digitais; a cooperação com os parceiros que fazem parte da comunidade educativa (comunidades intermunicipais, autarquias, editoras, tecido empresarial local ou regional, etc.); o apoio técnico local; o acesso à Internet (na escola e em casa); a literacia digital dos alunos e a não menos importante formação dos encarregados de educação. Segundo os autores, de forma global:

“pelos dados obtidos, podemos considerar que o desenvolvimento do PPMD foi um sucesso, mostrando muitas facetas interessantes e positivas ao nível da motivação, entusiasmo, resiliência e liderança. Contrariamente, também foram encontradas fragilidades para as quais se terá de estar atentos, como sejam questões ligadas à equidade nos acessos a equipamentos e a ligações à Internet”. (Lagarto, J. et al., 2021, p. 65)

Constatando que no processo de capacitação das escolas existem vários fatores que concorrem para o seu sucesso (ou insucesso, se estes estiverem comprometidos) os autores apresentam um conjunto de recomendações que importa ter em atenção:

- Equipar, atempadamente, alunos e docentes com as tecnologias digitais necessárias e adequadas ao trabalho das diferentes áreas curriculares;
- Assegurar a conectividade à rede a todos os alunos envolvidos no projeto de desmaterialização dos manuais escolares;
- Capacitar digitalmente os atores que estão envolvidos de forma direta na desmaterialização dos manuais escolares;
- Preparar, antecipadamente, uma estratégia de acesso e usabilidade dos softwares, plataformas e RED essenciais ao projeto;
- Precaver que o projeto de desmaterialização dos manuais não agrave o fosso digital nem seja fator de exclusão no acesso à tecnologia e ao conhecimento;
- Delinear um plano de comunicação e de divulgação do projeto, que permita o seu acompanhamento ao longo de todo o processo;
- Delinear uma estratégia de envolvimento dos diferentes atores nas atividades previstas para o projeto;
- Refletir sobre o contributo das lideranças para o sucesso do projeto de desmaterialização dos manuais escolares. (Lagarto et al, 2021, pp. 67-73)

Capítulo III - Liderança, administração e organização das instituições escolares na era digital

«A “busca do unicórnio” é convocada no presente texto como alegoria para significar a ênfase que as autoridades públicas colocam na figura “redentora” do director como instrumento da mudança da escola e garante da sua qualidade. O paralelismo entre o “director desejado” e a figura mítica do unicórnio resulta as seguintes razões:

Em primeiro lugar, porque o unicórnio, enquanto animal mitológico que concilia a pureza e a força, simboliza algo que se teima em perseguir mas que dificilmente se alcança.

Em segundo lugar, porque a única maneira de apanhar o unicórnio é recorrendo ao deleite que as donzelas lhe provocam. A sua força esvai-se com a sedução.

Em terceiro lugar, como é próprio dos mitos, a vida torna-se uma quimera povoada de figuras maravilhosas e alegóricas que pouco têm a ver com a realidade.» (Barroso, J., 2011, p. 11)

O modelo de gestão e organização das escolas do nosso sistema educativo assenta numa autoridade e responsabilidade unipessoal do diretor. Escudado em diferentes níveis de legitimação legal, o diretor desempenha vários papéis que variam desde o representante da tutela que é obrigado a cumprir os normativos e orientações superiores, e o negociador, o mediador e motivador responsável pela implementação de novos modelos de organização e de inovações pedagógicas. A capacitação digital e a criação de ambientes híbridos que congreguem o ensino mais tradicional e os novos meios tecnológicos e digitais é uma das áreas de inovação para as quais os diretores têm de canalizar esforços.

1. O enquadramento legal e funcional da administração educacional

Toda a construção legislativa e organizacional do sistema de ensino nacional tem como pilar primeiro a Constituição da República Portuguesa. Logo na primeira parte da lei fundamental são definidos os direitos e os deveres fundamentais que devem reger toda a nossa ação enquanto cidadãos. Depois de definidos os princípios gerais são elencados de forma clara os direitos, as liberdades e as garantias que a todos obriga e beneficia. É aí que vamos encontrar o articulado que garante aos professores (e alunos) o direito de participar na gestão democrática das escolas³⁹. O segundo nível normativo, a Lei de Bases do Sistema Educativo instituída pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, sustenta o direito dos professores em participar

³⁹ Ponto 1., do Artigo 77.º, da Constituição da República Portuguesa.

na administração e gestão dos estabelecimentos de ensino cumprindo os princípios de democraticidade e em colaboração com todos os intervenientes no processo educativo⁴⁰. O mesmo direito a ser eleito (e a eleger) para os órgãos colegiais ou singulares dos estabelecimentos de educação e ensino encontra-se previsto no próprio Estatuto da Carreira Docente⁴¹.

Em 2008, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é aprovado e entra em vigor o “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. O preâmbulo deste diploma é muito claro sobre as intenções do então Governo. Em primeiro lugar, reforça a participação de todos os elementos da comunidade educativa na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino pela criação do Conselho Geral. Este passa a ser o órgão mais importante de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino pois é dele a responsabilidade de aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades).” A partir de 2008, passa a ser o Conselho Geral a deter a capacidade de eleger e destituir o diretor, que por conseguinte lhe tem de prestar contas. A segunda intenção foi reforçar as lideranças das escolas, pois era, segundo o legislador, reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Esta medida visava criar condições para que surgissem boas lideranças e eficazes, dotando o diretor da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. Mas com o aumento de autoridade veio também a (crescente) responsabilidade unipessoal na gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial e um maior escrutínio das suas ações na gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. As competências atribuídas ao diretor que constam no Artigo 20.º do novo Regime refletem o aumento das responsabilidades e a relação que passa a existir entre este e os Conselhos Geral e Pedagógico.

Assim, na atualidade, é sobre o diretor que recaem todas as responsabilidades na administração e gestão da escola. Ao deixar de ser um órgão colegial a autoridade passa para a figura singular do diretor que, entre outros atos de gestão, passa a poder designar as lideranças intermédias (nomeadamente os responsáveis pelos departamentos curriculares e as

⁴⁰ Ponto 4., do Artigo 48.º, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

⁴¹ Alínea e), do Artigo 5.º, Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica) que melhor garantam o cumprimento do seu projeto de intervenção e do plano estratégico a implementar.

Esta prerrogativa do diretor é uma das características do modelo de regulação em vigor. Toda a construção legal do sistema educativo português parece estar em transição entre um modelo de regulação burocrático-profissional para outro pós-burocrático. No entanto, como refere Barroso “apesar de distintos, verifica-se que, em Portugal, como em muitos outros países, estes dois modos de regulação coexistem, actualmente, na definição e aplicação das políticas públicas de educação.” (Barroso, 2011, p. 13) Se no primeiro temos um estado burocrático, regulador e regulamentador no segundo, a tutela apresenta-se como negociadora, avaliadora e pós-burocrática. Esta coexistência dos dois modelos faz com que o diretor tenha vindo a desempenhar vários papéis como destaca Barroso: o papel de um representante do Estado da escola, executante e vigilante do cumprimento das normas (a conceção burocrática); como um *primus inter pares*, intermediário entre a escola (principalmente os professores) e os serviços centrais e regionais do Ministério (concepção corporativa, profissional e pedagógica); como gestor de uma empresa, preocupado essencialmente com a administração dos recursos (a concepção gerencialista) e, por último, como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do bem comum educativo que a escola deve garantir aos seus alunos (concepção político-social) (Barroso, 2011, p. 16).

Esta mesma diferenciação já tinha sido feita em 2005 pelo mesmo autor ao caracterizar a perspetiva política e administrativa dos diretores (Barroso, 2005).

Estes papéis, em vários momentos, têm de ser desempenhados de forma cumulativa e simultânea, o que, arriscamos nós, se traduz num transtorno que dificulta de forma decisiva o desempenho do diretor. De facto, não podemos deixar de concordar com a expressão “esquizofrenia funcional” utilizada por Barroso para descrever o *statu quo* vigente em muitos gabinetes de diretores de escolas (Barroso, 2011).

2. Características de uma liderança eficaz dos estabelecimentos de ensino

Como em qualquer organização social, também na escola uma liderança forte e consciente é fundamental para a qualidade do sucesso. Mas a liderança é um conceito muito vasto aplicado a inúmeras atividades humanas. Sempre que existe uma organização social, formal ou informal,

é normal surgir um líder. Alguém que naturalmente ou por definição coletiva assume os destinos do grupo. Gary Yukl (1998), citado por Pereira (2006) define liderança como:

“um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objetivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objetivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização.” (Pereira, 2006, p. 17)

Ainda na mesma publicação, Pereira (2006) apresenta um conjunto de características distintivas que definem a ação de um líder em contraponto com um gestor, citando Porché et al., (2003) “liderar é anunciar um futuro e motivar as pessoas para que «façam acontecer». Em contraste, gerir é coordenar pessoas e materiais para cumprir eventos/objectivos específicos, que farão o futuro anunciado acontecer.” (Pereira, 2006, p. 19)

Apesar das características unipessoais e da acumulação de responsabilidades do cargo definidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, ainda é um professor (de carreira docente) que é eleito para diretor. Ou seja, é um elemento da comunidade escolar (geralmente pertencente ao quadro de docentes do estabelecimento de ensino onde exerce funções) que pertence ao grupo social. Na proposta de análise do conceito e do papel da liderança, Matos (2000) sugere três aspetos que consideramos pertinentes. Logo à partida, aquilo que define uma organização são os elementos que dela fazem parte, da qual o líder é um elemento. Antes de o ser, o líder (por reconhecimento ou por eleição) é só mais um elemento do grupo social em causa. Como refere a autora, o líder “isoladamente, não é o único ou mais importante membro, mas alguém que, por possuir um conjunto de conhecimentos e capacidades específicas, ocupa um lugar de especial relevo no contexto organizacional.” (Matos, 2000, p. 3) Esta afirmação leva-nos a arriscar que um (bom) líder estimula constantemente aqueles que o rodeiam promovendo um ambiente de colaboração, de partilha e de cumplicidade. Tal como Barroso (2011), Alves (2015) também utiliza a expressão "*primus inter pares*" para descrever o papel que o diretor tem de desempenhar como intermediário e facilitador entre todas as agendas em interação na escola. (p. 59) A segunda característica enunciada por Matos (2000) que o líder deve possuir e/ou desenvolver é a capacidade de “pensar de forma estratégica, de forma não convencional, mas audaciosa.” (Matos, 2000, p. 3) Este traço pessoal e profissional que o diretor deve possuir, poderá criar "ruído" na organização. Por um lado, a fuga à convencionalidade e uma postura muito audaz poderá criar problemas à organização ao nível interno (pode originar conflitos com os outros elementos da organização que prefiram uma postura menos intrépida) ou externo

(na relação com níveis mais elevados da tutela ou, tendo em conta a nova realidade, com o município onde se insere). Mas sem um pensamento estratégico bem estruturado dificilmente o diretor conseguirá ser um bom líder. A conjugação do pensamento estratégico, que muitas vezes precisa ser feito “fora da caixa” com uma postura mais afoita na gestão da escola, será, com toda a certeza, fundamental para a solução dos desafios que são colocados. Mas a autora alerta para o facto de esta postura exigir um “esforço e treino persistente no desenvolvimento das capacidades específicas”. E mais ainda. Não poucas vezes é “um processo doloroso, mas recompensador, porque permite aprendizagens duradouras e significativas, exigindo a associação permanente entre acção e reflexão.” (Matos, 2000, p. 3) Um último aspeto, também crucial na liderança de sucesso é a capacidade do diretor criar (ou ajudar a desenvolver) na sua organização uma cultura e clima favoráveis ao êxito e à excelência. Será um erro considerar os elementos da organização meros executores e instrumentos para o atingir dos objetivos definidos. Os atores em ação na escola devem ser vistos como imprescindíveis para o sucesso. Devem ser envolvidos, considerados e ouvidos nas decisões a tomar e nas soluções a encontrar. Neste caso, cada elemento da organização deve ser incentivado a convocar não só as suas competências e qualidades enquanto profissionais da educação, mas, como refere a autora, mobilizar “sentimentos, percepções, necessidades, direitos, valores e ideologias de professores, alunos, funcionários e pais” para que cada um assuma “um papel central na criação e desenvolvimento da escola.” (Matos, 2000, p. 3)

Apesar de todas as “dores de crescimento” que possam surgir, esta postura será fundamental para a implementar o que Bolivar (2009) e Lima (2010), citados por Silva e Lima (2011), designam com *liderança pedagógica* ou *instrutiva*. Este tipo de liderança é focada na aprendizagem dos alunos e o seu objetivo máximo é a melhoria constante do processo de ensino aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, o sucesso académico. Esta liderança pedagógica surge em oposição à simples e redutora gestão administrativa onde a postura dos membros da organização é somente de *pushing papers*.

A reflexão de Silva e Lima (2011) confirmar exatamente esta necessidade de mudança e acrescenta a preocupação com o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo dos atores com papéis de liderança:

“O acompanhamento e monitorização dos progressos dos alunos são fundamentais em todo este processo, pelo que a liderança centrada na aprendizagem se concentra, essencialmente, nos processos de aprendizagem dos estudantes e nos seus resultados académicos, mas também no desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico da equipa de trabalho. Assim, a liderança da escola poderá acompanhar as práticas escolares, recorrendo a dados, observando os processos de ensino/aprendizagem, identificando

quer pontos fortes, quer as necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes e, por fim, determinando prioridades organizacionais. Esta liderança é partilhada com líderes intermédios que desempenham um papel igualmente importante.” (Silva & Lima, 2011, p. 114)

Contudo, hoje em dia (como três anos depois da entrada em vigor do regime de autonomia, administração e gestão das escolas)⁴² e “apesar de este tipo de liderança ser encarado como um pilar do desenvolvimento organizacional, a realidade é que, segundo os relatos de muitos actores implicados nos processos de ensino, a liderança tradicional, de cunho essencialmente administrativo, que tem mais de gestão do que de liderança, ainda parece prevalecer em muitas escolas portuguesas.” (Silva & Lima, 2011, p. 112)

Esta opinião é confirmada pelos estudos da Comissão Europeia datados de 2012 sobre o peso do trabalho administrativo dos líderes escolares europeus: *“On average, school leaders spend more than 40% of their time on management and administrative activities rather than, for example, developing curriculum and pedagogical activities, teaching, or communication with parents and students.”* (p. 12) No mesmo documento⁴³, no capítulo referente ao fortalecimento da liderança escolar, a Comissão Europeia reconhece que o papel da liderança é um pilar fundamental no sucesso dos alunos, somente ultrapassada pela qualidade do ensino ministrado e que os decisores políticos devem estar cientes desta importância:

“School leadership is second only to teaching among the school-related factors that determine what students learn and how successfully. It is an issue to which policymakers in several Member States need to pay closer attention, if educational institutions and systems are to achieve their maximum potential. The impact of educational leadership on student attainment is clear; some research shows that leadership accounts for 27% of the variation in student achievement across schools. It has been demonstrated that the quality of leadership helps determine both the motivation of teaching staff and the quality of their teaching. Student achievement on PISA tests was higher when teaching staff were held accountable through the involvement of school leaders and external inspectors in monitoring lessons.” (Comissão Europeia, 2012, p. 43)

Ao reconhecer a importância da melhoria da qualidade da liderança escolar, a própria Comissão Europeia (2012) define aquilo que considera serem as competências principais que um diretor deve possuir: a capacidade de inspirar alunos, professores, assistentes e pais (visão); a capacidade de ter uma visão integral e um entendimento geral do que se passa na sua organização (pensamento estratégico); a capacidade de estar atento e melhorar o clima e a cultura da escola; a capacidade de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, dos resultados escolares destes; a capacidade de gerir os recursos

⁴² Pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

⁴³ *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. SWD (2012) 374 final.

disponíveis de forma eficaz (processos) e eficiente (resultados); um conhecimento profundo de todo o sistema educativo; fortes capacidades de comunicação e de resolução de problemas demonstrando uma disponibilidade permanente para o diálogo.

A literatura disponibiliza-nos várias *check-list* de capacidades e de estratégias que o diretor deve dominar para o exercício de uma liderança forte, de qualidade e de preferência pedagógica (Pereira, 2006; EPIS, 2009; Silva & Lima, 2011; Alves, 2015; Ribeiro *et al*, 2021) Contudo, existe uma referência que é recorrente. Trata-se de Claude Quirion que em 1994 apresentou uma proposta de intervenção centrada nas pessoas. Alves (2015) traduz esta proposta como “os 9 P da mobilização” que aqui adaptamos: Projeto educativo original; Pedagogia do sucesso plural de todos; sentimento de Propriedade; Paixão; aperfeiçoamento Permanente; Partilha do poder; Programa de avaliação e *feedback*; Participação nas decisões; focalização na resolução dos Problemas. (Alves, 2015, pp. 61-62)

Para terminar esta proposta de caracterização do que deverá ser uma liderança eficaz dos estabelecimentos de ensino, recorreremos às conclusões sobre esta temática do Conselho da União Europeia, que em 2014 também apresentou um conjunto de considerações e sugestões importantes. Destacamos aqui dois aspetos que serão úteis para as reflexões que se seguem. É relevante a importância que é dada à posse, aquisição ou atualização de competências na utilização das novas tecnologias, por parte dos elementos das direções escolares: “O pessoal que ocupa cargos de direção deve possuir ou adquirir, bem como atualizar periodicamente, as competências necessárias para essas funções, nomeadamente as que lhes permitem utilizar eficazmente as novas tecnologias e técnicas de gestão para a promoção da aprendizagem inovadora e gestão eficaz do seu estabelecimento.” O segundo aspeto relevante é o convite que Conselho da União Europeia faz aos Estados-membros para que, entre outras iniciativas, estimule a “criação de ambientes de ensino e de aprendizagem inovadores, nomeadamente através do recurso adequado às TIC e recursos educativos abertos, tanto a título de meios auxiliares pedagógicos como de instrumentos de gestão.”

Para nós é importante esta conexão entre o que é considerado uma liderança escolar de qualidade e o contributo que as ferramentas tecnológicas, nomeadamente os meios digitais, têm nessa classificação.

3. O papel do diretor enquanto líder na promoção da literacia digital do corpo docente

Como vimos, uma liderança eficaz, exercida por um diretor inovador, motivador e audaz é fundamental para uma escola efetivamente de qualidade, onde o sucesso dos alunos é medido não só pelos resultados escolares (internos e externos) mas pela aquisição de “uma cultura científica e artística de base humanista” e que conseguem mobilizar “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável”. (Martins, 2017, p. 10)

Num contexto diferente mas também ligado à inovação e à introdução de formas inovadoras de organização escolar como é o caso do conceito das “equipas educativas”, Machado e Formosinho (2016) reconhecem que “a eficácia na introdução de uma inovação na escola depende das suas lideranças, de topo e intermédias” (Machado & Formosinho, 2016, p. 27). No entanto, tal como referimos anteriormente, a construção de uma cultura e clima de escola que propicie a inovação, a mudança e um ensino de qualidade é da responsabilidade de todos os intervenientes no processo. Em especial do restante corpo docente que tem como missão a operacionalização do projeto educativo. Para que tal aconteça, é imprescindível ganhar os professores para a inovação que as lideranças querem implementar “até porque não se pode obrigar as pessoas a mudar, a pensar de forma diversa ou a adquirir novas habilidades; é preciso que as pessoas compreendam as novas ideias e adquiram atitudes e um compromisso para conseguir que elas funcionem.” (Machado & Formosinho, 2011, p. 25) E ainda acrescentam que “o recurso à imposição da inovação conduziria à acumulação de mais uma inovação, ao reforço da prática de modas transitórias e à consideração da inovação como superficial e marginal em relação à melhoria do processo de ensino.” (Machado & Formosinho, 2011, p. 25)

No processo de capacitação digital que neste momento decorre nas escolas portuguesas, onde o recurso dos professores a novas metodologias de ensino e a ferramentas tecnológicas inovadoras é inevitável, o papel motivador e catalisador do diretor é determinante para o sucesso. Como confirmam Piedade e Pedro (2019), os diretores “têm um papel preponderante nos processos de integração das tecnologias digitais nos seus contextos escolares.” (Piedade & Pedro, 2019, p. 3) Impor uma inovação sem um forte enquadramento que a sustente, sem uma vantagem inequívoca para o processo de ensino e sem um objetivo perceptível por todos é um processo destinado ao fracasso. Liderar pelo exemplo é fundamental para o sucesso de qualquer organização social. Esta importância é reafirmada no estudo publicado pelos mesmos autores, no qual se sustenta “a importância das atitudes, competência e utilização das

tecnologias pelos diretores escolares, enquanto fatores de influência na adoção e implementação das tecnologias digitais nas suas escolas.” (Piedade & Pedro, 2019, p. 25) Acresce ainda que, na pesquisa realizada sobre este mesmo assunto em estudos internacionais “alguns autores têm apontado que, mais importante que a infraestrutura tecnológica parece ser a liderança e o suporte que esta pode providenciar o fator que apresenta maior preponderância na efetiva modernização das práticas escolares suportadas por tecnologias digitais.” (Piedade & Pedro, 2019, p. 4) Quanto à competência dos diretores portugueses, ainda o mesmo trabalho conclui que:

“os diretores escolares portugueses apresentam um grau de proficiência e um índice de utilização das tecnologias favoráveis nas várias dimensões da sua atividade profissional ... contudo, que a utilização de formas de comunicação com recurso às novas tecnologias, (como forma privilegiada de contacto entre os vários agentes educativos pais, professores, alunos e órgão de gestão), apresenta valores mais reduzidos pelo que se entende esta como uma dimensão que valerá a pena estimular e desenvolver dada a sua importância e pertinência atuais.” (Piedade & Pedro, 2019, p. 24)

Capítulo IV - Metodologia da investigação

“sejam quais forem as decisões e opções na elaboração de um plano da investigação qualitativa, a pessoa do investigador, independentemente das estratégias e das técnicas que eleja para o seu plano de investigação, permanecerá sempre em torno do mundo subjetivo do ou dos participantes da sua pesquisa – numa tentativa de entender o significado que eles dão às suas próprias ações, o sentido que dão às suas vidas ou a aspetos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos, etc., etc.”

João Amado, 2014

O sucesso na planificação de qualquer viagem assenta em três elementos chave: conhecer o ponto de partida, definir o destino e escolher o caminho que melhor nos convém para o alcançar. Seja em formato de papel, digital ou mental, um mapa é sempre um auxiliar precioso durante as viagens. O capítulo anterior ajudou-nos a enquadrar o ponto de partida que agora definimos de forma concreta. As respostas para as nossas questões e para os nossos problemas são o nosso objetivo final. Precisamos então de construir o itinerário da nossa investigação que ligará com sucesso (esperamos nós) as questões elaboradas às respostas conseguidas.

1. Definição do problema e dos objetivos da investigação

A escolha da temática a investigar está diretamente relacionada com a crescente importância do uso das ferramentas digitais no sistema de ensino. A pandemia que nos assola desde março de 2020, como que catalisou o processo de digitalização do ensino. A necessidade de recorrer ao ensino remoto de emergência acelerou um processo que, apesar de já estar em andamento, adquiriu uma importância acrescida. Diríamos mesmo que inesperadamente vital. Toda a comunidade educativa (decisores políticos e administrativos, lideranças escolares, professores, alunos, encarregados de educação, famílias, autarcas, etc.) foi obrigada a acelerar a aquisição de competências no uso das ferramentas digitais. A literacia digital passou a ser uma prioridade. Foi esta emergência que despertou interesse para a realização do estudo.

Reflexo desta conjuntura foi a implementação em abril de 2021 do Plano de Ação para a Transição Digital, do qual faz parte o Programa de digitalização para as escolas. Como foi referido no ponto 5. do Capítulo anterior, as prioridades da tutela são a capacitação digital dos

docentes, o desenvolvimento digital das escolas e a implementação dos recursos educativos digitais.

Consequentemente, este conjunto de circunstâncias foi o ponto de partida para a reflexão que orientou a nossa investigação, a qual deu origem às seguintes questões:

- Quais as soluções encontradas pelas lideranças escolares para dar resposta às necessidades de desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, especificamente no âmbito da capacitação digital dos mesmos?
- Qual a perceção das lideranças e dos docentes relativamente ao processo de capacitação digital promovido pelas organizações escolares e pelos centros de formação de agrupamentos de escolas e a sua importância no desenvolvimento profissional contínuo?

Estes são os problemas para os quais pretendemos encontrar respostas. Para lá da emergência do tema, julgamos oportuno refletir sobre estes processos e inferir sobre o que está a ser feito para o sucesso dos mesmos. Consequentemente, os objetivos deste exercício passam por:

- Perceber a importância que é atribuída à capacitação digital das escolas pelos líderes escolares e restantes docentes;
- Conhecer as condições existentes nas escolas para o desenvolvimento digital e de que forma estas influenciam o processo de capacitação;
- Conhecer o contributo do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas na construção das respetivas estratégias digitais;
- Conhecer as medidas implementadas para o desenvolvimento da capacitação digital dos professores, bem como as expectativas das organizações escolares sobre as mesmas;
- Identificar, caso já existam, os efeitos da capacitação digital dos professores e da implementação dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas;
- Elencar um conjunto de recomendações e de boas práticas para o desenvolvimento digital das organizações escolares e do processo de capacitação digital dos professores.

2. A natureza qualitativa da investigação

Chegados ao momento de refletir sobre o modo de construção e de desenvolvimento da nossa investigação e tendo presentes tanto os problemas (questões) originais como os objetivos a que nos propusemos, parece-nos que a metodologia que se mostra mais apropriada será a qualitativa.

Esta constatação (mais do que uma opção) decorre da forma como a temática surgiu e do percurso que a investigação foi tomando ao longo de todo o processo. Recorrer aos dados quantitativos sobre esta temática (quantos professores, quantos computadores fixos e portáteis, quantos projetores, quantos *tablets*, quantas escolas, quantas salas, quantas ações de formação, quantas atividades, quantas aulas, que rácios, etc.) será, na nossa opinião, bastante limitativo e pouco elucidativo na procura de respostas para os problemas atrás apresentados. Os dados quantitativos poderão ser úteis para enquadrar, caracterizar e sustentar de forma complementar as inferências encontradas de forma qualitativa. É assim nosso propósito conhecer enquadramentos e soluções, constatar perceções e opiniões, analisar estratégias e opções e apresentar propostas.

Esta opção parece-nos respaldada pelo enquadramento teórico proposto por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), quando apresentam os aspetos que caracterizam a investigação qualitativa. Em primeiro lugar, a investigação que nos propomos realizar, tem no seu autor o seu instrumento principal de recolha de dados através de contactos diretos. É nossa intenção conhecer e perceber as circunstâncias em que a capacitação digital dos professores está a decorrer e a sua importância no processo de desenvolvimento profissional contínuo. Os dados a recolher são constituídos por discursos diretos e por documentos escritos que consideramos importantes para o estudo. Assim, ainda segundo aqueles autores, a nossa investigação será descritiva.

Partimos para a realização do nosso estudo com a expectativa de encontrar respostas para as nossas inquietações. Os resultados são importantes. Não tenhamos dúvidas. Identificar as mais-valias que podem emergir para as organizações escolares do processo de capacitação digital das escolas é um objetivo importante nesta investigação. No entanto, no cerne da investigação estará a busca do conhecimento e do entendimento dos processos que levaram aos resultados.

Também no nosso estudo as hipóteses são criadas em paralelo com a análise dos documentos a que temos acesso. O conhecimento prévio do investigador sobre as matérias em estudo também contribui para a construção das hipóteses. O sentido da investigação vai-se revelando com base na análise dos diferentes dados recolhidos. Segundo aqueles autores estamos perante um desenvolvimento de “baixo para cima” em vez de “cima para baixo”, com base em muitas peças individuais de informação recolhidas que são inter-relacionadas”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50)

Finalmente, a última característica do nosso estudo (e talvez a mais importante) está relacionada com a importância dos sujeitos alvo de análise. No âmago desta investigação estão as opiniões, as perspectivas, as percepções, as dúvidas e as certezas dos atores envolvidos no processo de capacitação digital dos professores.

3. Procedimentos metodológicos

Encontrado o ponto de partida do nosso estudo e definido o tipo de investigação a realizar, era importante definir a estratégia que, na nossa opinião, poderia ajudar a alcançar os diferentes objetivos atrás referidos. Por questões de segurança processual, resolvemos seguir as etapas sugeridas por Janice Morse (1994), no que diz respeito à condução da investigação qualitativa. Na definição da estratégia, foi importante perspetivar a linha condutora dos procedimentos e decidir sobre aspetos tão importantes para o sucesso da investigação como a revisão da literatura, a definição das unidades orgânicas a envolver no estudo, bem como os indivíduos a entrevistar, a decisão sobre as técnicas de recolha dos dados e os instrumentos mais adequados e os mecanismos de análise dos dados recolhidos. No entanto, caso fosse necessário, a estratégia inicialmente definida poderia vir a sofrer alterações com o decorrer da investigação. Na primeira etapa, procedemos à revisão da literatura sobre as matérias em investigação. Devido às suas características específicas, esta análise ao “estado da arte” foi contínua durante todo o processo de investigação. Este exercício constante, serviu de sustentação teórica a todo o processo e foi fundamental para ajustar as linhas de atuação. Para lá de toda a legislação e documentos provenientes da tutela da educação nacional sobre o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas, foi fundamental estudar o enquadramento destes com as orientações da União Europeia sobre esta temática. Num contexto ainda mais transversal, os contributos recolhidos junto de fontes como a UNESCO e a OCDE também foram importantes na construção de um corpo de conhecimento que sustentasse a investigação. Não menos importante foi a pesquisa sobre a evolução dos conceitos de literacia (mediática e digital). A opção pela análise cronológica (tanto nacional como internacional) daquela evolução conceptual surgiu como necessidade de perceber tanto a génese como o desenvolvimento destes conceitos. Desta forma, foi mais fácil perceber “o estado da arte” pela exploração e apropriação do caminho realizado.

O segundo momento do desenvolvimento da investigação qualitativa, é o planeamento, tendo como base de sustentação o corpo de conhecimento entretanto adquirido. Aqui foi necessário

decidir sobre aspetos processuais e logísticos da investigação que pudessem conduzir às respostas por nós pretendidas e aos objetivos traçados. Logo à partida, pareceu-nos lógico que o nosso foco teria de ser colocado nas escolas, nas suas lideranças e restante corpo docente. Assim, decidimos centrar a nossa investigação em três AE na região centro de Portugal com enquadramentos socioeconómicos e geográficos distintos. A escolha recaiu sobre uma unidade orgânica com características urbanas, uma outra claramente rural e uma terceira numa situação intermédia. No contexto da nossa investigação, o denominador comum que une estas escolas é o facto de todas pertencerem ao mesmo CFAE. A definição dos indivíduos participantes, tendo em conta as questões iniciais da investigação, só poderia cair sobre os diretores dos AE, aos quais decidimos juntar os professores que fizeram parte das EDD (uma vez que foram eles que elaboraram os respetivos PADDE) e os elementos do CFAE envolvidos no processo de capacitação digital dos professores. Nesta fase da planificação, em estreita articulação com a fase seguinte, tivemos em consideração o que defendem Krueger e Casey (2009), citados por Silva, Veloso & Keating (2014), ou seja, os grupos focais dirigem-se “à recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada”. (p. 178) Parece-nos que os participantes atrás referidos cumprem com aquela descrição.

Consequentemente, a decisão sobre as técnicas de recolha de dados e a os instrumentos para levar a cabo tal tarefa recaiu sobre a realização e análise de três entrevistas individuais aos diretores dos AE (Anexo A), a promoção de entrevistas a outros tantos grupos focais englobando os elementos das EDD (Anexo B) e uma última aos docentes do CFAE (Anexo C). Como afirmou Morse (1994) “um bom informante é aquele que possui os conhecimentos e a experiência necessária ao investigador, que demonstra capacidade para reflectir, que consegue pronunciar-se com clareza, que dispõe de tempo e de vontade para participar na investigação” (Morse, 1994, p. 228) Os indivíduos escolhidos para a realização das entrevistas cumprem com todas estas exigências. Este facto, à partida, parece garantir a qualidade, pertinência e fiabilidade necessária ao estudo. Complementarmente, a análise de documentos estruturantes das unidades orgânicas em estudo (planos de intervenção, cartas de missão dos diretores, planos de ação estratégica, plano de melhoria, projetos educativos, planos de atividades e de formação e os PADDE). O cruzamento destas três fontes de recolha de dados (mais especificamente dos produtos a recolher) é, na nossa opinião, uma mais-valia significativa para a investigação.

No que diz respeito à construção das entrevistas, tomamos como boas as orientações de João Amado (2014). Depois de cruzar os problemas e objetivos com as características da investigação (qualitativa) a colocar no terreno, concluímos que as entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas seriam aquelas que melhor se adequariam ao nosso propósito. De acordo com Amado (2014), nas entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p. 208). Foi nossa intenção, ao optar por estas ferramentas recolher não só “pistas para a caracterização do processo em estudo” (Amado, 2014, p. 211), mas também sugestões e hipóteses, podendo ainda servir para “explorar ou identificar variáveis e relações” (Amado, 2014, p. 212). A opção pelas entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas vai ainda ao encontro do processo anteriormente descrito de cruzamento dos dados recolhidos com a análise de documentos orientadores produzidos pelos AE. A conjugação destas duas modalidades de investigação “permite ajuizar da coerência ou incoerência dos resultados e validar os dados obtidos pela entrevista” (Amado, 2014, p. 212).

Enquanto as entrevistas (gravadas em suporte áudio) aos diretores dos AE foram individuais, os contactos com os restantes docentes das EDD e do CFAE decorreram em grupos focais (*focus groups*). A obtenção de informações, a recolha de opiniões, de sensibilidades e de perceções continuaram a ser os objetivos na opção por estes grupos de discussão. Julgamos que a confrontação dos dados recolhidos nas entrevistas aos diretores com as referências dos documentos consultados podem contribuir para o enriquecimento da investigação.

Quanto ao número de elementos de cada grupo, conseguimos perceber que existem várias opiniões no universo dos investigadores. Decidimo-nos pelo mínimo possível referido por Silva, Veloso & Keating (2014), ou seja 4 elementos em cada grupo. Seguindo a sugestão dos mesmos autores, as entrevistas não excederam os 90 minutos.

Depois de recolhidos todos os produtos da nossa investigação no terreno passámos para a fase da análise dos dados⁴⁴. No sentido de garantir o anonimato dos participantes, optamos por atribuir letras às unidades orgânicas (A, B e C) e dígitos aos entrevistados (1, 2 e 3). Os diretores foram identificados somente pela letra dos referidos AE e os docentes com a conjugação da letra do AE e um dígito (A1, B2, C3, D3 ...).

⁴⁴ Apesar de não ser consensual entre os autores (que se dividem pelas vantagens e desvantagens) como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 220), a etapa de afastamento temporário desta investigação ocorreu após o final da recolha e codificação dos dados e antes da análise do conteúdo.

Nesta fase, destinada à organização da análise dos dados, recorreremos a dois autores de referência: Laurence Bardin (2016) e João Amado (2014). Cumprida que estava a primeira fase preconizada por Laurence Bardin (a pré-análise⁴⁵), passamos para a exploração do material e para o tratamento dos dados obtidos. Segundo aquela autora a “*codificação* corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas - dos dados em bruto do texto, transformações estas que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou das suas expressões” (Bardin, 2016, p. 129).

Amado, por sua vez, utiliza a expressão “*categorização*” para definir esta fase do processo. Tanto Amado como Bardin, recorrem a Ole Holsti para ajudar a definir este conceito, o qual afirma que este é o “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Amado, 2014, p. 312).

Continuando com a proposta de Amado (2014) para organização do processo de categorização, percebemos que “o primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado, 2014, p. 313). Foi nesta fase que surgiu um pequeno dilema processual. Por um lado, pareceu-nos algo redutor e até constrangedor criar, *a priori*, um conjunto de categorias nas quais haveríamos de organizar o conteúdo das entrevistas. Esta opção poderia não replicar a riqueza das intervenções e limitar a análise das mesmas. Mas partir para a análise sem qualquer suporte metodológico (sem uma organização por mais simples que fosse) também não era confortável (nem seguro), pois poderíamos perder a objetividade pretendida com a investigação. Uma vez mais a solução estava no texto de João Amado (2014) e na sua definição de procedimento “*misto*”⁴⁶. Esta opção foi aquela que considerámos mais adequada às nossas pretensões. À partida, como os guiões das entrevistas eram muito semelhantes entre os diferentes grupos de entrevistados, as categorias, subcategorias e indicadores não deveriam ser muito díspares. No decorrer da categorização (do recorte, codificação e reagrupamento das entrevistas realizadas), o surgimento dos indicadores e a sua agregação em subcategorias e posteriormente em categorias foi predominantemente indutivo. Logicamente, no final do processo conseguimos verificar que as categorias criadas eram muito semelhantes aos blocos das entrevistas.

⁴⁵ Consideramos já realizada, uma vez que a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação dos problemas e dos objetivos e a preparação do material antecedeu esta fase da investigação.

⁴⁶ Segundo Amado (2014), o procedimento misto é aquele em que o investigador combina sistemas de categorias prévias com categorias que ele próprio cria indutivamente a partir dos dados (Amado, 2014).

Para realizar o recorte e diferenciação vertical das entrevistas e o posterior reagrupamento e comparação horizontal, utilizámos a matriz de análise de conteúdo (Anexo D), bem como os procedimentos sugeridos por Amado (Amado, 2014, pp. 313-339). Construída de modo contrário à sua leitura, o processo foi iniciado pela agregação das unidades de registo (frases ou parágrafos) com sentido próprio sobre um mesmo tema. Nas entrevistas individuais e nos grupos focais, a opção para a unidade de registo foi o “tema”, uma vez que este “é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (Bardin, 2016, p. 131)

De seguida, as unidades de registo foram reagrupadas de acordo com um conjunto de indicadores⁴⁷. Tentou-se que os excertos das entrevistas com o mesmo sentido próprio ficassem todos juntos. Os indicadores, por sua vez, foram agrupados em subcategorias e estas em categorias⁴⁸.

Se a unidade de contexto definida para a análise das entrevistas foi o “tema”, nos documentos orientadores consultados optámos pela “palavra”. Nestes foram “recortados” todos os excertos onde são referidas as seguintes palavras-chave (expressões-chave): «liderança», «computadores», «informático», «TIC», «literacia», «digital», «digitais», «formação de professores» e «desenvolvimento profissional contínuo». Enumerar a presença ou a ausência destas palavras-chave nos documentos produzidos pelas organizações escolares ajudou a caracterizar o grau de importância ou de relevância atribuída aos respetivos conceitos que estas enquadram. Este procedimento ajudou a fazer uma caracterização dos AE em estudo.

Cumprida a categorização, poderíamos então partir para o segundo grande objetivo da análise de conteúdo que seria a construção de “um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, avance na interpretação e na eventual teorização”. (Amado, 2014, p. 313)

A redação final do texto referente à reflexão sobre todos os dados recolhidos, foi realizada a partir da matriz de análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos de gestão dos AE. Foi nossa intenção, indo ao encontro da sugestão de Morse “produzir um texto convincente e devidamente argumentado pela constante referência aos dados recolhidos no terreno” (Morse, 1994, p. 231). Continuando com a sugestão daquela autora, a nossa opção metodológica recaiu sobre a apresentação de conclusões devidamente acompanhadas pelos

⁴⁷ Os indicadores são “expressões construídas pelo analista, que resumem ou expressam o traço geral de uma ou, preferentemente, de várias unidades de registo”. (Amado, 2014, p. 332)

⁴⁸ Segundo Hogenraad, a categoria é “um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”. (cit. por Amado, 2014, p. 332)

dados que as suportam. Assim, sempre que pertinente, foram incluídas citações textuais das conversas tidas com os entrevistados e dos documentos entretanto consultados. Foi nossa intenção reforçar a defesa das conclusões e a solidez das mesmas (Morse, 1994, pp. 232-233).

4. As instituições objeto da investigação

Os critérios que presidiram ao processo de escolha das instituições alvo do nosso estudo tentaram ser o mais objetivos e imparciais possíveis. O primeiro critério foi a previsível diferença socioeconómica onde estão inseridas as unidades orgânicas. Diretamente ligado ao critério anterior, o enquadramento geográfico foi outro elemento de escolha. Apesar da nossa intenção de estudar realidades diferentes, também era importante que houvesse alguns denominadores comuns que ligassem os AE. Por conseguinte, pertencer ao mesmo CFAE era também um critério importante, pois garantia que o processo de elaboração do PADDE e de toda a capacitação digital dos professores tinha seguido as mesmas orientações da tutela. Como a capacitação digital assumiu diferentes prioridades e velocidades nas escolas, seria oportuno (e fundamental para o sucesso da investigação) escolher AE onde, reconhecidamente, o processo estaria mais avançado e consolidado. Seguindo estes critérios, a nossa escolha recaiu sobre três AE com sede em concelhos da região de Coimbra, todos pertencentes ao mesmo CFAE. Na escolha pesou também o estudo prévio dos processos de capacitação digital de cada uma das unidades orgânicas abrangidas pelo CFAE, bem como a sugestão dos elementos responsáveis deste.

Tabela 6. Análise comparativa entre os concelhos onde estão inseridos os AE. Fonte: PORDATA (2022).

Indicadores	Municípios		
	"A"	"B"	"C"
1. Área (km ²)	265	138	319
2. População residente	17.261	17.006	140.816
3. Densidade populacional (habitantes por km ²)	65	123	441
4. População com ensino superior	12,6%	16,7%	34,1%
5. População com o 12.º ano	22,1%	25,6%	22,1%
6. População com o 9.º ano	18,2%	19,5%	15,4%

7. População com o 4.º ano	27,9%	23,6%	17,0%
8. População analfabeta	1.039 (6,0%)	359 (2,1%)	2.591 (1,8%)
9. População empregada na agricultura e pescas	3,4%	3,2%	0,8%
10. População empregada na indústria e construção	24,8%	25,7%	14,2%
11. População empregada nos serviços	71,8%	71,1%	85,1%
12. Empregadores	550	706	5.694
13. Trabalhadores dos serviços pessoais, segurança e vendas	23,1%	20,3%	17,4%
14. Pessoal qualificado da indústria, construção, artífices	13,7%	12,5%	7,4%
15. Especialistas das atividades intelectuais e científicas	12,0%	16,3%	33,6%
16. Trabalhadores não qualificados	17,1%	18,4%	12,6%
17. Técnicos e profissionais de nível intermédio	9,1%	10,2%	10,2%
18. Desempregados inscritos nos centros de emprego	697	824	6249
19. Ganho médio mensal	1.008€	1.001€	1.182€
20. Poder de compra <i>per capita</i>	71,9	80,7	126,3
21. Edifícios	10.139	7.092	40.701
22. Edifícios com pelo menos 3 pisos	5,9%	16,0%	24,2%
23. Habitações	11.245	10.454	81.872
24. Habitações com rendas de 650€ ou mais	0,6%	0,7%	5,3%
25. Mão-de-obra agrícola	2.998 (17%)	882 (5%)	4.274 (3%)

Da análise da Tabela 6 (que diz respeito aos dados dos Censos de 2021), podemos retirar que os indicadores do AE “C” dizem respeito ao meio socioeconómico mais favorecido dos três. Esta constatação surge pela conjugação da densidade populacional, com a percentagem de população com ensino superior, com a população analfabeta e o poder de compra *per capita*. Ainda no critério socioeconómico, os indicadores dos AE “A” e “B” (que estão bastante distantes do “C”) mostram uma maior proximidade entre ambos. No entanto, o AE “B” apresenta melhores índices de formação em todos os níveis de escolaridade. De destacar aqui a percentagem de população analfabeta que no concelho do AE “A” é quase três vezes mais elevada do que no “B”. Também o poder de compra *per capita* é superior no “B”.

Pela conjugação dos indicadores 21 a 25 concluímos que o AE “C” está inserido num ambiente claramente urbano. Já o AE “B” estará num contexto geográfico intermédio enquanto que o AE “C” é claramente o mais rural dos três.

Curiosamente, quando passamos a analisar internamente os AE e recorremos aos indicadores da Tabela 7 (referente ao ano letivo 2020/2021), percebemos uma quase inversão das dimensões. Enquanto que os AE “A” e “B” são as únicas unidades orgânicas públicas nos seus

concelhos, no município do AE “C” existem várias, o que leva a uma maior dispersão dos alunos. O AE com mais alunos passa a ser o “B” mesmo com um número de escolas mais reduzido. Outro aspeto positivo no que diz respeito ao AE “B” é o facto de conseguir (dos três AE) o menor rácio de alunos por computador e de alunos por computador com Internet que apresenta.

Tabela 7. Dados estatísticos do AE. Fonte: DGEEC (2022).

Indicadores	AE “A”	AE “B”	AE “C”
1. Número de escolas do ensino pré-escolar	6	4	8
2. Número de escolas do 1.º ciclo do ensino básico	10	3	10
3. Número de escolas do 2.º ciclo do ensino básico	1	1	2
4. Número de escolas do 3.º ciclo do ensino básico			
5. Número de escolas secundárias	1	1	1
6. Número total de escolas	18	9	21
7. Número de alunos do ensino pré-escolar	174	313	222
8. Número de alunos do 1.º ciclo do ensino básico	480	519	600
9. Número de alunos do 2.º ciclo do ensino básico	168	334	224
10. Número de alunos do 3.º ciclo do ensino básico	297	552	331
11. Número de alunos do ensino secundário (CCH e Prof.)	285	337	264
12. Número total de alunos	1.404	2.055	1641
13. Número de professores	213	243	285
14. Número de alunos por professor	4,8	8,4	5,75
15. Número médio de alunos/computador	1,8	1,6	2,7
16. Número médio de alunos/computador com Internet	1,8	1,6	2,8

Os rácios do AE “A” também são positivos ficando estas duas unidades orgânicas abaixo da média da região de Coimbra (NUT III)⁴⁹ que é de 2,1 e 2,2. Já o AE “C” fica acima da média da região com 2,7 e 2,8.

Este poderá vir a ser um dado importante na nossa investigação, uma vez que parece indicar que os AE “A” e “B” poderão ter melhores condições logísticas para o desenvolvimento da capacitação digital das respetivas comunidades educativas.

Também poderá vir a revelar-se interessante o número de alunos por professor. Na perspetiva dos benefícios para o docente e para a sua capacitação digital (tendo em conta o investimento em tempo e predisposição para a formação), um elevado número de alunos poderá ser um obstáculo a considerar.

⁴⁹ Dados recolhidos em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1390.html>.

A proficiência digital dos docentes é outro elemento importante para a caracterização dos AE em estudo. Esta competência foi aferida através do uso da *Check-In* que tem como base o DigCompEdu como foi explicitado no capítulo anterior. Foi com base nos dados desta ferramenta de autoavaliação que o CFAE, no final de 2021, apresentou a caracterização da população alvo das oficinas de capacitação digital para os docentes. Neste estudo, os resultados dos AE da nossa investigação são muito semelhantes. A maior percentagem de professores situa-se no Nível 2, ou seja, nos níveis de proficiência B1 (Integrador) e B2 (Especialista). Depois surge o Nível 1 (A1 e A2) e finalmente o Nível 3 (C1 e C2). Estes resultados estão em sintonia com as restantes unidades orgânicas que fazem parte do CFAE. O mesmo se verifica quando comparamos os resultados destes AE com o panorama nacional. De facto, no “Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas da rede pública de Portugal Continental”, publicado em junho de 2021 pela Direção-Geral de Educação e da autoria de Margarida Lucas e Pedro Bem-haja, também se constata que a nível nacional, é nos níveis de proficiência digital B1 e B2 (Nível 2) que se situam a maioria dos docentes. A mesma distribuição e relação são registadas relativamente aos Níveis 1 e 2. Apesar de haver esta sintonia de resultados entre os AE do nosso estudo e deste com as escolas da região e a nível nacional, tal facto não é necessariamente positivo porque, como constata os autores atrás referidos, o nível de proficiência em competência digital dos docentes pode ser considerado baixo “atendendo a que o DigCompEdu situa o nível B2 Especialista enquanto alicerce para a transformação digital e utilização crítica, eficaz e inovadora de tecnologias digitais. O nível médio alcançado corresponde ao B1 Integrador(a), que descreve uma utilização e integração de tecnologias digitais pouco consistente. Neste nível, os docentes precisam de apoio para melhorar a compreensão sobre que ferramentas funcionam melhor em que situações da atividade profissional e sobre a adequação de tecnologias digitais a métodos e estratégias pedagógicas.” (p. 30)

Da análise dos PADDE dos três AE, onde são apresentados e analisados os resultados da SELFIE e onde são planificadas as respetivas ações de melhoramento, podemos perceber que é na dimensão tecnológica, relativa às infraestruturas e aos equipamentos, que surgem os resultados menos positivos (em alguns casos são mesmo negativos). Este problema é assim um denominador comum aos três AE. Já a dimensão organizacional apresenta melhores resultados, mas mesmo assim com alguns aspetos a necessitar de intervenção atenta. Nos três AE a

dimensão que apresenta melhores resultados é a pedagógica, atingindo mesmo em alguns indicadores o nível 4⁵⁰.

Em suma, podemos concluir que apesar das diferenças que caracterizam os AE ao nível dos seus enquadramentos geográficos e socioeconómicos e tendo presente as características logísticas e de recursos humanos de cada um deles, existe um certo nivelamento no que diz respeito às competências digitais dos seus docentes e das áreas que necessitam de intervenção para a melhoria do desempenho digital de toda a comunidade escolar.

⁵⁰ Na SELFIE a apresentação dos resultados dos diferentes descritores é feito através de uma escala numérica de 1 a 5.

Capítulo V - Apresentação e análise dos resultados

“Os autores têm tendência para achar que tudo é importante...”

Bogdan & Biklen, 1994

Depois de concluídas as etapas anteriores, chegamos então ao momento de apresentar o material recolhido e tentar realizar uma análise que nos permita obter respostas para os problemas elencados no Capítulo III. A análise dos dados recolhidos terá como orientação os guiões que foram utilizados nos grupos focais e nas entrevistas individuais, bem como pelas matrizes de análise de conteúdo construídas a partir destas.

1. A capacitação digital do sistema educativo

1.1 A importância da capacitação digital da escola

Logo à partida, a primeira questão a colocar aos entrevistados, pareceu-nos que deveria ser sobre a importância da capacitação digital da escola. Todos os docentes entrevistados foram unânimes em concordar que a capacitação digital das escolas (dos professores, dos alunos, das famílias, dos assistentes e das condições técnicas, organizacionais e logísticas) era fundamental. Entre o reconhecimento da inevitabilidade do processo de capacitação das escolas e o reconhecimento das inúmeras mais-valias deste, percebemos que os docentes, sejam eles das EDD, do CFAE ou líderes, estão todos alinhados no sentido de retirar o melhor partido do investimento que está a ser feito no sistema educativo português. Este processo em curso é consequência da constante e vertiginosa evolução tecnológica que temos vivido nas últimas décadas. Como referem os diretores (alguns com um pouco de humor):

“... a própria sociedade é cada vez mais tecnológica. Nós antigamente tínhamos um telefone em casa, depois passamos ao telemóvel e agora que nós temos não é só um telemóvel, já é um é uma arma, é um instrumento de trabalho ou de lazer. Nós temos lá o nosso mundo, é a nossa vida, na verdade nós temos o mundo neste retângulo que nos acompanha. Portanto, nós temos que ser detentores deste saber, que não sei se é novo mas pelo menos é rápido. É um saber rápido, é um saber cheio de velocidade.” (A)

“Obviamente, só se eu fosse uma avestruz é que diria que o plano de capacitação digital da escola não era importante.” (A)

“A capacitação digital é por demais importante no desenvolvimento e até na adaptação do currículo e obviamente não estamos a falar do digital pelo digital, mas depois aplicado ao currículo e à forma

como no fundo se encontram as estratégias e novas formas de ir ao encontro das necessidades dos nossos alunos.” (C)

“Eu acho que é incontornável as escolas assumirem que as tecnologias fazem parte daquilo que são as competências a ensinar e a desenvolver aos alunos ou pelo menos orientar nessa descoberta.” (B)

A mesma opinião têm os docentes das EDD, mas numa perspetiva mais operacional do processo. Talvez por estarem mais próximos e em contacto com os alunos, olhem para o processo de capacitação digital de uma forma mais pragmática, destacando o benefício direto no processo de ensino e aprendizagem, mas sem esquecer a complexidade do mesmo, como explicam de seguida:

“... trata-se de um processo da maior importância, dado que com essa capacitação aquilo que nós gostaríamos ou ambicionaríamos era precisamente que se chegasse a níveis de proficiência por parte dos docentes, no sentido de, como último destinatário, o aluno saísse beneficiado dessas ... desse conhecimento, digamos assim, adquirido.” (C3)

“... o futuro é digital e aí eu penso que não podemos fugir a essa situação. Haverá sempre uma componente muito grande no futuro dos miúdos, porque nós estamos a criar adultos para o futuro e a parte de digital para eles será essencial. (C2)

“Mas na verdade eu penso que não há futuro sem o digital. Nós estamos a fazer este caminho e temos de o fazer. Mas também já não se compreende um futuro sem o digital.” (A2)

“Eu acho que a escola, se não alinhasse nesta onda de capacitação digital, pronto, teria os seus dias contados em termos da atualidade. Eu acho que é importantíssimo que as pessoas tomem consciência da importância de dominar as ferramentas digitais.” (A1)

“Sabendo que o digital nunca vai deixar de ter importância, cada vez mais vai estar presente nas nossas vidas, seja na literacia digital seja na segurança, seja em que formato for, nunca mais vamos deixar de utilizar uma coisa deste género ou seja o que for que aí venha.” (D3)

“É preciso que, para lá dos professores se apropriarem dessa inovação, os alunos também se apropriem e seja adequado aos objetivos que se querem atingir.” (A1)

“No entanto, é um processo muito complexo. Tudo isto não vai poder ficar preso à presença de um ator, mas quando é uma massa humana muito grande que se move é evidente que tem consequências.” (D1)

Curiosamente, apesar de reconhecerem o mérito ao digital, é inequívoca a posição de defesa do modelo presencial (mais tradicional) e a junção das duas. O digital é importante e incontornável, mas de facto, a aprendizagem para ser eficiente só é possível com os afetos, com os sentimentos, com a proximidade e com o “olho no olho” como caracteriza frequentemente Ariana Cosme⁵¹. O ensino pode e deve ir buscar “o melhor dos dois mundos”,

⁵¹ Esta expressão é utilizada pela autora para destacar a importância da proximidade no ato de ensinar. Mesmo noutros contextos, como foi o caso da Ação de Curta Duração sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular, a qual decorreu na Escola Secundária Quinta das Flores em julho de 2018, a autora defende a imprescindibilidade da relação afetiva entre professor e aluno.

do digital e do presencial (sem esquecer o lúdico, tantas vezes esquecido), como se infere dos seguintes testemunhos:

“Tem que ter um ambiente híbrido.” (B1)

“Eu acho que não é o passar para digital, eu acho que nós temos que encontrar aqui um equilíbrio, porque o digital não vem substituir aquilo que nós já temos, e nem pode substituir ... temos que integrar aquilo que pode ser uma mais-valia para o trabalho do professor e para a aprendizagem do aluno. Não é estar a usar por usar, ou a usar sempre o digital, não tem que ser assim, porque até perspetivando que um aluno uma semana inteira está só a trabalhar no computador, isso assustame profundamente, numa escola não consigo imaginar uma escola assim.” (B3)

“... todos nós sentimos que sem o presencial, de facto, falta-nos quase tudo, porque estas coisas do digital têm que ser utilizadas num contexto presencial ... eu não quero que os meus alunos passem para uma educação física digital ou que conceito seja esse (risos).” (C3)

“Não pode ficar a ideia de que tem que ser tudo com incidências do digital, ainda há que saber valorizar a caligrafia!” (D2)

“Em primeiro lugar, é assim, o modelo de escola analógica não é um mau modelo. Parece que às vezes estamos a dizer: temos que ir para este caminho, porque a escola analógica esgotou-se ou qualquer coisa de género. Não, isso não é verdade.” (B2)

“Mas também é importante ir para a rua jogar com a bola. Para conviver e socializar com os colegas. (B2)

Todas estas sensibilidades vão ao encontro do que Dias-Trindade e Moreira (2021) defendem no conceito de ecossistema digital de aprendizagem em rede. Segundo os autores, o “desafio passa pela criação de ambientes férteis, dinâmicos, vivos e diversificados onde o conhecimento, as ideias e o espírito empreendedor possam nascer, crescer e evoluir. E para isso é necessária uma abordagem mais *blended*, mais híbrida, através de processos de inovação sustentada que permitam combinar diferentes presenças (físicas e digitais), tempos (síncronos e assíncronos), tecnologias (analógicas e digitais) e, sobretudo, articular diferentes espaços e ambientes de aprendizagem (físicos e virtuais)” (Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 38). No entanto, a mudança, mais do que inevitável, é necessária. Todos reconhecem esta realidade de que o paradigma do ensino está a mudar. E com a mudança vem o receio e a insegurança, tantas vezes disfarçada de simples contestação na sala de aula ou veemente oposição a tal fatalidade, entre colegas cansados (alguns frustrados) e pouco crentes em mais outra “reinvenção da roda”, como podemos concluir das afirmações que se seguem:

“É quase uma mudança de paradigma da forma como nós nos relacionamos com o ensino, é quase uma mudança quando falamos do MAIA, dos planos de melhoria, dos PADDE, de tudo isto, eu sinto às vezes um certo desconforto pessoal, até alguma dúvida se consigo acompanhar tudo aquilo, porque há muitas questões...” (C3)

“Nós temos tido formação ao nível da cidadania, temos tido projeto MAIA. Ou seja, temos tido muitas mudanças estruturais. Muitas mudanças estruturais. E, portanto, tem sido muito exigente. De maneira que isto é mais uma exigência.” (A2)

“Eu só quando entro na biblioteca e vejo que estão lá quase 5 estantes de manuais escolares, até fico assustada. É assim, ver aquilo a escala nacional, assusta um bocadinho e pensamos que não ... não tiramos grande resultado daquilo e...” (A1)

“Porque dizerem-me assim de repente que aquilo que eu aprendi na formação inicial, que em exercício durante alguns anos. Não é que esteja errado, mas que repensar tudo isso, convenhamos que não é fácil, exige um esforço muito grande de mudança interior, de mentalidade, para conseguir absorver tudo isto.” (C3)

Mas, apesar da inerente resistência, os entrevistados conseguem ver aspetos positivos na capacitação digital do nosso sistema educativo. Logo à partida, reconhecem que está a ser feito um forte investimento por parte da tutela, como refere o diretor do AE “A”:

“Mas, parece-me também que está a haver um esforço do próprio ministério em dar novos equipamentos. Esta distribuição de computadores e equipamentos aos professores e aos alunos parece-me que ajuda a compensar, a ultrapassar alguns equipamentos velhos e obsoletos que a escola tem. Porque os computadores que os professores têm são para o serviço da escola e têm de os trazer. E o mesmo se passa com os alunos.” (A)

“Há um investimento muito grande do ministério nesse âmbito, portanto nós, seus fiéis servidores, temos de ir atrás. Nós temos de fazer esforços para que este plano se concretize.” (A)

O mesmo se passa com o aumento da literacia digital dos professores, dos alunos e dos assistentes, acompanhado da aposta na melhoria das infraestruturas e dos equipamentos que a escola passou a ter ao seu dispor para a implementação da capacitação digital, como se pode perceber pelas seguintes afirmações:

“Ao mesmo tempo acaba por ter um saldo bastante positivo, pois nós damos um salto na nossa proficiência.” (D1)

“Parece-me que está a haver um esforço da parte de todos os docentes e mesmo do pessoal a nível da secretaria, com aquelas plataformas que têm de preencher, para haver uma atualização, uma aprendizagem neste âmbito. (A)

“Portanto, isto leva-nos a outro tipo de desafios e aí as tecnologias, quer em termos de organização, na dimensão organizacional, quer na parte pedagógica, quer na infraestrutura tecnológica, ganharam uma outra centralidade e, naturalmente, têm uma outra importância que naturalmente foi alavancada agora pelo programa Escola Digital.” (B)

“... as TIC são um meio para, não são a finalidade. Portanto, eu tenho é que as conseguir utilizar nas escolas de uma forma útil para as aprendizagens.” (B)

Mas obviamente que nem tudo é positivo, nem poderia ser. Se os diagnósticos feitos pelas instituições europeias em 2019 e os constrangimentos que surgiram com a pandemia não fossem negativos, a capacitação digital das escolas não seria necessária. Como não poderia

deixar de ser, cumprindo com uma postura muito típica entre nós, a identificação dos aspetos negativos é sempre mais eloquente que a proposta de soluções.

Do grupo dos constrangimentos elencados, o mais frequente (e provavelmente o mais importante) é o das infraestruturas e dos equipamentos. Apesar de, como já vimos, reconhecerem que existe algum investimento nesta área, os problemas com as condições logísticas e técnicas na utilização das ferramentas digitais podem colocar em causa o sucesso pretendido. Assim, será necessário continuar a investir neste processo. Pelas intervenções, percebemos que ainda persiste um grande desnível de condições entre as escolas. Talvez as unidades orgânicas intervencionadas pela Parque Escolar estejam em melhores condições para enfrentar o desafio, mas as restantes ainda se debatem com questões tão básicas como o número reduzido de tomadas na sala de aula para ligar os equipamentos e se a rede elétrica está preparada para aguentar tanta digitalização. Também a falta de segurança para a acomodação dos equipamentos e a ainda fraca (ou muito fraca, em alguns casos) capacidade de acesso por *wi-fi* à Internet nas escolas são problemas a ter em conta. Outro problema emergente é a falta de apoio técnico informático para todos os instrumentos digitais que estão a chegar à escola, sejam eles os computadores de secretária (para as salas de aula e para os serviços administrativos e de gestão) ou portáteis (dos professores e dos alunos), os projetores, os quadros interativos, as *webcams*, os laboratórios de educação digital a que as escolas já se candidataram, entre outros. Este problema é descrito de forma clara pelas seguintes transcrições:

“Agora obviamente as escolas como não estão equipadas de raiz com esses equipamentos têm muitos constrangimentos, designadamente aquilo que já toda a gente descobriu, que andamos sempre a dizer: não sabemos se temos capacidade elétrica para estes equipamentos todos. Não sabemos se a rede elétrica vai suportar o uso de todos estes equipamentos, mas vamos ver, nós também somos criativos.” (A)

“não há uma calendarização para as tecnologias chegarem à escola de um modo integrado. Chega o videoprojetor, mas precisa de um quadro branco, mas não chegou o quadro branco. Não sei se há ou não há quadros interativos porque ninguém ainda disse claramente se temos ou não direito a quadros interativos. Mas temos que decidir a localização dos videoprojetores.” (B)

“... se eles quiserem deixar os equipamentos de um dia para o outro, não há segurança para isso.” (A1)

“A mim aconteceu-me na aula formação cívica, um tinha net, o outro não tinha net e o outro tinha não sei quantos, quer dizer, a aula perdeu-se, não resultou em nada. É preciso que esteja a funcionar e que seja possível fazer realmente isso.” (C2)

“Nós estamos presos às condições. Se mesmo na sala de aula nós não temos as tomadas suficientes para carregar os equipamentos, não é?” C1)

“E que não temos técnicos para fazer essa manutenção nas escolas, que é uma coisa que temos que pensar muito seriamente, é que precisamos de alguém com capacidade nas escolas para responder a estes problemas.” (C1)

“Portanto, quando nós fazemos um processo de modernização das escolas para levar à tal transformação, mas ele não tem um contínuo, não tem uma lógica de implementação. Mesmo que pudéssemos aqui discutir, mas depois quais são as primeiras escolas e quais são as últimas. E eu sei que isto, entre as primeiras e as últimas podem medir anos, anos pela dimensão do país.” (B)

“... a causa sempre disto tudo à falta de financiamentos, a não haver, da parte da tutela, projetos como os projetos anteriores que, embora tenham fracassado, de alguma maneira trouxeram à escola uma mais-valia que poderia realmente ajudar nesse funcionamento.” (D1)

Todos estes entraves colocam em causa a evolução da literacia digital de todos os atores do processo educativo. Recorrendo a diferentes definições de literacia digital enunciadas no Capítulo I, verificamos que a fase inicial ou o nível mais baixo do processo é exatamente o acesso tanto aos conteúdos, como às ferramentas. Na perspectiva cíclica de Hobbs (2010), podemos dizer que comprometer o acesso impossibilita realizar escolhas responsáveis e aceder (e assimilar) a informação e conteúdos, bem como à posterior produção e partilhar materiais e opiniões. Sem as condições mínimas de acesso inicial, os indivíduos não conseguem atingir o nível de competência digital prévio à própria literacia como refere Martin (2008). Enquanto não é adquirido um conjunto de competências básicas no uso do *hardware* e do *software* em diferentes suportes e ferramentas, não será possível avançar na literacia digital. Esta evolução sequencial também está na génese do DigComp e do DigCompEdu, uma vez que estes referenciais destacam a importância do acesso no sucesso do desenvolvimento das competências profissionais e pedagógicas dos educadores e dos aprendentes, numa lógica progressiva do aumento da dificuldade e complexidade tanto de processos como de conteúdos.

Na dimensão organizacional, os constrangimentos surgem em três níveis diferentes: o dos professores enquanto protagonistas dos processos educativos, o das escolas enquanto unidades orgânicas complexas e o das lideranças máximas do sistema educativo. O primeiro nível, que diz respeito aos professores é, na nossa opinião, o mais condicionante do sucesso da capacitação digital. Mesmo que em Portugal (ou em qualquer outro país) tivéssemos as condições técnicas e logísticas perfeitas a nível das infraestruturas e dos equipamentos, que a organização das escolas fosse imaculada e que os responsáveis políticos fossem magistrados no seu apoio às escolas, o sucesso educativo dos alunos não estaria garantido se os professores não possuísssem as competências necessárias (que no caso do nosso estudo em específico é a literacia digital) para o alavancar. Concordamos totalmente com o paradigma que coloca o aluno e o seu sucesso educativo no centro do sistema de ensino. Mas também defendemos de

forma firme, que os alunos não devem estar sozinhos nessa centralidade. Sem os professores no centro, lado-a-lado com os alunos na ribalta do sistema de ensino, dificilmente atingiremos os objetivos que todos os atores educativos ambicionam. Mas, questões relacionadas com o envelhecimento e inerente cansaço do corpo docente, a resistência à mudança, a falta de retorno pelo esforço realizado e a excessiva burocracia dificultam o processo de capacitação das escolas como descrevem as seguintes transcrições:

“... isso também tem muito a ver com o envelhecimento do corpo docente. Apesar de termos essa possibilidade e termos acesso aos computadores, e quase todos têm, alguns colegas que não têm, ou se têm não estão a utilizar, pronto, porque não estão habituados, estão no final da carreira, não estão para iniciar uma aprendizagem que daqui a três anos terminam a sua carreira, reformam-se, não querem investir nisso, não é? (C1)

“Depois deparamo-nos com grupos, que acham que aquilo que já possuem como conhecimento e que as metodologias que utilizam, cumprem os seus objetivos. Não tem tanto assim a ver com a idade, mas sim com a fase da carreira, que é um bocadinho diferente de falar da idade.” (D1)

“Digamos que há aqui uma relação de pouca correspondência entre o esforço que o professor faz e depois aquilo que obtém, sendo que um professor que se aplica muito a isto até parece ser um pouco tolo, porque não está a perceber que não está a ter fins-de-semana ou até tempo de descanso, porque está a despende o seu tempo e que é considerado tempo de trabalho, esta é a fase em que nós estamos.” (D1)

As escolas, por sua vez, também são organizações avessas à mudança e constroem a sua segurança através de inúmeros níveis de burocracia. A redundância e a duplicação de tarefas acarretam um trabalho acrescido e consomem tempo vital aos professores. Os processos de comunicação interna nas escolas nem sempre são os mais produtivos e eficazes. Não são poucas as vezes que a informação não é transmitida da mesma forma entre os diferentes níveis da unidade orgânica (tanto na vertical como na horizontal), o que provoca um ruído desnecessário em toda a organização. O tempo e o trabalho acrescido gasto com procedimentos administrativos desnecessários, são entraves ao exercício eficiente da função docente, como se percebe pelas afirmações que se seguem de docentes, mas também de diretores:

“Agora as escolas são organizações muito resistentes, muito fixas. O grande risco agora é que esse movimento de mudança tenha sido a resposta a uma situação que entretanto está a desaparecer com essa emergência de tornar os professores capacitados nesta área e o que pode agora acontecer e o sistema estabilizar novamente, se calhar incorporar uma ou outra alteração, mas não incorporar a mudança em si como algo sistémico.” (D2)

“Parece que a burocracia é cultural. Não tem a ver só com o próprio Ministério, tem muito a ver connosco professores e com as nossas inseguranças e tudo isso, por isso, acho que há aqui algumas reflexões que nós temos que ver e os meios os meios informáticos sempre serviram para isso.” (B2)

“As lideranças e mais concretamente a direção, tem imensas plataformas do estado para preencher e nem todas tão intuitivas assim como deveriam ser. Portanto acho que a direção já tem essa já tem essa missão, já tem essa cruz até. É para responder e pronto, não tem nada de criativo.” (A)

“mas quando chegamos à escola nós deparamo-nos com barreiras, nas infraestruturas, com currículos que não tem espaço nem tempo para trabalhar a este nível, mesmo a mudança da carga letiva e dos tempos escolares mesmo assim não se coaduna com a utilização contínua das tecnologias em algumas situações.” (A1)

“Infelizmente, eu acho que também é uma dificuldade que passa pela falta de informação, porque há colegas que ainda não sabem o que é o PADDE, não sabem porque é que as oficinas são de 50 horas e não são menos, ou seja, não sabem que isto é um programa nacional da Direção-Geral da Educação e este é assim, estamos a cumprir o que nos apresentaram, e por isso mesmo também vão às vezes por arrasto, fazem as 50 horas e ficam logo com este problema resolvido deste ciclo avaliativo da progressão.” (D3)

O último nível de constrangimento, segundo os entrevistados, são as perceções que as “lideranças das lideranças”, como lhe chamou um dos professores, têm sobre a realidade das escolas e a enorme carga burocrática (também a nível das lideranças) e administrativa a que as direções das escolas estão obrigadas, como referem os seguintes testemunhos:

“Estão sempre a pedir os mesmos dados e quando já têm os dados recolhidos por diversas formas.” (A1)

“Eu acho que o Ministério tem por referência escolas que não são propriamente aquelas que existem por aí, pelo Portugal todo.” (C2)

“As direções estão cheias, cheias de inquéritos e questionários por todo lado, passamos a vida a responder e da resposta, mas também sem um balanço como é que é?” (A2)

“... eu penso que as várias estruturas do Ministério da Educação ouvem pouco, quer os diretores, quer o resto das estruturas e têm que ouvir mais. E isso, para essas questões também é importante.” (B2)

Que é fundamental e urgente a capacitação digital de todos os atores do nosso sistema educativo é uma certeza. Que o processo já está em andamento é uma realidade. Que a junção do digital ao presencial poderá trazer ao processo de ensino e aprendizagem uma mais-valia importante é uma constatação. Mas, para que todo este potencial seja efetivamente mobilizado é necessário ultrapassar ainda alguns obstáculos como o das infraestruturas e equipamentos, o da segurança dos professores (e alunos) no manuseio do digital e o da própria organização e gestão da escola.

1.2 O impacto da pandemia no processo de capacitação digital das escolas

O que foi uma catástrofe humanitária à escala global, sem precedentes nos últimos cem anos, acabou por ser uma alavanca do processo de capacitação digital do sistema educativo. A pandemia, causada pelo COVID-19, resultou numa quebra, muito provavelmente, irreparável no processo de aprendizagem dos nossos alunos. O percurso escolar dos últimos três anos letivos foi altamente penalizado pelos sucessivos confinamentos (gerais ou individuais) a que fomos obrigados. Tal como já afirmámos anteriormente, consideramos que o modelo presencial é imprescindível ao sucesso educativo. No entanto, o modelo de emergência encontrado para minimizar os prejuízos funcionou de forma surpreendente, até para os professores. Em pouco tempo (durante o fim de semana de 13 a 16 de março de 2020), todas as escolas construíram um “novo sistema educativo” baseado em algumas ferramentas que, na altura, ainda eram praticamente desconhecidas da maioria dos docentes. Não foi um processo fácil, mas as comunidades educativas souberam organizar-se, e recorreram àquilo que de mais valioso possuem: as pessoas e as suas vontades de encontrar soluções. Os professores, os alunos e as respetivas famílias, os assistentes e os autarcas uniram esforços para reduzir ao mínimo possível os inúmeros constrangimentos provocados pela pandemia como reconhecem de seguida os entrevistados:

“Acho que a questão da pandemia, portanto do confinamento, foi, pronto, um motor, um motor que impulsionou bastante.” (A1)

“Claro que sim. Agilizou muito as coisas. Isto já não é nada de novo. Se existisse alguém resistente isto foi a mola. Sim, a crise fez-nos não estar parados, fez-nos mexer.” (A)

“É verdade que todos nós entrámos e como o ... disse, com a alavanca da pandemia, todos nós fomos empurrados para o digital e crescemos muito e foi isso que coincidiu com o plano de transição do país, não é?” (A2)

“Eu acho que sim, acelerou. O processo já estava iniciado, mas eu acredito que se não fosse a pandemia não estaríamos neste ponto ainda.” (B1)

“Mas resumindo e respondendo à sua pergunta, a pandemia talvez veio ajudar um pouco. Aquele ensino que nós tivemos de emergência, que não foi a distância, não é? De uma sexta-feira, 13 de março, para uma segunda-feira, dia 16, não foi um ensino a distância, mas sim um ensino de emergência.” (C)

“Acho que abriu caminho, os professores, por exemplo, quando passaram para o ensino à distância, nós tivemos que fazer aqueles planos de ensino a distância, e os professores quando passaram, muitos deles sentiram-se muito perdidos. Houve ali angústias, houve ali pessoas que até agarraram com entusiasmo, houve o experimentar de recursos.” (A2)

De um modo mais ou menos explícito, todos os entrevistados concordam que, apesar das perdas registadas com a pandemia, o processo de capacitação digital das escolas saiu reforçado

daquele período conturbado. É unânime que existiu um antes e um depois da pandemia no que diz respeito à capacitação digital das escolas. Tanto professores como alunos adquiriram um conjunto de competências que, com toda a certeza, elevaram os respetivos níveis de literacia digital. Também os processos foram revistos e melhorados pelo que podemos retirar das seguintes afirmações:

“... foi essencial nesta mudança, sem dúvida da perceção que nós temos do digital, porque nos obrigou, sobretudo, a criar situações de aprendizagem autónoma.” (B2)

“Eu acho que nenhum de nós voltou a ser exatamente o mesmo, porque acho que todos nós evoluímos bastante, esta coisa das *Classrooms* vieram daí, na altura criaram-se *Classroom* e no ano a seguir ... *Classroom* para todos.” (A2)

“Eu nunca mais me esqueço que quando nós entrámos em confinamento em meados de março de 2020, pensou-se numa ação de formação que envolvesse o *Moodle*, *Teams* e a *Classroom* e tivemos 400 e tal inscrições e fizemos formação na sexta-feira Santa da Páscoa! Ou seja, nunca tínhamos tido tantas inscrições para uma ação de formação e com essa disponibilidade, que de repente as pessoas, como estavam em casa, esqueceram que era feriado. E depois, a nível da *Classroom*, a ... fez 9 turmas e outras tantas dos formulários.” (D3)

“E o que fica dessa experiência foram as tais competências. Se calhar, alguns descobriram a sua capacidade de aprendizagem, de resolução de problemas, usando as tecnologias que até então não tinham, ou pelo menos não valorizavam e isso foi um aspeto que ficou e que nós procuramos não perder.” (B)

“Hoje, quando é possível, reúne-se online. Não tem que ser uma reunião física. Ou seja, se é possível ter uma interação que seja mais simples de debate, não estamos a obrigar as pessoas a deslocarem-se quilómetros e a perder tempo da sua vida para fazer isso.” (B)

“... não queria colocar aqui um antes e depois, mas de facto, com a questão da capacitação digital que vem a decorrer há 2 anos letivos no fundo, ou uma forma mais consequente, através do próprio PADDE, havia aqui uma utilização esporádica que depois arranjou algum corpo, vamos assim dizer, através da própria pandemia que não trouxe nada de novo, melhor, nada de novo não, nada de bom, mas curiosamente trouxe aqui a necessidade de encontramos aqui uma plataforma comum.” (C)

“Eu penso que sim. Volto a dizer que a pandemia não trouxe nada de bom. Todos perdemos coisas e pessoas e o pior ainda foi perder as pessoas. Mas a verdade é que houve aqui uma outra visão e eu reconheço, eu faço este exercício desta forma: esta questão que era colocada quando eu dizia numa reunião de trabalho cooperativo enquanto estava a lecionar, olha vamos lá aqui eu vou-vos aqui a mostrar como é que eu trabalho com a plataforma.” (C)

Reconhecidamente, a pandemia não trouxe nada de bom. Os problemas com que as escolas se depararam fizeram sobressair a resiliência de toda a comunidade. Uma das *nuances* da proatividade demonstrada pelos professores foi a resposta à necessidade de rapidamente dominar um conjunto de ferramentas e competências digitais que até então não acontecia.

1.3 Avaliação das escolas em termos de capacitação digital

Quando questionados sobre como avaliavam as respectivas escolas, em termos de capacitação digital e dos meios disponíveis para a evolução da literacia, tanto de alunos como de professores, as respostas foram díspares. A constatação de que existem diferentes realidades entre as escolas (algumas até relativamente próximas e com contextos socioeconómicos semelhantes) e que persistem várias velocidades na capacitação digital foi unânime como podemos ver a partir dos exemplos apresentados a seguir:

“...nós não estamos todos, nem nunca estaremos ao mesmo nível. Não é? Uns estão um bocadinho mais adiantados, outros um bocadinho mais atrás e sobretudo nos últimos tempos temos tentado equilibrar, mas não é fácil.” (B1)

“Há também uma grande diferença que tem que ser considerada: as escolas que tiveram já intervenção da Parque Escolar, têm espaços que permitem outro tipo de dinâmicas no domínio digital maior que outras que não tiveram.” (D2)

“Há diferenças gritantes entre as escolas ... se cada vez que eu quiser usar o meio digital tiver que perder 20 minutos a mexer em mobília da sala de aula eu desisto porque o mobiliário não é uma coisa menor, porque o mobiliário tem que estar com uma disposição que propicie a utilização do digital.” (D2)

“A (escola C) não está, digamos assim, nesse patamar da robótica, inteligência artificial, uma coisa assim do género. A aposta tem sido um bocadinho mais ao nível da introdução, digamos assim, da, da... já não diria da introdução, não é? Portanto a nível pedagógico da utilização, eventualmente, de ferramentas digitais e da sua inclusão numa prática mais ou menos corrente.” (C3)

Ao mesmo tempo que continuaram a descrever um conjunto de problemas com que as comunidades educativas se deparam no seu quotidiano, também reconheceram que as condições materiais estão a começar a mudar e a adesão ao digital por parte dos intervenientes no processo educativo é crescente. As observações aqui destacadas dizem respeito ao ano letivo 2021/2022 em que a distribuição a professores e alunos dos *kits* de computador e conetividade estava em plena execução, bem como a chegada de computadores para as salas de aula e para os serviços administrativos e projetores multimédia. Os entrevistados destacam mesmo a raridade desta ação concertada e abrangente do Ministério da Educação na capacitação digital das escolas como se pode constatar a seguir:

“porque os equipamentos estavam absolutamente obsoletos e isso não permite trabalhar o digital e tirar o potencial verdadeiro, na lógica de uma experiência positiva.” (B)

“Não temos materiais, por exemplo, nas escolas. O material das escolas, eu penso que é como todos, têm mais 10 anos e começa a dar, começa a mostrar o seu desgaste apesar de ter sido bom, mas começa a mostrar o seu desgaste.” (B2)

“Para já nós temos aqui uma questão que é a própria comunidade educativa ... A questão é que temos muitos, muitos encarregados de educação que têm alguma dificuldade digital. Por exemplo,

as próprias matrículas são feitas aqui na escola com o nosso apoio. E este apoio é importante dar à comunidade e particularmente aos encarregados de educação.” (C)

“Nós também sabemos que a conectividade que os alunos têm acesso está a ser completamente desperdiçada. Os miúdos não usam, os professores não pedem e o computador não vai à Escola.” (D1)

“Em termos de infraestruturas, é como digo, as situações são (esgar de desconforto) mas finalmente temos computadores, temos material para os alunos, temos material para os professores.” (B2)

“Eu penso que é das primeiras vezes que o nosso Ministério da Educação consegue fazer várias ações que tendem para a mesma coisa. Não há muitas situações destas. Ou seja, a construção do PADDE, os projetos digitais, a entrega dos computadores e ao mesmo tempo pensaram na questão da capacitação digital dos professores. Houve aqui alguma tentativa de coordenação, com vários problemas mas que sinceramente é raro.” (B2)

“... no início os pais assustaram-se um pouco com a necessidade de assumir o compromisso e depois tentou-se que pronto, a situação fosse explicada de outra forma os encarregados educação e houve ali uma inversão, portanto acho que, mesmo assim, que muitos já pediram e já já viram que realmente é importante pedir, pedir o equipamento.” (A1)

“Outra ação que também foi importante foi solicitar que os colegas fizessem uso desse equipamento, ou seja, porque se não não é solicitado o uso de equipamento até em contexto letivo, dificilmente eles também o pedem, não é?” (A1)

“Isto é uma oportunidade única. Não nos podemos esquecer que, aqui há uns anos, quando foi a questão dos Magalhães, toda a gente se queixou que não sabia o que fazer com os Magalhães. Aquilo foi um fiasco. Aqui há um investimento a todos os níveis. A escola tem que perceber que tem que aproveitar.” (D3)

Como acontece em tantas outras áreas, também na capacitação digital as escolas evoluem de forma diferente e a ritmos muito próprios. Talvez não seja ao ritmo que todos desejariam, mas as condições para evoluir e melhorar estão a chegar às escolas.

1.4 Condições necessárias para o efetivo desenvolvimento digital das escolas

Então, segundo os entrevistados, quais são as condições essenciais para que o desenvolvimento digital das escolas possa acontecer? Logo à partida surge a opinião generalizada na necessidade de “tempo” para que todas estas transformações possam ocorrer de forma segura e consistente. Adquirida que está a consciência da importância da capacitação digital, será necessário que o investimento seja sustentado e prolongado no tempo como defendem de seguida os entrevistados:

“Isto para dizer que já vimos pela experiência dos anos em que andamos, que as coisas não se mudam de um ano para o outro e as coisas têm que ser feitas talvez um pouco mais devagar do que aquilo que perspetivamos e passar a mensagem de que é preciso fazer muito, às vezes nem sempre

é melhor. Se calhar já fizemos muito e muito bem, por isso vamos só aumentar um bocadinho este ano.” (B1)

“Ocorre-me logo assim de repente uma palavra: tempo. Efetivamente, precisamos de tempo.” (C3)

“... mas leva o seu tempo, não pode ser tão rápido quanto se pretendia. Têm de ser passos firmes. Pequenos mas firmes.” (C2)

“E tempo, eu acho que precisamos de tempo para assimilar tudo isto, porque é aí que se faz a mudança. Nós temos que estar sustentados, muitas vezes é apoiados que nos motivamos uns aos outros para encetar alguma mudança assim maior.” (A2)

“É preciso um investimento mais ou menos a longo, pelo menos a médio prazo, para adquirirmos uma série de competências, não é, e que nos são logo solicitadas e que despertamos todos por alturas da pandemia, não é?” (C3)

As questões organizacionais da própria escola também são um fator a ter em conta como recorda um dos docentes da seguinte forma:

“Eu acho que para além da infraestrutura e dos equipamentos, eu acho que há necessidade de nós repensarmos os tempos também para trabalhar. As manchas horárias. Eu acho, eu acho fundamental.” (A1)

A construção dos horários dos alunos e dos professores deverá ser pensada de forma a acomodar as necessidades da capacitação digital. Esta mudança de paradigma pode ser sustentada pela Autonomia e Flexibilidade Curricular. Iniciada no ano letivo de 2017/2018 em regime de experiência pedagógica e generalizada ao restante sistema educativo nacional com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, este conceito permite que cada escola possa reorganizar a carga horária dos alunos tendo em conta os objetivos definidos nos respetivos Projetos Educativos.

As condições relacionadas com as infraestruturas e os equipamentos também foram referidas pelos professores como sendo fundamentais para o sucesso da capacitação digital das escolas. Não obstante o traço característico dos portugueses de conseguirem resolver os problemas de forma alternativa, será sempre imprescindível melhorar as condições logísticas de infraestruturas, de equipamentos e de acesso à Internet. Este ponto de partida é de tal forma basilar, que tudo o que está a jusante dele, nomeadamente a formação de toda a comunidade educativa, fará pouco sentido ou atingirá os objetivos pretendidos. Todos os utilizadores necessitam de sentir confiança nas condições existentes na escola para experimentar o uso das ferramentas tecnológicas. Este sentimento é partilhado tanto pelas lideranças como pelos restantes docentes como podemos constatar a seguir:

“Eu acho que as condições existentes prejudicam, ou melhor, não ajudam, não é? Porque acho que já nos habituamos, não é? Porque facilmente arranjamos plano A e plano B para resolver as questões, nomeadamente da falta de rede, dos equipamentos, que no fundo agora também temos é verdade.” (C)

“Os equipamentos, a renovação dos equipamentos, portanto, passa muito pelo pela base, a base física, não é? Eu penso que, não estando tudo perfeito, nem pouco mais ou menos, e não estando a capacitação digital terminada, também nem pouco mais ou menos, porque não adianta haver aqui uma formação (e espero que essa formação seja consequente e será certamente, mas é preciso que ela seja utilizada e disseminada) se depois não forem criadas condições para a utilização.” (C)

“Bem, para já temos que ter equipamentos em ordem, equipamentos capazes e atualizados. Não podem ser equipamentos que já não servem, que são lentos, que estão estragados.” (A)

“... ou se eu quero net e ela não existe, e aqui está sempre a ir abaixo .. portanto tem que ser uma modernização até da rede.” (A)

“Sem dúvida a substituição dos equipamentos, não tenho dúvidas nenhuma acerca disso. Se quero trabalhar com os meus alunos com uma ferramenta qualquer e se os computadores não servem, então boicota.” (A)

“... as condições técnicas, os equipamentos também são importantes, nós este ano, por exemplo, no agrupamento de escolas ... sentimos que não podíamos ainda dar certos e determinados passos, porque nem todos os alunos tinham os equipamentos tecnológicos, pensámos, agora no futuro, que já está mais universalizada a distribuição e quase todos os alunos têm já poder para dar passos mais firmes mas é importante também termos igual oportunidade por todos os alunos.” (B1)

“Uma coisa que foi referida e que nós tentamos resolver, mas é um ponto crítico, tem a ver com a confiabilidade do material. Até quando podemos confiar no material ou não? Até que ponto é que eu sei que quando eu chegar a minha sala de aula, o meu computador vai trabalhar ou não, e vou poder dar essa aula em condições?” (B2)

Relacionada com a gestão de todo o parque informático, as escolas deparam-se com a necessidade de garantir o apoio técnico na resolução dos problemas que surgem todos os dias. Até aqui os problemas têm sido resolvidos pelo voluntarismo de colegas mais experientes, em especial pelos professores de TIC. No entanto, estes professores não têm horas suficientes para o desempenho destas tarefas, nem estas fazem parte das suas funções. Muitas vezes, as direções utilizam algum do pouco crédito letivo próprio para criar este apoio mas, com o aumento do número de equipamentos e de utilizadores, tal medida tem vindo a revelar-se pouco eficaz. Para ultrapassar estes problemas, os diretores apresentaram algumas soluções que a seguir se partilham:

“Portanto, além da capacitação digital, era necessário que houvesse, por exemplo, uma parte técnica que pudesse acompanhar todo o processo. Estou-me a referir não aos professores de TIC mas a técnicos de informática que pudessem acompanhar.” (C)

“Faltam essas horas, faltam também alguns professores que, para além das pessoas TIC, possam ter essas competências, porque algumas não são competências com um elevado grau de especialização e se calhar era possível dar essa formação a professores mais interessados nestas áreas.” (B)

A questão dos créditos letivos é mesmo uma condição reconhecida por todos como importante. Os diretores entrevistados são da opinião de que será necessário atribuir mais horas para a capacitação digital de todos. Desta forma, estas funções ganham uma importância maior no desempenho das funções docentes, pois são reconhecidas pela atribuição de créditos letivos como reforçam de seguida os diretores:

“Mais uma vez, volto a dizer que deveria haver um reforço de horas específico para a Escola Digital, para que nós pudéssemos ter utilizadores chave não afetos a turmas, mas que pudessem ser o pivô, que pudessem ajudar a alavancar o trabalho que é feito nas salas de aula, introduzindo as tecnologias ou explorando as tecnologias.” (B)

“Mas depois falta a questão... isso tem que ser considerado no fundo, componente letiva. Ou tem de ser dado algum tipo de crédito à escola mediante uma contratualização com o próprio Ministério. Quando falamos às vezes dos planos de inovação, isto deveria ser claramente também uma das áreas a contemplar nos planos de inovação.” (C)

A valorização do investimento dos professores na capacitação digital (da própria e dos restantes atores educativos) passa também pelo processo de progressão na carreira. As regras atuais da formação contínua dos professores deram origem a algumas posturas mais conservadoras. Por se tratar de um requisito para as mudanças de escalão sequenciais, os professores (nem todos, como é óbvio) não realizam a formação contínua pela necessidade de melhorar o seu desempenho docente mas pelos ciclos de permanência em cada escalão da carreira. Os diretores mostraram-se muito sensíveis com esta questão e continuaram a apresentar algumas soluções como se pode retirar as seguintes afirmações:

“... deveríamos ter aqui uma forma quase de reconhecimento. E quando se fala tanto em carreira e salários, não onerar os professores com este tipo de burocracias já seria um bom indicador de que “façam, vocês sabem que precisam, vocês estão motivados, vocês perceberam a importância disto, mas o Ministério também vos reconhece que vocês, ao fazerem esse esforço, vão poder usufruir dele na vossa carreira”. (B)

“... a formação para os professores também é um requisito para a progressão na carreira e o modo como está feita, está pensada e a funcionar a nossa carreira não está compatível com essa motivação que é intrínseca à formação. Não faz sentido e aqui falo na primeira pessoa, eu estou congelado no quarto escalão, tenho que fazer formação de nível 3, vou fazer quando mudar de escalão. OK? Não vou despende tempo com uma formação e depois tenho que despende novamente tempo para cumprir o requisito da formação.” (B)

“... ninguém fica prejudicado com isto, porque na verdade, as pessoas, quando se formam, é para serem melhores profissionais e, portanto, tanto são no escalão em que estão – congelados ou não – como são nos escalões seguintes. O conhecimento fica lá e eu acho que, sinceramente, o Estado tinha... o Ministério da Educação tinha tudo a ganhar em criar aqui um regime de exceção em concreto para esta formação de competências digitais.” (A)

“E eu acho que aqui o Ministério, até porque tem uma janela temporal muito limitada, que é 2023, para formar tantos docentes, deveria ter uma exceção e dizer “tudo o que sejam competências digitais certificadas – porque há formações que são interessantes, mas não são certificadas – mas

tudo o que sejam certificadas, desde que os docentes as realizem, elas são usadas no escalão ou nos escalões seguintes”. (C)

No domínio pedagógico e curricular, foi reconhecida a necessidade de reformular as aprendizagens essenciais da disciplina de TIC pois estas não se encontram em sintonia com as atuais necessidades dos alunos. A literacia digital dos alunos terá ganhos com esta revisão tanto dos conteúdos, como do papel que esta disciplina poderá ganhar:

“Eu acho que a disciplina de TIC, embora o processo de transformação digital é transversal. Mas acho que a disciplina de TIC deveria rever os seus programas. Tem-se falado nas aprendizagens essenciais de tantas disciplinas, também, naturalmente, nas TIC. Mas quando perguntamos a um aluno o que é que sabe sobre a utilização prática de algum tipo de ferramentas ou sobre segurança, essas aprendizagens estão a ser feitas mais de uma forma transversal do que propriamente uma disciplina. Claro que o número de horas no currículo não ajuda rigorosamente nada.” (B)

Mas cada vez mais, as medidas educativas quando são tomadas têm que ter uma abrangência muito larga. O conceito de comunidade educativa, onde todos aprendem com todos, é cada vez mais tida como a opção que melhor transcreve o novo paradigma educacional. O ato educativo deve considerar o aluno não de forma isolada, mas membro efetivo e ativo de um grupo de amigos, de uma turma, de uma escola, de uma comunidade educativa, de uma família e do espaço onde vive. Tudo o que for decidido para o bem estar e para o sucesso educativo dos alunos, terá que considerar todos aqueles níveis de participação social. Como podemos constatar pelas transcrições que se seguem, esta premissa é defendida de forma clara pelos docentes entrevistados:

“E depois as famílias. Todas estas propostas devem também passar pela comunidade, pela família, que não está a funcionar assim tão bem.” (D1)

“Depois olhando para uma comunidade um bocadinho mais alargada e para a escola como uma organização, se falarmos da capacitação digital de pessoal não docente encontraremos outras fragilidades, nomeadamente a nível de financiamento.” (D1)

“Pelas lacunas que temos a nível de recursos humanos para assegurar que isto funcione, nós também teremos que apostar de igual forma no pessoal não docente, e quando falo em pessoal não docente, estou a falar de assistentes operacionais que serão preciosos para colaborar numa escola que queremos que funcione da maneira que queremos que isto funcione, com o plano A sempre a funcionar em todas as salas ou situações.” (D1)

“E a questão da formação. A questão da formação, da capacitação digital era muito importante para todos, não só para alguns. Porque, se somos um grupo, se queremos trabalhar em rede, quando não estamos todos no mesmo nível ou aproximadamente, também é muito difícil termos os mesmos objetivos ou as mesmas intenções, por isso parece-me que estes aspetos...” (B1)

“Por isso a formação tem que ser paralela, ou seja, não são só os professores é que precisam de formação, os miúdos também precisam e continua. Não pode ser esporádica. E também a parte curricular, eles tendo só uma hora para fazer não dá para nada.” (C2)

“E talvez a questão dos funcionários, porque olhamos muito pouco para eles. Vemo-los como meros agentes que estão ali para limpar e arrumar as coisas. Por exemplo, a nível das necessidades educativas especiais têm um papel importantíssimo. São normalmente eles que acompanham os miúdos às vezes mais tempo do que os próprios professores. Precisava de uma formação muitas vezes específica naquelas áreas, mas ninguém pensa nisso. Inclusive, não os valorizam nem lhes dão estabilidade por diferentes razões. Essas estruturas são essenciais, pronto.” (B2)

“Nós conseguimos criar aqui uma pequena equipa de funcionários, que tivemos a sorte de encontrar dois funcionários que percebem bastante de informática, que que ajudam a resolver uma série de problemas.” (B2)

1.5 O papel das lideranças

Indo ao encontro do que a literatura nos diz sobre o papel das lideranças na implementação de processos inovadores nas escolas, os docentes entrevistados também consideram que o envolvimento dos diretores na capacitação digital é fundamental. Contudo, as condições para exercer o cargo não podem ser desconsideradas. A constituição da equipa de direção é uma dessas condições, tal como os esforços para atrair os restantes professores da escola para a capacitação digital. Os diretores não fogem às suas responsabilidades e atuam para que a capacitação digital dos docentes seja um sucesso, mesmo quando eles próprios não têm tempo nem oportunidade para aumentar a literacia digital.

Logo à partida, o facto de o diretor estar motivado para o uso das ferramentas digitais é um aspeto importante a ter em conta na implementação da capacitação digital. Ao reconhecer o interesse e a importância nesta área de intervenção, o diretor transmite aos restantes docentes um sinal claro de motivação e valorização. Por acederem a um nível diferente de observação junto dos diretores, as docentes do CFAE reconhecem estes mesmos sinais, como podemos constatar a seguir:

“Se a liderança não estiver direcionada para isso, se não fizer valer a sua autoridade, cai tudo por terra, porque nós percebemos (e temos oito unidades orgânicas diferentes) onde há uma liderança forte e onde a liderança não se nota e como é que as coisas funcionam.” (D3)

“Já no ano em que dei estas pequenas formações, que fomos criando para dar resposta no período pandémico, alguns foram a pedido das próprias lideranças, das próprias direções das escolas, que pediram se podia haver mais uma turma desta ferramenta para capacitar os docentes.” (D2)

“Voltamos à questão das lideranças. Têm que ser inteligentes, sensatas que percebam que para a comunidade educativa assumir-se como digitalmente proficiente e utilizar essa proficiência eles têm que dar o exemplo.” (D1)

“Agora, eu creio que estas oficinas de formação no âmbito da capacitação digital, se não tiverem essa mesma mobilização por parte das direções das escolas, alguns professores vão sempre esquivar-se de frequentar essas oficinas, no sentido em que é mais algo que vai acrescentar ao seu

horário de trabalho, algo que vai acumular com outras tarefas em curso e vai ficando para segundo plano.” (D2)

“Muitas escolas referem bons exemplos de uma forte parceria das empresas aquando da pandemia. Mas voltamos outra vez às lideranças. Se elas valorizarem isso ... porque é preciso trabalhar para se estabelecerem parcerias. A visão de escola do diretor tem que incorporar esse tipo de aposta e de investimentos. Há que selecionar e priorizar aquilo que faz parte da escola que se quer construir.” (D1)

“A visão de escola do diretor se for já uma visão contemporânea, que acompanha os tempos ou o progresso e que encara o exercício do seu mandato inserido em contexto, as coisas surgem de forma natural, não são tão forçadas.” (D1)

É de salientar que dos três diretores entrevistados, somente o diretor do AE “B” afirma de forma explícita o interesse na área das tecnologias. Vejamos:

“Enquanto diretor, eu posso ter uma perceção dentro de organização e, quando me comparo, é que sempre temos ainda tanto caminho por fazer, até porque sou uma pessoa interessada nesta área das tecnologias.” (B)

Este interesse parece ser confirmado por uma das docentes do mesmo agrupamento:

“Nem sempre todas as escolas tiram partido dos recursos e da situação que têm à sua frente. Lá está, tudo depende de muitas coisas... das lideranças, nomeadamente. Têm uma importância enorme. Nós temos essa sorte.” (B3)

Mas são necessárias condições para que o diretor possa desempenhar o seu papel. O facto de o diretor ter a autoridade e autonomia de escolher a sua equipa de direção é, pelo que nos refere o diretor do AE “C”, bastante positivo:

“Eu sei que isto é polémico, mas eu vou ter que dizer, e que os diretores escolhem as pessoas com quem trabalham. Obviamente isto tem a sua carga. Mas a nossa equipa, ou seja, na nossa equipa nós temos que ter pessoas de diferentes competências. Não têm que ser as melhores pessoas, não têm que ser os super-homens e super-mulheres, mas naturalmente que têm que ser pessoas que queiram trabalhar para aquele fim.” (C)

O mesmo diretor considera importante conseguir ganhar os restantes professores para a sua visão, para o seu projeto:

“Porque a grande dificuldade depois também é envolver as pessoas e isso é uma coisa ótima. Vender-lhes esta imagem, o *marketing*, é um trabalho imenso e que elas possam aderir à nossa visão do agrupamento e à nossa visão de educação mas, nem sempre é fácil e sobretudo, quando o processo é mais ou menos escorrito.” (C)

Os exemplos que se seguem dos diretores dos AE “B” e “C” ilustram bem o compromisso com a capacitação digital das escolas que dirigem:

“Eu diria que as lideranças têm quase que um comprometimento da utilização. Olhe um exemplo só muito básico, mas que também foi um caminho que, lembra-me que eu iniciei o mandato há 5 anos, mas já na altura tentava, mas acho que mais consequentemente, não é mais consequentemente, com outros resultados a partir do primeiro ano que aqui estive, que foi a utilização do e-mail institucional. Pode parecer uma coisa banal, não é? Mas eu só comunico através do mail institucional e portanto, esta é uma imposição, se puder chamar, que é feita aos professores.” (C)

“Portanto, diria que eventualmente há aqui esta necessidade de trabalhar com as lideranças, que depois se estende aos restantes professores. Contudo, a utilização maior é seguramente das lideranças.” (C)

“Claro que isto tem aqui uma questão de liderança, tem uma questão que nós acreditamos que é sempre possível fazer mais, de pormos alguma pressão nos serviços para... nos serviços e nos professores para utilizarem.” (B)

Mas com todas estas responsabilidades a cumprir e expectativas a atingir, os diretores têm dificuldade em eles próprios fazerem as respetivas capacitações digitais e adquirir novas competências. Esta contradição é a seguir exposta por uma das docentes do CFAE:

“Esta transformação digital exigiria diretores que nem sempre são os que nós temos... muitas vezes até pela sobrecarga que também tem, muitas vezes o que os centros de formação oferecem neste âmbito não abrange os diretores, porque eles não têm tempo. Portanto, eles não estão a ser abrangidos por propostas, quer de contacto com o mundo digital, quer com a reflexão que suscita a utilização digital em sala de aula. E muitas vezes o diretor não se omite, só não domina a evolução que está a acontecer e não se apercebe da necessidade de intervenção.” (D1)

1.6 Entidades parceiras no desenvolvimento da capacitação digital

Claramente que este não é um processo que as escolas queiram ou possam fazer de forma isolada. O apoio dentro do próprio sistema de ensino e a colaboração com entidades parceiras serão fundamentais para a capacitação digital das escolas. Num primeiro nível de ação, decorrente da própria responsabilidade que têm sobre todo o sistema educativo, estão as estruturas nacionais e regionais do Ministério de Educação e das diferentes Direções-Gerais. Atualmente, com a transferência de competências na área da Educação para as autarquias, estas ganham mais responsabilidades. Esta transição, que nos parece lógica e pertinente, faz com que as decisões e a procura de soluções no âmbito da capacitação digital possam ser mais eficazes, pois terão em conta uma realidade local (no máximo regional, através das Comunidades Intermunicipais e Municípios) e não nacional. Os docentes reconhecem nas transcrições que se seguem a inevitabilidade da transferência de competências para níveis mais locais de decisão:

“Eu acho que ... isto tem que começar também mesmo pelo próprio ministério, na minha opinião”.
(A1)

“O ministério, sem dúvida. Talvez a DGESTE que é a figura mais próxima de nós. A autarquia sim, também. Algumas juntas de freguesias por arrasto. Aqui em ... serão as principais.” (A)

“Nós dependemos do Ministério da Educação na verdade, mas também, atualmente, com a própria descentralização temos aqui as Câmaras e as CIM que devem ser levadas à discussão no sentido de perceber estas necessidades.” (C)

“Eu não vejo as coisas como: isto é só um problema do Ministério ou só da Câmara. Mas sem dúvida, que as grandes modificações serão do Ministério da Educação e das autarquias, porque são elas que vão mexendo.” (C)

Mais uma vez, como acontece em tantas outras áreas de intervenção do poder local (e em toda a sociedade portuguesa), persistirá uma diferenciação entre municípios. Em princípio, as autarquias com mais poder económico terão recursos para apoiar as suas escolas de forma mais substancial, no entanto, os professores entrevistados têm uma opinião totalmente diferente. Os docentes do AE pertencente ao maior município (e economicamente mais desenvolvido) referem mesmo que este facto é limitador e provoca um afastamento entre as duas instituições dentro da cidade, como podemos verificar a seguir:

“Mas em ... é mais complicado. Nas zonas, portanto, locais onde as autarquias são mais próximas das populações e das escolas e dão importância à educação, não quer dizer que aqui em ... não se dê importância, mas o apoio em termos de investimento, de ajuda para podermos desenvolver determinadas coisas já não é a mesma. É a ideia que eu tenho, até a partir das formações que nós fizemos recentemente e também daquela formação, quando os colegas falam realmente da ligação muito forte e grande e apoio constante e atenção.” (C1)

“Nós em ... apesar de estar agregada aqui a uma cidade é uma escola rural e portanto que precisa de determinados apoios e não têm. As vivências destes miúdos por exemplo, nós para pequenas coisas como transportes não temos acesso. Nós somos um parente pobre.” (C2)

“As autarquias poderão também ser naturalmente um parceiro. Naturalmente que percebemos que depende da capacidade económica de cada autarquia, em primeiro lugar, porque muitos dos projetos que muitas vezes aparecem são sustentados por projetos financiados por fundos europeus e, portanto, aí, muitas das vezes, é a dependência e não é a falta de vontade da autarquia, é a falta de condições e, portanto, estão à mercê do aparecimento desse tipo de projetos.” (B)

Como destaca a seguir a diretora do AE “C” o facto de uma escola ser vizinha de uma grande empresa nacional com uma enorme projeção internacional na área das novas tecnologias, é uma mais-valia importantíssima que não pode ser descurada:

“Eu posso dar aqui um exemplo que tivemos. Nós todos os computadores, os kits informáticos que entregámos aos alunos e atendendo à especificidade da nossa população, eles estavam inicializados, mas temos muitos alunos e iria levar muito tempo, mas como nós temos uma parceria com a (nome da empresa) que nos deu hipótese de eles estarem aqui, a um sábado, técnicos da (nome da empresa) portanto, não pagos, até à hora de almoço. As próprias parcerias os protocolos servem para este tipo de situação e é assim que temos que ver a Escola. Eu até agradei imenso, mas eles disseram: não tem que agradecer, este é o nosso trabalho comunitário, é a forma de nós retribuirmos.” (C)

Já os docentes pertencentes ao município de dimensão e capacidade económica intermédia têm uma opinião contrária aos seus colegas da cidade no que diz respeito quer ao apoio prestado pelas autarquias, quer pelo tecido empresarial mais fraco e financeiramente menos capaz. As transcrições que se seguem descrevem um maior apoio por parte do município:

“Pois, nós temos essa sorte. Temos uma autarquia muito próxima e que investe bastante na educação.” (B2)

“Nós, aqui ..., temos a sorte de ter empresas locais que, porque olham para o projeto educativo da escola e para o plano de desenvolvimento digital, apoiam o Agrupamento nessa área.” (B)

“O nosso Município ofereceu a todos os alunos uma conta na Escola Virtual.” (B2)

“O facto de agora termos as câmaras municipais com um papel muito mais interventivo a nível de vida nas escolas, também nos põe aqui algumas questões a nível de formação, talvez até serão resolvidas com ganho.” (D1)

“... aqui é importante fazer este parêntese: eu acho que a própria autarquia ... também investe muito nas escolas e neste processo de apoiar as escolas com aquilo que elas precisam. Aliás, estes clubes da robótica foram financiados por um projeto da autarquia que eram dos ambientes educativos inovadores. Por isso, o facto, se calhar, de também sermos o único concelho, não é, que por exemplo não existe aqui em (cidade), permite a proximidade da autarquia ao agrupamento e ao investir...” (B1)

“Mecenas, empresas do próprio concelho também investem em atividades especificamente desta área.” (B3)

“Parcerias, sim. Há escolas em que os diferentes atores, alunos, professores, não docentes, lideranças mencionam parceiros eficazes, por exemplo a (nome da escola) referem essas parcerias. São bons parceiros porque se apercebem das vantagens e da importância de trabalhar com a escola. Essas próprias instituições fazem depois contratos com empresas que lhe fornecem serviços em termos de formação.” (D1)

“Este ano tivemos também o apoio do (nome da empresa), já não é o primeiro ano, em que tem servido a verba que eles nos servem para estabelecer uma parceria com a Happy Code. Com eles temos feito o projeto “(nome do município) a programar”, que consiste em termos sessões de programação para os meninos dadas pelos técnicos da Happy Code, normalmente durante as interrupções letivas, que podem ser feitas em videoconferência, à distância, mas o nosso diretor responderá melhor do que nós a isso, certamente, nas restantes parcerias.” (B1)

No caso do município mais pequeno e com menor capacidade financeira das empresas, o único parceiro capaz de colaborar com a escola será mesmo a autarquia de acordo com as opiniões que se seguem:

“No nosso caso, em ..., ainda é pior. Somos um meio ainda mais pequeno com poucas empresas e o apoio a esse nível é quase nulo. Não temos investimento lá a não ser da própria autarquia.” (A2)

“Nós, este ano, no Agrupamento de Escolas de ..., e se calhar também é a desvantagem de estarmos num ambiente pequeno que não tem muitas empresas, mas também temos algumas que tem ajudado.” (A1)

“Tudo o resto não será significativo. A associação empresarial, enfim, não é muito significativa. Eles agora estão a querer ser muito dinâmicos em muitas coisas mas não têm capacidades. Nem sei se têm conhecimentos para isso. Também não têm capacidade financeira.” (A)

A escolha para este estudo de três contextos diferentes, apesar de próximos geograficamente, não foi obviamente aleatória. A percepções dos entrevistados sobre as entidades que poderão auxiliar a escola no seu desenvolvimento digital e a possível extensão deste apoio, reflete

realidades completamente diferentes e, talvez, algo surpreendentes. Não é no contexto claramente mais favorável (a nível socioeconómico) que se verifica a existência de um apoio mais concreto e eficaz.

1.7 O uso das ferramentas digitais em ambiente escolar

Como já foi referido várias vezes, o acesso eficiente às ferramentas digitais nas escolas (especialmente o *hardware*) é um problema que torna mais demorada a capacitação e o desenvolvimento da literacia digital de alunos e professores. Apesar das (ainda lentas) melhorias neste âmbito, o uso das ferramentas digitais em ambiente escolar é cada vez mais uma realidade junto do corpo docente que tem vindo a investir neste processo. Quer seja na preparação das aulas ou na lecionação das mesmas, no contacto permanente com os alunos e na disponibilização de documentos de trabalho em formato digital, quer seja na comunicação mais próxima e eficaz com os encarregados de educação e entre colegas, estas novas ferramentas começam a ser indiscutíveis e imprescindíveis como podemos concluir com base nas seguintes afirmações:

“A mesma coisa em termos de formação, da capacitação digital, pronto. Este ano como fiz o nível 2 da capacitação, eu tentei introduzir algumas ferramentas nas minhas aulas, tentei e introduzi. Produzir sempre de acordo com os conteúdos e aquilo que pretendia que os objetivos daquele que pretendia fazer.” (C1)

“Em primeiro lugar, em termos de comunicação entre docentes, comunicação entre docentes e não docentes, mesmo entre alunos e encarregados de educação, já usamos o digital como norma. Ou seja, penso que isso deve ser mais ou menos assim todos os agrupamentos.” (B2)

“A nível da nossa escola eu acho que houve um caminho muito interessante que foi feito pelos professores, todos os colegas e inclusive até pela direção, que se tentou ajustar e tentou também no fundo utilizar as ferramentas digitais no sentido de facilitar o trabalho burocrático.” (A1)

“A nível do corpo docente, o que eu tenho notado é que realmente houve um grande investimento da parte dos colegas e isso vê-se, sobretudo, por exemplo, nas divulgações das atividades. Vê-se que as pessoas preocupam-se em divulgar as atividades mostrar um ou outro aplicativo que utilizou e pronto isso vê-se que há aqui um crescimento.” (A1)

“Parece-me que está a haver um esforço, mesmo aquelas pessoas que são mais resistentes ou que eram mais resistentes, não querem estar afastadas portanto, querem estar integradas nesta nova realidade e parece-me que essas pessoas também têm feito o esforço nesse sentido.” (A)

“Aquela questão da caixa do telemóvel, é que sempre me fez impressão. Eu sempre disse: o telemóvel é um material, é uma ferramenta de trabalho. O aluno não pode só usar o telemóvel para jogar, então, vamos lá usar na sala de aula. Mas dizer que isto não é uma ferramenta, não me parece. Eu sempre disse que não se devia proibir, mas sim utilizar.” (C)

Esta crescente habituação no uso do digital resulta no aparecimento de outros problemas como são os casos da segurança (do material físico e na interação em ambiente digital), da insegurança (por parte dos professores em revelar aos alunos que ainda não dominam as ferramentas digitais) e do ainda reduzido uso produtivo dos recursos. São as chamadas “dores de crescimento” partilhas de seguida pelos docentes:

“Pois, às vezes tinham medo, medo de falhar junto aos miúdos.” (C1)

“Eu senti muitas vezes alguns que estavam a fazer trabalhos, não os comentavam com os alunos, porque depois, às vezes, tinham medo de falhar e não dar a devida informação aos alunos e de serem gozadas e não só. Que os miúdos ficassem desconfiados e achassem que não tinham confiança nela. E isso não pode ser assim. Uma pessoa tem que estar confiante para aquilo que vai fazer e aplicar junto dos alunos.” (C2)

“Embora não sei se nós nos sentimos assim tão seguros que não tenhamos de ter o tal plano B, acho que ainda funcionamos com o tal plano B em termos de segurança.” (A2)

“Um professor que tem nove turmas não pode ficar à espera muito tempo para usar o digital. Se de cada vez que vai para usar o digital as coisas não funcionam, perde muito tempo.” (D1)

“E depois também verificámos que, agora os alunos vão trazer os computadores, todos, isso é ótimo. Maravilha. Um país muito moderno. Mas eles vão andar sempre com os computadores atrás? E então mas isso não os vai estragar mais depressa? Onde é que os miúdos vão guardar os seus computadores? Nós não temos solução, porque os cacifos não são solução para isso e não temos ainda, não temos solução para isso. Mas isto é uma questão que temos mesmo que arranjar uma solução rapidamente, mas não estou a ver qual.” (A)

“Por outro lado, esse é um outro desafio. Coloca-se hoje no domínio da segurança, ou seja, antigamente falava-se da segurança física, da nossa segurança enquanto pessoas, enquanto cidadãos, nos nossos bairros, no nosso local de trabalho, hoje estamos na *cloud*, nós também temos a nossa presença virtual na *cloud*, a nossa informação, os nossos dados, aquilo que é mais pessoal na *cloud* e portanto a segurança acaba por ser um outro aspeto relacionado com as TIC que é incontornável e portanto.” (B)

“Eu sou um pouco crítica (porque passei pelo projeto do Magalhães) quanto à atribuição destes *kits* tecnológicos, eles podem estar atribuídos aos alunos da mesma forma, mas sem serem levados para casa ou seja, eles ficam sempre na escola e, eventualmente, ao fim-de-semana, por exemplo, eles levavam pra casa, mas o sítio deles era na escola. Isto proporcionava condições diferentes de trabalho, porque estamos sempre sujeitos a que numa turma de 20, 3 ou 4 não tragam, podemos requisitar é verdade...” (B1)

Mas o uso das ferramentas digitais está em claro crescendo. Seja do universo da *Google* ou da *Microsoft*, das editoras dos manuais escolares (agora apostadas cada vez mais na vertente digital das suas ofertas) ou de um número infindável de outras aplicações ou plataformas, os professores têm ao seu dispor imensas ferramentas que o podem ajudar na realização de todo o tipo de tarefas docentes de organização, planeamento, construção, cooperação, partilha e avaliação de conteúdos ou tarefas. Também para as tarefas mais administrativas e burocráticas, o uso das plataformas de gestão já são aceites por todos os professores sem

grandes celeumas. Já ninguém parece ter saudades do velho “Livro de Ponto” e são várias as novas ferramentas a uso como descrevem de seguida tanto diretores como docentes:

“... tivemos que tomar algumas decisões e, portanto, adotamos a *Classroom*. E porque tínhamos já um conjunto de serviços no ambiente *Google*, como no fundo a plataforma de charneira ... Mas o que é certo é que a *Classroom* também nestes últimos anos ganhou um conjunto de ferramentas que levaram à tal... ajudaram à tal transformação digital e que alguns professores, uns mais do que outros, têm maximizado a sua utilização.” (B)

“Nesse aspeto acho que têm vantagem as plataformas semi fechadas, em que eles sabem que as coisas estão lá, fica tudo registado e comunicam através de lá, podem comunicar com o professor de cada disciplina, acho que a opção foi boa.” (C3)

“Depois os professores também têm que preencher plataformas de registos das turmas, dos sumários, têm que ver as faltas. É uma plataforma de recursos e também de apoio à sua própria atividade. Mas os professores ultrapassam isto, são muito criativos. Os professores vão para além desta parte burocrática.” (A)

“Em termos de serviços administrativos, também há muitas plataformas que elas têm que preencher e até para recolher dados também.” (A)

“Implementamos este ano o INOVAR. É como eu digo, em termos de apoio, por exemplo, temos a sala, temos os recursos da escola virtual com a licença premium atribuída, quer a docentes, quer alunos desde o pré-escolar até ao secundário.” (B1)

“Muito bem, temos ferramentas digitais que são utilizadas de uma forma mais ou menos individualizada, diria eu. Ou seja, há pessoas que têm uma larga competência nesses termos.” (C)

“Foi nessa altura que introduzi aqui no Agrupamento o *Microsoft Office for Education* e as pessoas sentem agora a necessidade de utilizar o *Teams*, sentem a necessidade de haver os grupos de alunos por turma. Cada departamento tem a sua equipa, criam documentos, por exemplo a nossa candidatura que foi feita ao Ciência Viva, foi logo solicitada a criação de uma equipa para troca de documentos.” (C)

“Existe uma série de plataformas, ancorando aqui com o *Zoom*, com o *Office 365*, todas elas muito trabalhadas pela biblioteca escolar. Mas é difícil dizer se há uma percentagem x de utilização de uma ferramenta ou de outra, mas seguramente existe um caminho que é feito sobretudo na base de utilização de plataformas digitais. Isso é consequente e é crescente.” (C)

“Eu nunca utilizo mais do que quatro ferramentas com uma turma. Não vale a pena. Portanto, é assim, até que eles se apropriem e eles acabam por testar a ferramenta, para ver se gostam, pronto. Eu dou sempre, por exemplo, para fazer um trabalho de pesquisa e para apresentar duas ou três hipóteses da aplicação e às vezes são eles próprios que trazem.” (A1)

Ainda no campo dos aspetos positivos no uso das ferramentas digitais, constatamos o ganho que os alunos podem beneficiar da redução significativa do peso das mochilas que têm que transportar. A utilização do digital para facilitar a comunicação com as famílias também é uma mais-valia apreciada pelos professores (em especial os diretores de turma) como reconhecem as seguintes opiniões:

“Acho que a nível da comunicação com os encarregados de educação, a Classroom até acabou por ser um elemento facilitador, porque nas idades mais baixas os pais é que dinamizam o *email* dos meninos e acabam por entrar com o email dos meninos e vão acompanhando até as atividades que vão fazendo, as informações que o agrupamento quer que chegue rapidamente aos pais.” (B1)

“E depois, isto não está só a ser usado no trabalho pedagógico, também está a ser usado na comunicação com as famílias. Eu, enquanto diretor, naturalmente, fomento isto. De algum modo, isto também estimula a tal proximidade que se perdeu um bocadinho com a pandemia, porque deixámos de ir às escolas.” (B)

“Esta visão é, na minha opinião, é a principal mudança que o digital pode trazer, porque realmente os miúdos deixam de ter que andar com 20 livros e andar só com um computadorzinho ou até quase com um tablet e podem aceder à informação, podem criar informação, podem partilhar e cooperar muito rapidamente.” (B2)

A melhorar ainda estão as questões da usabilidade das ferramentas de forma produtiva por parte dos alunos. Para que tal aconteça, será necessário que os docentes solicitem mais vezes o uso dos computadores em contexto de sala de aula na realização de tarefas individuais ou de grupo. Como constatamos aquando da reflexão sobre o conceito de literacia digital, depois de garantido o acesso aos recursos digitais, será necessário que os alunos tenham tempo e oportunidade para analisar, avaliar e experimentar as ferramentas de forma segura e acompanhada. Só depois de atingir a competência digital, como defende Allan Martin (2008), é que o aluno poderá começar a interagir de forma profícua com o ambiente digital no sentido de ele próprio ser produtor de conteúdos e partilhá-los com a sua comunidade. A necessidade de aumentar o uso do digital em contexto de sala de aula e em atividades promotoras da literacia digital dos alunos é reconhecida pelos entrevistados nas afirmações que se seguem:

“Mas depois há a questão da produtividade, se lhes perguntarmos como é que se formata um texto, como é que se utiliza o *Excel* para obter um conjunto de informação segmentada, eles aí já têm mais dificuldade porque não é só a questão da competência técnica em si do grau da abstração, mas na verdade é que eles também ainda não sentiram a necessidade de aprender algum tipo de ferramentas, dessas ferramentas orientadas para a produtividade e fazerem uso.” (B)

“Eu vou fazer uma confidência enquanto encarregada de educação, porque tenho um jovem de 14 anos lá em casa e, tenho muita pena, enquanto encarregado de educação, ter ido levantar o *kit* tecnológico do meu filho já há alguns meses atrás e ele nunca ter sido solicitado para a escola para nada. Os professores vão pondo alguma coisa na *Classroom*, ele vai acompanhando ou ver os *PowerPoint* que apresentaram, mas acho que ainda temos que dar passos mais firmes, porque há aqui realmente muito dinheiro investido para isto funcionar e acho que o trazer o *kit* para a escola também é sinónimo de que aquilo não serve só para os jogos.” (B1)

“Também o que sentimos é que nem sempre a adesão aos computadores, o acesso, portanto, aos *kits* foi muito bem aceite. Nós tivemos de fazer um grande reforço, os diretores de turma tiveram que voltar, porque os miúdos não queriam, ou seja, eles tinham, alguns tinham, depois tinham aquela questão de ser empréstimo, para eles também lhes trazia alguma insegurança, se acontecesse alguma coisa, etc. E, portanto, sentíamos que há aqui também uma resistência da parte dos encarregados de educação e dos alunos em ficar com o *kit*. Ora, se nós queremos um *kit* para todos...” (A2)

Voltando à ilustração de “El Rubencio”, “Aprender a nadar no Oceano Digital: Quadro europeu de competência digital para cidadão”, quando os alunos e os professores chegarem ao derradeiro nível de apropriação do digital e utilizarem as ferramentas tecnológicas de forma segura, direcionada e trivial, aí sim, poderão não só resolver os problemas complexos com que se deparam (sejam eles na escola ou fora dela), como criar novos desafios de forma criativa, contribuindo para o bem-estar geral e para o avanço da sociedade:

“Quando eu não tiver medo de dar uma aula de quadro e giz, se for a aula que me serve, quando eu não tiver pré-conceitos nem preconceitos, talvez aí, a cultura da escola, já tenha incorporado que a proficiência não é dominar ferramentas, mas estar apta e segura a escolher, capaz de dar intencionalidade aquilo que preparo.” (D1)

Aproveitamos para reiterar uma ideia que nos parece importante. O processo de capacitação digital do sistema educativo nacional já começou e já são reconhecidos alguns resultados positivos. No entanto, como é normal nestes processos, também vão surgindo novos problemas ao longo do percurso que talvez não fossem percebidos no início mas que carecem de solução. Por vezes, as soluções não são imediatas nem fáceis de encontrar.

2. O PADDE enquanto mecanismo de promoção da capacitação digital do sistema educativo

2.1 Constituição das Equipas de Desenvolvimento Digital (EDD)

Tal como foi descrito no Capítulo I, o primeiro passo na construção do PADDE foi a constituição das EDD em cada unidade orgânica. Um traço comum a todas as escolas do nosso estudo foi a decisão de incluir na EDD professores provenientes de áreas curriculares diversas, com diferentes visões sobre a escola e níveis de capacitação digital. Todos os diretores fizeram questão de fazer parte da respetiva EDD (mesmo os menos tecnológicos) e de nela incluir líderes intermédios da organização. Um outro aspeto relevante destacado pelos diretores e patente nas transcrições que se seguem, foi a inclusão nas EDD de assistentes operacionais e encarregados de educação vocacionados para a área do digital:

“Bem, começou pela construção da equipa. No meu entender, tinha que ser uma equipa diversa em termos de olhares, de competências ... também sabíamos que tínhamos que ter pessoas na equipa que fossem efetivamente, que tivessem capacitação digital. A equipa inicial, porque depois a equipa tem vindo a construir-se e a reconstruir-se. Começaram por ser coordenadores de diretores de turma, professores que tinham efetivamente competências na capacitação digital, da biblioteca escolar, o coordenador de projetos. A lógica foi arranjar uma equipa diversificada e ter alguém efetivamente que tivesse uma forte capacitação digital.” (C)

“Começamos por definir uma *task force* representativa, portanto, todos os níveis de ensino e também o pessoal não docente, no fundo, quem tinha a infraestrutura tecnológica esteve

representado e, portanto, essa task force identificou um conjunto de problemas e elaborou um documento base.” (B)

“Eu também fiz questão de fazer parte da formação, porque eu não poderia estar excluída desta realidade e como eu tenho uma tendência em fugir destes meios tecnológicos, não fazer parte da equipa pior seria. Foi assim que se fez.” (A)

“Agora quem é que foi? Eu sim senhora, a adjunta da Direção que está toda vocacionada para estas áreas, a professora bibliotecária (fazia todo o sentido ela estar incluída, por causa do centro de recursos da biblioteca do Agrupamento), um professor de informática e depois também um professor de educação física que também está altamente motivado para estas áreas. Ele é o motor porque ele é o coordenador do nosso plano.” (A)

“Tivemos também a coordenadora do PADDE, que é a ..., ela tem acento no pedagógico enquanto coordenadora de projetos. Mas por exemplo foi ao conselho geral explicar e fazer uma apresentação sobre essa situação, que está na página do agrupamento. Também foram envolvidos os pais. Também foi solicitado aos diretores de turma e aos professores titulares que fizessem esse apelo, não é?” (C)

“Para além disso, temos a sorte de ter recrutado um assistente operacional que tem competências TIC, seguramente, está a fazer o curso de engenharia informática e que acaba por prestar o apoio transversal ao Agrupamento, quer na manutenção, quer na utilização de ferramentas pedagógicas e de ser um facilitador para os professores, mas depois, também na parte administrativa, acaba por ser um facilitador. E tem sido um bocadinho esta lógica de ajudar.” (B)

Opinião semelhante tem os restantes entrevistados (eles próprios elementos das EDD) que destacam como principal característica as diferentes proveniências e experiências dos seus pares. No entanto, pelo facto de terem a responsabilidade de operacionalizar o PADDE, sentem por vezes algumas limitações que advêm do acumular de todas as outras tarefas enquanto professores e de algum distanciamento por parte dos diretores. Por se tratar de docentes motivados para estas funções e porque reconhecem a delegação de competências e a confiança por parte dos diretores, assumem uma postura pró-ativa, encontrando formas alternativas de funcionamento, como ilustram os testemunhos que apresentamos a seguir:

“Em termos de agrupamento em si, eu acho que, se calhar algo que nos facilitou a vida foi termos dentro do grupo da equipa vários representantes de diferentes níveis de ensino com perspetivas diferentes. Acabámos depois por ir recrutar também um assistente técnico, o senhor ..., que era a pessoa que dentro do grupamento estava muito enquadrada dentro de tudo o que era tecnológico e acho que estas equipas PADDE têm que ser efetivamente alargadas e representativas dos diferentes níveis de ensino.” (B1)

“Em ... nós também foi por convite da diretora. Não estão representados todos os ciclos de ensino. Eu penso que a aposta foi mais no sentido de juntar algumas pessoas que já tinham alguma apetência a nível do digital e que estava ligado já a alguma liderança e que acabamos por também ter já um conhecimento global.” (A1)

“Porque a nossa equipa portanto está a diretora e a vice-diretora, está a professora bibliotecária e depois estão dois colegas, o colega que é o coordenador do PADDE e um colega de informática. Pronto, somos cinco elementos.” (A1)

“Houve esse cuidado. A diretora quando falou connosco, teve o cuidado de pôr elementos de diferentes níveis de ensino.”(C2)

“Para terem a noção, por exemplo, a ideia do pré-escolar. O que é que se passa lá. Funcionários também para a equipa do PADDE porque é essencial termos essa perceção de como essas coisas ... mas também foi por convite.” B2)

“No nosso caso, nós já vínhamos de um outro projeto, um projeto intermunicipal que tinha a ver com os ambientes inovadores. Nessa altura tinha sido criada uma equipa, para criar a visão que queríamos ter de ambientes inovadores. Lembro-me que na altura havia muito aquela ideia da sala do futuro, nós optamos por vias completamente diferentes, trazer meios de inovação às escolas mais focado na altura na robótica, no pensamento crítico e nessas coisas todas.” (B2)

“Autonomia nós temos toda. Às vezes até demais e por vezes não gostaríamos de ter! Precisamos de balizas!” (B1)

“Mas entretanto há sempre um constrangimento, porque a própria ... que é a nossa Diretora, ela faz parte da equipa, também nem sempre têm disponibilidade. Vai acompanhado, ela esteve em algumas reuniões.” (C1)

“porque nós de vez em quando fazemos reuniões através do ZOOM. Já fizemos no início presencialmente e depois fizemos várias reuniões à distância, pronto. Ela tem acompanhado, até porque eu faço um apanhado e deixo na equipa.” (C1)

“mas, há aqui membros que, estando também noutras equipas e envolvidos em outros trabalhos, não contribuíram talvez tanto quanto seria desejável, porque é um trabalho ainda assim, bastante ...” (C1)

Concluimos assim que a constituição das EDD seguiu os mesmos princípios nos três AE. A presença dos diretores foi importante, mas a opção por um grupo de docentes diferenciado nas suas formações de origem e com diferentes características possibilitou a criação de grupos de trabalho motivados e comprometidos, apesar dos constrangimentos inerentes à tarefa de construção do PADDE.

2.2 As oficinas de formação para a construção do PADDE

Depois de constituídas as EDD, os seus elementos frequentaram uma oficina de formação (de 50 horas), a qual foi de uma importância vital reconhecida por todos os docentes que a frequentaram. Tanto os diretores como os elementos das EDD destacaram duas variáveis que contribuem de forma paralela para o sucesso das oficinas. Em primeiro, as oficinas foram um espaço de encontro e de partilha de angústias, de opiniões, de problemas mas, acima de tudo, de soluções experimentadas com sucesso. Em segundo, as tarefas realizadas permitiram que os professores se apropriassem do que era o PADDE, o que se pretendia com a sua implementação e como proceder à sua construção e operacionalização. Estes dois fatores são descritos de forma clara a seguir:

“Foi. Foi bastante importante porque se dúvidas houvesse, houve ali uma, uma troca, uma partilha de experiências até com outros Agrupamentos. Isso foi importante ainda numa altura em que as pessoas não se fixam tanto nelas. Mas relativamente à contribuição do CFAE, houve aqui a sensação e a perceção de que aquele plano era mais do que um plano digital.” (C)

“Sim, foi muito importante. Foi um ponto de encontro entre nós, entre a equipa. Foi mais isso. Claro, mas nós também ouvíamos as outras pessoas e também víamos as realidades das outras escolas. Mas foi importante porque nós estávamos juntos e íamos construindo a realidade que queríamos para o nosso Agrupamento.” (A)

“Claro que sim. Na minha perspetiva acho que foi, houve uma grande vantagem que foi estarmos diferentes instituições na mesma formação a partilhar ideias, a partilhar dificuldades porque, eu já disse isto aqui, eu acho que é muito importante nós aprendermos com a experiência uns dos outros. E era novo para toda a gente, ninguém estava nisto sozinho.” (B3)

“Para mim foi fundamental. Pelo menos para mim. Porque pude inteirar-me daquilo que se pretendia com a transição digital, o que era o PADDE, o que é que deveríamos fazer, porque é que foi escolhida uma equipa que abrangesse todos os ciclos de ensino, pelo menos o nosso Agrupamento, que tivessem acesso às diferentes realidades, para que se pudesse tocar em todos os pontos.” (C2)

“Foi um processo muito trabalhoso, efetivamente foi, foi num *timing* terrível, continua ser, mas ainda assim acho que foi um bom momento, deu para refletirmos um bocadinho sobre estas questões se calhar, se não fôssemos obrigados, não teríamos feito, aqui que ninguém nos ouve (risos).” (B3)

A opção pelo modelo de oficina por parte do CFAE e o apoio prestado pela tutela em toda a fase de preparação das formações concorreram de forma decisiva para o sucesso atrás reconhecido. Os elementos do CFAE entrevistados destacam, como podemos perceber das transcrições que se seguem, as vantagens da opção metodológica, bem como o papel fundamental dos embaixadores digitais em todo processo:

“Essa questão foi mais preparada pela própria tutela do que propriamente pelo centro de formação. Os formadores que temos frequentaram a formação preparada pela própria tutela, que estava consertado com uma série de ferramentas que seriam utilizadas, inclusive o *check-in*.” (D1)

“Nesse aspeto a tutela tem dado imenso apoio, constituindo uma rede de embaixadores que ainda hoje frequentam formações e aulas práticas a ouvir especialistas, pelo que tem havido um acompanhamento bastante grande por parte da tutela.” (D3)

“Mas no nosso caso houve formação. A formação foi dirigida ao diretor do centro de formação e ao embaixador digital, envolvidos através de 15 horas num curso de formação.” (D3)

“Depois aqui, no nosso centro de formação, poderíamos ter optado por um curso de formação em que a ... colocava as 8 unidades orgânicas numa sala e dava a formação, mas optou-se por fazer um regime de oficina, dividindo em dois grupos distintos para permitir o maior acompanhamento.” (D3)

“O facto de termos optado pelas oficinas fez com que estas equipas pudessem ter o maior número de elementos. E fizemos questão que o diretor, ou subdiretor em alguns casos, fizesse parte desta mesma equipa, pela questão da liderança.” (D3)

“Para já, houve aqui a preocupação da tutela de arranjar alguém que pudesse fazer aqui esta ponte, enquanto embaixador digital, foi uma boa ideia. Claro que há centros de formação onde o

embaixador digital deveria estar sempre presente. Nós temos oito unidades orgânicas, mas alguns têm muito mais, ou seja trabalho infinito.” (D3)

“A oficina proporcionou um conjunto de dinâmicas que desembocaram no PADDE. Mas não se tratou só de elaborar em suporte digital, no ficheiro, um documento. Começamos por estabelecer um conjunto de dinâmicas que poderiam realmente mexer com a escola, incluindo revisitar a sua maturidade no digital e o conhecimento que a escola tem sobre si própria.” (D1)

“Tivemos intervenientes muito ativos e intervenientes com muita importância neste sentido, na própria escola. Fiquei convicta que tivéssemos conseguido passar a mensagem do que era suposto fazer nesta construção do PADDE, através das prestações e dos desempenhos das pessoas.” (D1)

A importância do acompanhamento e apoio da embaixadora digital do CFAE também é destacada pelos elementos das EDD. Esta opinião é transmitida pelas afirmações que se seguem:

“Por exemplo, a embaixadora digital do CFAE esteve em pelo menos uma das nossas reuniões de conselho pedagógico, para poder ser disseminado nas estruturas das lideranças intermédias para depois passar essa informação para outras áreas, para outros níveis.” (C)

“Mas sempre com muito colo. Não sei como é que acontecia com os outros embaixadores, mas com o nosso, o que eu senti foi que houve sempre muito colo e muito respeito pelo tempo de cada agrupamento, ou seja, “vamos fazendo mas tenham calma, sem pressa.” (B3)

De facto, a frequência das oficinas de formação por parte das EDD foi um auxílio importante na construção do PADDE. Da mesma forma, o apoio do CFAE e da embaixadora digital também é destacado pelos docentes.

2.3 O processo de construção do PADDE

Como acabamos de constatar, o modelo de construção do PADDE revelou-se bastante oportuno. Um dos aspeto que mais contribuiu para o sucesso deste processo foi o facto do PADDE ter sido construído ao longo da oficina de formação seguindo uma lógica de etapas. Este percurso permitiu um trabalho colaborativo não só dentro da EDD, mas também com as restantes unidades orgânicas, sempre com o apoio da embaixadora digital. Partindo do reconhecimento da "felicidade" da iniciativa da tutela em relação à capacitação digital das escolas, os diretores admitem que o PADDE é um instrumento importante das organizações escolares. Não sendo um artefacto fechado nem muito menos concluído, pretende-se uma articulação próxima com outros documentos estruturantes como são os Projetos Educativos, os Planos de Melhoria, os Planos de Formação, entre outros:

“Mas penso que sobre esta nova dinâmica – e eu acho que o PADDE foi uma decisão feliz da parte da DGE.” (A)

“Neste momento, esse instrumento, o PADDE, acaba por ser um instrumento de gestão que é muito importante, porque é um guião que pode vir a sofrer alguns ajustamentos em função daquilo que vamos detetando, quer das insuficiências quer... e tem acontecido, afinal, nós não estávamos tão mal neste aspeto ou naquele e, portanto, aqui este objetivo já pode passar para um outro tipo de meta. E isto, na verdade, leva-nos a orientar o nosso trabalho de uma outra forma.” (C)

“Foi partilhado, como temos feito no nosso projeto educativo, é a mesma linha, ou seja, faz-se um esqueleto do documento, de acordo com as evidências que estão disponíveis, com aquilo que se identificam... os problemas que se identificam e depois a comunidade dá os seus contributos e, em função disso, acabámos por fazer o documento final que foi aprovado, foi divulgado e que temos incentivado depois as várias estruturas à execução das ações que estão planificadas. Mas esse foi o pontapé de saída.” (B)

“Nós olhamos para o PADDE na lógica do que fazemos já também no Plano de Melhoria. Ou seja, nem tudo é urgente e vamos delimitar as urgências a um conjunto de cinco ou seis aspetos. Vamos meter a nossa energia, canalizar a energia para essas atividades, para essas situações mais urgentes e vamos depois para fazer uma avaliação intercalar...” (B)

“O futuro do PADDE é fazer parte do projeto educativo. Mas nem todas as lideranças conseguem responder sobre o seu projeto educativo. O diretor tem que fazer opções, claro. Não pode estar por dentro de tudo. Mas enquanto decorre este financiamento, deve trazer à sua escola o máximo que pode conseguir.” (D1)

O trabalho colaborativo e a partilha de experiências e soluções durante a oficina de formação permitiu enriquecerem o PADDE com medidas muito concretas e precisas. É de salientar a consciência de uma adequação dos objetivos e das ações às reais condições e características das escolas como se pode ver nos seguintes testemunhos:

“Isso também é bom porque quando às vezes comparamos abordagens de diferentes escolas, percebemos o que é que cada um... qual é a estratégia de cada um nesses tópicos. Pode ser distinta, que tem a ver com as características, mas nuns casos, às vezes, dizemos “olha, tem aqui uma boa ideia. Acho que podia experimentar isto”. Noutros casos, dizemos “a ideia é boa, mas não se aplica”. Isso facilita muito também esta boa partilha de conhecimento, o *benchmarking* que é importante. Nós aprendemos todos uns com os outros e isso é bom porque chegamos aos PADDE hoje de muitas escolas, tal como também sei que consultam o nosso, isso vê-se nos indicadores do nosso site e conseguimos perceber exatamente a estrutura e ajudar, mas isso também é uma reflexão interna quando estamos a fazer a monitorização do PADDE e uma reavaliação das questões.” (B)

“Construir a realidade, ao encontro da realidade tecnológica do nosso Agrupamento. Foi importante isso. Mais do que colher informações ou conhecimentos, foi um momento de reflexão, tendo como ponto de partida a SELFIE. Foram importantes para a definição da nossa estratégia.” (A)

“Mas em termos de construção do plano de ação para o desenvolvimento digital da escola, que não se reduz aquele ficheiro que está divulgado nas diferentes páginas, todos esses processos, e até a criação de uma comunidade contextualizada, acho que se construiu.” (D1)

Também na construção do PADDE constatamos uma contradição que é recorrente nas salas de professores. Se por um lado os entrevistados enaltecem a iniciativa da tutela e reconhecem a mais-valia da criação de um documento próprio e autónomo que atenda às particularidades das escolas, por outro reclamam da redundância de algumas tarefas que poderiam ser

instituídas de “cima para baixo” pois, segundo os próprios, serão iguais ou muito semelhantes entre instituições. Esta contestação é visível nas afirmações que se seguem:

“Ainda hoje conversei sobre isto com um grupo de colegas, porque estávamos a concluir o relatório da formação de nível três que fizemos. Será que, não estamos em cada agrupamento, a canalizar tanta energia e tanto esforço para fazer documentos repetitivos que até podiam vir de cima? Esta questão da autonomia é um pau de dois bicos porque, esta autonomia é muito bonita, mas requer muito trabalho dos docentes das escolas a trabalhar em documentos que na realidade se formos comparar os nossos três aqui acabam por ter aspetos muito semelhantes.” (B1)

“Mas será que vai ser no meu agrupamento tão diferente quando vai ser aqui em ... ou em ... ou seja lá onde for? Não deviam estas orientações vir de cima e serem iguais para todos? Quanto muito, fazemos uma pequena adaptação cada um a sua realidade, claro. Portanto, esta questão da autonomia para mim é muito bastante.” (B1)

“Estou a recordar-me é que em algumas coisas, peço desculpa se estou a voltar um bocadinho atrás, sobre o trabalho colaborativo, que é muito importante não estarmos de costas voltadas para alguns recursos, estou-me a lembrar de um caso muito concreto que é sobre a segurança digital nas escolas. Eu pergunto-me se serão assim tão diferentes os planos da escola A, B, C... Z, para estarmos todas as escolas a despender tanto tempo, para isto, estar a demorar demasiado tempo...” (C3)

No entanto, a construção do PADDE beneficiou de algum caminho que as escolas já tinham percorrido no processo de capacitação digital. Ainda que desagregadas, as escolas já promoviam iniciativas que visavam o desenvolvimento da literacia digital de alunos e professores. O PADDE veio agregar e incrementar este processo de forma organizada e sistemática, dando-lhe um enquadramento e uma sustentabilidade mais sólida. A utilização de ferramentas de análise e diagnóstico e de instrumentos e dados internos (como veremos de seguida), contribuíram de forma decisiva para a construção do PADDE de cada escola, tendo em conta as características específicas de cada uma. Os docentes deixaram a ideia de que já existia algum trabalho realizado nas seguintes afirmações:

“Sobretudo, conhecemos também os documentos estruturantes e orientadores, não é? Porque isso não partiu do zero, não é? Isto já tem sido implementado, falado, muito escrito e eu penso que a elaboração do PADDE foi importante, porque o PADDE acaba por agregar, nos seus objetivos e nas suas ações ... nós também não começámos do zero, não é?” (C1)

“Eu acho que veio evidenciar realmente o que existia, comprovar aquilo que nós falamos lá, o PADDE, através destas coisas que fizemos, a SELFIE e das ações comprovou que efetivamente o problema, onde estavam os problemas e quais eram. Identificamos.” (C2)

“Penso que a maioria dos nossos Agrupamentos já tinham uma identidade digital. Não foi preciso o PADDE para, de repente, nós começarmos a pensar no digital. Já pensávamos no digital há algum tempo. E depois, a partir daí, perceber nos pontos fracos e nos pontos fortes também, o que fazer em cada um deles.” (B3)

“Já tínhamos uma ideia, penso que todos nós já tínhamos uma ideia de quais eram os pontos fortes e pontos fracos do dos Agrupamentos.” (B2)

“Porque efetivamente a identidade digital das escolas, como o colega disse, já, pronto, já todas as escolas estavam neste caminho e com o PADDE nós conseguimos concretizar, pronto e a reafirmar essa identidade.” (A1)

“Portanto, o desenvolvimento tecnológico já começou há muito tempo e nós estamos na onda. Mas o PADDE agregou muitas coisas e eu acho que foi importante essa articulação.” (C1)

“Eu acho que acabou por nos dar uma vertente mais científica, digamos assim, da realidade, não é?” (A1)

“Portanto ela encaminhou-nos para uma metodologia, porque nós tínhamos a noção do que existia na escola, mas não tínhamos como fazer ou não tínhamos uma confirmação.” (A1)

“Sistematizou. Exatamente, concordo contigo. Nós tínhamos uma noção, mas com o PADDE foi mais sistematizado...” (B2)

É bastante interessante perceber que nas três EDD é reconhecida a existência de alguns projetos, algumas medidas ou atividades que já promoviam a capacitação digital. Segundo os entrevistados, o trabalho colaborativo permitiu a agregação no seio do PADDE de todas as iniciativas dispersas, dando-lhes um enquadramento mais consequente.

2.4 Importância dos dados retirados da SELFIE na construção do PADDE

Como referimos anteriormente, a utilização de ferramentas de análise e diagnóstico ajudou bastante na construção do PADDE. A sistematização da reflexão recorrendo aos dados da SELFIE, permitiu às EDD definir pontos de partida objetivos e concretos e estabelecer objetivos exequíveis. Este recurso permitiu “tirar uma foto” muito nítida da situação real de cada escola e daí, partir para a definição de prioridades na construção do PADDE. Este reconhecimento da importância da SELFIE é comum tanto a diretores como aos restantes elementos das EDD e é perceptível nas afirmações que se seguem:

“E depois a SELFIE, como o próprio nome diz: tirar uma foto e perceber como é que o agrupamento se podia construir e por outro lado, sendo efetivamente situações que eram balizadas é mais fácil do que nós estarmos a fazer algo baseado nas nossas percepções ou o quantificar o que quer que seja. Ali há quase que uma linha reguladora para perceber onde estamos para saber como é que devemos caminhar.” (C)

“Primeiro, porque são importantes, porque são instrumentos estruturados e quando eu dizia há pouco, nós no PADDE nos comparamos, muitas das vezes, temos uma perceção interna. Mas tendo essas duas ferramentas normalizadas, também nos comparamos com os outros. E, às vezes, temos boas surpresas a dizer “afinal, neste ou naquele indicador, não estamos tão mal quanto isso”. Isso é bom para nos ajudar a definir prioridades.” (B)

“Às vezes, perante os problemas todos que identificamos, tudo nos parece urgente. Na verdade, não conseguimos fazer tudo ao mesmo tempo. Não conseguimos ter às vezes, quer as capacidades técnicas, quer os materiais, quer as competências das pessoas alinhadas para resolver a questão e a SELFIE veio-nos ajudar a estabelecer essas prioridades.” (B)

“A SELFIE foi muito importante para fazer o diagnóstico daquilo que tínhamos para depois construirmos um caminho.” (B3)

“Foram. E acho aliás que foram nosso ponto de partida para construir o PADDE, porque não tínhamos dados nenhuns naquele âmbito até então. Foi o prognóstico e o diagnóstico e serviu para conhecer a realidade que tínhamos, sobretudo porque no nosso caso as pessoas aderiram e tivemos uma mostra muito significativa de respondentes, por isso acho que foi muito preciso.” (B1)

“Sim, o nosso plano de ação foi traçado tendo por base os resultados da SELFIE.” (A1)

“Foram importantes os dados que retiramos para a nossa decisão, até na escolha das áreas prioritárias, não é? Foi importante. Fizemos a análise e depois tomamos as decisões, por isso acho que foi importante.” (C1)

2.5 Perceções sobre os resultados da CHECK-IN

Julgamos que a importância dos dados retirados da SELFIE ficou explícita no ponto anterior. Já no caso da CHECK-IN, os entrevistados reconhecem também a sua importância na construção do PADDE mas, a opinião generalizada é de que a validade externa dos dados é questionável. Este receio surge da forma como a CHECK-IN foi apresentado aos professores e do modo pouco esclarecido como foi explicado o seu objetivo e a sua importância. Estes erros de implementação deram origem a resultados não muito precisos como relatam os entrevistados:

“Em primeiro lugar do CHECK-IN para verificar e também ter a noção perfeita ou aproximada em que grau estaríamos. É preciso perceber aqui que, uma coisa é ter a percepção de que a utilização de ferramentas digitais ou do próprio digital não era ... eu não queria dizer inconsequente, mas não era muito utilizável ou era visto como uma grande, uma grande, inovação fazer alguma coisa nessa nessa área, mas não numa situação de servir o currículo no fundo. Era importante perceber perfeitamente o ponto de partida.” (C)

“Há uma coisa que eu notei no CHECK-IN, foi uma reflexão que eu fiz quando estava a preencher aquilo muito interessante. Houve várias coisas daquelas que eu não tinha pensado. Não sei se aconteceu com mais alguém, mas realmente o enquadramento pedagógico das ferramentas digitais ... eu faço isto realmente desta forma, não faço ... há aqui um processo que se calhar que eu tenho que fazer.” (B2)

“Não, não, não foram, seguramente, embora as ferramentas estejam estruturadas de um modo geral, na maior parte dos itens, numa linguagem que é compreensível pelos docentes. Eu não sei se os docentes perceberam exatamente a aplicação desses itens no contexto tecnológico. Por exemplo, a avaliação é dos indicadores, o feedback da avaliação, em que nós temos resultados menos positivos.” (B)

“Mas acho que no primeiro inquérito nem toda a gente entendeu as coisas da mesma forma.” (B)

“Nós também sentimos isso. Houve colegas que responderam muito abaixo e outros muito acima do que realmente sabem fazer.” (A2)

“O que sentimos foi que no CHECK-IN, houve depois pessoas que sentiram que não o tinham interpretado em condições. Que ele não refletia a sua resposta efetivamente.

“E isso foi muito importante para nós, mas o CHECK-IN não foi realista, eu acho.” (C2)

“Alguns colegas tiveram o receio de que aquilo, de alguma forma, implicasse com a própria progressão na carreira.” (D1)

“Exigia ler as perguntas com muita atenção e não rapidamente. Ele era muito claro e estava muito bem feito a nível das propostas. E era muito claro que deveria ser respondida a nível da capacidade e domínio dos professores na área digital e não naquilo que estão a aplicar no momento.” (D1)

“O CHECK-IN é um questionário longo, que exige alguma persistência da parte do respondente, e um autoconhecimento e uma resposta que reflita esse mesmo autoconhecimento.” (D1)

“Mas é também uma questão de interpretação. Houve alguns professores, no caso do CHECK-IN, que responderam em função dos alunos que tinham no momento e não de acordo com aquilo que eles dominam. Logo, ficaram no nível abaixo e não no nível superior por esta questão de interpretação, deparando-se depois numa oficina nível 1, quando se calhar deveriam estar numa superior. E o contrário também.” (D2)

“Faltou inicialmente, informação dentro da própria comunidade educativa, nem todas as escolas divulgaram o que se estava a passar.” (D3)

Curiosamente, houve casos em que os docentes não se inscreveram nas oficinas de formação do nível a seguir àquele em que ficaram classificados na CHECK-IN, preferindo começar o percurso de capacitação digital no nível em que ficaram classificados ou mesmo no anterior como se descreve a seguir:

“Depois até houve pessoas que tiveram oportunidade de mudar e frequentar outra oficina de capacitação e resolveram até respeitar o nível em que ficaram situados, gostaram e até houve um *feedback* positivo, que aprenderam, e houve outros que não, tomaram a decisão de o fazer noutra nível, mas sinceramente parece-me que não foi muito real.” (B3)

A forte mobilidade do corpo docente que se verificou no ano letivo após a realização da CHECK-IN, também originou algum ruído no processo. A construção do PADDE foi feita com base nos resultados de um grupo de professores que no ano seguinte mudou de escola. Este facto poderá ter originado alguns desajustes como alerta esta afirmação:

“mas ele (o CHECK-IN) foi subvertido completamente, porque houve um ano de concurso de professores e na nossa escola houve uma mudança muito grande, saíram muitos colegas e entraram muitos colegas novos e portanto, os dados já não são atuais.” (A1)

Tanto a SELFIE como o CHECK-IN revelaram-se bastante úteis enquanto ferramentas auxiliares de diagnóstico das diferentes características dos AE. Mesmo com algumas imprecisões do CHECK-IN, estes dois instrumentos ajudaram a definir o ponto de partida para cada PADDE, ajudando as EDD na análise da realidade e na construção do percurso a realizar.

2.6 Utilização de instrumentos e dados internos na construção do PADDE

De forma complementar, mas com o mesmo grau de importância das ferramentas de análise e diagnóstico já referidas, as EDD socorreram-se de instrumentos e dados internos na construção do PADDE. Logo à partida, o conhecimento empírico construído pela vivência escolar foi com certeza uma fonte de informação importante. Depois, os próprios documentos estruturantes das organizações escolares, nos quais estão explanados objetivos e orientações fundamentais para tudo o que é escolar e, obviamente, também para a capacitação digital.

A experiência e a informação recolhida dos momentos de confinamento também foi tida em conta para a definição das estratégias a seguir. Importantes foram também os dados recolhidos através da realização de questionários, de grupos focais, de painéis de discussão e de debates. Também foram considerados os dados retirados das plataformas como o GIAE, o INOVAR, a *Google*, a *Microsoft* e das próprias editoras. Curiosamente, a conjugação de métodos e recursos foi diferente entre os AE. O AE “A” decidiu conjugar os dados que já tinham de documentos internos (incluindo os da monitorização durante a pandemia) com questionários realizados a alunos e professores como a seguir se descreve:

“Depois, em termos de relatórios de auto-avaliação do Agrupamento, também acho que usámos. Também questionamos os colegas sobre os equipamentos que usavam se usavam as novas metodologias ativas como a sala invertida ... Nós precisávamos de saber o que é que se passava na sala de aula para depois podemos criar a nossa estratégia na construção do PADDE.” (A)

“... nós fizemos alguns questionários a alunos e professores. Recorremos também a dados de utilização dos materiais que temos na biblioteca, dos meios informáticos, dos computadores. Aos professores perguntámos se usavam recursos nas salas de aula ... nós fizemos essas perguntas para saber se utilizavam esses recursos ou só utilizavam o seu corpo e o manual.” (A)

“Em ... utilizamos também alguns questionários realizados durante a pandemia que nos serviram para obter alguma informação.” (A2)

Já o AE “B” resolveu alargar os questionários aos assistentes operacionais e aos encarregados de educação, relacionando os dados recolhidos com aqueles que poderiam ser obtidos nas plataformas digitais usadas:

“Sim, nós usamos questionários, inclusivamente a alunos, assistentes operacionais, encarregados de educação e aos professores. Assim acho que nos deu uma visão muito real.” (B1)

“Desde logo, os indicadores que tínhamos das plataformas que tínhamos em uso, a caracterização da infraestrutura tecnológica que tínhamos e aplicámos questionários a pais e a pessoal não docente, que eram... foi aquele diagnóstico que nós identificámos como ponto fraco.” (B)

“Outra questão é que nós sempre nos munimos muito de dados de utilização, por exemplo das plataformas da *Google*. Quantas *Classroom* tínhamos. Qual era o pico de utilização do INOVAR, da Porto Editora.” (B2)

O AE “C”, para lá dos documentos estruturantes e dos dados referentes ao ensino a distância, optou por usar o ambiente digital para ouvir (e ver) as opiniões dos alunos e dos seus encarregados de educação. A opção pela realização de videoconferências é um exemplo claro de que as soluções digitais são cada vez mais tidas em conta como podemos ver a seguir:

“Sim. Fizemos, pronto, com base nos nossos documentos estruturantes, como o projeto educativo, como um plano de desenvolvimento social e comunitário que temos, como o plano de estudos que também temos. Perceber aqui a utilização de coisas tão simples quanto essa tal utilização dos e-mails institucionais, os contactos com os encarregados de educação que eram feitos por essa via.” (C)

“Fizemos também, utilizamos também os dados da monitorização do plano de ensino a distância. Lembra-me que esses dados também foram importantes para percebermos aqui a utilização do digital.” (C)

“Nós, sem microfone, usamos também esta estratégia de ouvir alguns grupos focais, sem registo escrito.” (C3)

“Nós fizemos painéis com representantes de diferentes ciclos e depois fizemos um painel com os encarregados de educação, tudo online. Foi onde colocamos estas questões.” (C1)

“Sim, fizemos com alunos das duas escolas básica e da secundária. Foi por videoconferência. Eu estava numa escola e ela noutra na ... com os alunos na biblioteca, com a ajuda das bibliotecas ela também e na ... foi um painel com secundário e o profissional.” (C2)

“Apanhamos de todos os tipos e foi muito engraçado a opinião deles e veio nos dar, portanto mais uma orientação e do caminho que deveríamos tomar com os miúdos. Para nós foi uma metodologia ótima. Estes painéis surgiram na sequência das inspeções. Faziam este tipo e nós ...porque é que não vamos fazer uma coisa deste género? Ouvi-los naquele momento resultou muito bem.” (C2)

Assim, da mesma forma que a SELFIE e o CHECK-IN foram importantes na elaboração do PADDE, também os instrumentos internos e os dados por eles recolhidos foram determinantes na definição dos pontos fortes e fracos e no delinear das estratégias a seguir na capacitação digital das escolas. Não podemos deixar de realçar que todos os recursos utilizados na definição da estratégia digital e na construção do PADDE são de base tecnológica. Logo, mesmo na escola o digital já é imprescindível.

2.7 Linhas prioritárias da estratégia digital definidas no PADDE

As prioridades estabelecidas por cada um dos estabelecimentos de ensino do nosso estudo, surgiram por resposta ao diagnóstico realizado recorrendo aos dados externos e internos já referidos. Apesar de estabelecidas prioridades em cada uma das três dimensões do PADDE (tecnológica/digital, organizacional e pedagógica) as EDD direcionaram a atenção para aquelas onde poderiam ter uma ação mais eficaz: a organizacional e pedagógica. As melhorias na

dimensão tecnológica e digital não dependiam de forma exclusiva da intervenção das EDD. Essa responsabilidade cabia (e continua a caber) à tutela, pelo que as escolas só têm um papel de executores administrativos do processo, nomeadamente da distribuição dos recursos materiais (computadores portáteis e conectividades móveis). Nesta dimensão, a atenção das escolas está mais direcionada para encontrar formas de garantir o apoio técnico adequado a todos os equipamentos existentes nas escolas. Os docentes de TIC não são capazes de assegurar todas as necessidades a este nível, nem a sua função é essa no contexto escolar. No entanto, para mitigar esta situação, foram definidas estratégias internas para o apoio a professores e alunos ao nível da utilização e manutenção dos equipamentos. Estas equipas foram constituídas não só pelos docentes de TIC, mas também por outros docentes, alunos e assistentes técnicos com algum conhecimento técnico e disponibilidade para ajudar os seus pares em problemas de solução simples como podemos constatar a seguir:

“Pronto, mas é assim, este ano também, a aposta foi porque nós tínhamos muito computadores para entregar, o Agrupamento é muito grande e então nós, inclusivamente tínhamos uma ação prevista que era sobre criação de condições para o apoio técnico profissional especializado, regular e contínuo.” (C1)

“Em ..., nós criámos uma equipa de apoio TIC, de apoio aos colegas. É constituída por uma equipa de professores que tem vindo a apoiar e a resolver os problemas dos colegas a nível de recursos, de plataformas, até de hardware. Era uma equipa que já vinha da pandemia e foi integrada no PADDE.” (A2)

“Também a criação de espaços de partilha. Nós temos aquelas horas da componente de escola que também permitem essa partilha.” (A2)

“Sim, nós enquanto equipa achamos que era importante ter um sítio onde pudéssemos apoiar os colegas, então criamos duas Classroom, uma para apoio PADDE a docentes e outra para apoio PADDE aos alunos e aos encarregados de educação. Em termos de equipa estas Classroom têm uma série de tutoriais, é um espaço onde as pessoas estão adicionadas e podem colocar dúvidas, podem interagir connosco, nós também interagimos com eles.” (B1)

A dimensão organizacional é aquela que mereceu mais atenção por parte das EDD. Consultando os PADDE das escolas, constatamos que de facto é a dimensão organizacional que tem um peso maior na definição das medidas a implementar e dos objetivos a atingir.

Uma linha de ação comum a todas as escolas é a melhoria da comunicação (interna e externa) e da imagem. As EDD reconhecem no PADDE uma ferramenta importante na melhoria daqueles aspetos de afirmação das escolas enquanto organizações em linha com o desenvolvimento tecnológico das restantes áreas da sociedade. Este reconhecimento é expresso pelas seguintes afirmações:

“A dimensão organizacional acaba por ser a mais importante. Bem, não sei se será a mais importante mas é de facto muito importante porque depois acabam por confluir aqui as informações e as

atividades que vêm das diversas estruturas no fundo, tanto pedagógicas como que funcionam no agrupamento.” (C)

“Outra linha de ação, será mesmo em termos da própria comunicação, que essa questão é importante. Eu estou a lembrar-me que nesta questão da comunicação, nós com base na equipa de autoavaliação do agrupamento, um dos planos de melhoria era a nível da comunicação interna e externa. Portanto, tentar perceber também como é que se poderia melhorar através do próprio PADDE, como é que esta informação também chegava aos encarregados de educação.” (C)

“Nós conversámos muito e achámos que o que falhava mais (e é uma coisa tão simples) era a parte da comunicação, a comunicação interna entre nós e depois também a comunicação para os outros. Mas a comunicação interna, que é uma coisa que nós dizemos que temos uma cultura de escola ou do Agrupamento, que somos todos amigos e isto e aquilo. Isto é o que mais facilmente falha.” (A)

“Estes pequenos pormenores também têm a ver com a imagem da instituição. O PADDE deverá ter algum efeito sobre a imagem digital da escola porque permite uma maior eficácia em níveis de comunicação.” (D2)

Ainda na dimensão organizacional, a promoção do próprio PADDE junto do corpo docente também foi prioritária para as escolas. Envolver os restantes professores no processo de implementação do PADDE foi tida como uma opção óbvia para o sucesso do plano como se percebe pelos seguintes excertos das entrevistas:

“Organizámos uma reunião mais informal com os docentes, apresentamos o PADDE, não esta versão integral, mas uma apresentação resumida do que pretendíamos fazer enquanto equipa.” (B1)

“Depois também deixamos algumas coisas para serem tomadas e decididas por eles, por exemplo: nós nunca definimos em termos de equipa quando é que iriam solicitar os equipamentos ou os kits dos alunos, tentamos também envolvê-los nestas decisões.” (A1)

“Tivemos este cuidado de tentar ver que contributos é que eles também podiam dar para esta melhoria do PADDE e ouvi-los.” (C1)

Na mesma lógica organizacional, as EDD consideraram que a capacitação digital teria de abranger todos os elementos da comunidade educativa. O sucesso será tanto maior quanto a capacidade de alavancar as competências de professores, alunos, assistentes e encarregados de educação de forma simultânea. Com certeza que será extremamente difícil, mas as EDD assumiram esse compromisso de “não deixar ninguém para trás” como a seguir se demonstra:

“Há aqui uma outra questão que sempre também foi prioritária para nós e para a Câmara Municipal, que é: nem todos os agregados têm capacidade para ter uma licença paga de utilização e a plataforma, para além do apoio que pode constituir aos professores, acima de tudo, é visto como uma ferramenta de autonomia dos alunos.” (B)

“... aqui na escola, também se aderiu ao projeto Academia Digital para Pais, que foi dinamizado pelo coordenador do PADDE e eram os alunos, os filhos, que davam a formação aos pais.” (A)

“Eu acho que nós, sobretudo tenho essa visão a nível do nosso agrupamento, tivemos mais preocupação no PADDE em chegar aos alunos e aos encarregados de educação do que propriamente aos docentes porque pensamos assim: “os docentes vão fazer o seu trajeto normal, até porque têm o Centro de Formação a promover uma série de formações.” (B3)

“Não deixar ninguém para trás foi a estratégia que nós definimos. E pensar também nos pequenos passos, portanto, não é assim uma coisa radical e fazer depressa, mas fazer o caminho com alguma firmeza e também que sejam passos e ações exequíveis.” (C1)

“Criamos também a figura do embaixador digital, que era um aluno por turma que era o responsável mais ou menos pela turma, com quem nos reunimos pelo menos 3 vezes no ano, foi importante.” (B3)

“E, por outro lado, as competências dos pais. E é curioso que nesta transformação, claro que o investimento do Agrupamento, com o apoio do município, não do Ministério da Educação, sublinhe-se, fez o investimento em plataformas digitais de comunicação.” (B)

“Isto se calhar funciona melhor porque estamos a usar o grau de motivação e de interesse dos alunos, em vez de o estar a forçar às aprendizagens. E eles não vão, muitas das vezes, perceber a necessidade conforme nós adultos, seja professores, seja pais, as percebemos.” (B)

“O próprio PADDE não apontava explicitamente para essas duas vertentes, mas nós entendemos que fazer uma transição digital que não seja acompanhada também pela capacitação do pessoal não docente, do envolvimento na transformação, na simplificação de processos de trabalho, na utilização de recursos digitais para melhorar o funcionamento da escola, não fazia qualquer sentido.” (B)

No âmbito da dimensão pedagógica e cientes de que o uso frequente de ferramentas é importante para desenvolver a proficiência digital, as EDD também projetaram ações para incentivar o uso dos computadores em contexto de sala de aula, bem como de diferentes programas e aplicações de *software* de forma segura. Incluídas na dimensão pedagógica, a segunda mais relevante, estas medidas procuram fomentar uma atitude crítica, refletida e responsável no uso das tecnologias em ambientes e serviços digitais como referem tanto diretores como os elementos das EDD:

“Até a própria utilização dos *kits* informáticos no primeiro ciclo, o problema era: agora como é que os meninos vão trazer os seus próprios computadores? Então eu falei com o coordenador do primeiro ciclo e sugeri que houvesse, durante um dia (não é limitar um dia) mas que houvesse um dia na semana em que pelo menos naquele dia os meninos sabiam que tinham um bocadinho de trabalho com os computadores. Não era só para fazer uma pesquisa, era para trabalhar no digital e portanto criar aqui um caminho consequente, porque eu não sei se ainda existe a ideia peregrina de que isto vai morrer, eu não creio, confesso.” (C)

“Tentamos antever para que no próximo ano (segundo o exemplo do 1.º ciclo), haja pelo menos 1 dia da semana em que as turmas fiquem o dia inteiro na mesma sala de aula. O que pretendemos é incentivar os miúdos a levarem os portáteis para a escola sem medo.” (B1)

“A nível do PADDE, foi previsto que cada turma tem a sua *Classroom*, dinamizado... cada turma no primeiro ciclo, nos ciclos a seguir por disciplina. Do pré-escolar ao secundário. Todas as turmas têm *Classroom* que são a continuação da sala de aula. Ou seja, onde são disponibilizados os materiais, são disponibilizadas informações também aos encarregados de educação, está tudo organizado por tópicos.” (B1)

“Partilhar a nossa lista de RED (recursos educativos digitais) para que os nossos colegas facilmente percebessem para que servissem e aceder sem eles, então em termos de equipa fizemos isso, é uma listagem aberta que tem um formulário associado onde qualquer um pode sugerir um recurso.” (B1)

“Dos alunos, também à semelhança dos colegas foi criado uma listagem, foi construída de forma colaborativa com os nossos embaixadores digitais, nós temos um embaixador digital por turma, fizemos algumas sessões com eles e uma das atividades foi precisamente construir essa listagem que foi organizada de forma um bocadinho diferente da nossa, com algumas das ferramentas que eles achavam mais atrativas e mais úteis. Foi um bocadinho também para ver a perspetiva deles. Foi interessante também auscultá-los dessa forma, de forma envolvê-los.” (B3)

“O plano de segurança digital é uma das atividades que estamos a dinamizar e queremos continuar para o próximo ano: continuar a construir uma política de segurança digital na escola (não está bem ainda refletida nos documentos que temos).” (A2)

Ainda na dimensão pedagógica, as escolas também apostaram (umas mais do que outras) na formação interna *inter pares*. Foram criados momentos onde os colegas poderiam partilhar as suas competências no uso de ferramentas digitais em contexto educativo. Este processo reforçou os laços de trabalho colaborativo e de partilha na comunidade docente como a seguir se relata:

“Nós em ... fizemos umas sessões de dinamização internas para os colegas. Um professor que sabia trabalhar com o *Canva*, com o *Kahoot*, com o *Padlet* ou até com o *Excel* vinha e explicava aos colegas como podiam usar. Depois, passados 15 dias era outro colega sobre outro tema. As sessões não demoravam mais de hora e meia e o ambiente era muito descontraído.” (A2)

“Ainda hoje de manhã estive aqui a falar com uma das professoras bibliotecárias, que se propõe, ela própria, e até no âmbito... e já se propôs fazer pequenas formações sobre o nosso trabalho colaborativo.” (C)

Uma última estratégia comum a todas as unidades orgânicas foi a opção por uma progressão cautelosa e segura no processo de capacitação digital da comunidade educativa. Em vez de querer fazer tudo ao mesmo tempo, a opção por algumas medidas consideradas mais urgentes foi assumida como a melhor estratégia como a seguir se percebe:

“Em relação às prioridades, obviamente tivemos que nos cingir, escolhemos ali duas ou três áreas mais importantes, que consideramos as mais importantes tendo em conta as ferramentas de diagnóstico. Seguimos o conselho também da ... de que menos é mais.” (A2)

“Nós falamos muito na ... portanto, evitávamos a palavra “mudança”, preferimos a palavra “melhoria”, não é? Fazer um caminho e não mudar, porque o mudar, entendemos nós, assustaria provavelmente algumas pessoas, colegas, sobre tudo, pronto, pessoas que ficam ...” (C1)

“Não aspiramos alto. Devagarinho, devagarinho e melhorar de ano para ano. Foi assim que tentamos fazer.” (B2)

“Se focalizarmos, se reduzirmos o número de objetivos, de *targets*, acaba por estarmos todos mais sintonizados. Facilita inclusivamente a comunicação e faz-se uma coisa que em gestão é muito importante, que é... nós temos as *quick wins*, ou seja, as pequenas metas podem não ser o objetivo maior que está definido, mas com as pequenas metas vamos mais facilmente acompanhando os resultados.” (B)

Julgamos que fica claro que as unidades orgânicas optaram por construir os respetivos PADDE de forma realista e exequível. Logo à partida perceberam que o foco deveria ser colocado sobre

as dimensões organizacional e pedagógica, pois era sobre estas que poderiam intervir de forma mais profícua. Melhorar a comunicação interna, promover o PADDE e a capacitação digital dos alunos e professores e incentivar o uso das ferramentas digitais em contexto de sala de aula eram medidas que deveriam merecer a maior atenção possível. Já as questões relacionadas com as infraestruturas e os equipamentos não são dependentes da vontade das escolas mas sim da tutela do Ministério da Educação. No entanto, são as escolas que, mais uma vez, têm de encontrar soluções para o apoio técnico a tantos equipamentos e ferramentas e a um número cada vez maior de utilizadores.

3. A capacitação digital dos professores

3.1 Importância atribuída à formação dos professores no âmbito do PADDE

Afunilando a nossa análise para a capacitação digital dos professores, vamos agora analisar a importância que foi atribuída a esta no âmbito do PADDE. A capacitação, como vamos explorar, situou-se a nível interno com as iniciativas de cada escola na promoção da literacia digital do corpo docente e no externo através das oficinas promovidas pelo CFAE.

Tanto diretores como elementos das EDD reconhecem a importância da formação de professores nesta área em específico, sem nunca esquecer as diferentes velocidades a que aquele processo decorre. Existem diferentes motivações e necessidades e o PADDE, segundo os entrevistados, deve refletir essa mesma diversidade e apostar num processo contínuo no tempo:

“Mas formação contínua, não é formação esporádica. Eu fiz também a capacitação e agora já há muita coisa que já foi. É preciso continuamente fazer esse tipo ... até mesmo para usar a pequena plataforma que usamos, do INOVAR, os pais precisam de ajuda.” (C2)

“Ou seja, se os professores não têm essa aptidão inata de continuar a fazer autoformação e terem a curiosidade de se auto atualizar nas competências digitais, pode-se correr o risco de estarmos a fazer um investimento que acaba por não ser rentabilizado em tempo útil. Portanto, isto é como quem compra um carro, posso comprar um carro de alta potência, se tiver mãos para o conduzir em segurança, é um mau investimento, se for para o conduzir 40 à hora.” (B)

“Portanto, eu estou a aprender uma coisa, gostaria de amanhã reforçar isso pouco a pouco. Mas se não tiver meios dentro da minha sala de aula, eu vou acabar por esquecer, porque daqui a 2 anos, aquilo que eu aprendi e, às vezes, é na utilização até de algum tipo de tecnologias que neste momento estão em voga e que permitem fazer algum tipo de dinamismos, daqui a 2 ou 3 anos, essa tecnologia está ultrapassada, já há outra.” (B)

“Nós, pronto, para além das inscrições que os colegas, pronto em penso que ainda não temos os dados do número de inscritos nas ações do CFAE, mas penso que foram bastantes.” (A1)

“Não é fácil porque lá está, nem todos estão motivados, nem todos sentem isto como essencial e é preciso, julgo eu, equilibrar aqui o sítio onde estamos, não é? Porque acho que há pessoas que vão muito mais adiantadas do que as outras.” (B2)

“Eu comecei por dizer que da minha realidade, do grupo de colegas do primeiro ciclo têm-me chegado esse feedback, mas também reconheço que há professores que estando em escalões mais altos o têm feito. Agora, era importante, volto a dizer, era ver no nível de formandos que frequentaram estas oficinas quantos eram do último escalão?” (B1)

“E funcionou bem porque há aprendizagens de competências que nós fazemos em ambiente formal, há outras que nós aprendemos com os outros, contaminando essas aprendizagens e acabamos por nos sentir mais seguros quando estamos a experimentar e temos alguém ao lado que, se correr mal, nos vai ajudar naquela situação.” (B)

3.2 O incentivo das lideranças para a capacitação digital dos professores

Contrariamente ao que se poderia esperar, nem todos os líderes (aqui falamos dos diretores em particular) demonstraram dar importância à motivação dos professores para a capacitação digital. Ao mesmo tempo que reconhecerem a importância deste processo, parece que o consideram inerente à função docente e sem necessidade de incentivo extra. Provavelmente, partem da ideia de que a formação contínua é algo assumido por todos os docentes como importante e essencial ao desempenho docente. Postura diferente têm outros diretores que incentivam de forma mais vinculada a importância da capacitação digital dos professores nomeadamente para o cumprimento dos respectivos projetos educativos. Esta diferença de atitudes é bem visível nas declarações que se seguem:

“Não, não há nenhum incentivo. É só pancadinhas nas costas. É só dizer que sim, que é importante estarmos atualizados, porque nós somos professores do presente e se somos professores do presente temos que saber o que é que o presente tem. Se nós estamos a ensinar, a ajudar que os nossos alunos cresçam de uma forma saudável, nós temos que usar os meios que temos do presente.” (A)

“E, acima de tudo, o que funciona aqui são as lideranças intermédias, ou seja, os coordenadores de departamento e os coordenadores do grupo de área disciplinar vão procurando incentivar e isso tem estado muitas vezes nas ordens de trabalho desses encontros entre docentes, que é “o que é que nós podemos fazer para, no fundo, melhorar as competências e a utilização das TIC em contexto educativo?” (B)

“Tínhamos metas muito claras e, portanto, de acordo com o grau de competências que tinha sido obtido na SELFIE, nós incentivámos os professores a inscrever-se nas formações.” (B)

“É assim: em primeiro lugar, nós divulgamos a informação e procuramos transmitir a importância da formação, do desenvolvimento de competências dos docentes para a tal transformação digital, mas acima de tudo – e essa é que tem que ser a tônica – conseguimos concretizar o projeto educativo, portanto, como isto está previsto no projeto educativo, invariavelmente temos mesmo que trabalhar neste sentido.” (B)

“Nós investimos, por exemplo, nas competências profissionais dos professores. Há um melhor momento? Eu acho que não, porque estas competências são quase uma necessidade profissional de atualização que nós temos, mas há professores que podem não entender isto assim.” (B)

“As lideranças acabam por estar sempre envolvidas. Muitas vezes são elas que dão o ponto de partida para ... É comum os próprios coordenadores de departamento, do conselho pedagógico por exemplo, darem esse incentivo aos colegas. E é em coisas muito simples.” (C)

“Mas fico grata por haver essa evolução e das lideranças intermédias têm sido aqui fundamentais. Modéstia à parte, eu tenho uma grande apreço por esta questão do digital, é verdade.” (C)

As opiniões dos docentes das EDD a seguir transcritas, parece que confirmam aquela divisão de posturas. Os professores dos AE “B” e “C” reconhecem o empenho das lideranças na motivação do corpo docente para a capacitação digital:

“Eu acho que em termos de liderança máxima, bastou ter o diretor do nosso agrupamento na nossa equipa para ser um facilitador da tomada de algumas decisões e sobretudo de algumas orientações, que nós enquanto sentes não temos a coragem de assumir, não é? Nem conhecemos as ferramentas todas para o fazer.” (B1)

“Mas, por exemplo, é inconcebível fazer um plano de segurança digital sem ter a perspetiva de direção, sem perceber se concorda ou não concorda, pronto. E acho que no nosso caso a direção valoriza também muito a introdução desta inovação, já valorizava esta questão da inovação educativa.” (B1)

“Por isso, eu acho que, a intervenção dos diretores é fundamental, eles têm que estar presentes nestas equipas e não se podem afastar muito.” (B1)

“Portanto, a nível da liderança máxima parece que é um decalque, digamos assim, do que se passa também com certeza noutras escolas, portanto também faz parte da equipa que esteve muito presente, nomeadamente no tempo da formação inicial e depois na construção do PADDE existiu um certo afastamento. Eu nem levo a mal, quer dizer, acho que é um afastamento natural, eles não podem lá estar permanentemente e a equipa tem uma certa autonomia.” (C3)

Será que a ausência de registo de opinião por parte dos professores do AE “A” reflete a postura do respetivo diretor?

3.3. Ações internas para a capacitação digital dos professores

3.3.1. Caracterização das ações internas para a capacitação digital dos professores

O receio da saturação de oferta de formação, levou o AE “C” a encontrar outras formas de apoiar os colegas na solução de problemas, nomeadamente a criação de um endereço de correio eletrónico para a recolha de dificuldades e a disseminação de soluções como descreve a seguir um dos docentes dessa escola:

“Nós não temos apostado muito nesta vertente, talvez com receio da saturação de muita formação no digital, uma vez que a maior parte dos professores iriam estar também abrangidos já por uma formação dos centros de formação. Portanto, pareceu-nos eventualmente mais importante o apoio

que é dado, ou seja, há um e-mail de apoio ao qual as pessoas podem recorrer quando têm um problema nisto ou naquilo. Invariavelmente, damos como ajudar aquele botãozinho que diz “Ajuda”, que dá tanto jeito.” (C3)

Os AE “A” e “B” sentiram necessidade de fomentar a formação dos professores num contexto mais próximo. As metodologias utilizadas por estas escolas variaram desde as oficinas e ações de curta duração até a encontros informais de partilha de experiências e de saberes. As soluções de formação *inter pares*, implementadas com sucesso durante os momentos de confinamento devido à pandemia, foram recuperadas pelas EDD e incluídas nos respetivos PADDE como se confirma a seguir:

“Nós prevemos um plano de formação interno que contemplou formações, algumas mais informais e outras mais formais, neste âmbito, como já tínhamos aqui partilhado, em temas como aprendizagem invertida em sala de aula, a avaliação com o digital, a escola virtual por exemplo para o primeiro ciclo.” (B1)

“É um trabalho colaborativo e valorizo mais este tipo de formação entre pares, do uma formação acreditada em que nós temos que, quase por obrigação, cumprir 20 horas ou 25 horas e temos que fazer em trabalho.” (A1)

“A biblioteca escolar também esteve envolvida, principalmente antes com a pandemia e agora também, mas nós sentimos que, como era entre colegas, que as pessoas, pelo menos eu ouvi também algum feedback das pessoas que participaram, e as pessoas gostaram, porque houve também partilha. Não é só a ferramenta, mas houve também partilha e é um ambiente informal, são colegas da escola e eu acho que resultou.” (A2)

As mais-valias deste tipo de formação, como complemento às oficinas de capacitação digital, são também reconhecidas pelos responsáveis pelo CFAE, os quais destacam a informalidade e objetividade das iniciativas:

“E penso que esse complemento à oferta formal foi muito importante ... por ser na própria escola, porque advém de um contexto de informalidade e por se relacionar exatamente com dificuldades ou curiosidades dos próprios professores. Na verdade, eu penso que todas as escolas em todos os PADDE têm esta mesma proposta. E o *feedback* que temos, a questão do balanço, aquelas que falaram sobre isso fizeram um balanço positivo.” (D1)

“ Por outro lado, as escolas também têm respostas próprias, mais informais em termos de oferta formativa que vão correspondendo também às necessidades dos docentes das suas escolas e que, se calhar, complementam as do Centro de Formação, e tem uma vantagem mais óbvia: reconhece que é formação em contexto laboral, que advém de uma necessidade muito clara daquela organização, daqueles colegas, daquela sala de professores e, portanto, vai corresponder aquela lacuna que eles tinham.” (D1)

“Eu poderia acrescentar um aspeto àquilo que a ... está a dizer. Aplica-se muito bem aquela expressão em inglês - *taylor made*. Quando são as propostas que partem da própria escola é um bocadinho a resposta às necessidades daquela mesma escola, portanto no imediato, espera-se que se resolvam questões que foram sentidas e o que se pretende é que haja um evoluir das práticas pedagógicas em sala de aula.” (D3)

A abrangência destas sessões de formação foi bastante ampla e incluiu as plataformas de gestão e administração da vida escolar (como o INOVAR), os contextos digitais de aprendizagem (como as plataformas das editoras e o *eTwinning*), a utilização da robótica, as ferramentas da *Google Workspace* ou da *Microsoft* e as mais diversas aplicações para a realização de um número quase ilimitado de tarefas (como o *Kahoot*, o *Canva*, o *Padlet*, o *Quizizz*, o *Prezi*, o *Edpuzzle*, o *Genially*, o *Mentimeter*, o *Flipgrid*, ...)

Para lá dos professores, estas formações acabaram por ser replicadas também para alunos (de todos os níveis de ensino), pais e pessoal não docente, indo ao encontro dos problemas identificados anteriormente. A lista dos temas destas sessões de formação é confirmada pelas transcrições que aqui apresentamos:

“Nós, como implantámos o INOVAR, a plataforma de gestão. Desde logo, formação nessa área para todos os docentes e não docentes. Isso foi feito logo num período de arranque, mas depois houve novamente mais tarde algumas sessões. Já não foi de uma forma tão generalizada, porque a verdade é que as pessoas aprendem umas com as outras e algumas têm o bichinho da curiosidade que chegam lá facilmente. Mas para aqueles que têm mais dificuldade, fomos fazendo sessões de capacitação e de reforço, quer com o apoio da própria empresa INOVAR, quer utilizando recursos internos, docentes e não docentes que estavam mais à vontade nas funcionalidades e, portanto, fizeram algum trabalho com grupos mais pequenos, trabalho prático de utilização dessa ferramenta em concreto.” (B)

“... falta-me aqui falar também da Escola Virtual. Também houve formação ministrada pela Porto Editora a docentes e a pais, também incluímos, nas sessões, sessões para pais e isto foi realizado em três momentos no Agrupamento, ao longo deste ano. No próximo ano, haverá novos pais e, portanto, nós vamos insistir nisso.” (B)

“Por exemplo, em dezembro do ano passado, houve uma manhã em que o pessoal não docente, sobretudo os assistentes operacionais, estiveram a utilizar, aprender a utilizar o *Gmail*.” (B)

“Depois tivemos uma iniciativa que era o Café com TIC. Não tendo carácter obrigatório, mas foram encontros exatamente para explorar não só as tecnologias da Google que temos, mas também outro tipo de ferramentas, algumas abordagens e que também foi uma experiência que teve interesse, não pôde ser mais ampliada, na verdade, porque foi um ano em que a formação, quer na área das tecnologias, quer na área da autonomia e da avaliação, foi bastante intensa e, portanto, as pessoas estiveram também ocupadas com esse tipo de formação e há um limite de disponibilidade de tempo para estes aspetos.” (B)

“E com os professores, internamente, houve algumas colegas que estavam mais familiarizadas e que também foram explorando isso. Dizer aqui que, à margem da formação, o que é que fizemos? Fizemos uma outra abordagem, que é a formação em contexto de sala, sobretudo no 1.º ciclo. Nós tínhamos duas docentes, uma que lecionava Introdução à Programação e Robótica no 1.º ciclo, portanto, fazia parte da componente letiva dos alunos e dessa docente. E tínhamos uma outra que é um pivô de apoios educativos, mas que acabava... a lógica era fazer uma intervenção em sala de aula, mas usando tecnologias.” (B)

“A biblioteca escolar também esteve envolvida, principalmente antes com a pandemia e agora também, mas nós sentimos que, como era entre colegas, que as pessoas, pelo menos eu ouvi também algum *feedback* das pessoas que participaram, e as pessoas gostaram, porque houve

também partilha. Não é só a ferramenta, mas houve também partilha e é um ambiente informal, são colegas da escola e eu acho que resultou.” (A2)

“Às vezes passa por ambiente descontraídos ou por situações práticas em reuniões que já estejam marcadas de departamento/conselho de turma e dizer assim- “Olha vamos deixar aqui dez minutinhos para ver como é que se faz isto ou como é que se faz aquilo, ou como é que...” e não valorizar tanto este aspeto às vezes formal da formação que as pessoas estão muito saturadas, pelo menos no Agrupamento de escolas de ... temos essa experiência.” (B1)

“Além dessa dessa linha de trabalho, portanto, para lá da frequência dessas ações de capacitação digital, no Agrupamento realizamos ações de curta duração, pronto, ações direcionadas por exemplo exploração de algumas ferramentas digitais e que foram, pronto, no fundo orientadas por pares, ou seja, entre nós, se eu sabia trabalhar mais que o *Google Docs* fiz eu essa ação ou se foi outro colega a trabalhar, foi ele que deu o *Google Drive* ou o *Kahoot*. Cada um de nós assumiu ...” (A1)

“Envolvemos as colegas também do *eTwinning* e tivemos uma boa participação. Tivemos a 171, desculpem, 151 participações de frequência dessas dessas sessões, em 171 professores, acho que foi bastante bom.” (A1)

“Nós também já estamos a usar ferramentas das quais já fizemos alguma curadoria. Ou seja, não estamos só a mostrar porque entretanto aprendemos a trabalhar. Nós acabamos por mostrar como é que já utilizamos a ferramenta, portanto é importante nessa linha.” (A1)

As entrevistas realizadas e as partilhas que ocorreram durante os grupos focais, levaram a que as escolas reconhecessem as mais-valias deste modelo e a necessidade de apostar mais neste tipo de formação informal *inter pares*. Chamamos a especial atenção para as conclusões dos docentes do AE “C” que a seguir partilhamos:

“Esse contributo parece-me muito interessante dentro dos grupos. Nós temos que fazer realmente uma formação mais organizada. Isso é que eu vou levar daqui.” (B2)

“Mas aquele apoio que vocês efetivamente puderam dar nós não tivemos capacidade para o fazer e isso faltou no nosso e é um dos pontos fracos que nós temos relativamente a isso, porque achamos que era importante para vossa estratégia.” (B2)

“Nós vimos uma série de ações e isso fez-nos questionar a nós. Falamos sobre esse assunto. E nós questionamos que se calhar temos que fazer alguma coisa deste género, mas efetivamente não temos.” (C2)

“Também sentimos exatamente o que estava a dizer à bocado. Nós ouvimos o vosso coiso ... de montes de formações, quando vimos ... he pá ... nós também devíamos fazer uma coisa... mas não temos quem as possa fazer, ou que domine essas situações.” (C2)

Começamos a perceber que os AE decidiram percorrer diferentes caminhos na operacionalização dos PADDE e, conseqüentemente, na capacitação digital dos seus professores. As opções tomadas tiveram em conta a análise realizada e o conhecimento intrínseco do corpo docente, das suas necessidades e potencialidades.

3.3.2. Dificuldades encontradas na implementação das ações internas

Apesar das mais-valias atrás retratadas, a implementação das ações internas de capacitação digital dos professores encontrou algumas dificuldades. Logo à partida, a dimensão de alguns Agrupamentos faz com que seja difícil juntar todos os interessados ao mesmo tempo, no mesmo local. Agregado a este problema está a quantidade de trabalho (especialmente burocrático) que os professores têm que realizar. Tudo é prioritário, tudo é importante e tudo é especial. Quando assim é, nada é prioritário, importante ou especial. Depois, os diferentes estados de literacia digital dos professores e os diversos ritmos e interesses colocados no processo de capacitação, colocam a escola em diferentes velocidades. Finalmente, a reação de oposição com mais uma “novidade” e o receio que ela venha trazer mais problemas e trabalho adicional. Todos estes obstáculos são confirmados pelas afirmações proferidas pelos diretores e pelos elementos das EDD a seguir destacadas:

“Sabendo que é um Agrupamento diverso e disperso geograficamente, estamos aqui a falar de 10 jardins de infância, 13 escolas 1.º ciclo, duas escolas do 2.º e 3.º ciclo, uma Escola Secundária e ainda ensino noturno.” (C)

“É um Agrupamento com as suas especificidades e diversidades e apresenta um grande leque e também de diferentes estádios dos próprios docentes. Para começar, temos várias velocidades. Mesmo a nível dos coordenadores de departamento eles também estão a fazer o seu caminho e a ajudar e a serem ajudados pelos outros. Esta pode ser uma dificuldade.” (C)

“E que normalmente recaem sobre o final do dia e as pessoas já não estão...” (B1)

“E é difícil conseguir *timings* comuns, as pessoas todas estão em grupos de trabalhos e equipas, é difícil encontrar um dia, que há sempre alguma coisa agendada, as escolas estão assoberbadas, é uma loucura de trabalho extra-aulas, que depois, até na calendarização é terrível conseguir momentos.” (B3)

“É como há pouco a colega estava a dizer, tem sido tantas as prioridades que eu acho que temos que ir mesmo devagar, não podemos querer tudo ao mesmo tempo.” (B1)

“Temos que ser muito eficazes na comunicação com os outros, na forma como comunicamos sem pensar que é sempre mais alguma coisa de novo, às vezes temos que desmontar isto e dizer assim “não, não é nada de novo, nós já fazemos isto, mas vamos só tentar fazer um pouco mais ali ou acolá”, por isso se calhar melhorar a comunicação.” (B1)

3.4. As oficinas de capacitação digital (CFAE)

3.4.1. Os resultados da CHECK-IN na planificação das oficinas de capacitação digital

Os dados recolhidos junto do grupo focal no qual participaram as responsáveis do CFAE, foram muito importantes para perceber a génese das oficinas de capacitação digital. Como a seguir se confirma não se tratou de um processo linear nem fácil:

“Não foi um percurso linear, tivemos momentos que correram bem outros menos bem. Mas a inteligência aqui no centro foi aprender com os erros e trabalhar com todos.” (D1)

“Na altura pensamos também ser interessante, selecionarmos as pessoas através do perfil dos formadores (tudo concertado com eles). Nós temos um formador que é professor do primeiro ciclo, como conhece as estratégias e está a par de tudo, achamos que ele estaria mais à vontade com as turmas de primeiro ciclo. Depois, outra formadora é uma colega professora de segundo ciclo, pensamos aí juntar todas as áreas disciplinares e assim fizemos. Um terceiro achamos ser interessante ficar com área das ciências e outro pela parte das humanidades, sendo que o ensino especial se dividir-se-ia de forma semi-transversal. Pegamos na lista do CHECK-IN, elaboramos as turmas, enviamos um *e-mail* às pessoas a perguntar se estariam interessadas segundo aquele cronograma e aquelas turmas. Foi tudo muito difícil.” (D3)

O processo foi iniciado pela tutela através da própria preparação dos formadores que viriam a estar envolvidos na implementação das oficinas como aqui é esclarecido:

“Essa questão foi mais preparada pela própria tutela do que propriamente pelo centro de formação. Os formadores que temos, frequentaram a formação preparada pela própria tutela, que estava concertada com uma série de ferramentas que seriam utilizadas, inclusive o CHECK-IN.” (D1)

“Aquilo que se tentou depois em cada centro de formação, e se vai tentando ainda ... isto são processos, não são atitudes que tem logo uma eficácia ... foi a primeira questão de termos formadores, era prioritária acreditação do formador e só depois conheceríamos os formadores que tínhamos em mão.” (D1)

Poucos meses depois de realizada a CHECK-IN, ainda durante o ano letivo de 2020/2021, tiveram início as primeiras oficinas de formação. O modo de organização das formações sofreu algumas alterações com a implementação do processo. A decisão inicial de como organizar as turmas foi alterada de acordo com a adesão (ou a falta dela) por parte dos formandos:

“Procurávamos que funcionassem também em rede, trabalhasse em conjunto, fornecendo todos os dados acerca do contexto, incluindo os dados do CHECK-IN, quer dos centros de formação, quer os da escola que estão alinhados com os dados nacionais, por acaso.” (D1)

“Sim, no ano passado fizemos o CHECK-IN em janeiro, começamos o projeto no terceiro período, tínhamos quatro formadores e de acordo com isso tentamos abrir 8 oficinas, duas por formador, prioritariamente para o nível 1.” (D3)

“Maioritariamente demos prioridade ao nível 1 porque achamos que seria mais lógico, porque as pessoas teriam mais dificuldades, no nosso caso, no nosso centro de formação.” (D3)

Esta postura de flexibilidade por parte do CFAE, permitiu adaptar a formação à população alvo. Mais do que criar um problema adicional, o CFAE tentou encontrar as soluções possíveis para

o sucesso da capacitação digital dos docentes. Pelo que podemos perceber a seguir, o modelo foi sendo adaptado consoante a análise no terreno feita pelos formadores:

“Temos feito reuniões com os próprios formadores periodicamente, para tentar perceber o que está a correr bem o que está a correr menos bem ou até mal para corrigir na próxima etapa.” (D3)

“Definimos o máximo de 15 participantes, achamos conjuntamente com os formadores que era um bom número. Apostamos agora mais no nível dois, o nível um parecia começar a esgotar-se e as pessoas não estavam interessadas. E tem funcionado bem.” (D3)

“Demos a liberdade aos formadores de escolherem realizar a oficina em modalidade *on-line* ou presencial. Por exemplo, o ... fez sempre presencial, o ... faz a primeira presencial mas depois é tudo *on-line*, o ... também faz dos dois modos. No caso do ..., que é do primeiro ciclo, a prioridade era para os colegas do primeiro ciclo.” (D3)

“Então pensamos que tínhamos que mudar a estratégia. Iniciamos o ano letivo eu e a ... fizemos um e-mail e falamos com os senhores diretores, a alertar para o preenchimento de um questionário onde as pessoas deveriam dizer se estavam ou não interessadas para frequentar a oficina, até porque tínhamos um público diferente, nesse CHECK-IN tivemos bastante respostas e pegamos naqueles que estavam interessados e resolvemos abrir as inscrições e criamos a turma.” (D3)

“Ter ciências para um lado e humanidades para o outro acabou. Tivemos o *feedback* dos formadores, no caso das ciências, que era o ..., envolvia vários tipos de grupos e ele disse que era muito difícil trabalhar, por exemplo, as áreas da educação física e matemática em conjunto por não terem nada a ver.” (D3)

3.4.2. Implementação e desenvolvimento das oficinas de capacitação digital dos professores

No seguimento do referido no ponto anterior, após planificação de todo o processo formativo, a implementação e desenvolvimento do mesmo continuou a ser algo conturbado. A adesão dos professores não foi a esperada inicialmente como descrevem a seguir os elementos do CFAE, pelo que foram necessárias várias iniciativas para captar a atenção e a adesão dos docentes:

“Foi muito má. De forma geral foi muito difícil no início. Havia pessoas que nem sequer respondiam, a maior parte; outros lá foram respondendo.” (D3)

“Ou seja, das oito turmas que estávamos a pensar fazer cheias, até 20 formandos, fizemos seis e houve ali uma que teve o mínimo dos mínimos.” (D3)

“Somos um centro que se vai adaptando às realidades e às especificidades dos colegas.” (D1)

“Mudámos então a lógica, entram os primeiros 15 que se inscrevem, algumas turmas esgotam e ficam com uma lista de suplentes, outras nem por isso (também tem a ver com o perfil do formador, nós já sabemos que as pessoas se identificam e conhecem os formadores).” (D3)

“Todos esses esforços: os discurso de diretores, do esforço do centro de formação, da própria percepção (os professores são pessoas muito informadas e bastante esclarecidas) do momento que vivemos e de oportunidade que também constitui ... todo este contexto deveria funcionar como motivação, como algo que nos fizesse aderir à proposta.” (D1)

As próprias características das oficinas e a forma como foram desenhadas também contribuíram para os problemas iniciais de adesão. A quantidade de horas de formação, aliada à exigência da mesma e ao cansaço acumulado pelos professores nos últimos anos letivos, estão na origem da fraca adesão inicial:

“Às vezes a sensação que fica é que nestas oficinas de capacitação digital, que foram desenhadas pela Direção Geral da Educação, essa preocupação com a didática não quer dizer que não esteja lá, vamos supor que sim, é uma oficina de formação, mas em termos de percepção como tal por parte dos professores que a frequentam, que são, de certa forma, puxados para frequentar essas oficinas de capacitação, nem sempre seja sentido como uma oficina centrada na melhoria da prática pedagógica, em termos abstratos, em termos conceptuais do que é um plano a nível nacional.” (D2)

“Estamos a operacionalizar numa via que passa pela formação em várias modalidades, mas a modalidade principal, que é a oficina, tem um volume de horas importante e uma grande exigência (ao nível de volume de horas que sai também do dia-a-dia do professor).” (D1)

“Os cronogramas das oficinas são executados de uma forma também difícil, porque trabalhamos por ano letivo, ou seja, há sempre ali um momento melindroso que tem a ver com a entrega de trabalhos por parte dos formandos, que acaba por coincidir com o trabalho do professor. Mas como os formadores também são professores e têm o trabalho normal na escola ... este é um problema de difícil solução. Se os formadores não tivessem componente letiva, poderíamos fazer os cronogramas das oficinas de outra maneira.” (D1)

“As pessoas estão a querer conhecer, mas nós estamos neste ano letivo no fim de uma pandemia, sem quase paragem da Páscoa, toda a gente completamente esgotada...” (B2)

Com o passar do tempo e apesar de todos os fatores contra, a adesão dos professores às oficinas começou a aumentar e até a superar as expectativas de alguns elementos das EDD. O aumento de formandos deveu-se ao incentivo quer das direções, quer dos próprios professores das EDD (como podemos ver nas transcrições que se seguem) e do próprio efeito de contágio entre os professores:

“Acho que de repente muita mais gente que, pelo menos que eu estava à espera, frequentaram as ações de capacitação digital.” (B2)

“Estranhamente, continuo a dizer, as pessoas frequentaram muito mais do que esperava. Porque eu ouço as pessoas e os colegas, às tantas estavam quase à beira de um ataque de nervos porque estavam cansadíssimas, mas mesmo assim, contra tudo foram frequentar.” (B2)

“Agora, realmente houve muita gente a fazer a capacitação digital, as formações tanto de nível 1 como de nível 2. Eu própria considero ... eu fiz o nível 2, mas eu falei com ela e disse: eu devia ter começado pelo nível 1, mesmo estando classificada lá no nível 2. Eu deveria ter ido para 1 e tenho certeza que foi uma asneira ter ido para o 2. Agora se tiver que fazer a 1 faço, porque achei que era tudo muito acelerado.” (C2)

“E isso eu senti na sala dos professores, muita gente a fazer e a trocaram ideias falar e a pedirem: não estou a perceber isto e não sei quantos ...” (C2)

“Quando apareciam as ações havia um direcionamento muito importante para quem elas eram, falar mesmo com alguns colegas que estavam ligados ao PADDE, falar com colegas que ainda não tinha feito e que sentiam necessidade, houve essa tentativa, mas não tivemos...” (B2)

“Depois acho que aconteceu algo que é o peer pressure, ou seja, nós começamos a ver que o colega da sala ao lado ia frequentar e eu não queria ficar para trás e parecer mal. Não sei se vocês sentiram isso nas vossas escolas.” (B2)

Um dos aspetos positivos mais destacados pelos elementos das EDD foi a constituição dos grupos de formandos. A presença de professores de diferentes níveis de ensino e de áreas disciplinares distintas enriqueceu as formações e permitiu momentos de efetiva articulação e partilha. O modelo de constituição das turmas de formandos, que surge como adaptação à versão original, veio a revelar-se uma característica importante para o sucesso das oficinas:

“E depois há também uma riqueza em fazer formação com outros grupos disciplinares, eu por acaso até gostei, porque tinha os professores do primeiro ciclo, professores de ensino especial e cada um com a sua vertente, não ficou reduzido à minha disciplina ou aquilo que eu já conheço... há níveis de formação. Eu acho que começamos num nível mais geral e agora vamos para uma fase mais específica. Todos temos perspetivas diferentes, claro. E isso é bom.” (A2)

“Mas, pronto, isto é como o ensino em massa. Estas formações não são a la carte! Têm que ser para todos a mesma coisa. Também a riqueza de permitir trabalhar em articulação. Também acho que se calhar houve ali algum exagero, mas também vejo uma possibilidade de podermos articular o trabalho, este trabalho tem que ser cada vez mais articulado com as disciplinas. É isso que nos pedem, são as equipas educativas e todo esse trabalho mais articulado.” (B2)

Em sentido contrário, surge a crítica por parte dos docentes das EDD de algum exagero no número de aplicações, de programas, de ferramentas digitais abordadas nas oficinas. A solução poderá passar por direcionar os conteúdos das formações para as reais necessidades dos professores. Passada esta primeira fase intensiva e generalizada de capacitação digital de formação, o modelo poderá evoluir para uma oferta mais específica e direcionada para grupos de disciplinas próximas ou até mesmo para cada uma em concreto:

“É necessário equilibrar, porque tal e qual como nós sentimos, não que tenha passado pela experiência, mas tendo em conta aquilo que tenho ouvido: a capacitação digital, sobretudo no nível 2, foi só intoxicar os formandos com ferramentas digitais. Eu tive a sorte de ter um formador diferente, que não caiu nesse disparate, mas será que é isto que os professores precisam? É de conhecer 1001 ferramentas a serem apresentadas aqui? E depois dizerem: agora vão para casa, experimentem e depois apresentem qualquer coisa com os alunos.” (B1)

“Estava a pensar também na capacitação digital, eu também não fiz, também por causa desse volume, uma pessoa tem que ter prioridades e tem que fazer opções, portanto, por vezes, são referidas determinadas ferramentas para o professor A ou para o professor B que não são exatamente de grande interesse.” (C3)

“Que parta das necessidades específicas dos professores e dos conteúdos daquilo que vamos abordar.” (B3)

3.4.3. Razões dos professores para a não realização das oficinas de capacitação digital

Como vimos anteriormente, a adesão dos professores às oficinas de capacitação digital não foi, pelo menos na fase inicial de todo este processo, aquela que seria esperada. Algumas das razões evocadas pelos professores já foram referidas anteriormente, no entanto, dada a dimensão deste problema, julgamos importante tentar perceber o porquê desta postura para posteriormente avançar com possíveis soluções.

Logo à partida, a proximidade do final da carreira profissional parece ser uma das razões que os docentes com mais idade (nem todos, obviamente) apresentam para a não frequência das oficinas. Esta postura pode ter duas consequências a curto e médio prazo. Por um lado, é a própria literacia digital destes professores que não evolui. Por outro, estes são docentes que, pela sua grande experiência, têm uma grande influência sobre os restantes colegas e, não poucas vezes, são eles próprios líderes intermédios nas organizações escolares. Logo, ao não reconhecerem importância ao uso das ferramentas digitais, estão a criar obstáculos ao desejável desenvolvimento da literacia digital de toda a comunidade:

“Portanto nem se percebe, acho eu, como é que as pessoas realmente não investem. A não ser realmente, quando estão já num topo de carreira ou com poucos anos de perspectiva do ensino, eu aí compreendo de alguma maneira, porque toda a vida lhes serviu o que tinham e foram evoluindo devagarinho e estes últimos anos têm sido anos de muito investimento.” (A2)

“E aquilo que vamos ouvindo é: “não, isso para mim já não me adianta de nada. Daqui a dois ou três anos já não estou” e devia ser de alguma forma reconhecido que isto não é importante só para alguns, é importante para todos.” (B1)

“Uma das coisas que também gostaria de acrescentar tem a ver com, contrariamente a estes que já estão a chegar ali ao final da sua carreira, que tem ali alguma resistência, que não são todos.” (B3)

“E, portanto, com esse médio prazo, muitos colegas que estejam mais próximos da reforma, eu percebo esse tipo de visão, não é, no sentido de: valerá a pena quando eu estiver mais ou menos à vontade para fazer isto, estou já em casa, na reforma, etc. Para anos mais baixos, eventualmente, as resistências existirão sempre, não é, mas também aí já é outra questão. O que faz outros colegas, portanto, que ainda têm muito pela frente não aderirem da forma que seria, pronto, mais ou menos expectável, não é?” (C3)

“Mas de qualquer forma, eu acho de certa forma compreensível e até expectável, porque o investimento numa dimensão, e da dimensão que se pretende, é pouco apelativo para quem está à beira da reforma, porque não vamos querer imaginar que, de repente, somos todos muito competentes.” (C3)

“Outros porque já estão no 10.º escalão e já estão num estado de exaustão ou pré reforma que pensam já não valer a pena.” (D2)

Outro fator que leva os professores a não investirem nas oficinas de capacitação digital é a forma como está estruturado o processo de progressão na carreira. A formação contínua é um dos requisitos para a mudança de escalão na carreira docente. O que se sente na sala dos

professores é que, a maioria dos professores, só realiza as ações de formação de acordo com as necessidades para a progressão (nomeadamente o número de horas em cada escalão) e não por reconhecer a sua mais-valia para a melhoria da sua função enquanto docente. Assim, um processo que está criado para ir ao encontro do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, está subvertido no mero cumprimento de um requisito administrativo para a progressão na carreira:

“Portanto, nós temos um determinado número de créditos para fazer um escalão e estes 50 créditos que nos são dados com a formação esgota-se logo ali e, portanto, há pessoas que já tinham e não estão para fazer a formação porque não lhes serve. Portanto também há esta perceção e este pensamento.” (A2)

“Antigamente os colegas podiam fazer a formação em determinados momentos e agora não podem. Nós só fazemos a formação em regime pós-laboral.” (D1)

“Ainda que haja sempre um número de docentes ... que também tem a ver com a visão que se tem sobre a formação, não enquanto desenvolvimento pessoal e profissional, mas sim com o desenvolvimento da carreira do mesmo ... “cumprí aquelas horas, pronto, está feito, já chega”. Ora isso é uma visão um pouco limitada, não é uma visão aberta do seu desenvolvimento pessoal ou profissional.” (D2)

Em contraponto com o grupo dos professores mais velhos, os docentes contratados (geralmente de um grupo etário mais jovem) também mostram alguma resistência à frequência da formação contínua. Na génese desta postura pode estar o facto da literacia digital ainda não ser uma preocupação generalizada no currículo da formação de professores e como consequência de todos os contratempos que este grupo específico de docentes enfrenta (a mudança constante de escola, a colocação muitas vezes longe de casa, a ocupação de horários pouco aliciantes e as despesas com alojamento e transportes para trabalhar):

“E depois estes são contratados, também não se sentem muito aliciados para formação, muitas vezes nem são contemplados, escapam a estes planos, não é, de formação, de capacitação. Sinto que o pessoal contratado não, não, não tem participado muito e é uma franja que nos está a escapar e que precisava aqui de um investimento. Porque apesar de serem mais nativos digitais do que nós, não é, já cá andamos há algumas décadas, não se nota assim tanta diferença quanto isso, sinceramente.” (B3)

O elevado número de projetos e tarefas a que o professor tem de dar resposta na escola, o cansaço acumulado durante a pandemia, questões de princípios, outras prioridades de desenvolvimento profissional e problemas pessoais e saúde, parecem ser também razões para a não frequência das oficinas:

“Depois os colegas estão envolvidos em mais de um projeto e ficam sem tempo para tudo. Se calhar a colegas que não se inscreveram na oficina porque pensam “não tenho condições para fazer isto como deve de ser”.” (D1)

“Por vezes existem outras prioridades, mesmo a nível profissional, que impedem de participar nas oficinas. Para algumas pessoas, há outras prioridades em termos profissionais que se prendem com outros assuntos.” (D2)

“Alguns, não respondendo ao check-in, tiveram o trabalho de responder a explicitar porque não respondiam. Alguns, é por questões de princípio.” (D1)

“Alguns por doença, infelizmente.” (D3)

“Muitos colegas não estão para estar a ter uma formação de 50 horas, mas querem saber como é que certas plataformas funcionam, como é que certas ferramentas se operacionalizam e foram esta formação. E tiveram muito sucesso. É uma excelente ideia essa.” (A)

“Porque as pessoas querem aprender mas já não precisam de crédito, já não precisam de horas. Era uma formação entre pares.” (A)

“Também por causa da pandemia. Os colegas tiveram 2 anos de muito esforço e de um trabalho brutal.” (D2)

3.4.4. Avaliação da implementação das oficinas de capacitação digital dos professores

Como já percebemos, a implementação das oficinas de capacitação digital dos professores foi um processo que se desenvolveu a várias velocidades e com alguns percalços no caminho. No entanto, no final do ano letivo de 2021/2022, o balanço feito pelo CFAE era positivo, como parece transparecer das afirmações que a seguir se apresentam. A reflexão realizada com a colaboração dos intervenientes do processo e o *benchmarking* com o resto do país, permitiram verificar que os resultados eram positivos, em especial no número de formandos que participaram nas oficinas. O número de oficinas realizadas e o número de formandos estavam em linha com o resto do país:

“Houve ali um momento em que fizemos uma análise SWOT das nossas oficinas de capacitação digital com todos os formadores e sobre questões que as escolas levantem.” (D1)

“As escolas até estão contentes pelo número de formandos que já tem formação frequentada.” (D1)

“Agora desta reunião do dia 22, eu mostrei esses mesmos dados aos senhores diretores e eles ficaram extremamente agradados, até porque tem resultados por região e por centro de formação e dá para comparar resultados. Ou seja, dá para compararmos os resultados e nós estamos perfeitamente dentro da média, não estamos atrasados nem estamos adiantados, estamos no normal.” (D2)

“Na última reunião do conselho de diretores que fizemos já foi visível. Nós, centros de formação, tivemos que preencher um formulário e tivemos que dar conta de todos os números e ações já realizadas, tal como do número de formandos que já se inscreveram, que já concluíram, os que estavam a frequentar, e esses resultados foram apresentados numa reunião que tivemos com a Direcção-Geral da Educação no princípio de junho.” (D3)

Em contraponto com o elevado número de formandos destacado pelos elementos do CFAE, os docentes das EDD chamaram a atenção para um aspeto menos positivo das oficinas de formação. No papel de formandos sentiram, em alguns casos, que a quantidade de ferramentas abordadas e o ritmo imposto pelos formadores foram excessivos e com um aproveitamento

muito aquém do esperado. Este reparo que podemos perceber a seguir também lhes chegou de outros colegas:

“Algumas dessas ferramentas eu gostei e identifiquei-me mais, mas as outras eu dizia assim: esta é mais do mesmo da outra, só tem mais isto, não me interessa tanto. E eu também achei que, se calhar, em termos de seleção das ferramentas, elas estão sempre a aparecer e são imensas. Também deve haver alguma, alguma ponderação talvez e mais tempo para a prática e acompanhamento, porque algumas ferramentas eu não as interiorizei sequer. Depois, como também não praticamos, vamos esquecendo. Eu tenho algumas coisas registadas mas se calhar, quando voltar a pegar, já não sei trabalhar com ela.” (C1)

“Essa foi uma das críticas que ouvi a muitos colegas. Ou seja, às tantas era muita informação e que tinham de estar sempre a correr quase para poder acompanhar. Não foram todos assim, mas eu ouvi isso realmente a bastantes colegas.” (B2)

“Mas é um ritmo muito acelerado para o domínio que nós temos. Por isso é que eu digo que eu deveria ter ido para o nível 1. Eu não consigo ter o ritmo que tem o formador. De maneira nenhuma. Quando eu estou a explorar uma, já ele está nas não sei quantas, não sei quê... e eu não consigo.” (C2)

“Ações que diziam que algumas eram pesadíssimas, mas ao mesmo tempo, eu penso que sentiram o desafio.” (B2)

“E o facto dos colegas passarem a frequentar ações de capacitação digital predispô-los, digamos assim mais a trabalhar nesta área, na área do digital e não era tanto por boa vontade ou porque queria experimentar, digamos que há agora uma ferramenta e as pessoas podem-se munir dela para um crescimento profissional, acho eu.” (A1)

3.4.5. Reformulação do modelo de execução das oficinas de capacitação digital

A avaliação feita relativamente à implementação das oficinas de capacitação digital, permitiu que as mesmas se fossem ajustando às necessidades de cada momento e de cada grupo de docentes. Parece haver uma ideia partilhada por todos de que será necessário haver um distanciamento temporal da realização das oficinas, para perceber realmente a eficácia das mesmas. O impacto desta onda de formações nas práticas pedagógicas dos professores e os ganhos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, será, com toda certeza, analisado num futuro próximo. Os elementos do CFAE transmitem esta opinião da seguinte forma:

“Tendencialmente, a oferta das oficinas de capacitação digital está cada vez mais ajustada à realidade das nossas escolas, ou seja, não foi uma coisa que se conseguiu logo no início, mas ... até na forma como fomos depois gerindo o número de oficinas dos diferentes níveis, como agora avançamos para o nível três tentando que os docentes deste mesmo nível sejam um amparo, um suporte e uma certa frescura para uma revitalização dos PADDE das suas escolas. Temos que tentar ser inteligentes nas variáveis que podemos controlar, que não são todas.” (D1)

“O importante é que depois de acabado este pacote de capacitação digital, formações previstas, financiadas e concluídos na data “y” e só algum tempo depois disso terminado é que se vai realmente saber se isso teve um impacto pedagógico e não pode haver um sentido de urgência porque nem

toda a gente anda ao mesmo ritmo, nem toda a gente tem as mesmas necessidades ao mesmo tempo e tem que haver um equilíbrio.” (D2)

“Isto é um projeto muito complexo e um projeto envolve sempre algum tipo de complexidade. Eu não acho que tenha decorrido assim muito tempo desde o início desta dinâmica e o momento que agora vivemos, que permita fazer o balanço com muita informação, ou seja, temos alguma informação mas até nem acho que seja informação já estabilizada... Ainda temos aqueles que pensam que “é melhor eu continuar a aprender estas coisas”, mas temos aqueles que pensam que “isto já não volta e eu vou fazer as minhas coisinhas”.” (D1)

Segundo os elementos do CFAE, a passagem das oficinas de formação do modelo *online* para o presencial poderá trazer mais problemas do que soluções. Esta alteração permitirá voltar ao modelo normal que vigorava antes da pandemia. Mas a habituação ao modelo de formação à distância poderá aqui ser um obstáculo à frequência das formações, como se pode concluir a partir dos testemunhos seguintes:

“À partida, graças a Deus, teremos tudo presencial.” (D3)

“Mas isto poderá também representar um constrangimento para aqueles formandos que aderiram sabendo que somente a primeira e última sessão seria presencial. Acredito que poderá haver alguma resistência.” (D2)

“Nós temos colegas que já sabem que as formações vão passar para o modelo presencial e pedem-nos para que se mantenham *on-line*.” (D2)

“A situação de excecionalidade acaba em julho e se a situação pandémica não piorar, todas as oficinas que foram concebidas e acreditadas como presenciais passam a ser presenciais. Nós teremos colegas provavelmente a dizer-nos que só lhes interessa *on-line*. Pois, temos pena.” (D3)

Para o ano letivo de 2022/2023 está previsto ainda realizar-se um elevado número de oficinas para dar resposta a todos os docentes das unidades orgânicas que fazem parte do CFAE. A vontade de abranger todos os interessados neste processo leva o CFAE a organizar formação para docentes surdos, a qual vai obrigar a uma logística especial como é descrito a seguir:

“Mas para dar resposta aos números que temos, também têm que ser assim. Senão também ficamos sem tempo, porque o projeto acaba em junho de 2023 e nós temos quase 30 ... 27 oficinas para realizar das 60 que fizeram parte da nossa candidatura. E essas oficinas foram pensadas consoante o número de respostas que tivemos no nosso *CHECK-IN* e para dar resposta a todos os docentes das nossas escolas associadas.” (D3)

“No próximo período letivo, a ... está organizar forma de termos colegas surdos a frequentarem estas oficinas, o que implica um esforço acrescido.” (D1)

“Os formadores não dominam a língua gestual e portanto não é fácil. Neste momento não temos qualquer financiamento extra, mas vai arrancar uma turma, no próximo ano letivo, em que eles vão estar integrados com o intérprete a acompanhar essas mesmas sessões de formação. Ele estará em sintonia com o formador, no sentido em que o formador e vai fornecer os materiais antes para ele estar preparado, pelo que a partir de meados de setembro temos uma turma assim.” (D3)

No sentido de ir ao encontro das propostas dos professores, a organização das oficinas por grupo disciplinar, com objetivos especificamente direcionados para as necessidades de cada

área é uma proposta de reformulação apresentada pelos elementos das EDD. O conhecimento mais próximo dos interesses e das necessidades dos potenciais formandos (os colegas da escola), poderá ajudar a motivar e a tornar a formação melhor direcionada e mais profícua. Um dos lamentos apresentados pelos professores das EDD é exatamente o desconhecimento, nas respectivas escolas, dos colegas que realizaram (ou não) as oficinas e em que níveis. Este lamento é claro nas afirmações que se seguem:

“Eu não sei, mas poderíamos pensar numa outra fase seguinte, em formação por grupo disciplinar, por grupo de recrutamento, talvez para as pessoas sentirem um rede colaborativa, “Isto é possível de fazer, eu faço assim, tu fazes também”, talvez ajudasse a criar estas comunidades de aprendizagem nas escolas, isto é o que eu sinto.” (B3)

“Do ano anterior temos essa informação quanto ao número, mas não sabemos quem fez e em que nível. Essa informação era importante. Dizem-nos quantos, mas não quem. Portanto, se não sabemos quem fez ou não fez, não conseguimos fomentar esse tipo de formação a nível do CFAE, não conseguimos.” (A2)

“E em termos de CFAE, nós não temos grande *feedback* de quem está a fazer ou não está a fazer formação, este ano ainda não temos. No final do ano pode ser que ainda nos deem, mas não nos dizem quem ... portanto nós não temos como saber quem está no nível 1, no nível 2, portanto essa informação não é do nosso conhecimento.” (A2)

“Poderia ser interessante até para captar para a EDD, para ajudar no PADDE.” (A2)

“Mas era oportuno, talvez o CFAE, enviar os dados neste momento (no final do ano), para usar como recurso de preparação do próximo ano. Para fazer a monitorização.” (B1)

3.5 Resultados observáveis da capacitação digital dos professores

À medida que as entrevistas iam decorrendo, ficou perceptível que no final do ano letivo 2021/2022 já era possível observar, nas práticas dos docentes, resultados das oficinas de capacitação e das sessões de formação interna promovidas pelas escolas como referem a seguir os elementos do CFAE:

“Eu acho que o saldo não deixa de ser positivo, inclusivamente a nível da formação, por exemplo, quando nos apercebemos que há colegas que tiveram o cuidado de acabar uma oficina de nível 1 e, sem saberem a classificação, inscreverem-se logo na oficina de nível 2, só por acharem que deveriam mesmo continuar (e nós temos vários casos assim), eu acho que é um *feedback* positivo por ficarmos a saber que há realmente quem já tenha percebido a importância que tem adquirir vários conhecimentos e desenvolverem competências.” (D3)

“Sim, eu acho que sim, aos poucos (e as unidades orgânicas não são iguais) já se notam que algumas começaram a perceber toda esta dinâmica e tirar partido da formação, dos recursos que têm ao seu dispor e apostar em desenvolver estratégias diferentes sala de aula.” (D2)

O mesmo era visível no trabalho com os alunos. Talvez de uma forma mais simples e envergonhada, nas tarefas em contexto de sala de aula, os professores começaram a

experimentar novas ferramentas e novas metodologias de trabalho. Esta evolução, ainda que ligeira é descrita pelos docentes das EDD:

“Nós este ano tivemos várias experiências a esse nível, em termos digitais, que foram utilizadas, fazendo atividades em que eles participaram com, inicialmente, como ela diz, alguns com vergonha, não queriam. Fizemos o AECCTV em que eles apresentavam em formato, de telejornal, as atividades que iam fazer, e que se fizeram na escola, tudo o que foi feito. E isso, inicialmente, eles tiveram algum ... coisa..., mas depois começaram a participar e já toda a gente queria. Procuramos que todos participassem, de todos os níveis de ensino. Mas foram mais os do segundo ciclo os mais recetivos. Os do terceiro ciclo ainda estão naquela idade ... se for para as redes sociais não se importam, mas para o resto sim.” (C2)

“Porque os *sketch* que eles fizeram foi de matérias. Foi muito engraçado. Matérias de história e outras e do *bullying* que se vê na net e não sei quantos. Portanto eles acabaram por, eles é que inventaram tudo.” (C1)

“Depois eles foram postos lá no rádio e no *Facebook*. Tivemos de pedir autorizações especializações especiais e tudo mais, pronto. Começa a ver aqui também uma vontade deles quererem fazer. Nem todos estão, mas eles próprios já pegaram nos materiais que foram utilizados pelos professores. Aprenderam e fizeram. E esta ... reproduzir este tipo de coisa é o que nós pretendemos.” (C2)

“Nós temos ciganos na Escola. Inicialmente eles nem telemóvel tinham, não tinham nada e agora já são utilizadores frequentes das redes sociais, de tudo o que fazem, a partir do momento em que passaram a ter, na sequência da pandemia, têm o computador, portanto, eles próprios também se apropriaram do que era e já interagem com os outros, sendo eles e vindo eles de uma etnia que ainda mantém uma ... eles têm uma avó toda cumpridora daquelas coisas da comunidade cigana e eles, estes miúdos acabaram por evoluir muito, por entrar nestes esquemas com o tablet, e antes não tinha nada disto. Agora sim. Estes conseguiram fazer alguma coisa, vinham do zero e conseguiram fazer alguma coisa, estás a ver? Eu vejo evolução nestes. É uma experiência. É uma coisa boa. É uma boa coisa nesse sentido.” (B2)

Apesar dos resultados positivos que já são observados, tanto os elementos do CFAE como os docentes das EDD relembram que é preciso continuar este processo para consolidar os ganhos alcançados. Como descrevem a seguir, este processo deve evoluir de forma coerente sem deixar ninguém ficar para trás, sejam eles alunos ou professores:

“Estamos a entrar numa fase em que se exige dar consistência a determinadas dinâmicas inaugurais, que por terem sido as primeiras ainda não estão consolidadas com prática, muitas delas foram experiências exigidas pela formação. Por exemplo, um trabalho que está a ser desenvolvido na formação implica trabalhar de determinada maneira no departamento, só quando isso acontecer naturalmente, sem depender da ferramenta, ou seja, quando eu conseguir fazer isso acontecer utilizando qualquer ferramenta disponível na internet e que eu consiga selecioná-la porque me interessa, mas que pense sempre nessa possibilidade quando preparar a minha aula e pensar nas possibilidades que este mundo do digital me dá e só selecionar o que me for útil.” (D1)

“... nós temos esta oferta preparada para metade dos respondentes ao CHECK-IN e mesmo assim ... já temos ali metade, ou seja ainda temos ali metade que ainda não aderiu ... (e não notamos ter errado nessa abordagem inicial) e dessa metade, ainda não temos a certeza de tudo correr como prevíamos.” (D2)

“Eu acho que aumentou ... e atenção, isto é pessoal. Eu acho que os alunos dos ambientes familiares com melhor meio social e com mais acesso à informação, que já tinha provavelmente computador, e isso tudo, apropriam-se muito mais facilmente da maior parte deste conhecimento e deste saber

do que os outros ... não estou a dizer que estão a ficar para trás, porque não estão, mas acho que é há um trabalho que nós temos que fazer nesse sentido. Não sei se vocês concordam se não concordam ... mas eu tenho essa ideia.” (B2)

Concluindo este ponto, percebemos que as oficinas de capacitação digital estão a cumprir os objetivos para que foram criadas. No entanto, o processo não foi simples nem linear obrigando a ajustes constantes do seu modelo de implementação.

4. Resultados da implementação do PADDE

4.1 Monitorização e avaliação do processo de implementação do PADDE

Não deixando de reconhecer que a monitorização é de facto importante, os docentes entrevistados revelaram alguma saturação pela frequência e forma como é pedido o acompanhamento da implementação do PADDE, como podemos constatar a seguir:

“É verdade, mas também sem um balanço como que ficamos? Parece que já não bastam as nossas perceções, não são válidas.” (A2)

“Onde eu acho que começa a haver um bocadinho de falta de respeito é num nível, num patamar um bocadinho superior. Aquilo que eu senti este ano, que eu acho que é uma doença que está a crescer: é a monitorização. Tudo tem que ser monitorizado até à exaustão.” (C3)

“Claro, um balanço que tem que ser feito. Agora temos é que simplificar este balanço, tem que ser mais simples, quase que fazemos uma tese de mestrado de tudo. Depois ninguém lê aquilo!” (B1)

“Inicialmente o PADDE previa voltarmos a passar questionários a toda a comunidade educativa... Não é possível. Não temos tempo para fazer isto, vamos simplificar as coisas. O que é que é prioritário: é fazer um plano de ação: o que é que podemos melhorar? O que é que ainda não está feito? e intervir no próximo ano. Agora, eu corroboro esta opinião do colega: não podemos agigantar este tipo de documentos. São importantes, são estruturantes, mas não nos podem dar tanto trabalho.” (B2)

Pelo que se pode inferir dos excertos a seguir transcritos, os AE tiveram diferentes abordagens quanto ao processo de monitorização. O AE “A” optou por realizar questionários próximos do modelo da SELFIE e do CHECK-IN como aqui descrevem:

“Não lançamos a SELFIE, mas foi lançado um questionário, mais ou menos na mesma linha de trabalho, para a vermos agora, se o corpo docente que está, se já tem a mesma perceção do que os resultados que tínhamos anteriores.” (A1)

“Isto levou a que não se lançasse novamente o CHECK-IN, mas que fosse feito outro questionário, foi elaborado um outro questionário, que voltou a ser lançado para aferir se os resultados se mantinham os mesmos.” (A1)

O AE “B” optou por manter o mesmo modelo de monitorização realizado durante a pandemia e torná-lo mais simples e pragmático:

“No PADDE, fazemos a monitorização, já o fazíamos durante o tempo da pandemia, também fizemos monitorização com alguma regularidade. Primeiro, foi semanalmente, depois passámos para duas semanas, depois para cerca de 15 dias e isso dava-nos o *feedback* necessário para dizer “estamos no bom caminho neste aspeto, temos que melhorar naquele” e fomos mudando isso e isso foi produzindo sempre resultados positivos na monitorização seguinte. É a estratégia que estamos a fazer agora.” (B)

“Ao longo do ano, em termos de equipa (lá vamos nós voltar ao problema do tempo), faltou-nos algum *feedback*. Estavam previstas mais reuniões realizadas da equipa PADDE com os coordenadores dos diretores de turma, mas não houve tempo. Agora, certamente far-se-ão, no final e tentaremos contribuir para que elas sejam um ativo nestas intervenções de propostas de alterações no que podemos melhorar.” (B1)

“A nossa equipa chegou à conclusão que não e não vamos monitorizar da forma como motorizávamos a uns meses atrás, porque nós temos aqui indicadores de trabalho para aquilo que pretendemos fazer para o próximo ano e nós próprios temos que dizer que não, quando não, e temos que assumir isso enquanto membros da equipa. Inicialmente o PADDE previa voltarmos a passar questionários a toda a comunidade educativa... Não é possível. Não temos tempo para fazer isto, vamos simplificar as coisas. O que é que é prioritário: é fazer um plano de ação: o que é que podemos melhorar? O que é que ainda não está feito? e intervir no próximo ano. Agora, eu corroboro esta opinião do colega: não podemos agigantar este tipo de documentos. São importantes, são estruturantes, mas não nos podem dar tanto trabalho.” (B2)

Finalmente, o AE “C” destacou a grande dispersão das escolas como um factor que dificultou a monitorização. Os docentes deste AE voltaram a destacar a opção pelo modelo de entrevistas que tinha sido usado como instrumentos internos na elaboração do PADDE:

“A nível do meu Agrupamento, não esquecendo de cada escola ou cada agrupamento uma realidade diferente, o nosso sofre um bocadinho disto: do afastamento físico entre as várias escolas. É um Agrupamento muito grande, temos várias escolas. Obviamente temos uma série de ferramentas de comunicação que vamos utilizando, mas falta-nos mais alguma proximidade física porque às vezes é mesmo preciso, toda a gente reconhece que é diferente.” (C3)

“Eu prefiro efetivamente uma entrevista deste tipo a um questionário (vais ficar com trabalho tremendo para tratar o conteúdo) sem dúvida nenhuma. Para nós foi importante ... Mas também temos que ver o outro lado: estamos com demasiada regularidade a solicitar do tempo dos colegas, dos pais, enfim.” (C3)

Já no que diz respeito à avaliação que é feita a implementação do PADDE, os diretores expressaram o sentimento de que o processo está em andamento de forma assertiva e já são observáveis os resultados. Depreende-se das afirmações que se seguem que já são observadas melhorias na literacia digital dos docentes. Os professores já estão a fazer uso das competências entretanto adquiridas com a capacitação digital:

“Eu acho que é um caminho que está se está a trilhar, é um caminho que se está a fazer. Eu avalio positivamente. A formação que está a ser implementada está a ser violenta, mas as pessoas vão e realmente depois vêm a satisfeito, porque depois vêm com já com algumas competências que lhes permitem, muito mais confortavelmente, implementar em contexto de sala de aula.” (A)

“Se calhar, hoje, se aplicássemos o CHECK-IN, eu creio que o indicador teria subido porque também os professores perceberam que é possível fazer uma autoavaliação ou uma avaliação formativa usando as ferramentas, inclusivamente dando-lhe menos trabalho no tratamento de dados.” (B)

“Claro que este panorama, ou os resultados que tivemos inicialmente agora são alterados seguramente pelas competências e pela formação que os professores tiveram e foram descobrir novas potencialidades da ferramenta e fizeram inclusivamente nalguns trabalhos individuais ou de grupo, algumas experiências e, portanto, sentem-se agora mais seguros para utilizar esse tipo de ferramentas.” (C)

4.2 Consequências esperadas com a implementação do PADDE

Quando questionados sobre os resultados que gostariam que fossem atingidos com a implementação do PADDE, tanto os diretores como os elementos das EDD foram bastante prolíficos nas suas expectativas. No entanto, não será de estranhar que os resultados esperados possam ser direcionados para as três dimensões que estão na matriz do PADDE.

A dimensão tecnológica e digital era aquela em que as EDD sabiam que pouco (ou mesmo nada) poderiam intervir pois esta era (e continua a ser) da responsabilidade de níveis mais elevados do sistema educativo nacional. No entanto, conseguiram expressar de forma muito pragmática o que esperam que aconteça, pois percebem, de forma muito clara, que sem estas melhorias dificilmente a capacitação poderá evoluir de uma forma segura e sustentada. Chamamos especial atenção nas afirmações que se seguem à referência à desmaterialização de recursos educativas, nomeadamente dos manuais escolares:

“Depois, que haja o melhoramento dos espaços e da rede e das instalações.” (C)

“Também o melhoramento a nível do apoio técnico.” (C)

“Ora, pretende-se que haja, como já disse, a própria desmaterialização de uma forma mais pragmática.” (C)

“Exato, caminhar um bocadinho também para essa, para essa linha de trabalho que é, pronto, o desmaterializar, por exemplo, de alguns recursos educativos.” (C1)

“Se calhar todos queremos um ensino mais motivador, mais enriquecido, se realmente neste caso, por exemplo manuais fossem desmaterializados.” (A1)

“Portanto, aí sim, a formação abriu agora um conjunto de horizontes e creio que quando fizermos a nova aplicação do CHECK-IN e da SELFIE, os resultados poderão ser diferentes naquilo que são as competências, também poderão ser diferentes naquilo que são as infraestruturas tecnológicas, porque os professores hoje estão novamente mais informados daquilo que deveriam ter no seu espaço de trabalho ou que os alunos deveriam ter acesso.” (B)

A dimensão que dá origem a maiores expectativas por parte de diretores e elementos das EDD é sem dúvida a pedagógica. É visível a constante preocupação com os ganhos que a capacitação digital pode provocar na aprendizagem dos alunos. Mesmo reconhecendo o aumento de trabalho para os professores, a aprendizagem dos alunos e consequentemente a melhoria dos resultados escolares destes, é um dos principais objetivos da operacionalização do PADDE.

Como podemos constatar a seguir, para os entrevistados, todo este processo de capacitação digital será bem-sucedido se os alunos forem os principais beneficiários:

“Tem que ser muito direcionado, pedagogicamente. Não pode haver exagero e os alunos também têm que se apropriar pouco a pouco. Têm que ser perceber que as ferramentas que usamos é para os ajudar aprender de uma forma diferente.” (C1)

“Uma das coisas que nós temos aqui no PADDE é promover, não só a capacitação dos alunos, mas também para eles poderem ... com o objetivo de eles próprios criarem os seus próprios materiais e para isso a apropriação tem que ser adequada e leva o seu tempo.” (C1)

“Porque eu até posso utilizar um *Genially* muito bem feitinho na minha aula, mas o aluno continua com aquela postura de apenas observar aquele trabalho magnífico que o professor fez (risos), mas não constrói nada.” (B1)

“Mas a minha expectativa é sempre positiva. Eu penso que, com o trabalho contínuo, também vamos conseguir fazer com que os nossos alunos também se capacitem, que é muito importante. Mas é um trabalho acrescido também para nós professores..” (C1)

“Ora bem, nós queremos sempre a melhoria dos resultados escolares. Quando falamos dos resultados escolares estamos a falar dos resultados sociais e académicos. E portanto, nos resultados académicos obviamente que a base é o conhecimento.” (C)

“Em primeiro lugar, desenvolver aprendizagens essenciais, utilizando não só recursos digitais, mas também as competências que os alunos possam adquirir no seu percurso escolar. E fazer isso com sentido. Tem que haver aqui uma grande coerência, uma grande coesão, um bom diagnóstico, também ao nível de cada turma, de perceber onde é que estamos, em que ponto é que estamos e em que ponto é que devemos caminhar dentro de uma determinada faixa etária de um determinado ciclo.” (B)

“Porque os alunos precisam de ter essas competências e, portanto, tentar garantir que há um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos, no seu percurso escolar, vão atingindo, quer em termos de produtividade, quer em termos de segurança, quer em termos de até compreensão de que as tecnologias não são só lazer, podem ser uma útil ajuda à nossa vida, não é? E quiçá estimular neles a criatividade e o empreendedorismo suficientes para, quando forem engenheiros, programadores ou os da biomédica, mas que já introduzem a parte da tecnologia também nas questões da saúde, poderem ser criativos, ao ponto de compreender os possíveis benefícios da tecnologia, poderem depois assimilar isso para os seus percursos profissionais futuros.” (B)

“Eu gostava que os alunos com o PADDE, sobretudo fossem mais interventivos na utilização do digital. Nós até podemos ser professores que utilizamos muitos recursos digitais na sala de aula, mas o aluno tem que se apropriar também destas coisas e ser ele a construir alguma coisa, para fomentar exatamente a autonomia.” (B1)

No entanto, ainda no âmbito da dimensão pedagógica, não é menos importante o aporte de competências (neste caso digitais) para os professores e para o ato de ensinar. A mudança das práticas letivas e a opção por novas metodologias de ensino, como percebemos a seguir é outro dos grandes objetivos que os professores esperam atingir no final deste processo:

“E o problema, se tiver lá muitas ferramentas, utilizo-as; se tiver um conjunto mais limitado de ferramentas, até posso tentar improvisar à boa maneira portuguesa, mas às vezes, a ferramenta não dá e, portanto, o problema não fica... fica por resolver ou não fica bem resolvido. Portanto, acho que a formação, o saber não ocupa lugar.” (B)

“Aqui a questão é sempre “estou a fazer o esforço para quê? Qual é o retorno que temos?” e o retorno aqui só pode ser competências digitais e satisfação.” (B)

“E esta é a grande questão: que é a da mudança das práticas. E volto ao mesmo: a importância da mudança das práticas para poder incluir aqui esta capacitação que todos reconhecemos que foi e é importante.” (B)

“Eu acho que era realmente importante, mas isto requer também alteração da metodologia e das dinâmicas de sala de aula que têm que passar a ser diferentes, mas que os alunos fossem mais ativos no processo de construção de conhecimento deles e produzissem mais com a digital, não consumirem só (na questão do jogarem, de fazer e mexer em tudo) mas construïrem também com a digital.” (B1)

Finalmente, na dimensão da organização também são esperadas melhorias no funcionamento dos AE. Um dos progressos mais desejados na implementação do PADDE é sem dúvida a eliminação (ou pelo menos a redução substancial) da burocracia existente nas escolas. Desta forma, os professores poderão canalizar o seu tempo (esse bem tão escasso nas escolas) para o que realmente é importante: ensinar. Ao mesmo tempo é esperado que as plataformas digitais facilitem o armazenamento e o uso de muitas informações importantes que até aqui estavam dispersas por vários locais e em diferentes formas. Ainda no domínio organizacional os entrevistados destacam a melhoria da comunicação interna e externa dos AE como constatamos a seguir:

“A questão de desburocratizar agrada-me (risos).” (A1)

“Simplificar e ajudar os colegas, tirar-nos algum trabalho, desburocratizar.” (B2)

“A burocracia tem que ser aligeirada, temos que devolver tempo às pessoas. O digital também tem que preparar isso: devolver tempo. Não sobrecarregar.” (A2)

“Olha, eu esperaria menor burocracia, melhor comunicação, ganharmos tempo com o PADDE e depois que tudo tenha reflexo na sala de aula. Eu acho que é importante que haja este trabalho.” (A2)

“... e que sejam também, sobretudo e acho que isso é que é muito importante: que ajude a realizar o tempo. Porque nós andamos sempre queixar sobre o tempo, o tempo, o tempo. Então, se nós soubermos usar o digital para a poupança de tempo, aí sim, teremos um trabalho de qualidade e um ensino de qualidade, porque uma coisa implica a outra outra. Se eu tiver muito tempo, eu vou para próximo dos meus alunos com uma disponibilidade completamente diferente do que se tivesse a trabalhar até às duas ou três da manhã a preparar aulas. Portanto, parece-me que isto aqui do digital vai servir é para isso, para ganharmos tempo ... mas até lá eu desconfio que muitas horas mal passadas vão ser usadas.” (A)

“Se todos nós ... por exemplo, nós agora nos relatórios de final de ano se nós conseguíssemos compilar, reunir dados informaticamente numa plataforma e depois separar em várias áreas, seria tudo muito mais facilitador e depois podemos já fazer estatísticas. Portanto poderíamos recolher dados físicos, qualitativos e quantitativos. Mas se nós conseguirmos com este plano isso, acho que já tivemos ... pode nem ser em pleno, mas em parte acho que já estamos a conseguir.” (A)

“Bem, eu espero que o PADDE, a nível da organização escolar, ajude a compilar dados e usar esses dados para a melhoria das nossas práticas. Para isso, teremos que saber dominar também as novas plataformas (em especial a plataforma a que agora nós estamos afetos) e fazer uso de outras.” (A)

“Tanto assim é que nós criamos (e é uma situação já resultante do PADDE) criamos *e-mails* para os assistentes operacionais e para os assistentes técnicos também. Agora eles vão lá? Não ... ainda! Mas já está criada, portanto, e eu faço questão até de mandar a informação nessa plataforma e não ser aqui a senhora do PBX que vai telefonar para todos. Ela ainda faz isso, mas isso é uma das coisas que temos que limar.” (A)

“Que todos usem as plataformas que temos, a intranet, para estarem informados, perceber e acompanhar as notícias da vida do Agrupamento, mas depois também para facilitar à Direção, quando tem que distribuir determinado tipo de informação por grupos-alvo, também eles serem uma forma fácil de nós conseguirmos manter atualizados.” (B)

Quase a terminar este ponto queremos destacar um aspeto que nos parece muito relevante. Trata-se do desejo que o PADDE deixe de ser necessário. Que todas as medidas instituídas para a melhoria da capacitação digital dos professores e, por consequência, dos seus alunos sejam bem sucedidas. O que retiramos das afirmações que se seguem é que quando tal acontecer o PADDE terá sido assimilado pela cultura de escola e não será mais um apêndice, um acrescento:

“Acho que sim, eu acho que o objetivo é mesmo esse. O PADDE serviu para parar e refletir e ver o que poderíamos fazer, mas quando já tivermos tudo em andamento eu acho que o PADDE vai deixar de ser necessário, acho que o projeto educativo vai já contemplar certas e determinadas ações que depois darão andamento ao PADDE em si.” (B1)

“Eu como sou uma romântica e uma otimista, o que eu gostava mesmo era que deixássemos de ter PADDE. Que o PADDE fosse algo natural, que estivesse incluído no projeto educativo, que não tivesse que ser mais aquela coisa que está ali na prateleira e que fosse parte da cultura de escola, como mais uma das tantas coisas que temos na escola que flui naturalmente.” (B3)

“Relativamente aos alunos e até misturando um bocadinho estas últimas questões, eu acho que a nossa grande ambição e perspetiva para o PADDE é que isto seja uma coisa tão natural que não tenha que ter um nome próprio e vamos notar que estamos em velocidade cruzeiro, que as coisas estão a fluir naturalmente, quando os nossos alunos utilizarem efetivamente o digital para fins educativos e começarem olhar para o telemóvel ou para o computador não como um *game boy*, mas como algo mais produtivo e como um recurso de conhecimento humano. Que contribua efetivamente para o perfil do aluno.” (C3)

Para finalizar a análise das consequências esperadas para a implementação do PADDE gostaríamos de salientar os desejos elencados pelos diretores de que o digital auxilie a escola a cumprir com a sua missão de formar cidadãos ativos, plenos dos seus direitos e deveres e conscientes do seu papel na sociedade atual:

“Isso é importante, e mais uma vez voltando ao que já disse, mais do que a sociedade da informação que ele têm ao *click* é a do conhecimento que conta, mas depois a questão também social e sendo escola e a escola tem essa missão de servir todos e servir, em muitos casos, para ser o elevador social.” (B)

“Pretende-se que os atuais cidadãos ativos, mas também os cidadãos que estão em formação em idade escolar, adquiram um conjunto de competências que tornem a região da Europa mais competitiva, mais segura no futuro.” (A)

“Depois, a grande alteração, aquilo que é minha expectativa e também não andarei cá muitos mais anos enquanto docente, mas a grande expectativa é nós deixarmos ou termos uma escola mais consequente com os desafios do mundo atual, porque efetivamente nós temos os alunos ... ainda ouvimos dizer que os alunos antigamente sabiam mais do que hoje, eu não partilho nada disso.” (C)

“Mas o mais importante de tudo é deixarmos uma escola melhor para os nossos alunos e passa pelo digital, disso não temos dúvida nenhuma. Mesmo quando se dizia que o telemóvel tinha que ficar na caixinha porque eles tinham que se habituar a não usar, eu sempre achei que isso é impossível. E o telemóvel é só uma coisa, não é? O telemóvel não é o digital. O digital não é só usar *PowerPoint*, não é?” (C)

4.3 Alterações e melhorias que já podem ser observadas

No penúltimo ponto deste capítulo vamos tentar tomar o pulso às melhorias que os professores entrevistados consideram que já são observadas no final do primeiro ano de operacionalização do PADDE e da promoção da literacia digital dos seus pares. Não vamos cingir a nossa reflexão às dimensões do PADDE como fizemos ao longo deste capítulo. Vamos tentar orientar as nossas considerações também para os vários atores que intervêm no processo de ensinar e aprender. Logo à partida os alunos e os ganhos que já se podem observar nas aprendizagens. Em paralelo com os alunos, o corpo docente e a evolução da proficiência no uso do digital nas práticas de ensino. Estes dois intérpretes dão-nos pistas para a dimensão pedagógica. Depois os encarregados de educação porque têm um papel vital na educação dos seus filhos. De seguida vamos abordar os aspetos relacionados com as infraestruturas e os equipamentos de cariz tecnológico e terminaremos com as melhorias a nível da organização das escolas.

Relativamente à literacia digital dos alunos, os entrevistados reconhecem a existência de uma evolução. Esta melhoria da proficiência digital é observada quer em contexto de sala de aula, quer na monitorização que é feita nas plataformas usadas. Nas transcrições que a seguir se apresentam, podemos perceber o crescimento e a motivação dos alunos para o uso do digital:

“Eu estou a trabalhar com o secundário e noto que os miúdos também já cresceram a esse nível e cresceram muito também com os projetos em que vão participando, nomeadamente os projetos *eTwinning* ou projetos *Erasmus*, em que eles contactam com outras realidades e aprendem uma ou outra aplicação.” (A1)

“O que é que isso fez? Primeiro, tornou as aulas um bocadinho mais interessantes nalgumas turmas. Segundo, levou a que os alunos, estando motivados, também fossem um bocadinho mais exigentes. Os colegas titulares de turma acabaram por ter que se apoiar nessas docentes para adquirir algum tipo de competências e corresponderem, porque não era possível, por limitações de crédito, alimentar isso sistematicamente.” (B)

“E outra coisa curiosa é que nos grupos que existem de trabalho dos alunos, eles utilizam as tecnologias tanto quanto nós conseguimos medir. O *WhatsApp* é uma ferramenta que nós não conseguimos monitorizar, mas tudo o que acontece no nosso universo *Google* nós conseguimos monitorizar e, portanto, os indicadores são satisfatórios.” (B)

“E depois nós temos uma grande vantagem que talvez nos ajude. Nós somos uma unidade de apoio aos atletas de alto rendimento e há aqui uma forte necessidade de apoiar os alunos quantos estão presentes em estágios ou estão fora da escola durante algum tempo. Aí o digital ajuda bastante e os alunos acompanham muito bem e correspondem.” (C)

No caso dos professores, pelo que podemos inferir das afirmações dos entrevistados, os ganhos são inegáveis. O uso do digital em contexto de sala de aula está a crescer de forma sustentada. Se calhar não com a velocidade que seria desejável, mas ainda assim de uma forma segura. Tanto os diretores como os docentes das EDD reconhecem que o “digital” passou a fazer parte do léxico dos professores de uma forma natural e associada a experiências positivas:

"A nível de sala de aula também aplicaram e vi a aplicar muito daquilo que foram bebendo destas formações.” (B1)

“Aí notou-se muito a participação das pessoas nas oficinas de capacitação digital, porque enquanto estavam nas oficinas iam lá preencher. Algo novo que viam nas formações iam lá e davam como sugestão para a nossa listagem RED.” (B3)

“Eu acho que nas aulas sim. Já se ouvem os colegas a falar disto. Alguém diz: no outro dia fiz aqui uma coisa tão engraçada! E a outra responde: ai sim, fizeste? Então como? Também quero saber. Estas conversas já se ouvem muito. E é bom ouvir isto. Já não se ouve alguém a dizer: ui, que horror! isso é uma trabalhadeira! Não estou para isso! Já existe este contágio e isso é bom de ver.” (A)

“Mas muitas destas situações aconteceram em coadjuvação, ou aconteceram em momentos de substituição de aulas, onde essa professora dizia “vamos dinamizar um dos conteúdos das aprendizagens essenciais, mas usando um robô, usando uma atividade interativa”. Portanto, isso criou um outro tipo de predisposição nas turmas.” (B)

“Mas eu fico grata pelo facto de verificar que há um número crescente de pessoas que têm vindo na onda do digital. Obviamente que ainda existe muita coisa para fazer e eu volto a dizer (digo isto muitas vezes até em conselho pedagógico) que o importante são as práticas, a mudança das práticas.” (C)

Parece-nos relevante que o diretor do AE “B” destaque a elevada percentagem de encarregados de educação que acedem às plataformas da escola, para consultar diversos aspetos na vida escolar dos seus educandos:

“Eu dizer que tenho uma taxa de utilização hoje de encarregados de educação acima de 90% em todo o Agrupamento, em que no final do 1.º período, praticamente os pais do pré-escolar não ligavam muito à plataforma, porque o que estavam habituados era a reunirem com as educadoras, mas por causa do Covid isso não foi possível. Portanto, só houve uma solução: ou acediam ou acediam.” (B)

“Portanto, deu muito trabalho ao Agrupamento apoiar os utilizadores, mas uma vez feita a descoberta, os pais continuaram a utilizar e nós vimos nos indicadores de utilização essa frequência e, por outro lado, também nos traz garantias às escolas.” (B)

Outra das melhorias assinaladas têm a ver com as condições logísticas para o desenvolvimento da literacia digital de alunos e professores. Muitos dos aspetos positivos atrás elencados relativamente a alunos e professores, só ocorreram devido a algumas melhorias nas condições de acesso à internet. Aqui, os entrevistados destacam a importância dos *kits* informáticos distribuídos aos alunos e professores:

“Mas eu por acaso acho que na nossa escola houve um reforço e sente-se esse reforço. Nós somos um Agrupamento grande e as escolas de 1º ciclo têm sempre internet, salvo alguma situação pontual, mas de uma maneira geral têm boa internet. Na sede, às vezes tínhamos problemas, mas eu acho que estão mais ou menos resolvidos.” (A2)

“Uma coisa que eu vi este ano, já mais no segundo semestre, foi muitas salas de aula do primeiro ciclo a utilizarem o *kit* tecnológico. Acho que foi a mudança mais significativa em relação ao ano anterior, e estou convicta que no próximo ano o passo será ainda mais firme. E nota-se esta mudança: eu chegar a uma sala de aula e estar toda a gente a trabalhar no computador, não via isto aqui há uns anos.” (B1)

“Já temos turmas com dinâmicas em que pelo menos um dia por semana levam os computadores e utilizam-nos. Uma das nossas medidas foi criar mais uma sala de TIC em cada escola, porque no início não tínhamos os *kits* distribuídos e havia essa necessidade, agora refletimos e percebemos que estão desativadas, não estão a ser utilizadas porque eles já levam e os poucos que não levam facilmente podem requisitar para a sala.” (B3)

“A questão da utilização da plataforma, do *Teams* por exemplo, da criação das equipas para trabalhar conjuntamente. As pessoas perceberam que cada um pode fazer um trabalho colaborativo ou cooperativo à distância. Que não é preciso todos estarem na mesma mesa para fazer esse trabalho.” (C)

“A questão da assinatura digital, eu penso, tenho assistido com algum agrado há evolução. Ainda somos poucos a usar mas somos cada vez mais.” (C)

Finalmente, também na dimensão organizacional são sentidas melhorias, nomeadamente no auxílio que as ferramentas digitais trouxeram para a comunicação interna dentro da estrutura escolar. O diretor do AE “C” destaca o uso da assinatura digital nos processos administrativos:

“Sim, algumas melhorias. Por exemplo, voltamos às melhorias na comunicação, à utilização do *e-mail* institucional. No início eu lembro-me aqui uns três ou quatro anos que alguém me dizia: mas eu não sou obrigado a usar o *e-mail* institucional. E eu respondi que sim, que era, porque era institucional, era da instituição. Eu não posso ter a certeza que envio um *e-mail* e ele não chega ao destino ou enviar para um e-mail que não é da instituição.” (C)

“Em termos organizacionais é a facilidade de podermos ter acesso a todos os grupos, a todas as equipas e saber que se é preciso um dado eu tenho essa informação na hora.” (C)

“E é com algum agrado que vejo as pautas dos cursos profissionais que chegam com assinatura digital. Isto é uma pequena coisa, mas já é um caminho, não é? Eu já praticamente só utilizo a assinatura digital. Obviamente que ainda aparece um ou outro documento em papel mas nós temos que deixar de ter.” (C)

4.4 Obstáculos e problemas que ainda subsistem

Mas obviamente que nem todos os problemas estão resolvidos nem tal seria esperado. No final do primeiro ano de implementação do processo de capacitação digital das escolas e dos professores em particular, ainda subsistem alguns obstáculos para ultrapassar. A dimensão que mais compromete o desenvolvimento da literacia digital de alunos e professores parece ser a tecnológica e digital. A melhoria das condições logísticas e técnicas de utilização das ferramentas digitais é fundamental para o desenvolvimento das outras dimensões (a pedagógica e a organizacional) como podemos constatar pelas observações dos entrevistados:

“Depois o problema do apoio técnico. Não é possível garantir que todos os equipamentos informáticos funcionem bem se não for encontrada uma solução. Eu não posso pedir mais aos meus professores de TIC. Eles não têm tempo nem é das funções deles. As Câmaras, a DGESTE ou alguém tem que nos dar uma solução.” A”

“Esta questão do colega é muito importante, porque compromete muito dos nossos pares, que é a dimensão organizacional. Eu ainda agora, na viagem com a colega, vinha para cá lamentar-me, hoje de manhã, a nossa EB2 não tem essas paredes assim e tínhamos uma turma de 21 alunos a tentar preencher um formulário online de avaliação e não conseguimos. Para além da quantidade de extensões que tínhamos espalhadas na sala, porque não temos fichas elétricas suficientes e porque os computadores nunca vêm todos carregados de casa, mas passámos uma hora para fazer uma tarefa que apesar de pequenina ... e a colega, que até tinha ali alguma resistência em utilizar, como utiliza pontualmente, como uma prática, estas questões do digital e isto depois é difícil às vezes vendermos o nosso peixe, passo a expressão.” (B1)

“Continuamos com os mesmos problemas, mesmo depois da suposta intervenção do Ministério. E isto eu também confirmo, é muito importante porque desmotiva as pessoas. Se nós temos imenso trabalho a programar a nossa aula, com isto tudo preparadinho e tudo a funcionar, depois chegamos lá e não há internet. Já me aconteceu também e vinha a partilhar com a ..., na semana passada fiquei em pânico porque tenho tudo na Drive, na Classroom, para os meninos abrirem o computador e fazerem, porque a minha aula da minha disciplina é na sala de informática e a escola estava sem internet, por causa de uma quebra na eletricidade.” (B3)

“Eu acho que sim. O assegurar as condições tecnológicas nas escolas que foi prometido, e que este ano ouvimos falar que iam ser reforçadas as redes de internet em todas as escolas, nós no nosso Agrupamento tivemos intervenção nesse âmbito, em três escolas, mas na prática não resultou em grande melhoria, até porque na monitorização do PADDE que fizemos vimos isso mesmo.” (B3)

“Na nossa escola continua a ser uma limitação à prática pedagógica, porque é muito pouco fiável que um plano de aula feito com base na tecnologia vai resultar, sem falhas do quadro interativo, não é? O quadro interativo é muito giro e tal, não sei quê, mas se o risco de ele falhar obriga a ter sempre um quadro alternativo, bem analógico, não é, mesmo ao lado, ou seja, o quadro de giz. E, portanto, essa questão das infraestruturas não é nada fácil porque depois temos de introduzir outros elementos.” (C3)

“Portanto se queremos que os alunos utilizem os computadores na sala de aula, temos que pensar também logo de imediato, para além da questão da mentalidade da utilização por parte dos alunos, do telemóvel, do tablet ou seja do que for, temos também o problema que, em termos de infraestruturas, se os miúdos podem ligar facilmente o computador quando este começa a ficar sem bateria.” (C3)

Obviamente que não serão problemas de resolução imediata e simples. Mas é importante encontrar soluções rápidas e eficazes para questões como a rede elétrica das escolas (tomadas para os computadores e reforço da potência), a qualidade do acesso à internet (alunos e professores têm de sentir que a rede é fiável) e a falta de apoio técnico especializado e dedicado para um parque informática que cresceu de forma bastante significativa com a distribuição dos *kits* pedagógicos.

Apesar do progresso que é reconhecido e inegável ainda persistem muitos obstáculos a ultrapassar.

Conclusões

“Quando eu não tiver medo de dar uma aula de quadro e giz, se for a aula que me serve, quando eu não tiver pré-conceitos nem preconceitos, talvez aí, a cultura da escola já tenha incorporado que a proficiência não é dominar ferramentas, mas estar apta e segura a escolher, capaz de dar intencionalidade àquilo que preparo.” (D1)

Chegados ao nosso destino final, este é o momento para perceber se a nossa investigação (a nossa viagem) produziu respostas para as questões iniciais (o nosso ponto de partida) por nós colocadas. Assim, recorrendo aos resultados obtidos vamos apresentar as principais conclusões relativamente à perceção das lideranças e dos docentes relativamente ao processo de capacitação digital promovido pelas organizações escolares e pelos centros de formação de agrupamentos de escolas e a sua importância no desenvolvimento profissional contínuo. Também é nossa pretensão elencar as soluções encontradas pelas lideranças escolares para dar resposta às necessidades de desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, especificamente no âmbito da capacitação digital dos mesmos.

Nesta reflexão vamos demonstrar a importância que é atribuída à capacitação digital das escolas pelos seus líderes e restantes docentes e descrever as condições existentes para o desenvolvimento digital e de que forma estas influenciam aquele processo. Vamos também apresentar as principais conclusões sobre o papel desempenhado pelo PADDE na construção das respetivas estratégias digitais e dar a conhecer as medidas implementadas para o desenvolvimento da capacitação digital dos professores. Não menos importante será a apresentação das conclusões relativas às expectativas das organizações escolares relativas à capacitação digital dos professores (pela operacionalização do PADDE) e se já são visíveis os efeitos das medidas implementadas.

Finalmente, com base nas conclusões apresentadas serão elencadas um conjunto de recomendações e de boas práticas para o desenvolvimento digital das organizações escolares e do processo de capacitação digital dos professores. Serão ainda referidas algumas limitações desta investigação, bem como sugestões para futuras pesquisas nesta área de estudo.

1. Principais conclusões da investigação

O processo de capacitação digital do sistema educativo português recebeu um forte impulso com a implementação, em abril de 2020, do Plano de Ação para a Transição Digital. As

diferentes dimensões que compõem o Programa de Digitalização para as Escolas estão a ser implementadas e revestem-se de uma importância vital. Tanto os professores como os líderes das organizações escolares reconhecem a emergência deste processo e estão expectantes quanto ao sucesso do mesmo. No entanto, subsistem problemas que carecem de solução urgente, os quais poderão dificultar o atingir dos benefícios esperados: “contribuir ativamente para a modernização tecnológica das escolas, aproximando os alunos das ferramentas de produtividade e colaboração que podem encontrar num ambiente de trabalho profissional”⁵². Os líderes escolares (os diretores), enquanto protagonistas fulcrais do sistema de ensino, reconhecem a importância da capacitação digital para o sucesso das organizações escolares que dirigem. Utilizando mecanismos e intensidades diferentes, os diretores demonstram aquele reconhecimento pela adopção de uma postura motivadora para com o resto do corpo docente. Os resultados obtidos permitem-nos concluir que as diferenças de atuação na promoção da capacitação digital estão associadas à forma como os próprios diretores utilizam as novas tecnologias e o grau de importância que atribuem ao uso das ferramentas digitais na gestão. Aliás, o envolvimento dos diretores no desenvolvimento dos PADDE e a presença dos mesmos nas EDD são reconhecidos pela comunidade docente como fatores muito importantes para o sucesso das medidas.

Tanto os diretores como os elementos das EDD e do CFAE reconhecem a importância da capacitação digital dos docentes. Contudo, os mesmos alertam para o facto de não ser possível descurar as diferentes motivações (ou falta delas) que levam os professores a envolver-se (ou não) neste processo de aumento da própria literacia digital. Este é, reconhecidamente, um dos problemas que está a dificultar todo o processo. O sistema de formação contínua de professores está condicionado ao mecanismo de progressão na carreira e não, como seria de esperar, à melhoria das competências profissionais de cada docente.

Mas para que a capacitação digital das escolas possa acontecer de forma sustentada, é necessário apetrechar as escolas com recursos que catalisem este processo. Em vários momentos, mediante as percepções dos entrevistados e da análise dos documentos internos consultados percebemos que as escolas têm diferentes condições para implementar as medidas previstas. Seja a dispersão das escolas, as características do edificado, a existência de equipamentos de qualidade e em quantidade, os níveis de literacia digital de todos os elementos da comunidade educativa bem como as respetivas motivações e interesses, os parceiros que

⁵² Ponto 1, da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, no dia 21 de abril.

podem ver avocados até às características socioeconómicas dos meios onde estão inseridas, as escolas não dispõem todas das mesmas condições.

A aferição das condições para a capacitação digital foi o ponto de partida para a construção dos PADDE. O processo de reflexão interna auxiliou as escolas a elaborar o retrato das condições que tinham para depois construir o modo de ação. Nesta etapa, segundo os professores entrevistados que faziam parte das EDD, tanto a SELFIE como o CHECK-IN revelaram-se bastante úteis enquanto ferramentas auxiliares de diagnóstico das diferentes características das organizações escolares. A primeira (decorrente do DigCompOrg) permitiu às escolas fazer um retrato da escola sob o foco da organização escolar. Os resultados obtidos vieram confirmar algumas expectativas de como estavam as escolas a nível do uso das ferramentas digitais, mas também identificaram aspetos menos positivos a melhorar. No caso do CHECK-IN (com origem no DigCompEdu), o uso dos dados foi feito de forma cautelosa, uma vez que, a implementação desta ferramenta junto dos professores não foi feita de forma explícita e esclarecedora. Este constrangimento foi reconhecido tanto pelos elementos do CFAE como pelos docentes das EDD. Da experiência que foi o período de ensino remoto de emergência, as escolas também conseguiram retirar informações importantes para a construção do PADDE. As dificuldades colocadas pela pandemia e as soluções encontradas (especialmente estas) para reduzir o impacto desta nas aprendizagens dos alunos e para o permitir a ação docente foram um bom contributo para definir o caminho a seguir por cada escola.

Como era expectável, tanto os princípios que estiveram na constituição das EDD como as diretrizes que nortearam a construção do PADDE foram semelhantes entre as escolas pertencentes ao CFAE. Quanto ao grupo de trabalho destaca-se a presença (pouco habitual nestes processos) dos diretores enquanto líderes do processo e a opção por um grupo variado de docentes (líderes intermédios das organizações) provenientes de diferentes áreas disciplinares e níveis de ensino, mas com diferentes experiências e competências ao nível da literacia digital. O compromisso e motivação dos membros das EDD ficaram reforçados pela frequência da ação de formação implementada para auxiliar as escolas na construção dos PADDE. O apoio constante disponibilizado pelo CFAE e da embaixadora digital em todo o processo, também foi importante desde o início do mesmo até aos momentos de monitorização.

Não poderíamos deixar de destacar um aspecto que consideramos bastante importante que foi o facto de terem sido integrados no PADDE alguns projetos, algumas medidas e atividades que estavam a ser implementadas nas escolas e que já contribuíam para a promoção da literacia

digital. Este novo documento estruturante da organização escolar (que o PADDE passou a ser) tem o mérito de agregar um conjunto de iniciativas dispersas, dando-lhes um enquadramento mais consequente. Esta postura de construir algo a partir do que já existe é, a nosso ver, uma opção muito feliz e que deu bons resultados. As EDD conseguiram não cair na veleidade de “reinventar a roda”, só quiseram torná-la “mais redonda”.

Outra decisão positiva das EDD, como pudemos constatar através dos grupos focais foi a opção por construir documentos realistas e exequíveis. Nesse sentido, o foco foi colocado nas dimensões em que poderiam ter mais intervenção e que não estivessem dependentes de terceiros: as dimensões organizacional e pedagógica. Assim, os PADDE incluíram medidas para melhorar a comunicação interna e com o exterior; para promover capacitação digital dos alunos, dos professores, dos assistentes operacionais e técnicos e das famílias; para incentivar o uso das ferramentas digitais em contexto de sala de aula; para a promoção do uso seguro das novas tecnologias e para ajustar a organização das escolas a este novo desafio.

No entanto, as questões relacionadas com as infraestruturas e os equipamentos (a dimensão tecnológica e digital) não foram esquecidas pelas EDD. É um facto reconhecido por todos, que as escolas estão a receber equipamentos. Mas vários são os alertas para o facto deste processo ser muito demorado. O atraso nas intervenções para a melhoria da rede de acesso à internet, na colocação de novos computadores, monitores e projetores nas escolas, não permite que a capacitação digital avance ao ritmo pretendido, em especial pela tutela, o que não deixa de ser contraditório e pernicioso. É verdade que os *kits* informáticos que estão a ser entregues a alunos e professores vêm dar uma ajuda importantíssima na capacitação digital. Sem acesso regular e fiável aos ambientes digitais será mais difícil (arriscamos mesmo, impossível) o aumento dos índices de literacia digital. Mas mesmo este aspeto que contribui de forma positiva para o sucesso da capacitação digital deu origem a um problema que algumas escolas não conseguiram (pelo menos ainda) resolver de forma eficaz. O acréscimo de máquinas no parque informático das escolas foi de tal forma (com os *kits* informáticos) que o apoio técnico necessário não estava, nem está, preparado para esta nova realidade. Neste campo, como em muitos outros, as soluções encontradas pelas escolas recaem nos recursos existentes na escola que, recorrendo a uma característica muito lusa, rapidamente se adaptam e tentam encontrar soluções para o problema.

Esta mesma capacidade de rapidamente nos adaptarmos às contingências vigentes e encontrar soluções por vezes de uma forma muito *sui generis*, foi fundamental para dar a resposta aos problemas colocados pela pandemia. As dificuldades com que as escolas se depararam fizeram

sobressair a resiliência de toda a comunidade. Uma das provas da capacidade dos professores para superar obstáculos foi demonstrada pela resposta à necessidade de rapidamente dominar um conjunto de ferramentas e competências digitais. As soluções encontradas nos períodos de ensino remoto de emergência foram recuperadas para os PADDE, nomeadamente as ações/sessões internas de capacitação digital dos professores. Segundo os docentes das EDD, estes momentos informais de partilha entre pares são bastante importantes e dão origem a aprendizagens efetivas. A partilha de soluções para problemas e angústias comuns, num ambiente mais descontraído (quase que familiar) e sem o peso de prazos para cumprir e de tarefas de avaliação a realizar, como que desinibe os professores facilitando a colocação de dúvidas e a exposição das fragilidades perante os colegas.

Mas nem sempre é fácil operacionalizar este tipo de solução. Os problemas com que as escolas se deparam são vários e alguns de difícil solução. Logo à partida, a dimensão de alguns Agrupamentos faz com que seja difícil juntar todos os interessados ao mesmo tempo, no mesmo local. A quantidade de trabalho burocrático que os professores têm de realizar e o receio inicial de que o digital venha aumentar ainda mais as tarefas administrativas é outro dos entraves.

Paralelamente, os professores tiveram a oportunidade de frequentar as oficinas de capacitação digital organizadas pelos CFAE. Esta oferta, mais formal e mais próxima do modelo habitual de formação contínua, foi preparada pela tutela e operacionalizada no terreno pelos CFAE para as unidades orgânicas que deles fazem parte. Longe de ter sido um processo simples e direto, foi necessário proceder a constantes ajustes ao modelo, tendo em conta o *feedback* dos potenciais formandos e dos formadores. O formato das oficinas, a quantidade de horas de formação, a exigência das mesmas e o cansaço acumulado pelos professores nos últimos anos letivos provocaram um primeiro momento em que a adesão não foi a esperada. Outro argumento para a não realização da formação foi a proximidade do final da carreira profissional. De facto, tanto os diretores como os elementos do CFAE reconhecem que, não sendo exclusivo da temática em causa, os docentes com mais idade (nem todos, obviamente) tendem a não aderir à oferta de formação contínua. Esta postura causa ruído no processo de capacitação digital porque em muitos casos são estes mesmos professores que desempenham cargos de liderança intermédia. Assim, uma postura mais ou menos promotora do uso das soluções digitais pode incrementar ou dificultar o processo de capacitação tanto dos colegas, como dos alunos. Segundo os diretores, o peso considerável que a formação contínua tem no processo de progressão na carreira também pode ser um fator perturbador. A formação contínua é um dos

requisitos para a mudança de escalão na carreira docente. Mas contrariando a razão principal da sua existência (um processo de melhoria constante da qualidade da função docente) a formação contínua é planeada pelos docentes tendo em conta as necessidades para a progressão (nomeadamente o número de horas em cada escalão) e o momento mais propício para que esses créditos sejam contabilizados.

A intervenção dos diretores e das EDD foi importante para reverter a situação inicial. A motivação dada pelas lideranças, incluindo as intermédias, foi preponderante para o aumento e até superação do número de inscritos nas oficinas de formação. Para este desenvolvimento positivo também foi decisiva a opção por construir grupos de formandos heterogéneos. Na perspetiva dos elementos do CFAE, a presença de professores de diferentes níveis de ensino e de áreas disciplinares distintas enriqueceu as formações e permitiu momentos de efetiva articulação e partilha. Tendo como ponto de partida a classificação obtida através do CHECK-IN, a oferta da formação iniciou-se pelos níveis mais baixos do DigCompEdu (A1 e A2) e foi progredindo até ao nível 3 (C1 e C2).

Com toda a certeza, o sistema educativo precisará de algum tempo para aferir a real eficácia do Programa de Digitalização para as Escolas e o impacto que todas estas medidas estão a ter (e continuarão a ter) no processo de ensino e aprendizagem. A melhoria das práticas pedagógicas dos professores e a reflexão desta nos resultados escolares dos alunos serão, com toda certeza, analisada num futuro próximo.

Pela análise dos dados recolhidos podemos concluir, com segurança, que as tão desejadas melhorias já são visíveis nas escolas. A ritmos diferentes, os professores já começam a explorar e a aplicar as competências adquiridas nas formações, sejam elas mais informais ou mais organizadas. A insegurança inicial está a dar lugar à confiança dos professores para usarem as soluções digitais que fazem parte do cardápio individual. Não por se tratar de uma obrigação ou tendência (uma moda), mas porque reconhecem que as ferramentas digitais podem ser efetivamente auxiliares precisos no processo de ensino de uma geração de alunos que, apesar de considerados “nativos digitais”, ainda necessitam de um enquadramento formativo por parte dos professores.

Não nos cansamos de destacar a opinião de que no âmbito da literacia digital, os professores vêem-se perante a necessidade de desempenhar uma dupla função, muitas vezes em simultâneo. Se por um lado aceitam e assumem a responsabilidade de facilitadores das aprendizagens dos alunos no que diz respeito às competências digitais necessárias para uma cidadania ativa e responsável, por outro, eles próprios reconhecem a necessidade, em muitos

casos, de adquirir essas mesmas ferramentas para executar de forma eficaz e eficiente a função docente que deles espera o sistema educativo em específico e a sociedade em geral. Esta segunda função, a da aquisição de competências digitais, muitas vezes é feita de forma autodidata porque “o saber não ocupa lugar!”.

2. Propostas para facilitar o processo de capacitação digital

Mas o que pode ser melhorado neste processo de capacitação digital? Quais as soluções propostas pelas lideranças e pelos professores? Nas respostas a estas questões poderão ser encontradas soluções para os problemas que foram surgindo nestes últimos três anos letivos. Os professores reconhecem que é necessário evoluir no uso das ferramentas digitais. As competências recentemente adquiridas dão aos professores a segurança necessária para mesclar o uso de processos pedagógicos e didáticos mais tradicionais com as soluções digitais. Será neste ambiente híbrido que alunos e professores encontrarão um equilíbrio fundamental para o sucesso da educação.

Então, o que deve e pode ser melhorado?

Logo à partida, este processo de capacitação digital dos professores terá de ser sustentado e prolongado no tempo. Para que a literacia digital dos docentes possa evoluir e para que estes possam também continuar a auxiliar os alunos neste mesmo processo, o apoio à formação contínua terá de ser alongado. Concordando com a opinião dos entrevistados julgamos que a capacitação digital dos professores deverá evoluir para modelos diferentes de organização. As ações/oficinas deverão ser agora mais direccionadas para temas específicos ou grupos de professores da mesma área disciplinar. O modelo *taylormade* será uma solução a ter em conta. Ainda ligada à questão da formação dos professores, surge a proposta por parte dos directores de que as horas realizadas de capacitação digital possam ser mobilizadas durante todo o percurso de progressão na carreira. Esta opção reforçaria, por um lado, a importância que a tutela dá à capacitação digital dos professores e, por outro, reconheceria o esforço e o interesse dos professores neste processo.

Para que a capacitação digital possa ter sucesso terá de continuar a trazer aos professores benefícios reais para a sua função. Os ganhos devem ser claros para o ato de ensinar mas também para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Se tal não acontecer a literacia de ambos (alunos e professores) não irá evoluir. Outro ganho esperado é a redução da burocracia que os docentes têm de enfrentar na escola. O uso das soluções digitais trará essa mesma

redução de tarefas burocráticas libertando os professores para o que realmente gostam de fazer e são efetivamente bons: a ensinar. Para que tal aconteça, as lideranças terão de rever os seus procedimentos internos e usar as ferramentas digitais disponíveis em prol da redução da burocracia e o conseqüente aumento da eficácia (processos) e eficiência (resultados) dos serviços. Neste sentido, será necessário que a tutela atribua mais créditos letivos às escolas para que elas possam dar continuidade ao processo de capacitação digital de toda a comunidade educativa. Sem este tempo extra será impossível atingir os objetivos pretendidos dentro do tempo esperado.

A análise dos PADDE das escolas que fazem parte deste estudo leva-nos a crer que a dimensão que reclama mais intervenção é sem dúvida a das infraestruturas e dos equipamentos. Esta análise é confirmada quer pelos diretores, quer pelos elementos das EDD que vêem a sua ação mais limitada, pois são as Direções-Gerais do Ministério da Educação que têm a responsabilidade de resolver os problemas que ainda subsistem. Enquanto os problemas causados pela fraca qualidade da rede de acesso à internet e pelos equipamentos obsoletos que ainda compõem em larga escala o parque informático da generalidade dos estabelecimentos de ensino, dificilmente a capacitação digital em curso poderá atingir os resultados pretendidos dentro do prazo desejado. Para tornar a solução deste problema ainda mais complexa, a recente transição de competências na área da educação para as autarquias em vez de soluções só trouxe, na nossa opinião, ainda mais ruído. Contudo, é neste contexto turbulento que estará a solução para este problema. Esta passa por uma intervenção de fundo em cada município tendo em conta as reais necessidades e possibilidades de cada escola. Em vez de uma solução do tipo *one-size-fits-all* como era hábito da tutela nestes casos, localmente as lideranças das escolas e os responsáveis municipais pela educação poderão encontrar as melhores soluções. A mesma solução terá de ser encontrada para a questão do apoio técnico especializado para as centenas de máquinas que começam a coexistir no espaço escolar. As escolas não conseguem dar resposta às necessidades de apoio técnico com os recursos humanos que têm ao seu dispor. Agora, aos equipamentos já existentes das escolas juntam-se os computadores de “todos” os alunos e professores.

Ainda nesta área dos equipamentos, terá de ser encontrada uma solução para a apreensão dos encarregados de educação quanto à segurança no uso dos computadores pelos seus educandos. Como foi descrito pelos elementos das EDD e confirmado pelos diretores, alguns encarregados de educação não querem assumir a responsabilidade pelos computadores recebidos no sistema de comodato. Este é um problema que permanece. A solução poderá

passar pela reformulação do conceito de “seguro escolar” para que possa acomodar o uso dos computadores pelos alunos. Se aumentarmos a confiança de todos os envolvidos no processo será mais fácil evoluir para uma outra solução esperada por todos que é o uso dos recursos educativos digitais, nomeadamente os manuais escolares em suporte digital. As escolas, com o apoio das respetivas autarquias deverão criar mecanismos para que todos os alunos possam beneficiar do uso dos recursos educativos digitais.

A nível do currículo em vigor, também nos parece oportuna a reformulação das aprendizagens essenciais (conteúdos, matérias e organização) da disciplina de TIC. As novas exigências ao nível da literacia digital dos alunos e a alteração progressiva das condições de utilização das ferramentas digitais em contexto de sala de aula não se coaduna com a forma como a disciplina de TIC está incluída no desenho curricular do ensino básico. Ainda neste campo de atuação, a autonomia e flexibilidade ao dispor dos órgãos de gestão poderá ser utilizada para alocar novas formas de organização curricular que vão ao encontro da promoção da literacia digital dos alunos.

No sentido de avaliar o sucesso (ou não) das medidas implementadas, todos os entrevistados reconhecem que a monitorização é fundamental. Para tal, os estabelecimentos de ensino deverão voltar a utilizar as ferramentas de auto-avaliação usadas para a construção do PADDE. Será muito interessante poder analisar os resultados da SELFIE após a operacionalização das medidas incluídas no PADDE. Os resultados agora obtidos poderão aferir se a escola vai no bom caminho ou se precisa de fazer ajustes. Perceber quais as melhorias já observáveis e quais as áreas onde ainda é necessária uma atenção especial. Da mesma forma, será importante a realização por parte do corpo docente da SELFIEforTEACHERS (que veio substituir o CHECK-IN). Desta forma, cada professor poderá avaliar se todo este esforço para aumentar a literacia digital está a surtir o efeito desejado.

As soluções aqui formuladas tendo como sustento os dados recolhidos durante a investigação pretendem contribuir para que a capacitação digital de toda a comunidade educativa seja bem-sucedida. Para que este processo contribua efetivamente para a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos é imprescindível a solução destes problemas que vão surgindo. Decisiva para o sucesso pretendido por todos será, sem dúvida, a capacitação digital dos professores. Sem ela, nada funcionará.

3. Limitações da investigação e sugestões para futuros trabalhos

A primeira limitação desta investigação é o facto de ser circunscrita a uma área geográfica restrita e abranger três unidades orgânicas específicas. Mas esta característica foi assumida por nós desde o início da investigação, enquadrada na opção por uma metodologia de investigação qualitativa, e no objetivo de conhecer, em profundidade, as perspetivas de diferentes atores envolvidos no processo de capacitação digital das escolas (dos professores em particular), com base na sua própria voz.

Outra limitação é a impossibilidade de generalizar as conclusões obtidas a outros contextos. A investigação decorreu no momento em que os PADDE estavam a ser implementados pelas escolas (2021/2022). Os dados recolhidos dizem respeito e descrevem um momento único. Desenvolver uma investigação semelhante, utilizando os mesmos instrumentos e metodologia, noutra conjunto de escolas, já não vai permitir avaliar a mesma realidade.

Mas estas mesmas limitações poderão ser transformadas em vantagens e inspirações para futuros estudos. Consideramos que será interessante replicar esta investigação (com as necessárias adaptações) nos mesmos contextos e com os mesmos intervenientes, bem como estender os estudos a outras áreas geográficas e outras organizações escolares. Estas novas investigações poderão aferir se o processo de capacitação digital continuou e se foram atingidos os objetivos definidos no Programa de Digitalização para as Escolas e, consequentemente, do Plano de Ação para a Transição Digital.

Bibliografia

Abbiati, G., Azzolini, D., Balanskat, A., Piazzalunga, D., Rettore, E. e Schizzerotto, A. (2018). MENTEP Relatório executivo, Síntese dos resultados das experiências no terreno: o impacto da ferramenta de autoavaliação. European Schoolnet. FBK-IRVAPP, Bruxelas.

Aguaded et al., (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática. MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. (1.ª edição). Ediciones OCTAEDRO, S. L.

Alves, J. (2015). Lideranças mais profissionais e melhoria das escolas. In Machado, J. (Org.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções*. Universidade Católica Portuguesa (pp. 54-65). <https://bit.ly/3TbsY0h>

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2.ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (3.ª reimpressão da 1.ª edição). Edições 70.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.

Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In Neto-Mendes, A., Costa, J. & Ventura, A. (Org.), *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais. Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Universidade de Aveiro, pp. 11-22

Bawden, D. (2008). *Origins and Concepts of Digital Literacy*. In Lankshear, C. & Knobel, M. (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (1.ª Ed., pp. 17-32). Peter Lang publishing.

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., e Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal - Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

Bento, M., Fernandes, L. (2021, dezembro 13). O professor e a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal o Publico*. <http://bit.ly/3Yv6Hv4>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora (2020a). *Guia SELFIE do Coordenador Escolar - Ano letivo 2018-2019*. CFAE Nova Ágora.

Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora (2020b). *Roteiro de apoio ao Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola*. CFAE Nova Ágora.

Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora (2021). *Oficinas de capacitação digital - Formandos*. CFAE Nova Ágora.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *eLearning – Pensar o futuro da educação*. União Europeia. <https://bit.ly/3kRJIST>

Comissão Europeia (2010). *Uma Agenda Digital para a Europa*. União Europeia. <https://bit.ly/3l20rNI>

Comissão Europeia (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. União Europeia. <http://bit.ly/3YILLRL>

Comissão Europeia (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. DOI: 10.2788/52966.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019). *A Educação Digital nas Escolas da Europa. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Conselho da Europa (2005). *The Internet Literacy Handbook*. União Europeia. <http://bit.ly/3F4ubk4>

Delgado-Martins, M., Ramalho, G. e Costa, A. (2000). *Literacia e Sociedade - Contribuições pluridisciplinares*. Editorial Caminho.

Dias-Trindade, S. e Gomes Ferreira, A. (2020). Competências digitais docentes: o DigCompEdu CheckIn como processo de evolução da literacia para a fluência digital. *Icono 14*, 18 (2), 162-187. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1519>

Direção-Geral da Educação (2021). *Confiança dos docentes na utilização do digital na transição para o Ensino a Distância*. Ministério da Educação. <https://bit.ly/3KZ5edA>

Direção-Geral da Educação (2021). *Centro de Sensibilização SeguraNet*. Ministério da Educação. <https://www.seguranet.pt/>

Garbe, C. (2016). *European declaration of the right to literacy. ELINET- Project*. Universidade de Colónia. <https://bit.ly/3F5fOvF>

Hobbs, R. (1998). The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*, Volume 48, N.º 1, 16–32. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x>

Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. The Aspen Institute.

Jornal Oficial da União Europeia (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. União Europeia. <https://bit.ly/41R8XQo>

Jornal Oficial da União Europeia (2009). *Recomendações da Comissão sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*. União Europeia. <https://bit.ly/3IWkXY3>

Jornal Oficial da União Europeia (2014). *Conclusões do Conselho sobre a liderança eficaz no ensino*. Conselho da União Europeia. <https://bit.ly/3ZLgxdj>

Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. União Europeia. doi:10.2791/54070

Lagarto, J. & outros. (2021). *Projeto-piloto de desmaterialização de manuais escolares e de outros recursos educativos digitais (Relatório Final)*. Católica Research Centre for Psychological, Family and Social Wellbeing da Universidade Católica Portuguesa e Direção-Geral da Educação. <https://bit.ly/3Zr336Q>

Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Introduction: Digital Literacies - Concepts, Policies and Practices*. In Lankshear, C. & Knobel, M. (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (1.ª Ed., pp. 1-16). Peter Lang publishers.

Lei n.º 27/2021 da Assembleia da República (2021). Diário da República: I série, n.º 95/2021. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/27-2021-163442504>

Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. In *The Communication Review*, 7 (1), 3-14. DOI: 10.1080/10714420490280152

Lopes, P. (2011). *Literacia(s) e literacia mediática*. CIES - Instituto Universitário de Lisboa. <https://bit.ly/3Yz5inf>

Lucas, M. & Moreira, A. (2017). *DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. Universidade de Aveiro.

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Universidade de Aveiro.

Direção-Geral da Educação (2021). *Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas da rede pública de Portugal Continental*. Ministério da Educação. <https://bit.ly/3F0SX4E>

Machado, J., & Formosinho J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.16, pp. 11-31.

Martin, A. (2008). Digital Literacy and the “Digital Society”. In Lankshear, C. & Knobel, M. (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (1.ª Ed., pp. 17-32). Peter Lang publishers.

Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.

Matos, A. (2000). Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas. Atas do IV Congresso Português de Sociologia. Sociedade Portuguesa de Sociologia. (pp. 1-14). <https://bit.ly/3F3OhL8>

Ministério da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. <https://bit.ly/3TbXozv>

MILObs. Observatório sobre Média, Informação e Literacia (2022). *Cronologia*. <http://bit.ly/3JmaczV>

Morse, J. (1994). Designing Funded Qualitative Research. In Dezin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 225-231). Sage Publications.

Movimento da Escola Moderna (2022). *Modelo pedagógico*. <https://bit.ly/3IXJ2Of>

Nações Unidas (2021). *Global Media and Information Literacy Week*. <https://bit.ly/3F0TumY>

Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ó, J. (2012). Sérgio Niza: Escritos sobre educação. (pp. 44-46). Movimento da Escola Moderna e Tinta da China, Lda.

OCDE (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Park, S. (2012). Dimensions of digital media literacy and the relationship to social exclusion. In *Media International Australia*, 142(1). 87-100. <https://bit.ly/3kXXoq4>

Parlamento Europeu (2000). Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa. União Europeia. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm.

Pereira, H. (2006). *Liderança nas escolas. Comportamentos docentes e desempenho de estudantes - um estudo empírico* (Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro). <http://hdl.handle.net/10773/13026>

Piedade, J & Pedro, N. (2019). Análise comparativa da utilização das tecnologias digitais por diretores escolares e professores. In *Revista Educação em Questão*, vol. 57, núm. 52, pp. 1-30. <https://doi:10.21680/1981-1802.2019v57n52>

Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., Ferreira, T. (2011). Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos. Entidade Reguladora para a Comunicação Social. <https://hdl.handle.net/1822/44959>

Programa INCoDe.2030 (2022). *O Programa*. <https://www.incode2030.gov.pt/incode2030>

Rantala, L. & Suoranta, J. (2008). Digital Literacy Policies in the EU - Inclusive Partnership as the Final Stage of Governmentality? In Lankshear, C. & Knobel, M. (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (1.ª Ed., pp. 91-118). Peter Lang publishing.

Resolução n.º 30/2020 do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República: I série, n.º 78. <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/30/2020/04/21/p/dre/pt/html>

Ribeiro, M., Falcão, F., Félix, S., Machado, S. (2021). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita. Um guia para o sucesso dos nossos filhos!* Oficina do livro.

Santiago, P. (2020, Setembro 03). *Covid 19: que legado para os sistemas escolares?* Observador. <https://observador.pt/opiniao/covid-19-que-legado-para-os-sistemas-escolares/>

Santos, A., et al (2009). *Escolas do futuro. 130 boas práticas de escolas portuguesas*. Porto Editora.

Santos, L., Pedroso, J. (Org.) (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.

Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. In *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.

Silva, S., Lima, J. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_45-1_7

UNESCO (1965). *World Conference of Ministers on the Eradication of Illiteracy*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126383>

UNESCO (1975). *Declaração de Persepolis*.

<https://en.unesco.org/sites/default/files/persepolis-declaration-literacy-1975-en.pdf>

UNESCO (1982). *Declaração de Grünwald*.

<https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaracao-de-Grunwald.pdf>

UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

UNESCO (1997). *Declaração de Hamburgo*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114>

UNESCO (1999). *International Conference: Educating for the Media and the Digital Age*.

https://www.mediamanual.at/en/pdf/educating_media_engl.pdf

UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action)*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>

UNESCO (2004). *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>

UNESCO (2006). *Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*.

<https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/11/Media-Education-A-Kit-for-Teachers-Students-Parents-and-Professionals.pdf>

UNESCO (2007). *Paris Agenda or 12 recommendations for media education*.

https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf

UNESCO (2008). *Teacher Training Curricula For Media and Information Literacy*.

<https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/11/Teacher-Training-Curricula-for-Media-and-Information-Literacy.pdf>

UNESCO (2013). *Alfabetização midiática e informacional. Currículo para formação de professores*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>

UNESCO (2014). *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*.

<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2014/paris-declaration-on-media-and-information-literacy-adopted/>

UNESCO (2021). *Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literate Citizens*.

<https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/11/Think-Critically-Click-Wisely.pdf>

Villar, M. (Coord.) (2011). *Dicionário do Português Atual Houaiss*. Círculo de Leitores.

Anexos

A - Guião das entrevistas individuais aos diretores.

B - Guião das entrevistas aos grupos focais dos docentes das EDD.

C - Guião das entrevistas ao grupo focal dos docentes do CFAE.

D - Matriz de análise de conteúdo.

GUIÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL AOS DIRETORES

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
BLOCO 1 Legitimação de entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> ● Explicitar objetivos, criar ambiente propício à entrevista e colocar o entrevistado na situação de colaborador; ● Garantir o anonimato das informações e explicar o modo como a entrevista vai decorrer; ● Disponibilizar para o esclarecimento de eventuais dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> → Agradecer a disponibilidade; → Informar sobre a gravação da entrevista; → Explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; → Explicar o procedimento. 	
BLOCO 2 Capacitação digital da Escola e sua importância.	<ul style="list-style-type: none"> ● Perceber a perceção dos dirigentes sobre a capacitação digital da Escola e a sua importância. ● Conhecer as perceções dos dirigentes sobre o uso das ferramentas digitais (tanto de <i>hardware</i> como de <i>software</i>) na Escola e a importância que lhe é atribuída pelos dirigentes e professores. 	<ul style="list-style-type: none"> → Qual a importância que atribui à capacitação digital da Escola? → Como avalia a sua escola em termos de capacitação digital? → Quais os usos das ferramentas digitais na sua escola? → Como são utilizadas pelas lideranças e professores no geral? 	<ul style="list-style-type: none"> → Julga que é importante o uso de ferramentas digitais na Escola atual? → Quais as mais-valias para alunos, professores e para a organização escolar? → Quais as ferramentas (hardware e software) mais usadas na Escola? → A crise pandémica influenciou de algum modo este processo?
BLOCO 3 Condições para o desenvolvimento digital da Escola.	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer as perceções dos dirigentes sobre as condições necessárias para o desenvolvimento digital da Escola. 	<ul style="list-style-type: none"> → Quais as condições que considera necessárias para o desenvolvimento digital da Escola, e especificamente deste Agrupamento? → Na sua opinião, quais as alterações mais urgentes a promover? → Quais são as entidades responsáveis pelas alterações a realizar? 	<ul style="list-style-type: none"> → As condições existentes atualmente prejudicam ou potenciam o desenvolvimento digital da Escola? Porquê?

<p>BLOCO 4 A construção do PADDE e a definição da estratégia digital da Escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o processo de construção do PADDE. • Analisar a estratégia digital da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> → De que forma foi construído o PADDE? → Quem participou e como na elaboração do PADDE? Quais as parcerias estabelecidas para a construção do PADDE? → Que instrumentos /dados internos da Escola foram utilizados? E como? → Quais as linhas prioritárias da estratégia digital definida no PADDE? → Qual a importância atribuída à formação dos professores, no âmbito da sua capacitação digital (no âmbito do PADDE)? → Que ações, iniciativas ou medidas foram propostas para o desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da sua capacitação digital? 	<ul style="list-style-type: none"> → A colaboração com o CFAE foi importante? Em que medida? → Qual a importância do CHECK-In e da SELFIE na construção do PADDE? → Os objetivos e mais-valias do CHECK-In e da SELFIE foram entendidos da mesma forma por todos os elementos da comunidade docente? → De que forma é que os dados do CHEK-IN e da SELFIE foram importantes nas decisões sobre as ações desenhadas para a formação dos professores, no âmbito da sua capacitação digital?
<p>BLOCO 5 A implementação do PADDE e da estratégia digital da Escola para a formação de professores no âmbito da capacitação digital.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as medidas implementadas para o desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da sua capacitação digital. • Perceber a perceção dos dirigentes sobre o processo de implementação do PADDE e da estratégia digital da Escola para a formação de professores no âmbito da capacitação digital. 	<ul style="list-style-type: none"> → Que ações, iniciativas ou medidas propostas para o desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da sua capacitação digital foram ou estão já a ser executadas? → Como avalia o processo de implementação do PADDE até ao momento, especificamente no âmbito da capacitação digital dos docentes? 	<ul style="list-style-type: none"> → Como avalia o envolvimento das lideranças e dos professores? → De que forma é que as lideranças incentivam os restantes docentes para a realização de ações que promovem o desenvolvimento profissional no âmbito da sua capacitação digital? → Quais as dificuldades encontradas na implementação das medidas?
<p>BLOCO 6 Expetativas relativas aos efeitos da implementação do PADDE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as mais-valias esperadas com a implementação do PADDE. 	<ul style="list-style-type: none"> → Quais as consequências pretendidas com a implementação do PADDE ao nível da organização Escolar? 	

	<ul style="list-style-type: none"> ● Perceber o que é esperado com a implementação das medidas criadas para o desenvolvimento profissional dos docentes, no âmbito da sua capacitação digital. 	<ul style="list-style-type: none"> → Quais as consequências pretendidas com a implementação do PADDE ao nível dos resultados escolares dos alunos? → Quais as alterações/melhorias que já podem ser observadas? 	
<p>BLOCO 7</p> <p>Síntese e metarreflexão sobre a própria entrevista.</p> <p>Agradecimentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> → O que pensa dos objetivos e pertinência desta investigação? 	<ul style="list-style-type: none"> → Qual o contributo que esta investigação poderá ter para conhecer melhor este processo de desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da capacitação digital? → Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS GRUPOS FOCAIS DOS DOCENTES DAS EDD

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
BLOCO 1 Legitimação de entrevista.	Explicitar objetivos; Criar ambiente propício à entrevista; Colocar o entrevistado na situação de colaborador; Garantir o anonimato das informações; Explicar o modo como a entrevista vai decorrer; Disponibilizar para o esclarecimento de eventuais dúvidas.	→ Agradecer a disponibilidade; → Informar sobre o uso do gravador; → Explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; → Explicar o procedimento.	
BLOCO 2 Capacitação digital da Escola e sua importância	<ul style="list-style-type: none"> ● Perceber a perceção dos elementos da EDD sobre a capacitação digital da Escola e a sua importância. ● Conhecer as perceções dos dos elementos da EDD sobre o uso das ferramentas digitais (tanto de <i>hardware</i> como de <i>software</i>) na Escola e a importância que lhe é atribuída pelos dirigentes e professores. 	→ Qual a importância que atribuem à capacitação digital da Escola? → Como avaliam as vossas escolas em termos de capacitação digital? → Quais os usos das ferramentas digitais nas vossas escolas? → Como são utilizadas pelas lideranças e professores no geral?	→ Julgam que é importante o uso de ferramentas digitais na Escola atual? → Quais as mais-valias para alunos, professores e para a organização escolar? → Quais as ferramentas (<i>hardware</i> e <i>software</i>) mais usadas na Escola? → A crise pandémica influenciou de algum modo este processo?
BLOCO 3 Condições para o desenvolvimento digital da Escola.	Conhecer as perceções dos elementos da EDD sobre as condições necessárias para o desenvolvimento digital da Escola.	→ Quais as condições que consideram necessárias para o desenvolvimento digital da Escola, e especificamente nos respetivos Agrupamentos? → Na vossa opinião, quais as alterações mais urgentes a promover?	→ As condições existentes atualmente prejudicam ou potenciam o desenvolvimento digital da Escola? Porquê?

		→ Quais são as entidades responsáveis pelas alterações a realizar?	
BLOCO 4 A construção do PADDE e a definição da estratégia digital da Escola.	Conhecer o processo de construção do PADDE. Analisar a estratégia digital da escola.	→ De que forma foi construído o PADDE? → Quem participou e como na elaboração do PADDE? Quais as parcerias estabelecidas para a construção do PADDE? → Que instrumentos/dados internos da Escola foram utilizados? E como? → Quais as linhas prioritárias da estratégia digital definida no PADDE? → Qual a importância atribuída à formação dos professores, no âmbito da sua capacitação digital (no âmbito do PADDE)? → Que ações, iniciativas ou medidas foram propostas para o desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da sua capacitação digital?	→ A colaboração com o CFAE foi importante? Em que medida? → Qual a importância do CHECK-IN e da SELFIE na construção do PADDE? → Os objetivos e mais-valias do CHECK-IN e da SELFIE foram entendidos da mesma forma por todos os elementos da comunidade docente? → De que forma é que os dados do CHECK-IN e da SELFIE foram importantes nas decisões sobre as ações desenhadas para a formação dos professores, no âmbito da sua capacitação digital?
BLOCO 5 A implementação do PADDE e da estratégia digital da Escola para a formação de professores no âmbito da capacitação digital.	Conhecer as medidas implementadas para o desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da sua capacitação digital. Perceber o que é esperado com a implementação das medidas criadas para o desenvolvimento profissional dos docentes, no âmbito da sua capacitação digital.	→ Que ações, iniciativas ou medidas propostas para o desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da sua capacitação digital foram ou estão já a ser executadas? → Como avalia o processo de implementação do PADDE até ao momento, especificamente no âmbito da capacitação digital dos docentes?	→ Como avalia o envolvimento das lideranças e dos professores? → De que forma é que as lideranças incentivam os restantes docentes para a realização de ações que promovem o desenvolvimento profissional no âmbito da sua capacitação digital? → Quais as dificuldades encontradas na implementação das medidas?

<p>BLOCO 6</p> <p>Expectativas relativas aos efeitos da implementação do PADDE.</p>	<p>Identificar as mais-valias esperadas com a implementação do PADDE.</p> <p>Perceber o que é esperado com a implementação das medidas criadas para o desenvolvimento profissional dos docentes, no âmbito da sua capacitação digital.</p>	<p>→ Quais as consequências pretendidas com a implementação do PADDE ao nível da organização Escolar?</p> <p>→ Quais as consequências pretendidas com a implementação do PADDE ao nível dos resultados escolares dos alunos?</p> <p>→ Quais as alterações/melhorias que já podem ser observadas?</p>	<p>→ Quais as dificuldades encontradas na implementação das medidas?</p> <p>→ Julgam que já é possível observar resultados das formações? Em que aspetos?</p>
<p>BLOCO 7</p> <p>Síntese e metarreflexão sobre a própria entrevista.</p> <p>Agradecimentos.</p>	<p>Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista.</p>	<p>→ O que pensam dos objetivos e pertinência desta investigação?</p>	<p>→ Qual o contributo que esta investigação poderá ter para conhecer melhor este processo de desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da capacitação digital?</p> <p>→ Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?</p>

GUIÃO DE ENTREVISTA AO GRUPO FOCAL DOS DOCENTES DO CFAE

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
BLOCO 1 Legitimação de entrevista.	Explicitar objetivos; Criar ambiente propício à entrevista; Colocar o entrevistado na situação de colaborador; Garantir o anonimato das informações; Explicar o modo como a entrevista vai decorrer; Disponibilizar para o esclarecimento de eventuais dúvidas.	<ul style="list-style-type: none"> → Agradecer a disponibilidade; → Informar sobre o uso do gravador; → Explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; → Explicar o procedimento. 	
BLOCO 2 Capacitação digital da Escola e sua importância	Perceber a perceção dos elementos do CFAE sobre a capacitação digital das Escolas e a sua importância. Conhecer as perceções dos elementos do CFAE sobre o uso das ferramentas digitais (tanto de <i>hardware</i> como de <i>software</i>) na Escola e a importância que lhe é atribuída pelos dirigentes e professores.	<ul style="list-style-type: none"> → Qual a importância para o sistema de ensino nacional da capacitação digital das Escolas? → Qual a importância que as lideranças das Escolas atribuem à capacitação digital das Escolas? → Qual a importância atribuída pelos restantes docentes? → Quais as dificuldades elencadas pelas Escolas (líderes e restantes professores)? → Quais as mais-valias apontadas pelas Escolas (líderes e restantes professores)? 	<ul style="list-style-type: none"> → Julgam que é importante o uso de ferramentas digitais na Escola atual? → Quais as mais-valias que julgam ser possível retirar deste processo para alunos, professores e para a organização escolar? → Quais as dificuldades com que as Escolas se deparam na implementação deste processo? → A crise pandémica influenciou de algum modo este processo?
BLOCO 3 Condições para o desenvolvimento digital da Escola.	Conhecer as perceções dos elementos do CFAE sobre as condições necessárias para o desenvolvimento digital da Escola.	<ul style="list-style-type: none"> → Quais as condições que consideram necessárias para o desenvolvimento digital das Escolas? 	<ul style="list-style-type: none"> → As condições existentes atualmente prejudicam ou potenciam o desenvolvimento digital da Escola? Porquê?

		<ul style="list-style-type: none"> → Na vossa opinião, quais as alterações mais urgentes a promover? → Quais são as entidades responsáveis pelas alterações a realizar? 	
<p>BLOCO 4</p> <p>A construção do PADDE e a definição da estratégia digital da Escola.</p>	<p>Conhecer o processo de construção do PADDE.</p> <p>Analisar a estratégia digital da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> → De que forma foi construído o PADDE e qual foi o papel dos CFAE nesse processo? → Qual a importância atribuída pelas lideranças à construção da PADDE? → Qual a importância que os professores em geral deram à construção do PADDE? → Destacam alguma ação, iniciativa ou medida para o desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da sua capacitação digital que foram elencadas nos PADDE? 	<ul style="list-style-type: none"> → Consideram que a participação dos elementos das EDD na formação promovida pelo CFAE, que antecedeu a construção do PADDE, foi importante? Em que medida? → Os objetivos e mais-valias do CHECK-In e da SELFIE foram entendidos da mesma forma por todos os elementos da comunidade docente? → De que forma é que os dados do CHEK-IN e da SELFIE foram importantes nas decisões sobre as ações desenhadas para a formação dos professores, no âmbito da sua capacitação digital?
<p>BLOCO 5</p> <p>A implementação do PADDE e da estratégia digital da Escola para a formação de professores no âmbito da capacitação digital.</p>	<p>Conhecer as medidas implementadas para o desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da sua capacitação digital.</p> <p>Perceber o que é esperado com a implementação das medidas criadas para o desenvolvimento profissional dos docentes, no âmbito da sua capacitação digital.</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Que ações, iniciativas ou medidas propostas para o desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da sua capacitação digital foram ou estão já a ser executadas? → As iniciativas/medidas/ações que foram propostas nos PADDE para o desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da sua capacitação digital são exequíveis? → Quais as dificuldades encontradas pelas Escolas na implementação das iniciativas/medidas/ações? 	<ul style="list-style-type: none"> → As iniciativas/medidas/ações já estão em execução? Quais as alterações/melhorias que já podem ser observadas? → De que forma é que as lideranças incentivam os restantes docentes para a realização de ações que promovem o desenvolvimento profissional no âmbito da sua capacitação digital?

<p>BLOCO 6</p> <p>A formação de professores no âmbito da capacitação digital.</p>	<p>Conhecer as medidas implementadas para o desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da sua capacitação digital.</p>	<p>→ Como se desenvolve o processo de organização das oficinas de capacitação digital?</p> <p>→ Qual tem sido a receptividade dos docentes para com as oficinas de capacitação digital?</p> <p>→ Qual a percepção sobre o que leva os docentes a participar ou não nas oficinas de capacitação digital?</p>	<p>→ Quais as linhas orientadoras para a construção das oficinas de capacitação digital?</p> <p>→ Quais os motivos para a participação nas oficinas de capacitação digital?</p> <p>→ Quais os motivos para a não participação nas oficinas de capacitação digital?</p>
<p>BLOCO 7</p> <p>Síntese e metarreflexão sobre a própria entrevista.</p> <p>Agradecimentos.</p>	<p>Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista.</p>	<p>→ O que pensam dos objetivos e pertinência desta investigação?</p>	<p>→ Qual o contributo que esta investigação poderá ter para conhecer melhor este processo de desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da capacitação digital?</p> <p>→ Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DO CONTEÚDO

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registro