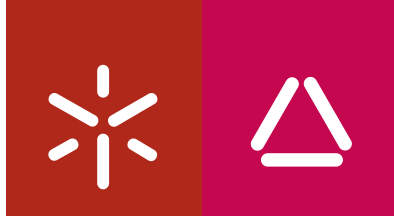




Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Vitor Manuel Fernandes Oliveira de Sousa

**A Educação para os Media na
Formação Inicial de Professores**



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Vítor Manuel Fernandes Oliveira de Sousa

A Educação para os Media na Formação Inicial de Professores

Relatório de Estágio no projecto "A Educação para os Media em Portugal - Experiências, Actores e Contextos", da Entidade Reguladora para a Comunicação Social e concretizado pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho)

Mestrado em Ciências da Comunicação
Área de Especialização em Informação e Jornalismo

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel Joaquim da Silva Pinto

DECLARAÇÃO

Nome: Vítor Manuel Fernandes Oliveira de Sousa

Endereço electrónico: vitordesousa@gmail.com **Telefone:** +351 917 530 086

Número do Bilhete de Identidade: ID Civil nº 8205573 4 ZZ0

Título da dissertação:

A Educação para os Media na Formação Inicial de Professores

Relatório de Estágio no projecto "A Educação para os Media em Portugal - Experiências, Actores e Contextos", da Entidade Reguladora para a Comunicação Social e concretizado pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho)

Orientador:

Professor Doutor Manuel Joaquim da Silva Pinto

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ciências da Comunicação

Área de Especialização em Informação e Jornalismo

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

Universidade do Minho, ___/Junho/2011

Assinatura: _____

Agradecimentos

Aos meus pais, Irene e Alfredo, por tudo. E quando me refiro a “tudo”, é para ser entendido como “tudo” mesmo.

À Goreti por estar sempre comigo, mesmo quando a alma navega nas vagas; também pelo incentivo e pela crítica; e por ser “o passo em frente”.

À minha irmã, Paula, por ter razão.

Ao Professor Manuel Pinto por ter sempre tempo para me ouvir, pelas pistas das suas observações, e pelas oportunidades que me concedeu.

À Professora Helena Sousa que me incentivou, desde sempre, a avançar e permitiu que o voo fosse uma verdadeira mais-valia.

À Professora Sara Pereira por ser a responsável pelo meu interesse pela área da Educação para os Media, depois de ter sido minha docente, ainda no 1º ciclo, na unidade curricular “Media, Públicos e Cidadania”.

A toda a equipa do projecto de investigação "A Educação para os Media em Portugal - Experiências, Actores e Contextos", em que assentou este relatório de estágio.

*e ao anoitecer adquires nome de ilha ou de vulcão
deixas viver sobre a pele uma criança de lume
e na fria lava da noite ensinas ao corpo
a paciência o amor o abandono das palavras
o silêncio
e a difícil arte da melancolia*

Al Berto

*Sempre pensei que os oradores e os sofistas são os únicos que não
têm direito a censurar aqueles que educam pelo facto de estes
serem maus para eles, porque, acusando-os, se acusam a si
próprios de não lhes ter prestado os serviços que dizem ter
prestado.*

Platão (*in* Górgias)

*Compreende-se tudo,
de repente:
São oito séculos a ver o Sol morrer
afogado no mar,
diariamente.*

José Fernandes Fafe (Poente)

*[Devolvi-me ao trilho
e recusei a bússola]*

V. de S.

A Educação para os Media na Formação Inicial de Professores

Resumo

O relatório de estágio no projecto “A Educação para os Media em Portugal: Experiências, Actores e Contextos” procura fazer o ponto da situação sobre a formação inicial de professores, no que à Educação para os Media diz respeito. Nesse sentido, foi colocado o foco no Ensino Superior em Portugal e tentou saber-se qual a realidade da Educação para os Media neste patamar, nomeadamente quais as ofertas de formação das universidades e dos institutos politécnicos, públicos e privados, nesta área (se estão diluídas em unidades curriculares em determinados cursos específicos, ou se assumem um currículo próprio, numa orientação política clara de aposta na área da Educação para os Media). Pretendeu-se comparar, sempre que isso se tornou possível, a actual realidade, assente na Reforma de Bolonha, com a que existiu nos últimos dez anos e observar as eventuais mudanças (se as apostas foram directamente proporcionais às directivas internacionais ou se, ao contrário, não ratificaram o discurso oficial).

Foi assumido como referencial o conceito abrangente de “Educação para os Media”, enquanto conjunto de competências (e processos da respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica dos media, bem como capacidades de expressão e comunicação através desses mesmos media.

Palavras-chave: Educação para os Media, formação inicial de professores em Portugal, Reforma de Bolonha, Ensino Superior

Higher Education, Teacher Training and Media Education

Abstract

The internship report of the project "Media Education in Portugal: Experiences, Actors and Contexts" aims to take stock of the situation on the initial teachers training in the Media Education concerns. Accordingly, the focus was placed on higher education in Portugal and also on the reality of Media Education for this level, namely training offers from public and private universities and polytechnics in this area (if they are diluted in certain curricular units in specific courses, or if they take their curriculum in a clear political commitment to in Media Education field). Whenever it became possible, we compared the previous situation before the Bologna reform, and observed the changes afterwards (if the political orientations were directly proportional to the international guidelines or, on the contrary, they have not ratified the official speech).

The broad definition of "Media Education" was assumed as a reference, as well as the set of skills (and the processes of acquisition) relating to access, clear usage, research and critical analysis of media, as well as the capabilities of expression and communication through these same media.

Keywords: Media Education, teacher training in Portugal, the Bologna Reform, Higher Education

Índice

1. Apresentação	1
2. Introdução	5
3. Enquadramento teórico	9
3.1. Literacia, literacias... ..	9
3.2. Literacia e mudança de paradigma: do analógico para o digital	17
3.3. A crescente importância da cidadania	22
3.4. A 'nova realidade' e a Educação para os Media	24
3.5. Que Educação para os Media?	28
3.6. Escola e Sociedade	31
3.7. A formação inicial de professores em Portugal	33
3.7.1. Do Estado Novo aos nossos dias	33
3.7.2. Formação de professores: da Lei de Bases do Sistema Educativo a Bolonha	35
3.7.3. A Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação contínua de professores e a Educação para os Media	39
4. Estudo empírico	49
4.1. Objecto de estudo	49
4.2. Objectivos a atingir	49
4.3. Metodologia	49
4.4. O questionário	50
4.5. Calendarização de tarefas	52
4.6. Análise de dados	53
4.6.1 Análise das respostas	53
4.6.2. Caracterização das escolas segundo o tipo	54
4.6.3. Distribuição das respostas dos questionários	55
4.6.4. Guião do questionário	57
4.7. Ensino Superior, formação de professores e Educação para os Media	58
4.7.1. Universidades públicas	58
4.7.2. Institutos Politécnicos	68
4.7.3. Ensino Superior privado	69
4.8. Síntese final	70

5. Conclusões	75
6. Apêndices	81
6.1. Apêndice 1 - Questionário	83
7. Anexos	85
7.1. Anexo 1 - “Público”, 26/03/2011	87
7.2. Anexo 2 - Declaração de Grunwald sobre Educação para os Media	89
7.3. Anexo 3 - Declaração de Bolonha.....	91
7.4. Anexo 4 - Literacia dos Media – Declaração de Braga	95
8. Bibliografia	99

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Taxa real de escolarização (1961-2009).	35
Tabela 2 – Listagem das universidades públicas respondentes ao questionário e existência ou não de EpM.....	53
Tabela 3 – Listagem dos institutos politécnicos públicos respondentes ao questionário e existência ou não de EpM.	53
Tabela 4 – Listagem das instituições de ensino privado respondentes ao questionário e existência ou não de EpM.	54
Tabela 5 – Caracterização das instituições de ensino superior (consultadas e respondentes). ..	54
Tabela 6 – Tipo de escola e distribuição dos inquiridos e dos respondentes.	55
Tabela 7 – Número de respostas dadas ao questionário por universidade pública.	56
Tabela 8 – Número de respostas dadas ao questionário por instituto politécnico público.	56
Tabela 9 – Número de respostas dadas ao questionário por instituição de ensino privado.	57
Tabela 10 – Número total de respostas por tipo de instituição de ensino superior.	57
Tabela 11 – Integração da EpM nos currículos (dados de 2001).	70
Tabela 12 – A Educação para os Media no Ensino Superior (quadro de situação).....	72

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição das escolas: comparação entre inquiridas e respondentes. 55

1. Apresentação

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do projecto “A Educação para os Media em Portugal: Experiências, Actores e Contextos”, concretizado por uma equipa do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade do Minho, liderada pelo Prof. Manuel Pinto e de que fizeram parte a Prof^a. Sara Pereira e os Drs. Luís Miguel Pereira e Tiago Dias Ferreira. O projecto decorreu de um convite do Conselho Regulador da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), datado de finais de 2009, e foi concretizado entre Janeiro de 2010 e Março de 2011.

O projecto teve como objectivos centrais conhecer o actual estado da Educação para os Media em Portugal, através do levantamento de projectos, iniciativas, actividades e experiências desenvolvidos nos últimos anos; conhecer os actores, as matérias/assuntos, os contextos e resultados do trabalho desenvolvido; proporcionar elementos acerca do impacto dessas experiências, identificando as debilidades e os pontos fortes; e propor orientações tendentes à promoção da Educação para os Media no país, com base nos resultados obtidos.

A operacionalização técnico-científica do projecto teve em consideração dois aspectos: a definição do conceito operativo de Educação para os Media e a elaboração de uma grelha destinada a traduzir as problemáticas a observar.

Partiu-se do pressuposto de que não se conhecia a situação do país em relação à área da Educação para os Media – já que nunca tinha sido realizado qualquer trabalho análogo em Portugal -, pelo que teve de reunir-se informação destinada a responder a algumas perguntas, muitas delas bastante simples.

Do projecto resultou a publicação de um livro intitulado “Educação para os Media em Portugal – Experiências, actores e contextos”, da autoria da equipa que o integrava, e editado pela ERC¹. A publicação foi apresentada durante os trabalhos do 1º Congresso Nacional de Literacia, Media e Cidadania, que decorreu nos dias 25 e 26 de Março de 2011, na Universidade do Minho (Braga)², iniciativa coordenada localmente pelo CECS e que teve outras entidades na sua organização: Comissão Nacional da UNESCO, Conselho Nacional da Educação, Entidade Reguladora para a Comunicação Social, Gabinete para os Meios de Comunicação Social, Ministério da Educação, UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento.

¹ O livro está disponível através do link <http://tinyurl.com/3p39vot> [30/05/2011].

² Informação disponível em <http://tinyurl.com/5wawvn9> [04/04/2011].

O livro, com 232 páginas, tem prefácio de Estrela Serrano, vogal do Conselho Regulador da ERC e é dividido em duas partes. Na primeira, onde se estabelece a metodologia utilizada, definem-se os conceitos, fundamentos, orientações e âmbitos, aborda-se a Educação para os Media e as Organizações Internacionais, e se perspectiva o assunto com a regulação; e numa segunda parte, que integra os seguintes capítulos: “Perspectivação histórica da Educação para os Media em Portugal: notas de enquadramento”; “Os Actores, os Contextos e as Experiências”; “Educação para os Media: concepções, práticas, aspectos críticos”. Este livro contempla, ainda, um capítulo sobre o “Ensino Superior, formação de professores e Educação para os Media” que sintetiza a investigação decorrente do presente relatório de estágio e que resulta directamente do estágio no projecto “Educação para os Media em Portugal – Experiências, actores e contextos” que desenvolvemos entre Setembro de 2010 e Fevereiro de 2011.

Como se pode ler na “Nota introdutória” da publicação, tratou-se de um aspecto que não se encontrava previsto no planeamento inicial, mas que foi, em andamento, incluído nos trabalhos. A justificação reside no facto de várias organizações internacionais com intervenção na área da Educação para os Media salientarem tratar-se de um “ponto [que] é absolutamente crucial e estratégico para o sucesso e a consolidação desta área” (Pinto *et al.*, 2011: 13).

Sobre esta matéria é referida a pesquisa que tinha sido desenvolvida no ISCTE, no âmbito de uma tese de mestrado realizada no final dos anos 90 do séc. XX, que produziu um primeiro retrato da situação. Tendo presentes os dados daí resultantes, o desafio que nos foi feito ia no sentido de estabelecer um ponto de situação e construir uma visão de conjunto relativamente ao que se passou no nosso país, nomeadamente com as alterações introduzidas pela Reforma de Bolonha. Os resultados obtidos encontram-se patentes no capítulo 7 do estudo feito para a ERC (*idem*: 119-134).

Para a concretização dos objectivos propostos foram utilizadas as dinâmicas definidas no projecto de investigação em que este relatório de estágio se inseriu, dando especial atenção à actual realidade da formação inicial de professores em relação à área da Educação para os Media nas instituições públicas de Ensino Superior portuguesas (públicas e privadas).

Com a realização deste trabalho temos a expectativa de que venha a tornar-se utilitário - “que tem por fim a utilidade, o interesse comum” (Silva, 1980: 416) - consubstanciando a perspectiva de Rui Coelho que, em 1999, desenvolveu uma primeira investigação nesta mesma área e que na apresentação da sua tese de mestrado fazia votos de que a sua investigação

“servisse de base a futuras investigações e reflexões com efeitos na prática pedagógica” (1999: 3).

Mais de doze anos após o referido estudo a presente investigação, para além de ter desenvolvido um novo olhar sobre a temática, tentando observar as transformações introduzidas na formação inicial de professores, viu as suas conclusões vertidas no já referido capítulo do estudo da ERC sobre “Educação para os Media”, bem como pelos media presentes no 1º Congresso Nacional de Literacia, Media e Cidadania³.

Se esta investigação, por si só, já tinha valido a pena por se ter transformado num desafio pessoal decorrente da nossa contribuição, ainda que modesta, para o projecto que serviu de base ao seu desenvolvimento, o sentimento extravasou o expectável, depois de os seus resultados terem sido profusamente divulgados e discutidos, o que assinala, também, um tempo diferente daquele em que o anterior estudo foi feito, uma vez que a circulação da informação é hoje bem diferente da que foi outrora, muito por causa da Internet e de toda a parafernália tecnológica a ela associada – assunto que também está ligado à Educação para os Media -, e que mudou o *modus operandi* no acesso à informação, democratizando-o e globalizando-o.

³ Sobre este assunto ver notícia publicada na revista “Educare” (Lobo, A. (2011) *Educar para os ecrãs* [<http://tinyurl.com/4myjgqe>, 02/04/2011]) e na edição de 26/03/2011 do jornal “Público” (anexo 1).

2. Introdução

Este relatório de estágio pretende responder a uma pergunta central: Onde estamos no que à formação inicial de professores nas instituições de Ensino Superior (públicas e privadas) diz respeito em relação à Educação para os Media? Lateralmente, pretende saber-se o que tem sido feito e o que ficou dessa acção.

Aproveitando o sentido mais específico de outro tipo de perguntas relacionadas com o projecto de investigação em que este estudo se inseriu – “O que é que tem sido feito no âmbito da Educação para os Media em Portugal? Quem são os actores? Quem esteve/está envolvido? Quem está no terreno? Quem tem experiência? Quais os meios envolvidos? Em que contextos?”⁴ - , pretendeu-se colocar o foco no Ensino Superior em Portugal e tentar saber qual a realidade da Educação para os Media neste patamar, nomeadamente quais as ofertas de formação das universidades (públicas e privadas) e institutos politécnicos nesta área.

Para o efeito, tentou-se perceber se o conteúdo da Educação para os Media disponibilizado no Ensino Superior, nos vários planos curriculares, estava diluído em unidades curriculares (UC's) específicas, ou se assumia um currículo próprio, numa orientação política clara em relação à aposta na área da Educação para os Media; e se as UC's eram obrigatórias ou opcionais.

Para além disso, pretendeu-se observar as eventuais mudanças verificadas ao longo dos últimos dez anos, traçando a comparação possível entre situações ocorridas em tempos diferentes com a actual realidade, assente na Reforma de Bolonha (se as apostas foram directamente proporcionais às directivas internacionais ou se, ao contrário, não ratificam o discurso oficial).

É que em relação à formação e capacitação de professores e educadores relativamente à Educação para os Media, as organizações internacionais com intervenção nesta área, desde a UNESCO, responsável pela Declaração de Grünwald (cf. anexo 2), até à Comissão Europeia, que produziu algumas das mais recentes recomendações, salientam a formação como sendo absolutamente crucial e estratégica para o sucesso e a consolidação desta área.

Como já vimos no ponto anterior, em 1999 já tinha sido feito um levantamento da situação, trabalho que se traduziu numa tese de mestrado. Com a presente actualização de dados, tentando concretizar uma comparação entre momentos diferentes no tempo mas com

⁴ Texto completo do projecto acessível em <http://tinyurl.com/3sqr8f6> [08/04/2011].

correspondências evidentes, pretendeu-se responder à pergunta de partida, figura que resultou da fórmula que a experiência revelou ser eficaz, enunciando a investigação e procurando exprimir, da forma o mais exacta possível o que procurávamos saber, elucidar e compreender melhor (Quivy & Campenhoudt, 1992: 34): Onde estamos em relação à Educação para os Media como parte integrante da formação inicial de professores em, Portugal?

Trata-se de um assunto importante no contexto da União Europeia, sublinhado pelas apostas que têm sido feitas de uma das formas mais constantes na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). São disso exemplo as políticas do Governo português, assentes no Plano Tecnológico Nacional, na tentativa de provocar uma mudança na sociedade portuguesa, mobilizando-a “para que, com o esforço conjugado de todos, possam ser vencidos os desafios de modernização que Portugal enfrenta”⁵.

Só que estas dinâmicas assentam em lógicas meramente tecnológicas, deixando de fora uma outra componente que se relaciona com os conteúdos e as dinâmicas que lhes estão implícitas, nomeadamente por parte dos jovens, como defende Sara Pereira, docente da Universidade do Minho⁶. Para ilustrar esta ideia basta observar a distribuição em massa do computador “Magalhães”, integrado no programa governamental “e-escolinha” (projecto tecnológico destinado aos alunos do 1º ciclo do ensino básico), integrado num programa mais vasto, que teve início em 2007, o “e-iniciativas”, que tem o intuito de equipar os estudantes e seus educadores com plataformas tecnológicas, nomeadamente portáteis e Internet de banda larga⁷. O problema é que, como refere Sara Pereira, aparentemente, fora de todas estas lógicas terá ficado um programa educativo, pelo que é aqui que começa a fazer sentido falar de Educação para os Media.

Daí que seja interessante verificar o que está subjacente à formação inicial de professores em relação à temática da Educação para os Media, num mundo dominado por um fluxo informativo cada vez maior e a ser difundido em multiplataforma. Que tipo de professores estão a ser formados perante os desafios colocados, por exemplo, com os novos media? O tipo de ensino existente contempla, a par dos conteúdos voltados para as TIC, conteúdos de Educação para os Media?

Pretendemos fazer um diagnóstico da situação em relação à formação inicial de professores disponibilizada pelas instituições portuguesas de Ensino Superior, tentando perceber

⁵ Informação disponível em <http://tinyurl.com/mnkwuq> [08/04/2011].

⁶ Ideia constante da resposta ao questionário realizado no âmbito do presente relatório.

⁷ Informação disponível em <http://tinyurl.com/6bz8nyv> [08/04/2011].

se as dinâmicas existentes aproveitaram as possibilidades concedidas com a Reforma de Bolonha (cujo principal objectivo era a criação, até 2010, do espaço europeu de ensino superior que pretendia que o conhecimento, a mobilidade e a empregabilidade dos seus diplomados constituíssem factores de coesão europeia). A nossa observação também foi direccionada para os cursos de Comunicação, tentando vislumbrar se os futuros profissionais de media passaram a dispor de unidades curriculares com conteúdos de Educação para os Media, aproveitando uma possibilidade que passou a estar disponível com a reforma.

Devido ao facto de sermos observadores privilegiados, pelo facto de sermos estudantes universitários, tendo algum conhecimento do terreno, para além de nos interessarmos particularmente pela temática da Educação para os Media, tendo por isso uma perspectiva mais próxima da realidade em estudo, partimos do princípio de que a temática da Educação para os Media na formação de Professores em Portugal fica aquém das determinações estratégicas sobre a temática emanadas por várias instituições internacionais, como a União Europeia e a UNESCO.

Não pondo em causa que a Educação para os Media existe no sistema de Ensino Superior, nomeadamente no que à formação inicial de professores diz respeito, estamos cientes de que se trata de uma temática que não configura uma aposta estratégica por parte das instituições de ensino superior.

Neste relatório de estágio começamos por fazer o enquadramento teórico do tema (p. 9), revendo a literatura relacionada, definimos o conceito de “Educação para os Media” (“Literacia, literacias...”) e abordamos a “Literacia e mudança de paradigma: do analógico para o digital” referindo, também, “A crescente importância da cidadania”, “A ‘nova realidade’ e a Educação para os Media”, “Que Educação para os Media?!” e a temática “Escola e Sociedade”. “A formação inicial de professores em Portugal” é abordada a partir da página 33, dando a perspectiva “Do Estado Novo aos nossos dias”, e observando “A Lei de Bases do Sistema Educativo e a Educação para os Media.

O “Estudo empírico” é apresentado a partir da página 49 e a “Análise de dados” pode ser consultada na página 53. A leitura dos dados decorrentes da investigação é desenvolvida a partir da página 58, no capítulo “Ensino Superior, formação de professores e Educação para os Media” (com o retrato a ser feito nas Universidades públicas, nos Institutos Politécnicos, e no Ensino Superior privado). A síntese final dos dados é feita na página 70, seguindo-se as conclusões (p. 75).

3. Enquadramento teórico

3.1. Literacia, literacias...

O conceito de “literacia” é associado quase sempre à palavra “alfabetização”, que remete para competências de base, como o conhecimento das letras (literacia) ou do próprio alfabeto (alfabetização). Vários autores (cf. Buckingham, 2003, Pérez Tornero, 2007, Jenkins, 2006 e Livingstone, 2004) têm vindo a referir-se, no entanto, à importância do alargamento do conceito a vários outros domínios.

A definição de literacia extravasa a simples compreensão e descodificação de textos, incluindo o potencial para o processamento de informação usado na resolução de outras tarefas como o trabalho, a própria vida pessoal e os contextos sociais.

No cerne, por exemplo, da “Literacia da Informação”, definida pelo portal “b-on.pt” como “o conjunto de competências de aprendizagem e pensamento crítico necessárias para aceder, avaliar, e usar a informação de forma eficiente”, está o acto de “aprender a aprender”, incrementando “o sentido da descoberta, o espírito inquisitivo e o gosto pela aprendizagem ao longo da vida”⁸. Para além da “literacia”, o próprio conceito de “informação” encerra em si mesmo uma vasta amplitude interpretativa vasta.

O facto é que o alargamento do conceito “literacia” disparou para muitas outras coisas, não apenas para os media. A disseminação dos media digitais fez, no entanto, com que a importância dos media tivesse sido exponencialmente acelerada e, paralelamente, tivessem aumentado as preocupações com a Educação para os Media. Os denominados ‘novos media’ – como a Internet e todas as suas possibilidades, e os videojogos, têm feito aumentar as preocupações sobre o modo como se lida com eles, nomeadamente no que aos mais novos diz respeito, já que são evidenciadas novas formas de comunicação e de apropriação da informação. À literacia estão, por isso, associados os media, numa designação que caminha muitas vezes a par de outros conceitos, como por exemplo o de “educação”.

Devido ao seu papel e influência, é fundamental sublinhar a importância do *media* – dos media – na realidade social, sobretudo na nova era da comunicação, em que os meios de comunicação de massas se desenvolveram e aceleraram de maneira vertiginosa (Pérez Tornero, 2007: 139).

⁸ Informação disponível em <http://tinyurl.com/66dfsw8> [15/03/2011].

Segundo Denis McQuail, o termo 'media' - uma outra forma de escrever "media de massas" -, constitui uma abreviatura para descrever meios de comunicação social que operam em grande escala, "atingindo e envolvendo virtualmente quase todos os membros de uma sociedade em maior ou menor grau" (2003: 4). Ou seja: diz respeito a meios de comunicação social que todos conhecem como jornais, revistas, filmes, rádio, televisão e música gravada.

Não existe, no entanto, nenhuma razão lógica para que todos esses tipos de media devam ser separadamente considerados, como sustenta David Buckingham, dando alguns exemplos:

a alegação de que devemos estudar 'literatura' de forma isolada em relação a outros tipos de textos impressos, ou filmes de forma isolada em relação a outros tipos de media de imagem em movimento, reflecte claramente julgamentos sociais mais amplos sobre o *valor* dessas formas diferentes - e, embora essas decisões possam ser abrigadas no currículo, são no entanto cada vez mais questionáveis (Buckingham, 2003: 4).

Voltando a McQuail e, ainda a propósito dos media, o autor adverte, para o que diz ser a "fronteira mal definida" com as novas espécies de media (os já referidos novos media), "que diferem sobretudo por serem mais individuais, diversificados e interactivos, dos quais a Internet é o melhor exemplo" (2003: 4)... E, para além do mais, disponibilizam toda a parafernália multimédia numa única plataforma, alterando o paradigma que prevaleceu durante muitos anos e que era sintetizado pela ideia de que "a rádio diz, a televisão mostra e o jornal explica".

De facto, com a mudança no acesso à informação, através das multiplataformas, não fará muito sentido falar dos vários media separadamente, sem interacção entre eles, numa lógica de "many media" como acontecia nos primórdios da Internet. O salto foi dado com o multimédia, "em que resultou possível a interactividade por parte dos utilizadores" (Salaverria, 2001: 3).

A chegada da Internet e, com ela, da World Wide Web (www), motivaram rápidas e profundas mudanças sociais. A tecnologia e o seu uso para os diversos sectores de actividade, promovendo a digitalização progressiva dos meios utilizados, também chegou à área da Educação e à dos media.

"Marshall McLuhan afirmava que o conteúdo de qualquer *médium* é sempre o antigo *médium* que foi substituído" (Canavilhas, 2011: 1). A Internet não foi excepção, servindo de palco e dando corda às grandes transformações tecnológicas. No dizer de Manuel Pinto, mais do

que um novo meio de informação e comunicação “a Internet constitui uma rede de redes à escala global, que configura um ecossistema informativo multimédia, interactivo e dinâmico, em que se acentua a convergência de meios tradicionais e recentes” (2004: 2). O problema é que “com a World Wide Web e, mais especificamente com a Internet, são postas em destaque as rupturas operadas relativamente aos quadros e paradigmas pré-existentes” (*idem*: 2-3).

E é neste quadro que se desenvolve na actualidade a relação dos media com a literacia, e em que se verifica que, apesar da grande abundância de literatura produzida sobre o assunto não existe, ainda, consenso em torno de uma designação única para retratar a ideia. Deste modo, é frequente surgirem como equivalentes ao conceito de “Educação para os Media” termos como “Literacia Mediática”, “Educação para a Comunicação” ou “Literacia Digital” e muitos outros mais, já que a lista é extensa. Como veremos mais adiante, as divergências valem o que valem, podendo relativizar-se a sua existência, como defendem vários autores, ou perspectivar-se a eventualidade de que nada acontece por acaso. Vincent Mosco, por exemplo, defende que o ciberespaço decorre do desenvolvimento conjunto da digitalização e das lógicas comerciais, evidenciando que a digitalização tem alimentado o processo de comercialização, no que à informação e ao entretenimento diz respeito:

Os mitos ocultam uma grande parte da política do ciberespaço e, para se poder compreender a relevância desta questão, será útil analisar a relação político-económica entre *digitalização* e *comercialização*, que são questões fundamentais entre a cultura e a economia política do ciberespaço (Mosco, 2006: 80).

A falta de consenso pode decorrer do facto de a própria ideia de educar para os media, embora sedutora, ser equívoca como defende Jacques Gonnet:

Uma análise consensual da situação esconde controvérsias bem acesas. Referir-se a ‘uma’ educação para os media é uma ilusão. Para qualquer pessoa ficar convencida, basta-lhe reler as definições fantasiosas, superabrangentes, surgidas aqui e ali, especialmente em instituições internacionais em busca de consensos, para satisfazer toda a gente (2007: 5).

É importante, por isso, ter-se presente a ideia de que a mudança do modelo de educação acompanhou a mudança verificada nos próprios media, o desenvolvimento social, a mudança cultural e a reforma educativa (Jacquinet-Delaunay, Carlsson, Tayie & Pérez Tornero,

2008). O que quer dizer que o conteúdo e o objectivo da “Educação para os Media” dependerá do objectivo final a atingir, tendo de verificar-se, em primeiro lugar, o contexto em presença:

Se se está a proteger os jovens do lado manipulador dos media; se se quer adoptar uma abordagem mais reflexiva com uma análise mais crítica em relação às representações veiculadas pelos media de uma determinada sociedade; se nós tencionamos estudar a língua, o uso da imagem e do som como modos de expressão... (*idem*: 21).

O certo é que, independentemente das terminologias adoptadas, sobre esta temática existe uma preocupação inscrita em todos os documentos que têm sido produzidos em sede de várias instituições internacionais e que se traduz numa constante interpretação do conceito de “Educação para os Media”, a que se têm associado, sobretudo nos últimos anos, outras terminologias como “Literacia Mediática”.

Sonia Livingstone define o conceito “Literacia dos Media” como “a capacidade de aceder, analisar, avaliar e criar mensagens numa variedade de contextos” (2004: 18), sendo que estes quatro componentes do modelo proposto são justificados pelo facto “de terem a vantagem de estarem presentes na impressão, na radiodifusão e na Internet” (*idem, ibidem*). Ou seja: nos meios tradicionais e nos denominados, ‘novos media’.

Para Manuel Pinto a Educação para os Media constitui, “uma dimensão capital” da cidadania, uma vez que os media estão intimamente ligados aos cidadãos. Nesse sentido, defende que a Educação para os Media e a Comunicação “é, ou deve ser, assumida como uma modalidade de primeiro plano de educação para a cidadania” (2003: 5).

Respondendo à pergunta “Por que é que a literacia mediática importa?”, Sonia Livingstone evidencia que ela diz respeito “à relação entre textualidade, competência e poder”, referindo tratar-se de um conceito que emerge de entre os que vêem a alfabetização “como a democratização, a capacitação das pessoas comuns, contra aqueles que a vêem como elitista, divisionista, uma fonte de desigualdade” (2004: 20).

Os debates sobre alfabetização são, em suma, os debates sobre a forma e para fins de participação do público na sociedade. Sem uma abordagem democrática e crítica da literacia mediática, o público será posicionado apenas como receptor selectivo, consumidores de informação e de comunicação online. A promessa de literacia mediática, com certeza, é que pode fazer parte de uma estratégia para reposicionar o utilizador dos media - de passivo para activo, de receptor para participante, de consumidor para cidadão (*idem, ibidem*).

A propósito do uso das terminologias “Educação para os media” ou “Literacia mediática”, David Buckingham precisa que a primeira designação “é o processo de ensino e aprendizagem sobre os media”, enquanto que a segunda “é o resultado - os conhecimentos e capacidades que os alunos adquirem (...) a literacia mediática implica necessariamente a 'leitura' e 'escrita' dos media”:

Educação para os media, portanto, visa desenvolver tanto a compreensão crítica como a participação activa. Permite que os jovens interpretem e façam julgamentos informados como consumidores de media, mas também permite que eles se tornem produtores de media em seu próprio direito. Educação para os media anda à volta do desenvolvimento das capacidades críticas e criativas dos jovens (Buckingham, 2003: 4).

Daqui resultaria que a Educação para os Media levaria a níveis de literacia mediática. Mas também esta perspectiva não é consensual e, no âmbito da própria Comissão Europeia, foram produzidos vários documentos que abordam a literacia dos media, abarcando objectivos residentes na Educação para os Media (Pinto *et al*, 2011).

Para além da diferenciação entre informação e Educação para os Media, há uma ideia comum, partilhada por quase todos os especialistas, e que evidencia o desejo de reflexão sobre a existência de uma única abordagem para os conceitos, como defende Victor Reia-Baptista:

Idealmente, os principais objectivos supostamente perseguidos por ambos os processos fundem-se muito. Como resultado, as limitações de todos os paradigmas deterministas da comunicação ou da informação seriam superados, numa visão mais cultural dos processos dos media, da educação para os media, e da literacia mediática (2009: 163).

Ou seja: se a dimensão cultural desta visão dos processos dos media, da educação para os media e da literacia mediática fossem reforçados, “nada seria mais importante que o acesso e o uso crítico dos novos media, a fim de compreender todas as suas dimensões, sejam elas relacionadas com determinados conteúdos ou aos seus aspectos funcionais, como as redes sociais, por exemplo” (*idem, ibidem*).

O que importará é ter em conta os significados dados aos conceitos quando estes são utilizados, estabelecendo balizas definidoras do campo em análise, nomeadamente para se saber do que se está a falar, quando alguém se refere ao assunto. Numa obra publicada em

1984 pela UNESCO, intitulada “L’éducation aux médias” (*cit. in* Pinto *et al*, 2011: 22), salienta-se que a Educação para os Media só fará sentido “se for entendida como educação para a comunicação, colocando a tónica não tanto nos media e nas tecnologias mas no processo de comunicação” (*idem, ibidem*). Nesse trilho também caminha Jose Ignacio Aguaded⁹ que sublinha que Educação e Comunicação são duas faces de uma mesma moeda, não sendo possível encará-las uma sem a outra.

Pinto *et al* (2011: 23) recorrem a Geneviève Jacquinot, para referirem “que a distinção entre literacia dos media e Educação para os Media é ainda menos relevante hoje, porquanto as tecnologias digitais permitem simultaneamente a recepção e a produção de mensagens”. Lembram que a autora defende mesmo que, em todo este processo, “há uma espécie de ‘esquizofrenia’” (*idem, ibidem*).

No entanto, é importante que, no meio de toda a discussão, se tenha presente que “esta transição de conceitos é também o resultado de interesses políticos e comerciais que não podemos ignorar” (*idem, ibidem*). A atestá-lo está o facto de as orientações políticas internacionais tomadas nesta área irem mudando em função das prioridades de quem tem a respectiva tutela, o que acontece com frequência, seja em sede da Comissão Europeia, do Conselho da Europa ou da UNESCO, instituições normalmente ligadas à produção de documentos sobre Educação para os Media.

No estudo “Educação para os Media em Portugal: Experiências, actores e contextos” da ERC, em que se integra o presente relatório de estágio, foi seguido o que tem prevalecido nos trabalhos associados à Comissão Europeia¹⁰: Educação para os Media, é entendida como “o conjunto de conhecimentos, capacidades e competências (e os processos da respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica dos media, bem como as capacidades de expressão e de comunicação através desses mesmos media” (Pinto *et al*, 2011: 24).

O que quer dizer, como é sublinhado, de resto, na “Declaração de Bruxelas” de Educação para os media¹¹, o conceito extravasa as questões de acesso aos media: “Tem como

⁹ Ideia defendida na conferência de abertura do 1º Congresso de Literacia, Media e Cidadania, realizado na Universidade do Minho, em Braga (26/03/2011).

¹⁰ Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho (11 de Dezembro de 2007) e a “Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva” da Comissão Europeia (2 de Agosto de 2009).

¹¹ Esta declaração surgiu na sequência de uma conferência europeia que teve lugar em Bruxelas, em 2 e 3 de Dezembro de 2010, por iniciativa do "Conseil Supérieur de l'Education aux Médias" e no quadro da Presidência belga da União Europeia [<http://tinyurl.com/62wz348>, 03/03/2011].

objectivo aumentar a consciência das várias formas que podem assumir as mensagens dos media na vida diária das pessoas. Mensagens dos media são os programas, filmes, imagens, textos, sons e sites que são fornecidos pelos vários meios de comunicação”.

É nesse sentido que vai a “Declaração de Fez sobre Literacia da Informação e dos Media”¹², no quadro da UNESCO, em que se considera que “a actual era digital e de convergência das tecnologias da comunicação carecem da literacia mediática e informativa, de modo a conseguir o desenvolvimento humano sustentável e sociedades participativas”.

O facto é que a Educação para os Media é hoje assumida como uma área-chave das políticas socioculturais, descolando de uma ideia que vigorava há cerca de meio século, que ia no sentido de promover a inovação no ensino através, apenas, do uso das tecnologias de comunicação e/ou dos seus conteúdos. Como defende Pérez Tornero, a Literacia Digital pode fazer uma interessante síntese entre os vários conceitos produzidos, sublinhando a importância que as tecnologias representam no ambiente mediático. Destaca, no entanto, a ideia de que não se trata apenas de utilizar os computadores, muito embora não se possa desvalorizar a parte mais ligada à utilização das ferramentas.

Sem lugar para desculpas, é preciso procurar um caminho que responda às questões da “educação para os media” e da “educação com base nas novas tecnologias”. Para tal, por que não abordar o problema numa perspectiva de conjunto? (2007: 143).

O rápido desenvolvimento dos novos *media*, através da Internet, tem trazido novas preocupações sobre o modo como as pessoas, sobretudo as mais novas, lidam e assimilam novas formas de comunicação e se apropriam da informação. Sem pretendermos enveredar por uma visão reducionista do conceito de Literacia Digital, o facto é que a Educação para os Media não deva estar confinada à acção dos media digitais, não obstante tratar-se de uma situação que pode ser encarada como ‘normal’, uma vez que são os novos media que se encontram em grande proliferação e que captam a adesão da população, nomeadamente a mais jovem. Esta é, aliás, uma tendência acentuada, naquilo que é apelidado por Manuel Pinto como a “abordagem tecnocêntrica”, numa deriva que engloba várias orientações.

Um tal tecnocentrismo (expressão de modalidades de acção e de concepções referenciáveis ao “determinismo tecnológico”) resvala facilmente para formas mais ou menos dissimuladas de

¹² Disponível em <http://tinyurl.com/4yxkz7v> (30/06/2011).

tecnocracia. Ora a tecnocracia é, por sua vez, uma forma de dissimulação do poder e dos interesses de quem controla a técnica e a produção tecnológica (Pinto, 2003: S/P).

Jacques Gonnepet defende que só com uma maior exploração do cruzamento entre os media e a educação é que será possível conceber uma nova escola, inscrita num sistema democrático mas que se distinga pela sua própria identidade:

Lugar de iniciação aos valores de uma sociedade, graças aos media, ela revela-se elemento importante de uma certa definição do mundo (...). A educação para os media pode, assim, assumir-se como uma extraordinária forma de iniciação às práticas democráticas, promovendo uma cultura assente no rigor da argumentação e na riqueza proporcionada pelas diferenças (2007: 7-8)

Há que ter, no entanto, em atenção o facto de haver aspectos que, muitas vezes, são negligenciados do lado do ensino: da análise das mensagens dos media passou-se a analisar as condições em que os próprios media são produzidos e divulgados, bem como as forças políticas e económicas do trabalho e as actuais implicações transculturais através deles. Nesse sentido, “a ‘Educação para os Media’, reflecte uma tentativa de incluir todas estas dimensões tanto para os media, como para a área das tecnologias da informação” (Jacquinet-Delaunay, Carlsson, Tayie & Pérez Tornero, 2008: 27).

Uma coisa é certa: o advento das tecnologias digitais tem apresentado significativas novas oportunidades e desafios para os educadores dos media, não obstante, muitas das vezes, se utilizar unicamente a tecnologia de forma instrumental, como assinala David Buckingham:

Por um lado, essas tecnologias fornecem um novo conjunto de objectos e processos de estudo e fazem com que, em diversos aspectos, a produção dos media seja muito mais acessível para os alunos. (...) por outro lado, muitas vezes parecem ser acompanhados por uma forma de ensino instrumental que, implicitamente, respeita à tecnologia como um mero benefício neutro. (Buckingham, 2003: 173).

Ou seja: os media não aparecem como meros instrumentos neutros, sendo “uma das expressões das grandes respostas técnico-culturais que procuram uma relação de funcionalidade com os problemas e necessidades socialmente existentes; e, (...) agentes no espaço económico,

político, social e cultural” (Pinto *et al*, 2011: 22). É por isso que se tem verificado um alargamento do conceito de Educação para os Media às áreas da comunicação e da cidadania.

Para além disso, o mundo em que os media actuam é a própria sociedade e, para além do negócio subjacente à actividade, há que acautelar outro tipo de responsabilidades. McQuail (1997) faz a distinção entre a responsabilidade dos media e *accountability*, sustentando que o primeiro conceito diz respeito ao grau de cumprimento das obrigações fixadas aos media e deles esperadas, e o segundo, aos processos pelos quais os media são chamados a prestar contas das suas obrigações. Claude-Jean Bertrand (2001) prefere ligar *accountability* à ideia de ‘controlo de qualidade’, salientando que pode ser feito por todas as partes: proprietários, profissionais e cidadãos, isoladamente ou de forma combinada. O que quer dizer que se trata de uma lógica com duas vias: dos media para o público e deste para os próprios media, existindo de ambos os lados, responsabilidades e um palco onde a ética deve ser uma dimensão sublinhada.

3.2. Literacia e mudança de paradigma: do analógico para o digital

A mudança de paradigma é, no entanto, um facto, como refere um estudo da Universidade do Sul da Califórnia, coordenado por Martin Hilbert¹³, que concluiu que o “cidadão comum” recebe hoje cerca de cinco vezes mais informação do que em 1986. Trata-se de um acréscimo intimamente ligado ao alargamento da Internet, à televisão de 24 horas e aos telemóveis em rede. A mesma fonte afiança que, diariamente, “um cidadão em rede produz em média um acervo de informação equivalente a seis jornais, sendo que há 24 anos seriam apenas duas páginas e meia – um aumento de cerca de 200 vezes”. Segundo os autores a transição para o digital ocorreu em 2002, sendo que actualmente cerca de 94 por cento do total de dados são armazenados em formato digital. Em 2000 cerca de três quartos da informação eram ainda em formato analógico.

Todos estes desenvolvimentos tecnológicos precisam de ser, no entanto, vistos num contexto mais amplo de transformações sociais e económicas, como chama à atenção Buckingham, referindo que o que se tem visto nem é tanto uma questão de as novas tecnologias estarem a substituir as mais velhas, mas sim uma convergência de formas distintas e práticas culturais.

¹³ Artigo do jornal "The Telegraph" intitulado "Welcome to the information age – 174 newspapers a day" [<http://tinyurl.com/3tfa8v2>, 20/03/2011].

A possibilidade técnica de "digitalização" de uma gama diversificada de diferentes formas de comunicação (e não apenas escrever, mas integrando as imagens visuais e em movimento, o som, a música e a voz) é parte de uma ampla convergência verificada nos media, em que as fronteiras entre imprensa, televisão, e media gerados por computador estão a começar a sucumbir (Buckingham, 2003: 179).

O mesmo autor observa que, em relação aos novos meios de comunicação, é necessário que os seus utilizadores tenham competências para a sua utilização e saibam interpretá-los. E chama à atenção para o facto de os usos quotidianos das crianças, com os jogos de computador ou na Internet, envolverem uma série de processos de aprendizagem informal, nos quais os participantes são simultaneamente 'professores' e 'alunos'.

As crianças aprendem a usar esses media em grande parte por tentativa e erro - por meio da experimentação, exploração e jogando em colaboração com os outros - tanto numa lógica de face-a-face, como virtualmente - o que constitui um elemento essencial do processo (*idem*: 175).

As relações entre os media e a sociedade estão a tornar-se mais complexas. A concepção de educação para os media tornou-se, por isso, também ela mais complexa e mais completa. E não poderia ser de outra forma, tanto mais, como assinala Denis McQuail, que se torna "difícil traçar uma linha clara entre a teoria dos media e a teoria da sociedade", já que os media constituem uma "instituição social" (2003: 5). Na denominada Era Digital, a Educação para os Media aparece para alguns como uma necessidade ainda mais premente, sendo certo que "os media não são mais do que aquilo que os homens fazem deles" (Rieffel, 2003: 228), com todas as consequências daí resultantes.

E aqui é que pode estar a origem de alguns equívocos, decorrentes da denominada 'construção social da realidade', sem que haja preocupação com a validade ou não validade daquilo que se entende por conhecimento.

E nos media em que todo o "conhecimento" humano se desenvolve, transmite e conserva em situações sociais, a sociologia do conhecimento deve procurar o processo pelo qual se realiza de modo a que uma "realidade", admitida como certa, se cristaliza para o homem da rua (Berger & Luckmann, S/D: 15).

Ou seja: os media não se limitam a relatar, de forma simples e transparente, acontecimentos que, só por si, são “naturalmente” noticiáveis: “‘As notícias’ são o produto final de um processo complexo que se inicia numa escolha e selecção sistemática de acontecimentos e tópicos de acordo com um conjunto de categorias socialmente construídas” (Hall *et al*, 1999: 224). O que quer dizer que os media estão longe de ser neutros, não obstante o paradigma profusamente defendido e aceite (muito embora em declínio), assente em pilares designados por ‘parcialidade’ e ‘objectividade’ (Hackett, 1999: 101).

Para além das competências necessárias para que os jovens se movimentem no âmbito dos novos media¹⁴, convém reflectir sobre o enorme desafio colocado aos educadores, professores e pais, que cresceram num mundo analógico, face à complexidade que o digital tem vindo a adquirir, tanto mais que a fronteira entre as duas dimensões ainda é ténue, muito embora com divergências complexas no que aos processos diz respeito.

Em alguns aspectos, como argumentou Jenkins (2006), as novas culturas digitais fornecem sistemas de apoio para ajudar os jovens a melhorarem as suas competências fundamentais como leitores e escritores. Isso pode ser feito através de blogues ou jornais ‘ao vivo’, em que os jovens recebam informações sobre a sua escrita e ganhem experiência na comunicação com um público mais vasto. Bertram C. Bruce (2002, *cit. in* Jenkins, 2006: 19) observa que as próprias literacias tradicionais devem mudar no sentido de se poder reflectir sobre as mudanças que estão a ocorrer nos media, pelo que os mais novos devem alargar as suas competências, sem que coloquem de lado as antigas.

O contexto e as condições do exercício da cidadania alteraram-se significativamente nas últimas décadas, particularmente a partir da segunda metade dos anos 90. Embora o conceito “cidadania” resulte de uma das grandes ideias do pensamento político ocidental, não existe uma definição simples e definitiva¹⁵, devido à sua natureza em mudança, o que também acontece com a própria sociedade, onde ela é (deveria ser) exercida. Perante uma crescente multiplicação da informação disponível e da expansão das indústrias do entretenimento, novas competências são exigidas aos indivíduos e aos grupos sociais.

¹⁴ Segundo Henry Jenkins (2006), as novas competências incluem uma série de aspectos a ter em conta como jogar, performance, simulação, apropriação, multitarefas, cognição distribuída, inteligência colectiva, julgamento, navegação através dos diferentes media, trabalho em rede, negociação.

¹⁵ Ideia constante do “Dicionário de Filosofia Moral e Política” [<http://tinyurl.com/3q7aaxq>, 31/09/2010].

Jose Ignacio Aguaded¹⁶ observa que, em apenas sete anos, os telemóveis mudaram radicalmente. Ao nível dos ecrãs, por exemplo, que são muito maiores e permitiram apostar no multimédia, disponibilizando por exemplo o visionamento de televisão. Esta ideia consubstancia o sucesso da própria Internet: aproximou-se da lógica da televisão, assumindo-se como plataforma audiovisual, multimédia, permitindo aceder às redes sociais. “Os ecrãs têm tanta importância que já não distinguimos o que conhecemos do mundo real e do virtual”, salientou o fundador do grupo “Comunicar”, responsável por vasta investigação nesta matéria¹⁷, que assume que a sociedade é composta por múltiplos ecrãs mediáticos que são como “o ar que respiramos”. Porque “os media vivem pelo factor emocional” (Lobo, 2011).

“Se fosse pela lógica não veríamos muitos dos programas.” E, no entanto, “onde estão as nossas crianças e idosos?”, questiona o investigador. “A ver televisão!”, responde. Por isso, é urgente dar às audiências “alimentos de formação para lidar com o que a sociedade lhes oferece”. Porque “se consumirmos de forma inteligente, crítica e criativa, os media serão fantásticos, se não um desastre”, conclui (*idem, ibidem*).

Há que ter presente a ideia de que a tecnologia é importante em todo o processo de aprendizagem, nomeadamente no que às crianças diz respeito, muito embora disponibilizá-la sem perspectivar outro tipo de acções não seja, de todo, suficiente, como refere Jenkins:

Nós pensamos que [a tecnologia] é realmente importante para obter conhecimentos de informática e conexão à Internet no maior número de casas possível. No entanto, disponibilizar a tecnologia não é suficiente. Expandir o acesso a computadores irá contribuir para colmatar algumas das lacunas digitais entre ricos e pobres, mas apenas num contexto em que o wi-fi está ao lado das novas iniciativas educacionais para ajudar os jovens e adultos a aprenderem a usar essas ferramentas de forma eficaz (2006: 12-13).

Ora, segundo Sara Pereira, o audiovisual cruza as vidas da maior parte das pessoas, interferindo com as suas idiossincrasias. Os jovens também são abrangidos, o que pode levantar preocupações uma vez que a sua formação enquanto cidadãos está em fase de estruturação.

¹⁶ Ideia defendida na conferência de abertura do 1º Congresso de Literacia, Media e Cidadania, realizado na Universidade do Minho, em Braga (26/03/2011).

¹⁷ Ver “Revista Comunicar” [<http://tinyurl.com/ybydfu7>, 05/04/2010].

A televisão – os meios de comunicação em geral – desempenha um papel activo ao constituir-se como um agente significativo no processo de socialização das crianças e como um importante meio de “ocupação” dos seus tempos livres. O pequeno ecrã (a que se juntam outros) habita o quotidiano das crianças, contribuindo para a construção das suas infâncias, para a forma como são vividas, como são pensadas e concebidas, como são idealizadas e representadas pela sociedade (2007: 139).

O problema é que, como afirma Ellen Seiter (2005, *cit. in* Jenkins, 2006: 16), “a World Wide Web é um *marqueter* mais agressivo e furtivo para as crianças do que a televisão alguma vez foi”. Nesse sentido, refere que as crianças precisam de um espaço seguro “dentro do qual podem dominar as competências de que necessitam enquanto cidadãos e consumidores, à medida que aprendem a analisar mensagens e a separarem a verdade da mentira” (*idem, ibidem*).

Para enfrentar esses desafios, é necessário repensar as competências fundamentais que se pretendem para que os mais novos adquiram nas suas próprias experiências de aprendizagem.

A nova cultura participativa dá uma nova ênfase em relação às competências familiares que têm sido fundamentais para a educação (...), mas também exige que os professores dediquem maior atenção para as competências sociais e culturais que estão a emergir no cenário dos media (Jenkins, 2006: 18).

Uma das questões hoje existentes é que temos professores com mentalidade do séc. XX a ensinarem alunos do séc. XXI, como salientou José Ignacio Aguaded¹⁸, observação que Marc Prensky já havia efectuado ao salientar que “as nossas crianças se socializam hoje de uma maneira muito diferente da dos seus pais” (2001: 1). Designa-as como “Nativos Digitais” ou “Imigrantes Digitais” e alerta os professores para a forma de abordar este novo problema, perante a mudança de paradigma entre o que aprenderam numa forma tradicional de ensino e o que, por sua vez, ensinam eles próprios a destinatários com um perfil completamente diferente do estereótipo existente até há bem pouco tempo. A escolha poderá ter que ser feita entre duas possibilidades:

¹⁸ Ideia defendida na conferência de abertura do 1º Congresso de Literacia, Media e Cidadania, realizado na Universidade do Minho, em Braga (26/03/2011).

Por um lado, eles [os professores] podem optar por ignorar os seus olhos, ouvidos e intuição, fingindo que o Nativo Digital / Imigrante Digital não existe, e continuar a usar os seus métodos tradicionais muito menos eficazes até se aposentarem e os Nativos Digitais assumirem o protagonismo. Ou podem escolher, em vez de aceitarem o facto de que eles se tornaram imigrantes num mundo digital novo, e olharem para a própria criatividade, dos alunos nativos digitais (...) para ajudarem a comunicar o seu conhecimento ainda valioso e sabedoria numa nova linguagem. A rota escolhida - e a educação dos seus alunos nativos digitais - depende muito de nós (Prensky, 2001: 7).

Embora não exista uma mesma ética para todos (Changeaux, 1999), o facto é que a dimensão ética da comunicação é, segundo João Pissarra Esteves, “um desafio que atravessa uma grande diversidade de práticas simbólicas, das quais não podemos excluir os processos mediáticos” (2007: 466). Trata-se de uma constatação que, hoje em dia, faz ainda mais sentido, “em virtude da sua extraordinária capacidade de influenciar os quadros simbólicos das representações colectivas”, apesar dos “muitos condicionalismos e pressões a que os mesmos se encontram sujeitos” (*idem*: 466-467).

Como refere Umberto Eco, “a dimensão ética começa quando entra em cena o outro” (1998: 93) e essa ideia, segundo Esteves, deve acompanhar os resultados das mudanças e os “diferentes tipos de acordo que materializam esta dimensão da comunicação”, já que não se trata de entidades imutáveis: “Em função da própria dinâmica do processo de comunicação e argumentação no espaço público (...) todas as outras formas (democráticas) de coordenação da acção podem sofrer mutações (...)” (Esteves, 2007: 467), seja em que sentido for.

Pérez Tornero fala de uma “ética global” como “a possibilidade de instaurar através da rede, uma espécie de tribuna geral, na qual os costumes e os juízos de valor possam ser discutidos, partilhados de forma cooperativa” (2007: 209).

3.3. A crescente importância da cidadania

O debate actual versa sobre uma cidadania cosmopolita, não obstante o conceito filosófico-político ser importante correndo, contudo, o risco da hiper-representação (Quesada, 2002) ou da inflação. Buckingham (2003) considera a Educação para os Media como uma dimensão da cidadania actual, defendendo que se devia encarar como um direito humano fundamental. No quadro da Convenção Sobre os Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada em Portugal em 1991, Sara Pereira sublinha que a Educação para os Media poderá constituir uma oportunidade de realizar os direitos de cidadania “sob a

condição de ser garantida a protecção dos direitos individuais, uma maior igualdade no acesso ao novo recurso estratégico que é a informação, e a capacidade para as crianças conseguirem mobilizar os direitos que lhes são reconhecidos” (2000: 5).

O que quer dizer que os objectivos da educação para a cidadania se cruzam com os da Educação para os Media, devendo esta ser “uma dimensão fundamental da educação para a cidadania; para uma autêntica e completa educação neste domínio” (*idem*: 6). Sílvia G. João e Isabel Menezes chamam a atenção para a existência de diversas dimensões da literacia mediática, através de vários tipos de mediadores:

A escala de conhecimentos dos media centra-se numa dimensão mais instrutiva, que apela ao domínio da informação sobre os media e o seu funcionamento, tanto a um nível mais estrito (a natureza das mensagens mediáticas) como a um nível mais global (os processos de produção e controlo das mensagens mediáticas) (2008: 67).

Nesse sentido, citam Tisseron ao referirem que a escola tem o papel de “ensinar cada aluno a simbolizar as suas experiências do mundo por todos os meios possíveis” (*cit. in* João, S. G. & Menezes, I., 2008: 67), designadamente com o uso dos media. O que quer dizer que a Educação para os Media deve também ser perspectivada como Educação para a Cidadania, “por exemplo, no respeitante à importância da integração de temas como a multiculturalidade e os media no currículo” (*idem*, 2008: 67). Trata-se de uma questão que deve envolver as famílias, os pais e os próprios profissionais dos media, juntamente com as instituições educativas formais.

A própria ONU, perante a necessidade de avançar com um conjunto de padrões internacionais destinados a serem acolhidos para proteger os direitos humanos na rede, lançou recentemente o documento intitulado “10 Direitos e Princípios da Internet”. Nele está referenciada a função da Internet como veículo a promover a Justiça Social e a Diversidade Cultural. O documento incluiu também a Acessibilidade, para garantir o direito de todos à utilização da internet segura e aberta, como uma das suas directrizes. De acordo com o texto, o ambiente *online* deve funcionar como uma Rede de Igualdade e de Expressão e Associação¹⁹.

No quadro da União Europeia, nomeadamente através do Tratado de Lisboa, tem sido implementada a ideia de “Cidadania activa”, que pressupõe que os cidadãos façam opções e tomem decisões conscientes, ajam individualmente e tomem parte em processos colectivos. É,

¹⁹ Informação obtida no sítio <http://tinyurl.com/3llxjnb> [01/04/2011].

no entanto, necessário que as pessoas adquiram competências para essa participação, que lhes permitam localizar, aceder, recuperar, avaliar, interpretar e agir com base na informação, tendo em vista identificar, controlar e antecipar problemas, bem como comunicar as necessidades decorrentes desses mesmos problemas²⁰.

Esta área constitui actualmente um domínio de investigação, de estudo e de intervenção fundamental à promoção de uma cidadania esclarecida e interveniente. Neste contexto, as competências de literacia em informação e de literacia digital são fundamentais para uma cidadania activa e responsável, sempre assentes numa lógica que decorre da educação, que permita uma perspectiva crítica na utilização de toda a parafernália tecnológica que esteja disponível.

É nesse sentido que vai a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010 -2015), cujo despacho conjunto dos ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação foi publicado, em Novembro de 2009, no “Diário da República”. Segundo o Governo português, a adopção de uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) “constitui um desafio de grande importância para Portugal”, sendo destacado “o repto com que a sociedade portuguesa está crescentemente confrontada, no quadro de uma globalização que desterritorializa a cidadania e os seus pressupostos”. Destaca-se como objectivo genérico a promoção da cidadania global “através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a acção orientada para a transformação social”²¹. Com a aprovação do documento “Uma Visão Estratégica Para a Cooperação Portuguesa”²², a Educação para o Desenvolvimento foi, pela primeira vez, consagrada, de forma expressa, como prioridade sectorial.

3.4. A ‘nova realidade’ e a Educação para os Media

“Mudança” - enquanto transformação exterior, eventualmente decorrente de uma alteração (interior), que potencia a modificação de ideias e de sentimentos (Silva, 1980) - é, por isso, a palavra-chave da nova realidade, também ela em construção. Ora, essa constatação consubstancia a própria mudança que pressupõe uma alteração de um estado anterior para um

²⁰ Informação constante do portal “Eurocid - Centro de Informação Europeia Jacques Delors” [<http://tinyurl.com/3e6ocsb>, 21/05/2009].

²¹ Disponível em <http://tinyurl.com/3c72uyb> [03/04/2011].

²² Disponível em <http://tinyurl.com/3dgdqtu> [03/04/2011].

estado futuro, decorrente de razões inesperadas e incontroláveis, ou devido a razões planeadas e premeditadas.

Anthony Giddens sustenta ser difícil definir “mudança” – a social, nomeadamente - pois, “em determinado sentido, tudo muda constantemente” (1999: 42). Aludindo a Heraclito e à famosa ideia de que ‘uma pessoa não se banha duas vezes na água do mesmo rio’, Giddens chama à atenção para o facto de existir “uma suficiente continuidade na forma do rio e na personalidade e aspecto físico da pessoa para poder afirmar que tanto o rio como a pessoa permanecem ‘os mesmos’, apesar das mudanças que ocorrem” (*idem, ibidem*). No que o sociólogo apelida de “Um mundo em mudança”, o panorama assenta numa progressiva interdependência cada vez maior da sociedade mundial, patente em fenómenos como a globalização.

Pinto *et al* observam que “as novas redes, plataformas e ferramentas digitais colocam em evidência outras necessidades básicas para a alfabetização e formação básica de todos os cidadãos, de forma a atenuar os riscos crescentes de novas formas de exclusão social” (2011: 27). Nesse sentido, destacam o facto de a Educação para os Media e para a Comunicação se ter vindo a impor “como um dos terrenos centrais dos direitos dos cidadãos, abrindo novos horizontes e desafios à conhecida trilogia em que assenta o direito à informação: informar, informar-se e ser informado (*idem, ibidem*).

David Buckingham tem um ponto de vista mais amplo daquilo que afirma ser “uma simples defesa da Educação Mediática”, sublinhando que “a metáfora da literacia permite-nos conceber uma abordagem mais coerente e ambiciosa”:

A convergência crescente entre os media obriga-nos a trabalhar as capacidades e competências (as múltiplas literacias) implicadas nas várias formas de comunicação actuais. Não pretendo sugerir que a literacia verbal já não seja relevante, ou que os livros devam pôr-se de lado, apenas pretendo afirmar que não nos podemos limitar a uma concepção estreita de literacia, definida unicamente em função da palavra impressa (Buckingham, 2009: 29).

Neste contexto, bastará aludir à denominada “cultura jovem móvel”, como uma cultura tipicamente em rede, tendo na base, frequentemente, os grupos de pares formados na escola ou na comunidade. A popularização do telemóvel reforça e amplia as redes de jovens já existentes e eleva-as a um nível mais alto da sociabilidade “onde a interacção face-a-face é equivalente à

comunicação através do telemóvel e onde se forma uma ‘comunicação íntima a tempo inteiro’” (Castells, Fernández-Ardèvol, Qiu, & Sey, 2009: 216).

Trata-se da “sociedade em rede móvel”, na qual a comunicação móvel expande e reforça a plataforma tecnológica da sociedade em rede e em que as tecnologias de comunicação sem fios ampliam a lógica em rede da organização e da prática social, em qualquer lugar e em todos os contextos, com a única condição de se fazer parte da rede móvel. Não obstante a diversidade de uso da tecnologia decorrente de diferentes contextos culturais e institucionais, “a tecnologia de comunicação sem fios tem poderosos efeitos sociais ao generalizar e aprofundar a lógica em rede, que define a experiência humana na actualidade” (*idem*: 334).

É o novo tempo mediático, em que predomina o efémero, seja na relação entre pessoas, seja com objectos e, facto que é ampliado, ainda, por tudo estar sempre acessível através da distância de um simples clique.

A instantaneidade, o presente, a acessibilidade constante, a tendência a eliminar o tempo de espera e, em definitivo, a urgência, a aceleração e a velocidade são elementos fundamentais do novo tempo inaugurado pela *mediatização* (Pérez Tornero, 2007: 200).

Face a esta realidade, as instituições de referência da Educação para os Media, como a União Europeia, a UNESCO e o Conselho da Europa, “têm vindo a adoptar medidas consistentes no sentido de colocar este vector das políticas públicas na agenda das preocupações políticas e da consciência colectiva” (Pinto *et al*, 2011: 27). O mesmo tem acontecido com as instituições ligadas à regulação, como no Reino Unido (OFCOM), que “têm vindo a assumir a Educação para os Media como vector da sua acção” (*idem, ibidem*).

O estudo sobre “A Educação para os media em Portugal: Experiências, actores e contextos” que a ERC encomendou ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho) faz o primeiro ponto da situação sobre o assunto, num diagnóstico com recomendações para uma possível actuação, tendente a “um melhor conhecimento sobre o sector dos media em Portugal, correspondendo ao cumprimento de um dos objectivos do Conselho Regulador da ERC de apoio à investigação na área dos conteúdos dos media, mas também do lado da recepção” (Serrano, 2011: 7).

Como acabamos de ver, há um sem-número de possibilidades quando alguém se pretende referir à Educação para os Media, pese embora a delimitação conceptual efectuada,

balizando a temática do que está em causa quando, neste relatório de estágio, aproveitando a dinâmica do referido estudo da ERC em que se inseriu, é referido o conceito.

O húngaro Tibor Koltay salienta mesmo que a lista das novas literacias parece não acabar, referindo a existência de uma “literacia da reprodução”. E, muito embora afiance tratar-se de um fenómeno que não é novo, mas que foi ampliado pelas tecnologias digitais, defende uma literacia multimodal que promete uma síntese dos vários modos de comunicação, que resulta numa transformação dos modos simples e singulares em formas que produzem novos e múltiplos significados (2011: 218):

A literacia mediática é importante para todos os cidadãos que intencionalmente, ou sem saber, consomem media e cuja presença se tornou mais ampla e diversa, com as novas tecnologias digitais e a crescente participação dos leigos. A literacia mediática, portanto, tem de encontrar o seu papel, tanto no ensino primário, secundário e superior, quer por si próprio, ou, presumivelmente, - com maior probabilidade - como parte de algum tipo de literacia múltipla ou multimodal (*idem*, 220).

O projecto de investigação onde assentou o presente relatório de estágio tinha por fim atenuar estas carências e constituir-se como peça-chave não apenas para o diagnóstico, mas também para a definição de políticas (ainda que este último aspecto estivesse fora do seu âmbito) de Educação para os Media.

Como assinalam Pinto *et al* (2011: 24), a preocupação existente em relação ao uso crítico e com critério dos media já não é nova. Foi seguindo um caminho paralelo desde que os próprios media existem e, de uma forma mais assertiva, a partir de 1982, quando foi publicada a Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media (cf. anexo 2), elaborada por um grupo de peritos reunidos sob a égide da UNESCO e que ainda hoje é reconhecida como um marco em toda esta problemática. Um documento que embora sublinhasse a importância dos media na vida dos cidadãos, chamava à atenção para o facto de os jovens deverem ser preparados para viverem nesse mundo ‘mediatizado’, situação que devia envolver a escola, a família, profissionais de media e decisores políticos:

“A escola e a família partilham a responsabilidade de preparar os mais jovens para viverem num mundo de poderosas imagens, palavras e sons. Crianças e adultos precisam de ser alfabetizados em todos esses três sistemas simbólicos e isso exigirá uma reavaliação das

prioridades educacionais. Tal reavaliação poderá muito bem resultar numa abordagem integrada para o ensino da língua e da comunicação.

A Educação para os Media será mais eficaz quando pais, professores, profissionais dos media e decisores políticos, enfim todos reconhecerem que têm um papel a exercer no desenvolvimento de uma maior consciência crítica entre ouvintes, espectadores e leitores. A maior integração dos sistemas educacional e de comunicações seria indubitavelmente um passo importante para uma educação mais eficaz”.

Mais de vinte e cinco anos após esta declaração os seus princípios continuam a ser válidos, mesmo com as brutais alterações verificadas na área dos media, a maior parte delas decorrente da digitalização e da proliferação da Internet e tudo o que lhe está associado, já que tudo isso “coloca em evidência a necessidade de preparar os cidadãos para saberem lidar, de forma crítica e criteriosa, com a panóplia de meios, de informações e de conteúdos ao seu alcance” (Pinto *et al*, 2011: 25).

3.5 Que Educação para os Media?

Segundo Manuel Pinto, se a Educação para os Media for entendida na sua relação com os processos socioculturais e de mudança social, devemos fazê-la assentar em algumas características como a “aceleração da vida social, ênfase da cultura do presente, deslocalização, alteração da noção de escala e crise das grandes narrativas que davam sentido à acção humana e à História” (2003: S/P). No entanto, se a compreendermos como Educação para a Comunicação e para a Cidadania, “é necessário, antes de tudo, que se estabeleça um novo e adequado paradigma pedagógico que se apoie na relação entre a teoria e a prática, e que chegue aos centros de formação de professores” (*idem, ibidem*).

David Buckingham diz ser necessário “definir urgentemente para a escola, como instituição-chave da esfera pública, um papel mais pró-activo”, decorrente da existência de um “ambiente cada vez mais dominado pela proliferação de media electrónicos e pela cultura de consumo”. Por isso, afirma que “a escola deve oferecer uma plataforma para a comunicação aberta e para o debate crítico”, para além de dever ter “uma participação na democratização do acesso à tecnologia”, isto apesar de ser necessário reconhecermos “que o acesso não é simplesmente uma questão de tecnologia, mas também das competências que estão envolvidas na sua utilização” (Buckingham, 2009: 29).

Este reconhecido investigador inglês da área da Educação para os Media diz acreditar, no entanto, “que a escola pode e deve desempenhar um papel muito mais activo na promoção de perspectivas críticas sobre a tecnologia e de oportunidades criativas para a utilizar”. Nesse sentido defende ser necessário ter que se deixar de pensar “meramente em termos de tecnologia e começar a pensar de novo em aprendizagem, comunicação e cultura” (*idem, ibidem*).

Pérez Tornero fala das “tecnologias do futuro” e, citando Castells, evidencia que com esse novo espectro, “com o seu esconjuro ambivalente instigam-se os receios e iluminam-se as esperanças das nossas sociedades em crise”. Nesse sentido, diz ser este o momento “de exigir uma formação que assegure o conhecimento adequado das chaves da comunicação e dos media – dos novos e dos de sempre” (2007: 141).

A realidade existente demonstra que a prática relativa à Educação para os Media em sala de aula, ainda é muito inferior ao das novas tecnologias, muito embora ambas integrem uma mesma necessidade segundo Pérez Tornero:

Abrir a escola à realidade e aproveitar as possibilidades que a sociedade e o contexto oferecem para desenvolver uma educação significativa na era da comunicação. Não se deve, portanto, separar educação para os media e integração das novas tecnologias quando falamos de escola: as duas devem estar unidas, se pretendermos uma educação para a contemporaneidade (2007: 142).

Nesse contexto, e respondendo à pergunta “Porque é que a educação para os media é tão importante junto das gerações mais jovens?”²³, David Buckingham observa que hoje em dia, os jovens passam mais tempo com os media do que passam na escola, pelo que “os media são o centro da cultura moderna e do processo político: são os meios através dos quais descobrimos o mundo”. Ora, se o princípio for o de que a escola deve ser relevante na vida dos jovens, “então não existe alternativa: há que ensinar estes jovens a entender e a participar na cultura dos media” (Buckingham, 2011). Ou, como defende David L. Bruce:

Os novos media e as tecnologias continuarão a encontrar seu caminho para a sala de aula. No entanto, os educadores não devem perder de vista os aspectos fundamentais da aprendizagem do aluno – o que é que realmente está acontecendo aqui? - que ocorrem no deslumbramento da tecnologia emergente (2010: 121).

²³ Informação disponível em <http://tinyurl.com/6xtam5q> [05/04/2011].

“A introdução e estabelecimento definitivo da área de educação para a comunicação e os media nas aulas significa abrir a escola ao meio que a rodeia” (Pérez Tornero, 2007: 157), permitindo aos alunos estarem mais enquadrados com a sua própria realidade. Essa realidade configuraria um passo em frente, segundo Pérez Tornero, uma vez que o meio envolvente da escola “é o mais adequado para estimular, em termos de grupo, a atenção e a prática no que se refere aos novos media e às tecnologias da comunicação” (*idem, ibidem*). O mesmo autor vê duas formas de integrar a matéria nos currícula: de forma transversal (integrando todas as áreas) ou como área mais específica.

Apesar das grandes diferenças de pormenor em relação à teoria sobre a existência ou criação de uma ‘sociedade da informação’, parece haver consenso em relação a uma “nova época” que decorre do cruzamento da informática e das telecomunicações (Lyon, 1992: 7). Nesse sentido, a ‘sociedade digital’ – encarada não como “uma realidade iniludível e inevitável” – poderá ser perspectivada como uma oportunidade de evolução da Humanidade e de reflexão em relação ao futuro. Isso implica “um novo conceito de comunidade” assente numa lógica de reorientação do ambiente mediático actual “para os valores intrínsecos da dignidade humana e da autonomia da pessoa” (Pérez Tornero, 2007: 205-206).

O cenário para a comunicação pública na era da Internet não deve, na opinião de Jose Luis Orihuella, ser entendido de uma forma apocalíptica, devendo antes ser considerado “como uma oportunidade para redefinir os perfis, os desafios profissionais e a formação académica dos comunicadores e, também, repensar sobre a natureza dos media e dos mediadores” (2003: 5).

É neste contexto que Pérez Tornero defende que a Educação para os Media deveria servir “de plataforma de resposta ao mito fantasmagórico da sociedade digital e construir um sentido da realidade centrado na liberdade e na dignidade humana”, referindo-se a uma “nova Educação para os Media” que “tem que aproveitar os valores positivos que a configuração da sociedade digital, com as suas luzes e as suas zonas de sombra, representa para a Humanidade” (2007: 206).

Para este estudioso espanhol, cabe à Educação para os Media um papel importante em todo este processo de configuração da rede audiovisual, tendo em atenção os valores que lhe estão subjacentes:

Embora não isenta de riscos e armadilhas, esta rede pode representar a união, um certo sentido de comunicação – e, consequentemente, de comunidade. Significa diálogo, intercâmbio de

pontos de vista, procura de acordo e de consenso; significa, igualmente, aspiração ao fluxo igualitário da informação e à eliminação das diferenças de classe e *status* (*idem, ibidem*).

A meta da literacia mediática consiste, segundo Fleming, em ajudar os alunos a compreender melhor, questionar e desafiar as suas próprias escolhas noticiosas, percepções e hábitos, constituindo também, “a construção de uma base de pensamento independente, para que os alunos tenham a capacidade crítica e clareza mental para a questão da contínua desorganização da Internet” (2010: 144).

Voltando à ‘rede’ a que se refere Pérez Tornero, ela representa uma “aspiração de unidade e comunhão”, sendo nessa base que deve assentar a Educação para os Media (2007: 206). Trata-se de uma rede com perversões, embora a sua essência assente numa dinâmica pacífica, contribuindo “para a construção de um estatuto cosmopolita, de uma cidadania digital e universal, com que todos os cidadãos do Mundo possam ver-se comprometidos” (*idem, ibidem*).

3.6. Escola e Sociedade

A escola está integrada na sociedade e o sistema escolar reproduz as próprias classes sociais, sendo que os mecanismos de reprodução são descodificados nas “relações de poder”, relações essas de domínio e subordinação que não podem ser explicadas por um simples reconhecimento de consumos diferenciais (Noé, 2000).

Antoine Léon (*cit. in* Coelho, 1999: 13), defende que “todo e qualquer projecto de educação implica, além do mais, uma certa concepção do homem, da sua natureza e do seu lugar na sociedade”. A ideia de educação, enquanto “transmissão estruturada de conhecimento no âmbito de uma instituição formal”, está a dar lugar a uma noção mais alargada de ‘aprendizagem’ que pode ocorrer em vários cenários, pelo que “a transição da ‘educação’ para ‘aprendizagem’ não é inconsistente” (Giddens, 2009: 527). As novas tecnologias, aliadas à ascensão da economia do conhecimento, “estão a transformar as concepções do trabalho e da educação”, uma vez que o ritmo da mudança “está a criar uma rotação muito mais rápida de ocupações do que sucedia outrora” (*idem, ibidem*).

Ou seja: a organização educativa é um sistema que procura fins definidos pela sociedade, sendo as suas actividades determinadas, na sua maioria, “pelo paradigma sociocultural dominante, de tal forma que tende sobretudo a reproduzi-lo” (Bertrand, *cit. in* Coelho, 1999: 13).

O filósofo norte-americano John Dewey (1897), que defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a manutenção emocional e intelectual das crianças, sustentava que a escola devia estar ao serviço da sociedade e que a criança era sua parte integrante.

Émile Durkheim, também era adepto da ideia de que a Educação tem uma importância vital para as sociedades, afirmando mesmo que falar em Educação significava falar na maneira como as sociedades transmitem a sua cultura ao longo das gerações. Para este autor, as sociedades modernas são aquelas que encaram a escola como elemento-chave para esta transmissão cultural, embora defendesse que a Educação não é um elemento para a mudança social mas, pelo contrário, um elemento fundamental para a “conservação” e funcionamento do sistema social.²⁴

Bento Duarte da Silva (2000: 690) refere que o conceito de educação difere mediante a aproximação que se faz a determinadas teorias, sendo que o que denomina de “polissemia do termo” se reflecte nos diferentes usos.

Há que ter em conta, no entanto que, como refere Stephen Stoer - peça-chave na consolidação da ‘Sociologia da Educação’ como disciplina académica em Portugal -, a simples expansão de um sistema educativo não significa, necessariamente, só por si, “que se está a modificar a sua natureza” e que a expansão do ensino não é, necessariamente, “sinónimo de uma maior igualdade na distribuição de rendimentos, de bens e estatutos. Ela pode simplesmente contribuir para reproduzir e consolidar mais fortemente as desigualdades já existentes em determinada sociedade” (1982: 38).

De resto, a vivência de educadores e educandos em sede escolar pode deixar a descoberto algumas fragilidades, como é o caso da barreira dos diferentes níveis das linguagens utilizadas na vida corrente e nas escolas (Cortesão, 1982: 147). Uma barreira que pode decorrer das diferenças entre comunicação e educação, sendo a primeira encarada como um acto pedagógico e a segunda, como um acto comunicativo (Paulo Freire *cit. in* Peruzzo, 2000: 666).

“Essa cumplicidade entre os dois campos ultrapassa as instituições de ensino para penetrar no campo dos grandes meios de comunicação de massa”, pelo que “a escola já não é mais o espaço primordialmente potencializado para educar”, sendo esse ‘poder’ compartilhado pelos media (*idem, ibidem*).

²⁴ Informação disponível em “Educação e Sociedade” [<http://tinyurl.com/3k7u7cj>, 06/04/2011].

Neste contexto e, perante o quadro dos novos media e das novas gerações que nasceram em plena digitalização, interessa saber como é feita a relação da escola com os media, nomeadamente se a formação inicial de professores contempla uma política tendente ao esbatimento do fosso entre as lógicas de quem ensina e de quem aprende.

3.7 A formação inicial de professores em Portugal

3.7.1. Do Estado Novo aos nossos dias

Já não estamos na ressaca da Revolução do 25 de Abril, em que a escola sofreu grandes transformações e indefinições resultantes da falta de estabilização de políticas para o sector. Uma situação que se seguiu à vigência do Estado Novo, regime que vigorou durante 48 anos e que, durante muito tempo apenas apostou nas lógicas assentes na trilogia “ler, escrever e contar”, situação que se começou a inflectir, no entanto, a partir dos anos 60 do século XX. As repercussões fizeram-se sentir por muito tempo, nomeadamente através dos elevados índices de analfabetismo.

A ditadura que vigorou em Portugal durante mais de quatro décadas não só embargou o desenvolvimento económico e refreou os meios de comunicação, como também limitou a educação a poucos anos de escolaridade e a instrumentalizou, afastando-a da promoção da autonomia e crítica (Ponte & Jorge, 2009: 20).

Mas a mudança da realidade anterior para a construção de um novo edifício educacional mais reflexivo, não é fácil de operar. Gonnet diz tratar-se de uma “dificuldade real de ‘gestão’ da instituição escolar” decorrente de uma dimensão “quase totalmente ausente da sua lógica habitual” (2007: 40). É que a escola “transmite saberes identificados, reconhecíveis, validados”, aceitando, no limite, “algumas actividades marginais, saídas, tidas como propiciadoras de animação, de contacto com a vida exterior” (*idem, ibidem*).

A Revolução do 25 de Abril contribuiu para as transformações do Ensino português, nomeadamente no que aos professores do Ensino Primário diz respeito, embora como já referimos, a estabilização do sistema tivesse demorado algum tempo. A democracia chegava às escolas e, com ela, emergiram tentativas tidas como *outsiders* por estarem fora da lógica educativa.

A escola está no centro do debate político, subordinando o contributo da educação para a formação da democracia à construção da educação democrática, permeável às lógicas próprias das escolas e às circunstâncias locais. A explosão da escolarização durante a crise revolucionária legitimou-se, por um lado, no assegurar da igualdade de oportunidades e, por outro, numa maior implicação da educação no local, fomentando mesmo, dinâmicas educativas não escolarizadas (Ferreira & Mota, 2009: 71).

Depois de 1974, apesar de a mudança ter facilitado o acesso a outro tipo de qualificações e permitido à população em idade escolar tomar contacto com uma realidade já não filtrada pela censura, a herança era pesada e, ainda hoje, o país continua a confrontar-se com alguns resquícios, mesmo tendo em conta a evolução evidenciada em todos os domínios, nomeadamente no sector da Educação.

Ponte & Jorge (2009) chamam a atenção para o facto de a geração actualmente activa nascida antes do 25 de Abril de 1974 apresentar a média de anos de escolaridade mais baixa da Europa. Segundo o Censos de 2001 Portugal ainda mantém um atraso histórico considerável, com níveis de analfabetismo na ordem dos 9%.

Num estudo comparativo sobre a taxa real de escolarização verificada entre 1961 e 2009 disponibilizado pelo portal “Pordata”²⁵, foi nos índices relativos à frequência da Educação Pré-Escolar e do Ensino Secundário que as alterações foram mais significativas. Em 1961, a taxa de crianças a frequentarem a Educação Pré-Escolar era de 0,9% e a do Ensino Secundário de 1,3%, tendo aumentado respectivamente para 82,3% e para 68,1% em 2008 (cf. tabela 1). Apenas no Ensino Básico (1º Ciclo) os números se aproximaram mais: 80,4% em 1961, contra 100% em 2008; no 2º Ciclo, dispararam de 7,5% em 1961 para 94,9% em 2008; e, em relação ao 3º Ciclo, de 6,1% em 1961, passou-se para 87,3% em 2008.

²⁵ Informação disponível em <http://tinyurl.com/yhjhad8> [04/04/2011].

Tabela 1 – Taxa real de escolarização (1961-2009).

Tempo	Taxa - % Nível de ensino				
	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secundário
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
1961	0,9	80,4	7,5	6,1	1,3
2009	82,3	100,0	94,9	87,3	68,1

Fonte de Dados: GEPE/ME; INE; Fonte: PORDATA; Última actualização: 2010-10-06 16:57:47

Muito embora já antes do 25 de Abril o então ministro da Educação, Veiga Simão, tenha tentado desenvolver políticas tendentes à introdução de mudanças para melhorar a qualidade do ensino só em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo – que resultou de um amplo consenso gerado na sociedade portuguesa - é que se deu a verdadeira mudança de paradigma, deixando definitivamente para trás o anterior modelo.

3.7.2. Formação de professores: da Lei de Bases do Sistema Educativo a Bolonha

A Lei de Bases do Sistema Educativo é a referência principal utilizada para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores. A sua aprovação, em 1986, marcou um momento importante para o sistema educativo português, definindo o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais.

A Lei de Bases do Sistema Educativo actualmente em vigor (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto) mantém a designação das suas anteriores versões, entendendo a definição do sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (capítulo 1, artigo 1º, nº1)²⁶.

Nos “princípios gerais” do documento, refere-se que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres,

²⁶ Disponível em <http://tinyurl.com/3g6bygd> [04/04/2011].

responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (artigo 2º, nº4) e que a “educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico” (artigo 2º, nº5).

Esta Lei estabelece três níveis essenciais do ensino não superior: a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário e estabelece a existência da educação pré-escolar, escolar e extra-escolar (Artº 4º). A formação de professores e educadores de infância é enquadrada pelo Decreto-Lei 344/89, com o respectivo ordenamento jurídico, natureza, objectivos e organização da formação inicial, contínua e especializada e as formas de planeamento e coordenação da formação. No que respeita ao ensino básico, a Lei de Bases começa por apresentar um conjunto de grandes objectivos (Artº 7º), que particulariza depois para cada ciclo de ensino.

Carlinda Leite defende a tese de que, hoje, a profissão de professor coloca desafios que exigem uma formação inicial “que não se esgote na aquisição de conhecimentos específicos de uma dada área disciplinar, nem na prescrição de um conjunto de técnicas didácticas a pôr em marcha em qualquer situação”, mas que se direcione “a uma capacitação para o exercício da autonomia (...) pela enorme complexidade que atravessa qualquer acto social” (S/D: 1).

Alarcão *et al* (1997) sustentam que, nas décadas de 60, 70 e 80 do séc. XX, houve um período de grande carência de professores, devido à generalização da escolaridade obrigatória. Seguiu-se a formação e o recrutamento intensivo de professores bem como o declínio da taxa de natalidade.

No entanto, outro problema surgiu: o da qualidade da formação, tanto dos novos docentes (que, embora em menor número, continuaram a ser necessários) como dos docentes já em serviço (que, em muitos casos, não tiveram a formação inicial mais desejável).

Alarcão *et al* referem “já estarmos longe do tempo em que era defensável encarar o professor como pessoa que ‘sabe umas coisas’ e que domina umas três ou quatro técnicas para as transmitir a uma classe”, pelo que “o reconhecimento da necessidade da indução profissional e da formação contínua levam a encarar com mais realismo as expectativas quanto ao que se pode esperar da formação inicial” (1997: 11).

Entretanto, Portugal adere à Reforma de Bolonha²⁷ (cf. anexo 3), o que motivou várias alterações de fundo no sistema de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico. A 19 de Junho de 1999, os ministros de 29 estados europeus subscreveram a declaração, que tinha como principal objectivo a criação, até 2010, do espaço europeu de ensino superior que pretendia que o conhecimento, a mobilidade e a empregabilidade dos seus diplomados constituíssem factores de coesão europeia.

A declaração consubstancia uma mudança de paradigma de formação, ao nível do ensino superior, centrando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir, articuladas com a evolução do conhecimento e dos interesses dos indivíduos e da comunidade(s) (Ferreira & Mota, 2009: 80).

Portugal assume as determinações da reforma em 2005, com a publicação da legislação necessária à adesão aos princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro de 2005), promovendo também a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, redefinindo os objectivos do Ensino Superior e especificando que tanto as universidades como os politécnicos podiam conferir os graus de licenciado e de mestre. Entre outras medidas, também consagra o Sistema Europeu de Créditos Curriculares (ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System), baseado no trabalho dos estudantes (Decreto-lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto de 2005).

Pela primeira vez em Portugal se aborda a formação de professores, do ensino não superior, de uma forma integrada e articulada (...) As alterações surgem justificadas pela necessidade de maior qualificação dos portugueses (...), que impõe a urgência de um corpo docente de qualidade, mais qualificado e estável (...). Nesta perspectiva, o Estado determina a reformulação dos domínios de habilitação profissional, através de uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino, possibilitando a mobilidade de docentes entre os mesmos. De acordo com o legislador, esta mobilidade permite aos professores acompanhar os alunos por um maior período de tempo e flexibiliza a gestão dos recursos humanos e as trajectórias profissionais (Ferreira & Mota, 2009: 80-81).

²⁷ Texto integral da Declaração de Bolonha em língua portuguesa disponível em <http://tinyurl.com/3v92i5d> [13/02/2011].

Alarga-se a abrangência de habilitação do docente generalista, passando a incluir habilitação conjunta para a educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico ou habilitação conjunta para os dois primeiros ciclos do ensino básico. Com os três ciclos disponibilizados pelo Ensino Superior “a habilitação profissional para todos os docentes passa a ser o mestrado, um acréscimo, pelo menos, no título académico” (*idem, ibidem*). A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico é conferida a quem obtiver uma licenciatura em Educação Básica e um mestrado em Ensino.

O novo sistema pretende valorizar as dimensões do conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional, considerando o domínio da Língua Portuguesa, oral e escrito, como uma dimensão comum da qualificação do corpo docente (*idem*: 81).

Segundo a nova legislação, o domínio da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas curriculares de docência, sendo que, em relação aos perfis definidos para os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, na proposta de princípios gerais de organização curricular da formação para habilitação profissional para a docência se destacam a formação educacional geral, as didáticas específicas, as actividades da iniciação à prática profissional, a formação cultural, social e ética, a formação em metodologias de investigação educacional, e a formação na área da docência (Ferreira & Mota, 2009).

A estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica é composto de 180 créditos, com a duração de seis semestres, e distribuídos pela formação educacional geral, as didáticas específicas e a iniciação à prática profissional, no intervalo dos 15 a 20 créditos cada componente e incluem as componentes de formação cultural, social e ética e a de formação em metodologias de investigação educacional. A componente de formação na área da docência situa-se entre 120 a 135 créditos, sendo no mínimo, 30 créditos para cada uma das vertentes, o Estudo do Meio – compreende as Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal –, as Expressões, a Matemática e o Português. Os ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre subdividem-se em quatro domínios de habilitação para a docência: educador de infância, professor do 1º ciclo do ensino básico, educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico e, por fim, professor dos 1º e do 2º ciclos do ensino básico, abrangendo, neste último caso, todas as áreas do 1º ciclo do ensino básico e Ciências

da Natureza, História e Geografia de Portugal, Matemática e Língua Portuguesa do 2º ciclo do ensino básico. Assim, o grau de mestre será atribuído na especialidade de educação pré-escolar, ensino do 1º ciclo do ensino básico, educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico e, por último, ensino dos 1º e do 2º ciclos do ensino básico (*idem*: 83).

A realidade existente mostra, porém, que a crise também assentou arraiais nos cursos de formação iniciais de professores, a julgar pelo panorama de entrada no ensino universitário. Segundo o jornal “I”²⁸, os resultados da primeira fase de acesso ao ensino superior em 2010 “mostram que um em cada três cursos de formação de docentes teve uma nota mínima de acesso a rondar os 10 valores”. Mais: “Em quase metade das licenciaturas de Educação Básica (45%), o último classificado obteve uma média de 11 valores”. Dos 20 cursos de educação básica oferecidos nos politécnicos e universidades do país, “só três cursos atingem uma média superior a 12 valores e em apenas 15% das licenciaturas (três cursos), a nota mínima é superior a 14 valores”.

Especialistas em educação citados pelo mesmo jornal dão, no entanto, um sinal de esperança ao referirem que “ter uma classificação elevada não é porém garantia para formar um bom professor”.

3.7.3. A Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação contínua de professores e a Educação para os Media

A propósito da reforma do sistema educativo português decorrente da publicação, em 1986, da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, num opúsculo editado pela então Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Manuel Pinto assinalava tratar-se de uma oportunidade “para se iniciar uma acção estruturada de educação para os media, em articulação com outras mudanças a operar” (1988: 53). Uma perspectiva, portanto, assente na lógica do Programa Global de Actividades da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, perante os desafios da então denominada “sociedade da informação”.

O investigador concluiu que não aparecia em qualquer dos 64 artigos da Lei de Bases do Sistema Educativo (actualmente são 67) qualquer referência à Educação para os Media, embora existissem referências em relação aos “meios de comunicação”. Comparando o texto de 1986 com o que actualmente vigora, pode afirmar-se que, 24 anos depois, não existem

²⁸ Jornal “I” de 22/10/2010 [<http://tinyurl.com/3rgf8xt>, 22/10/2010].

diferenças no que a este domínio diz respeito, sendo a redacção dos artigos praticamente a mesma.

Nas “Modalidades especiais de educação escolar” (artº 19º) refere-se, por exemplo, a possibilidade do ensino à distância, disponível “mediante o recurso aos *multimédia* e às novas tecnologias da informação que constitui não só uma forma complementar do ensino regular mas pode constituir também uma modalidade alternativa da educação escolar”. Pode ler-se que este tipo de ensino “terá particular incidência na educação recorrente e na formação contínua de professores”. Dentro desta modalidade de ensino, situa-se a Universidade Aberta.

A mesma Lei prevê o recurso aos meios de comunicação social e às tecnologias educativas específicas na Educação extra-escolar (Artigo 26º) em que se define o objectivo a atingir: “Permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência”, integrando-se a educação extra-escolar numa perspectiva de educação permanente que visa a globalidade e a continuidade da acção educativa.

Há algumas modalidades especiais de educação escolar assentes numa lógica de cidadania, como é o caso do ponto 3, alínea b): “Contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos” e da alínea c): “Favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade”.

Com essa mesma base aparece o ponto 5, que aborda a televisão e a rádio numa lógica de serviço público e onde se refere que “o Estado, para além de atender à dimensão educativa da programação televisiva e radiofónica em geral, assegura a existência e funcionamento da rádio e da televisão educativas, numa perspectiva de pluralidade de programas, cobrindo tempos diários de emissão suficientemente alargados e em horários diversificados”.

No ponto 6 pode ler-se que as actividades de educação extra-escolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos, “com recurso a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas e adequadas”.

No artº 44º são definidos os recursos educativos, encarados como “todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa”, sendo alguns dos recursos privilegiados “a exigirem especial atenção”, os manuais escolares, as bibliotecas e mediatecas escolares e os centros regionais de recursos educativos.

A análise efectuada por Manuel Pinto mantém-se bastante actual sendo que da síntese então efectuada se concluiu que, entre política educativa e política da comunicação, a Lei de Bases tem uma tarefa distribuída por três vectores:

- a) Criação de um sistema de ensino à distância apoiado no multimédia e nas novas tecnologias de informação que englobe a Universidade Aberta, mas contemple igualmente – enquanto modalidade da educação escolar – a educação recorrente de adultos;
- b) Criação da rádio e da televisão educativas como suporte importante da educação extra-escolar;
- c) Responsabilidade pela dimensão educativa da programação televisiva e radiofónica em geral (Pinto, 1988: 55).

Ainda que a Lei de Bases do Sistema Educativo não se refira directa e explicitamente à Educação para os Media, Manuel Pinto sustenta que deixa o campo de acção aberto para o desenvolvimento da temática nas escolas, tudo dependendo “da abertura, audácia e criatividade na aplicação da Lei” (1988: 56).

Poderemos afirmar que a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza uma significativa interacção entre os media e a escola, materializada numa acção educativa aberta à mudança e empenhada em formar cidadãos capazes de viver de forma crítica e participada essa mudança, não apenas no terreno da educação escolar, mas igualmente no da educação extra-escolar (*idem*: 60).

São referidas as possibilidades encontradas na Lei susceptíveis de potenciar a abertura à Educação para os Media como, por exemplo, nos princípios gerais (artº 2º, 5), onde se refere que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

Também no que concerne aos “princípios organizativos” do sistema educativo (artº 3º) Manuel Pinto (*idem, ibidem*) observa janelas de oportunidades nas seguintes alíneas:

(...)

- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;

d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;

(...)

f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres.

No que respeita à “Organização do sistema educativo” (Artº 4º), o investigador destaca outras possibilidades resultantes da sua redacção:

Artº 5º - Objectivos da Educação Pré-Escolar

(...)

c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;

(...)

f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica.

Artº 7º - Objectivos do Ensino Básico

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética (...);

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

(...)

f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional.

No que ao Ensino Secundário diz respeito, a redacção dos objectivos foi alterada desde a publicação da Lei, em 1986, pelo que as eventuais portas de entrada da Educação para os Media detectadas por Manuel Pinto (excepção feita à alínea d)) e que temos vindo a observar, são quase todas diferentes. Destacamos, no entanto, eventuais possibilidades que nós próprios entendemos como eventuais aberturas à temática:

Artº 9º - Ensino Secundário

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;
 - b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;
 - c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
 - d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;
- (...)
- g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

Mas há outras eventuais implicações da Lei de Bases do Sistema Educativo com a Educação para os Media observadas por Manuel Pinto, como o artº 50º (anteriormente agrupado no artº 47º), sobre o “Desenvolvimento Curricular” que, no seu ponto 2, estipula que “os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor (...)”:

Esta disposição legal encerra duas possibilidades de grande relevância (...). Em primeiro lugar, ao referir as componentes da área de formação pessoal e social, diz que pode ter aquelas, o que quer dizer que pode também ter outras. As enumeradas, são-no a título exemplificativo, ou pelo menos, não exaustivo. A educação para os media pode e, em nossa opinião, deve ser uma das componentes da formação pessoal social do ensino básico.

Mas, na hipótese de a nossa interpretação ser abusiva ou deslocada ainda assim se poderia, com toda a legitimidade, incluir a educação para os media na perspectiva da educação para o consumidor (...) (Pinto, 1988: 58-59).

Outra possibilidade é dada através do artº 49º (“Ocupação dos tempos livres e desporto escolar”), que estabelece por exemplo que “as actividades curriculares dos diferentes níveis de

ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres” e que os objectivos destas acções são “o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”.

Em relação à área da “Formação de educadores e professores” – que Manuel Pinto reputa de “uma dimensão estratégica de qualquer programa de acção no âmbito da educação para os media”, a Lei de Bases, no seu artº 33º (antes, 30º), define uma série de princípios:

(...)

f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;

g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa.

No estudo que temos vindo a citar, Manuel Pinto dá algumas indicações, sobre as possibilidades deixadas em aberto pela Lei para que a temática da Educação para os Media seja introduzida no sistema de ensino. De referir que, à data em que o estudo foi feito (1988) ainda não havia Internet, nem a digitalização da informação tinha mudado o paradigma existente, não se falando, sequer, de nativos digitais.

No entanto, e como vimos anteriormente, a Lei vigente não mudou assim tanto e a forma como a abertura à Educação para os Media é feita mantém-se quase igual.

Manuel Pinto (1988) salienta que a introdução da Educação para os Media no sistema educativo pode ser feita como uma disciplina própria; como matéria integrada numa ou mais áreas ou disciplinas; como matéria livremente organizada pela escola; ou como combinação de todas as possibilidades referidas anteriormente.

Em relação à introdução do tema da Educação para os Media no âmbito das actividades lectivas, o investigador salienta que essa situação só poderia ocorrer no 3º ciclo do Ensino Básico, não obstante o manancial de possibilidades se afigurar imenso, o que provocaria o caos, já que “os horários dos alunos ficariam a ‘rebentar pelas costuras’” (*idem*: 61). Há, no entanto, outras possibilidades para que o assunto seja alargado a outras áreas ou disciplinas.

Em relação ao Ensino Básico, por exemplo, “será desejável que numa perspectiva interdisciplinar se introduzam conteúdos de educação para os media em áreas tais como: línguas (...); estudos sociais; educação tecnológica e expressões” (*idem*, 62). No que respeita ao

Ensino Secundário, o investigador defende que a Educação para os Media poderia ser introduzida na Língua e Cultura Portuguesas, na disciplina de Formação Moral e Cívica (hoje, apenas Cívica) e em disciplinas da componente de formação específica relacionadas com as Ciências Humanas e Sociais, as Artes e as disciplinas de cariz tecnológico, e que, “além da articulação horizontal, deverá ter-se em conta a articulação vertical dos conteúdos programáticos” (*idem, ibidem*).

No âmbito da formação complementar das actividades lectivas, Manuel Pinto refere a “Escola Cultural”, criada por Manuel Patrício, experiência implementada na altura (1987-88), que envolveu no seu primeiro ano de funcionamento 20 estabelecimentos de ensino do país, dando seguimento à abertura da Lei de Bases em relação às actividades curriculares.

A “Escola Cultural” pressupunha a organização em núcleos e clubes, pelo que o investigador preconizava várias possibilidades para a Educação para os Media, desde a elaboração de um jornal, à utilização da imagem, funcionamento de um cineclubes, análise e comentário de programas televisivos, montagem e funcionamento de uma rádio escolar, debates com jornalistas e outros comunicadores, visitas a órgãos de comunicação social.

Manuel Pinto chamava à atenção para a eventual dificuldade de implementação da introdução da Educação para os Media em ambiente escolar, desde logo pela necessidade da existência de algumas condições como a investigação científica (referia na época que a investigação neste domínio era incipiente, facto que impedia de conhecer melhor a estrutura dos media):

Se, de facto, se pretende incentivar no nosso país uma abordagem mais crítica e compreensiva e menos apocalíptica ou messiânica dos mass media, tanto na família como na escola, precisamos de conhecer a realidade em que nos movemos (*idem*: 65);

Nesse sentido, a formação de professores deve ser entendida como uma “regra de ouro” e salientando o facto de que experiências ligadas à Educação para os Media terem falhado em vários países por falta de formação.

Manuel Pinto defendia que a Educação para os Media devia integrar o curriculum da formação inicial de professores de todos os níveis de ensino, muito embora enfatizasse que a aposta deveria ser direccionada na formação contínua, objectivo a ser encarado como “estrategicamente prioritário e decisivo” (*idem*: 66).

Para além disso era referida a importância de existirem bons recursos técnicos e financeiros para implementar as possibilidades feitas na teoria, a fim de que a Educação para os

Media chegasse às escolas. Na altura, referia-se como materiais didácticos indispensáveis o gravador/leitor de vídeo, gravador áudio, máquina fotográfica, jornais de grande informação...

Actualmente, ao nível do Ministério da Educação, é o Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua²⁹ que coordena a área da formação contínua de professores. Através da consulta dos relatórios disponíveis online relativos aos anos de 2007 e de 2008, é definida claramente a Educação para os Media como uma das áreas de formação, salientando-se que, para efeitos de classificação dos cursos de formação especializada, dada a abrangência das áreas de formação fixadas no artigo 3º do Decreto-Lei nº 95/97, o Conselho definiu um referencial de domínios em que a designada “área H” é destinada à “Especialização em Comunicação Educacional e Gestão da Informação”. O objectivo é o de “qualificar para o exercício de funções na área da comunicação educacional e da gestão da informação, designadamente no âmbito da gestão de centros de recursos educativos”, sendo que a alínea “10)” sublinha a ideia de “conceber e dinamizar actividades de educação para os media”.

No entanto, o Ministério da Educação tem vindo a definir as prioridades de formação assentes no Plano Tecnológico da Educação³⁰, baseadas em acções relacionadas com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), deixando de fora a Educação para os Media. Em 2009, por despacho do secretário de Estado da Educação, foram definidas como prioritárias as acções de formação contínua destinadas ao pessoal docente dos estabelecimentos de educação e ensino não superior de acordo com temáticas relacionadas com as ciências de especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino; projecto “Competências TIC” no âmbito do Plano Tecnológico da Educação; e Avaliação de desempenho³¹. A que se acrescentaram, mais tarde, as áreas de Higiene, Saúde e Segurança; Bibliotecas Escolares; Laboratórios Escolares e Necessidades Educativas Especiais³².

Na sequência da realização, na Universidade do Minho (Braga), do 1º Congresso de Literacia, Media e Cidadania (25-26 de Março de 2011), foi divulgado um documento denominado por “Literacia dos media - Declaração de Braga” (cf. anexo 4), que comporta as conclusões do evento, muitas delas vertidas para recomendações relacionadas com a Educação para os Media e a formação de professores e o currículo escolar, constantes do ponto 3:

²⁹ Acesso através do URL: <http://tinyurl.com/3r4ovsd> [12/02/2011].

³⁰ Disponível em <http://tinyurl.com/6htz9d6> [12/02/2011].

³¹ Disponível em <http://tinyurl.com/6xqu6xu> [16/02/2011].

³² Disponível em <http://tinyurl.com/6hcpt45> [16/02/2011].

(...)

e) 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;

f) 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;

Para além disso, a Declaração de Braga refere na alínea *h)* do mesmo ponto, a necessidade de se criarem 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)”.

Alerta-se, no entanto, no ponto 4 do documento, para o facto de as instâncias de decisão política deverem assumir estes objectivos nos seus programas de acção, “de modo a facilitar e estimular a iniciativa dos actores sociais”.

4. Estudo empírico

4.1. Objecto de estudo

O objecto de estudo do presente relatório de estágio, que constitui o alvo da pesquisa, diz respeito à formação inicial e capacitação de professores e educadores ao nível do Ensino Superior relativamente à Educação para os Media.

Dessa forma, pretendeu-se fazer um ponto da situação do actual panorama à luz das recomendações emanadas de várias organizações internacionais com intervenção nesta área, desde a Declaração de Grünwald (cf. anexo 2), no âmbito da UNESCO, até às mais recentes recomendações da Comissão Europeia, apoiadas por numerosas investigações que salientam que este ponto é absolutamente crucial e estratégico para o sucesso e a consolidação desta área na formação inicial de professores.

4.2. Objectivos a atingir

O objectivo central deste estudo foi descobrir se a Educação para os Media está presente nos planos de estudo dos cursos de formação de professores e, subsidiariamente, noutros cursos; e de que forma está presente, nomeadamente nos cursos de Comunicação; se a Educação para os Media integra unidades curriculares (UC) específicas, ou se os conteúdos relacionados estão diluídos em UC's mais genéricas; se tem presença obrigatória ou opcional; se a área faz parte do currículo formal ou se está integrada em actividades de investigação e/ou de formação, além de outros aspectos relevantes para a compreensão do quadro geral neste subsector; e observar como tem evoluído o panorama, especialmente com o impacto da reforma associada ao processo de Bolonha (cf. anexo 3).

4.3. Metodologia

Desde Aristóteles (384-322 a.C.) que vários autores defendem que 'o método científico nada mais é do que a lógica aplicada à ciência'. Na maioria das disciplinas científicas consiste em juntar evidências observáveis, empíricas e mensuráveis, e analisá-las com o uso da lógica.

Daqui decorre que, no âmbito do presente estudo, foi necessário ter claro a existência do problema, ou dos problemas para os quais se pretendeu a obtenção de respostas.

Nesse sentido, partimos do pressuposto que a Educação para os Media constitui uma dimensão necessária e relevante da formação dos professores e de outros profissionais,

nomeadamente aqueles que estão ligados aos media, mas que, apesar disso, está longe de constituir uma prioridade nas preocupações das políticas definidas pelo Governo, neste caso através do Ministério da Educação. Para além disso, temos um indicador sobre a realidade existente nesta área que remonta a 1999 e que decorre da já referida tese de mestrado da autoria de Rui Coelho, intitulada “Educação para os Media e a formação inicial de professores”. Na altura, houve oito respostas positivas para a presença da temática da Educação para os Media ‘em área disciplinar própria’ (33,33% das ocorrências), quatro ‘como disciplina de área mais alargada’ (16,67%), outras tantas ‘como módulo de uma disciplina’ (16,67%), duas ‘noutra situação’ (8,33%), cinco não existentes (20,83%) e uma não resposta (4,17%).

Mediante estes dados e da nossa própria observação da realidade, partimos da percepção de que a aposta na área da Educação para os Media não corresponde às orientações estratégicas sobre a temática emanadas por várias instituições internacionais, como a União Europeia e a UNESCO.

A metodologia adoptada neste estudo é compósita, passando pela pesquisa dos sítios da Internet das instituições de ensino superior públicas e privadas portuguesas, por pesquisa documental da informação existente, tendo como horizonte temporal os últimos dez anos, por contactos directos exploratórios, pela distribuição de um questionário direccionado aos responsáveis das instituições de ensino superior previamente seleccionados, e pela realização de algumas entrevistas em profundidade.

A informação proveniente da pesquisa documental foi objecto de tratamento e de análise de conteúdo.

4.4. O questionário

Depois de efectuarmos uma pesquisa alargada à lista de todos os estabelecimentos de ensino superior portugueses (públicos e privados) que obtivemos no sítio da Direcção-Geral do Ensino Superior (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior)³³, complementamos esta tarefa com uma pesquisa através do motor de busca ‘Google’. Para o efeito, utilizamos as palavras-chave que reflectiam, de certo modo, algumas das designações mais utilizadas para corresponder ao conceito de Educação para os Media: “educação para os media ensino superior português” (em que foram obtidos 2.940.000 resultados), “literacia digital ensino superior português” (42.000 resultados), “literacia para os media ensino superior português” (108.000

³³ Disponível em <http://tinyurl.com/3cfaw4m> [12/01/2011].

e “educação para a comunicação ensino superior português” (6.190.000 resultados) e efectuamos uma filtragem que decorreu da consulta de todas as entradas das primeiras dez páginas (cada página tem dez entradas), onde obtivemos algumas pistas para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Deste cruzamento de informação resultou uma vasta lista, pelo que houve necessidade de reduzir o seu universo, facto que determinou que vários estabelecimentos de ensino tenham sido colocados imediatamente de parte por se não enquadrarem com o objectivo perseguido pelo nosso estudo.

Obtivemos um primeiro diagnóstico da realidade existente, deixando antever, desde logo, que a temática da Educação para os Media estaria presente no Ensino Superior muito para além da formação de professores, existindo, por exemplo, em cursos de Ciências da Comunicação, Artes e de Tecnologias da Informação e Comunicação.

Nesse sentido, a nossa investigação empírica avançou com o envio, por e-mail, de questionários a todos os responsáveis das instituições do ensino superior ligadas à formação de professores (mesmo depois da consulta dos planos curriculares dos cursos que não indicavam qualquer pista sobre formação em Educação para os Media, na expectativa de que a temática pudesse estar presente de forma indirecta em algumas unidades curriculares), bem como àquelas com departamentos ligados às Ciências da Comunicação, ou com departamentos em que, depois de analisados os respectivos sítios na Internet e de visualizados os planos curriculares dos cursos, eram suscitadas questões que era necessário verificar.

Pretendeu-se com o questionário a obtenção de dados predominantemente quantitativos e ir respondendo a uma grelha de análise destinada a preencher um quadro de situação (cf. tabela 12) que retratasse o actual estado de coisas da Educação para os Media no Ensino Superior português.

Muitas das vezes foi necessário clarificar determinadas respostas obtidas por não serem completamente taxativas (quase sempre devido ao entendimento que era feito do conceito de Educação para os Media), tendo-se pedido aos responsáveis contactados para precisarem determinados dados, através de envio de novo e-mail. Para além disso, houve casos (três, apenas) em que o destinatário do questionário solicitou responder presencialmente ou por telefone.

4.5. Calendarização de tarefas

O estágio desenvolvido no âmbito do projecto de investigação “A Educação para os Media em Portugal: Experiências, Actores e Contextos” teve a duração de seis meses, com início em Setembro de 2010, e tendo o seguinte planeamento:

- De Setembro a Novembro de 2010 - Revisão da literatura pertinente e elaboração do projecto de relatório de estágio.
- De Dezembro de 2010 a Fevereiro de 2011 – Estabelecimento de contacto e desenvolvimento de pesquisa para a concretização dos objectivos estabelecidos (pesquisa nos sítios das instituições de ensino superior, nos cursos de formação inicial de professores, de comunicação e outros susceptíveis de terem conteúdos relacionados com a Educação para os Media e envio dos questionários para os respectivos responsáveis directos); preenchimento de tabelas com os resultados obtidos; escrita do capítulo “Ensino Superior, formação de professores e Educação para os Media” integrante do livro “Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos”, da autoria de Manuel Pinto (coordenador), Sara Pereira, Luís Pereira e Tiago Dias Ferreira.
- De Março a Abril de 2011 – Redacção do relatório de estágio.

4.6. Análise de dados

4.6.1 Análise das respostas

Neste capítulo procedemos à análise dos dados obtidos através das respostas decorrentes do questionário previamente enviado às instituições portuguesas de ensino superior público e privado, relacionadas com a formação e capacitação de professores e educadores relativamente à Educação para os Media.

Das 42 instituições a quem foi enviado o questionário, 15 são universidades públicas, 15 institutos superiores politécnicos públicos, e 12 instituições de ensino privado (cf. tabelas 1, 2 e 3).

Tabela 2 – Listagem das universidades públicas respondentes ao questionário e existência ou não de EpM.

Universidades públicas	Resposta	EpM? S/N	
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa	X	S	
Universidade Aberta	X	S	
Universidade dos Açores	X	N	
Universidade do Algarve	X	S	
Universidade de Aveiro	X	N	
Universidade da Beira Interior	X	N	
Universidade de Coimbra	X	S	
Universidade de Évora	X	N	
Universidade de Lisboa	X	N	
Universidade do Minho	X	S	
Universidade da Madeira	X	N	
Universidade Nova de Lisboa	X	S	
Universidade Técnica de Lisboa	X	N	
Universidade do Porto	X	N	
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	X	S	
Totais	15	S: 7	N: 8

Tabela 3 – Listagem dos institutos politécnicos públicos respondentes ao questionário e existência ou não de EpM.

Politécnicos	Resposta	EpM? S/N	
IP Beja	X	N	
IP Bragança	Não respondeu	-	
IP Castelo Branco	X	S	
IP do Cávado e do Ave	Não respondeu	-	
IP Coimbra	X	N	
IP Guarda	Não respondeu	-	
IP Leiria	X	N	
IP Lisboa	X	N	
IP Portalegre	X	N	
IP Porto	Não respondeu	-	
IP Santarém	X	N	
IP Setúbal	X	S	
IP Tomar	Não respondeu	-	
IP Viana do Castelo	X	N	
IP Viseu	X	N	
Totais	10	S: 2	N: 8

Tabela 4 – Listagem das instituições de ensino privado respondentes ao questionário e existência ou não de EpM.

Instituições de ensino privado	Resposta	EpM? S/N	
Escola Superior Artística do Porto	X	N	
Instituto Superior de Ciências Educativas (vários pólos)	X	N	
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	Não respondeu	-	
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	X	N	
Instituto Piaget (todos os pólos)	Não respondeu	-	
Instituto Superior Miguel Torga (Coimbra)	Não respondeu	-	
Ispgaya	Não respondeu	-	
Universidade Autónoma de Lisboa	Não respondeu	-	
Universidade Católica	X	N	
Universidade Fernando Pessoa (Porto)	X	S	
Universidade Lusófona	X	S	
Universidade Portucalense	X	N	
Totais	7	S: 2	N: 5

4.6.2. Caracterização das escolas segundo o tipo

Das 42 escolas consultadas responderam 74,96% do total, assim distribuídas: 15 universidades públicas (100%), 10 institutos superiores politécnicos públicos (66,6%) e sete instituições de ensino superior privado (58,3%) (ver tabela 4).

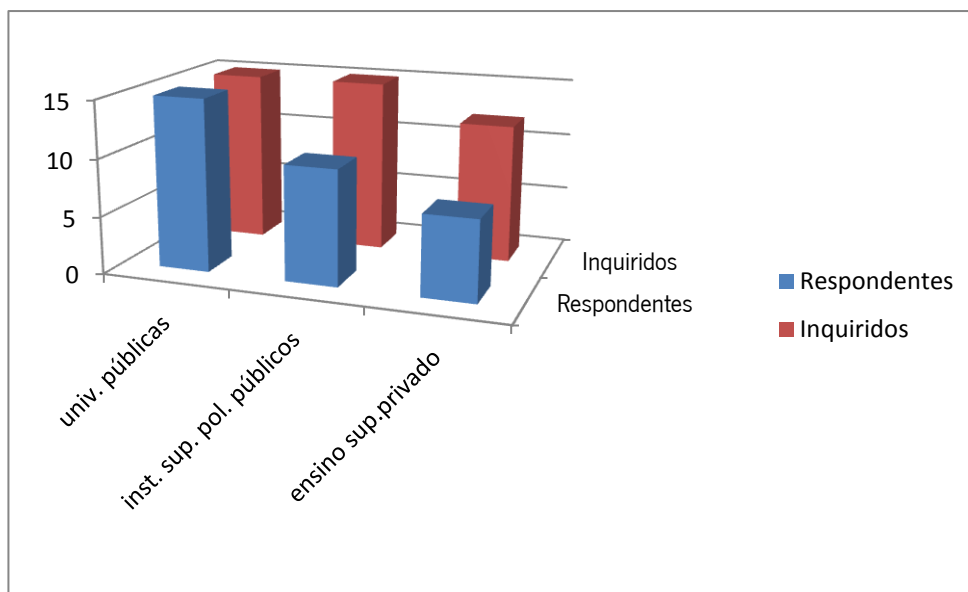
Tabela 5 – Caracterização das instituições de ensino superior (consultadas e respondentes).

Tipo de escola	Consultadas	Respondentes	% de respondentes
Universidades públicas	15	15	100%
Institutos superiores politécnicos públicos	15	10	66,6%
Ensino superior privado	12	7	58,3%
Totais	42	32	74,96%

Mediante a observação da tabela 4, responderam ao questionário um mínimo de 50% dos inquiridos, chegando mesmo, no caso das universidades públicas, ao total do universo.

O gráfico que se segue (cf. gráfico 1) mostra a relação entre o número de escolas inquiridas e escolas respondentes, segundo os três tipos existentes.

Gráfico 1 – Distribuição das escolas: comparação entre inquiridas e respondentes.



Contabilizadas as proporções relativas de escolas inquiridas e respondentes, as percentagens das universidades públicas e dos institutos superiores politécnicos públicos são idênticas, seguindo-se as instituições de ensino superior privado.

Tabela 6 – Tipo de escola e distribuição dos inquiridos e dos respondentes.

Tipo de escola	Distribuição dos inquiridos	Distribuição dos respondentes
Universidades públicas	35,7%	44,4%
Institutos superiores politécnicos públicos	35,7%	29,6%
Ensino superior privado	28,5%	25,9%

Mediante os dados da tabela 5, observa-se um aumento de 8,7% em relação aos respondentes das universidades públicas, quando comparados com a percentagem total de inquiridos, enquanto que, para a comparação dos mesmos itens, no que diz respeito aos institutos superiores politécnicos públicos, se verifica uma diminuição de 6,1% e, nas instituições de ensino superior privado, a descida verificada é de 2,6%.

4.6.3. Distribuição das respostas dos questionários

Como já foi referido e justificado, foram enviados questionários não só às instituições de ensino superior responsáveis por cursos de formação de professores, mas também às instituições de ensino superior com departamentos ligados às Ciências da Comunicação, ou com departamentos em que, depois de analisados os respectivos sítios na Internet e de visualizados

os planos curriculares dos respectivos cursos, eram suscitadas questões que era necessário verificar.

Não é, pois, de estranhar que tenham sido obtidas 66 respostas ao questionário, o que mais do que duplica o número de escolas respondentes (32). A justificação é simples: muitas das respostas são referentes (pelas razões atrás aduzidas) a uma mesma instituição de ensino superior, embora com proveniências diferentes.

Tabela 7 – Número de respostas dadas ao questionário por universidade pública.

Universidades públicas	Nº de respostas
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa	1
Universidade Aberta	6
Universidade dos Açores	1
Universidade do Algarve	2
Universidade de Aveiro	2
Universidade da Beira Interior	2
Universidade de Coimbra	4
Universidade de Évora	4
Universidade de Lisboa	1
Universidade do Minho	6
Universidade da Madeira	3
Universidade Nova de Lisboa	2 ⁽¹⁾
Universidade Técnica de Lisboa	2
Universidade do Porto	1
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	1
Totais	38

(1) Contempla o questionário referente ao Prof. Vítor Tomé, professor convidado da Universidade Nova de Lisboa.

Tabela 8 – Número de respostas dadas ao questionário por instituto politécnico público.

Institutos politécnicos públicos	Nº de respostas
IP Beja	2
IP Bragança	Não respondeu
IP Castelo Branco	2 ⁽²⁾
IP do Cávado e do Ave	Não respondeu
IP Coimbra	2
IP Guarda	Não respondeu
IP Leiria	3
IP Lisboa	1
IP Portalegre	1
IP Porto	Não respondeu
IP Santarém	3
IP Setúbal	1
IP Tomar	Não respondeu
IP Viana do Castelo	2
IP Viseu	2
Totais	19

(2) Contempla o questionário referente ao Prof. Vítor Tomé, professor convidado do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Escola Superior de Educação).

Tabela 9 – Número de respostas dadas ao questionário por instituição de ensino privado.

Instituições de ensino superior privado	Nº de respostas
Escola Superior Artística do Porto	2
Instituto Superior de Ciências Educativas (vários pólos)	2
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	Não respondeu
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	1
Instituto Piaget (todos os pólos)	Não respondeu
Instituto Superior Miguel Torga (Coimbra)	Não respondeu
Ispgaya	Não respondeu
Universidade Autónoma de Lisboa	Não respondeu
Universidade Católica	1
Universidade Fernando Pessoa (Porto)	1
Universidade Lusófona	2
Universidade Portucalense	1
Totais	10

Tabela 10 – Número total de respostas por tipo de instituição de ensino superior.

Tipo de escola	Nº de respostas
Universidades públicas	38 (1)
Institutos politécnicos públicos	19 (2)
Instit. de ensino superior privado	10
Totais	67 (3)

(1) Contempla o questionário referente ao Prof. Vítor Tomé, professor convidado da Universidade Nova de Lisboa.

(2) Contempla o questionário referente ao Prof. Vítor Tomé, professor convidado do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Escola Superior de Educação).

(3) Sem a repetição da mesma resposta do prof. Vítor Tomé (1 e 2), o total perfaz 66 respostas ao questionário.

4.6.4. Guião do questionário

O questionário que se segue foi enviado para todas as 42 instituições de Ensino Superior constantes da amostra (cf. apêndice 1), tendo em alguns casos sido enviados para diferentes departamentos de uma mesma instituição depois de se verificar, através da pesquisa efectuada na Internet, que havia determinados departamentos com cursos cujos planos curriculares eram susceptíveis de terem a temática da Educação para os media nos conteúdos.

1. Que formação existe que contemple a Educação para os Media/Literacia Digital?
2. Em que ciclo de estudos (1º, 2º, 3º)?

3. Qual a natureza da formação: UC(s) específica(s) e quais? Formação transversal?
4. Trata-se de UC's obrigatórias ou opcionais?
5. São UC 's novas ou antigas? Já existiram e acabaram, entretanto?
6. Existem iniciativas relacionadas com os media fora do currículo? Em caso afirmativo, elas têm um cariz episódico ou regular?
7. Que planos para o futuro existem nesta área?
 - Existe alguma relação entre a Educação para os Media e a(s) marca(s) da(s) TIC?
 - Existe na vossa instituição sensibilidade em relação à Educação para os Media?
 - A Reforma de Bolonha foi positiva para este tipo de áreas?

4.7. Ensino Superior, formação de professores e Educação para os Media³⁴

Neste capítulo explanamos os resultados do trabalho de campo que foi feito, no sentido de poder responder à pergunta central do estudo: Onde estamos no que à formação inicial de professores nas instituições de Ensino Superior (públicas e privadas) diz respeito em relação à Educação para os Media? Lateralmente, pretende saber-se o que tem sido feito e o que ficou dessa acção.

4.7.1. Universidades públicas

Universidade Aberta

No Departamento de Educação e Ensino à Distância da Universidade Aberta são privilegiadas as UC 's ligadas às TIC, embora de uma forma específica haja UC's relacionadas

³⁴ A maior parte do conteúdo deste capítulo corresponde ao capítulo 7 do livro "Educação para os Media em Portugal – Experiências, actores e contextos", publicado no âmbito do projecto homónimo da ERC, concretizado pelo CECS [<http://tinyurl.com/3p39vot>, 30/05/2011].

com a Educação para os Media. É o caso da UC “Os Media na Educação”, no 1º Ciclo (Licenciatura em Educação), que pretende caracterizar os discursos mediáticos e promover a reflexão sobre o papel dos media na sociedade actual, os seus efeitos no fenómeno educativo e abordar a importância da educação para e com os media; e das UC’s “Educação e Internet” e “Educação e Literacias”.

Em relação ao 2º Ciclo (de Comunicação Educacional e Multimédia) existe a UC de opção “Media digitais e socialização”, em que se procura reflectir sobre a influência da utilização quotidiana dos media digitais nos processos de socialização das gerações mais jovens.

Universidade do Algarve

Na Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação, a aposta na Educação para os Media acontece nos três ciclos de ensino. A UC de “Literacia dos Media” é obrigatória para os estudantes de 3º ano do Curso de Ciências da Comunicação. Antes de Bolonha havia duas cadeiras obrigatórias: “Pedagogia da Comunicação” nos cursos de Educadores de Infância e “Pedagogia dos Media” nos cursos de Professores. A reforma de Bolonha é assumida como positiva já que permitiu a oferta desta disciplina como opção a todos os cursos da UAlg (o que não acontecia antes), funcionando há cinco anos.

O Mestrado em Promoção e Mediação da Leitura (Departamento de Línguas, Comunicação e Artes), que se destina a aprofundar a reflexão teórica e teórico-prática sobre o fenómeno da leitura, a sua promoção e mediação, é constituído por UC’s de diferentes domínios científicos que se conjugam nos “Estudos de Literacia” que garantem uma formação multidisciplinar, para mediadores de leitura. A Educação para os Media e a Literacia da Informação surgem expressamente referenciados entre os conteúdos da UC de “Sociedade e Literacia da Informação”.

As iniciativas relacionadas com a temática da Educação para os Media são regulares e muito frequentes no âmbito das actividades dos cursos nas áreas da Comunicação. Para o futuro pretende-se desenvolver um Mestrado e um Doutoramento Erasmus Mundus.

No que respeita à relação com a(s) marca(s) da(s) das TIC, Vítor Reia Baptista, director da Licenciatura em Ciências da Comunicação sustenta, na resposta ao questionário, que o conceito de Literacia dos Media (centrada nos resultados) ao contrário do conceito de Educação para os Media (mais voltada para os processos) “não tem muito a ver com qualquer

especificidade das chamadas TIC”, salvaguardando o facto de que “todas elas estão incluídas no próprio conceito de Literacia”.

Universidade de Coimbra

Na Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, a disciplina opcional “Educação e Media” passou a integrar o plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação desde o ano lectivo 2002/2003. Simultaneamente foi incentivada a realização de estágios curriculares (5º ano) que incidissem sobre esta temática. Neste contexto, e já desde o ano lectivo de 1999/2000, foram realizados estágios em diferentes instituições, onde têm vindo a desenvolver-se diferentes projectos de Educação para os Media. No âmbito do Seminário em Intervenção Sócio-Educativa e Desenvolvimento Social (do 5º ano da licenciatura em Ciências da Educação), também foram desenvolvidos estudos sobre esta área.

Desde o ano lectivo de 2007/2008 (após a reestruturação de Bolonha), a UC opcional “Educação e Media” passou a obrigatória (3º ano) com a designação “Educação e Meios de Comunicação”. O 2º ciclo em Ciências da Educação integra igualmente, desde 2007/2008, a UC “Teoria e Prática da Educação para os Media”, que faz parte do elenco de disciplinas (1º ano, 2º ciclo) associadas à área de estágio em “Tecnologias Educacionais e da Comunicação”. Contempla, assim, formação relacionada com a utilização das TIC na Educação (disciplina “Novas Tecnologias e Práticas de Formação”) e com a Educação para os Media (“Teoria e Prática da Educação para os Media”), sob responsabilidade de Armanda Matos. Nesta área de estágio (2º ano, 2º ciclo), os mestrandos têm podido desenvolver projectos de estágio contemplando as vertentes da educação com e para os media.

Em 2003/2004 foi criado o Centro de Recursos Educativos, no âmbito do qual foram lançadas diferentes iniciativas em torno destas temáticas, nomeadamente a organização de encontros científicos, ciclos de cinema/debates, organização de dois números temáticos da “Revista Portuguesa de Pedagogia” (sobre Tecnologias Educacionais e da Comunicação – Educar com e para os media).

Há vários projectos de investigação em que a Faculdade participa como parceira, nomeadamente “CyberTraining - A Research-based Training Manual on Cyberbullying” e “CyberTraining-4-Parents – Cyberbullying and e-Literacy Training Courses for Adult Educators working with Parents”, apoiados pela Comunidade Europeia e “Cyberbullying – um diagnóstico da situação em Portugal”, apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pretende-se incentivar o desenvolvimento de mais projectos de estágio nesta área, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, e tentar alargar o leque de instituições potenciais para integrar os futuros profissionais. Uma tarefa que Armanda Matos, na resposta que deu ao questionário, refere não ser fácil de concretizar, dado que os licenciados e mestres em Ciências da Educação “não sendo professores, não têm a possibilidade de trabalhar directamente com os alunos os temas da Educação para os Media”. Por outro lado, as saídas profissionais em que se inserem depois de terminada a formação são diversas, mas a Educação para os Media ainda não aparece como prioridade nem como área de investimento em muitas delas. É por isso que o interesse e a motivação relativamente a esta temática por parte dos alunos “têm sido o motor que tem permitido desenvolver alguns projectos”. Um dos objectivos passa por promover a investigação nesta área, nomeadamente no âmbito de mestrados e doutoramentos.

A marca da Educação para os Media também se faz sentir na Faculdade de Letras, no curso de “Introdução aos Estudos Culturais”, através de um módulo da UC “Estudos Culturais”, com a designação de "Educação para os Media" (1º ano das licenciaturas de Português e de Línguas Modernas, mas que pode também funcionar para alunos de outros cursos como opção), e com o Seminário de Literatura, Artes e Media, no Programa de Doutoramento em Materialidades da Literatura.

Universidade do Minho

No ano lectivo de 1988/89, naquele que mais tarde viria a ser o Instituto de Estudos da Criança (hoje fundido no Instituto de Educação), foi criada nos cursos de formação de Professores do 1º Ciclo e de Educadores de Infância uma ‘cadeira’ de carácter obrigatório, com o nome de “Educação para a Comunicação Social”. Mais tarde, em 1995, com o lançamento dos cursos de estudos superiores especializados (CESE), foi criado um CESE em “Educação para a Comunicação Social”, que compreendia várias disciplinas especificamente dedicadas ao tema, que funcionaram durante uma meia dúzia de anos³⁵. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento dos mestrados levou a criar em vários deles, no mesmo Instituto, disciplinas que, não sendo especificamente de Educação para os Media, abriam janelas para essa vertente: “Crianças, Media e Socialização” ou “Comunicação, Media e Infância”.

Com a entrada em vigor do “processo de Bolonha”, que recentrou o currículo da formação de professores e educadores em torno das áreas ditas fundamentais (como a

³⁵ Informação recolhida através do blogue “Educomunicação” [<http://tinyurl.com/65u2omp>, 15/02/2011].

Matemática, as Ciências Naturais ou o Português) a Educação para os Media enquanto tal desapareceu.

Neste momento a Educação para os Media não é abordada nos cursos do 1º ciclo do Instituto de Educação (IE), sendo disponibilizada no 2º ciclo, em alguns cursos, em UC's de opção, ministradas por docentes do Departamento de Ciências da Comunicação da UM. É o caso dos Mestrados em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias (UC: Comunicação, Media e Família), em Sociologia da Infância (UC: Comunicação, Media e Infância) e em Tecnologias da Informação e da Comunicação (UC: Crianças, Media e Socialização).

António Osório, director-adjunto do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa do IE, nas respostas que deu presencialmente ao questionário, sublinha que a sensibilização para a Educação para os Media/Literacia Digital existe naquele Instituto há mais de 20 anos, referindo a participação activa nos projectos Minerva e Nónio XXI e que “a compreensão do fenómeno das tecnologias digitais no contexto educativo está presente em quase todos os cursos, destinado a reflectir sobre impacto das TIC. Era assim antes de Bolonha e mantém-se agora”. Defende que as TIC fazem parte da vida das crianças e, como tal, “fazem parte do processo educativo; os profissionais têm que ser ajudados a lidar com essa realidade”, observando tratar-se de “uma visão holística das TIC, destinada a adquirir competências para as suas vidas, nas áreas profissionais e pessoais, numa lógica de literacia dos próprios, mas também numa perspectiva de desenvolvimento de competências por parte das crianças”.

A este propósito refere o trabalho desenvolvido no âmbito do Centro de Investigação em Educação (CIEEd) – que promove há vários anos a iniciativa “Challenges “ (uma conferência Internacional de TIC na Educação, já na sua 7ª edição), e do Centro de Estudos da Criança – CESC. Há vários projectos em desenvolvimento ou concluídos neste domínio, ligados à segurança na Internet; utilização educativa das TIC junto dos professores e alunos de escolas do Ensino Básico do 1º Ciclo.

Ao mesmo tempo que a Educação para os Media perdeu terreno nos cursos de formação de professores, foi ganhando expressão precisamente no Departamento de Ciências da Comunicação (DCC), integrado no Instituto de Ciências Sociais (ICS). Neste momento, no 1º ciclo em Ciências da Comunicação, funciona um módulo na UC de “Media, Públicos e Cidadania”, incluído pela respectiva docente. Importa, contudo, sublinhar que o módulo existe porque a UC é leccionada por uma docente com sensibilidade para o assunto (quem leccionava anteriormente não incluía este conteúdo no programa).

No ano lectivo de 2010/11, entrou em funcionamento o Mestrado em Comunicação, Cidadania e Educação. Tendo claramente a Educação para os Media como referencial, valoriza “o estudo aprofundado dos fenómenos comunicacionais no contexto das sociedades actuais, focando em especial os cruzamentos e interacções entre os universos dos media, da comunicação, da educação e da cidadania, e inclui as vertentes da análise crítica dos media e das práticas mediáticas, bem como a dimensão da criação e produção de meios de comunicação”³⁶. Este mestrado foi criado há dez anos com esta designação, mas como ramo do mestrado em Ciências da Comunicação. A primeira edição teve início no ano lectivo de 2002/2003 e foi interrompido com a entrada em vigor do processo de Bolonha. Depois de reformulado, surge, então em 2010/2011, como mestrado autónomo. Inclui, entre outras matérias que mais directa ou indirectamente se debruçam sobre a literacia mediática, a UC de Teorias e Práticas da Educação para os Media e, no segundo ano, abre a possibilidade quer de estágios quer de investigações na área.

No Doutoramento de Ciências da Comunicação existe também uma área de Especialização em Educação para os Media.

Universidade Nova de Lisboa

Cristina Ponte, docente no Curso de Ciências da Comunicação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), realça o conceito de “Educação para os Media” ou a literacia dos media na sua relação com a posse de capacidades e saberes para aceder, analisar, avaliar e produzir conteúdos mediáticos com parâmetros de qualidade comunicacional e informacional. Nas respostas que deu ao questionário, evidencia o facto de que embora não exista propriamente uma UC com a inscrição clara de Educação para os Media no título e no seu programa na Licenciatura ou nos Mestrados em Ciências da Comunicação, “várias reúnem contributos curriculares nesse sentido”.

Não há tradição da existência de uma unidade disciplinar designada Literacia dos Media. O que desse conceito mais se aproxima, designadamente no Mestrado em Ciências da Comunicação - Área de Especialização em Estudos dos Media e de Jornalismo, são as UC´s de opção “Media, Crianças e Jovens” e “O(s) Público(s) e os Media”.

³⁶ Informação disponível em <http://tinyurl.com/5wkpeuj>, 15/02/2011].

A marca da Educação para os Media aparece explicitamente no Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, em que existe a UC de opção “Educação e Media”.

Para além disso, no âmbito da investigação relacionada com crianças e jovens, que tem vindo a ser realizada na última década por equipas lideradas por Cristina Ponte, no Departamento de Ciências da Comunicação e no Centro de Investigação Media e Jornalismo (CIMJ), e que deram origem a teses, livros e conferências, merecem destaque os projectos EU Kids Online Portugal (que investiga competências digitais de crianças) e Inclusão e Participação Digital, do Programa UTAustin/Portugal.

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

No ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa existem dois mestrados que contemplam aspectos relacionados com a área da Educação para os Media, através da UC “Políticas europeias para os media”, ambos do Departamento de Sociologia: Mestrado de Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação e Mestrado de Educação e Sociedade. De forma indirecta, a temática da Educação para os Media é tratada em duas disciplinas optativas na Licenciatura de Sociologia - Ramo Sociologia: “Sociologia dos Media” e “Sociologia da Comunicação”.

Segundo Rita Espanha, a reforma de Bolonha não foi negativa, salientando haver, ainda, algum percurso a fazer. No entanto, destaca que a flexibilidade e diversidade que o modelo de Bolonha permite, “pode ser bem aproveitado para as áreas da Educação para os Media, apostando mais na transversalidade da oferta formativa”.

No Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), tem vindo a desenvolver-se pesquisa relevante para a área de Educação para os Media, designadamente através dos projectos “Learn-Tech, Tecnologias da Informação e Comunicação e Aprendizagem”; “O contributo da literatura emocional para o processo educativo - a importância da inteligência emocional”; “Trajectórias Familiares e Redes Sociais: percursos de vida numa perspectiva intergeracional”; “Crianças e Jovens: A sua relação com as Tecnologias e os Meios de Comunicação”; “Novos Contributos para o Estudo da Literacia: Análises Comparativas e Desenvolvimentos Teórico-metodológicos”; “A Sociedade em Rede em Portugal”; e “Literacia e outras Competências na Sociedade do Conhecimento: Perfis e Processos”.

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

A UC de “Educação para os Media” começou a ser oferecida nos cursos adequados a Bolonha (desde 2007) e existe como opção na Licenciatura em Ciências da Comunicação (Departamento de Letras, Artes e Comunicação), na Licenciatura em Educação Básica e em todos os 2º Ciclos de Habilitação para a docência, onde também é opção: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico, Ensino do 1º e 2ª Ciclo do Ensino Básico e em todas as outras áreas de Ensino previstas na lei e aprovadas na UTAD (Departamento de Educação e Psicologia).

Em relação ao 1º ciclo, trata-se de uma UC específica, bem como nas especializações de Educação Pré-Escolar, Ensino do 1º e do 2º Ciclos de Ensino Básico. É transversal no Mestrado em Comunicação e Tecnologia Educativa, onde as temáticas da Educação para os Media aparecem integradas nos conteúdos da UC de “Comunicação Educativa” (obrigatória).

No âmbito do funcionamento das UC são sempre levadas a cabo iniciativas que visam a sensibilização para a área, como é o caso das actividades sobre Educação para o Consumo, Educação para a Cidadania, Educação para a Sexualidade, Alfabetização Audiovisual e Informática (cinco jornadas nos últimos dois anos), um Colóquio Internacional em 2010 “Ensinar a Pensar e a Ver na Tecnopolis”) e o Projecto “Ensinar a Ver: Comunicação e Educação na Tecnopolis”.

Para o futuro a aposta vai direccionada para o aprofundamento do Projecto “Ensinar a Ver: Comunicação e Educação na Tecnopolis”, alargando o âmbito de actuação ao 3º Ciclo e Ensino Secundário. Neste momento a intervenção tem sido feita na Educação Pré-escolar e 1º e 2º Ciclos.

Joaquim Escola, director do Departamento de Educação e Psicologia, nas respostas dadas ao nosso questionário salienta que um dos grandes objectivos do projecto “Ensinar a Ver: Comunicação e Educação na Tecnopolis” passa pela abertura e integração das TIC no desenvolvimento da área, ao mesmo tempo o trabalho de maior integração curricular da Educação para os Media no 1º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, diz existir “muita resistência” interna a deixar no quadro de opções a Educação para os Media, “considerando que outras UC de opção podem ser mais relevantes para o perfil de formação do licenciado em Ciências da Comunicação”.

Quanto à reforma de Bolonha, diz ter sido “muito positiva”, porque permitiu abrir o espaço à área.

Outras Universidades

Em outras universidades há pontualmente matérias com alguma proximidade à Educação para os Media. Na Universidade de Évora, por exemplo, funciona desde 2007, uma UC denominada “Literacia da Informação” na Licenciatura em Ciência da Informação e Documentação e em Filosofia (pós-laboral).

Na Universidade da Beira Interior, no Departamento de Comunicação e Artes (DCA), João Correia, responsável por diversos cursos do âmbito das Ciências da Comunicação, refere que a formação existente no 1º ciclo está presente de forma indirecta através de uma UC específica e obrigatória (“Linguagem dos Media”). Segundo João Correia, docente adstrito ao DCA, a temática já esteve muito presente no Mestrado, existindo presentemente ao nível do Doutoramento.

No que à investigação diz respeito, existe o Labcom - Laboratório de Comunicação e Conteúdos Online, liderado por António Fidalgo, cuja equipa está adstrita ao DCA, onde está alojada a BOCC - Biblioteca On-line de Ciências de Comunicação, que existe desde 1999 e que disponibiliza publicações nas áreas de “Ensino e Educação” e de “Comunicação e Educação”.

Na Universidade de Lisboa, na Licenciatura e nos Mestrados em Ciências da Educação, são privilegiadas as UC's em TIC (“Tecnologias Educativas” I, II, III e IV), existindo uma UC de opção específica em vários cursos, no 1º ciclo (segundo ano), denominada “TIC Sociedade e Cidadania”. Na formação de professores (2º ciclo) não há marcas de Educação para os Media, apenas UC's que se cruzam com TIC e Educação. Fernando Albuquerque Costa, docente no IE da UL, defende que a Educação para os Media e as TIC “são marcas intimamente ligadas”, exemplificando com o Mestrado em Educação para as TIC, onde habitualmente “se fala de Educação para os Media, com assuntos como a Internet e as Redes Sociais”.

Na UL estão em curso vários projectos, maioritariamente assentes nas TIC, mas onde apenas o projecto “Educação para os Media na Região de Castelo Branco” aborda a temática da Educação para os Media.

Nas Faculdades de Belas Artes e de Psicologia e de Ciências da Educação há registos de pelo menos uma Dissertação de Mestrado e de uma Tese de Doutoramento que versam a temática da Educação para os Media.

No Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, a literacia digital é abordada como uma das nove dimensões da Cidadania Digital na UC

“Globalização, Comunicação e Cultura” (obrigatória) do Mestrado em Comunicação Social. Nesta instituição, Sónia Sebastião, docente do 1º e 2º ciclos, integra o projecto europeu “SHARP: a Platform for Sharing and Representing”, que inclui oficinas de formação de Educação para a Cidadania e para os Media (públicos: estudantes universitários e professores do ensino básico).

Na Universidade do Porto, a Educação para os Media está presente na Licenciatura em Ciências da Educação (Plano oficial a partir de 1994/95), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, com a UC de opção “Educação, Culturas e Cidadanias (com Seminário)”. Por sua vez, aspectos da literacia da informação e da literacia digital são abordados na Licenciatura em Ciência da Informação, no âmbito de UCs como “Comportamento informacional”; “Novos Media” e “Media e Sociedade”; “Media participativos” e “Media e Sociedade”.

Na Universidade de Aveiro, nos vários cursos disponibilizados pelo Departamento de Educação, não há qualquer UC que verse explicitamente a área da Educação para os Media. A aposta está direccionada para as TIC que são adaptadas ao currículo de cada curso. A oferta curricular está indexada aos cursos voltados para a comunidade, através da UNAVE (Associação para a Formação Profissional e Investigação da Universidade de Aveiro) e do Centro de Competência TIC da UA; do Laboratório de Conteúdos Digitais do Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Está presente em todos os ciclos de ensino.

Para António Moreira, director do Departamento de Educação, a reforma de Bolonha foi “imensamente positiva”, já que na área das TIC “veio dar uma ideia de que o Rei ia nu e de que é necessário fazer mais, diferente, e melhor”.

No Departamento de Comunicação e Arte - Licenciatura em Novas Tecnologias da Comunicação - não existe nenhuma UC dedicada em exclusivo a estas matérias, embora a directora, Ana Margarida Pisco Almeida, afiance que está a ser pensada uma possível reestruturação curricular do plano de estudos que poderá contemplar uma reflexão em torno desta temática.

Há vários projectos em curso no âmbito do Cetac.media - Centro de Estudos das Tecnologias e Ciências da Comunicação, embora quase todos eles ligados às TIC. No âmbito do Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação há vários projectos de investigação que resultam de Bolsas de Doutoramento e Pós-Doutoramento e de outros projectos de investigação mais amplos, estando vários projectos em curso.

Na Universidade da Madeira, no Centro de Ciências Sociais (Departamento de Ciências da Educação), no Curso de Educação Básica, não existe propriamente uma disciplina de Educação para os Média. Ainda antes de Bolonha, e desde que naquela universidade existem cursos directamente ligados à Educação Básica, sempre existiram disciplinas relacionadas com a Tecnologia e a Educação.

Na Universidade dos Açores não existe nenhuma formação específica na área da Educação para os Media. O tema é abordado na disciplina de Jornalismo de Imprensa, Rádio, TV e Ciberjornalismo (1.º ciclo de estudos) e no Mestrado no seminário de Media e Cultura de Massas (2.º ciclo de estudos). Trata-se de uma formação transversal, sendo as UC's obrigatórias. A disciplina do 1.º ciclo existe desde que a Licenciatura em Comunicação Social e Cultura foi criada na Universidade dos Açores e a do 2.º ciclo existe desde Setembro de 2010, data do início do funcionamento do Mestrado em Ciências da Comunicação, pelo que a adequação ao Processo de Bolonha não teve propriamente repercussão nesta área.

Segundo Ana Gil, directora do Curso de Comunicação Social e Cultura, tanto a direcção da Licenciatura em Comunicação Social e Cultura como a do Mestrado em Ciências da Comunicação estão sensibilizadas para estas áreas de estudo.

4.7.2. Institutos Politécnicos

Instituto Politécnico de Setúbal

A Escola Superior de Educação (ESE) de Setúbal já foi um dos pólos da Educação para os Media em Portugal, tendo lá tido a sua sede a Associação Educação e Media. É no Departamento de Comunicação e Línguas, que integra o Curso de Comunicação Social, onde a Educação para os Media mais se faz sentir. As UC's que abordavam directamente esta temática eram partilhadas até 2006/07 com o Departamento das TIC, situação que terminou com o processo de Bolonha.

A UC “Educação para os Media e Gestão de Informação” é obrigatória e é leccionada no 1º ano, abordando especificamente essa temática. Existe desde 2006/07, ano lectivo de transição para Bolonha, e veio substituir a anterior “Metodologias de Pesquisa e Organização de Informação”.

Fernando Pinho, docente da ESE, salienta que o ideal era que se voltasse à situação que existia antes de Bolonha, em que todos os Cursos da unidade orgânica tinham uma UC

obrigatória no seu currículo sobre Educação para os Media, pelo que “as alterações não foram positivas para essa área”.

A ESE de Setúbal participa em vários projectos directa ou indirectamente ligados à Educação para os Media, como a Rede da Cidadania do Consumidor (uma rede interdisciplinar de educadores que procuram saber como o papel do individuo enquanto consumidor pode contribuir activamente para o desenvolvimento sustentável e para a solidariedade mútua).

Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco

Existe a UC de opção “Pedagogia e Literacia dos Media”, leccionada na Escola Superior de Educação (Departamento de Ciências e da Educação), no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (área científica de formação de professores), em estreita articulação com o projecto “Educação para os Media no Distrito de Castelo Branco”, do qual a ESE foi a instituição de acolhimento.

4.7.3. Ensino Superior privado

Universidade Fernando Pessoa

A Educação para os Media está presente na Licenciatura em Ciências da Comunicação, do Departamento de Ciências da Comunicação, nas UC´s obrigatórias de “Educação para os Media” e, de forma mais indirecta, de “Comunicação Digital”. Decorrem ambas de um plano de estudos aprovado em 2006. A reforma de Bolonha enfatizou a presença destas áreas no âmbito do curso, já que determinou o reforço da necessidade de desenvolvimento de competências instrumentais.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

No Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, o conteúdo da Educação para os Media está presente em UC´s obrigatórias, com especial enfoque nos cursos da área de Ensino, maioritariamente no 2.º ciclo, tratando-se de formação transversal. A UC “Media e Educação: As Práticas Educativas e as Tecnologias da Informação e da Comunicação” está presente nos Mestrados em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico (2.º Ciclo) e em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

4.8. Síntese final

O número de instituições de ensino superior públicas e privadas que fazem uma aposta clara na área da Educação para os Media é muito restrito: estão neste rol as universidades do Minho, Algarve, Coimbra e UTAD, e os politécnicos de Setúbal e de Castelo Branco. Nas instituições superiores privadas a aposta na área é residual. Pode afirmar-se que Portugal não assumiu, até ao momento, a Educação para os Media como uma aposta prioritária.

Nas conclusões da tese de mestrado intitulada “Educação para os Media e a formação inicial de professores”, da autoria de Rui Coelho, com data de 1999, podia ler-se que uma Educação para os Media “não existe verdadeiramente na formação inicial de professores do ensino básico e de educadores de infância”. A promoção e o desenvolvimento de competências relacionadas com os media pelas crianças, através dos futuros professores, “não surge entre os objectivos da formação inicial de professores” (1999: 94).

Na altura dos inquéritos então efectuados, em relação à pergunta “Qual o tipo de integração da Educação para os Media nos currículos propostos?” (*idem*, 55), houve oito respostas positivas para a presença da temática ‘em área disciplinar própria’ (33,33% das ocorrências), quatro ‘como disciplina de área mais alargada’ (16,67%), outras tantas ‘como módulo de uma disciplina’ (16,67%), duas ‘noutra situação’ (8,33%), cinco não existentes (20,83%) e uma não resposta (4,17%) (cf. tabela 11).

Tabela 11 – Integração da EpM nos currículos (dados de 2001)³⁷.

Integração nos currículos	Resposta	Ocorrência
Em área disciplinar própria	8	33,33%
Como disciplina de área mais alargada	4	16,67%
Como módulo de uma disciplina	4	16,67%
Noutra situação	2	8,33%
Não existe	5	20,83%
Não respostas	1	4,17%

O autor notava, a propósito, que um terço das escolas respondentes afirmava que existia uma área disciplinar própria da Educação para os Media, o que correspondia a 50% das escolas respondentes em que a Educação para os Media merecia uma abordagem curricular, específica

³⁷ Ver Coelho (2011: 55).

e independente, depois de devidamente somadas as quatro escolas em que as disciplinas existiam, embora ligadas a áreas científicas diferentes (*idem*: 56).

Doze anos depois, já com a entrada em vigor da reforma de Bolonha, pode afirmar-se que o panorama não melhorou, verificando-se mesmo que a temática da Educação para os Media perdeu terreno nas instituições de formação de professores que lhe haviam conferido esse estatuto. De notar que a legislação aprovada sobre formação de professores não refere uma única vez a área da Educação para os Media³⁸.

Do total de 41 instituições contactadas (15 universidades públicas, 15 institutos politécnicos e 11 instituições de ensino superior privado), não responderam 9 instituições (cinco institutos politécnicos públicos e quatro instituições de ensino privado), registando-se a presença de Educação para os Media (directa ou indirectamente), em 11 estabelecimentos de ensino superior (sete universidades públicas, dois institutos superiores politécnicos públicos e duas universidades privadas). Nenhuma ligação à Educação para os Media foi encontrada em 21 estabelecimentos de ensino superior (oito universidades públicas, oito institutos superiores politécnicos e cinco universidades privadas).

No que à formação de professores diz respeito, do levantamento efectuado, há oito UC's obrigatórias (sendo que numa delas a Educação para os Media integra um módulo de uma UC) e seis de opção.

A prioridade da formação está direccionada para a área das TIC, decorrente do Plano Tecnológico Nacional, vislumbrando-se até um incremento dessa aposta quando se faz uma comparação com a realidade de 1999, descrita na Tese de Mestrado referida, e em que se sublinhava a ideia de que a preocupação da escola continuava a ser “o ensino e não a aprendizagem”, sendo que “um espírito reflexivo não é, de modo nenhum, matéria que o professor possa compendiar” (1999: 94-96).

Bolonha fez com que a Educação para os Media tenha migrado para outras áreas como a da Comunicação, passando a formação dos futuros profissionais de media, em alguns casos, a proporcionar formação específica sobre o assunto. No levantamento efectuado, a oferta da Educação para os Media figura em quatro UC's obrigatórias e em duas de opção (cf. tabela 12). A presença da Educação para os Media é residual em relação a outros cursos do Ensino Superior: três UC's obrigatórias (em que se incluem duas UC's em que a temática faz parte de módulos) e três de opção.

³⁸ Decreto-Lei n° 43/2007 de 22 de Fevereiro [<http://tinyurl.com/3vrcger>, 15/Fev/2011].

Em termos genéricos, mediante os dados recolhidos, a Educação para os Media está presente em 15 UC's obrigatórias (sendo que corresponde a módulos de UC's em três delas) e em 11 UC's opcionais (cf. tabela 12).

Tabela 12 – A Educação para os Media no Ensino Superior (quadro de situação).

Instituição, Cursos e Unidades Curriculares	Formação de Professores		Ciências da Comunicação		Outros cursos	
	Obrigat.	Opcional	Obrigat.	Opcional	Obrigat.	Opcional
Universidade Aberta - Licenciatura em Educação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os Media na Educação ▪ Educação e Internet ▪ Educação e Literacias - Mestrado em Comunicação Educacional e Multimédia: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Media digitais e socialização 	X					
Universidade do Algarve <i>ESE</i> - Ciências da Comunicação (1º Ciclo): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Literacia dos Media <i>FCHS</i> - Mestrado em Promoção e Mediação da Leitura: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociedade e Literacia da Informação 			X			X (1)
Universidade de Coimbra - Licenciatura em Ciências da Educação da FPCE: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação e Meios de Comunicação (3) - 2º ciclo em Ciências da Educação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Teoria e Prática da Educação para os Media 	X				X (2)	
Universidade do Minho <i>Instituto de Educação</i> - Mestrado em Sociologia da Infância: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicação, Media e Infância - Mestrado em Tecnologias de Informação e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Crianças, Media e Socialização - Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Família: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicação, Media e Família <i>Instituto de Ciências Sociais</i> - Licenciatura em Ciências da Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Media, Públicos e Cidadania - Mestrado em Comunicação, Cidadania e Educação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Teorias e Práticas da Educação para os Media 		X				
Universidade Nova de Lisboa <i>FPCE</i> - Mestrado em Ciências da Educação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação e Media 		X				

Instituição, Cursos e Unidades Curriculares	Formação de Professores		Ciências da Comunicação		Outros cursos	
	Obrigat.	Opcional	Obrigat.	Opcional	Obrigat.	Opcional
<i>FCSH</i> - Mestrado em Ciências da Comunicação - Área de Especialização em Estudos dos Media e de Jornalismo: ▪ Media, Crianças e Jovens ▪ O(s) Público(s) e os Media				X X		
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa <i>Departamento de Sociologia</i> - Licenciatura de Sociologia (Ramo Sociologia): ▪ Sociologia dos Media - Mestrado de Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação e - Mestrado de Educação e Sociedade: ▪ Várias UC´s que contemplam aspectos ligados à temática					X (2)	X X
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro <i>Departamento de Educação e Psicologia</i> - Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico: ▪ Educação para os Media - Mestrado em Comunicação e Tecnologia Educativa: ▪ Comunicação Educativa	X (2)	X (4)				
Instituto Politécnico de Setúbal <i>ESE</i> - Curso de Comunicação Social (1º ciclo): ▪ Educação para os Media e Gestão de Informação	X (5)					
Instituto Politécnico de Castelo Branco <i>ESE</i> - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: ▪ Pedagogia e Literacia dos Media		X				
Universidade Fernando Pessoa - Licenciatura em Ciências da Comunicação: ▪ Educação para os Media			X			
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias <i>Instituto de Educação</i> - Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário: ▪ Media e Educação: As Práticas Educativas e as Tecnologias da Informação e da Comunicação	X					
Totais	8 (6)	6 (7)	4	2	3 (8)	3 (9)
Totais (gerais)	UC´s					
	Obrigatórias			Opcionais		
	15 (10)			11		

- (1) Unidade Curricular opcional para todos os cursos da UAlgarve.
- (2) Módulo de Unidades Curriculares.
- (3) Conteúdo programático da Unidade Curricular.
- (4) Unidade Curricular opcional para todos os cursos de 2º Ciclo de habilitação para a docência da UTAD.
- (5) Existe desde 2006/07, ano lectivo de transição para Bolonha, e veio substituir a cadeira “Metodologias de Pesquisa e Organização de Informação”.
- (6) Numa UC, a Educação para os Media corresponde a um módulo.
- (7) Contando com a opção generalizada a todos os cursos da UAlgarve.
- (8) Em duas UC’s, a Educação para os Media corresponde a um módulo.
- (9) Contando com a opção generalizada a todos os cursos da UAlgarve.
- (10) Sendo que em três UC’s a Educação para os Media corresponde a um módulo.

5. Conclusões

No início desta investigação referíamos que o seu objectivo era o de responder a uma pergunta central: Onde estamos no que à formação inicial de professores nas instituições de Ensino Superior (públicas e privadas) em relação à Educação para os Media? Lateralmente, salientávamos que pretendíamos saber o que tem sido feito e o que ficou dessa acção.

Nesse sentido, tentamos perceber se o conteúdo da Educação para os Media disponibilizado no Ensino Superior, nos vários planos curriculares, estava diluído em UC's específicas, ou se assumia um currículo próprio, numa orientação política clara em relação à aposta na área da Educação para os Media; e se as UC 's eram obrigatórias ou opcionais.

Para além disso, era nossa objectivo observar as eventuais mudanças verificadas ao longo dos últimos dez anos, traçando a comparação possível entre situações ocorridas em tempos diferentes com a actual realidade, assente na Reforma de Bolonha.

Antes de desenvolvermos a nossa pesquisa no terreno, partíamos da percepção de que a aposta na área da Educação para os Media não correspondia às orientações estratégicas sobre a temática emanadas por várias instituições internacionais, como a União Europeia e a UNESCO.

Depois de lidos e interpretados os dados disponíveis resultantes da nossa investigação, numa primeira conclusão podemos afirmar que a nossa percepção inicial estava correcta, verificando-se mesmo que, nos últimos dez anos, a temática da Educação para os Media perdeu terreno nas instituições de formação de professores que lhe haviam conferido esse estatuto. A temática da Educação para os Media perdeu mesmo terreno nas instituições de formação de professores, configurando uma década de claro recuo face a uma aposta quase exclusiva nas competências tecnológicas. Ou seja: a crescente atenção internacional dada à literacia no âmbito dos media, parece ter rumado em sentido contrário em Portugal.

Na tese de mestrado de Rui Coelho (1999) que temos vindo a citar e que tem servido para efectuar as comparações possíveis com os dados obtidos através do nosso estudo, um terço das escolas respondentes assumia ter uma área disciplinar própria da Educação para os Media, o que correspondia a 50% do total das escolas respondentes em que a Educação para os Media merecia uma abordagem curricular, específica e independente.

Dos dados por nós obtidos, podemos afirmar que, no que à formação de professores diz respeito, existem oito UC 's obrigatórias (sendo que numa delas a Educação para os Media integra um módulo de uma UC) e seis de opção em que está presente a Educação para os

Media; em termos genéricos, a temática está presente em 15 UC's obrigatórias (sendo que corresponde a módulos de UC's em três delas) e em 11 UC 's opcionais (cf. tabela 12).

Um dos problemas surgidos com esta investigação prendeu-se com a descodificação do conceito de “Educação para os Media”. Muitos responsáveis de cursos na área da formação de professores e de Ciências da Comunicação sublinharam o facto de as UC 's de TIC disponibilizadas na oferta formativa contemplarem a temática. No entanto, depois de consultado o plano curricular correspondente era observável que apenas existiam conteúdos assentes no ensino das ferramentas tecnológicas.

Falar de Educação para os Media no ensino superior em Portugal parece ser mais difícil do que abordar a problemática nos meios menos formais, onde os media têm um papel fundamental. Vítor Tomé, responsável pelo Projecto “Educação para os Media na Região de Castelo Branco”, respondendo ao questionário que lhe dirigimos, salienta que a escola continua formal e que “educar para os media é algo com que muitos concordam, mas que poucos fazem, ainda que admitam vir a fazê-lo”, pois confundem “‘educar com’ com ‘educar para’”.

Se os próprios responsáveis dos cursos do Ensino Superior confundem as TIC com a Educação para os Media, corre-se o risco de essa conceptualização se poder estender aos alunos desses cursos que, nomeadamente no que à formação de professores diz respeito, irão transmiti-lo aos futuros educandos, já previamente formatados como ‘Nativos Digitais’.

A ‘naturalização’ desta ideia que, muito embora vá no sentido da lógica adoptada pelo Governo português (basta referir o caso do programa ‘e-escolinhas, cf. Introdução), faz com que a área da Educação para os Media, muitas vezes, mais pareça uma ‘cruzada’ de alguns (poucos) entusiastas que, afinal de contas, apenas pretendem assumir que o conteúdo constitua uma dimensão da cidadania, enquanto direito constitucional, na senda do que defende Buckingham, que o vê mesmo como “um direito fundamental”.

O problema é, no entanto, mais vasto, com a referida ‘naturalização’ a ser vivida na própria família, transmitida de pais para filhos, nomeadamente no acesso a conteúdos sem qualquer critério e acompanhamento, sem qualquer tipo de filtro, situação que acontece, não raras vezes, pela deficiente sensibilização dos próprios progenitores para a temática da Educação para os Media.

Uma das recomendações da já citada Declaração de Grünwald (cf. anexo 2) e que é encarada como um marco neste terreno, ia no sentido de dar início e apoiar programas abrangentes de Educação para os Media (da pré-escola ao nível universitário e, em educação de

adultos), com o objectivo de desenvolver os conhecimentos, competências e atitudes que incentivem o crescimento da consciência crítica e, conseqüentemente, uma maior competência entre os utilizadores dos media electrónicos e impressos. Na passagem dos 25 anos da publicação do referido documento, num texto publicado por Sara Pereira na “Página da Educação” a investigadora afirmava que “pouco se avançou neste domínio em Portugal. As iniciativas levadas a cabo caracterizam-se por acções pontuais e isoladas, sem uma estratégia organizada e conseqüente” (2007: S/P). Desde então, o panorama pouco mudou em Portugal no que à Educação para os Media diz respeito.

Segundo o estudo resultante do projecto homónimo “Educação para os Media em Portugal – Experiências, Actores e Contextos”, em que se insere este relatório de estágio, a área da Educação para os Media em Portugal “apresenta um panorama geral fragmentário, sem direcção, de avanços e de recuos e sem grande horizonte”, o que se pode dever ao facto de “ter permanecido, e permanecer ainda, uma ‘terra de ninguém’, empurrada da escola para a família e desta para a escola, sem cativar o interesse de outras instituições e sem uma política pública que a enquadre, apoie e oriente” (Pinto *et al*, 2011: 149).

Outra conclusão destacada pelo presente relatório de estágio é a de que a Reforma de Bolonha fez com que o conteúdo da Educação para os Media tenha deixado de estar quase exclusivamente assente na área da formação inicial de professores, tendo sido alargado a outros cursos como o de Comunicação, passando a formação dos futuros profissionais de media, em alguns casos, a proporcionar formação específica sobre o assunto, o que até poderá ser considerado como positivo. A este propósito, Pinto *et al*/observam, no entanto, que “a formação de nível superior neste domínio nunca foi uma dimensão axial nas instituições públicas e privadas, a reestruturação dos cursos à luz do Processo de Bolonha veio agravar este cenário” (*idem, ibidem*).

Voltando ao ano de 1988, data em que Manuel Pinto escreveu um livro intitulado “Educar para a Comunicação”, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, e a que já aludimos noutra local deste relatório de estágio, podemos concluir que, de todas as recomendações então efectuadas pelo investigador e que, mais de 22 anos depois, se mantêm actuais, quase nenhuma foi seguida de forma continuada, observando-se, apenas pontualmente, que as janelas de oportunidade deixadas abertas pela Lei de Bases dos Sistema Educativo foram aproveitadas.

A propósito da rápida evolução da tecnologia, já na altura uma realidade, o próprio autor referia que, mais do que as eventuais implicações para a sobrevivência do grupo socioprofissional dos professores, era importante saber até que ponto elas iriam questionar o seu predominante papel de transmissores de conhecimentos. Nesse quadro, sustentava que a Educação para os Media deveria ser assumida como fundamental, nomeadamente por exercitar o espírito crítico. Já então se referia a família, as iniciativas da sociedade civil e, de forma vinculada, a escola, como vectores fundamentais do que muito podia ser feito em relação à Educação para os Media (Pinto, 1988).

No que se refere à presente investigação, pode afirmar-se que, perante o actual quadro geral de formação inicial de professores em Portugal (em que é condição *sine qua non* para se poder dar aulas a conclusão do 2º ciclo, não obstante, por razões conjunturais), não é garantido emprego como professor, situação agravada com o facto de a própria formação estar longe de contemplar, como vimos, o conteúdo da Educação para os Media³⁹.

A formação dos 'Nativos Digitais' vai, assim, continuar a ser feita por professores com uma sensibilidade que poderá ser desfasada da realidade, assente em lógicas que, embora importantes, ficam aquém das necessidades e desafios existentes. Esta situação agrava-se ainda com as políticas desenvolvidas, com base nas TIC (basta confrontar com a formação continua disponível para verificar a tendência).

No que aos cursos de Comunicação diz respeito, a preocupação é a mesma: perante a falta de empregos (que impede os novos profissionais de colocarem em prática os seus ensinamentos, nomeadamente na área da Educação para os Media) e perante a lógica vigente, numa dinâmica voltada estritamente para o mercado (que permite e incentiva os actuais profissionais a desenvolverem trabalhos que, muitas vezes, colidem com a legislação que os orienta), que nível de Educação para os Media poderá ser esperado a partir dos próprios media?

Quer num caso, quer noutro, mesmo que a dimensão profissional dos futuros professores e trabalhadores dos media seja praticamente uma miragem, pelo menos aqueles que tiveram contacto com a área da Educação para os Media em termos de formação, ficam com conhecimentos e com acesso a ferramentas que podem fazer deles melhores cidadãos, o

³⁹ Segundo Santana Castilho, em Portugal existem cerca de 40 mil professores formados em situação de desemprego. Apesar deste quadro, os cursos de Educação Básica constituíram a sexta preferência dos jovens portugueses em 2010, "com 3% deles a elegerem tal via de formação, apesar de os lugares disponíveis terem sofrido uma quebra de 60% na última década" (2011: 103-104).

que já não será coisa pouca, uma vez que a cidadania é uma das vertentes da Educação para os Media.

No citado estudo da ERC salienta-se que em relação à Educação para os Media, “não interessará tanto o contexto em que se faz mas o modo e o que se faz”, sendo essencial “a aliança com outras áreas; a interacção entre as perspectivas da cidadania e as abordagens tecnológicas; o enriquecimento mútuo para defender e promover os interesses dos cidadãos” (Pinto *et al.* 2011: 153).

Se os momentos de crise são tidos como de oportunidades, seria interessante, a par das medidas assumidas como estruturais que urge implementar, que se alargasse o âmbito a outros domínios, como por exemplo à área da Educação para os Media.

À semelhança de Rui Coelho que, há mais de 12 anos, esperava que o seu trabalho tivesse continuidade, nós próprios fazemos votos de que mais trabalhos na área sejam desenvolvidos. Para além de uma crescente importância na área da Educação para os Media, isso poderia significar uma maior sensibilização das entidades responsáveis para que se instituissem políticas conducentes a inverter a actual tendência no que à área da Educação para os Media diz respeito na formação inicial de professores.

Os instrumentos para que isso possa acontecer já existem, restando esperar, nomeadamente, pelos resultados que podem ser obtidos no seguimento da eventual concretização de uma das recomendações inscritas na Declaração de Braga (cf. anexo 4): a criação de um Observatório sobre a Educação para os Media.

6. Apêndices

6.1. Apêndice 1

Carta enviada por e-mail a instituições de ensino superior:

Ex.ms Srs.:

No âmbito do projecto “A Educação para os Media em Portugal - Experiências, Actores e Contextos” - uma encomenda da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho -, está em curso um relatório de Mestrado, que constitui um *output* desse mesmo projecto que será concretizado por mim, sob orientação do Prof. Manuel Pinto.

Nesse sentido, o referido relatório pretende colocar o foco no Ensino Superior público em Portugal e tentar saber qual a realidade da Educação para os Media neste patamar, nomeadamente quais as ofertas de formação das universidades públicas e privadas e dos institutos politécnicos nesta área.

Para concretizar esses objectivos, sabendo da participação e/ou promoção de V^a Exa. em projectos ligados à Educação para os Media no Ensino Superior, venho solicitar a sua prestimosa colaboração, pelo que o estou a contactar no sentido de fazer o favor de me responder a algumas (breves) perguntas:

1. Que formação existe que contemple a Educação para os Media/Literacia Digital?
2. Em que ciclo de estudos (1^o, 2^o, 3^o)?
3. Qual a natureza da formação: UC(s) específica(s) e quais? Formação transversal?
4. Trata-se de UC's obrigatórias ou opcionais?
5. São UC 's novas ou antigas? Já existiram e acabaram, entretanto?

6. Existem iniciativas relacionadas com os media fora do currículo? Em caso afirmativo, elas têm um cariz episódico ou regular?

7. Que planos para o futuro existem nesta área?

- Existe alguma relação entre a Educação para os Media e a(s) marca(s) da(s) TIC?

- Existe na vossa instituição sensibilidade em relação à Educação para os Media?

- A Reforma de Bolonha foi positiva para este tipo de áreas?

Antecipadamente grato e na expectativa de uma resposta,

O aluno de mestrado da Universidade do Minho (PG15058),

Vitor Manuel Fernandes Oliveira de Sousa

7. Anexos

7.1. Anexo 1

“Público”, 26/03/2011

Público • Sábado 26 Março 2011 • 13

Portugal



O Tribunal de Contas concedeu ontem visto prévio para a construção da nova sede da Polícia Judiciária, que vai arrancar de imediato no edifício da antiga Escola Veterinária, no centro de Lisboa. O Ministério da Justiça prevê que a obra, de 80 milhões de euros, esteja concluída em três anos.

Os artistas jovens e emergentes têm que ter o seu espaço dentro do Museu Berardo, diz o novo director Pedro Lapa

Vanessa Rato

Ainda ministra Gabriela Canavilhas garantiu que o museu receberá os 500 mil euros de 2011

A votação foi unânime, diz Joe Berardo. Assim, no dia 1 de Abril, Pedro Lapa, de 50 anos, ex-director do Museu do Chiado, assume funções como director artístico do Museu Berardo, substituindo Jean-François Chougnat, que regressa a França depois de cinco anos no cargo.

Berardo, presidente do conselho de administração da fundação que gere o museu, anunciou ontem a nomeação explicando ao PÚBLICO que na decisão pesou “o bom trabalho” que Lapa fez “com os curtos orçamentos que teve no Chiado” ao longo de onze anos, entre 1998 e 2009, durante os quais “conseguiu que os artistas [nacionais]

contribuísem para o enriquecimento dos acervos”. Pesou também “a sua experiência com o sector privado”, na Fundação Ellipse, de João Rendelo, de que foi consultor, bem como o seu “reconhecimento internacional”.

Depois do anúncio feito anteontem pelo Ministério da Cultura de novo acordo com a Fundação de Serralves para a atribuição de verbas para aquisição de obras – 500 mil euros de participação pública por ano até 2013, numa revisão que reduz em cerca de um milhão de euros o esperado para esse triénio –, ontem Berardo disse ainda ao PÚBLICO ter recebido, no mesmo dia, a garantia de Gabriela Canavilhas de que em 2011 o Museu Berardo receberá também os 500 mil euros previstos.

Pedro Lapa refere ser ainda cedo para falar no tipo de aquisições que pedirá com essas verbas, mas sublinha ter claro que uma colecção como a do museu, de arte moderna e con-



Lapa: “É necessário construir plataformas para novos valores”

temporânea e cariz marcadamente internacional, cedida por Berardo ao Estado até 2016, tem que ser aproveitada para projectar extrarfronteiras os

artistas nacionais. O novo director do Museu Berardo refere também que, numa programação a vários níveis, deverá dar-se atenção a artistas jo-

vens. “Não podemos estar sempre a virar costas a uma programação emergente. É necessário construir em Portugal plataformas para a emergência de novos valores.”

Um espaço como o do antigo Centro de Exposições do Centro Cultural de Belém, que hoje acolhe o Museu Berardo, “não pode funcionar de forma monocórdica, tem que funcionar a vários tempos”, diz Lapa, recordando ter tido “o prazer” de ser um dos primeiros a conhecer a Colecção Berardo, em 1993, com Francisco Capelo, então assessor de Berardo, “a tirar de caixas obras em que não era possível acreditar” no Portugal da época.

Em 1996, três anos depois desse momento, Lapa tornar-se-ia curador do Centro de Exposições do CCB. Até ao fim do ano cumprirá a programação já feita pelo seu antecessor, estando previstas exposições de Pedro Cabrita Reis, Nikias Skapinakis e Rui Chafes.

Educação para os media é uma “terra de ninguém”

Samuel Silva

Um estudo da Universidade do Minho (UM) revela que a educação para os media em Portugal é uma “terra de ninguém”. Escola e família não têm assumido o tema como uma aposta central, ao contrário do que acontece internacionalmente. Os investigadores defendem, por isso, que seja definida uma política pública para colocar o tema no centro das preocupações educativas.

As conclusões são do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, num trabalho de investigação feito para a Entidade Reguladora para a Comunicação Social, que ontem foi apresentado



em Braga. No documento é traçado o panorama dos últimos dez anos de educação para os media no país. Apesar de ser um vector em afirmação no plano internacional, esta não é uma realidade afirmada em Portugal”, sublinha Sara Pereira, uma das investigadoras da UM.

Este trabalho revela que o tema se encontra numa “terra de ninguém”, empurrado “da escola para a família e desta para a escola, sem cativar o interesse de outras instituições”. “A última década foi de avanços e recuos e não se percebe para onde vai este campo”,

sustenta Sara Pereira, realçando que “não há uma política pública que enquadre e apoie” o que vai sendo feito. Por isso, os responsáveis pelo estudo apontam para a importância de uma intervenção política que possa incluir o tema na agenda pública: “De outro modo, dentro de dez anos estaremos a traçar o mesmo quadro fragmentário que hoje encontramos”.

“Não queremos que o Estado faça, mas que nos deixe fazer e nos apoie. Nós conhecemos o terreno e há muito trabalho a fazer”, explica o coordenador do estudo, Manuel Pinto. Os exemplos internacionais contrariam o que acontece em Portugal e a educação para os media foi assumida como peça central da intervenção do Conselho da Europa e da UNESCO, por exemplo.

Um dos retrocessos sublinhados tem a ver com a formação de professores. O estudo aponta para uma década de “claro recuo” face a uma aposta quase exclusiva nas competências tecnológicas, uma situação criada pelas alterações feitas ao abrigo do acordo de Bolonha. A escola continua, porém, a ser o contexto onde a educação para os media está mais presente, nomeadamente através de jornais escolares e de programas relacionados com o cinema. Também as bibliotecas escolares e municipais têm vindo a assumir “um papel importante” nos últimos anos, segundo o estudo.

A investigação salienta alguns bons exemplos a este nível, onde se incluem o concurso de jornais escolares do PÚBLICO (PÚBLICO na Escola) e os provedores do PÚBLICO, da RTP e da RDP.

DESCUBRA AS DIFERENÇAS ENTRE ESTAS DUAS CENTRAIS TELEFÓNICAS IP PROFISSIONAIS

Esta faz chamadas Grátis (Portugal, Europa e para mais de 50 países do mundo, para as redes móveis de muitos países, como EUA e ainda tarifa económica para as redes móveis nacionais). Serviços avançados.

A única diferença em relação à Central Telefónica ao lado é que esta não faz chamadas Grátis. Paga por isso tarifa normal para todas as redes móveis e fixas. Também tem serviços avançados de Voz, Vídeo e Internet.

Tenha na sua empresa um Sistema Unificado com Gestão Integral das Redes Móveis Fixa e Internet. Rentabilize as comunicações móveis com serviços avançados. Informe-se de tudo o que necessita para aumentar a produtividade e reduzir os custos: Serviço Nacional de Apoio a Clientes

808 20.61.61

R BELTRONICA

7.2. Anexo 2

Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media

Esta declaração foi aprovada unanimemente pelos representantes de 19 nações durante o Simpósio Internacional sobre Educação para os Media organizado pela UNESCO, na cidade de Grunwald, na então República Federal da Alemanha, em 1982.

Vivemos num mundo onde os media são omnipresentes: um número cada vez maior de pessoas passa períodos significativos a ver televisão, ler jornais e revistas, tocar discos e ouvir rádio. Em alguns países, por exemplo, as crianças já passam mais tempo a ver televisão do que na escola.

Em vez de condenar ou apoiar o inquestionável poder dos media, precisamos de aceitar o seu impacto significativo e a sua penetração pelo mundo como um facto consumado, valorizando ao mesmo tempo a sua importância como elemento de cultura no mundo moderno.

O papel da comunicação e dos media no processo de desenvolvimento não deve ser subestimado, tal como não deve ser subestimada a função desses meios como instrumentos ao serviço da participação activa dos cidadãos na sociedade. Os sistemas político e educativo devem reconhecer as suas respectivas obrigações na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os seus cidadãos.

Lamentavelmente, a maioria dos sistemas educacionais não-formais e informais pouco faz para promover a Educação para os Media ou a educação para a comunicação. Muito frequentemente, o fosso entre a experiência educacional que oferecem e o mundo real em que as pessoas vivem é perturbadoramente amplo. Mas se os argumentos a favor da Educação para os Media como preparação para a cidadania responsável são agora formidáveis, no futuro muito próximo, com o desenvolvimento de tecnologias da comunicação tais como a radiodifusão via satélite, sistemas por cabo de duplo sentido, sistemas de dados via televisão, videocassetes e materiais gravados em CD, eles deverão tornar-se irresistíveis, dado o crescente grau de escolha para o consumo de media gerado por esses desenvolvimentos.

Os educadores responsáveis não ignorarão esses desenvolvimentos, mas trabalharão em conjunto com os seus alunos para os compreender melhor e retirar algum sentido de conseqüências tais como o rápido desenvolvimento das comunicações nos dois sentidos e a conseqüente individualização do acesso às informações.

Isto não quer dizer que se deve subestimar o impacto sobre a identidade cultural do fluxo de informação e das ideias entre culturas proporcionado pelos media de massa.

A escola e a família partilham a responsabilidade de preparar os mais jovens para viverem num mundo de poderosas imagens, palavras e sons. Crianças e adultos precisam de ser alfabetizados em todos esses três sistemas simbólicos e isso exigirá uma reavaliação das prioridades educacionais. Tal reavaliação poderá muito bem resultar numa abordagem integrada para o ensino da língua e da comunicação.

A Educação para os Media será mais eficaz quando pais, professores, profissionais dos media e decisores políticos, enfim todos reconhecerem que têm um papel a exercer no desenvolvimento de uma maior consciência crítica entre ouvintes, espectadores e leitores. A maior integração dos sistemas educacional e de comunicações seria indubitavelmente um passo importante para uma educação mais eficaz.

Assim, convocamos as autoridades competentes para que:

1. Iniciem e apoiem programas abrangentes de Educação para os Media – do pré-escolar ao nível universitário, e na educação de adultos – cujo objectivo seja desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes que encorajem o crescimento da consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência entre os utilizadores dos media electrónicos e impressos. Idealmente, tais programas deverão incluir a análise de produtos mediáticos, o uso dos media como meios de expressão criativa, e o uso e a participação eficazes nos canais de media disponíveis;

2. Desenvolvam cursos de formação para professores e outros agentes educativos tanto para aumentar os seus conhecimentos e a compreensão dos media como para os preparar nos métodos de ensino apropriados, os quais terão em conta a familiaridade com os media, já considerável, mas ainda fragmentada, que muitos alunos já possuem;

3. Estimulem actividades de investigação e desenvolvimento em benefício da Educação para os Media, a partir de domínios como a psicologia, a sociologia e as ciências da comunicação;

4. Apoiem e fortaleçam as acções realizadas ou previstas pela UNESCO com o objectivo de encorajar a cooperação internacional na Educação para os Media.

Grünwald, República Federal da Alemanha, 22 de Janeiro de 1982

(Baseada na tradução feita pelo Centro Internacional de Referência em Mídias para Crianças e Adolescentes disponível em <http://bit.ly/i4BjpA>, acedido a 27 de Fevereiro de 2011)

7.3. Anexo 3

Declaração de Bolonha

Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha (19.Junho.1999)

O processo Europeu, graças aos progressos extraordinários dos últimos anos, tornou-se numa realidade cada vez mais concreta e relevante para a União Europeia e os seus cidadãos. As perspectivas de alargamento e o estabelecimento de relações cada vez mais profundas com outros países europeus, conferem uma ainda maior dimensão a essa realidade. Entretanto, assiste-se a uma consciencialização crescente em grandes áreas do mundo político e académico assim como na opinião pública da necessidade de criar uma Europa mais completa e alargada, nomeadamente considerando e dando solidez à sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica.

A Europa do Conhecimento é agora por todos reconhecida como um factor imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milénio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum.

A importância do ensino e da cooperação pedagógica no desenvolvimento e fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas é universalmente reconhecida como tal tendo em vista a situação que se verifica no Sudeste Europeu.

A declaração da Sorbonne de 25 de Maio de 1998, apoiada nestas considerações, realçou o papel fulcral das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais na Europa. Deu grande importância à criação de uma área dedicada ao ensino superior como sendo o caminho crucial para promover a circulação dos cidadãos, as oportunidades de emprego e o desenvolvimento global do Continente.

Vários países europeus aceitaram o convite para se comprometerem a atingir os objectivos estabelecidos na declaração, assinando-a ou expressando o seu acordo de princípios. A direcção tomada por várias reformas do ensino superior lançadas entretanto na Europa, foi a prova da determinação dos governos em agir.

As instituições Europeias de Ensino Superior, por seu lado, aceitaram o desafio e assumiram um papel preponderante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, também à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na Magna Charta Universitatum de Bologna, do

ano de 1998. Isto é da máxima importância, dado que a independência e a autonomia das Universidades asseguram que o ensino superior e os sistemas de estudo, se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico.

O rumo foi traçado na direcção certa e com um objectivo significativo. A concretização de uma maior compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de ensino superior requer, contudo, um estímulo contínuo para que possa ser inteiramente consumada. É preciso dar apoio através da promoção de medidas concretas para que se avance em passos reais. A reunião de 18 de Junho contou com a participação de peritos e estudiosos avalizados vindos de todos os países europeus e deu-nos sugestões muito úteis sobre as iniciativas a tomar.

Teremos que fixar-nos no objectivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atracção que a sua cultura tem por outros países. Teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atracção que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas.

Ao manifestar o nosso apoio aos princípios gerais estabelecidos na declaração da Sorbonne, comprometemo-nos em coordenar as nossas políticas, com o intuito de, a curto prazo (o mais tardar até ao fim da primeira década do terceiro milénio), atingir os seguintes objectivos, que consideramos serem de primordial relevância para que seja criado o Espaço Europeu do Ensino Superior

1. Adopção de um sistema com graus académicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior.

2. Adopção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus.

3. Criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos

poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes.

4. Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção:

- aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados;

- aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em acções Europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários.

5. Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis;

6. Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação inter-institucional, projectos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação.

Com isto, comprometemo-nos a atingir estes objectivos no âmbito das nossas competências institucionais e respeitando inteiramente a diversidade das culturas, línguas, sistemas de ensino nacionais e a autonomia das Universidades - para consolidar o Espaço Europeu do Ensino Superior. Com esse fim, seguiremos os caminhos da cooperação inter-governamental, em conjunto com as organizações europeias não-governamentais que tenham autoridade no campo do ensino superior. Esperamos, de novo por parte das Universidades, uma resposta pronta e positiva e uma contribuição activa para o sucesso deste nosso empenho.

Convencidos de que a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior necessita de constante apoio, supervisão e ajustamento às necessidades em permanente evolução, decidimos reunir-nos novamente dentro de dois anos para avaliar o progresso alcançado e decidir sobre os novos passos a serem dados.

(Texto disponível em <http://i.mp/goC2sv>, acedido em 13/02/2011).

7.4. Anexo 4

Literacia dos *media*

- **Declaração de Braga**

Cerca de três centenas de pessoas reuniram-se em 25 e 26 de Março de 2011, na Universidade do Minho, em Braga, no Congresso Nacional sobre Literacia, Media e Cidadania. Oriundas dos meios educativo, mediático, universitário, das bibliotecas, de associações culturais, do campo da saúde pública e do campo político, foram convocadas por sete instituições preocupadas com o papel que têm, ou devem ter, os media e o ecossistema comunicativo na moderna formação dos cidadãos e numa cidadania mais esclarecida e participativa. Porque entendem que se torna urgente tomar medidas com vista a inscrever a literacia para os media nas prioridades da agenda pública, entendem partilhar com os seus concidadãos as principais preocupações então manifestadas e apelar à iniciativa das organizações da sociedade civil, das instituições educativas, dos media e dos decisores políticos, cientes de que os tempos que vivemos são favoráveis à busca de caminhos inovadores para o futuro colectivo.

1.

A paisagem mediática tem conhecido nas últimas décadas transformações extraordinárias, com impactos significativos na educação, na cultura e na economia, afectando a vida quotidiana de todos os cidadãos.

As tecnologias digitais e as novas modalidades de comunicação em rede proporcionaram um alargamento de possibilidades. Mas os recursos tecnológicos não resolvem, por si só, os problemas das pessoas e das sociedades. O acesso generalizado e sem exclusões é desejável e necessário, mas não é mais do que um requisito e um recurso.

Ser cidadão neste novo quadro supõe e requer uma literacia para os *media* que diga respeito a todas as idades, em todos os contextos, e articula-se com a necessidade de aquisição de outras literacias que o mundo globalizado e complexo cada vez mais exige. Os códigos e linguagens característicos do mundo emergente apelam a um conceito de literacia que tenha por base não

apenas a leitura, a escrita e o cálculo, mas também as imagens, os sons, a informação e as redes e, mais amplamente, as formas de comunicação digital e interactiva.

Teria consequências trágicas abordar a sociedade do século XXI com modelos de comunicação e de aprendizagem dos séculos passados. E isto vale não apenas para a escola, mas também para os *media*, para a vida política e, em geral, para as instituições de socialização.

2.

A educação para um uso crítico e criativo dos *media* tem sido percebida, desde a segunda metade do século XX, por organizações internacionais como a UNESCO, o Conselho da Europa e a União Europeia, como uma dimensão relevante das políticas públicas multi-sectoriais. Recebendo designações diversas, por vezes associadas a diferentes abordagens de uma preocupação comum, essa formação visa promover o exercício de uma cidadania participativa e de prevenir e combater os riscos de exclusão. Na sua acepção mais abrangente, propõe-se tomar os *media*, tanto os mais clássicos como os de nova geração, não só como recurso e apoio, mas também como objecto de estudo e oportunidade de participação.

Em Portugal, existem, neste domínio, experiências de grande valor, ligadas à formação para a o cinema e a imagem e para a produção de meios de comunicação escolares, e, mais recentemente, também para a Internet, a publicidade, a literacia da informação, as bibliotecas e mediatecas. Contudo, o que existe é fragmentário e carente de inter-conhecimento e de um quadro mais largo de referência. Um quadro que crie horizonte às iniciativas e projectos parcelares e às iniciativas pontuais. Que proporcione recursos e incentivos. Que estabeleça comunicação entre os actores e os contextos. Que permita capitalizar as experiências e os conhecimentos adquiridos, de modo que outros se possam neles apoiar, sem terem de começar do zero.

3.

Na sequência dos debates entre os participantes do Congresso de Braga, e do contributo de especialistas nacionais e estrangeiros que ali se exprimiram, partilhamos os seguintes objectivos e propostas que visam contribuir para uma nova etapa da educação para os *media* em Portugal:

- a) Fomentar o trabalho em rede por parte de organizações e programas de acção, com a preocupação de partilhar informação, criar sinergias e permitir a aprendizagem a partir dos projectos e iniciativas;
- b) Estabelecer parcerias nos planos local, nacional e internacional, entre entidades preocupadas com a educação para os *media*;
- c) Promover um maior conhecimento da realidade nacional, nos seus vários níveis, nomeadamente através de projectos de investigação, incluindo a investigação-acção desenvolvida com os protagonistas das iniciativas no terreno;
- d) 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.;
- e) 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*;
- f) 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;
- g) Realizar iniciativas de âmbito nacional, de grande abrangência, que permitam suscitar a reflexão e o debate dos cidadãos e das instituições sobre os *media* que temos;
- h) 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);
- i) 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;
- j) 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.

4.

A educação para um uso esclarecido e crítico dos *media* é uma dimensão autónoma da educação para a cidadania. O muito que há a fazer para ligar e tirar partido do que existe e para criar e desenvolver projectos novos depende, antes de mais, da vontade e iniciativa da sociedade civil e de múltiplos parceiros que podem ter uma acção decisiva neste domínio da literacia dos *media*, sem esquecer os info-excluídos. Mas é igualmente necessário que as instâncias de decisão política assumam este objectivo nos seus programas de acção, de modo a facilitar e estimular a iniciativa dos actores sociais. É para estes desafios que todos estamos convocados.

Os Organizadores do Congresso de Braga

Comissão Nacional da UNESCO

Conselho Nacional da Educação

Entidade Reguladora para a Comunicação Social

Gabinete para os Meios de Comunicação Social

Ministério da Educação

UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento - Graça Simões

Universidade do Minho/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

Abril de 2011

(Texto disponível em <http://tinyurl.com/43f3jmo>, acedido em 05/05/2011).

8. Bibliografia

- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. F. (1997) *A formação de professores no Portugal de hoje*, Documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas [<http://tinyurl.com/3kuveu2>, 07/04/2011].
- Baptista, V. R. (2009) 'Media Literacy and Media Appropriation by Youth' in *EuroMeduc – Media Literacy in Europe – Controverses, Challenges and Perspectives* [www.euromeduc.eu].
- Berger, P. & Luckmann, T. (S/D) *A construção social da realidade – um livro sobre a Sociologia do conhecimento*, Lisboa: Dinalivro.
- Bertrand, J.-C. (2001) *A Deontologia dos média*, Coimbra: Minerva.
- Bruce, B. (2002) 'Diversity and Critical Social Engagement: How Changing Technologies Enable New Modes of Literacy in Changing Circumstances', in Alvermann (D. E.) (Ed.) (2002) *Adolescents and literacies in a digital world*, New York: Peter Lang, pp. 1-18 [<http://tinyurl.com/5rgbs7b>, 12/04/2011].
- Bruce, D. L. (2010) 'Composing and reflecting: integrating digital video in teacher education' in Tyner, K. (2010) *Media Literacy – New agendas in communication*, New York: Routledge, pp. 101-123.
- Buckingham, D. (2011) "Há que ensinar os jovens a entender e a participar na cultura dos média", entrevista ao "Briefing" [<http://tinyurl.com/6xtam5q>, 04/04/2011].
- Buckingham, D. (2009) 'The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice' in *EuroMeduc – Media Literacy in Europe – Controverses, Challenges and Perspective* [www.euromeduc.eu].
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press/Blackwell.
- Canavilhas, J. (2001) *WEBJORNALISMO: Considerações gerais sobre jornalismo na Web* [<http://tinyurl.com/27slcnm>, 07/04/2011].
- Castells, M., Fernández-Ardèvol, M., Qiu, J. L. & Sey, A. (eds.) (2009) *Comunicação Móvel e Sociedade. Uma Perspectiva Global*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castilho, S. (2011) *O ensino passado a limpo*, Porto: Porto Editora.
- Changeaux, J.-P. (dir.) (1999) *Uma mesma ética para todos?*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Coelho, R. (1999) *Educação para os Média e a formação inicial de professores*, Tese de Mestrado em Sociologia da Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação, Lisboa: ISCTE.

- Cortesão, L. (1982) *Escola, Sociedade – que Relação?*, Porto: Ed. Afrontamento.
- Dewey, J. (1897) 'My Pedagogic Creed', in *School Journal*, vol. 54 (January 1897), pp. 77-80 [http://dewey.pragmatism.org/creed.htm, 10/06/2011].
- Durkheim, É. (1979) 'A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora', in Foracchi, M. M. (org). (1979) *Educação e Sociedade*. São Paulo : Companhia Editora Nacional.
- Eco, U. (1998) *Cinco escritos morais*, Algés: Difel.
- Esteves, J. P. (2007) *A ética da comunicação e os media modernos – legitimidade e poder nas sociedades complexas*, Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, A. G. & Mota, L. (2009) 'Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário', in *Excedra – Revista Científica, n.º1*, Coimbra: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico, pp. 69-90 [http://tinyurl.com/3m8crce, 04/04/2011].
- Fleming, J. (2010) "'Truthiness" in Trust: News Media Literacy Strategies in the Digital Age', in Tyner, K. (2010) *Media Literacy – New agendas in communication*, New York: Routledge, pp. 124-146.
- Giddens, A. (2009). *Sociologia*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonnet, J. (2007) *Educação para os Media – As controvérsias fecundas*, Porto: Porto Editora.
- Hackett, R. A. (1999) 'Declínio de um paradigma? A parcialidade e a objectividade nos estudos dos media noticiosos', in Traquina, N. (org.) (1999) *Jornalismo - Questões, Teorias e "Estórias"*, Lisboa: Vega, pp. 101-130.
- Hall, S. (coord.) (1999) 'A produção social das notícias: O mugging nos media' in Traquina, N. (org.) (1999) *Jornalismo - Questões, Teorias e "Estórias"*, Lisboa: Vega, pp. 224-248.
- Jacquinet-Delaunay, G., Carlsson, U., Tayie S. & Pérez Tornero, J.M. (2008) 'Empowerment Through Media Education. An Intercultural Approach' in Jacquinet-Delaunay, G., Carlsson, U., Tayie S. & Pérez Tornero, J.M. (2008) *The International Clearinghouse on Children, Youth and Media*, Göteborg University: NORDICOM, pp. 19-33.
- Jenkins, H. et al (2006) *An occasional paper on digital media and learning - Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Chicago: The MacArthur Foundation [http://tinyurl.com/3ds4on, 12/04/2011].
- João, S. G. & Menezes, I. (2008) 'Construção e validação de indicadores de literacia mediática', in *Comunicação e Sociedade*, 13, pp. 55-68.

- Koltay, T. (2011) 'The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy' in *Media Culture Society*, 33, pp. 212-222 [<http://mcs.sagepub.com/content/33/2/211>, 03/04/2011].
- Leite, C. (S/D) *A formação de professores em Portugal e a Declaração de Bolonha*, Universidade de Aveiro [<http://tinyurl.com/6z3krz6>, 07/04/2011, 12/04/2011].
- Livingstone, S. (2004) 'What is media literacy?', in *Intermedia*, 32 (3), pp. 18-20 [<http://tinyurl.com/3fvbwhl>, 15/03/2011].
- Lobo, A. (2011) *Educar para os ecrãs* [<http://tinyurl.com/4myjgge>, 02/04/2011].
- McQuail, D. (2003) *Teoria da Comunicação de Massas*, Lisboa: Fundação. Calouste Gulbenkian.
- McQuail, D. (1997) 'Accountability of media to society: principles and means', in *The Netherlands European Journal of Communication*, vol. 12, n°4, University of Amsterdam – SAGE Publications, pp. 511-529.
- Mosco, V. (2006) 'Do mito do ciberespaço à economia política da comunicação digital', in Sousa, H. (2006) *Comunicação, Economia e Poder*, Porto: Porto Editora, pp. 79-101.
- Noé, A. (2000) 'A relação educação e sociedade – os fatores sociais que intervêm no processo educativo', in *Revista Avaliação*, Universidade de Campinas, vol. 5 n° 3 (17), Setembro de 2000 [<http://tinyurl.com/6bfqgyn>, 12/03/2011, 12/04/2011].
- Noesis N.º 79 Out/Dez 2009, *Dossier: Educação Mediática: do analógico ao digital*, Texto de David Buckingham, adaptado por Helena Skapinakis [<http://tinyurl.com/6epqk25>, 20/03/2011].
- Orihuella, J. L. (2003) *eCommunication: The 10 Paradigms of Media in the Digital Age* [<http://www.slideshare.net/jlori/orihuella-cost-paper>, 03/04/2011].
- Pereira, S. (2007) 'Educação para os Media: por onde começar?' in *A Página da Educação*, N.º 165 - Ano 16, Março 2007 [<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=165&doc=12176&mid=2>, 20/02/2011].
- Pereira, S. (2007) *A minha TV é um mundo. Programação para crianças na era do ecrã global*, Porto: Campo das Letras.
- Pereira, S. (2000) 'Educação para os Media e Cidadania', in *Cadernos de Educação de Infância*, 56 (Out. 2000), Associação dos Profissionais de Educação de Infância, pp. 27-29. [<http://hdl.handle.net/1822/4768>, 17/03/2011].
- Pérez Tornero, J. M. (ed.) (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade de Informação – Novas Linguagens e Consciência Crítica*, Porto: Porto Editora.
- Peruzzo, C.K. (2000). 'Comunicação comunitária e educação para a cidadania', *Comunicação e Sociedade 2, Cadernos do Nordeste*, Vol. 14 (1-2), pp. 651-688.

- Pinto, M. (coord.), Pereira, S., Pereira, L. & Dias, T. D. (2011) *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*, Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social/CECS, Universidade do Minho.
- Pinto, M. (2004) *Ventos cruzados sobre o campo jornalístico. Percepções de profissionais sobre as mudanças em curso* [<http://tinyurl.com/3g3cnct>, 18/10/2010].
- Pinto, M. (2003) 'Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança', *Revista Ibero-Americana, Mayo-Agosto 2003, n°32, pp. 119-143* [<http://www.rioei.org/rie32a06.htm>, 19/10/2010].
- Pinto, M. (1988) *Educar para a Comunicação – Comissão de Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, C. e Jorge, A. (2009) 'Medienerziehung in Portugal: Eine Baustelle', in *merz (zeitschrift für medienpädagogik)* - "Medienpädagogik international", Maio/2009, pp. 19-25.
- Prensky, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?* in *On the Horizon* (NCB University Press, Vo 6, December 2001) [<http://tinyurl.com/6zxfmf>, 20/03/2011, 12/04/2011].
- Quesado, F.J. (2009) 'Uma agenda para o conhecimento em Portugal' in Cardoso, G., Cádima, F.R., & Cardoso, L.C. (2009) *Media, Redes e Comunicação – Futuros Presentes*, pp. 371-376.
- Quiuy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Rieffel, R. (2003) *Sociologia dos Media*, Porto: Porto Editora.
- Salaverria, R. (2001) *Aproximación al concepto de multimedia desde los planos comunicativo e instrumental*, Laboratorio de Comunicación Multimedia (MMLab), Universidad de Navarra [<http://tinyurl.com/3g4phdk>, 20/12/2010].
- Seiter, E. (2005) 'The Internet Playground: Children's Access, Entertainment, and Mis-Education', London: Peter Lang, p. 100, in Jenkins, H. *et al* (2006) *An occasional paper on digital media and learning - Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Chicago: The MacArthur Foundation [<http://tinyurl.com/3ds4on>, 12/04/2011].
- Serrano, E. (2011) 'Prefácio', in Pinto, M. (coord.), Pereira, S., Pereira, L. & Dias, T. D. (2011) *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*, Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social/CECS, Universidade do Minho, p. 7.
- Silva, A. M. (1980) *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*, vol. IV, Lisboa: Confluência Livros Horizonte.

Silva, B. D. (2000) 'Âmago da Comunicação Educativa', in *Comunicação e Sociedade* 2, Cadernos do Noroeste, Série Comunicação, Vol. 14 (1-2), 2000, pp. 689-710.

Silvia, G.J. e Menezes, I. (2008) 'Construção e validação de indicadores de literacia mediática' in *Comunicação e Sociedade n.º 13*, Porto: Campo das Letras, pp.55-68.

Stoer, S. R. (1982) *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte.

<http://www.antroposmoderno.com>

<http://www.b-on.pt/>

<http://www.briefing.pt>

<http://comedu.blogspot.com>

<http://www.comunicacao.uminho.pt/>

<http://www.declarationdebruxelles.be>

<http://www.dges.mctes.pt>

www.dgrhe.min-edu.pt

<http://www.educare.pt/>

www.erc.pt

<http://www.eurocid.pt>

<http://www.fenprof.pt>

<http://www.fibra.pt>

<https://www.ideals.illinois.edu/>

<http://www.ifl.pt>

<http://www.ionline.pt>

<http://literaciamediatica.pt/congresso>

<http://www.obercom.pt>

<http://www.ond.vlaanderen.be>

<http://www.planotecnologico.pt/>

<http://www.pordata.pt/>

<http://www.pte.gov.pt>

<http://pt.shvoong.com>

<http://www.telegraph.co.uk>

<http://www.unesco.org>

<http://pt.wikipedia.org>