Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Marisa Vieira Mourão

A literacia para os *media* e a informação no contexto escolar português: estudo sobre práticas e políticas em instituições de ensino público

março de 2025

A literacia para os *media* e a informação no contexto escolar português: estudo sobre práticas e políticas em instituições de ensino público

Marisa Vieira Mourão

UMinho | 2025

Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Marisa Vieira Mourão

A literacia para os *media* e a informação no contexto escolar português: estudo sobre práticas e políticas em instituições de ensino público

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Comunicação

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Pereira

março de 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que participaram ou colaboraram de alguma forma neste estudo, quer seja pela disponibilização dos projetos educativos, pela participação no pré-teste, pela distribuição dos questionários, pelo seu preenchimento, pela participação nas entrevistas ou de qualquer outra forma. Sem eles, esta tese não existiria.

À professora Sara Pereira, pela exigência e por todos os ensinamentos.

Ao professor Moisés de Lemos Martins, pelo incentivo para iniciar esta "travessia" — como ele a chamaria —, mas sobretudo pela confiança e pela amizade.

Ao Pedro Moura, por ser o verdadeiro camarada desta e de tantas outras travessias.

À Margarida Maneta, pela parceria diária, mas sobretudo pelo apoio e pela amizade.

A todos aqueles que partilharam comigo as suas sugestões e as suas ideias, em especial à Rosário Silva e também à Isabel Macedo, a quem agradeço igualmente a amizade.

Ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho e ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, bem como a todos que aí fizeram parte do meu quotidiano e o tornaram melhor, em especial à Marta Eusébio Barbosa, à Ricardina Magalhães e à Sofia Gomes.

À Rita, à Mariana e à Judite, pela amizade e pela presença apesar da distância.

À Ana Sofia, ao Márcio e à Soraia, por serem o meu Norte.

Aos meus pais, por tudo.

FINANCIAMENTO

Entre 22 de janeiro de 2024 e 16 de fevereiro de 2025, este estudo contou com o apoio do projeto *bYou – Estudo das Vivências e Expressões dos Jovens sobre os* Media, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/COM-OUT/3004/2020), através do usufruto de uma bolsa de investigação para estudante inscrito em doutoramento no âmbito desse mesmo projeto (UMINHO/BID/2024/01).

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A literacia para os *media* e a informação no contexto escolar português: estudo sobre práticas e políticas em instituições de ensino público

Resumo: Ao longo dos anos, perante a omnipresença dos *media*, tem vindo a ser destacada a necessidade de promover a literacia para os *media* e a informação (LMI). Esta necessidade já reconhecida, em 1982, na Declaração de Grünwald Sobre Educação para os Media, assume novos significados numa era de mediatização profunda (Couldry & Hepp, 2017). Neste contexto, problemáticas como o discurso de ódio, as ameaças à privacidade e, sobretudo, a desinformação têm feito ecoar a importância de competências a este nível. A LMI é vista como uma resposta aos desafios de uma era digital e como uma forma de aproveitar as oportunidades de uma cultura participativa (Jenkins, 2009), apresentando-se como um pré-requisito para a cidadania contemporânea (Buckingham, 2019). A necessidade de capacitação estende-se aos mais novos, que, como têm demonstrado os estudos, não têm uma capacidade inata face aos *media* e à informação. A este nível, a importância da escola tem vindo a ser salientada, sobretudo, pelo seu papel na formação integral das crianças, tendo sido dados passos significativos do ponto de vista das políticas públicas para sustentar as práticas neste contexto.

Através desta investigação, pretende-se conhecer e caracterizar o atual cenário de promoção da LMI nas escolas públicas portuguesas, identificando e caracterizando as políticas e as práticas existentes e procurando conhecer os motivos e as razões para a sua (não) implementação. Para tal, tendo em consideração os agrupamentos e as escolas não agrupadas de Portugal continental e os anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, segue-se uma metodologia qualitativa e quantitativa que tem por base a análise documental de projetos educativos de 425 agrupamentos e escolas não agrupadas, questionários aplicados a 529 professores e entrevistas realizadas a responsáveis de 15 agrupamentos. Apesar de uma existência significativa de práticas com potencial de promoção da LMI, os resultados apontam para um uso dos *media* sobretudo com finalidades instrumentais. As práticas de LMI têm tipologias e expressões variáveis, indo desde pequenas ações até projetos específicos, não existindo um modo de implementação único nos contextos estudados. As práticas não resultam de políticas formais dos agrupamentos e das escolas não agrupadas orientadas especificamente para a LMI, sendo antes enquadradas em eixos de atuação mais latos, como o sucesso escolar ou a cidadania. O panorama é fragmentário e amplamente dependente da atuação dos professores, os quais são afetados pela falta de tempo e de formação, os dois fatores mais adversos a um maior desenvolvimento da área. O estudo vem demonstrar que continua a ser necessário definir políticas públicas que permitam fortalecer este domínio.

Palavras-chave: cidadania, crianças, escola, literacia para os *media* e a informação, professores

Media and information literacy in the Portuguese school context: a study of practices and policies in the public education system

Abstract: Over the years, given the omnipresence of the media, the need to promote media and information literacy (MIL) has been emphasised. This requirement was already recognised in 1982 in the Grünwald Declaration on Media Education, but it has acquired new meanings in an era of deep mediatisation (Couldry & Hepp, 2017). In this context, issues such as hate speech, threats to privacy and, above all, disinformation have echoed the importance of MIL. MIL is seen as a response to the challenges posed by the digital age and as a way of benefiting from a participatory culture (Jenkins, 2009). It is a prerequisite for contemporary citizenship (Buckingham, 2019). The need for promoting MIL extends to younger generations, who, as studies have shown, do not have an innate competence to deal with media and information. In this respect, for its role in the integral education of children, the importance of the school has been highlighted and significant steps have been adopted in terms of public policies to support practices in this particular context.

The aim of this research is to understand and describe the current scenario of promoting MIL in Portuguese public schools by identifying and characterising existing policies and practices, as well as seeking to understand the rationale for its implementation or non-implementation. To this end, it follows a qualitative and quantitative methodology and considers the grouped and non-grouped schools in mainland Portugal and the school terms 2021/2022 and 2022/2023. Thus, the study is based on a document analysis of the education projects of 425 grouped and non-grouped schools, questionnaires applied to 529 teachers and interviews conducted with the coordinators from 15 school groups. Despite the existence of a significant number of practices with the potential to promote MIL, the results indicated that the media are used mainly for instrumental purposes. MIL practices vary in typology and expression, ranging from small actions to specific projects, and there is no single implementation method in the studied institutions. Practices are not the result of formal policies specifically orientated towards MIL of the grouped or non-grouped schools, but rather are framed within wider axis of action, such as school success or citizenship. The scenario is fragmented and largely dependent on the work of teachers who are affected by the lack of time and adequate training, the two most adverse factors to further development in the area. The study has shown that there is still a need to promote public policies to strengthen this field.

Keywords: citizenship, children, school, media and information literacy, teachers

Índice

Introdução 18

Questões e objetivos da investigação 20

Estrutura do documento 22

Capítulo 1. A importância da LMI na era digital 24

1.1. Da literacia mediática à LMI 25

1.1.1. A literacia mediática e a importância do espírito crítico 25

1.1.2. A necessidade de mobilizar múltiplas literacias 30

1.2. Novos problemas, velhas preocupações e as respostas possíveis 34

1.2.1. A mediatização profunda: um novo significado para a omnipresença dos *media* 34

1.2.2. Terrenos de ação da LMI 37

1.2.2.1. A vigilância 38

1.2.2.2. Os algoritmos, as bolhas de filtro e as câmaras de eco 40

1.2.2.3. A desinformação 42

1.2.2.4. A intolerância e o discurso de ódio 45

1.2.2.5. A saúde e o desenvolvimento sustentável 46

1.2.2.6. A cidadania 48

1.3. Do (mero) poder tecnológico à capacitação 49

1.4. Uma questão de direitos 54

1.5. Síntese final 58

Capítulo 2. A escola como espaço para (educar para) os *media* 60

2.1. A escola e os *media*: que relação? 61

2.1.1. A omnipresença dos *media* na vida das crianças 61

2.1.2. "É complicado": competição ou integração dos *media* na escola? 64

2.1.3. A educação integral e os *media* 68
2.2. A integração da LMI no contexto escolar 71
2.2.1. Das políticas públicas ao quotidiano das escolas 71
2.2.2. A escola como lugar (historicamente) privilegiado 75
2.2.2.1. O impulso da Unesco e das entidades europeias 76
2.2.2.2. O caso dos currículos 82
2.2.2.3. O potencial da biblioteca escolar 88
2.2.3. Os obstáculos à promoção da LMI nas escolas 89
2.2.3.1. Além da integração curricular 90
2.2.3.2. A formação e a ação dos professores 95
2.3. Síntese final 98
Capítulo 3. O caso português: entre a "deriva tecnocêntrica" e novos horizontes para a LMI 100
3.1. Breve contextualização 101
3.2. Retrospetiva e novos horizontes no contexto escolar 110
3.2.1. A aposta na modernização das escolas e nas competências digitais 110
3.2.2. Um impulso (político) para a LMI? 114
3.3. As práticas e os desafios à implementação da LMI nas escolas portuguesas 120
3.4. Síntese final 127
Capítulo 4. Metodologia 129
4.1. Os objetivos 130
4.2. O desenho metodológico 131
4.2.1. As três etapas: um diálogo para uma imagem mais completa 131
4.2.2. Os anos letivos e o território em análise 133
4.2.3. A análise dos projetos educativos 134
4.2.4. Os questionários aos professores 141

4.2.5. As entrevistas 147

4.3. As implicações éticas e a autovigilância 154

Capítulo 5. A LMI nos projetos educativos das escolas: resultados da análise documental 156

5.1. Caraterização da amostra 157

5.2. Os *media* nas escolas: prioridades e enquadramento 160

5.2.1. Um panorama global dos usos dos *media* 160

5.2.2. As literacias 161

5.2.3. Os projetos e as iniciativas 169

5.2.4. Os meios 173

5.2.5. Os âmbitos 174

5.2.6. Os destinatários 179

5.2.7. Os referenciais 185

5.2.8. O enquadramento 186

5.3. Síntese final 189

Capítulo 6. As práticas de promoção da LMI na voz dos professores: resultados dos questionários 193

6.1. Caracterização da amostra 194

6.2. As prioridades dos professores face aos *media* 198

6.2.1. A (in)existência de práticas de promoção de LMI 198

6.2.2. As características das práticas 200

6.2.3. O caso da disciplina "Cidadania e Desenvolvimento" 212

6.3. Os motivos para a (não) existência de práticas de LMI 218

6.3.1. As razões para não dinamizar ou colaborar em atividades 218

6.3.2. As perceções sobre motivos que possam influenciar a implementação das atividades 220

6.3.3. A participação em ações de formação e a influência na implementação de atividades 225

6.4. Síntese final 234

Capítulo 7. A LMI nas escolas a partir da voz das lideranças: resultados das entrevistas 237

7.1. Caracterização da amostra 238

7.2. O lugar dos *media* nos 15 agrupamentos 240

7.3. As práticas 244

7.3.1. Os *media* escolares 244

7.3.2. Outros projetos e ações pontuais 246

7.3.3. A biblioteca escolar 248

7.3.4. O currículo 250

7.3.5. A Estratégia de Educação para a Cidadania 251

7.3.6. Os responsáveis pela implementação das atividades e os públicos-alvo 252

7.3.7. Os objetivos 255

7.3.8. Os referenciais 257

7.4. Os motivos que influenciam a implementação da LMI 257

7.5. Sugestões e oportunidades 263

7.6. Síntese final 264

Capítulo 8. A situação da LMI nas escolas portuguesas: discussão dos resultados das três etapas 267

8.1. As diferentes abordagens dos *media* e as temáticas privilegiadas 268

8.2. As formas de integração da LMI 277

8.3. Os atores 284

8.4. Os entraves e os desafios à implementação da LMI 287

8.5. Estratégias de apoio às políticas e às práticas: pistas para a ação 293

Conclusão **297**

Limitações da investigação e pistas para o futuro 305

Referências **307**

Apêndices **341**

Apêndice 1: itens de pesquisa para seleção dos segmentos em análise nos projetos educativos 342

Apêndice 2: critérios de codificação dos projetos educativos 344

Apêndice 3: perguntas para avaliação do questionário no pré-teste 349

Apêndice 4: questionário aplicado aos professores 350

Apêndice 5: folheto informativo enviado aos agrupamentos de escolas 365

Apêndice 6: modelo de consentimento informado das entrevistas 367

Apêndice 7: guião das entrevistas 369

Lista de abreviaturas e siglas

CECS	Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho
DGE	Direção-Geral da Educação
DP	Desvio-padrão
EB	Ensino Básico
EE	Encarregados de Educação
EECE	Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola
ENEC	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
ERC	Entidade Reguladora para a Comunicação Social
GILM	Grupo Informal sobre Literacia para os *Media*
LM	Literacia Mediática
LMI	Literacia para os *Media* e a Informação
M	Média
Mdn	Mediana
MIL	*Media and Information Literacy*
MILObs	Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia do CECS
NUTS	Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos
PADDE	Planos de Ação de Desenvolvimento Digital das Escolas
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PISA	Programme for International Students Assessment
PNC	Plano Nacional de Cinema
RBE	Rede de Bibliotecas Escolares
RTP	Rádio e Televisão de Portugal
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de figuras

Figura 1 Ecologia da LMI segundo Grizzle, Wilson, et al. (2021) 32

Figura 2 Dimensões da Capacitação Digital das Escolas 112

Figura 3 Domínios da Educação para a Cidadania organizados pelos três grupos 117

Figura 4 Etapas do estudo da situação da LMI nas escolas públicas portuguesas 132

Figura 5 Processo de composição da amostra dos projetos educativos 135

Figura 6 Processo de preparação dos projetos educativos para análise 138

Figura 7 Processo de constituição da amostra dos questionários 145

Figura 8 Processo de constituição da amostra das entrevistas 150

Figura 9 Distribuição geográfica dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425) por região de Portugal continental 158

Figura 10 Distribuição geográfica dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425) por distritos de Portugal continental 158

Figura 11 Oferta educativa disponível nos agrupamentos e nas escolas não agrupadas em análise (n = 425) 159

Figura 12 Dimensão dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425) considerando o número de alunos matriculados 160

Figura 13 Literacias (menções gerais e objetivos) presentes nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425) 162

Figura 14 Nuvem de palavras da subcategoria "literacia digital" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 260) 164

Figura 15 Nuvem de palavras da subcategoria "literacia para a informação" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 151) 166

Figura 16 Nuvem de palavra da subcategoria "literacia mediática" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 29) 167

Figura 17 *Media* escolares mencionados nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425) 170

Figura 18 Nuvem de palavras da subcategoria "*media* escolares" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 173) 171

Figura 19 Nuvem de palavras da subcategoria "outros projetos/clubes" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 117) 172

Figura 20 Meios de comunicação associados à promoção da LMI presentes nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425) 174
Figura 21 Frequência com que a biblioteca escolar está associada à promoção da LMI nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise por região..... 175
Figura 22 Frequência com que a biblioteca escolar está associada à promoção da LMI nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise por tamanho das unidades orgânicas (considerando o número de alunos) 175
Figura 23 Nuvem de palavras da subcategoria "biblioteca escolar" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 148) 176
Figura 24 Frequência com que a biblioteca escolar é associada à promoção de distintas literacias (n = 169) 177
Figura 25 Nuvem de palavras da subcategoria "disciplinas/aulas" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 55) 178
Figura 26 Distintos destinatários associados à promoção da LMI mencionados explicitamente nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425) 180
Figura 27 Nuvem de palavras da subcategoria "estudantes" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 185)..... 181
Figura 28 Nuvem de palavras da subcategoria "professores" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 148)..... 182
Figura 29 Nuvem de palavras da subcategoria "pessoal não docente" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 71) 183
Figura 30 Nuvem de palavras da subcategoria "família" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 62)..... 184
Figura 31 Referenciais mencionados nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425)..... 186
Figura 32 Distribuição da amostra de professores inquiridos (n = 529) por género..... 195
Figura 33 Distribuição da amostra de professores inquiridos (n = 529) por grupo etário..... 195
Figura 34 Distribuição geográfica da amostra dos professores inquiridos (n = 529) por distrito de Portugal continental onde lecionaram em 2021/2022 197
Figura 35 Oferta educativa/níveis de ensino em que lecionavam os professores inquiridos (n = 529) 198

Figura 36 Dinamização ou colaboração em atividades de LMI nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023 (n = 529) 199
Figura 37 Dinamizadores mais relevantes das atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos (n = 282) 206
Figura 38 Formatos das atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos (n = 282) 210
Figura 39 Periodicidade das atividades de LMI realizadas pelos professores inquiridos (n = 282) . 211
Figura 40 Conhecimento dos referenciais *Aprender com a Biblioteca Escolar* e *Referencial de Educação para os* Media (n = 282) 212
Figura 41 Oferta educativa/níveis de ensino em que lecionavam os professores inquiridos que disseram lecionar a disciplina "Cidadania e Desenvolvimento" nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023 (n = 145) 213
Figura 42 Frequência em ações de formação em LMI nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, reportada pelos professores inquiridos (n = 529) 226
Figura 43 Motivos apresentados pelos inquiridos para não terem frequentado formação em LMI (n = 408) 227
Figura 44 Frequência em ações de formação em LMI versus dinamização ou colaboração em atividades neste domínio 228
Figura 45 Frequência em ações de formação em LMI versus sentir-se capacitado e qualificado para dinamizar atividades 230
Figura 46 Frequência em ações de formação em LMI versus conhecimento do referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* 231
Figura 47 Frequência em ações de formação em LMI versus conhecimento do *Referencial de Educação para os* Media 232
Figura 48 Dimensão dos agrupamentos em análise (n = 15) considerando o número de alunos matriculados 239
Figura 49 Dimensão dos agrupamentos em análise (n = 15) considerando o número de professores em exercício de funções 239
Figura 50 Interligação dos diferentes usos dos *media* nas escolas 270

Lista de tabelas

Tabela 1 Unidades orgânicas (agrupamentos e escolas não agrupadas) incluídas na Fase 1 por região (NUTS II) e tipo de agrupamento 136

Tabela 2 Categorias e subcategorias de análise dos projetos educativos 139

Tabela 3 Operacionalização do conceito "práticas de promoção da LMI no contexto escolar português" em análise no questionário e respetivas questões 142

Tabela 4 Agrupamentos envolvidos na etapa de entrevistas por região e tipo de menção à LMI presente no projeto educativo 150

Tabela 5 Categorias e subcategorias de análise das entrevistas 153

Tabela 6 Literacias (menções gerais e objetivos) presentes nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise por região 163

Tabela 7 Literacias (menções gerais e objetivos) presentes nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise por tamanho das unidades orgânicas (considerando o número de alunos) 163

Tabela 8 Projetos/iniciativas referidos nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise por região 169

Tabela 9 Projetos/iniciativas referidos nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise por tamanho das unidades orgânicas (considerando o número de alunos) 169

Tabela 10 Distribuição da amostra de professores inquiridos (n = 529) por grupos de recrutamento 196

Tabela 11 O objetivo mais relevante das atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos (n = 282) 200

Tabela 12 Frequência com que as atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos (n = 282) se enquadraram nas distintas temáticas/áreas 202

Tabela 13 Frequência com que usaram/ analisaram distintos meios nas atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos (n = 282) 204

Tabela 14 Frequência com que os distintos públicos foram os destinatários principais das atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos (n = 282) 207

Tabela 15 Frequência com que as atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos estiveram enquadradas em distintos âmbitos/documentos 209

Tabela 16 Frequência com que as atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos foram enquadradas ou tiveram por base algum referencial 212

Tabela 17 Professores inquiridos que disseram lecionar a disciplina "Cidadania e Desenvolvimento" nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023 (n = 145) por grupos de recrutamento 214

Tabela 18 Frequência com que foram abordados os distintos domínios da "Cidadania e Desenvolvimento" nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023 pelos inquiridos que a lecionaram (n = 145) 215

Tabela 19 Frequência com que foram abordados os distintos domínios na "Cidadania e Desenvolvimento" considerando os docentes que lecionavam o 2.º e o 3.º ciclos 217

Tabela 20 Razões mais relevantes para não ter dinamizado ou colaborado na dinamização de atividades de LMI (n = 247) 218

Tabela 21 Nível de concordância dos inquiridos face a distintos motivos que possam influenciar a implementação da LMI nas escolas (n = 529) 220

Tabela 22 Matriz padrão dos fatores extraídos relativamente aos motivos que possam influenciar a implementação da LMI nas escolas 223

Tabela 23 Diferenças entre os envolvidos e os não envolvidos em atividades de LMI quanto ao nível de concordância face a distintos motivos que possam influenciar a implementação da LMI nas escolas 224

Tabela 24 Diferenças entre os que participaram ou não em ações de formação quanto ao nível de concordância face a distintos motivos que possam influenciar a implementação da LMI nas escolas 229

Tabela 25 Diferenças entre os que participaram ou não em ações de formação quanto à frequência com que foram abordadas distintas temáticas nas atividades em que estiveram envolvidos 233

Introdução

Nos últimos anos, a literatura tem vindo a evidenciar, de modo particular, o entrelaçamento dos *media* com os quotidianos. Vidas "onlife" (Floridi, 2015) e mediatização profunda (Couldry & Hepp, 2017) são só dois dos exemplos mais sonantes entre aquilo que se tem vindo a produzir em torno desta questão. A partir de distintos prismas, as expressões aludem a esta entretecedura, mas também às suas consequências.

Num "mundo de mediação quase total", colocam-se diversos desafios associados ao próprio funcionamento dos meios de comunicação (Buckingham, 2019, p. 1). Algumas das preocupações não são novas, mas assumem novas dimensões. Têm sido temáticas em destaque o discurso de ódio, as ameaças à privacidade e, sobretudo, a desinformação, inclusive nos discursos político e mediático, fazendo ecoar a importância da literacia para os *media* e a informação (LMI).

Se é certo que a LMI já era relevante em 1982, tal como se assinalava na Declaração de Grünwald Sobre Educação para os Media (1982), ainda mais o é numa era digital em que a omnipresença dos *media* atinge novas dimensões. Esta importância tem vindo a ser cada vez mais reconhecida, apesar de, por vezes, com um certo viés temático e com uma visão algo limitada.

É também a importância da LMI[1] que está subjacente ao estudo que aqui apresentamos, o qual se debruça sobre a situação da promoção de competências neste domínio no contexto escolar português. Partimos, portanto, da seguinte premissa: sociedades mediatizadas exigem cidadãos com elevados níveis de literacia no que aos *media* (e à informação) diz respeito[2]. Neste sentido, vemos como fundamental a promoção da LMI, entendendo que a resposta aos desafios colocados deve passar sempre por uma perspetiva crítica e compreensiva, e não por uma visão limitada ou instrumental (Buckingham, 2019, 2020). O desenvolvimento de competências neste domínio é, deste modo, visto como uma resposta aos desafios de uma era digital e como uma forma de aproveitar as oportunidades apresentadas no quadro de uma cultura participativa (Jenkins, 2009), colocando-se, assim, como um pré-requisito para a cidadania contemporânea (Buckingham, 2019).

[1] Exploraremos esta questão sobretudo no Capítulo 1.
[2] A formulação é inspirada em Carlsson (2019), que se refere a sociedades mediadas. O conceito de mediatização profunda é explorado no Ponto 1.2.1.

Esta capacitação, defendemos[3], é necessária inclusive para aqueles que vulgarmente poderíamos designar de "nativos digitais" (como os nomearia Prensky, 2001a, 2001b), sob pena de se gerarem desigualdades entre quem tem e quem não tem competências para superar os desafios e aproveitar as potencialidades desta era digital. Este pressuposto tem sobretudo em consideração três ideias, exploradas no quadro teórico e que de seguida antecipamos.

Primeiro, os *media*, principalmente os digitais, são omnipresentes na vida dos mais novos, sendo este um grupo amplamente conectado (e.g., Andrade et al., 2021; Ofcom, 2023; S. Pereira, Fillol & Moura, 2021; S. Pereira, Pinto & Moura, 2015; Smahel et al., 2020) e acontecendo esta conexão cada vez mais cedo (e.g., UNICEF, 2017). Os meios de comunicação têm um papel de destaque na sua socialização[4], a qual é também hoje mediatizada (Couldry & Hepp, 2017).

Segundo, diversos estudos têm mostrado que não existe uma capacidade inata dos mais novos face aos *media* e à informação (e.g., Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021a, 2021b; S. Pereira, 2021; Ponte et al., 2024; Scolari, 2019), até porque a questão que se coloca não é somente a de saber usar certas ferramentas, mas é sobretudo a de ter uma compreensão crítica (Buckingham, 2019).

Terceiro, a LMI pode colocar-se como uma ferramenta ao serviço da concretização dos direitos, inclusive das crianças (e.g., Buckingham, 2009a; S. Pereira, 2019).

Nesta promoção da LMI das crianças, a escola é vista como um lugar privilegiado, pela possibilidade de chegar a uma diversidade de alunos, pelo seu papel de criação de igualdade de oportunidades e, principalmente, pelo seu papel na formação integral.

No caso português, ao longo dos anos, não houve uma real aposta na educação para os *media* nos currículos (S. Pereira, Pinto, Silveira & Pessôa, 2014; Tomé, 2016), mas isto não limitou a sua exploração. Aliás, a escola foi identificada como o principal terreno de ação da educação para os *media*, na primeira década do século XXI (M. Pinto et al., 2011). E, desde então, foram publicados importantes documentos que vieram reforçar a importância da LMI e criar algumas orientações para a sua

[3] Naturalmente, esta não é uma visão unicamente nossa, sendo inspirada noutros autores. O mesmo acontece a propósito do papel do contexto escolar. Todavia, todos estes aspetos são explorados no quadro teórico, motivo pelo qual não entramos aqui nesse detalhe.

[4] Aqui entendida como o processo pelo qual nos tornámos atores sociais. "A socialização pode ser amplamente definida como todas as áreas de desenvolvimento da personalidade humana, que se baseiam em influências sociais. Isto inclui aprendizagem informal, bem como intervenções pedagógicas deliberadas", sendo amplamente generalizada a ideia de que os *media* têm aqui um importante papel, apesar de ser difícil determinar em que medida (Trültzsch-Wijnen, 2020, p. 12).

implementação nas escolas. Referimo-nos ao *Referencial de Educação para os* Media (S. Pereira, Pinto, Madureira et al., 2014; S. Pereira, Pinto & Madureira, 2023), ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (G. Martins et al., 2017) e à *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017).

Estes documentos surgem na sequência de uma consciencialização global em torno deste domínio, para a qual muito têm contribuído, ao longo de décadas, instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e as entidades europeias (Conselho da Europa e União Europeia), cujos discursos têm salientado a importância da LMI e da sua promoção no contexto escolar. Entre as diversas ações da Unesco, não podemos deixar de destacar a Declaração de Grünwald Sobre Educação para os Media (1982) e o seu currículo para o desenvolvimento da LMI destinado a professores (Grizzle, Wilson, et al., 2021; Wilson et al., 2011). Já da ação das instituições europeias, entre múltiplas recomendações, salienta-se a Recomendação da Comissão, de 20 de Agosto de 2009, Sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital (2009), que apresenta a literacia mediática como uma competência fundamental e que recomenda aos Estados-Membros que lancem o debate sobre a inclusão da educação para os *media* nos programas escolares obrigatórios. E, mais recentemente, destaca-se a Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho (2018)[5] que coloca nos Estados-Membros a responsabilidade de promover e de tomar medidas para desenvolver a literacia mediática. De acordo com o disposto no Artigo 33.º-A, para além de se responsabilizar os Estados-Membros pela promoção de competências neste domínio, esta questão é reforçada pela dimensão de prestação de contas, devendo os países apresentar, de três em três anos, relatórios à Comissão a este propósito.

Questões e objetivos da investigação

Através do presente estudo, pretendemos fornecer um mapeamento das práticas e das políticas de LMI nas escolas públicas portuguesas, partindo da questão: *qual é a atual situação da promoção da LMI no contexto escolar público português?* Os objetivos são essencialmente três:

[5] Esta diretiva é transposta para o contexto português pela Lei n.º 74/2020.

1. analisar (se e) como têm sido implementadas e desenvolvidas políticas e práticas de promoção da LMI nos agrupamentos e escolas não agrupadas, identificando a sua presença, as suas características, o seu enquadramento e o papel dos diferentes atores;
2. identificar e compreender motivos e razões para a (não) implementação e desenvolvimento de políticas e de práticas de promoção da LMI nos agrupamentos e escolas não agrupadas;
3. identificar estratégias de apoio às políticas e às práticas, que sustentem a promoção da LMI nas escolas portuguesas.

Para lhes dar resposta, numa abordagem mista, com uma metodologia simultaneamente qualitativa e quantitativa, temos por base a análise documental de projetos educativos de 425 agrupamentos e escolas não agrupadas de Portugal continental, questionários aplicados a 529 professores e entrevistas realizadas a direções e/ou responsáveis nos domínios da LMI de 15 agrupamentos. O estudo tem em consideração os agrupamentos e as escolas não agrupadas de Portugal continental e os anos letivos 2021/2022 e 2022/2023.

Pretende-se, assim, contribuir para dar a conhecer a atual situação da LMI nas escolas públicas portuguesas, dando continuidade ao mapeamento que se iniciou no início deste século com o trabalho de Manuel Pinto et al. (2011), o qual vai além do contexto escolar e nos fornece dados sobre uma variedade de contextos. Juntamo-nos, assim, a outros autores que têm fornecido pistas sobre a evolução deste domínio em Portugal (e.g., Bobrowicz-Campos et al., 2021; Costa et al., 2014; Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2023; S. Pereira & Toscano, 2020, 2021; L. Santos et al., 2017), procurando fornecer um levantamento atualizado e especificamente orientado para o contexto escolar português, realidade sobre a qual há insuficiente informação[6].

[6] Com foco neste contexto, encontra-se o estudo recente sobre as bibliotecas escolares de Sara Pereira e Margarida Toscano (2020, 2021) e o trabalho de Bobrowicz-Campos et al. (2021) em torno de documentos orientadores de estabelecimentos de ensino que, no ano letivo 2017/2018, integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Estrutura do documento

Todo o trabalho desenvolvido é apresentado ao longo das próximas páginas, começando pelo referencial teórico, passando pela metodologia adotada e terminando com a apresentação, análise e discussão dos resultados. Para tal, o presente documento organiza-se em oito capítulos.

No *capítulo 1*, reflete-se sobre a importância da LMI num mundo mediatizado. Partindo do cenário atual, discute-se o conceito e a sua capacidade de dar resposta a problemáticas especificas, sem ignorar os seus limites. Examina-se ainda a necessidade de capacitação dos públicos mais novos, apresentando a LMI como um direito, na linha do que já vem sendo defendido por Buckingham (2001, 2009a) a propósito da educação para os *media*.

De seguida, avança-se para o contexto central da presente tese, a escola. Assim, no *capítulo 2*, é discutido o lugar da LMI nesta instituição educativa. Começa-se por olhar para a complexa relação entre os *media* e a escola, salientando o importante papel dos *media* na vida das crianças e a responsabilidade da escola neste domínio. Depois, olha-se para a implementação de políticas e de práticas de LMI, começando por pensar no conceito de políticas públicas, para, na sequência, oferecer um panorama, de certo modo histórico, da integração da LMI nas escolas, no sentido de perspetivar a atualidade. O capítulo encerra com os motivos que influenciam a implementação deste domínio.

O *capítulo 3* desenvolve-se em torno do caso português, país sobre o qual se debruça o presente estudo. Começa-se por contextualizar, de modo global, as particularidades da promoção da LMI neste espaço geográfico, para depois particularizar nos mais recentes avanços no contexto escolar e nas atuais práticas e desafios da implementação nas escolas portuguesas.

No *capítulo 4*, apresenta-se a metodologia, partindo dos objetivos do presente estudo para, de seguida, se dar conta das opções metodológicas adotadas. Termina-se com uma breve nota sobre as implicações éticas e a autovigilância.

Os capítulos seguintes apresentam, analisam e discutem os resultados. Os primeiros três dividem-se pelas distintas etapas da investigação, permitindo-nos, no seu conjunto, obter um retrato mais completo e holístico sobre a questão em estudo. Assim, no *capítulo 5*, apresentam-se os resultados da análise documental dos projetos educativos. No *capítulo 6*, detalham-se os dados resultantes dos questionários aplicados aos professores. E, no *capítulo 7*, dá-se conta das entrevistas realizadas junto dos

agrupamentos. Por fim, no *capítulo 8*, integram-se os principais resultados de cada etapa, discutindo-os à luz do quadro teórico.

Para encerrar, em jeito de *conclusão*, retomamos as questões iniciais do estudo e sintetizamos os seus principais resultados, dando ainda conta das limitações e indicando caminhos para investigação futura.

Ao longo de todo o documento, procuramos ser minuciosos e rigorosos no que aos nossos objetivos diz respeito, apostando, ainda assim, na clareza e na síntese, sem esquecer o nosso público-alvo principal, mas abrindo a possibilidade de atingir outros públicos que não o académico[7], sob o desígnio de colocar esta investigação ao serviço da própria comunidade.

[7] Sem prejuízo do desenvolvimento de documentos especificamente orientados em particular para a comunidade educativa, a divulgação dos resultados junto da comunidade científica e também de todos os interessados além desta é vista como determinante. Todas e quaisquer partes desta tese já divulgadas e por divulgar foram e serão devidamente adaptadas e assinaladas como tal.

Capítulo 1

A importância da LMI na era digital

A razão mais imediata para se pensar a relevância da promoção da LMI continua a ser a necessidade de preparação para lidar com a omnipresença dos *media*, uma questão já assinalada em 1982 pela Declaração de Grünwald Sobre Educação para os Media, mas que assume novas dimensões numa era de mediatização profunda (Couldry & Hepp, 2017). É precisamente esta importância que procuramos evidenciar ao longo deste capítulo, através do qual se pretende enquadrar o valor da LMI na atualidade, percorrendo, para isso, quatro pontos.

Em primeiro lugar, discutimos os conceitos centrais neste domínio e os seus significados, clarificando as diferenças entre alguns termos e esclarecendo a opção pelo conceito de "literacia para os *media* e a informação" (LMI) no quadro do presente estudo. Em segundo, olhamos para o modo como a LMI dá resposta a problemáticas específicas no quadro da era digital. Em terceiro, debatemos a importância de se ultrapassar uma visão tecno-determinista, reconhecendo a necessidade da capacitação inclusive daqueles que vulgarmente poderiam ser designados de "nativos digitais". No culminar destes três pontos, apresentamos esta capacitação como um direito, na linha do proposto por Buckingham (2001, 2009a), enquadrando-a na resposta aos direitos humanos, em geral, e aos direitos das crianças, em particular.

1.1. Da literacia mediática à LMI

1.1.1. A literacia mediática e a importância do espírito crítico

A *literacia mediática*[8] tem vindo a ser definida de diferentes formas, incluindo a maioria das definições os seguintes elementos: aceder, analisar e avaliar, criar, refletir e agir (Carlsson, 2019). Não existindo uma definição única (Potter, 2010, 2022), poderá dizer-se que se baseia em três dimensões: (a) *acesso e uso*; (b) *leitura, compreensão, análise e avaliação crítica*; e (c) *competências comunicativas e de criação/produção de conteúdos*. Esta definição poderá rastrear-se até às palavras de Aufderheide já em

[8] Educação para os *media* e literacia mediática são termos mais comuns na literatura europeia e serão, sobretudo pelo seu significado, os considerados neste trabalho. Todavia, sobretudo, na literatura (e nas práticas) da América Latina encontramo-nos com o uso frequente do termo "educomunicação". Nem sempre o encontramos com o mesmo significado, surgindo por vezes como equivalente a literacia mediática, como acontece em trabalhos de Aguaded e de outros autores (Pérez Tornero & Varis, 2010). Porém, como explica Ismar Soares (2018), este conceito tem uma origem diferente. Enquanto a educação para os *media* teve origem na Europa, a partir da visão que a educação formal construiu a respeito dos meios de comunicação, "a educomunicação emerge da interface comunicação/educação, em território latino-americano a partir do reconhecimento pelas organizações sociais do direito universal à expressão e à comunicação" (I. Soares, 2018, pp. 12–13). O conceito não denomina unicamente "um determinado ângulo programático da interação comunicação/educação (o tradicional tema da educação ante os meios), mas o conjunto dos elementos reconhecidos, na prática dos agentes culturais do continente, como constitutivos de um novo modo de se trabalhar a interface" (I. Soares, 2008, p. 43).

1993: "a capacidade de um cidadão aceder, analisar, e produzir informação para resultados específicos" (p. 6). Desde aí, estas dimensões têm vindo a ser consideradas por múltiplos especialistas (e.g., Abreu, 2019; Buckingham, 2005; Livingstone, 2004; Pérez Tornero & Varis, 2010), estando também explícitas em documentos de instituições europeias (e.g., Diretiva [UE] 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho, 2018; Recomendação da Comissão, de 20 de Agosto de 2009, Sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital, 2009). A definição tem em consideração os diferentes tipos de meios.

A *educação para os media*[9] é distinguida por alguns autores do conceito de *literacia mediática* na medida em que a primeira diz respeito ao *processo educativo* e a última aos *resultados* através deste alcançados (Buckingham, 2003, 2007; Jacquinot-Delaunay et al., 2008; M. Pinto et al., 2011; Varis, 2010). Assim, apesar de estes conceitos serem por vezes usados como sinónimos (Trültzsch-Wijnen et al., 2017), encerram significados diferentes.

Entende-se que o desenvolvimento de capacidades neste domínio é um processo que ocorre e deve ocorrer ao longo de toda a vida[10] (e.g., Hobbs, 2021; Grizzle, Wilson, et al., 2021; Lemish, 2015; Masterman, 1985), onde diversos atores e contextos têm responsabilidades. O contexto escolar é normalmente o mais apontado, sendo salientando o seu papel fundamental (e.g., Buckingham, 2007; M. Pinto et al., 2011). Aliás, a investigação e a prática da educação para os *media* têm-se "focado principalmente nos usos mediáticos, práticas, culturas e literacias mediáticas das crianças e dos jovens, e também nos métodos de ensino e de pedagogia da literacia mediática dirigidos" a este público (Rasi et al., 2019, p. 1).

Na educação para os *media*, olha-se para os *media* como campo ou objeto de estudo e como meio de comunicação, expressão e produção, excluindo-se o uso instrumental (Buckingham, 2003, 2005; M. Pinto et al., 2011). Está-se a falar de "ensinar e aprender *sobre* os *media*", sejam tradicionais ou digitais, o que "não deve ser confundido com ensinar *através* ou *com* os *media*" (Buckingham, 2003, p. 4). Ou seja, o uso dos meios como recurso educativo nem sempre se orienta pelos objetivos da educação para os *media*, podendo tratar-se apenas do seu uso para explicar ou ilustrar o conteúdo de uma determinada

[9] Educação para os *media* e educação mediática são entendidas como sinónimos. Esta é uma ideia comumente aceite, apesar de se encontrarem alguns apontamentos que podem levantar questões a este propósito. Por exemplo, Maria Emília Brederode Santos, em 2009, menciona: "decidimos rebatizar de Educação Mediática por duas razões: Primeiro, para marcar uma diferença relativamente à Educação para os *Media* defendida nos anos 80 e 90. (...) Em segundo lugar, porque a designação 'Educação para os *Media*' não é muito feliz: não se trata de educar para *promover os media* como outras 'educações para' (educação para os direitos humanos, educação para a paz, educação para a saúde, etc.). Trata-se de 'educação para *lidar com os media*' na tripla vertente de 'aceder aos *media*', 'compreendê-los criticamente' e de 'criar e produzir mensagens'. Trata-se mais, pois, de educação *em media* ou *sobre os media* do que *para os media*. Propõe-se a designação de 'Educação Mediática' por analogia com 'literacia mediática'" (p. 5).

[10] Esta ideia associa-se também com a própria mudança do ambiente mediático. Essa mudança constante exige que o conhecimento e as capacidades não sejam algo estático, mas sim algo que acompanha essa mesma evolução (Hobbs, 2021).

disciplina (M. Pinto et al., 2011). A educação para os *media* visa "desenvolver tanto a compreensão crítica *como* a participação ativa" (Buckingham, 2003, p. 4). Pretende-se, assim, que os cidadãos sejam consumidores informados e críticos dos *media* e também que desenvolvam competências de expressão, comunicação e participação nos e através dos *media*.

Apesar da tónica da nomenclatura nos *media* (nos canais), entende-se que se deve considerar a totalidade do processo comunicativo e os contextos socioculturais desse processo (M. Pinto, 1992). Fala-se, portanto, também numa educação para a comunicação, cuja relevância, hoje, prevalece. Os meios, apesar de dificilmente prescindíveis, são instrumentais, a comunicação humana não se esgota nos mesmos e, "em sociedades cada vez mais diversificadas e interculturais", são cada vez maiores as exigências e os desafios de falar e de escutar (S. Pereira, Pinto & Madureira, 2023, p. 16).

O conceito de educação para os *media* está predominantemente associado ao desenvolvimento do espírito crítico. Aliás, a questão do espírito crítico é, por vezes, salientada quando se diferencia o conceito de literacia mediática e o de literacia digital. A distinção é feita por Buckingham (2020) nos seguintes termos: a literacia digital é maioritariamente definida em termos instrumentais e a educação para os *media* é mais compreensiva, porque se preocupa com a promoção dos usos criativos dos *media*, mas sobretudo com o pensamento crítico.

Apesar de entendemos que a literacia mediática envolve e engloba outras formas de literacia como a digital[11] (e.g., Varis, 2010), é necessário sublinhar esta ideia de "espirítico crítico", pois um dos objetivos sistematicamente associados à educação para os *media* passa precisamente por esta dimensão crítica, pelo desenvolvimento de um espírito ou consciência crítica (Buckingham, 2003; S. Pereira, 2000a). Esta não é uma preocupação nova (Carlsson, 2019), nem tem ficado limitada ao espaço académico, não sendo ignorada nas mais recentes diretivas europeias. Por exemplo, a Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho (2018) refere que a "literacia mediática não deverá confinar-se a uma aprendizagem centrada em ferramentas e tecnologias, deverá também procurar dotar os cidadãos das competências de pensamento crítico necessárias para emitir juízos, analisar realidades complexas

[11] Como diriam Trültzsch-Wijnen et al. (2017), num capítulo focado no contexto europeu, "apesar da diversidade de definições de LM [literacia mediática] e das várias tradições em que se baseiam, há uma tendência para que a LM seja considerada um conceito amplo que liga as literacias baseadas em capacidades TIC [tecnologias de informação e comunicação] e as capacidades de avaliação crítica, expressão criativa e participação cívica e política. Neste entendimento, a literacia torna-se um quadro que integra várias competências e aptidões, identificando os seus componentes-chave e ilustrando a forma como trabalham em conjunto" (p. 104).

e reconhecer a diferença entre factos e opiniões" (Ponto 59). Esta ideia é repetida nas Conclusões do Conselho Sobre a Literacia Mediática num Mundo em Constante Mutação (2020, Ponto 8).

Como nos diz Buckingham (2019),

> pensar criticamente é um processo reflexivo, no qual temos que constantemente questionar as nossas próprias preconceções, interpretações e conclusões. Significa evitar o apressar do julgamento, e reconhecer as limitações das reivindicações que podemos fazer sobre o que sabemos (...). Contudo, é importante não confundirmos o criticismo com o cinismo, ou usá-lo como justificação para a resignação e apatia. Em última análise, o pensamento crítico deve também levar à *ação* crítica. (pp. 55–56)

Ter literacia mediática é também ser autónomo, pensar por si próprio (Hobbs, 2021). Assim, ao pensamento crítico terá de se juntar a autonomia[12] do sujeito. Mais especificamente devemos falar de uma autonomia crítica, um conceito articulado primeiramente por Len Masterman (Hobbs, 2011). Para Masterman (1985),

> a prova de fogo[13] de qualquer programa de educação para os *media* é a medida em que os alunos são críticos na sua própria utilização e compreensão dos *media quando o professor não está presente*. O objetivo principal não é simplesmente a consciência e a compreensão críticas, mas sim a *autonomia* crítica. (p. 25)

E o que é que isto implica na prática? Como se alcança esta autonomia crítica? Não havendo uma "receita" ou uma via única de abordagem, existe um conjunto de questões que são (ou devem ser) uma constante nas práticas de educação para os *media*. Para termos uma noção mais clara das áreas a abranger, teremos de falar de conceitos-chave da educação para os *media*, os quais apoiam as práticas pedagógicas neste domínio.

A obra *Teaching the Media* (em tradução literal, Ensinar os *Media*) do britânico Len Masterman poderá ser entendida como decisiva no que diz respeito à definição de modelos de conceitos-chave, tendo sido

---

[12] Neste domínio, não poderemos ignorar o amplo legado de Paulo Freire, cujo contributo apresenta duas ideias transversais à literacia mediática: a consciência crítica e a autonomia. O famoso educador é defensor e promotor da autonomia dos sujeitos, da aprendizagem ativa e de uma prática problematizadora, que é dialógica, rejeitando uma prática "bancária", em que os "sábios" depositam o saber nos que "nada sabem" (e.g., Freire, 2003, 2012). Enfim, é um defensor da possibilidade de produção e de construção do conhecimento em contraponto com um ensinar que implique a mera transferência de conhecimento, ideia amplamente rejeitada na sua obra. Freire foi uma influência neste campo, podendo mesmo dizer-se que "exerceu uma poderosa influência nos educadores para os *media* pioneiros, particularmente naqueles dos países em desenvolvimento" (Kumar, 2021, p. 222). É amplamente reconhecido o seu papel no quadro da educação para os *media*, mas sobretudo da educomunicação (I. Soares et al., 2021).

[13] Fazendo uma tradução literal, "a prova de fogo" seria antes "o teste ácido", tal como apresentado na versão original. A tradução foi adaptada para uma melhor compreensão da mesma.

posteriormente publicados outros documentos que influenciaram o desenvolvimento da área, como o do British Film Institute e o do Ministério de Ontário (Poyntz, 2015; Poyntz et al., 2021).

Len Masterman (1985) coloca a representação, uma tradicional questão da educação para os *media*, como o elemento central, olhando para os produtos mediáticos como uma construção. Esta centralidade da representação vai-se replicando noutros modelos, como se vê nos exemplos seguintes.

- No final dos anos 1980, a Association for Media Literacy em Ontário (Canadá) apresenta oito conceitos-chave, ainda fundamentais nesse país: "todos os *media* são construções"; "os *media* constroem a realidade"; "as audiências negoceiam o significado nos *media*"; "os *media* têm interesses comerciais"; "os *media* contêm mensagens de teor ideológico e de valores"; "os *media* têm implicações sociais e políticas"; "a forma e o conteúdo estão intimamente relacionados"; "cada meio tem uma forma estética única" (Jolls & Wilson, 2014, p. 71).
- Nos anos 90, surgem os cinco conceitos do Center for Media Literacy dos Estados Unidos da América: todos as mensagens mediáticas são "construídas"; as mensagens mediáticas são construídas usando uma linguagem criativa com as suas próprias regras; diferentes pessoas experienciam a mesma mensagem mediática de forma diferente; os *media* incorporam valores e pontos de vista; a maioria dos *media* são impulsionados pelo lucro e/ou poder (Center for Media Literacy, s.d.; Jolls & Wilson, 2014, p. 73).
- Por fim, no Reino Unido, encontramos um dos modelos de educação para os *media* mais aplicados a nível internacional, que remonta aos anos 1980, desenvolvido pelo British Film Institute. Este modelo propõe seis conceitos ou áreas centrais interdependentes, não hierarquizáveis e aplicáveis a uma variedade de meios: agências mediáticas, categorias, tecnologias, linguagens, audiências e representações (Bazalgette, 1989).

A leitura dos modelos acima referidos permite-nos, desde logo, perceber que há três elementos que se precisam de considerar quando se promove a literacia mediática, como se fossem três vértices de um triângulo: (a) as *instituições* associadas à produção e circulação das mensagens, que têm propósitos e modos de funcionamento próprios; (b) os *públicos*, que interpretam a mensagem de diferentes modos; e (c) as *mensagens* em si mesmas, com linguagens específicas. No centro do triângulo, fica a *representação*, os *media* como construção.

A aplicabilidade destes modelos para o trabalho pedagógico, na atualidade e inclusive face aos *media* digitais, tem vindo a ser particularmente sublinhada por Buckingham. Na obra do especialista (e.g.,

Buckingham, 2003, 2019, 2020), encontramos uma lista mais reduzida de conceitos, mas obviamente com paralelismo com as propostas anteriores: produção, linguagem, representação e audiências. Buckingham (2019, 2020) propõe o uso destes conceitos críticos que têm sido usados no Reino Unido, desde os anos 1970, relativamente aos quais existem várias versões, para ensinar sobre os diversos meios, como os filmes e os jornais, e acredita que podem e devem ser usados "com muita facilidade para ensinar sobre os *media* digitais e sociais"[14] (Buckingham, 2020, p. 235).

A problemática da educação para os *media* vai, portanto, muito além dos *media* enquanto mera tecnologia e, como veremos, é esta visão crítica do ecossistema mediático que se apresenta como parte da resposta a desafios concretos exponenciados pela era digital, que exigem também a mobilização de múltiplas literacias, como assinalamos de seguida.

1.1.2. A necessidade de mobilizar múltiplas literacias

A evolução do ecossistema mediático foi acompanhada pelo surgimento de múltiplos conceitos para dar um nome a novas formas de alfabetização necessárias no século XXI, as "novas literacias": literacia digital, literacia da internet, multiliteracia, entre outros (Scolari, 2019). Mais recentemente e tendo em consideração as mudanças nos *media* e na sociedade em geral e a convergência entre o setor da informação e dos *media*, popularizou-se, sobretudo através do trabalho da Unesco, o conceito holístico de "literacia para os *media* e a informação" (LMI), amplamente conhecido como MIL (do inglês, *media and information literacy*)[15]. O conceito inclui tanto os *media* tradicionais como os digitais (Carlsson, 2019) e é uma tentativa de combinar duas áreas distintas — a literacia para a informação e a mediática — e de unificar conceitos (Wilson et al., 2011).

A dificuldade de continuar a separar a literacia mediática e a literacia para a informação já era assinalada em 2008 (Livingstone, Van Couvering, & Thumin, 2008) e continuou a ser advogada por académicos como, por exemplo, Leaning (2017). Este último argumenta a integração das duas disciplinas tendo em consideração a dificuldade de separar as duas formas de comunicação, o desperdício que é tê-la separadas nos currículos contemporâneos e o alinhamento dos interesses destes campos. De acordo

[14] Na obra de 2019, a aplicabilidade é ilustrada, fornecendo ao leitor uma perspetiva prática (ver Buckingham, 2019).
[15] Pensando no processo, é de notar a existência também do conceito "educação para os *media* e para a informação" (*media and information education*; Leaning, 2017). Sem querer entrar numa "esquizofrenia", como diria Jacquinot-Delaunay (2009, p. 139), ao longo deste documento, apesar de usarmos o termo literacia para os *media* e a informação, optaremos por utilizar somente o termo educação para os *media*.

com Leaning (2017), a literacia para a informação é muitas vezes associada a outras formas de literacia como a literacia digital, havendo "sobreposição significativa entre a literacia digital, a literacia para a informação e outros campos, como a literacia tecnológica" (p. 118). Apesar de não existir uma definição universal, poderá dizer-se que literacia para a informação está associada à utilização competente dos recursos de informação, preocupando-se "principalmente com a maneira como a informação é tratada" (Leaning, 2017, pp. 118–119). De acordo com uma das definições mais influentes e mais citadas no domínio, a da American Library Association, de 1989, associa-se à capacidade de "reconhecer quando a informação é necessária" e de "localizar, avaliar e utilizar eficazmente a informação necessária" (S. Campbell, 2008, p. 17). Focado no acesso, avaliação e uso da informação, se em tempos o conceito esteve orientado para publicações revistas por pares, entretanto, viu-se expandido, incorporando todo o tipo de informação e de conteúdo (Moeller et al., 2011).

O conceito LMI incorpora a literacia para a informação e a mediática[16], indo além do que as terminologias significam individualmente:

> por um lado, a literacia para a informação [que] enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação e uso ético de tais informações. Por outro lado, a literacia mediática [que] enfatiza a capacidade de entender as funções dos *media*, avaliar como essas funções são desempenhadas e envolver-se racionalmente com os *media* para a autoexpressão. (Wilson et al., 2011, p. 18).

Ultrapassa, portanto, o significado individual para apresentar uma noção unificada que engloba elementos de ambas as literacias. O termo evidencia o conjunto de noções que reúne e procura harmonizá-las (Wilson et al., 2011), incluindo vários tipos de literacia (ver Figura 1) que podem dar resposta a desafios da era digital. É esta clareza e amplitude do conceito que o torna relevante para o presente estudo, servindo, por isso, como base para a componente empírica deste trabalho.

[16] A segunda versão do currículo sobre LMI da Unesco (Grizzle, Wilson, et al., 2021) refere a combinação de três áreas distintas: literacia mediática, literacia para a informação e literacia digital. As próprias noções da LMI são expandidas da primeira para a segunda versão do currículo. Se, na primeira, na ecologia, a encontramos rodeada por 12 literacias (Wilson et al. 2011, p. 19), na segunda, contamos 23 (Grizzle, Wilson, et al., 2021, p. 12; Figura 1).

Figura 1

Ecologia da LMI segundo Grizzle, Wilson, et al. (2021)



Nota. Adaptado (traduzindo para língua portuguesa) de *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely*, de Grizzle, Wilson, et al., 2021, p. 12. Esta versão, apresentada na segunda edição do currículo da Unesco, é uma atualização da publicada na primeira edição, *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (Wilson et al., 2011).

A amplitude do conceito "literacia para os *media* e a informação", até agora apresentado, não é entendida, contudo, como suficiente por alguns autores, advogando estes a necessidade de se falar em "transliteracia" (*transliteracy*), entendida inicialmente como a "capacidade de ler, escrever e interagir em várias plataformas, ferramentas e *media*" (S. Thomas et al., 2007, para. 3), mas cuja definição veio a ser ampliada (Frau-Meigs, 2014). A este propósito, Frau-Meigs dizia já em 2012 que o conceito de LMI, apesar de válido, corria "o risco de se tornar obsoleto, a menos que abranja a era cibernética e suas modalidades multilineares" (p. 18). Para a especialista, o conceito de transliteracia, no contexto de convergência, apresenta uma dupla definição: (a) "a capacidade de abraçar o *layout* completo do multimédia, que inclui habilidades de leitura, escrita e calculo com todas as ferramentas disponíveis"; e (b) "a capacidade de navegar por múltiplos domínios, o que implica a capacidade de pesquisar, avaliar, testar, validar e modificar informação de acordo com os seus contextos de uso relevantes" (Frau-Meigs, 2012, pp. 15–16).

Coloca-se aqui a questão da associação de várias literacias relacionadas com as "culturas da informação como código, dado, documento e atualidade" (Frau-Meigs, 2014, p. 66). Trata-se, enfim, da convocação de competências de várias literacias. Não nos parece, porém, que a convocação de diversas literacias de forma transversal não se possa enquadrar no conceito de LMI, o qual inclui, aliás, como observamos, múltiplas literacias unificadas sob um único "chapéu", considerando tanto os *media* ditos tradicionais como os digitais. Não ignorámos, ainda assim, na linha de Sara Pereira (2020b), que o conceito pode ser útil na medida em que nos ajuda a vislumbrar a complexidade de competências necessárias perante o atual ecossistema mediático.

Nesta viagem, com uma lista sempre crescente de nomenclaturas a destacar diferentes aspetos, encontramos ainda termos como "*literacia crítica dos* media" (no seu original, *critical media literacy*), que "visa *expandir* a nossa compreensão sobre literacia para englobar a leitura e escrita de todos os tipos de textos, assim como *aprofundar* as análises para níveis mais críticos que questionem as relações entre média e audiências, informação e poder" (Share, 2019, p. 73). Nas palavras de Kellner e Share (2019),

> à medida que a educação para os *media* continua a evoluir, é essencial que a pedagogia crítica seja uma componente central e que a LCM [literacia crítica dos *media*] esteja ligada à justiça social e ambiental, à democracia participativa e à progressiva transformação social. (p. 9)

Entendemos, que, sem dúvida, a educação para os *media* deve abarcar as questões assinaladas na citação aqui presente de Kellner e Share (2019). Porém, não acreditamos na necessidade de introdução e de divulgação de mais termos, que apenas nos levam a uma "esquizofrenia", para usar a expressão de Jacquinot-Delaunay (2009), e a uma dispersão de esforços no campo. A necessidade de não dispersão é particularmente relevante quando todas estas ideias têm um único ponto de encontro. Apesar da multiplicidade de nomenclaturas, todas as literacias aqui referidas vão tendo uma ideia comum. Como diria Carlsson (2019), os conceitos de "literacia mediática", "literacia crítica dos *media*", "literacia para os *media* e a informação", "literacia digital e mediática", "literacia fílmica", entre outros, baseiam-se no reconhecimento de que as sociedades mediatizadas exigem cidadãos com elevados níveis de literacia no que aos *media* (e à informação) diz respeito. Esta é a questão que realmente importa, independentemente da terminologia usada. Já o objetivo último será sempre a ação:

> uma pessoa literata no que diz respeito aos *media* ou à informação não é simplesmente alguém que tenha adquirido um certo nível de conhecimento sobre o conteúdo da informação e os *media*, ou alguém que seja capaz de aplicar capacidades de pensamento crítico ao conteúdo de informação e/ou às mensagens mediáticas. Esses elementos são componentes da LMI de forma mais alargada. Mas o resultado desejado do ensino da literacia para a informação e para os *media* é permitir que indivíduos com mais conhecimentos possam tomar as suas próprias decisões e estar mais envolvidos na vida cívica e económica. (Moeller et al., 2011, pp. 15–16)

Fala-se aqui, portanto, também de uma autonomia do sujeito, que está intimamente ligada ao espírito crítico. Aliás, tal como no caso do conceito de educação para os *media*, o pensamento crítico é igualmente uma ideia fundamental no conceito de LMI, apesar de nem sempre explicado ou definido (Andersson, 2021).

1.2. Novos problemas, velhas preocupações e as respostas possíveis

1.2.1. A mediatização profunda: um novo significado para a omnipresença dos *media*

Como dizíamos na abertura deste capítulo, a razão mais imediata para se pensar a importância da promoção da LMI na atualidade continua a ser a necessidade de preparação para lidar com a omnipresença dos *media*, uma questão já assinalada em 1982 (Declaração de Grünwald Sobre Educação para os Media, 1982). Em particular, no que diz respeito a este tipo de educação dirigida às

crianças, o lugar que os meios de comunicação têm na sua vida é argumento para a sua importância no contexto escolar (ver também o Ponto 2.1.1), até porque não se pode ignorar o seu papel enquanto agente de socialização (Lemish, 2015). Como diria Buckingham (2003), não se considerando absolutamente determinantes ou "todo-poderosos", "os *media*, argumenta-se frequentemente, ocupam agora o lugar da família, da igreja e da escola como a maior influência de socialização da sociedade contemporânea" (p. 5).

Atualmente, a questão que se coloca vai, contudo, muito além dos desafios vividos em 1982. Como nos diz Sara Pereira (2020b), "desde o tempo dos mass *media* que se diz que os meios são omnipresentes, mas essa omnipresença ganhou outro significado na era digital" (p. 20).

Na civilização do ecrã, a experiência contemporânea por excelência é a tecnológica e a técnica deixa de ser meramente instrumental (M. Martins, 2017). As tecnologias já não desempenham apenas um papel suplementar na aprendizagem e no lazer, são antes um meio no qual e através do qual as crianças, em particular, e todos, em geral, vivemos (Livingstone & Blum-Ross, 2017). Replicando a expressão de Moisés de Lemos Martins (2021), talvez se possa mesmo dizer que "a experiência moderna fundamental passou a ser o digital" (p. 186). O sociólogo da comunicação fala numa fusão da *bios* (vida) com a *techné* (técnica), que atinge a sua evidência máxima com as biotecnologias, mas que está igualmente presente naquilo que são as tecnologias da informação e da comunicação. Estas "funcionam para nós como próteses de produção de emoções, como maquinetas que modelam em nós uma sensibilidade puxada à manivela" (M. Martins, 2017, p. 74); imagem que nos faz recordar McLuhan (1964/2008): os meios são extensões dos sentidos.

Este modo como estamos permanentemente ligados e como os *media* estão presentes nas diversas atividades do nosso quotidiano, ou seja, o modo como os quotidianos são permeados pelos *media* tem vindo a ser constatado por diferentes autores, com expressões diversas. Reflexo disso é, por exemplo, a ideia de "sociedade das plataformas" (*platform society*, no seu termo original), "um termo que enfatiza a relação inextricável entre as plataformas online e as estruturas sociais", sendo as plataformas "uma parte integral da sociedade" (van Dijck et al., 2018, p. 2). Igualmente interessante é o termo "onlife" de Floridi (2015), referente a "uma realidade hiperconectada dentro da qual já não faz sentido perguntar se alguém pode estar online ou offline" (p. 1) ou o conceito de mediatização profunda (*deep mediatization*) de Couldry e Hepp (2017).

Nestas expressões, encontramos não só sublinhada a crescente omnipresença dos *media*, como também as suas consequências. Floridi (2015) refere-se ao impacto do uso das tecnologias de informação e de comunicação na própria condição do humano, afetando[17] a conceção sobre nós mesmos e a realidade, a relação com os outros e a nossa capacidade de agir (Floridi, 2015; The Onlife Initiative, 2015). Já a ideia de mediatização profunda de Couldry e Hepp (2017) remete para uma era em que o nosso quotidiano está profundamente entrelaçado com os *media* e em que a construção social da realidade se dá a partir de elementos baseados em processos tecnológicos de mediação. Ou seja, hoje, o mundo social não é apenas mediado. É mediatizado, "isto é, *alterado* nas suas dinâmicas e estrutura pelo papel que os *media* desempenham continuamente (na verdade, de forma recursiva) na sua construção" (Couldry & Hepp, 2017, p. 15). A própria "*socialização, nos seus aspetos básicos, tornou-se mediatizada*" (Couldry & Hepp, 2017, p. 151) e a datificação tem também um papel nesta construção social (Hepp et al., 2018).

Perante este cenário, exige-se naturalmente cidadãos críticos e informados face aos *media* que são omnipresentes no quotidiano. Exige-se sobretudo uma posição crítica em relação às tecnologias, que implique a "compreensão de como as tecnologias nos moldam enquanto humanos" (The Onlife Initiative, 2015, p. 12), recordando ainda que estas tecnologias têm também por detrás humanos, não sendo por isso neutras, mas socialmente construídas.

Replicando as palavras de Pérez Tornero (2019)[18], se anteriormente a questão da LMI se colocava em torno do "quadro teórico e concetual da mediação",

> atualmente, o desafio é muito mais exigente. Trata-se de enfrentar a mediatização como um fenómeno global e profundo que, com base na força da tecnologia digital, alterou o equilíbrio de poderes na nossa sociedade. Modificação que pode, de acordo com muitas indicações, resultar numa perda considerável de autonomia pessoal e numa grave deterioração da capacidade de decisão das pessoas. (p. 19)

A questão não é, portanto, apenas a de saber usar os dispositivos que povoam o nosso quotidiano, mas sobretudo a de ter uma perspetiva crítica face aos mesmos, o que "deve implicar também uma compreensão crítica aprofundada de como estes meios de comunicação funcionam, de como

[17] Esta questão não se coloca apenas face aos *media* digitais. A ideia pode remeter-nos para McLuhan e para o seu popular aforismo: "o meio é a mensagem". Diz-nos McLuhan (1964/2008) que os efeitos da tecnologia o que "fazem é alterar, de um modo contínuo e irresistível, os ritmos sensoriais ou os padrões de perceção" (p. 31). A ideia de que as tecnologias "geram ambientes que afetam as pessoas que as utilizam" é, aliás, central na ecologia dos *media* (Scolari, 2015, p. 29).

[18] Apesar de aqui estendermos a ideia ao conceito de LMI, o autor refere-se especificamente ao conceito de literacia mediática.

comunicam, de como representam o mundo e de como são produzidos e usados" (Buckingham, 2019, p. 3).

É esta perspetiva crítica que nos servirá de resposta a problemáticas especificas, como veremos de seguida, mas é importante não ignorar os limites deste tipo de literacia, nem esquecer a importância da regulação (Buckingham, 2019, 2020).

1.2.2. Terrenos de ação da LMI

Passadas quatro décadas da chamada de atenção universal deixada pela Declaração de Grünwald Sobre Educação para os Media (1982), a importância da LMI continua a ser destacada, quer do lado da academia[19], quer de um ponto de vista mais político (ver também Ponto 2.2.2.1), sobretudo face a determinados desafios. Um reconhecimento mais recente e global do papel da LMI tem por detrás um conjunto de acontecimentos que acabaram por colocar o foco sobre determinadas preocupações[20], tendo sido esta questão reforçada no quadro da pandemia da COVID-19 (e.g., Unesco, 2021).

É o escândalo da Cambridge Analytica[21] que traz para a boca de cena uma preocupação em particular, que, não sendo nova, no digital, atinge outras dimensões (L. Santos, 2018): a desinformação[22]. Uma preocupação que sai reforçada no cenário da pandemia da COVID-19[23], durante o qual se falou de igualmente de uma crise na informação, de uma "infodemia"[24] (World Health Organization, 2020).

É num contexto de crescente polarização e na sequência de acontecimentos diversos, como o referido escândalo da Cambridge Analytica, que surge um discurso político que enfatiza de modo particular a importância da LMI, mas destacando, de algum modo, um espaço mono temático — a literacia jornalística

[19] No domínio dos especialistas, a chamada de atenção, à imagem da Unesco, é inclusive anterior à integração da questão na agenda política (Buckingham, 2009b).
[20] Por exemplo, diz-nos Frier (2020/2021) que as eleições americanas de 2016 constituíram uma viragem no que diz respeito à opinião pública face aos *media* sociais, questionando-se qual a responsabilidade das empresas.
[21] O escândalo da Cambridge Analytica nas eleições presidenciais americanas está associado à venda, pelo Facebook, de dados pessoais de milhões de utilizadores a uma empresa de recolha e análise de dados, a Cambridge Analytica, os quais foram usados em várias campanhas políticas (Pequenino, 2018).
[22] A desinformação vai além das vulgarmente designadas por "notícias falsas", sendo definida como "todas as formas de informação falsa, imprecisa ou enganosa, projetadas, apresentadas e promovidas para causar intencionalmente danos públicos ou lucro" (High Level Expert Group on fake news and online disinformation, 2018, p. 5). Desde logo, entendemos, à imagem de outros autores (e.g., Alaphilippe et al., 2019; Wardle, 2018; Wardle & Derakhshan, 2017), que o termo "notícias falsas" não é o adequado para descrever este fenómeno. O uso pontual do termo ao longo deste documento procura respeitar as opções dos autores considerados.
[23] Um outro acontecimento a destacar é a guerra na Ucrânia, que igualmente nos fez olhar para a saúde do ecossistema de informação e comunicação (e.g., *Regime Russo É Acusado de Condicionar a Liberdade de Expressão dos Cidadãos*, 2022; T. Soares, 2022).
[24] Poderíamos ter a tentação de culpar unicamente a tecnologia, mas a questão é mais complexa. Olhando para um período mais amplo, percebemos, por exemplo, que muitas das teorias da conspiração não são histórias assim tão recentes, colocando-se igualmente um problema sociopolítico que vai mais além das plataformas digitais, as quais facilitam a circulação da informação, funcionando como um catalisador (Nguyen & Catalan, 2020).

(S. Pereira, Pinto & Madureira, 2023) —, ao qual não se pode reduzir este domínio. Subjacente a esta preocupação está a ideia de construção de democracias saudáveis. Afinal, à imagem de outros *media*, como a televisão[25], o funcionamento das plataformas digitais tem levantado questões associadas ao próprio funcionamento da democracia. Destaca-se, neste domínio, a desinformação de modo particular, mas também outras questões, como as bolhas de filtro ou câmaras de eco, estando a preocupação com estas duas questões associada à polarização (ideológica, afetiva, etc.; Arguedas et al., 2022). Estes fenómenos, não sendo exclusivos dos *media* sociais, encontram neles espaço para proliferarem. Afinal, os *media* sociais vieram criar novas formas de nos informarmos, agir, interagir, comunicar e de participar. Aliás, é perante a conjugação entre o "acicatar dos nacionalismos, populismos e discursos polarizados" e as lógicas inerentes aos *media* sociais que "temos assistido ao reconhecimento generalizado da necessidade e até urgência da literacia relacionada com os" *media* (Pinto, 2019, p. 8).

Compreender estes fenómenos exige necessariamente "reconhecer a complexidade das formas modernas do 'capitalismo digital'" (Buckingham, 2019, p. 3), enquanto parte do funcionamento dos *media* digitais, colocando-se, assim, a sua compreensão como um ponto fundamental para fazer face aos desafios atuais, como salientamos de seguida, olhando para algumas problemáticas[26] especificas que podem constituir terrenos de ação da LMI[27].

1.2.2.1. A vigilância

A paisagem digital global está dominada por um pequeno número de grandes empresas[28], que têm como mercadoria o utilizador, ou, melhor dizendo, os seus dados[29], atualmente mais valorizados do que o petróleo (Hynes, 2021).

---

[25] As preocupações sobre o impacto dos *media* na democracia já se faziam sentir no século passado. Esta não é uma preocupação nova. Podemos vislumbrar tal questão, por exemplo, na obra *Sobre a Televisão* (Bourdieu, 1996/1999), em que são assinalados os impactos da televisão em diferentes esferas de produção cultural e o risco que implica para a vida política e para a democracia.

[26] São múltiplos os terrenos e as problemáticas em relação aos quais a LMI poderá ter um papel, não ficando limitadas às aqui apresentadas. Procuraram-se selecionar temáticas mais salientes no quadro da era digital.

[27] Distinguimos as temáticas para facilitar a leitura, apesar de muitas das questões estarem interligadas pelo modo de funcionamento dos meios.

[28] Falamos de gigantescas multinacionais americanas como a Google (Alphabet Inc.), Amazon, Facebook (Meta), Apple (Hynes, 2021; van Dijck et al., 2018) e Microsoft, as *big five* (as cinco grandes; van Dijck et al., 2018). Hynes (2021) recorda inclusivamente que são algumas das empresas mais influentes do mundo, podendo ser consideradas mais poderosas que a maioria das nações e indo o seu alcance além das fronteiras.

[29] Não querendo aqui entrar em particularidades, já que não faz parte do nosso objetivo, não podemos, ainda assim, deixar de sinalizar a especificidade assinalada por Zuboff (2019/2020): não somos "o 'produto' das vendas da Google. Pelo contrário, somos os *objetos* dos quais se extraem e expropriam matérias-primas para as fábricas preditivas da Google. Os produtos da Google são as previsões sobre o nosso comportamento, que ela vende aos seus verdadeiros clientes" (p. 114).

À imagem *media* analógicos, no serviço oferecido pelos *media* digitais há igualmente uma troca entre o prestador e o utilizador, estando o modelo de negócio de empresas como a Facebook (agora Meta) e a Google (Alphabet Inc.) baseado na recolha e venda de dados (Buckingham, 2019). Usando uma expressão de Fuchs (2014), estamos perante uma "economia da vigilância". Já Shoshana Zuboff (2019/2020) fala-nos no "capitalismo da vigilância".

A vigilância é uma dimensão, sem dúvida, central nesta era digital, parte do modelo de negócio e, portanto, um interesse destas empresas que povoam o ambiente digital. Não sendo uma preocupação nova, existe agora num novo contexto, sendo importante não esquecer que a privacidade é em si um direito humano fundamental (Universal Declaration of Human Rights, 1948, Artigo 12).

A discussão sobre a vigilância pode naturalmente remeter-nos para 2013, quando Edward Snowden revelou alguns dos segredos mais bem guardados do governo americano. Contudo, os Estados não são os únicos responsáveis (Snowden, 2019). A vigilância corporativa é uma realidade, sem esquecer a utilização de produtos "inteligentes", associados à "casa inteligente" e à "internet das coisas" (Zuboff, 2019/2020).

van Dijck (2014) alude mesmo àquilo que podemos traduzir como "dataismo" (no original, *dataism*) para falar do modo como tantas pessoas confiam ingenuamente ou involuntariamente as suas informações pessoais a diversas plataformas. É, neste sentido, especialmente relevante o desenvolvimento de uma atitude crítica, até porque, como refere Zuboff (2019/2020):

> ao longo de séculos, imaginámos ameaças vindas do poder estatal, mas não estávamos nada preparados para nos defendermos das novas empresas com nomes imaginativos, geridas por jovens génios que pareciam capazes de nos satisfazer os nossos desejos, a baixo custo ou de graça. (p. 71)

Hoje, a vigilância é "muito mais flexível e móvel, infiltrando-se e espalhando-se por muitas áreas da vida onde, uma vez, só teve uma oscilação marginal" (Bauman & Lyon, 2013, p. 3). Todos somos afetados e a vigilância envolve-se também com um mundo "agradável", como o que surge no domínio do consumismo e do entretenimento, como no site da Amazon ou nos *media* sociais (Bauman & Lyon, 2013). O próprio medo da exclusão, o desejo de não estar só[30] e de ser "visto" também se associa com

[30] Sobre tecnologia, conexão e isolamento, ver Turkle (2011, 2012, 2015).

o ser vigiado. Por oposição ao panótico de Bentham, composto de celas isoladas que impedem a comunicação, no panótico digital,

> a sociedade do controlo consuma-se onde os seus membros comunicam, não por coação externa, mas por necessidade interna — isto é, onde o medo de ter de se renunciar à esfera privada e da intimidade é substituído pela necessidade de uma exibição sem vergonha, ou ainda, onde deixam de poder distinguir-se a liberdade e o controlo[31]. (Han, 2013/2016, p. 86)

Diz-nos Snowden (2019) que "a internet é de certeza mais segura agora do que o era em 2013, sobretudo dado o súbito reconhecimento global da necessidade de ferramentas e *apps* encriptadas" (p. 385). Não podemos ainda esquecer o passo dado pela União Europeia em 2016 com a aprovação do Regulamento Geral de Proteção de Dados, que trata os cidadãos como titulares de dados, mas igualmente não podemos ignorar que os nossos dados estão em muitos lugares (Snowden, 2019) e que, muitas vezes, ao vaguear pelas páginas web, ao concordar com qualquer contrato, damos o nosso consentimento sem disso nos darmos conta. Olhando para a vigilância na internet, o consentimento da perda da privacidade é uma escolha nossa (Bauman & Lyon, 2013), o que não significa que não exista um "fosso" entre o que as pessoas compreendem que estão a revelar e a profundidade e a dimensão da informação gerada através do quotidiano online (Oates, 2015). É precisamente este "fosso" que a LMI nos poderá ajudar a ultrapassar, proporcionando uma compreensão sobre o funcionamento destes meios.

1.2.2.2. Os algoritmos, as bolhas de filtro e as câmaras de eco

Perante a superabundância de informação, filtrar e usar mecanismos de procura são estratégias determinantes, às quais se deve o êxito das empresas da economia da informação como a Google (Gleick, 2011/2012). Estas estratégias podem parecer novas, mas que não o são (Gleick, 2011/2012). A diferença é que, no digital, aparecem novos mediadores.

O mito da desintermediação associado aos *media* digitais apenas os torna invisíveis (Pariser, 2011). Os algoritmos, dos quais dependemos cada vez mais, talvez muitas vezes sem consciência disso, estão

[31] Para falarmos deste controlo, temos de ir além desta primeira etapa da vigilância e considerar outras dimensões deste modelo de negócio, exploradas de seguida.

presentes em múltiplos aspetos da vida moderna (Fry, 2018/2019). "Operam nos bastidores e influenciam uma ampla gama de atividades", como consumo de notícias e até de música, através de sistemas de recomendação (Saurwein et al., 2015, p. 35). Mas qual é o problema desta seleção? A metáfora de Guerreiro (2016) é particularmente elucidativa. O jornalista olha para a obrigação de comer o prato favorito a todas as refeições para explicar o efeito da oferta criada através dos algoritmos e esclarece: "vivemos num regime alimentar escolhido por terceiros com base naquilo que estes julgam ser os nossos gostos, a partir das nossas escolhas passadas", havendo "um empobrecimento do menu e a eliminação de alternativas" (Guerreiro, 2016, para. 2). As implicações mais amplas dos algoritmos vão desde a equidade aos direitos humanos, não se esquecendo aqui questões como a classificação ou "triagem" social (Bauman & Lyon, 2013; Noble, 2018)[32].

O acesso à informação depende destes novos mediadores, de uma hierarquização pelos algoritmos, também baseada numa cultura do *like*, do gosto, com reforços de opinião. Por exemplo, quanto mais se clica no que se gosta, mais se é direcionado para conteúdo que reforça essas preferências. Afinal, o que os *media* sociais precisam é de clickbait, que gera lucro. Em resumo, o serviço é "pago" através dos dados pessoais cedidos, como referíamos no ponto anterior, e o processo de seleção e de direcionamento de conteúdo é feito pelos algoritmos, sendo "amplamente invisível para o utilizador", como nos explica Buckingham (2019, p. 45).

Perante este cenário, há quem alerte para a existência de um "universo único de informação para cada um de nós", uma "bolha de filtro" (Pariser, 2011, p. 10), ou para a existência de "câmaras de eco". Bolha de filtro prende-se com a preocupação de criação de um "universo único" (e não partilhado) com o incremento da personalização, resultado sobretudo dos algoritmos, ação passiva, sem escolha; enquanto o conceito de câmara de eco não implica a razão pela qual as pessoas se encontram nessas "bolhas", não excluindo a possibilidade de uma ação ativa, ou seja, de ser uma escolha de estar dentro das mesmas (Arguedas et al., 2022). Em ambos os casos, a preocupação com estas questões associa-se com a polarização (ideológica, afetiva, etc.; Arguedas et al., 2022). Importa, todavia, não entender esta realidade como uma consequência somente das tecnologias, nem como uma realidade absoluta, mas sim uma situação que é necessário compreender de forma a viver no ecossistema mediático que nos rodeia. Aliás, mais recentemente, temos assistido a uma rejeição destas ideias. Bruns (2021)

[32] Não queremos com isto ignorar o papel do público, nem os benefícios também associados aos algoritmos. Desde logo, como nos lembra Andersen (2020), "os algoritmos não nos fazem apenas coisas ou nos moldam. Os algoritmos não assumem completamente o controlo. *Nós* fazemos coisas com algoritmos da mesma forma que fazemos coisas com outras formas de comunicação quando somos interpelados por estes" (p. 1481).

classifica mesmo estas metáforas de "pânico moral infundado que apresenta um conveniente bode expiatório tecnológico (...) para um problema muito mais crítico: a crescente polarização social e política" (p. 33). Os estudos empíricos têm documentado que as câmaras de eco são mais pequenas do que o comummente assumido, o que não quer dizer que não seja "importante considerar quem pode acabar em câmaras de eco [ou em bolhas de filtro] e porquê" (Arguedas et al., 2022, p. 17).

Considerando este cenário, a compreensão do modo como os algoritmos influenciam os comportamentos é essencial, devendo ser também esta uma preocupação da LMI, que deve incluir nos seus interesses "uma esfera tecnológica que é largamente invisível para o utilizador", não se podendo ignorar o processamento algorítmico de dados (Ptaszek, 2021[33], p. 236).

Destaca-se, assim, a importância de literacias como a literacia algorítmica ou a literacia dos dados, mais vulgarmente conhecidas pelos seus termos em inglês *algortimic literacy* e *data literacy*, sendo este último preferido por autores como Van Audenhove et al. (2020) e usado por Grizzle, Wilson, et al. (2021), na ecologia que apresentam da LMI (ver Figura 1). A opção é interessante na medida em que, como explicam, "os dados são o elemento definidor. Algoritmos, inteligência artificial, aprendizagem profunda, e plataformas são as tecnologias e aplicações que dependem de dados" (Van Audenhove et al., 2020, p. 2). Esta ideia liga-se ainda à literacia da privacidade também incluída na versão atualizada desta ecologia (Figura 1) e especialmente relevante considerando a primeira fase do modelo de negócio dos *media* digitais, como apontado anteriormente.

1.2.2.3. A desinformação

A desinformação também se relaciona com este modelo de negócio e com a questão do lucro, na medida em que também se associa ao clickbait, porque existe uma maior tendência para partilhar ou gostar de uma notícia associada a posições pré-estabelecidas (Buckingham, 2019), mesmo que não seja verdadeira. Pensando nas dinâmicas existentes na era digital e em concreto nos *media* sociais, podemos falar mesmo de uma amplificação do alcance das desordens informativas pela ação dos utilizadores destas plataformas, os quais conferem ao fenómeno "as suas três principais características: presença

[33] Ptaszek (2021) refere-se especificamente ao conceito de educação para os *media*, apresentando-nos uma cronologia que considera a evolução tecnológica e as preocupações da mesma.

viral (conseguem atingir muitas pessoas), publicidade (a qual pode ser monetizada e gerar tráfego e lucro) e automatização (podem ser amplificadas por robôs e algoritmos)" (Frau-Meigs, 2019b, p. 77).

Este é, contudo, mais uma vez, um fenómeno muito mais amplo, que vai além da tecnologia. Aliás, todos os fenómenos associados ao capitalismo digital o são. Não sendo de ignorar o contexto social, talvez se possa falar de um efeito de reforço, ou seja, os algoritmos atuam como um reforço, um amplificador e um acelerador de danos pré-internet, como o são o discurso de ódio, a desinformação, a polarização e a radicalização (Saurwein & Spencer-Smith, 2021).

Num relatório de 2020 do Reuters Institute (Newman, 2020), cuja amostra inclui indivíduos de seis continentes e de 40 países/mercados, é visível a existência de uma preocupação sobre a verdade ou não das notícias online e, se olharmos para a média de seis países (Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, Espanha, Argentina e Coreia do Sul), perante a questão sobre que quantidade de informação falsa ou enganosa relativa à COVID-19 viram em diferentes meios, verificamos que ainda há uma percentagem considerável que diz não saber (entre 18% a 24% dependendo do tipo de *media*). Por outro lado, o mesmo documento mostra um dado preocupante: em alguns países, existe uma proporção considerável de indivíduos que prefere ver notícias em fontes que partilham o seu ponto de vista (Brasil 43%; Espanha 34%; Estados Unidos 30%). Assim, não podemos ignorar a relação entre a tecnologia e as emoções. Esta ideia está, aliás, subjacente à de pós-verdade[34], na medida em que salienta uma maior influência das emoções e das crenças pessoais em detrimento de factos objetivos (Cooke, 2018; Grech, 2021). "O consumo de informação das pessoas está a ser cada vez mais orientado pelo afetivo, ou emocional (...), em oposição à dimensão cognitiva" (Cooke, 2018, p. 2), sendo esta também uma dimensão a considerar na abordagem a esta problemática.

Indo além da desinformação, num trabalho em torno das desordens informativas[35], Wardle e Derakhshan (2017), por exemplo, assinalam os programas de literacia das notícias como uma solução com a qual quase todos podem concordar e acrescentam a necessidade de educar para o poder de persuasão e de

[34] Foi em 2016 que "pós-verdade" foi a palavra do ano para os dicionários Oxford ("A Palavra do Ano Para os Dicionários Oxford É 'Pós-Verdade'", 2016). O conceito que não é novo, mas ganha agora outras dimensões. De facto, já no início do século, o *The Colbert Report* (2005, como citado em Cooke, 2018) nos alertava para o perigo de aceitar informação com base nas emoções e não nos factos. A própria contemporaneidade é caracterizada pela emoção e não pela razão. A racionalidade clássica fundada no *logos* deslocou-se para uma racionalidade emocional, o *pathos* (M. Martins, 2017, 2021).

[35] Os três tipos de desordem informativa variam em termos de veracidade e intencionalidade de causar dano. Assim, *misinformation* é informação falsa que não pretende causar dano (sátira, clickbait ou citações e imagens enganosas); desinformação (traduzido diretamente do seu termo original *disinformation*) é informação falsa, fabricada ou deliberadamente manipulada para causar danos (mentiras maliciosas, conteúdo forjado e campanhas de manipulação); e *malinformation* é informação baseada na realidade, mas partilhada para causar dano (associando-se, por exemplo, ao discurso de ódio; Wardle, 2018; Wardle & Derakhshan, 2017). As diferentes tonalidades apresentadas por estas três definições alertam-nos desde logo para a não simplificação deste fenómeno, no qual se devem ainda considerar três fases da desordem informativa, a criação, a produção e a distribuição, bem como três elementos, o agente, a mensagem e o interprete (Wardle, 2018; Wardle & Derakhshan, 2017).

manipulação das imagens, bem como o sucesso dos programas voltados para o pensamento crítico, avaliação de fontes e manipulação emocional. Terminam sugerindo alguns elementos a incluir nos currículos: literacia das notícias, verificação nos *media* sociais, poder dos algoritmos, possibilidades e implicações éticas da inteligência artificial, ceticismo emocional e estatística.

Atualmente, sobretudo, a literacia mediática[36] tem sido apontada "como o antídoto para a desinformação em todo o mundo" (Abreu, 2020, p. 13), solução que vai surgindo a par das cada vez mais comuns ferramentas de verificação de factos. A própria Organização do Tratado do Atlântico Norte (NATO) coloca a tónica na importância literacia mediática na guerra da informação (Jolls, 2022)[37]. Não podemos, todavia, esquecer-nos de que esta não pode ser uma solução isolada. Certamente, este e outros problemas não serão unicamente da responsabilidade dos *media* (digitais ou não). As próprias instituições democráticas têm insuficiências e, além disso, "somos nós quem faz as instituições que temos" (M. Martins et al., 2024, p. 7).

A desinformação é sintoma de mudanças no ambiente político e mediático e — importa não esquecer — os *media* são seletivos, não podendo ignorar-se as formas de enviesamento presentes em todas as fontes de informação (Buckingham, 2019).

Face à intenção de apresentar a literacia mediática como uma panaceia, tem ecoado uma perspetiva crítica. Esta ideia é assinalada, de modo particular, por Bulger e Davison (2018), que consideram que "a literacia mediática é apenas um *frame* num ambiente complexo de meios de comunicação e informação" (p. 6).

No que diz respeito às evidências empíricas sobre o papel de diferentes literacias relacionadas com os *media*, podemos recorrer ao artigo de Jones-Jang et al. (2021), cujo título, numa tradução livre, já nos dará a resposta inicial: "será que a literacia mediática ajuda a identificar notícias falsas? A literacia para a informação ajuda, mas outras literacias não". O estudo sublinha a importância desta literacia que se foca nas "capacidades das pessoas para navegar e encontrar informação online que é verificada e fiável" (Jones-Jang et al., 2021, pp. 382–383). Olhando para um público mais jovem, encontramos ainda o

[36] Os trabalhos referidos fazem alusão especificamente ao termo literacia mediática, motivo pelo qual consideramos esse termo e não LMI, apesar de se reconhecer a literacia mediática como parte da LMI.

[37] Esta situação poderá igualmente levar a uma instrumentalização da literacia mediática. O relatório de Jolls (2022) foi alvo de críticas neste sentido, mas esta crítica vai mais além: "em resposta ao pânico pós-2016 sobre as notícias falsas, houve uma procura de mais educação para a literacia mediática nas escolas. Isto proporcionou uma janela de oportunidade para que as grandes empresas de *media* – que há muito procuravam entrar na sala de aula para publicitar os seus produtos e recolher dados dos alunos – avançassem rapidamente para doutrinar os alunos com propaganda corporativa sob a égide da 'literacia mediática'" (Higdon, 2022, para. 4).

estudo de Kahne e Bowyer (2017), que assinala o apoio da literacia mediática no julgamento do rigor de reivindicações políticas em contraposição com o conhecimento político, que parece ser insuficiente.

A verdade é que, como assinala Paulo Pena (2019), "a desinformação, por muito profissional e organizada que seja, depende sempre da nossa colaboração" para a sua propagação[38] (p. 22). Desde logo aqui será de sublinhar uma dimensão de que nos fala Nicole A. Cooke (2018): a suposição de que a proficiência tecnológica é uma garantia (ver também Ponto 1.3) de que os utilizadores têm competências no domínio da pesquisa e consumo de informação, retomando-se a clássica questão das competências digitais e do espírito critico, apesar de as primeiras não garantirem o segundo. A promoção da LMI é particularmente relevante tendo em conta as práticas, as perceções, o conhecimento e o entendimento (ou não)[39] dos públicos sobre os fenómenos e o funcionamento do ecossistema, como é assinalado em diversos documentos (e.g., Alaphilippe et al., 2019; Devaux et al., 2019).

1.2.2.4. A intolerância e o discurso de ódio

A LMI pode ser igualmente vista como uma "ferramenta essencial no combate ao discurso de ódio e na promoção dos direitos humanos", tendo vindo a ser desenvolvidos projetos, recursos e campanhas que mobilizam competências a estes níveis no combate a esta questão, inclusive em Portugal (M. Silva, 2019, p. 31). No domínio do digital, tendo em conta o ambiente em que circula, poderemos falar de *cyberhate*. Diferencia-se do ciberbullying na medida em que é dirigido a um grupo específico e não a indivíduos em particular (Celik, 2019). À imagem do que ocorre com outros problemas desta era digital, também podemos ver o discurso de ódio como um sintoma de uma situação mais ampla, o que implica uma solução também mais ampla, mas que igualmente considere esta dimensão do digital[40] (Celik, 2019).

Como explica Grizzle (2016), as crenças ideológicas e os dogmas partem da socialização, tendo aí a comunicação e a informação um importante papel e colocando-se, assim, a relevância deste tipo de literacia na possibilidade de os cidadãos desafiarem as suas crenças e de lidarem criticamente com estas questões. Em simultâneo, e tendo em conta o papel da LMI no desenvolvimento de perspetivas

[38] Esta ideia recorda-nos a direta mensagem de Jenkins et al. (2013): "se não se espalha, está morto" (p. 1). Ou seja, fala-se aqui do papel ativo do público em "espalhar" o conteúdo.
[39] Importa não ignorar a diferença entre a perceção (o que se diz ou se considera "saber", o que se reporta) e as reais competências e capacidades.
[40] Poderá destacar-se a questão dos *media* sociais, enquanto espaço de circulação destes discursos. Por exemplo, um relatório sobre adolescentes e jovens adultos dos Estados Unidos da América assinala um crescimento substancial da exposição ao discurso de ódio nos *media* sociais, comparando 2018 e 2020 (Rideout et al., 2021).

críticas e de possibilidades de participação e sem ignorar ainda que a liberdade de religião e de expressão da cultura são dimensões da liberdade de expressão, coloca-se também a sua relação com o diálogo intercultural (Grizzle, Moore, et al., 2013; Pérez Tornero, 2008). Num mundo de intensa de polarização, de radicalização e mesmo extremismo, com a presença do discurso de ódio, Frank La Rue (2016), em linha semelhante, destaca a LMI como uma importante ferramenta, no sentido em que "pode ajudar a superar a desinformação, estereótipos e intolerância veiculados através de alguns meios de comunicação e espaços online", numa estimulação da empatia crítica (p. 7).

Sumariando, entre os valores e atitudes que podem ser encorajados pela LMI podemos encontrar: "diálogo intercultural e diálogo inter-religioso", "liberdade de expressão, liberdade de informação e liberdade de participação", "tolerância e respeito pelos outros", "consciência de si próprio e valor de desafiar as próprias crenças", "compreensão das normas internacionais em matéria de direitos humanos", "desenvolvimento sustentável, solidariedade e paz" (Grizzle, Wilson, et al., 2021, p. 19). Pode mesmo falar-se da sua importância "para os esforços de construção de sociedades pacíficas e de expansão da participação da sociedade civil, reforçando as instituições democráticas" (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2018, p. 66).

1.2.2.5. A saúde e o desenvolvimento sustentável

A relação entre a LMI e a promoção de outras literacias também tem vindo a ser assinalada. No que diz respeito à saúde, por exemplo, encontramos algumas evidências em torno especificamente da literacia mediática, podendo o desenvolvimento da literacia mediática promover a literacia em saúde (Afshar et al., 2022). De modo geral, colocando-se a literacia mediática como uma forma de compreensão das escolhas dos *media*, da sua construção, pode associar-se com diferentes questões a nível da saúde e do desenvolvimento humano, existindo evidências da sua relação com o consumo de tabaco e álcool dos adolescentes, o medo das crianças em relação ao terrorismo, com a perceção da imagem corporal divulgada pelos *media*, com o reconhecimento de estereótipos (Hobbs, 2021). Com efeitos maiores no que aos *media* diz respeito do que propriamente a nível das mudanças de atitudes e de comportamentos dos sujeitos, poderá falar-se de intervenções neste domínio como uma via para fazer face a potenciais efeitos adversos dos *media* (Jeong et al., 2012).

Esta questão ganha outras dimensões numa emergência de saúde pública. A pandemia da COVID-19 tornou evidente o papel dos *media* no domínio da saúde e sobretudo dos *media* sociais, tendo-se desenvolvido inúmeras investigações que vieram demonstrar o efeito positivo destes meios e também efeitos relacionados com a saúde mental e com a propagação de rumores (Cheng & Espanha, 2021). A própria ideia de "infodemia" veio assinalar urgência da promoção da LMI, colocando-nos a olhar para a própria saúde dos fluxos de comunicação, dando destaque à questão da desinformação e de outras desordens informativas, cuja relação com a LMI já foi anteriormente abordada.

Ainda associado à saúde, mas indo além da mesma, coloca-se o papel da promoção da LMI na concretização dos objetivos de desenvolvimento sustentável. Poderá mesmo considerar-se que este tipo de literacia contribui para a realização de todos estes objetivos (Grizzle, Wilson, et al., 2021), sendo a base para uma educação de qualidade (García-Ruiz & Pérez-Escoda, 2023). É desde logo clara a sua relação com o acesso a uma "educação inclusiva, de qualidade e equitativa" e com a promoção de "oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (Objetivo 4), bem como com "o acesso público à informação" e a proteção de "liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais" (16; Nações Unidas, s.d., pp. 8, 33). Além disso, pelas competências que lhe estão associadas, este tipo de literacia pode promover os diferentes objetivos (García-Ruiz & Pérez-Escoda, 2023), através da consciencialização e da compreensão das diversas questões incluídas nos mesmos (Alagaran, 2015). Pode apoiar, por exemplo, a redução de desigualdades (Objetivo 10), a promoção de uma nutrição de qualidade (2), do bem-estar (3), da igualdade de género (5), do trabalho digno e crescimento económico, sobretudo no domínio tecnológico (8), do consumo e produção responsáveis (12), bem como tornar as cidades e comunidades inclusivas e sustentáveis (11).

O Pacto para o Futuro (Pact for the Future, 2024), adotado pelas Nações Unidas, em setembro de 2024, também não esquece esta importância da LMI. O Pacto para o Futuro inclui, em anexo, o Pacto Digital Global e, com o objetivo de promover um espaço digital inclusivo, aberto, seguro e capaz de proteger e de promover os direitos humanos, há o compromisso de, até 2030,

> conceber e implementar currículos de literacia mediática digital e da informação para garantir que todos os utilizadores tenham as competências e os conhecimentos necessários para interagir de forma segura e crítica com os conteúdos e com os fornecedores de informação e para reforçar a resiliência contra os impactos nocivos da *misinformation* e da desinformação. (Pact for the future, 2024, p. 49)

Este compromisso surge associado aos objetivos 3 e 4, portanto, saúde e educação de qualidade, e é enquadrado na necessidade de assegurar a integridade da informação.

1.2.2.6. A cidadania

Por fim, no domínio da capacitação, não podemos deixar de abordar a existente relação entre a cidadania e a LMI, em geral, e a literacia mediática, em particular, sendo esta última amplamente relacionada com esta questão (e.g., Buckingham, 2019; Livingstone, 2004; M. Pinto et al., 2011; Varis, 2010; ver também Recomendação da Comissão, de 20 de Agosto de 2009, Sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital, 2009). Esta não é, desde logo, uma questão nova, já que "durante a década de 1970, a educação para a literacia mediática começou a ser reconhecida como uma prática crítica da cidadania, parte do exercício dos direitos democráticos e das responsabilidades civis" (Hobbs & Jensen, 2009, p. 3). Todavia, é, sem dúvida, mais uma questão reforçada no quadro da era digital, na qual se fala inclusivamente da cidadania digital, podendo ser entendido como cidadão digital "alguém que, através do desenvolvimento de uma ampla gama de competências, é capaz de se envolver de forma ativa, positiva e responsável tanto em comunidades online como offline, sejam locais, nacionais ou globais" (Richardson & Milovidov, 2019, pp. 11–12). Como nos dizem Frau-Meigs, O'Neill et al. (2017),

> historicamente, a cidadania tem sido associada aos "direitos e responsabilidades de viver numa comunidade" (Impero 2016). No entanto, numa era digital, a cidadania atravessa os mundos offline e online (...). Afirma-se que, independentemente do grau de convergência entre os mundos físico e virtual, os cidadãos devem ser digitalmente competentes para serem cidadãos ativos. (p. 13)

Tem vindo a ser salientada de forma particular a necessidade de cidadãos com elevados níveis de literacia mediática (e.g., Carlsson, 2019; Mihailidis, 2014), colocando-se esta como pré-requisito de uma cidadania ativa[41] e informada (Buckingham, 2021). Existem estudos que olham de forma particular para esta relação e, de acordo Hobbs (2021), há evidências do papel da educação para os *media* no suporte de hábitos de cidadania. A título de exemplo, podemos assinalar o estudo de Martens e Hobbs (2015) e o de Kahne e Bowyer (2019). Porém, a relação entre estes dois aspetos pode gerar alguma discussão, que não devemos aqui ignorar. A este propósito, podemos mesmo citar um estudo nacional[42]. Paula

[41] A propósito da cultura participativa ver Ponto 1.3.
[42] A nível internacional pode ser interessante consultar o trabalho de Paul Mihailidis (2008, 2014, 2019).

Lopes (2015) lança-nos questão "Literacia Mediática e Cidadania: Uma Relação Garantida?". A resposta à pergunta, de modo simplificado, seria um "não": "a relação entre competências de literacia mediática e práticas de cidadania revelou-se pouco significativa" (Lopes, 2015, p. 577). Teremos de considerar aqui um conjunto de elementos que vão além da literacia mediática. Alargando esta visão, entre os fatores explicativos das práticas de cidadania que se revelaram mais significativos na investigação de Lopes (2015), encontra-se a idade, a escolaridade, a leitura de livros, o consumo de informação na televisão e a gestão de conteúdos online. Além disso, serão de apreciar outras dimensões quando se fala do interesse cívico e político, como, por exemplo, ter familiares e amigos interessados nas mesmas questões (Banaji & Buckingham, 2013). Assume-se, portanto, que a LMI não implica necessariamente a cidadania ativa e participativa. Contudo, é nossa perspetiva que esta é essencial para tal e que a questão-chave não é meramente tecnológica, como veremos de seguida.

1.3. Do (mero) poder tecnológico à capacitação

Sendo o ambiente tecnológico e mediático o ambiente por excelência de uma vida "onlife" (Floridi, 2015), é necessário desenvolver competências para se viver no mesmo. É isso que temos vindo advogando até aqui. Sem competências para superar os desafios e para aproveitar as potencialidades deste ambiente, geram-se desigualdades entre aqueles que detêm capacidades e os que não têm. A LMI poderá ajudar-nos a ultrapassar estas desigualdades e isto implica superar dois equívocos: (a) a ideia de que existem "nativos digitais" e (b) a ideia de que o acesso é suficiente.

O discurso dos "nativos digitais", termo que começa a captar a atenção no início do século XXI com o ensaio de Marc Prensky (dividido em duas partes; Prensky, 2001a, 2001b), coloca-nos perante a dualidade "nativos" e "imigrantes digitais", ou seja, falantes nativos da linguagem digital e aqueles que a aprendem mais tarde, ficando sempre com sotaque. Esta é sem dúvida uma das mais sonantes perspetivas[43] em torno de uma espécie de fetichismo tecnológico que não poderíamos ignorar no quadro da temática aqui tratada, apesar de não aderimos a um discurso tecno-otimista ou tecno-negativista.

[43] Num texto escrito uma década depois da publicação do seu tão sonante ensaio, Prensky (2011) mostra-se, de certo modo, surpreendido com as reações que daí resultaram, sublinhando que a sua intenção era a de apresentar uma metáfora para descrever as diferenças entre os mais novos e os mais velhos em relação às tecnologias digitais. Esclarece que nascer depois de uma determinada data não implica ser um "nativo digital", no sentido de automaticamente saber tudo sobre a tecnologia, colocando a tónica na cultura. Considerando que a distinção entre os nativos e os imigrantes digitais se está a tornar menos relevante, porque cada vez são mais os nativos, é também uma década depois que Prensky (2011, 2012) apresenta o conceito de "sabedoria digital" (*digital wisdom*, na sua formulação original), que transcende o fosso geracional entre os nativos e os imigrantes. Este é "um conceito duplo, referindo-se tanto à

Podendo assumir diferentes formas em diferentes contextos, o discurso dos "nativos digitais" está associado tipicamente àqueles que nasceram depois dos anos 1980, colocando-se três pressupostos a propósito desta "geração":

1. "constituem uma geração amplamente homogénea e falam uma língua diferente em relação às tecnologias digitais, em oposição aos seus pais, os 'imigrantes digitais'";
2. "aprendem de forma diferente das gerações precedentes de estudantes";
3. "exigem uma nova forma de ensino e aprendizagem envolvendo tecnologia"[44] (M. Thomas, 2011, p. 4).

"Nativos digitais" não é, contudo, um rótulo único subjacente a esta ideia de que existe uma diferença no comportamento entre aqueles que nasceram com as tecnologias como parte do seu quotidiano e aqueles que as viram irromper ao longo da sua vida. Associado a este discurso encontram-se também termos como "*cyberkids*", "*net generation*", "*millenial learners*" (Bennett & Maton, 2011; M. Thomas, 2011), ideias que acabam por ignorar as diferenças e a diversidade dentro de cada grupo, focando-se nas diferenças entre grupos/gerações.

O discurso assume a capacidade inata e a homogeneidade dentro da geração, o que não se reflete nos estudos que têm vindo a ser realizados (e.g., boyd, 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021a, 2021b; S. Pereira, 2021; Scolari, 2019). Na verdade, podem mesmo considerar-se fracos os fundamentos empíricos para esta ideia (Bennett et al., 2008). Além de imprecisa, esta retórica pode ser perigosa, como nos alerta boyd (2014) na medida em que se presume que não há uma necessidade de capacitação, surgindo desigualdades.

Como alerta Buckingham, um discurso romântico, que assuma os mais novos como experts, como "nativos digitais", que se formam através da mera experiência, ignora ainda que há aspetos do ecossistema mediático que não se podem vislumbrar desse modo, como o funcionamento dos *media*, de um ponto de vista da linguagem, da produção de sentidos e da dimensão económica, política e social (Calixto et al., 2020).

---

sabedoria resultante da utilização *da* tecnologia digital para aceder ao poder cognitivo para além da capacidade inata, como à sabedoria *na* utilização prudente da tecnologia para melhorar as nossas capacidades" (Prensky, 2011, p. 18).

[44] Este discurso associa-se também à ideia da necessidade de uma reforma educativa. "O debate sobre os nativos digitais baseia-se assim em duas afirmações-chave: (1) que existe uma geração distinta de 'nativos digitais'; e (2) que a educação deve mudar fundamentalmente para satisfazer as necessidades destes 'nativos digitais'" (Bennett et al., 2008, p. 777).

De algum modo também associado a esta ideia de competência inata, outro equívoco perigoso é o de que o acesso é suficiente. Um maior número de pessoas conectadas não implica automaticamente mais igualdade. Se é certo que não estão totalmente ultrapassadas dificuldades ao nível do acesso[45], é igualmente certo que o acesso é insuficiente.

O termo *digital divide*, divisão digital ou, como comumente é apelidado, fosso digital, remonta ao século passado e surge associado a previsões iniciais de desigualdade social da sociedade da informação (Vartanova & Gladkova, 2019). Começou a ser amplamente usado na década de 90 e tem como foco o acesso, descrevendo a disparidade entre lares com e sem acesso à internet (Pierce, 2019). Segue-se-lhe o termo "inclusão digital",

> para descrever as disparidades digitais em hardware e acesso à banda larga; conhecimento das TIC [tecnologias da informação e da comunicação] e acesso em casa, na escola, e no local de trabalho; e as disparidades no acesso digital que permaneceram entre os pobres, pouco instruídos, e minorias étnico-raciais. (Pierce, 2019, p. 326)

Ao longo do tempo, "a divisão digital passou a ser entendida não apenas como um problema de acesso, mas como um fenómeno multidisciplinar complexo, estreitamente ligado ao desenvolvimento político, económico e cultural de uma sociedade" (Vartanova & Gladkova, 2019, p. 195). Hoje, há quem fale de vários níveis de desigualdades ligadas às divisões digitais: num primeiro nível, ligadas ao acesso; num segundo, às capacidades e competências; e, num terceiro, àquilo que os utilizadores alcançam estando online (Ogbo et al., 2021; Trappel, 2019).

No início do século, a investigação sobre este tema ainda era escassa, em particular no que diz respeito às crianças, o que se poderia dever ao discurso otimista associado às chamadas "gerações digitais" (Tsatsou et al., 2009). Contudo, as evidências empíricas já mostravam que a questão ia além do acesso, colocando-se a tónica também nas capacidades e nos tipos de uso (Tsatsou et al., 2009).

Atualmente, a existência de desigualdades, além do tradicional fosso digital ligado ao acesso, é visível através de numerosos estudos. Para falar de públicos mais jovens, aqueles que vulgarmente poderiam

[45] A existência de desigualdades digitais foi uma questão particularmente evidenciada pelo cenário vivido durante a pandemia da COVID-19, que, como assinalam Donoso e Retzmann (2021), revelou a persistência de desigualdades mesmo nos países mais ricos, as quais começam logo no acesso. Diversos documentos deram conta de questões similares. No período da pandemia, a organização Common Sense lançou uma série de relatórios, focados nos Estados Unidos da América e nos professores e alunos, olhando também para a questão da aprendizagem à distância e da pandemia da COVID-19 (Ali et al., 2021). Mostra-se que as causas das desigualdades continuam a passar pelo acesso, mas também pela utilização, influenciada pela literacia digital e barreiras linguísticas. Na Europa, o acesso à internet também não é universal, sendo as crianças que vivem em situação de pobreza, privação material severa e com pais pouco instruídos as que mais se veem afetadas pela privação digital (Ayllón, 2022). A este propósito ver também Ayllón et al. (2023).

ser entendidos como "nativos digitais", podemos recorrer a um dos relatórios[46] do Programme for International Students Assessment (PISA) 2018 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, focado em alunos de 15 anos. Este assinala que, em média, 88% dos estudantes dos países pertencentes a esta organização têm ligação à internet em casa e um computador que podem usar para fazer os trabalhos escolares (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021b). Todavia, quando a tónica não é o acesso, o cenário parece ser menos favorável: em termos médios, um em cinco estudantes sentiu-se perdido na navegação entre páginas durante o teste e quase 40% considerou que clicar num link de uma tentativa de *phishing* era apropriado.

Esta dificuldade pode estender-se também a outras dimensões do digital. No que diz respeito à privacidade, as crianças pensam na privacidade interpessoal, mas podem ter dificuldades em negociar a retenção de informação, quando esta é colocada como moeda de troca para oportunidades de participação, colocando-se ainda, de modo geral, uma falta de compreensão e de consciência sobre o modo de funcionamento das plataformas digitais, o que mostra que competências técnicas não são suficientes (Livingstone, Stoilova, & Nandagiri, 2021). Esta falta de consciência sobre o funcionamento é assinalada por outros autores. Allison Butler (2020) num pequeno estudo, anterior às eleições americanas de 2016, com jovens dos 16 aos 21 anos com ampla capacidade de um ponto de vista tecnológico, verifica o desconhecimento sobre o funcionamento das plataformas, advogando por isso a necessidade de uma perspetiva crítica.

A literacia para a informação parece ser um aspeto particularmente intricado. Um estudo longitudinal com seis países (Estónia, Finlândia, Alemanha, Portugal, Itália e Polónia) mostra diferenças entre os diferentes domínios da literacia digital, colocando-se em primeiro lugar a comunicação e interação, em segundo lugar, a criação e produção de conteúdos e só depois a navegação e o processamento de informação, relevando-se o ponto mais problemático (Ponte et al., 2024).

No caso português, destacam-se alguns dados do PISA 2018: 93% têm acesso à internet e a um computador em que podem fazer os trabalhos escolares, mas metade dos alunos não sabe distinguir factos de opiniões e 17% sentiu-se perdido ao navegar entre as diferentes páginas do teste (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021a). De modo geral, pode dizer-se que os estudos sobre a realidade nacional têm mostrado uma geração amplamente conectada, mas que o uso não

[46] PISA 2022 foca-se na matemática e o de 2025 tem como foco a ciência e as línguas estrangeiras, mas incluirá as aprendizagens no mundo digital (Organisation for Economic Co-operation and Development, s.d.)

garante em si competências de análise, avaliação e produção (e.g., S. Pereira, 2023; S. Pereira & Moura, 2019). O estudo de Ponte et al. (2024) vem ainda apontar diferenças entre distintos domínios, relativamente aos quais os adolescentes portugueses se alinham com uma tendência global: "estão relativamente bem posicionados no que se refere a literacia de comunicação e interação, mas ocupam posições baixas na literacia de criação e produção de conteúdo e na literacia de navegação e processamento de informação" (p. 49).

Olhando agora em particular para a produção, também esta não é garantida pelos meios digitais. Existem condições mais favoráveis à participação, os meios digitais facilitaram a produção e a chamada "cultura participativa", uma "cultura na qual os fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente na criação e circulação de novos conteúdos" (Jenkins, 2006, p. 331). Contudo, é necessário o desenvolvimento de competências para aproveitar as oportunidades deste cenário, o que realça a importância da educação (Jenkins, 2009). A própria ideia de cultura participativa de Jenkins não implica uma igualdade, uma desconsideração pelas desigualdades estruturais e fatores culturais (Jenkins, 2006) e muito menos uma realidade absoluta (Jenkins et al., 2013). Ultrapassar o fosso participativo implica recursos, mas também capacidades (Jenkins, 2006).

A publicação científica nos últimos anos tem apontado para práticas minoritárias de produção inclusive entre os mais novos (e.g., Kalmus et al., 2009; S. Pereira, 2021). Apesar de existirem *produsers* (utilizadores e simultaneamente produtores), as práticas orientam-se mais pelo consumo e quando existe participação esta não está diretamente ligada a princípios de expressão e cidadania (S. Pereira, 2021). Assim, aponta-se para a necessidade de uma capacitação para o aproveitamento das potencialidades que a tecnologia veio trazer (e.g., S. Pereira, 2021), o que não implica que esta capacitação resulte necessariamente em mais participação[47]. Como diz Carpentier (2011),

> valorizo as formas mais maximalistas de participação, as quais vejo como formas importantes de democratizar ainda mais as nossas democracias e alargar a revolução democrática em curso. (...) Isto

[47] Isto poderá fazer-nos questionar também qual será o verdadeiro valor e significado da participação. A este propósito pode ser interessante recorrer às palavras de Banaji e Buckingham (2013): "porque devem os jovens participar, e o que conta como participação? Parece assumir-se, em todos os lados do debate, que a participação é uma coisa boa, no entanto, isto levanta a questão de saber se alguma vez poderão existir formas indesejáveis de participação, ou se a participação poderá ser apenas um substituto superficial para – ou mesmo uma distração de – outras formas de ação cívica ou política. Também ignora a possibilidade de, em alguns casos, a não participação poder ser inteiramente lógica, e talvez mesmo a resposta mais benéfica" (p. 162). As palavras de Jenkins et al. (2013) também nos podem ajudar a refletir sobre outra dimensão desta questão: "as audiências fazem trabalho importante para além daquilo que é estritamente definido aqui como 'produção'— alguns desses processos assinalados como 'menos ativos' envolvem trabalho substancial que potencialmente providencia valor de acordo com as lógicas comerciais e não comerciais. Apesar de estarmos animados sobre a diminuição das barreiras de entrada à produção cultural, não devemos assumir que as atividades das audiências que envolvem maiores capacidades de produção mediática são necessariamente mais valiosas e significativas para outros membros da audiência ou produtores culturais que os atos de debate e interpretação coletiva" (p. 154). Assim, corria-se o risco de reduzir outros tipos de participação como "avaliação, apreciação, crítica e recirculação de material" (Jenkins et al., 2013).

> também não implica que o direito de participar (tal como o direito de comunicar) deva ser transformado numa obrigação de participar (ou de comunicar). A participação deve continuar a ser um convite — permanentemente em oferta e inserido em relações de poder equilibradas – àqueles que desejam que as suas vozes sejam ouvidas. (pp. 358–359)

Coloca-se, portanto, a tónica na promoção da LMI enquanto fator de concretização do direito à participação, permitindo assim uma decisão individual e não condicionada a esse propósito. É precisamente esta ideia de direitos, de participação e não só, que abordaremos de seguida.

1.4. Uma questão de direitos

Os "direitos digitais" ou "direitos da internet"[48] têm vindo a alcançar um lugar de destaque tanto na discussão política como académica, tendo sido objeto de relatórios, projetos e declarações políticas em torno da sua proteção (Karppinen, 2017). Este debate começa a ter destaque no início do século XXI, mas as suas raízes podem ser encontradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, nos "artigos 3, 12, 19 e 27 (...), os quais lidam com direitos relacionados com a informação como o direito à privacidade, o direito à informação, liberdade de expressão e o direito a um uso justo"[49] (Daskal, 2021, p. 459).

Falar de direitos digitais é também falar de direitos humanos, de direitos humanos na era digital (Daskal, 2021). Os direitos humanos aplicam-se quer ao ambiente online, quer offline, apresentando-se as tecnologias como oportunidades, mas também como riscos no seu exercício (Office of the Secretary-General's Envoy on Technology, s.d.).

De um ponto de vista mais global, em 2016, foi declarado, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, o acesso à internet como um direito humano básico e poderá mesmo defender-se que esta questão estará associada aos direitos humanos e à justiça social (Sanders & Scanlon, 2021). Mais recentemente, a Declaração Europeia Sobre os Direitos e Princípios Digitais Para a Década Digital (2023) vem assinalar que o acesso deve ser para todas as pessoas e em todo o lado na União Europeia[50]. A declaração não

[48] Apesar de não ser o nosso foco, a respeito dos direitos digitais interessa igualmente não ignorar os direitos de comunicação, conceito com uma história já ampla (Horowitz et al., 2020; Karppinen & Puukko, 2020; Padovani et al., 2010).
[49] De forma sintética, recorrendo à fonte original (Universal Declaration of Human Rights, 1948), rapidamente percebemos que o Artigo 3 se associa ao direito à vida, liberdade e segurança; o 12 à privacidade; o 19 à liberdade de opinião, de expressão e à informação; e o 27 à participação.
[50] Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 66/2021 (2021) cria a tarifa social de fornecimento de serviços de acesso à internet em banda larga.

esquece ainda o direito à liberdade de expressão e de informação e à privacidade, entre outros, como a educação, não sendo, neste último domínio, ignorada a LMI. No caso particular das crianças, é considerada a sua capacitação e proteção:

> proporcionar a todas as crianças e jovens oportunidades de adquirirem as aptidões e competências necessárias, incluindo a literacia mediática e o pensamento crítico, para navegar e participar ativamente e de forma segura no ambiente digital, e para fazer escolhas informadas. (Declaração Europeia Sobre os Direitos e Princípios Digitais Para a Década Digital, 2023, Secção "Proteção e capacitação das crianças e dos jovens no ambiente digital")

Em Portugal, em 2021, foi publicada a Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital (Lei n.º 27/2021 de 17 de maio, 2021), a qual considera o direito ao acesso, à liberdade de expressão, o direito à proteção contra a desinformação, à privacidade, entre outros. No documento, o desenvolvimento de competências digitais é apresentado como um direito. Finalmente, tem em consideração direitos das crianças, colocando a tónica na proteção, na liberdade de expressão e de informação[51].

Além de mencionado em documentos mais genéricos como estes, o caso das crianças tem algumas particularidades, sendo importante recorrer a outros quadros reguladores. Falar de direitos das crianças implica necessariamente a Convenção Sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas há mais de 30 anos (em 1989). Esta atribui às crianças um conjunto de direitos de provisão, proteção e de participação, reconhecendo-as como sujeitos titulares de direitos (Convenção Sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, 1989) e dando assim visibilidade e importância à imagem de criança–cidadão (S. Pereira, 2000b).

A convenção contempla questões relacionadas com a comunicação e com os *media*, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos também no que a este domínio diz respeito. Neste plano, são comummente destacados os artigos 12, 13 e 17 (e.g., Davies, 2010; O'Neill, 2010b). O artigo 12 atribui à criança o direito de expressar a sua opinião livremente sobre os assuntos que lhe dizem respeito e que a mesma seja tida em conta, o artigo 13 atribui o direito à liberdade de expressão, incluindo a liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideias e o 17 inclui o direito ao acesso à informação e a material de fontes nacionais e internacionais (Convenção Sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, 1989). Esses artigos estão explicitamente associados à comunicação e aos *media*, mas há outros

[51] Para o caso português, é ainda de sinalizar a Estratégia Nacional para os Direitos da Criança (2021–2024), que inclui, entre os seus pilares, "o acesso à informação e à participação das crianças e jovens" (A. C. Pereira, 2021, para. 2).

direitos igualmente destacados. O'Neill (2010b) refere os artigos 15 (liberdade de associação) e 16 (direito à privacidade). Já Hamelink (2008) aponta os artigos 14 (liberdade de pensamento, consciência e religião), 16, 28 (direito à educação), 30 (direito de crianças pertencentes a minorias ou populações indígenas praticarem a sua cultura, religião e idioma) e 42 (responsabilidade de os Estados darem a conhecer o conteúdo da convenção). Além disso, podemos ainda considerar o artigo 3 (ter em consideração o superior interesse da criança), o 29 (objetivos da educação) e o 31 (direito a participar na vida cultural e artes).

Apesar dos reconhecidos méritos da convenção, há quem tenha apontado para o seu envelhecimento e para a necessidade de atualização (e.g., Veerman, 2014). Por exemplo, Veerman (2014) assinala a importância dos *media*, em particular dos digitais, na vida da maioria das crianças, considerando que isso implica a necessidade de novas formas de as proteger. A tecnologia não apresenta, contudo, apenas riscos e, por isso, também têm surgido vozes que vão além da proteção. Sem ignorar a importância da regulação, em 2009, Haan já assinalava a necessidade de direitos digitais para as crianças, baseados na convenção, salientando a importância de encorajar a criatividade, a sociabilidade, mas também o direito à privacidade, lembrando que iniciativas focadas na proteção tendem a reduzir as oportunidades.

A aplicabilidade de artigos da convenção ao online tem vindo a ser assinalada por alguns autores (e.g., Livingstone & O'Neill, 2014; O'Neill, 2010b). Porém, é apenas em 2021 que a questão dos direitos digitais para as crianças se torna mais clara, através do Comentário Geral n.º 25 Sobre os Direitos das Crianças em Relação ao Ambiente Digital, que vem esclarecer a aplicabilidade dos direitos das crianças e, neste sentido, da Convenção Sobre os Direitos da Criança ao ambiente digital (General Comment No. 25 (2021) on Children's Rights in Relation to the Digital Environment, 2021). Reconhece as novas oportunidades do digital para a concretização dos direitos das crianças, mas não ignora que coloca riscos de violação ou abuso dos mesmos. Desde logo o acesso é uma questão assinalada, exigindo o direito à não discriminação para que todas as crianças tenham acesso ao ambiente digital. Considera ainda o direito à informação e à liberdade de expressão e pensamento, o direito à privacidade, o direito à proteção contra a violência, o direito à educação, entre outros. O próprio documento admite que a inclusão digital quando não atingida pode aumentar as desigualdades existentes e promover até o surgimento de novas desigualdades. Salienta o desenvolvimento da literacia digital, incluindo a necessidade de apoiar pais e cuidadores e também de que esta seja ensinada nas escolas.

O Comentário Geral n.º 25 Sobre os Direitos das Crianças em Relação ao Ambiente Digital indica que os Estados partes devem apoiar as intuições educativas no fomento do acesso das crianças a recursos digitais e investir em estruturas tecnológicas das escolas, mas também garantir que a literacia digital é parte dos currículos, considerando a inclusivamente a compreensão crítica (General Comment No. 25 (2021) on Children's Rights in Relation to the Digital Environment, 2021). Sendo os professores quem, de modo particular, se ocupa desta educação, o documento também aponta para a sua formação.

A LMI, que inclui a literacia digital e mediática (ver Ponto 1.1.2), coloca-se, assim, como uma ferramenta ao serviço da concretização dos direitos das crianças e da sociedade em geral. Perante a necessidade de capacitação, esta pode afirmar-se como um direito, na linha do que já vem sendo defendido por Buckingham (2001, 2009a) no que se refere especificamente à educação para os *media*.

A associação da LMI com os direitos humanos encontra-se em vários documentos, podendo considerar-se que será no mínimo um facilitador dos mesmos (Moeller et al., 2011; Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era, 2014). Importa, todavia, não esquecer que a promoção da LMI se coloca aqui apenas como uma das variáveis para a concretização destes direitos.

No caso particular das crianças, a partir de Buckingham (2009a), percebe-se que este tipo de educação pode atuar nos direitos de provisão, proteção e participação. O autor assinala desde logo o papel que as instituições educativas podem ter (a) na promoção da igualdade de acesso, quer no acesso em si quer no capital cultural necessário para o uso (direitos de provisão); (b) na promoção do desenvolvimento de capacidades para que as crianças se protejam de possíveis perigos dos meios (direitos de proteção); e (c) no fornecimento de meios e de apoio para a produção, bem como participação na criação da regulamentação dos *media* (direitos de participação).

Como nos dizem Third et al. (2014),

> a literacia (...) – literacia digital, mediática e social – é fundamental para a capacidade das crianças de utilizarem os *media* digitais de forma competente e exercerem os seus direitos nos e com os *media* digitais. A literacia fornece as competências técnicas e de avaliação de ordem superior necessárias para aceder, compreender, produzir e participar nos *media* digitais. (p. 8)

Coloca-se como determinante informar as crianças sobre os riscos do online, ensinando-as as proteger-se, mas também proporcionar o desenvolvimento de competências para serem um público informado,

com capacidade de reflexão e questionamento, e criar condições para que tirem partido das oportunidades dos *media* para se expressarem (S. Pereira, 2019).

1.5. Síntese final

A privacidade, a desinformação, o discurso de ódio, entre outros, são desafios que ganham destaque na era digital, sobretudo face às novas dinâmicas estabelecidas através dos *media* sociais, que trouxeram mudanças significativas no modo como nos informamos e nos relacionamos. Este são fenómenos que entram na engrenagem de um ecossistema mediático dominado pelo capitalismo digital, criando um panorama amplamente complexo e com múltiplas ramificações, que é determinante compreender numa era de mediatização profunda (Couldry & Hepp, 2017).

Estes desafios exponenciados pela era digital reforçaram a necessidade da LMI, com a desinformação a marcar, de certo modo, a agenda. Olha-se, assim, para as competências neste domínio como determinantes na capacitação dos cidadãos, considerando que sociedades mediatizadas exigem cidadãos com literacia no que aos *media* (e à informação) diz respeito.

A resposta a este ecossistema tão complexo implica necessariamente a mobilização de múltiplas literacias, pelo que, apesar de entendermos a noção de literacia mediática como um conceito amplo e composto, que inclui outras literacias como a digital, é particularmente útil considerar-se o conceito, popularizado pela Unesco, de LMI como resposta aos desafios atuais. O termo incorpora a literacia para a informação e a mediática e sob o seu "chapéu" podem ser incluídas múltiplas literacias, desde a literacia das notícias, passando pela digital, a dos dados, a da inteligência artificial, entre muitas outras.

A questão não é apenas a de saber usar os dispositivos mediáticos, mas sobretudo a de ter uma perspetiva crítica face aos mesmos, o que "deve implicar também uma compreensão crítica aprofundada de como estes meios de comunicação funcionam, de como comunicam, de como representam o mundo e de como são produzidos e usados" (Buckingham, 2019, p. 3), para assim fazer face aos desafios atuais.

A LMI é apresentada como um pré-requisito para uma cidadania ativa e informada, estabelecendo ainda relação com a promoção de outras literacias e a concretização dos objetivos de desenvolvimento sustentável. Rejeitando-se uma perspetiva tecno-determinista, esta necessidade de capacitação estende-

se inclusivamente àqueles que vulgarmente seriam designados de “nativos digitais”, permitindo a concretização dos seus direitos. A responsabilidade é certamente de diversos atores e contextos, mas a escola é recorrentemente destacada. É precisamente para esta instituição que orientamos o nosso olhar no próximo capítulo.

Capítulo 2

A escola como espaço para (educar para) os *media*

A promoção da LMI deve ocorrer ao longo de toda a vida (e.g., Hobbs, 2021; Grizzle, Wilson, et al., 2021; Lemish, 2015; Masterman, 1985; Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, 2007), sendo múltiplos os atores e os contextos com responsabilidades neste campo. Contudo, a escola é comummente destacada (e.g., Buckingham, 2007; M. Pinto et al., 2011). É uma instituição com responsabilidades particulares neste domínio e, sem dúvida, um lugar (historicamente) privilegiado. É isso que começamos por destacar neste capítulo, no qual discutimos o lugar da LMI na escola.

Para isso, sem ignorar a complexa relação entre os *media* e a escola, começamos por debater o enquadramento da promoção da LMI nas responsabilidades desta instituição, considerando o papel dos *media* na vida dos mais novos e as implicações para uma educação que se pretende integral. De seguida, olhamos para a implementação deste domínio nas instituições de ensino. Refletimos sobre o conceito de políticas públicas, consideramos o impulso de agentes internacionalmente determinantes — a Unesco e as instituições europeias —, procuramos oferecer um panorama da integração da LMI nos currículos ao longo do tempo e, para terminar, apresentamos uma curta nota sobre o potencial das bibliotecas escolares. A partir deste um breve enquadramento, mostramos diversas realidades, sobretudo no quadro das políticas, e destacamos alguns aspetos que nos permitem perspetivar o cenário atual. Para terminar, concretizamos os motivos que influenciam a promoção da LMI nas escolas.

2.1. A escola e os *media*: que relação?

2.1.1. A omnipresença dos *media* na vida das crianças[52]

A importância da LMI tem como razão subjacente a necessidade de preparação para lidar com a omnipresença dos meios de comunicação, na linha do já assinalado em 1982, pela Declaração de Grünwald Sobre Educação para os Media (1982), e, no referente às crianças, a omnipresença que estes meios têm na sua vida é argumento para a sua importância no contexto escolar. Esta foi uma questão já apontada no Capítulo 1, onde sinalizamos a sua relevância, reconhecendo-se a necessidade da capacitação inclusive dos mais novos, daqueles que nasceram na era digital, como resposta também aos seus direitos (na linha do defendido por Buckingham, 2001, 2009a). Ao longo das próximas linhas,

[52] As crianças são aqui entendidas como indivíduos menores de 18 anos, nos termos da Convenção Sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1989), apesar de se reconhecer que não se trata de uma categoria universal e determinada somente pela etapa biológica, mas antes "uma construção social e cultural constituída através do discurso" (Coulter, 2021, p. 20).

orientamos o nosso olhar de modo particular para as crianças e para a omnipresença que os *media* têm nas suas vidas, lançando bases para pensar as implicações para a sua educação.

Os *media* têm um lugar de destaque na vida das crianças e na sua socialização, quer na sua fase primária (parental e familiar), quer na secundária (institucional e em particular educacional), em particular nos países mais ricos, já que próprios meios fazem também a mediação das relações da socialização primária e secundária: "falar sobre os *media* e fazer coisas com os *media* torna-se uma parte básica da socialização"; noutras palavras, "as condições da socialização (...) mudaram. *A socialização, nos seus aspetos básicos, tornou-se mediatizada*" (Couldry & Hepp, 2017, pp. 150–151), como apontávamos no Ponto 1.2.1.

Apesar das diferenças no acesso, nos usos e nas práticas, "os *media* são omnipresentes em todo o mundo e é quase impossível separar os *media* das conceções da infância contemporânea" (Lemish, 2015, p. 4). A centralidade dos mesmos estende-se por múltiplas dimensões da vida das crianças: o uso feito no contexto familiar, a relação com o desenvolvimento individual, com a aprendizagem, com comportamentos saudáveis, com a formação de perceções sobre si mesmas, sobre os outros e sobre a sociedade (Lemish, 2015).

Muitas crianças estão ou desejam estar, como nos dizem Livingstone, Mascheroni e Staksrud (2018), sempre online[53] e esta conexão ao mundo digital acontece cada vez mais cedo (UNICEF, 2017). Os mais novos fazem parte de um grupo amplamente conectado (e.g., Andrade et al., 2021; Ofcom, 2023; S. Pereira, Fillol & Moura, 2021; S. Pereira, Pinto & Moura, 2015; Smahel et al., 2020). Esta não é apenas uma realidade pós-pandémica, apesar de, com a pandemia da COVID-19, o entrelaçamento dos *media* (sobretudo) digitais com os quotidianos se ter tornado forçosamente evidente e de a tecnologia se ter afirmado como "a forma como as crianças habitualmente interagiam com o mundo" (Hantrais et al., 2021, p. 261).

As tecnologias já não desempenham apenas um papel suplementar na aprendizagem e lazer, são antes um meio no qual e através do qual as crianças vivem (Livingstone & Blum-Ross, 2017). A cultura dos mais novos é cada vez mais uma cultura da internet, estando, nos países de elevado rendimento,

[53] Nos países com níveis relativamente elevados de conectividade (UNICEF, 2017). Importa não ignorar, contudo, que "a nível mundial, 2,2 mil milhões de crianças e jovens com idade igual ou inferior a 25 anos – dois terços das crianças e jovens de todo o mundo – não têm ligação [fixa] à internet em casa" (United Nations Children's Fund & International Telecommunication Union, 2020, p. 2). Mesmo no caso europeu e, em particular, em Portugal, o acesso não é universal (ver Ayllón et al., 2023).

subjacente a todas as dimensões da infância, indo além do lazer, para incluir "a aprendizagem, a informação, a saúde, a política e muito mais" (Livingstone, 2022, p. 110). Isto não significa que os *media* digitais sejam os únicos presentes na vida dos mais novos. Ao contrário do que poderia ser expectável, não há uma relação competitiva em que os "novos" *media* substituem os anteriores: "mesmo que as crianças de hoje dediquem muito tempo a sites de redes sociais ou a jogos online, continuam a ler livros, a ouvir música e a ver televisão" (Hasebrink & Paus-Hasebrink, 2022, p. 45). Combinam diferentes meios, géneros e conteúdos para criarem os seus repertórios mediáticos (Hasebrink & Domeyer, 2012; Hasebrink & Popp, 2006; S. Pereira, Brandão et al., 2024). As suas práticas são, no fundo, transmediáticas (S. Pereira, Fillol & Moura, 2021). São marcadas por um crescente número de dispositivos, omnipresentes, sem limites espaciais e temporais (Hasebrink & Paus-Hasebrink, 2022).

Colocamos aqui a tónica no digital por se destacar entre as práticas e porque os desenvolvimentos tecnológicos exponenciaram o entrelaçamento dos *media* com os quotidianos. A fase inicial da digitalização aumentou o tempo de exposição aos *media* (Hasebrink & Paus-Hasebrink, 2022), sendo cada vez maior do que aquele que passam noutras instituições de socialização, como a escola e a família, e havendo uma crescente facilidade de acesso, o que faz com que aconteça mais cedo do que em gerações anteriores (Ramasubramanian & Johnson, 2022). Por exemplo, de acordo com um relatório sobre a realidade dos Estados Unidos da América no pré-pandemia, em média, o "tempo de ecrã" das crianças entre zero e oito anos era de cerca de duas horas e meia, o acesso a dispositivos móveis nas suas casas era quase universal e quase metade delas tinha o seu próprio dispositivo móvel, sendo igualmente de considerar a presença de assistentes virtuais (Alexa ou Siri, por exemplo) e de outras "novas" tecnologias nas suas vidas (Rideout & Robb, 2020). Pode mesmo falar-se numa reconfiguração da paisagem digital com a disseminação dos ecrãs móveis: se em 2010, no contexto europeu, o acesso dos mais novos à internet acontecia num computador partilhado na sala de estar, em 2020, reforçava-se o acesso pelo telemóvel pessoal e várias vezes ao dia (Ponte, 2020). O aumento dos dispositivos móveis leva "a noção já generalizada de estar 'sempre ligado' a novos níveis" (boyd, 2014, p. 211).

A questão não é apenas o facto de a cultura infantil ser cada vez mais uma cultura da internet, mas a possibilidade de o ambiente online moldar/reconfigurar a cultura infantil, na medida em que "os principais aspetos das suas vidas (identidade, prazer, dor, relações) são alterados" por esta mediação (Livingstone, 2022, p. 114). Não se trata de assumir a ideia simplista de efeitos diretos dos *media*, nem de ignorar o papel ativo da criança na receção das mensagens ou um conjunto de outros parâmetros associados à receção, como o contexto em que esta acontece. Trata-se antes de os assumir como parte

do quotidiano dos mais novos. Como nos diria Buckingham (2018a), "os *media* podem fazer coisas *às* crianças, mas as crianças também fazem coisas *com* os *media*. Os *media* não estão fora da vida das crianças, tendo impacto sobre elas, antes estão profundamente enraizados nas mesmas" (p. viii).

Esta omnipresença dos *media* nas vidas das crianças tem obviamente implicações na própria educação, desde logo pela entrada dos *media* em territórios ditos da escola, como veremos de seguida, mas também, como discutiremos mais adiante, porque não pode ser ignorada no quadro de uma educação integral.

2.1.2. "É complicado"[54]: competição ou integração dos *media* na escola?

A hegemonia — ou até monopólio — de que gozaram, durante séculos, a escola e as instituições de ensino no saber da comunidade já não é uma realidade (Pérez Tornero, 2000/2007). As escolas (e as famílias) perderam a capacidade de controlar os ambientes de aprendizagem. Assistimos a um certo paradoxo em que aumenta, em termos globais, o número de salas de aula, mas no qual se enfraquece a sua influência social, perdendo o controlo sobre o saber socialmente relevante, do qual a escola já não é a única depositária (Pérez Tornero, 2000/2007).

Sobretudo, a partir do surgimento da televisão, colocam-se novos desafios à educação, no geral, e à escola, em particular, podendo mesmo falar-se de uma crise. Seguindo o pensamento de Postman (1985/1991), seriam três as grandes crises da educação ocidental: a primeira esteve associada à transição da cultura oral para a escrita, a segunda à invenção da imprensa e a terceira à revolução eletrónica e à invenção da televisão. A propósito da última, dizia-nos há quatro décadas:

> é totalmente justificado dizer que a maior iniciativa educativa agora em curso nos Estados Unidos não tem lugar nas salas de aula, mas antes em casa, em frente à televisão (...). Não quero com isto dizer que a situação é o resultado de uma conspiração, nem sequer que quem controla a televisão deseja esta responsabilidade. Quero apenas dizer que, tal como o alfabeto e a imprensa, a televisão adquiriu, juntamente com o seu poder de controlar o tempo, a atenção e os hábitos cognitivos da juventude, o poder de controlar a sua educação. (Postman, 1985/1991, p. 152)

[54] Apesar de não tematicamente coincidente, procurando descrever a relação entre a escola e os *media*, inspiramo-nos na expressão de boyd (2014), a qual dá título ao seu livro *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*.

Hoje, este poder expande-se com a internet, mas esta discussão é-lhe anterior.

Emergiu, nas palavras de Porcher (1974/1977), uma "escola paralela"[55], o que "coloca à instituição escolar um novo e capital problema" (Porcher, 1976/s.d., p. 61). Fala-se dos "espaços" fora da escola que levam até aos estudantes informações e conhecimentos em diversos domínios. Poderíamos aludir ainda a uma sala de aula sem paredes (McLuhan, 2003/2009) ou mesmo à "sala de aula fora da sala de aula", à "educação invisível da cultura audiovisual" (Younis, 1993).

O aparecimento destes novos circuitos de informação e de conhecimento foi visto com receio, colocando-se como um alvo abater. Para preservar a sua legitimidade, a escola recusou os méritos de uma cultura derivada dos *media*, identificando-a como uma infracultura[56] (Porcher, 1974/1977).

A complexa relação entre a educação e os *media* é relatada por González Yuste (2000/2007) nos termos de seguida sintetizados. Com os *media* colocou-se a possibilidade de se ultrapassarem problemas de transmissão e distribuição do saber. Entretanto, a escola recebe-os como um corpo estranho, inferior, mas acaba por tomar consciência do seu poder e encara-os como concorrência. A ideia de que a escola deveria estar habilitada para lidar com os mesmos começa a surgir, mas a partir de uma abordagem de "escola antídoto"/"escola-vacina". O olhar dos *media* para a instituição educativa também começa a emanar desconfiança, pelo apontado anteriormente, mas igualmente pelas dúvidas sobre a capacidade de os professores abordarem o campo.

No passado e agora, a tónica coloca-se no desfasamento da escola face ao mundo atual. Num tempo em que o meio dominante ainda era a televisão, esta ideia é colocada por Porcher (1974/1977), numa reflexão em que remete Marshall McLuhan:

> os mass media provocaram e encarnaram simultaneamente a desadaptação da escola de hoje em relação ao mundo de hoje. Os docentes, por seu lado, têm a responsabilidade da crise, porque ficaram agarrados aos modelos antigos e não souberam "ler" os novos media. (p. 47)

Este desfasamento, um descanto mais amplo e uma atitude crítica face à escola leva distintos autores a pensar o seu lugar. Maioritariamente, encontram-se perspetivas que enfatizam uma reconfiguração,

[55] "A escola paralela" é uma expressão que se torna célebre com uma série de artigos publicados no *Le Monde*, em 1966, por Georges Friedmann (Porcher, 1976/s.d.). O termo dá depois título a uma obra de Porcher (1974/1977).
[56] Paradoxalmente, importa não esquecer, também foram os professores que desenvolveram os "meios audiovisuais do ensino", introduzindo os *media* nas escolas (Porcher, 1974/1977).

repensando a função da escola, mas existem posições também mais radicais, que apontam para o seu fim. Esta última é a tese de Ivan Illich (1970/1985), que afirma que "não é possível uma educação universal através da escola. Seria mais factível se fosse tentada por outras intuições, seguindo o estilo das escolas atuais" (p. 18). Precisamente a propósito do defendido por Ivan Illich, McLuhan (2003/2009) contesta:

> por que razão a criança tem de passar o tempo dentro da escola a conhecer respostas que já existem fora dela? É uma boa pergunta, mas a proposta do autor de encerrar as escolas, não parece ser necessária, porque em vez de colocar as respostas dentro da escola, se podem agora lá colocar as perguntas. (p. 217)

Apesar de a relação com a escola não ser tema central nas obras de McLuhan, vai surgindo paralelamente, apontando para uma reconfiguração, renovação da educação tradicional, que não pode ignorar os *media*.

A necessidade de reconfiguração da escola surge aliada à ideia de que a escola não pode ser pensada para um mundo que já não existe, não pode continuar desfasada da época, pois, assim, correria o risco de se tornar insignificante. Além disso, há também uma necessidade de reconfigurar o próprio papel do professor, abandonando o mero papel de transmissor[57], como já salientava Porcher (1976/s.d.) no século passado.

Numa discussão que emerge na era dourada da televisão e que se renova com os *media* digitais, a questão é que estas transformações não podem ser ignoradas pela escola, colocando-se-lhe necessariamente desafios. Destacamos alguns, a partir de uma lista apresentada por Pérez Tornero (2000/2007) no início do século, mas ainda válida: (a) abrir-se a outras fontes de saber com as quais se confrontam os estudantes; (b) transitar da transmissão vertical do saber para espaços de exploração, descoberta e invenção; (c) redefinir o papel do professor; (d) promover uma alfabetização de acordo com as necessidades da sociedade da informação; (e) modernizar-se tecnologicamente. Todos estes pontos são, ainda hoje, um real desafio. O lugar dos *media* nas escolas nem sempre parece refletir a centralidade que estes têm no quotidiano dos mais novos, existindo um fosso entre o que experienciam e aprendem fora e dentro destas instituições educativas (e.g., S. Pereira, Fillol & Moura, 2019; Scolari, 2020).

[57] A este propósito não se poderia deixar de mencionar Paulo Freire. Para Freire (2012), "ensinar não *é transferir conhecimento*, mas criar possibilidade para a sua produção e sua construção" (p. 38).

Em 2007, David Buckingham, falava-nos precisamente de um novo fosso digital entre o modo como era experienciada a tecnologia fora e dentro dos muros das escolas. Mais de uma década depois, estas duas realidades continuavam fora de sintonia:

> a aprendizagem, a experiência, as práticas e os usos dos *media* entram na escola com os alunos, mas não são analisados nem discutidos dentro da sala de aula. Este fosso tecnológico, cultural e educativo entre a vida dos jovens fora e dentro da sala de aula não é um fenómeno recente, mas, nesta era digital, é ainda mais notório, com os *media* presentes em todo o lado, incluindo nos bolsos dos alunos. (S. Pereira, Fillol & Moura, 2019, p. 48)

A questão coloca-se até, por vezes, de forma mais drástica, com as escolas a banir o uso de telemóveis. Como resposta aos seus impactos negativos, esta questão tem vindo a debate público, inclusive em Portugal. Em maio de 2024, mais de 22.500 pessoas já tinham assinado a petição "Viver o Recreio Escolar Sem Ecrãs de Smartphones" (Lusa, 2024), depois de, em 2023, o Conselho das Escolas ter admitido que a proibição não era solução, mas deixando a decisão às instituições de ensino (Lusa, 2023). Em setembro de 2024, o governo português (XXIV Governo Constitucional) veio recomendar a proibição de telemóveis nas escolas para o 1.º ciclo e o 2.º, bem como medidas de restrição e desincentivo de uso no 3.º ciclo, ficando as decisões finais nas mãos das instituições de ensino (Moreira et al., 2024).

"A nível mundial, menos de um quarto dos países tem leis ou políticas que proíbem a utilização de telefones na escola" e "alguns proíbem a utilização de aplicações específicas devido a preocupações com a privacidade" (Unesco, 2023, p. 145). Subjacentes às restrições estão preocupações com a privacidade, a segurança e o bem-estar (Unesco, 2023). A questão não é de todo linear. Há estudos que mostram que a utilização do telemóvel em sala de aula conduz a distrações e a uma média de notas mais baixa, mas os alunos continuam a não querer sacrificar o seu uso e não se pode ignorar a possível utilidade em novas estratégias de aprendizagem (Mendoza et al., 2020). Por outro lado, as evidências científicas atuais para a proibição de telemóveis nas escolas são fracas e inconclusivas (M. Campbell & Edwards, 2024). Adicionalmente, é inultrapassável a omnipresença dos mesmos:

> os telemóveis são uma parte integral das nossas vidas. Precisamos de estar a ensinar as crianças sobre o uso apropriado dos telemóveis, em vez de simplesmente os proibir. Isso ajudará os estudantes a aprender como usar seus telemóveis com segurança e responsabilidade na escola, em casa e fora dela. (M. Campbell & Edwards, 2024, Secção "What Does This Tell Us?")

Deve pensar-se responsabilidade da escola face aos *media* considerando também os objetivos da educação, como o fazemos de seguida.

2.1.3. A educação integral e os *media*

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948, além de se atribuir o direito à educação, já é colocada a tónica nas suas funções sociais:

> 2. A educação deve estar dirigida ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, assim como desenvolver as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (Universal Declaration of Human Rights, 1948, Art. 26)

Estes objetivos não podem ser ignorados no contexto escolar, já que, não sendo a escola e a educação coincidentes, "a escola, instituição educativa por excelência, tornou-se o coração das estruturas tradicionais da educação" (M. E. V. Santos, 2014, p. 28).

O seu papel vai além da difusão do conhecimento, estando igualmente responsável pela formação de cidadãos:

> à escola (...) sempre foi solicitada a tarefa de difundir a todos o saber racional. Todavia, a questão da educação dos estudantes, para que estes se tornassem cidadãos aptos a participarem de forma ativa e consciente na vida social, esteve igualmente presente no pensamento de alguns dos mais importantes filósofos, sociólogos e pedagogos que, ao longo do século XIX e primeira metade do século XX, analisaram o papel que o sistema escolar deveria desempenhar. (Melo, 2007, pp. 69–70)

Entre aqueles que pensaram esta questão, podemos mencionar John Dewey e Georg Kerschensteiner. Para Dewey (como citado em Pintassilgo, 1998), "a educação moral[58] e a formação de cidadãos são finalidades essenciais da escola" (p. 38). Já, para Kerschensteiner[59] (como citado em Pintassilgo, 1998),

[58] Não se trata aqui de uma instrução cívica que apenas forme para votar ou obedecer às leis, nem de uma redução a lições de catecismo ou de moral (Pintassilgo, 1998). "Os objetivos da educação moral devem, pois, ser formulados com base numa perspetiva orgânica e integrados num projeto de educação integral" (Pintassilgo, 1998, p. 39).

[59] É visível a influência de Dewey em Kerschensteiner (Pintassilgo, 1998).

"a missão da escola, particularmente em regime democrático, é formar o futuro cidadão, daí que se imponha como necessidade premente a educação cívica dos alunos" (p. 41).

É papel da escola instruir, personalizar e socializar, implicando esta última a integração crítica e participativa na sociedade (Alonso, 1991). A escola é em si um lugar de promoção da igualdade e da cidadania, uma ideia subjacente inclusivamente à escolaridade obrigatória, existindo "a convicção de que a escolarização longa bem-sucedida é essencial para o acesso dos jovens a uma cidadania plena, bem como para garantir o futuro dos países", assegurando que todos aprendam (M. Rodrigues, 2012, p. 171).

Autores como Alonso (1991) colocam mesmo a tónica do sucesso educativo no desenvolvimento dos estudantes enquanto pessoas e cidadãos. Nesta linha, o ensino de qualidade "possibilita o desenvolvimento integrado e harmonioso do aluno", permitindo a aquisição de conhecimento e valorização de si mesmo e da realidade cultural, física e social, bem como alcançar uma "capacidade de intervenção responsável, crítica e colaborativa na realidade" (Alonso, 1991, pp. 6–7). De acordo com Alonso (1991), o cumprimento da responsabilidade social da escola implica uma renovação no sentido de responder a um conjunto desafios, entre os quais se encontra o desenvolvimento dos *media*. A escola precisa de ampliar e de diversificar as suas funções, "preparando os alunos para *compreender e participar* na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver" (Alonso, 1991, p. 4).

É aqui que reside o argumento a favor da promoção da LMI nas escolas, relacionando-se com o papel social e educativo desta instituição, que, não devendo substituir-se à família, não pode ignorar o seu lugar na formação cívica e social, sobretudo tendo em conta que, progressivamente, se deu uma deslocação do poder educativo da família para a escola (M. E. V. Santos, 2014).

Excluindo os *media* da escola, alargam-se as barreiras que a separam esta última da realidade social das crianças (González Yuste, 2000/2007). A educação para os *media* e a integração das "novas" tecnologias respondem ambas a uma necessidade de abertura da escola à realidade e de aproveitamento de possibilidades para o desenvolvimento de uma educação significativa (González Yuste, 2000/2007). Contudo, a mera introdução dos *media* na escola não ultrapassaria o problema de fundo. Apesar da distância temporal que nos afasta do seu texto, Jesús Martín Barbero (1996) coloca esta questão com particular maestria: "mais do que uma questão de *meios*, o novo cenário comunicativo deveria ser para a educação uma questão de fins: de que transformações precisa a escola para *se encontrar* com a sua sociedade?" (p. 11).

Perante a realidade contemporânea e as novas linguagens, exige-se uma expansão das funções da escola, alargando as literacias a que dá resposta e indo além da "cultura encerrada nos livros de texto", que sempre a definiu (Aguaded, 1995, p. 8). Assim, a escola tem a responsabilidade de considerar o mundo atual e a omnipresença dos *media* no mesmo:

> se uma das funções da educação é dotar as crianças dos instrumentos e das capacidades para compreenderem a realidade em que vivem, e fazendo os *media* parte integrante dessa realidade, a educação para os *media* é uma área que a escola não pode ignorar. (M. M. Santos, 2003, p. 17)

Raciocínio similar é apresentado por David Buckingham em entrevista à revista *Comunicação & Educação*:

> talvez devêssemos começar do início, perguntando: para que serve a educação? Eu penso que a maioria das pessoas concordaria que o objetivo da educação é preparar as crianças para a vida adulta – ajudá-las a entender o mundo no qual estão crescendo e a se tornarem participantes ativas (ou cidadãs) nesse mundo. Isso implica no fato de que a educação precisa estar orientada para o futuro – embora, claro, tal constatação não signifique que ela não possa ou deva aprender com o passado.
>
> Ao longo do século XX — e agora no XXI —, o mundo se tornou crescentemente saturado com as mídias de vários tipos. Há tempos a mídia vem desempenhando papel central na economia, na política, na vida pública, nas artes. E, agora, as nossas próprias relações pessoais com amigos e familiares passaram a ser influenciadas pelos meios digitais. Quase tudo é mediado de alguma forma. Se queremos preparar as crianças para este mundo, precisamos constantemente ensiná-las sobre a mídia. (Calixto et al., 2020, p. 129)

Como temos vindo a salientar, o lugar ocupado pelos *media* no quotidiano exige a promoção de competências neste domínio e este é um argumento primordial também quando se fala do contexto escolar. Aliás, poderá dizer-se que o argumento para a inclusão da educação para os *media* nos currículos tem estado associado à ideia de que todos usamos os *media* e que a compreensão crítica e informada dos mesmos tem por isso sentido (Burn & Durran, 2007). Além disso, não se pode esquecer o papel que as instituições educativas podem ter na promoção dos direitos de provisão, proteção e participação das crianças (ver Ponto 1.4).

Mais uma vez, falamos aqui de uma dimensão que vai além do puramente instrumental e tecnológica, já que, para esta última, "a escola não é indispensável" (Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012, p. 32).

Por fim, importa não ignorar que trazer os *media* para a escola pode também ser uma forma de promover o interesse dos alunos, aproximando-a dos seus mundos (Brederode Santos, em entrevista a S. Pereira, 2020a).

Esta existência de evidências sobre o importante papel das escolas não é, contudo, garantia imediata da implementação de políticas e de práticas neste âmbito, existindo um conjunto de fatores que influenciam o desenvolvimento deste tipo de educação nas escolas (ver Ponto 2.2.3). Na realidade, de modo global, e indo além da temática que aqui nos ocupa, a escola não tem acompanhado a velocidade das mutações socioculturais, quer no referente à preparação para o exercício da cidadania, quer para o mundo do trabalho (M. E. V. Santos, 2014). Por outro lado, a pouca mudança no interior da escola e a grande mudança no exterior, tem contribuído para o sobrecarregar dos currículos e para o aumento das dificuldades das escolas (M. E. V. Santos, 2014). Coloca-se, assim, como necessária uma reestruturação (M. E. V. Santos, 2014).

Antes de analisarmos o caso particular dos motivos que influenciam a promoção da LMI nas escolas, tracemos agora um mapa global em torno desta implementação.

2.2. A integração da LMI no contexto escolar

2.2.1. Das políticas públicas ao quotidiano das escolas

Quando falamos de políticas públicas, tradicionalmente, referimo-nos à ação do Estado/governo. Trata-se do conjunto de ações adotadas para alcançar um determinado objetivo, incluindo-se decisões do governo em diversas áreas (Cá, 2010). No conceito poderemos incluir também a inação estatal/governamental (Cá, 2010; Dye, 1995). Thomas R. Dye (1995), por exemplo, apresenta-nos a seguinte definição: "política pública é qualquer coisa que os governos decidem fazer *ou não fazer* [ênfase adicionada]" (p. 2). Considerando a diversidade de assuntos em que estes atuam, "as políticas públicas podem regular comportamentos, organizar burocracias, distribuir benefícios ou cobrar impostos — ou todas estas coisas ao mesmo tempo" (Dye, 1995, p. 2).

Esta é uma definição clássica e uma das mais antigas (R. Pinto, 2021), mas não existe uma definição única de políticas públicas (R. Pinto, 2021; Rocha, 2010). Aliás,

> o conceito de políticas públicas, devido ao seu carácter aplicado e à necessidade de se adaptar à evolução do contexto, por um lado, e à "juventude" desta área científica, por outro, apresenta uma multiplicidade de definições — algumas quase contraditórias — e que, mais do que divergência entre autores, traduzem a evolução ao longo do tempo do contexto onde se desenvolvem as políticas públicas. (R. Pinto, 2021, p. 17)

A definição de Dye surge num período de tempo específico. E, de facto, o conceito é tradicionalmente associado à ideia de Estado (Rocha, 2010). Não será, contudo, de ignorar a evolução do próprio papel do Estado.

Apesar de o governo continuar a ter um papel central nas políticas públicas, "no atual contexto de governança em rede é impossível pensar em políticas públicas como algo que dependa apenas da [sua] vontade" (R. Pinto, 2021, p. 17).

Na conceção e na implementação das políticas públicas podem exercer influência pessoas e organizações especificas (Cá, 2010). E, atualmente, no estudo das políticas públicas, tem de se considerar arranjos que extrapolam os contextos nacionais (D. Oliveira, 2011).

Nas definições mais recentes, encontram-se alguns pontos de convergência:

- é pública na medida em que afeta uma grande variedade de pessoas, organizações e interesses;
- resulta da negociação, envolvendo múltiplos atores e centros de decisão;
- o governo já não tem o papel que tinha no passado, mas continua a ser um ator central, já que tem o poder executivo e a legitimidade de decidir pelos cidadãos; e
- "a política pública continua a ser construída durante o processo de implementação – através de decisões de quem a implementa" (R. Pinto, 2021, p. 19).

Neste sentido, considerando as atuais dinâmicas e o papel do Estado, assumimos a definição apresentada por Ricardo Ramos Pinto (2021), que tem por base o artigo "Modelos de Análise das Políticas Públicas" de Luísa Araújo e Maria de Lurdes Rodrigues. Assim,

> por política pública entende-se, portanto, o conjunto de regras que orientam genericamente as intervenções dos diversos atores e que, nas democracias modernas, são tipicamente produzidas pelos órgãos com legitimidade democrática e competência legislativa para o efeito, nacionais ou supranacionais (Araújo & Rodrigues, 2017, p. 12). A operacionalização das políticas é conseguida através de programas ou projetos, que agregam um conjunto de atividades e procedimentos. (R. Pinto, 2021, p. 19)

Apropriando-nos desta definição para o caso concreto do nosso estudo, poderíamos, então, dizer que uma política pública de LMI é o conjunto de regras que orientam genericamente as intervenções dos diversos atores em torno deste domínio e que são tipicamente produzidas pelos órgãos com legitimidade democrática e competência legislativa para o efeito, nacionais ou supranacionais.

As dinâmicas transnacionais e supranacionais[60] são particularmente relevantes quando pensamos na LMI, considerando que a Unesco e as instituições europeias (Conselho da Europa e a União Europeia) têm sido agentes centrais na definição de políticas públicas neste domínio[61].

A LMI começa a ser objeto de interesse e de políticas públicas já nos anos 1980, destacando-se o papel da Unesco e da Declaração de Grünwald Sobre Educação para os Media (1982), aprovada de forma unânime pelas 19 nações representadas no Simpósio Internacional sobre Educação para os *Media* (S. Pereira, 2020b). Igualmente determinante tem sido o papel das instituições europeias, cuja ação tem permitido a definição de políticas, sendo vasto o número de recomendações e de outros documentos neste domínio. Apesar de as políticas não terem sido implementadas em todos os Estados-Membros, a sua atuação tem contribuído para um entendimento comum neste domínio (Pérez Tornero & Durán Becerra, 2019), sendo ainda reconhecido o seu impacto em questões concretas como o desenvolvimento de processos de integração curricular da LMI (Rojas-Estrada et al., 2024). E, mais recentemente, a Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho (2018) vem reforçar o enquadramento da LMI nas políticas públicas dos Estados-Membros, determinando que estes "promovem e tomam medidas para desenvolver as competências de literacia mediática" (Art. 33.º-A). Esta obrigatoriedade é reforçada pela dimensão de prestação de contas presente na diretiva, que prevê que os Estados-Membros apresentem "relatórios à Comissão sobre a execução" (Art. 33.º-A), o que certamente terá influência na definição de políticas e nas práticas a implementar nos diferentes países.

[60] Neste quadro, encontramos modalidades mais ou menos formais. A regulação transnacional pode resultar da existência de estruturas supranacionais, como a União Europeia. Porém, além de modalidades mais formais, "outras formas mais subtis e informais exercem igualmente um efeito regulador transnacional. É o que acontece com inúmeros programas de cooperação, apoio, investigação e desenvolvimento com origem em diferentes organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, União Europeia, Conselho da Europa, Fundação Soros, etc.) que reúnem especialistas, técnicos ou funcionários de diferentes países. Estes programas sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam por constituir uma espécie de 'pronto-a-vestir' a que recorrem os especialistas dos diferentes países sempre que são solicitados (pelas autoridades ou opinião pública nacionais) a pronunciarem-se sobre os mais diversos problemas ou a apresentarem soluções" (Barroso, 2006, p. 45).

[61] Detalharemos a ação destes agentes de seguida, no Ponto 2.2.2.1. O seu impacto no caso português é evidenciado no Capítulo 3.

A diretiva em questão é referente aos Serviços de Comunicação Social Audiovisual. Contudo, dificilmente conseguiríamos balizar os limites das políticas de LMI, encontrando-se associadas a outros âmbitos como as políticas educacionais[62] ou as políticas da comunicação.

A intersecção das políticas públicas de LMI com o campo específico da educação[63] é particularmente relevante para o presente estudo. Interessam-nos, portanto, de modo particular, políticas em torno de LMI dirigidas aos públicos escolares e implementadas pela administração e pelos profissionais da educação[64]. Importa-nos sobretudo a sua implementação, ou seja, "a fase de uma política pública durante a qual se geram atos e efeitos a partir de um marco normativo de intenções, de textos ou de discursos" (Meny & Thoenig, 1989/1992, p. 158), entendendo que — a par de outros fatores (ver Ponto 2.2.3) — existe uma relação entre as políticas públicas e a ação das escolas neste domínio.

Esta relação é, nomeadamente, assinalada por Hobbs et al. (2024), que recordam como, nos Estados Unidos, as políticas educacionais têm vindo a moldar os requisitos curriculares nas escolas e como políticas específicas podem ter um impacto direto nas práticas, considerando um exemplo concreto:

> é natural[65] que muitos estudantes americanos se deparem com aulas de cidadania digital porque os distritos escolares recebem descontos em despesas de tecnologia quando cumprem a lei Children's Internet Protection Act (CIPA), promulgada pela primeira vez pelo Congresso em 2000, que exige que os administradores escolares certifiquem que a escola ou biblioteca "educou os menores sobre o comportamento online adequado, incluindo a interação com outros indivíduos em sites de redes sociais e em salas de chat, e sobre a consciencialização e resposta ao ciberbullying". (pp. 171–172)

Neste contexto específico — o escolar — e sem esquecer a já referida evolução do papel do Estado, não podemos ignorar uma dimensão mais local. Considerando a descentralização, o reforço da autonomia

---

[62] Luís Pereira (2011), por exemplo, tendo em conta os propósitos do seu estudo *Conceções de Literacia Digital nas Políticas Públicas — Estudo a partir do Plano Tecnológico de Educação*, opta por usar a expressão políticas tecnológicas da educação, "procurando abarcar por um lado as políticas públicas relacionadas com as tecnologias e a sua interceção com o campo específico da educação" (p. 120). "O uso da expressão Políticas Tecnológicas da Educação compreende, por isso, todas as políticas públicas e a sua concretização em programas, iniciativas, estruturas orgânicas responsáveis pela implementação das tecnologias, num contexto escolar" (L. Pereira, 2011, p. 121).

[63] Falando especificamente de política educacional, não há uma definição clara, nem limites perfeitamente estabelecidos entre políticas educacionais e de outras áreas, como por exemplo a política familiar (Ozga, 2000). Poderá mesmo considerar-se que o debate em torno das políticas públicas em educação (ou a ela dirigidas) extrapola o âmbito das políticas educacionais, considerando também as políticas económicas e sociais em geral (D. Oliveira, 2011). Ainda assim, Dalila Andrade Oliveira (2011), partindo do conceito de política pública, avança com uma definição que nos parece particularmente proveitosa para balizar estudos a este nível: "considera-se que as políticas educativas podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e são implementadas pela administração e pelos profissionais da educação" (pp. 75–76).

[64] Para esta formulação, inspiramos-mos no modo como Dalila Andrade Oliveira (2011) define políticas educativas, partindo do conceito de política pública, conforme apresentado na nota anterior.

[65] Os autores recorrem a trabalho empírico para sustentar esta relação entre este tipo de políticas e a prática.

das escolas[66] e o alargamento à participação da sociedade civil, João Barroso (2006) fala numa "proliferação de espaços de decisão no domínio das políticas", a qual, no seu entender, "pode conduzir à sua atomização e consequente fragmentação e polarização do serviço educativo" (p. 66).

2.2.2. A escola como lugar (historicamente) privilegiado

A responsabilidade da escola na LMI tem vindo a ser considerada desde as primeiras fases do desenvolvimento deste campo. Entretanto, alargou-se progressivamente esta responsabilidade a outras instituições como as famílias e os próprios meios de comunicação (Directorate-General for the Information Society and Media, 2008[67]), mas sem nunca se esquecer este primeiro contexto.

> O próprio conceito de "educação para *media*", que desde 1982 mobiliza instituições como a Unesco e o Conselho da Europa, dá crédito a uma orientação educativa. Este enfoque educativo parecia significar, além disso, que a educação para os *media* era uma tarefa que visava, acima de tudo, a proteção das crianças e dos jovens. É importante notar que as primeiras instituições europeias envolvidas na promoção da educação para os *media* estavam ligadas aos Ministérios da Educação, como o CLEMI em França, o Landesbildstellen na Áustria, o CNICE em Espanha, etc. Adicionalmente, a maior parte das associações que se dedicam à educação para os *media* em quase todos os países europeus reuniram professores, como o Grupo Comunicar em Espanha ou o MEA na Alemanha. (Directorate-General for the Information Society and Media, 2008, p. 33)

Como referido, é esta dimensão mais histórica, mas procurando enquadrar o momento atual, que exploraremos ao longo deste ponto, considerando o impulso da Unesco e das entidades europeias e o processo de implementação e de integração da LMI, sobretudo, nos currículos. Em jeito de nota final, daremos conta do potencial de um âmbito específico, as bibliotecas escolares.

---

[66] Barroso (2006) recorda como "as escolas deixam de ser (ou de parecer ser) lugares de aplicação de um projeto educativo único construído a partir do centro, para serem (ou parecerem ser) lugares de construção de projetos educativos mais ou menos autónomos" (p. 66). Esta dimensão da escola como espaço de produção de política não é ignorada no componente empírica do presente estudo (ver Capítulo 4).

[67] A obra é referente ao conceito de literacia mediática. Considerando que muitos documentos abordam os conceitos de educação para os *media* ou de literacia mediática e não o conceito mais amplo de LMI (bastante mais recente) e que estes são, ainda assim, determinantes para perspetivar a implementação deste domínio, muita da bibliografia consultada é referente à literacia mediática/educação para os *media*. Procuramos no texto discriminar o conceito usado nos documentos citadas, motivo pelo qual se encontram várias referências à literacia mediática/educação para os *media*, bem como a outras literacias da ecologia da LMI.

2.2.2.1. O impulso da Unesco e das entidades europeias

O reconhecimento do papel da LMI tem sido feito por diversas instituições, sendo de destacar, no seu desenvolvimento, o papel da Unesco a par das entidades europeias, cujos discursos têm salientado o contexto escolar. Assinalaremos, por isso, de modo global a sua ação, sinalizando aspetos particulares associados à escola.

A Unesco foi um elemento central desde o início da consciencialização pública sobre a LMI, pelos finais dos anos 70 e início dos anos 80 do século passado[68], com o pedido para o desenvolvimento do *A General Curricular Model for Mass Media Education* (em tradução literal, Um Modelo Curricular Geral Para a Educação Para os *Media* de Massa; 1978) da autoria de Sirkka Minkkinen (Poyntz et al., 2021), e com a Declaração de Grünwald Sobre Educação para os Media (1982), o primeiro documento a frisar a necessidade da educação para os *media*, num reconhecimento também do seu papel para a cidadania e da responsabilidade da escola e da família na preparação dos mais novos.

O contributo da Unesco foi essencial para a sensibilização e definição do campo, "numa iniciativa que teve início em 1982 com a conferência de Grünwald (1982) e que prosseguiu com as conferências de Toulouse (1990), Viena (1999) e Sevilha (2002)" (Directorate-General for the Information Society and Media, 2008, p. 10). Seguiram-se importantes marcos, inclusive no atual milénio. Vinte e cinco anos após Declaração de Grünwald, na Agenda de Paris ou 12 Recomendações para a Educação Mediática (Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, 2007), consideram-se as linhas da declaração de 1982 e apresentam-se 12 recomendações. Apesar de reconhecer a importância da escola, o documento apresenta a literacia mediática como uma competência a desenvolver ao longo da vida.

A popularização do conceito de LMI e o seu currículo para professores (Wilson et al., 2011) são outros elementos a destacar na ação da Unesco, continuando, hoje, o desenvolvimento de competências a este nível a constituir uma prioridade da organização (Unesco, s.d.). Pode dizer-se que, "depois da criação do campo conceptual, de ter contribuído para a sua solidificação e, ainda, de ter refletido sobre o impacto do desenvolvimento tecnológico, a última fase tem-se centrado na sua aplicação no terreno" (L. Pereira, 2011, p. 93). Para além de ter vindo a advogar por políticas e estratégias, o papel a Unesco tem sido, sem dúvida, essencial pela preparação de documentos de apoio para as próprias práticas. Já em 2006

[68] A ação da Unesco neste domínio pode ser vista até como prévia. Por exemplo, em 1961, a Unesco já tinha publicado um documento sobre educação cinematográfica (M. M. Santos, 2003).

apresentou o documento *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals* (Educação Para os *Media*: Um Kit Para Professores, Estudantes, Pais e Profissionais; Frau-Meigs, 2006), ao qual se seguiu o currículo para professores sobre a LMI, que já conta com uma segunda edição (Grizzle, Wilson, et al., 2021; Wilson et al., 2011).

A nível europeu, onde se sente a influência da Unesco, o interesse pela literacia mediática, enquadrado na transição para o digital, associa-se a uma agenda mais vasta em torno da cidadania, diversidade cultural e interesse público em questões de desenvolvimento dos *media* (O'Neill, 2010a). A questão não se esgota acesso, mesmo no caso específico da literacia digital[69], relativamente à qual, na primeira década do século XXI, o esforço da Comissão Europeia procurou destacar a importância da inclusão por via desta literacia (L. Pereira, 2011).

Desde novembro de 2000[70], no quadro da Agenda de Lisboa, têm sido dados passos, com iniciativas específicas e integração de aspetos da literacia mediática em programas existentes (Zacchetti & Vardakas, 2008). No contexto europeu, há claros sinais de que esta acabou por se tornar uma prioridade dos decisores políticos (Buckingham, 2009b). E, como referido anteriormente, apesar de não terem sido implementadas em todos os Estados-Membros, as políticas têm contribuído para um entendimento comum neste âmbito (Pérez Tornero & Durán Becerra, 2019) e é reconhecido o impacto da União Europeia em questões concretas como o desenvolvimento de processos de integração curricular da LMI (Rojas-Estrada et al., 2024).

Nos quadros legais dos países europeus, a LMI aparece por duas vias — educação e direitos humanos —, tendo a associação aos direitos humanos sido essencial para dar impulso ao reconhecimento deste domínio no discurso das políticas públicas (del Mar Grandío et al., 2017). "Tanto a Comissão Europeia como os Estados-Membros têm demonstrado um compromisso permanente com a LMI", estando, de acordo com um trabalho publicado em 2017, esta presente nos diferentes países, globalmente, numa fase para além da inicial, mas ainda não, na maioria dos países, numa fase avançada (Frau-Meigs, Velez, & Flores Michel, 2017, p. 26). As diferenças associadas a razões históricas são identificáveis, apresentando-se países com uma maior tradição neste domínio, como a Dinamarca, a Grécia, a Finlândia

[69] Luís Pereira apontava, em 2011, para uma tendência de substituição da expressão literacia digital por literacia para os *media*.

[70] De forma mais ampla, as preocupações das entidades europeias remontam ao século passado. Por exemplo, no quadro da atividade do Conselho da Europa, realizou-se, em 1988, um fórum em que se abordou a iniciação às linguagens da imagem e do som, em que a defesa da sua integração na escola já era salientada (M. M. Santos, 2003). Esta perspetiva histórica pode ser explorada a partir de Maria Manuela Santos (2003).

e a França, numa fase mais avançada do que outros[71] (Frau-Meigs, Velez, & Flores Michel, 2017). Na panorâmica geral dos países, Frau-Meigs, Velez e Flores Michel (2017) assinalavam como dimensões mais fracas o quadro político, o financiamento e a avaliação. São ainda identificáveis a falta de prestação de contas e de acompanhamento de políticas, bem como a enorme quantidade de eventos e de práticas que não se agregam num esforço concentrado permitindo transformação numa prática em pleno a nível nacional. No domínio das políticas públicas, destacavam-se pela positiva a França e a Finlândia e anotavam-se, por outro lado, casos de inversão: um súbito rompimento nas políticas públicas por razões políticas no Reino Unido, país histórico neste domínio, e um declino por cortes orçamentais, no caso de Portugal e da Grécia.

Em termos de marcos concretos das instituições europeias, destaca-se, no seguimento da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 20 de Dezembro de 2006 (2006), a Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de Dezembro de 2007 (2007). Enquanto em dezembro de 2006, já é assinalada a necessidade de competências ligadas aos *media*, mencionando também o potencial dos mesmos, é, em 2007, que a orientação capacitadora da educação para os *media* ganha um novo destaque. A diretiva de 2007, no seu artigo 37, não ignora a proteção, mas traz consigo a associação da literacia mediática à cidadania e ao aproveitamento do potencial dos *media*, indo além do digital:

> as pessoas educadas para os *media* são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório. (Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de Dezembro de 2007, 2007, Art. 37)

Apesar de, historicamente, a educação para os *media* ter evoluído de uma abordagem voltada para a proteção (prevenção dos eventuais efeitos negativos dos *media* ou da sua influência) para uma baseada na capacitação (Buckingham & Domaille, 2004, 2009; Cheung, 2009a, Lemish, 2015; M. Pinto et al., 2011), este é apenas um exemplo que mostra que falar de evolução não implica falar do desaparecimento da perspetiva anterior. No caso europeu, as atitudes positivas face aos *media* assumem

[71] Portugal encontrava-se, à data, em 21.º lugar de 28 Estados-Membros analisados (Frau-Meigs, Velez, & Flores Michel, 2017).

cada vez maior importância, mas a perspetiva protecionista continua presente, sobretudo no que à internet[72] diz respeito, nas questões de segurança (Trültzsch-Wijnen et al., 2017).

Dois anos depois, em 2009, é apresentada uma recomendação formal, a Recomendação da Comissão, de 20 de Agosto de 2009, Sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital (2009). Esta apresenta a literacia mediática como uma competência fundamental, uma questão de inclusão e de cidadania, sendo ainda mencionados esforços de monitorização. O documento, entre outras questões, recomendava que os Estados-Membros lançassem o debate sobre a inclusão da educação para os *media* nos programas escolares obrigatórios e da literacia mediática nas competências essenciais de aprendizagem ao longo da vida. É de notar, a este propósito, que, na Conferência Ministerial de Riga, os Estados-Membros já se haviam comprometido a incluir a literacia digital nos seus sistemas de educação (Riga Ministerial Declaration, 2006).

Entre documentos oficiais mais recentes, serão de destacar a já referida Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho (2018) e as Conclusões do Conselho Sobre a Literacia Mediática num Mundo em Constante Mutação (2020). A Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho (2018) determina que "os Estados-Membros promovem e tomam medidas para desenvolver as competências de literacia mediática" (Art. 33.º-A)[73]. As Conclusões do Conselho Sobre a Literacia Mediática num Mundo em Constante Mutação (2020), dando um panorama do cenário vivido, reconhecem os efeitos positivos e negativos do atual ecossistema mediático e constatam a importância da literacia mediática e da compreensão crítica, bem como a necessidade de dotar os cidadãos de competências a este nível. Voltada para um público específico e presente no contexto escolar, em 2023, é publicada a resolução do Parlamento Europeu para uma melhor internet para as crianças (European Parliament resolution of 5 October 2023 on the new European strategy for a better internet for kids, 2023), que salienta o desenvolvimento de competências de literacia mediática e apela à sua inclusão nos currículos escolares em toda a União Europeia, sem ignorar a importância da sua promoção fora desta instituição.

Ao longo destas duas décadas fomos assistindo a algumas mudanças nas prioridades. Dizia-nos, em 2018, Buckingham (2018b) que enquanto nos anos 2000 o debate incidia sobre os *media* em geral, em

[72] O debate em torno das crianças é particularmente enfático. Todavia, projetos como o *EU Kids Online* vieram demonstrar que é necessário ir além dos riscos.
[73] Como referido, a Diretiva (UE) 2018/1808 é transposta para o contexto português pela Lei n.º 74/2020.

anos mais recentes transitou para uma bifurcação entre o cinema e os *media* digitais, tendendo os outros meios a ser apagados da discussão. O caso do cinema surge sobretudo associado à preservação, os *media* digitais sobretudo por via da tecnologia, correndo o risco de se reduzir a literacia mediática a um conjunto de competências funcionais e instrumentais. Destaca-se a produção vários documentos em torno das competências digitais, incluindo o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, vulgarmente conhecido por DigCompEdu.

Além deste quadro mais amplo, encontramos ainda documentos voltados para questões mais particulares. Por exemplo, em 2018, destaca-se a recomendação do Comité do Ministros aos Estados-Membros sobre o pluralismo e a transparência da propriedade dos *media* (Recommendation CM/Rec(2018), 2018), que identifica a literacia mediática como uma das medidas para enfrentar este desafio. E, em 2021, no Regulamento (UE) 2021/784 do Parlamento Europeu e do Conselho de 29 de Abril de 2021 Relativo ao Combate à Difusão de Conteúdos Terroristas em Linha (2021), é referido especificamente que

> *as medidas regulamentares de combate à difusão de conteúdos terroristas em linha deverão ser complementadas* pelos Estados-Membros *através de estratégias de* combate ao terrorismo, inclusive o reforço da *literacia mediática* e do *espírito crítico*, o desenvolvimento de narrativas alternativas e contra narrativas e outras iniciativas que visem a redução do impacto dos conteúdos terroristas em linha e da vulnerabilidade a tais conteúdos, bem como o investimento no trabalho social, as iniciativas de desradicalização e a colaboração com as comunidades afetadas, com vista a uma prevenção sustentável da radicalização na sociedade [ênfase adicionada]. (Ponto 2)

Entre as distintas temáticas, a desinformação tem-se colocado como uma prioridade destas instituições. Depois da criação, há mais de uma década, de um grupo de especialistas sobre literacia mediática — o Media Literacy Expert Group (Pérez Tornero & Durán Becerra, 2019) —, em 2021, assiste-se à criação, pela Comissão Europeia, de um grupo de trabalho para, através da educação e formação, combater a desinformação e promover a literacia digital (Lusa, 2021). E, em 2020, já tínhamos assistido surgimento do European Digital Media Observatory (Cabrera Blázquez et al., 2022), que se apresenta sob o mote: "unidos contra a desinformação" (European Digital Media Observatory, s.d.). Trata-se de um "observatório independente financiado pela União Europeia, que reúne *fact-checkers* e académicos" (Cabrera Blázquez et al., 2022, p. 21).

Associados à desinformação e outras desordens informativas, encontram-se vários documentos. Por exemplo, no relatório do grupo independente sobre notícias falsas e desinformação online para a Comissão Europeia, a LMI é proposta como um dos pilares de atuação (High Level Expert Group on fake news and online disinformation, 2018). Na mesma linha de preocupações, foi publicado um estudo associado ao Parlamento Europeu em 2019, no qual é assinalada a falta de conhecimento dos públicos sobre estas questões e a dificuldade de abordagens jurídicas e tecnológicas erradicarem totalmente a propaganda e a desinformação online, olhando também, neste sentido, para a importância de abordagens orientadas para os cidadãos e, em particular, para este tipo de literacia (Alaphilippe et al., 2019). Ainda em 2019, um estudo da Comissão Europeia aponta a promoção deste tipo de literacia como parte da solução a problemas associados a serviços baseados em algoritmos, tendo também em consideração a falta de consciência plena dos públicos sobre o papel dos algoritmos e sobre os seus próprios enviesamentos cognitivos (Devaux et al., 2019).

Entre outras ações e programas (Cabrera Blázquez et al., 2022), em 2021, a iniciativa eTwinning, que cria redes entre escolas europeias com recurso às tecnologias de informação e comunicação, teve como tema "ensinar literacia mediática e combater a desinformação" (European Commission & European Education and Culture Executive Agency, 2021). A literacia digital e o combate à desinformação desempenham ainda um importante papel no Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027), com o desenvolvimento pela Comissão de orientações comuns para professores e educadores nestes domínios (European Commission & European Education and Culture Executive Agency, 2021).

Todas estas ações têm naturalmente impacto na consciencialização e implementação da LMI, permitindo a criação de um entendimento comum e impulsionando a ação dos distintos países, que foram acompanhando esta evolução.

2.2.2.2. O caso dos currículos

Assumindo uma perspetiva histórica, parece ser incontestável a importância das últimas três décadas do século passado para a implementação da LMI no contexto escolar[74], existindo países onde a área é enfatizada nos currículos desde essa época.

Nos anos 1980 e 1990, foram produzidos documentos curriculares chave e promoveu-se, em muitos países, a entrada da educação para os *media* nos currículos (Hoechsmann & Poyntz, 2012). A Declaração de Grünwald, de 1982, moldou os primeiros anos desta história e o desenvolvimento global deste movimento (Kumar, 2021), que vai além dos muros das escolas e que se tornou internacional nessa altura. Nos anos 1980, a disciplina torna-se obrigatória nas escolas de ensino secundário dos países nórdicos, na Austrália, Canadá, Inglaterra e Escócia, e opcional noutros países (Kumar, 2021). Esta integração coincide com a produção de conceitos-chave, que apoiam as práticas pedagógicas neste domínio (ver Ponto 1.1.1).

No caso dos países nórdicos[75], Kupiainen e Schofield (2021) realçam a década anterior. Esta foi, aliás, como mencionado, a década que, numa perspetiva global, dá início à consciencialização relativamente à educação para os *media*, com o pedido da Unesco do desenvolvimento do *A General Curricular Model for Mass Media Education* (1978) de Sirkka Minkkinen (Poyntz et al., 2021), seguindo-se, logo no início da década seguinte, a emblemática Declaração de Grünwald (1982).

Na Europa, pode considerar-se que "o mérito pelo lançamento da educação para os *media* pertence à Finlândia" (Piette & Giroux, 1997, p. 90). Neste país, o ponto de partida foi a reforma educativa dos anos 1970 (Kupiainen & Schofield, 2021). Aliás, o documento pedido pela Unesco, *A General Curricular Model for Mass Media Education*, é uma versão mais elaborada do modelo finlandês que Sirkka Minkkinen ajudou a desenvolver nos anos 1970 (Piette & Giroux, 1997). A introdução no currículo do ensino primário acontece em 1970 e no secundário em 1977, havendo um impulso considerável sobretudo depois da reforma de 1994 e apresentando-se como uma iniciativa interdisciplinar (M. M. Santos, 2003). Desde 2016, o assunto passa a estar enquadrado sob o chapéu da "multiliteracia" (Frau-Meigs, 2023).

[74] Existem, ainda assim, antecedentes como a imprensa escolar. O interesse pela atualidade foi visível nos anos 20, com a criação da imprensa escolar por Celestin Freinet (Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia, s.d.-a).

[75] "Nos países nórdicos, a definição de educação para os *media* frequentemente aplicada enfatiza aprender e ensinar *com* e *sobre* os media em diferentes contextos" (Kupiainen & Schofield, 2021, p. 261).

Ainda nos anos 1970, a educação para os *media* é enfatizada nos currículos da Noruega, havendo uma reforma nos anos 1990 com uma visão negativa dos *media* de massas e a favor das tecnologias da informação e comunicação e das tecnologias digitais (Kupiainen & Schofield, 2021). Desde 2006, a competência digital tem sido considerada uma das cinco capacidades a priorizar (Kupiainen & Schofield, 2021). Coloca-se a ênfase, aqui, na literacia digital, numa perspetiva mais instrumental, que acaba por assumir um entendimento mais amplo com a revisão do currículo nacional implementada em 2020 (Kupiainen & Schofield, 2021).

A Grã-Bretanha também assumiu a liderança na Europa na promoção da educação para os *media*[76] (Piette & Giroux, 1997). Em 1989, o currículo nacional para o ensino de inglês deu destaque ao estudo dos *media*, que já vinha ganhando popularidade pelo menos desde os anos 1960 (Hart, 1997). Nos países anglo-saxónicos, a proposta de integração curricular concretiza-se na disciplina "*media studies*" (estudos dos *media*), área autónoma no ensino secundário, mas o domínio está também contemplado como parte de outras disciplinas e como área transversal (De Pablos Pons & Ballesta Pagán, 2018).

O Reino Unido teve, contudo, mais recentemente, retrocessos, nomeadamente, na sequência das alterações introduzidas no currículo em 2014 (Cannon et al., 2022). A educação para os *media* vê-se substituída por uma literacia digital focada na aquisição funcional de competências, no âmbito do currículo das TIC (Cannon et al., 2022). Este exemplo e o da Noruega mostram como não é possível assumir a existência de uma evolução linear deste domínio.

No caso da Europa, como seria de esperar, é visível a relação deste domínio com o tipo de regime do país. Na República Checa, depois da queda do regime comunista, a educação para os *media* volta a surgir na agenda do país: na década de 1990 surge em clubes extracurriculares e a reforma curricular de 2004 torna os *media* tema transversal obrigatório (Römer, 2021). "Na Noruega, o filme entrou nas escolas primárias em 1939, mas, com a invasão do país pela Alemanha um ano depois, o processo foi interrompido para só ser retomado nos anos 1970" (M. M. Santos, 2003, p. 76). Esta questão também se aplica, como veremos (ver Ponto 3.1), ao caso português, cuja evolução da área estabelece relação com o fim do regime salazarista.

[76] "A nível europeu, o Reino Unido e os países escandinavos são os que têm uma tradição mais longa em educação para os *media*.
De qualquer modo, a França tem tido igualmente um papel de destaque nesta área, sobretudo graças à ação do CLEMI – Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information" (M. M. Santos, 2003, p. 77).

Uma outra questão saliente é o associar das raízes da educação para os *media* nas escolas com o cinema e a educação fílmica, em países como, por exemplo, a Hungria (Neag & Koltay, 2019), a Espanha (Ferrés Prats & García Matilla, 2019) ou mesmo a Áustria (Pranaityte-Wergin et al., 2024). Outro apontamento também válido para a realidade portuguesa (ver Ponto 3.1).

Percorrendo territórios além da Europa, encontramos outros países em que os anos 1980 tiveram destaque. Na Ásia, as Filipinas foram pioneiras, com a integração da educação para os *media* no currículo escolar nos últimos anos de 1980 (Kumar, 2021). Ainda nessa década, em Israel, os estudos dos *media* ganham espaço em várias escolas do ensino secundário e, na década 1990, é escrito um currículo formal de educação para os *media*, que veio a sofrer alterações ao longo dos anos (Friedman et al., 2021). Noutros países, a adoção foi mais tardia. Por exemplo, na Tailândia, apesar de o conceito ter sido reconhecido desde 1982, com a Declaração de Grünwald, a integração no sistema educativo ocorre apenas entre 2003 e 2012 (Kleebpung, 2017).

O Canadá, mais precisamente Ontário, é considerado pioneiro na introdução da literacia mediática no currículo (Hoechsmann & Poyntz, 2012). Em 1987, é introduzida no currículo de língua inglesa em Ontário e nas décadas seguintes esta integração expande-se pelo território (Hoechsmann & Wilson, 2019). Mais uma vez, aqui, a evolução implica uma certa colisão com a literacia digital:

> por um lado, o advento rápido e transformador das novas tecnologias no século XXI permitiu uma expansão das preocupações com a literacia mediática tanto no currículo como na vida quotidiana dos alunos. Mas, por outro lado, as iniciativas de literacia digital também se apoderaram de parte do terreno da literacia mediática num ambiente curricular saturado, quer pela luta por recursos físicos, como a tecnologia de sala de aula, numa época de contenção fiscal geral, quer através da criação de novos modelos de educação em tecnologias da comunicação que são essencialmente técnicos e não igualmente centrados em leituras semióticas das representações dos *media* de massas. (Hoechsmann & Wilson, 2019, p. 886)

Os Estados Unidos ficaram atrás de muitos países, como Austrália, Canadá, Reino Unido, África do Sul, Escandinávia, Rússia e Israel, no desenvolvimento de currículos (Potter, 2004) e respetiva implementação, o que poderá ser, em parte, justificado pela descentralização do seu sistema educativo (Lisosky, 2004), mas também pelo tamanho do país, por razões políticas e culturais (Kubey, 1998). Importa, contudo, não esquecer que isto não significa uma falta de esforços neste domínio,

nomeadamente através de iniciativa estatais (Lisosky, 2004) ou através da ação individual de professores (Potter, 2004).

Na América Latina, é importante não ignorar a presença de um conceito mais amplo, a educomunicação, que não denomina unicamente "um determinado ângulo programático da interação comunicação/educação (o tradicional tema da educação ante os meios), mas o conjunto dos elementos reconhecidos, na prática dos agentes culturais do continente, como constitutivos de um novo modo de se trabalhar a interface" (I. Soares, 2008, p. 43). Trata-se de uma abordagem própria que também disputa um lugar na agenda educativa (Mateus et al., 2020). Nesta região, é visível a ampla relação da literacia mediática com os regimes. Por exemplo, na Argentina, a literacia mediática surgiu como um programa para reforçar a educação para a cidadania e, em Buenos Aires, ensinando o significado da liberdade de expressão e de acesso à informação, em escolas municipais, em 1984, depois da democracia ter regressado ao país (Morduchowicz, 2017).

Também nesta região, nos tempos mais recentes, é visível o impacto da importância atribuída ao acesso à tecnologia e à literacia digital. Em 2020, Mateus et al., numa obra sobre a educação para os *media* na América Latina, assinalavam a intenção crescente em incluir a tecnologia nas escolas, o que — importa não esquecer — não é o equivalente a incluir a educação para os *media* (ver Ponto 1.1.1). A literacia digital tem sido adotada em vários países, mas não como parte do conceito mais compreensivo da educação para os *media*.

Aproximando-nos do presente e numa perspetiva global, apesar do reconhecimento da importância da LMI e da existência de pioneiros, como os referidos, podemos afirmar que este continua sem ser um domínio universal nas escolas.

No início do século, apontavam-se progressos muito desiguais entre países (Buckingham & Domaille, 2004). Quando existente, a educação para os *media* era apresentada como uma opção do currículo dos estudantes mais velhos em vez de uma opção obrigatória (Buckingham & Domaille, 2004). O seu desenvolvimento ficava muito dependente do empenho dos professores, até porque

> aparece mais frequentemente como um elemento "predominante" do currículo da língua materna ou dos estudos sociais (ou equivalente). Neste contexto, porém, é frequentemente definida de forma vaga e raramente é avaliada como tal: nas palavras do nosso respondente escocês, está "em todo o lado e em lado nenhum". (Buckingham & Domaille, 2004, p. 43)

Além disso, prevalecia uma confusão entre o que é a educação para os *media* e uso dos *media* como recursos educativos (Buckingham & Domaille, 2004).

Em 2008, dizia-nos Khan que alguns países já haviam reconhecido a importância da educação para os *media*, estando integrada no currículo efetivamente no Canadá, na América do Norte, na Ásia e, na Europa, em alguns países do Mediterrâneo. Contudo, sublinhava igualmente a necessidade de fazer muito mais para que esta fosse uma realidade global.

Em 2009, Cheung (2009a) assinalava uma mudança no que diz respeito à relação entre a educação para os *media* e os currículos. Referia que as reformas do cenário educativo a que se havia assistido, juntamente com a introdução das tecnologias de informação e comunicação, influenciaram o desenvolvimento da educação para os *media* em vários países. Mas será que esta mudança foi significativa? A verdade é que o próprio autor, apesar de assinalar o aumento do reconhecimento oficial da educação para os *media*, centrando-se nos países asiáticos, dizia ainda que esta, enquanto currículo, estava "longe de estar totalmente desenvolvida" (Cheung, 2009a, p. 11). E, em 2014, Verniers e Tilleul, olhando para os casos da Bélgica, Itália, Finlândia, Portugal, França e Reino Unido, referiam que, na maioria desses países da Europa, não era bem definido o lugar da educação para os *media* na escola e que, pela falta de currículo específico, o desenvolvimento de programas neste domínio ficava nas mãos dos professores e diretores, gerando um cenário fragmentado, com escolas muito ativas e outras que nem sabem o que é a literacia mediática. Um outro relatório datado de 2014, de Hartai, assinalava a ausência de um módulo específico, de um requisito transversal ao currículo ou de regulamentação para a implementação de educação para *media* nos currículos nacionais da Bulgária, Letónia, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Espanha e Suécia. No Luxemburgo, Países Baixos, Espanha e Suécia encontraram-se, todavia, numerosas referências implícitas à área nos currículos e/ou nas práticas de ensino.

Nunca se fala num enquadramento deste domínio de forma global nos currículos, sendo a situação diversa entre distintos países. Por exemplo, Drotner et al. (2017), numa obra em torno da realidade europeia, recordam-nos que a LMI, de modo genérico, nunca foi reconhecida como uma disciplina completa por si só nos currículos escolares, tendo acabado por criar raízes por outras vias, contando com atores para além da educação formal para sensibilização dos mais novos. "Em 2014, a maioria dos Estados-Membros da UE ainda não tinha adotado um currículo de educação para os *media* e as escolas

tinham grande autonomia nas suas decisões sobre as práticas" neste domínio (McDougall, Zezulkova et al., 2018, p. 8).

Em 2022, Jolls, num relatório da Organização do Tratado do Atlântico Norte, assinalava a existência de poucos países com a literacia mediática integrada nos seus sistemas educativos. Destacava, neste domínio, a França e Portugal, afirmação que, relativamente a Portugal, nos parece demasiado otimista, apesar dos avanços dos últimos anos (ver Ponto 3.2.2[77]).

De modo global, os *media* chegam às escolas sobretudo enquanto recursos educativos, dando os professores prioridade a esta abordagem face a uma perspetiva mais crítica (Mesquita et al., 2023; ver também Ponto 3.3, para mais detalhes sobre o caso português). De modo geral, pode dizer-se que a LMI não é uma disciplina por si só do currículo fundamental de nenhum país do mundo (Frau-Meigs, 2023). Pode colocar-se como um tópico transversal através de diferentes disciplinas, um curso opcional, estar associada às línguas ou a disciplinas das ciências sociais, havendo ainda uma tendência crescente para a incluir na educação cívica, anexada às aulas de história (Frau-Meigs, 2023). Além disso, os princípios e as dimensões podem estar no currículo sem se mencionar explicitamente o conceito (Rojas-Estrada et al., 2024). Neste caso, a competência mediática associa-se às línguas, à tecnologia, à cidadania e ética, à arte, à educação física, às ciências naturais e até à matemática (Rojas-Estrada et al., 2024). Rojas-Estrada et al. (2024) apresentam um interessante mapa das modalidades de integração curricular, que mostra o predomínio desta última modalidade, em que se enquadra Portugal (ver também Ponto 3.2.2).

Para terminar, importa reforçar:

> para além do que é exigido pelo currículo, inúmeras atividades relacionadas com estudos dos *media* podem ter lugar numa escola. Com base na investigação, podemos afirmar que o estatuto da educação para os *media* é muito mais estável e está mais enraizado desta forma do que no tempo determinado por lições e currículos. (Hartai, 2014, p. 147)

[77] Pode ser igualmente relevante consultar os resultados e discussão do presente estudo. A crítica que aqui fazemos a Jolls (2022) relativamente ao contexto que nos é mais próximo parece não ser única. De acordo com David Buckingham (2023), "o relatório em si está mal escrito e editado e, ironicamente, está longe de ser exato, pelo menos no que diz respeito à situação no Reino Unido" (para. 15). Higdon (2022) também tece reparos, mas a outro nível, apontando para uma diluição do significado e instrumentalização da literacia mediática: "é certamente verdade que precisamos de um currículo crítico de literacia mediática nos EUA – mas não é isso que Jolls e NewsGuard estão a promover. A verdadeira educação para a literacia mediática capacita os estudantes para serem utilizadores autónomos e sofisticados dos *media*, que fazem as suas próprias perguntas sobre quem controla as mensagens dos *media* e questionam as estruturas de poder por detrás das mesmas. Quando um estudante fica dependente do complexo militar-industrial para analisar o conteúdo por ele, isso não é educação. É doutrinação" (para. 9).

Apesar de o currículo condicionar, a ausência da LMI nas suas prioridades não impede a existência de práticas (sobre caso português, ver Capítulo 3). As políticas, em geral, e os currículos, em particular, serão apenas uma parte das condicionantes para implementar ou não o domínio nas escolas, como veremos adiante (ver Ponto 2.2.3). Antes disso, olhemos brevemente para um espaço no contexto escolar com particular potencial neste campo, as bibliotecas escolares.

2.2.2.3. O potencial da biblioteca escolar

Dentro do contexto escolar, as bibliotecas escolares — ambiente formativo complementar à sala de aula — podem apresentar-se como um local privilegiado de apoio à implementação da LMI. Estas são mais de que um mero espaço de depósito e de armazenamento de livros, sendo um meio de aprendizagem. A preparação para o exercício da cidadania está-lhes associada (Manifesto IFLA/Unesco Para Biblioteca Escolar, 1999), visando uma formação integral (A. Rodrigues, 2000).

As bibliotecas escolares apresentam-se como um ponto de contacto com recursos impressos e digitais, como um espaço para a indagação colaborativa e de oportunidade para a prática da cidadania, podendo os bibliotecários escolares alimentar, de modo único, pela posição que ocupam, o pensamento crítico e o envolvimento cívico (Bogel, 2014).

Olhando para história da LMI vemos que o seu papel neste domínio não é recente, sobretudo no que respeita à literacia para a informação. Por exemplo, no caso da Polónia,

> em 1946, as reformas educativas estabeleceram uma definição de autoeducação e de competências de recolha de informação; e em 1983, foi formalizado o papel da biblioteca escolar como parte da escola dedicada a apoiar o trabalho dos professores. Nessa altura, o currículo da leitura e a educação para a informação foi introduzido, tornando os bibliotecários escolares responsáveis pela sua implementação. (Walczak-Niewiadomska, 2015, p. 280)

A promoção da utilização de informação em todos os formatos e meios é naturalmente parte da sua missão (Manifesto IFLA/Unesco Para Biblioteca Escolar, 1999). Tendo estado na linha da frente no referente à informação e às literacias deste domínio, alterações recentes ampliaram a visão das bibliotecas escolares, que passaram a preocupar-se com uma multiplicidade de literacias (Bogel, 2014). Entre essas literacias, a mediática não é esquecida. De acordo com a versão revista das diretrizes da

International Federation of Library Associations and Institutions para as bibliotecas escolares (IFLA School Libraries Section Standing Committee, 2015), as atividades principais do trabalho de formação de um bibliotecário escolar incluem a literacia mediática e da informação. E estes podem mesmo ser os mais capacitados para o apoio neste domínio. Por exemplo, em França, poucos professores são especializados em literacia mediática, alguns são especializados na questão especifica da literacia para o cinema e os bibliotecários são os mais especializados em literacia digital e para a informação (Jehel, 2019).

"A literacia mediática, na prática e na filosofia, está intimamente alinhada com a missão central da biblioteca escolar", sendo o acesso equitativo e a inclusão social temas particularmente ricos para a ação destes bibliotecários (Bogel, 2014, p. 112). A promoção de competências neste domínio pode ainda tornar a biblioteca mais relevante, perante o atual ambiente de informação:

> o que pode energizar novamente o papel da biblioteca neste ambiente é o foco em proporcionar não só o acesso à informação — que já não necessita de um espaço físico concentrado — mas também a orientação para aprender como se tornar um utilizador dos *media* ativo, envolvido, expressivo e capacitado na vida quotidiana. (Mihailidis & Diggs, 2010, p. 286)

As bibliotecas escolares têm tido um importante papel em alguns territórios, como o português, como aprofundaremos no Capítulo 3, depois de olharmos para os motivos que influenciam a implementação da LMI nas escolas.

2.2.3. Os obstáculos à promoção da LMI nas escolas

Como vimos, os modos de integração da LMI nos currículos são muito diversos (ver Ponto 2.2.2.2), o que pode deixar a implementação mais ou menos dependente do empenho dos professores. As diferentes opções têm necessariamente impactos e um conjunto de prós e contras associado.

A existência de uma disciplina autónoma é uma afirmação da necessidade deste domínio, exigindo profissionais aptos para a lecionar, um especialista acompanhado dos recursos necessários (Masterman, 1997), e implica um acesso mais igual a competências neste domínio (Verniers, 2015). Por outro lado, o horário escolar não é expansível (Verniers, 2015). Além disso, a implementação de forma autónoma implica investimento em equipamento e recursos, bem como um compromisso a longo prazo com os funcionários, sendo esta área vulnerável a cortes (Frau-Meigs, 2006).

O facto de os *media* serem utilizados como recursos em diferentes disciplinas e ser necessário encorajar uma visão crítica e um uso informado dos mesmos está entre os argumentos para a integração da área através do currículo (Frau-Meigs, 2006). O mesmo se aplica à produção mediática, possível em diversas disciplinas. Contudo, como Frau-Meigs (2006) nos recorda, "uma questão que é da responsabilidade de todos os professores pode rapidamente tornar-se numa responsabilidade de ninguém" (p. 13). Este cenário pode ainda gerar desigualdades, como evidencia Kupiainen (2010), que, olhando para o caso finlandês, com a falta de uma disciplina específica, assinala a dependência da atividade individual das escolas e dos professores, criando desigualdades, sobretudo entre as escolas do Sul e de grandes cidades e as escolas de zonas rurais, onde a área continua subdesenvolvida.

Para além da integração do domínio nos currículos, a avaliação também joga um importante papel, já que a falta de clareza sobre a mesma reduziria a área a um lugar marginal (Buckingham & Domaille, 2009). Ademais, como veremos, existe um conjunto de outros fatores, além do currículo, que favorecem ou não a promoção da LMI. A própria implementação, independentemente da existência de legislação ou não, depende do trabalho conjunto de múltiplos *stakeholders* (Hobbs et al., 2024).

2.2.3.1. Além da integração curricular

Ao longo do presente século, têm sido vários os autores a identificar fatores que favorecem ou não o desenvolvimento da LMI nas escolas. Começando por uma perspetiva mais positiva, falemos primeiro dos fatores que garantem o seu sucesso.

Wilson e Duncan (2009), referindo-se à educação para os *media* e a partir da experiência de Ontário, "a primeira jurisdição educativa da América do Norte em tornar a educação para os *media* uma parte obrigatória do plano de estudos" (p. 100) e recorrendo a Pungente[78], apresentam nove fatores que determinam o êxito do desenvolvimento deste domínio:

1. ser um movimento de base, dirigido e negociado pelos educadores que reconheçam o seu papel na vida dos estudantes;

[78] Em termos similares, encontramos as palavras de Pungente no site da organização Center for Media Literacy (Pungente, s.d.).

2. existir um claro apoio das autoridades educativas, tornando-a obrigatória nos planos de estudos, mas também estabelecendo uma linha de direção, recursos e materiais, bem como assegurar o seu cumprimento;
3. contratar uma rede de docentes capazes de formar educadores nesta área, existindo ainda apoio académico na redação de um plano de estudos, acompanhado de assessoria e investigação em contínuo;
4. manter a capacitação contínua nos diferentes territórios;
5. existirem consultores externos nos diferentes territórios;
6. existirem textos e materiais audiovisuais adequados ao país/território interno;
7. existir uma organização de apoio ao educador para realizar eventos, materiais de apoio e promover programas de estudos, envolvendo distintos profissionais e não profissionais interessados neste domínio, inclusive de diferentes territórios;
8. existirem instrumentos para a avaliação;
9. existir colaboração entre educadores, pais, investigadores e profissionais dos *media*.

Estas indicações sinalizam a importância de um esforço comum entre diversos agentes, a importância dos professores e da sua formação, mas também de elementos práticos como o são os recursos e os materiais. Estas questões são igualmente sinalizadas quando olhamos, pelo outro lado, para os desafios na implementação. A própria cultura escolar não pode ser esquecida quando se pensa esta problemática. Aliás, há quem entenda que a implementação deste domínio requer mudanças no próprio sistema escolar, que se encontra baseado em noções tradicionais de sucessos escolar (Jolls, 2022).

Para uma perspetiva mais global e recuando ao início do século, podemos recorrer às ideias de Buckingham e Domaille (2009), a partir de um estudo internacional levado a cabo em 2002 para a Unesco, que incluiu a recolha de informação de especialistas de 38 países e a revisão de materiais impressos e digitais. À data, os autores sinalizam a falta de financiamento, de reconhecimento, de equipamentos e de recursos. A necessidade de capacitação dos professores, sem esquecer a formação inicial e contínua, é a necessidade mais comumente expressada. Já o apoio financeiro para a difusão das tecnologias de informação e comunicação na educação é apresentada a partir de duas perspetivas: há quem observe o potencial para o desenvolvimento de trabalho criativo e quem considere que mina os

argumentos da educação para os *media*, afastando-se da abordagem crítica que a caracteriza[79]. A falta de investigação sobre o valor e a eficácia do domínio, que poderia persuadir à mudança, também é colocada como um obstáculo. Num outro texto, Buckingham e Domaille (2004) sublinham de forma particular a questão da cultura escolar: entre as razões para a relativa falta de progressos, apontam o conservadorismo dos sistemas educativos e a resistência em incluir a cultura popular como objeto de estudo (ver também Ponto 2.1.2).

Todas estas ideias vão sendo encontradas em literatura mais recente. A ideia de que há falta de recursos atualmente poderá, contudo, ser de algum modo contestada. De acordo com o referido numa obra sobre as políticas públicas na Europa, apesar de existir diferença entre os países, os recursos e os materiais de ensino são abundantes, existindo inclusivamente em línguas locais e traduzidos de documentos das instituições europeias e da Unesco (McDougall, Türkoğlu, & Kanižaj, 2017). A tónica talvez seja antes a do desconhecimento. De modo geral, pode mesmo dizer-se que os recursos e os materiais de apoio estão a ganhar relevância e presença, mas os professores, "geralmente, não têm informações e orientações sobre como aceder aos recursos existentes" (Mesquita et al., 2023, p. 2). Por exemplo, o caso português sugere que pode existir uma diferença entre a existência de recursos e a perceção sobre essa existência, o seu conhecimento e o uso dos materiais por parte dos docentes (ver Ponto 3.3).

Têm sido publicados vários documentos de apoio à implementação da LMI. Esta preocupação tem estado na linha de ação, por exemplo, da Unesco (ver também Ponto 2.2.2.1), com a publicação de obras como *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals* (Frau-Meigs, 2006), à qual se seguiu o currículo de LMI para professores, já na segunda edição (Grizzle, Wilson, et al., 2021; Wilson et al., 2011). Também com os professores como principais destinatários, será de referir o *Currículo Alfamed de Formação de Professores em Educação Midiática* (Aguaded et al., 2021). No caso português, podemos mencionar a obra *Educação Para os Media em Prática* coordenada por Armanda Matos (2023).

Sobretudo no que diz respeito aos recursos é importante não esquecer que, como nos diz Jacquinot-Delaunay (2008), "a educação para os *media* é uma atividade altamente contextualizada e devemos ter cuidado com a transferência de modelos, teorias e práticas do Norte para o Sul" (p. 61), o que não

[79] Como vimos no Ponto 2.2.2.2, há casos em que prevaleceu uma perspetiva mais instrumental nos currículos. No caso português, a tensão entre a modernização tecnológica e uma dimensão crítica também é visível (ver Ponto 3.2).

significa que, tendo em conta os contextos, não se possa considerar uma resposta transnacional aos desafios.

Nenhum dos fatores acima assinalados existe de modo isolado. Para termos uma perspetiva mais concreta podemos olhar para um estudo sobre a educação para os *media* nos jardins de infância de Hong Kong, o qual adiciona um outro problema a esta lista que vamos construindo: o tempo (Cheung, 2012), fator recorrente também na literatura. De acordo com os resultados do mesmo, apesar de os diretores e professores, sobretudo numa perspetiva protecionista, considerarem este tipo de educação importante, colocava-se um conjunto de desafios, que passavam pela falta de tempo, de recursos educativos e de formação de professores.

Dando outro exemplo, neste caso do contexto australiano, influenciam a educação para os *media* as restrições no conhecimento dos professores, a sua motivação, o tempo e os recursos disponíveis (Nettlefold & Williams, 2018). No estudo de Corser et al. (2022), que remete também para a realidade australiana e sobre literacia para as notícias, é mostrado como, apesar de os docentes considerarem relevante este aspeto, se colocam barreiras como a falta de direção do currículo quanto ao como e quando ensinar sobre este tópico, o já muito preenchido currículo, a falta de tempo para o planeamento e a falta de acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional.

Consoante vamos avançando, percebermos que as diferenças entre os territórios não são significativas. Centrando-nos nos Estados Unidos da América, entre os desafios com impacto na situação da literacia mediática, são mencionados (a) os requisitos curriculares competitivos, o que poderá estar associado a testes padronizados considerados de elevada importância; (b) a falta de tempo; (c) a falta de compreensão institucional do que é a literacia mediática; (d) a falta de conteúdos/recursos curriculares; (e) o financiamento; e (f) a falta de formação curricular no referente ao conteúdo da área (Lipkin et al., 2020). Num outro estudo, nos Estados Unidos, entre os obstáculos à implementação da educação para os *media*, a maioria dos professores identifica: primeiro, demasiadas responsabilidades e depois, pela seguinte ordem de expressividade, a pressão para cobrir conteúdos essenciais, a falta de formação, de recursos didáticos, de orientação sobre programas/currículos de literacia mediática e de orientação sobre como integrar nas aulas existentes (Baker et al., 2021). Num outro trabalho, os desafios mais significativos apontados foram a falta de formação e de tempo para ensinar o domínio, bem como para localizar recursos (Harvey et al., 2022).

Num contexto específico dos Estados Unidos, em Rhode Island[80], Hobbs et al. (2024) perceberam que as diferenças de implementação em diversas comunidades não eram explicadas pela localização, tamanho ou nível de pobreza. Aliás, "quase metade da variação das pontuações de implementação era explicada por obstáculos, incluindo tecnologia, prioridades académicas, resposta do educador [conhecimento, experiência ou enquadramento no currículo], políticas da escola e perceções dos alunos" (Hobbs et al., 2024, p. 180). O estudo de Hobbs et al. (2024) é particularmente elucidativo na medida em que nos ajuda a pensar, por outro lado, alguns elementos facilitares, entre os quais se apresenta a existência de líderes mobilizadores:

> as diferenças a nível das comunidades na implementação da LM [literacia mediática] podem ser o resultado da presença de condições facilitadoras, incluindo a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional, a integração da educação para a literacia mediática no currículo[81], a colaboração entre professores e o apoio da administração escolar. Nas comunidades onde a literacia mediática é sistematicamente implementada, pode existir um ou mais líderes que atuam como agente de mudança: um superintendente, um diretor, um especialista em meios da biblioteca ou um educador de sala de aula. Pode até ser um membro da comunidade ou um funcionário público eleito. (p. 181)

Por fim, a propósito dos motivos, interessa dar algum espaço às perspetivas dos alunos sobre o lugar dos *media* nas instituições educativas, considerando que esta questão se liga com a abertura com que aderem a iniciativas que lhes são propostas, mas não só. Em particular sobre os *media* escolares, talvez importe recordar nem sempre são da iniciativa dos professores ou dos órgãos diretivos (Gonnet, 2001/2007).

Num projeto com jovens portugueses, verificou-se que os alunos opõem a escola, lugar de aprendizagem, aos meios, orientados, no seu entender, para a diversão e não vistos, pelo menos à partida, como fontes de informação e de aprendizagem, apesar de, após a discussão, reconhecerem o seu papel nestes domínios (S. Pereira, Fillol & Moura, 2019). Já num estudo em Singapura, com 32 alunos (Weninger, 2018), estes mostram-se céticos face ao conhecimento, capacidades e uso dos *media* por parte dos professores, considerando sobretudo a sua incapacidade de atrair os alunos. Apontam para uma desconexão entre as experiências de educação para os *media* na escola e a sua vida quotidiana, para o

[80] Em Rhode Island, de acordo com uma lei de 2017, a integração da educação para os *media* nos programas devia ser considerada pelo Departamento de Educação (Hobbs et al., 2024).

[81] "A facilidade de integrar as práticas de ensino de LM [literacia mediática] no currículo existente foi mencionada pelos educadores como um fator facilitador. Embora alguns entrevistados tenham descrito exemplos de literacia mediática como um curso autónomo, a maioria referiu esforços para integrar a literacia mediática no currículo. De acordo com os membros da comunidade e com os educadores, a literacia mediática pode ser facilmente integrada nos currículos de muitas disciplinas diferentes" (Hobbs et al., 2024, p. 179).

desalinhamento entre as prioridades das escolas e as suas prioridades, estando a escola mais preocupada com os perigos e a ética do mundo online e eles mais preocupados com as questões técnicas/práticas. Na Bélgica, encontramos um outro trabalho, de De Leyn et al. (2022), com 31 adolescentes, que nos dá mais pistas sobre a visão dos mais novos. Apesar de a relação quotidiana com os *media* ser mais positiva, associam a literacia mediática sobretudo com o discurso do risco. Reconhecem-se como mais competentes, mas acreditando que "'outros jovens', como colegas e especialmente adolescentes e crianças mais jovens, devem ser a população-alvo dos programas" neste domínio (De Leyn et al., 2022, p. 231). De modo geral, veem a escola como um espaço adequado para ensinar sobre a temática, sendo considerados mais adequados para o fazer professores mais novos e sobretudo aqueles que têm um bom relacionamento com os alunos, vistos como quem compreende melhor o funcionamento dos *media* e a relação dos estudantes com os mesmos.

2.2.3.2. A formação e a ação dos professores

A implementação da LMI na escola depende dos professores, sendo necessário garantir que tenham competências para tal. São vários os documentos que têm vindo a assinalar a importância da formação, já desde a Declaração de Grünwald Sobre Educação para os Media (1982), na qual já se apelava ao desenvolvimento de cursos de formação para professores e outros agentes educativos. A ideia volta a estar presente na Agenda de Paris ou 12 Recomendações para a Educação Mediática (Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, 2007), especificando inclusivamente a formação inicial. No domínio das instituições europeias há também uma preocupação a este domínio. Já a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 20 de Dezembro de 2006 (2006) mencionava a formação contínua de professores e formadores[82] entre os "exemplos de medidas possíveis no domínio da aquisição de competências ligadas aos meios de comunicação" (Anexo II).

Apesar das múltiplas recomendações, esta continua a ser uma área sensível. A falta de formação dos professores é apontada como um problema de forma recorrente e global (e.g., Baker et al., 2021; Buckingham & Domaille, 2004, 2009; Cheung, 2004, 2009a, 2009b; Frau-Meigs, 2023; Harvey et al.,

[82] Neste caso, a questão orienta-se mais para os meios digitais e para a proteção: "formação contínua de professores e formadores, em interligação com as associações de proteção da infância, sobre a utilização da Internet no âmbito da aprendizagem escolar, *a fim de manter a sensibilização para os possíveis riscos da Internet* [ênfase adicionada], especialmente no que se refere aos espaços de discussão (*chatrooms*) e aos fóruns" (Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 20 de Dezembro de 2006, 2006, Anexo II). Contudo, a perspetiva europeia, teve, como vimos (ver Ponto 2.2.2.1), uma evolução neste domínio.

2022; Lipkin et al., 2020; Mateus et al., 2020; Mesquita et al., 2023; Rojas-Estrada et al., 2024). Esta questão é particularmente relevante considerando que a implementação está correlacionada com o entendimento, o nível de conhecimento sobre a área e a confiança dos professores para incorporá-la nas aulas[83] (McNelly & Harvey, 2021). A formação não só pode levar a um aumento do conhecimento e consequente autoconfiança, mas também a um aumento do reconhecimento da importância deste domínio (McNelly & Harvey, 2021).

Hoje, a autoaprendizagem, através de cursos online ou de oficinas, está no centro da capacitação destes profissionais, o que implica uma carga de trabalho adicional (Frau-Meigs, 2023). Apesar de existirem programas de formação para professores (sob diversas formas, desde seminários a cursos), a falta de formação sistemática e consistente, quer para professores em exercício, quer em formação, coloca-se como um ponto problemático (Yeh & Wan, 2019). Esta ideia vai estando presente em vários textos, havendo mesmo quem sugira que ultrapassar a lacuna entre a formulação de políticas e a implementação exige tornar a LMI uma componente obrigatória da certificação dos professores (Frau-Meigs, 2023).

A LMI está muito ausente da formação inicial dos professores, na maioria dos países da Europa e nos restantes continentes, havendo, em alguns casos, um esforço autodidata por parte dos professores ou a assistência a formações ministradas por agentes externos ao sistema escolar (Frau-Meigs, 2019a). Entre as razões que contribuem para esta falta de formação base, poderemos sintetizar os seguintes aspetos: o sistema universitário não tem acompanhando as novas realidades do sistema escolar; a relutância em incluir a LMI nos campos das ciências da informação e da comunicação e dos estudos dos *media*; a possível dificuldade de estabelecer um currículo duradouro perante a evolução do "paradigma da informação e comunicação"; e as possíveis oposições entre os profissionais que preferem opções pré-digitais de aprendizagem e aqueles que optam por incluir constantemente o digital na sala de aula (Frau-Meigs, 2019a).

[83] Pode ser importante questionar a que tipo de necessidades especificas é necessário responder. É isto que sugerem os resultados de Harvey et al. (2022): "curiosamente, a nossa amostra de educadores reportou a falta de formação em ELM [educação para a literacia mediática] como a experiência mais desafiante que limita a sua integração da ELM, no entanto, mais de metade da nossa amostra (55%) reportou ter recebido algum tipo de formação em ELM e 16 desses participantes tinham participado em três ou mais workshops. Pode ser que a formação contínua ou a formação específica (por exemplo, como incorporar a literacia para a publicidade no currículo) da EML seja necessária para que os nossos educadores secundários se sintam menos desafiados quando trabalham para incorporar as EML nas aulas. A investigação futura deve explorar as necessidades específicas de formação em EML dos educadores, bem como continuar a avaliar a eficácia da formação em EML (ou seja, aprender com a formação) na preparação dos professores para incluírem aulas de literacia mediática nas aulas" (p. 13).

Em 2017, McDougall, Tüŕkoğlu e Kanižaj assinalavam que, na maioria dos Estados-Membros da União Europeia, não havia formação formal de professores e que mesmo alguns dos países com práticas mais notáveis no domínio da LMI falhavam neste aspeto. Assim, os conhecimentos dos professores ficam dependentes da procura pelo próprio interesse e da disponibilidade no seu contexto regional ou local, sobretudo dependente de redes informais ou projetos não financiados pelo governo. Por outro lado, as tecnologias de informação e comunicação e a segurança online já se apresentam na formação de professores e/ou na política governamental (McDougall, Tüŕkoğlu, & Kanižaj, 2017). Este é o caso, por exemplo, de Portugal (ver Ponto 3.3) e também de Espanha, onde há uma atenção à tecnologia, de um ponto de vista instrumental da educação (Ferrés Prats, 2020). Esta ênfase estende-se à América Latina (Mateus et al., 2020), bem como a outras regiões. Num relatório centrado em cinco regiões da Europa, mas que inclui também uma análise internacional, conclui-se igualmente: "a maioria dos programas oferecidos aos professores em formação são orientados para a tecnologia e carecem de abordagens críticas" (Mesquita et al., 2023, p. 1).

Esta falta de formação não tem, contudo, impedido ação, de certo modo militante, de professores apaixonados por esta área. De modo mais global, tem vindo a ser até reconhecida a importância do lobby realizado por professores entusiastas, bem como pela sociedade civil e pela academia, junto dos decisores políticos para a integração curricular da LMI (Rojas-Estrada et al., 2024).

Independentemente das políticas e além das mesmas, os professores têm um papel absolutamente central para a existência de práticas neste domínio. É isso que sublinha a literatura. Por exemplo, num estudo localizado na Catalunha (Medina Cambrón & Ballano Macías, 2015), esta questão era clara: a inclusão da educação para os *media* no currículo continuava a ser uma questão de voluntarismo. Denota-se sobretudo a dificuldade de inclusão no ensino secundário, pela rigidez do currículo, ficando a criação de estratégias facilitadoras a cargo dos professores mais conscientes e comprometidos. Já num estudo na sequência da reforma educativa em Hong Kong, que trouxe a possibilidade de um maior espaço para a educação para os *media*, sobressai um resultado interessante a este propósito: a razão pela qual a educação para os *media* era introduzida nas escolas estava muitas vezes associada à iniciativa individual dos professores, razão com percentagem superior à da reforma educativa (Cheung, 2004).

Este papel determinante dos professores é também reconhecido por Renee Hobbs, que, em 2004, lembrava que as iniciativas nos Estados Unidos não surgiam apenas pela ação do Estado ou do distrito escolar, mas também pela energia individual dos próprios professores. Além disso, referia que a

diversidade de perspetivas dos professores em relação aos meios de comunicação de massa, muitas delas de amor–ódio, fazia com que estivessem a emergir diferentes aproximações à literacia mediática nas escolas. Nesta linha, Hobbs e Moore (2013) dizem mesmo que "os professores inevitavelmente fazem escolhas curriculares com base em valores pessoais e identidade" (p. 32).

2.3. Síntese final

A necessidade de preparar as crianças para viver num mundo onde os *media* são omnipresentes surge como o primeiro argumento para a defesa da LMI no contexto escolar. Assim, o desenvolvimento dos meios de comunicação não só coloca desafios ao modelo de ensino, como também exige uma expansão das literacias ensinadas para que a escola continue relevante.

Entre várias funções, a ação dos *media* estende-se também pela aprendizagem, tendo a escola deixado de ter o monopólio da transmissão do saber socialmente relevante. Emerge, a seu lado, uma "escola paralela" (Porcher, 1974/1977). A própria função da escola é colocada em questão, sendo exigida uma reconfiguração da instituição e do papel do professor. A relação entre estas instituições vai evoluindo, mas escola continua, ainda hoje, desfasada da realidade, existindo um fosso entre o modo como as crianças experienciam os *media* dentro e fora dos seus muros.

A responsabilidade de ensinar sobre os meios de comunicação é, todavia, da escola, no quadro de uma educação integral. É-lhe exigido que vá além da difusão de conhecimento e que forme cidadãos, o que implica, para se aproximar da atual realidade social, expandir as literacias a que dá resposta.

A responsabilidade desta instituição na LMI tem sido considerada desde o surgimento do campo, inicialmente, sobretudo, a partir de uma perspetiva protetora. Tem vindo a ser sinalizada e impulsionada a sua ação por agentes determinantes na definição de políticas públicas neste domínio, como a Unesco e as instituições europeias. Entre os documentos produzidos, é claro o papel de distintos contextos no desenvolvimento destas competências, que deve ocorrer ao longo de toda a vida. A tónica vai sendo colocada em torno da cidadania e é recorrentemente destacado o papel da escola. Este papel começa por ser destacado já na Declaração de Grünwald Sobre Educação para os Media (1982) e é retomado noutros documentos.

A importância da LMI tem sido reconhecida por diversos países e a inclusão do domínio em currículos, em certos territórios, já data do século passado. Do ponto de vista político, a evolução coloca-se, porém, numa certa colisão com a literacia digital, numa perspetiva mais instrumental, que vai ganhando terreno.

Atualmente, a LMI está longe de ser uma área presente nos programas de modo global, mas está enraizada e é prática por outras vias. A biblioteca escolar, por exemplo, pode ser um bom motor para as práticas, apresentando-se, pela sua natureza e pelas suas funções atuais, como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências neste domínio. A implementação é na verdade um esforço de múltiplos agentes, destacando-se a ação dos professores, cuja ação determina em boa parte o desenvolvimento de práticas.

Sem dúvida a formação e capacitação dos docentes é colocada como um fator determinante, mas existem outros desafios à promoção da LMI nas escolas, como o tempo, os equipamentos e os recursos, as perceções e o reconhecimento do domínio, o financiamento, o próprio currículo e a cultura escolar, ainda alinhada com noções tradicionais de sucesso escolar.

O caso português, em foco na componente empírica deste trabalho, não é, como veremos de seguida, alheio a esta realidade internacional que aqui retratamos.

Capítulo 3

O caso português: entre a "deriva tecnocêntrica"[84] e novos horizontes para a LMI

[84] Conceito explorado por Manuel Pinto (2003, p. 132).

Depois de termos mapeado o cenário internacional, é agora momento de olharmos para as particularidades do caso português no que à promoção da LMI diz respeito. Numa viagem de certo modo histórica, mas através da qual se pretende sobretudo perspetivar e enquadrar o atual cenário, neste último capítulo teórico, dá-se destaque ao país sobre o qual se debruça o presente estudo.

Voltando-nos para o panorama nacional, começamos por contextualizar, de modo global, a evolução da LMI e por perspetivar o seu atual estado. De seguida, destacamos os mais recentes avanços para a promoção da LMI no contexto escolar, sem ignorar uma orientação modernizadora que tem marcado as políticas públicas. Por fim, sintetizamos os resultados de alguns estudos recentes em torno das práticas nas escolas portuguesas e os motivos subjacentes à (não) implementação das mesmas.

3.1. Breve contextualização

Não sendo recente a história da LMI em Portugal, sobretudo no que às práticas diz respeito, é, antes, recente a sua documentação. Neste último domínio, o trabalho de Manuel Pinto é particularmente útil para nos ajudar a perspetivar o caminho trilhado ao longo das últimas décadas. Desde o seu artigo "Correntes da Educação para os *Media* em Portugal" (M. Pinto, 2003), passando pelo livro *Educação para os* Media *em Portugal* (M. Pinto et al., 2011) e por capítulos de livro como "O Trabalho em Rede na Definição de uma Política de Literacia Mediática" (M. Pinto, 2014), a obra deste professor catedrático aposentado da Universidade do Minho e investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade tem sido central nesta área. A ele juntam-se outros investigadores como Sara Pereira, que é uma das autoras da obra de 2011.

Não há uma longa tradição de sistematização de iniciativas de LMI. Aliás, no seu artigo de 2003, Manuel Pinto anotava precisamente a existência de um conhecimento parcial e fragmentário sobre as experiências, uma limitação que se procura ultrapassar, de certo modo, com o estudo que dá origem ao livro *Educação para os* Media *em Portugal* (M. Pinto et al., 2011). Ainda assim, encontramos documentados momentos marcantes que nos permitem perspetivar o desenvolvimento do campo e o seu estado atual. Não sendo nosso objetivo percorrer exaustivamente a história, é precisamente a esses momentos que damos destaque de seguida.

Como dizíamos, a promoção da LMI não é prática recente em Portugal, sendo o 25 de abril de 1974 um marco neste percurso, mas encontrando-se experiências anteriores a esse momento de transição. Essencialmente, são duas as grandes áreas que sobressaem quando se pensa nas dinâmicas que, mais tarde, se designariam por "educação para os *media*", enquadrando-se também no conceito mais amplo de LMI: a iniciação à linguagem do cinema e o jornalismo escolar[85] (M. Pinto, 2003, 2014; M. Pinto et al., 2011).

No que respeita à iniciação à linguagem do cinema, há um forte movimento ainda em tempos ditatoriais, mas também uma tentativa de influência pelo regime de Salazar. Em 1956, é criada a Federação Portuguesa de Cineclubes "não tanto para promover a prática e o gosto pela arte cinematográfica, mas para impor um estatuto-tipo que assegurava a efetividade e eficácia da censura também neste âmbito" (M. Pinto et al., 2011, p. 71). Neste primeiro antecedente da LMI, destacou-se o papel do Centro de Estudos, Documentação e Animação Cultural, com sede em Lisboa, que selecionava "filmes, organizava formação de animadores, preparava guiões de apresentação e debate que acompanhavam os filmes" (M. Pinto et al., 2011, p. 72). E destacou-se também um membro da sua equipa, José Vieira Marques, fundador do Festival Internacional de Cinema da Figueira da Foz em 1972, que desde os anos 1960 desenvolveu ações de formação neste âmbito (M. Pinto et al., 2011).

O outro antecedente da LMI, o jornalismo escolar, já era também prática em décadas anteriores ao 25 de Abril (M. Pinto & Parente, 2015), tendo-se posteriormente assistido a um claro aumento de atividade (M. Pinto et al., 2011). Depois desta data, surgem algumas iniciativas em torno da atualidade jornalística e do modo como esta pode ajudar a criar sentido (M. Pinto et al., 2011). Apesar de não serem muitas, entre estas, sobressai uma campanha nacional do Conselho de Imprensa com o apoio do Ministério da Educação lançada em 1986, "Ler jornais é saber mais", dirigida ao ensino secundário para sensibilizar para o papel e valor da imprensa (M. Pinto et al., 2011). Pouco tempo depois, em 1989, surge um importante projeto para o desenvolvimento da imprensa escolar: o concurso nacional de jornais escolares promovido pelo Público na Escola (iniciativa do jornal *Público*), com o apoio do Ministério da Educação (M. Pinto et al., 2011), o qual foi, entretanto, interrompido e relançado em 2019 (S. Pereira, 2020b).

[85] Uma realidade alinhada com o panorama internacional. O cinema ainda era "mudo", quando, em 1922, França foi palco da primeira conferência nacional sobre cinema educativo e o interesse pela atualidade foi igualmente visível nos anos 20, com a criação da imprensa escolar por Celestin Freinet (Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia, s.d.-a).

É também depois do 25 de Abril que se começa a vislumbrar um lugar para a promoção da LMI na escola, enquadrada, no caso português, sobretudo, por via da educação para a cidadania. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a escola é consagrada como um local de formação integral do aluno, abrindo-se assim espaço para a promoção destas literacias. De acordo com o Artigo 1.º, a ação formativa é "orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, Art. 1). Já o Artigo 2.º apresenta a escola como um local de formação para a cidadania, enfatizando a resposta à realidade social e o desenvolvimento do espírito crítico e criativo.

Nos anos 1990, sob a liderança de Maria Emília Brederode Santos, no Instituto de Inovação Educacional, fundado em 1987 (S. Pereira, 2020b), a educação para os *media* assume-se como uma vertente de ação:

> foi, de facto, nesse período [e sob essa liderança], que cobriu, grosso modo, a segunda metade dos anos 90 e o início da década seguinte, que se criou uma rede nacional de escolas com atividades de Educação para os Media; que se incentivou o surgimento de projetos, nomeadamente no âmbito do concurso "Inovar educando, educar inovando" em que projetos sobre os media estavam expressamente contemplados; celebração da Semana dos media na escola; publicação de uma coleção de livros; etc. (M. Pinto et al., 2011, p. 75)

Manuel Pinto (2014) adjetiva de "notável" o trabalho desenvolvido por este instituto a partir da segunda metade dos anos 1990. No âmbito da sua atuação, é formado o Grupo Educação e *Media*, em 1993, coordenado por Teresa Fonseca (S. Pereira, 2020b). É neste quadro que se produzem materiais e que se apoia o trabalho das escolas, nomeadamente através da Semana dos *Media* na Escola (S. Pereira, 2020b). Além da já mencionada coleção de livros, é ainda sob a ação deste instituto que surge a *Revista Noesis* (S. Pereira, 2020b), que em 2009[86] apresenta inclusive um dossier específico sobre educação para os *media* (M. E. B. Santos, 2009).

O instituto foi extinto em 2002 (M. Pinto, 2003, 2014). Esta extinção, por uma mudança de governo[87], pôs "fim a estudos, recursos e [a] uma coleção de livros sobre Educação para os Media", pôs fim a um organismo que "lançou e apoiou dinâmicas em muitas escolas" (M. Pinto, 2014, p. 159).

---

[86] Já após a extinção do instituto.

[87] "Foi extinto com a chegada ao poder, em 2002, do XV governo constitucional, de centro-direita, no quadro de um vasto conjunto de medidas de contenção dos gastos públicos" (M. Pinto, 2003, p. 128).

Ainda pelos anos 1990, foi encomendado um estudo a uma equipa da Universidade do Minho sobre como introduzir a educação para os *media* nos currículos, mas nunca houve consequências do mesmo (M. Pinto et al., 2011). A proposta pode ser encontrada no documento intitulado "Educar para a Comunicação Social" (M. Pinto, 1992), no qual se apresentam os objetivos, as formas, os conteúdos e as metodologias da "educação para a comunicação social", assim designada por se considerar que a tónica nos *media*, nos seus canais, corria o risco de ignorar outros aspetos deste tipo de educação.

Em 1997, a nível regional, surge um importante projeto ainda vigente no domínio do cinema, o projeto Juventude, Cinema, Escola,

> provavelmente o primeiro projeto de cinema e educação implementado de forma sistematizada em Portugal, [que] opera na região do Algarve desde 1997. Funciona numa rede de escolas do 5º ao 12º ano em parceria com a Direção Regional de Cultura do Algarve e o Cineclube de Faro. (Liz, 2022, p. 9)

Na década seguinte, há um particular silêncio neste âmbito (S. Pereira, 2020b; M. E. B. Santos & Fonseca, 2009), o que leva Maria Emília Brederode Santos e Teresa Fonseca (2009) a afirmarem que

> um estranho fenómeno ocorre com a Educação Mediática / Educação para os *Media*: ora é considerada uma aprendizagem fundamental, ora é ignorada e desaparece dos *curricula*, da opinião publicada e até das práticas pedagógicas. A sua importância foi reconhecida e proclamada sobretudo nos anos 80 e 90, como resposta à importância crescente da comunicação social, em especial da televisão. (...) Nos anos 2000, quase tudo desapareceu. O *back to basics* dominante então na educação, conjugado com um entusiasmo acrítico pelas novas tecnologias, terá levado a esse refluxo. (p. 32)

Nesse momento, de acordo com um estudo desenvolvido precisamente sobre a primeira década dos anos 2000 (M. Pinto et al., 2011), era evidente o importante lugar da escola neste campo. Entre as práticas, sobretudo destinadas a estudantes dos ensinos básico e secundário, destacavam-se o cinema e os *media* escolares, com ênfase nos jornais escolares. As bibliotecas escolares apareciam como agentes emergentes neste domínio e identificavam-se ainda outros atores como associações, empresas, ensino superior (teses e projetos), governo, intuições públicas e empresas mediáticas. Encontravam-se projetos diversificados, mas o panorama era fragmentário e a educação para os *media* não tinha sido definida como uma prioridade das entidades governamentais. Esse mesmo estudo assinala "recuos e

avanços sucessivos" neste domínio[88], bem como a natureza esporádica e militante da maioria das experiências (M. Pinto et al., 2011, p. 147).

Na segunda década dos anos 2000, permanece a importância do contexto escolar no domínio das práticas, com as crianças como destinatários principais, mas sendo assinalado o aumento de iniciativas focadas na literacia digital (L. Santos et al., 2017). Aliás, em 2014, num estudo centrado na educação para os *media* nas escolas europeias, Hartai assinalava que, em Portugal, à semelhança da Bulgária, Letónia, Espanha e Suécia, esta área estava "intimamente associada aos novos meios e ao desenvolvimento de competências digitais" (Hartai, 2014, p. 55).

Por essa altura e de modo global, apontava-se para a inexistência de uma forma institucionalizada de reportar e de avaliar, bem como para o seguimento das políticas da Comissão Europeia e para a falta de consistência e de recursos para atuar face às políticas já existentes (Costa et al., 2014).

À data, os sinais do impulso internacional, sobretudo perante os desafios da era digital, já se faziam sentir em Portugal. A afirmação do domínio a nível internacional e, sobretudo, europeu refletia-se a nível nacional. A história da LMI em Portugal tinha ficado marcada pela criação do Grupo Informal sobre Literacia para os *Media* (GILM),

> um grupo de entidades públicas portuguesas [que] decidiram, em meados de 2009, começar a reunir-se informalmente para partilhar informações sobre (e articular) iniciativas próprias, para organizar ações e projetos comuns e proporcionar o encontro de pessoas, grupos e instituições preocupados e interessados na literacia relacionada com os media. (M. Pinto & Parente, 2015, p. 236)

A iniciativa surge pelas mãos do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, que, a 4 de Junho de 2009, dirige ao Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS) e à Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) uma carta que alude à relevância da literacia mediática e às responsabilidades dos Estados-Membros da União Europeia e das entidades portuguesas interessadas neste assunto (M. Pinto, 2014). Neste sentido, essa carta sugere uma reunião alargada a outras instituições para dar conta do ponto de situação e delinear um plano de ação (M. Pinto, 2014). A primeira reunião foi promovida pelo GMCS, a 30 de Julho de 2009, tendo participado na mesma, além das três entidades já mencionadas, o Conselho Nacional de Educação e a Comissão Nacional da Unesco

[88] A expressão dos autores remete para uma afirmação anterior de Maria Emília Brederode Santos e Teresa Fonseca (2009).

(M. Pinto, 2014). Nesse momento, decide-se dar continuidade aos encontros e dar ao grupo uma natureza informal (M. Pinto, 2014). A dinâmica do grupo foi depois alargada a outras instituições, como a Direção-Geral da Educação (DGE), o Departamento Sociedade de Informação da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, a Rede de Bibliotecas Escolares, a Radio e Televisão de Portugal e, a título individual, a personalidades como Maria Emília Brederode Santos e Teresa Calçada (M. Pinto, 2014). O grupo foi, entretanto, sofrendo alterações, tendo, hoje, uma constituição diferente[89].

Entre as ações deste grupo são de destacar as edições anuais da iniciativa "7 Dias com os *Media*", com início em 2013[90], e os congressos de Literacia, *Media* e Cidadania, no primeiro dos quais foi lançada a Declaração de Braga, em 2011 (ver também Ponto 3.2.2). Considerando urgente tomar medidas para inscrever a literacia para os *media* nas prioridades da agenda pública, neste documento, são identificados 10 objetivos e propostas que visam contribuir para uma nova etapa da educação para os *media* em Portugal. Aponta recomendações de ação para o desenvolvimento do campo que vão desde fomentar o trabalho em rede e estabelecer parcerias, passando pela aposta no conhecimento da realidade nacional e na investigação até à formação de professores e à exploração da relação com o currículo.

Os parceiros do GILM tiveram ainda ações individuais. Foi desenvolvido por investigadores do CECS a pedido da ERC e com o seu financiamento, o estudo anteriormente referido sobre a primeira década dos anos 2000 de Manuel Pinto et al. (2011); a RTP lançou, no portal Ensina, a partir de 2014, materiais no quadro desta temática; a DGE solicitou a uma equipa do CECS a elaboração de um referencial de educação para os *media* (M. Pinto & Parente, 2015; ver Ponto 3.2.2), entretanto publicado em 2014 (S. Pereira, Pinto, Madureira et al., 2014) e com uma versão revista em 2023 (S. Pereira, Pinto & Madureira, 2023); e, em 2018, foi lançado o MILObs, Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia do CECS, com os seguintes objetivos:

- "Reunir informação relevante e atualizada nos vários domínios da Educação para os Media;
- Partilhar experiências de sucesso tendo por horizonte e preocupação a literacia na esfera da comunicação e dos media;

[89] Atualmente, integram o GILM os seguintes membros permanentes: Agência Lusa, Centro de Internet Segura (do Centro Nacional de Cibersegurança), Comissão Nacional da Unesco, Conselho Nacional da Educação, Direção-Geral da Educação, Entidade Reguladora para a Comunicação Social, Escola Superior de Comunicação Social, Instituto do Cinema e do Audiovisual, Observatório da Comunicação (OberCom), Plano Nacional de Leitura, Rádio e Televisão de Portugal, Rede de Bibliotecas Escolares, Secretaria-geral da Presidência de, Conselho de Ministros e .PT (GILM, s.d.). Além dos representantes destas instituições, o GILM tem como membro Vítor Tomé, na qualidade de perito convidado (GILM, s.d.).

[90] Em 2012, decorreu a iniciativa "Um dia com os *media*" (Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia, s.d.-a).

- Estimular e facilitar o trabalho das pessoas que se movem nesta área, nomeadamente no campo da formação;
- Construir redes de interação, com entidades nacionais e internacionais, com preocupações similares às do MILObs;
- Prestar serviços a entidades terceiras, no domínio da formação, consultadoria, estudos e pareceres;
- Tomar posição pública relativamente a matérias de interesse público relacionadas com o seu campo de atividade" (Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia, s.d.-b, Secção "O MILObs Tem Como Objetivos")

Da ação da RTP, nesta segunda década deste século, não podemos ignorar programas como o *Nativos Digitais*, emitido na RTP2 entre 2010 e 2012 (Jorge et al., 2014), e, mais recentemente, o *Ouvido Crítico*, emitido semanalmente, entre 2018 e 2021, na Antena 1, em parceria com o observatório MILObs. À imagem do que já tinha sido mostrado pelo projeto Público na Escola, vislumbra-se assim o papel das empresas de *media* no domínio da LMI, um papel, aliás, que não é restrito ao jornal *Público* ou ao serviço público *media*. Também atuam neste terreno outros meios, como o *Diário de Notícias* e o *Jornal de Notícias* através do projeto Media Lab, iniciado em 2010 (M. Pinto et al., 2011) e que, ainda hoje (Media Lab, s.d.), recebe escolas e outros grupos.

Igualmente importante nesta segunda década é o surgimento do Plano Nacional de Cinema, em 2015 (Plano Nacional de Cinema, 2024). Este plano tem como objetivos a literacia para o cinema, a formação de públicos, o envolvimento das escolas, a articulação do cinema com o currículo, a colaboração com o setor do cinema e audiovisual e a divulgação e exibição do cinema (Plano Nacional de Cinema, s.d.). Atualmente, está integrado no Plano Nacional das Artes (Despacho n.º 65/2022, de 5 de janeiro, 2022).

Além deste plano nacional e do já referido projeto regional Juventude, Cinema, Escola, hoje, na educação para o cinema no nosso país, encontramos ainda outros projetos e agentes, vários deles com ligação direta ao contexto escolar, como Ao Norte: Escolas em Grande Plano, Cinarts, Cineclube de Viseu, Cinemateca Júnior e Os Filhos de Lumière (Liz, 2022). Ainda vigentes, alguns destes são projetos com uma história já significativa em Portugal. A Associação de Produção e Animação Audiovisual Ao Norte, localizada em Viana do Castelo, existe desde o ano de 1994 e o seu projeto "Escolas em Grande Plano" surgiu em 2001 (Figueiredo, 2023). O Cineclube de Viseu organiza o projeto "Cinema para as escolas" desde 1999, em vários pontos do país, mas sobretudo em escolas do distrito (Liz, 2022). A associação

Os Filhos de Lumière surgiu no ano de 2000 (Figueiredo, 2023). O serviço educativo da Cinemateca é mais recente e funciona desde 2007 (Liz, 2022). Já o Cinarts apenas chegou a Portugal, através da Cinemateca, em 2021, disponibilizando uma plataforma de recursos às escolas (Liz, 2022).

Ao longo do tempo, fomos assistindo a um envolvimento de cada vez mais atores neste domínio. Por exemplo, em 2017, um dos 12 pontos da resolução final do 4.º Congresso dos Jornalistas Portugueses refere que "é urgente promover a literacia mediática, com iniciativas no domínio da educação pré-universitária e junto da população em geral" (Sindicato dos Jornalistas, 2017, Ponto 11). Aprova-se, assim e nesse contexto, uma moção que reconhece a importância de promover a literacia mediática, na sequência da qual assistimos à ação do Sindicato dos Jornalistas. Segue-se o projeto Literacia para os Media e Jornalismo, parceria entre o Sindicato dos Jornalistas e o Ministério da Educação, surgindo na sequência, em 2020, a Associação Literacia para os Media e Jornalismo, que "tem por missão disponibilizar a professores e outros públicos metodologias, recursos e ferramentas que possam ser usadas em atividades de literacia para os media com alunos, comunidades escolar e educativa, ou outras" (Associação Literacia para os Media e Jornalismo, s.d., para. 1).

Da atuação governamental é de sublinhar que, no quadro da atividade da DGE, encontramos diversas iniciativas associadas a este domínio. Atualmente, no seu site existe mesmo uma secção específica sobre educação para os *media* com uma listagem de iniciativas (Direção-Geral da Educação, s.d.-d) e, a partir do seu site dedicado à Educação para a Cidadania, conseguimos identificar um conjunto de iniciativas com a colaboração da DGE e da responsabilidade da DGE (Direção-Geral da Educação, s.d.-f). No primeiro grupo, encontramos: 7 Dias com os Media, operação 7 Dias, 7 Dicas com os Media, concurso Site Star, concurso NetViva e Segura, concurso Media@ção, RTP Ensina – Media e Público na Escola. No segundo, encontra-se: Blogues Educativos, Jornais Escolares, Rádios e Televisões Escolares, concurso Desafios SeguraNet, Líderes Digitais, Selo de Segurança Digital, Campanha Mês da Cibersegurança e campanha Dia da Internet Mais Segura.

Mais recentemente, em 2021, foi lançada a plataforma Literacia e Educação para os Media Em Linha (LEME), "um agregador de recursos (ex: vídeo, áudio, jogos, propostas de atividades), disponíveis em linha e prontos a usar em atividades pedagógicas a desenvolver em contextos formais, não-formais ou informais de aprendizagem" (Direção-Geral da Educação, s.d.-e, para. 1). É apresentada como uma iniciativa do Secretário de Estado do Cinema, Audiovisual e *Media* e do Secretário de Estado Adjunto e da Educação do XXII Governo, contudo, a variedade de parceiros — desde a agência Lusa, passando pelo

Sindicato de Jornalista até ao MILObs — mostra desde logo a diversidade de agentes a atuar neste terreno.

Com efeito, atualmente, é vasta a tipologia de entidades[91] que desenvolvem iniciativas neste domínio em Portugal (Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2023; Paisana et al., 2024): "desde órgãos do Estado, universidades, centros de investigação, centros de formação, organizações de media, entre outros" (Paisana et al., 2024, pp. 58–59). Parece, contudo, que continuamos a assistir a um cenário fragmentado e a uma falta de continuidade. No caso concreto de iniciativas centradas na luta contra a desinformação, é isto que concluem Ana Oliveira et al. (2024), encontrando apenas uma iniciativa de longo prazo, o Público na Escola, e identificando maioritariamente iniciativas fragmentadas e limitadas a um período de tempo específico.

Nesta história mais recente e com possível impacto no futuro, será de considerar Lei n.º 74/2020, que transpõe a Diretiva (UE) 2018/1808 para o contexto nacional. Na sequência da Diretiva (UE) 2018/1808, que, como referido, convoca "diretamente os Estados-Membros a promover medidas e atividades que permitam elevar os níveis de LM dos cidadãos" (Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2023, p. 5), a Lei n.º 74/2020 (2020) apresenta uma dimensão de prestação de contas, aparecendo a literacia mediática como responsabilidade do serviço público, mas também dos operadores de serviços audiovisuais de subscrição, e passando a ERC a ter a responsabilidade de produzir, de três em três anos, um relatório sobre o estado da promoção da literacia mediática em Portugal.

O primeiro relatório já foi publicado em 2023. Além da diversidade de atividades e agentes, já apontada por outros estudos, salientam-se, entre as suas conclusões, duas ideias: (a) "apesar da inexistência, para já, de uma estratégia nacional, (...) é evidente o esforço que vem sendo feito há vários anos por diferentes agentes no terreno no sentido de articular a sua ação e de cooperar" e (b) "é notória a prevalência do investimento em iniciativas vocacionadas sobretudo para o combate à desinformação *online* e com objetivos de desenvolvimento de competências digitais, o que pode ter descurado outras áreas da" literacia mediática (Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2023, pp. 155–156). No domínio das políticas públicas, o relatório dá ainda conta de medidas de intervenção no que ao contexto escolar diz respeito, questão a que nos dedicaremos no próximo ponto, focando-nos nos mais

[91] Análises anteriores também já davam conta dessa diversidade de agentes (e.g., L. Santos et al., 2017).

recentes avanços neste terreno, mas sem deixar de contextualizar as prioridades políticas em torno da modernização do sistema educativo.

3.2. Retrospetiva e novos horizontes no contexto escolar

3.2.1. A aposta na modernização das escolas e nas competências digitais

No caso português, a modernização tecnológica teve (e continua a ter) um importante lugar nas políticas públicas: "desde a década de 80 existem iniciativas e programas de ação que revelam a preocupação em dar acesso às tecnologias. Em três décadas, diferentes governos privilegiaram uma intervenção pública nesta área", com a ênfase colocada no acesso e na introdução das tecnologias de informação e comunicação para melhorar a eficácia da aprendizagem (L. Pereira, 2011, p. 21). Depois do Projeto Minerva (1985–1994) e do Programa Nónio-Século XXI (1996–2004), o movimento de apetrechamento tecnológico das escolas atinge a máxima expressão[92] com o Plano Tecnológico da Educação (2007–2010), aprovado em 2007 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro, 2007). É no âmbito desta medida que, dois anos mais tarde, surge a iniciativa e-Escolinha (L. Pereira, 2011). No quadro deste programa, lançado em 2008 e suspendido em 2011, foram distribuídos computadores, os chamados "Magalhães", pelos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, um marco na digitalização das escolas portuguesas. Fala-se aqui numa mera facilitação do acesso, sem programa pedagógico ou de formação, que não se mostrou suficiente no desenvolvimento de literacias ou competências (S. Pereira, Pereira & Melro, 2015). "A verdade é que este esforço de apetrechamento tecnológico não foi acompanhado de uma Educação para a Literacia Mediática que beneficiasse das experiências anteriores com os 'media tradicionais', capacitando os cidadãos para uma intervenção informada, crítica e responsável" (Recomendação n.º 6/2011, 2011, Secção "3 Historial: A educação para os media e as TIC na educação").

Com a pandemia da COVID-19, o tema da transição digital voltou a ganhar visibilidade acrescida. E, em linha com as prioridades europeias, em 2020, em Portugal, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 (2020)[93] aprova-se o Plano de Ação para a Transição Digital, assente em três

[92] Ver Recomendação n.º 6/2011 (2011).
[93] Já revogada.

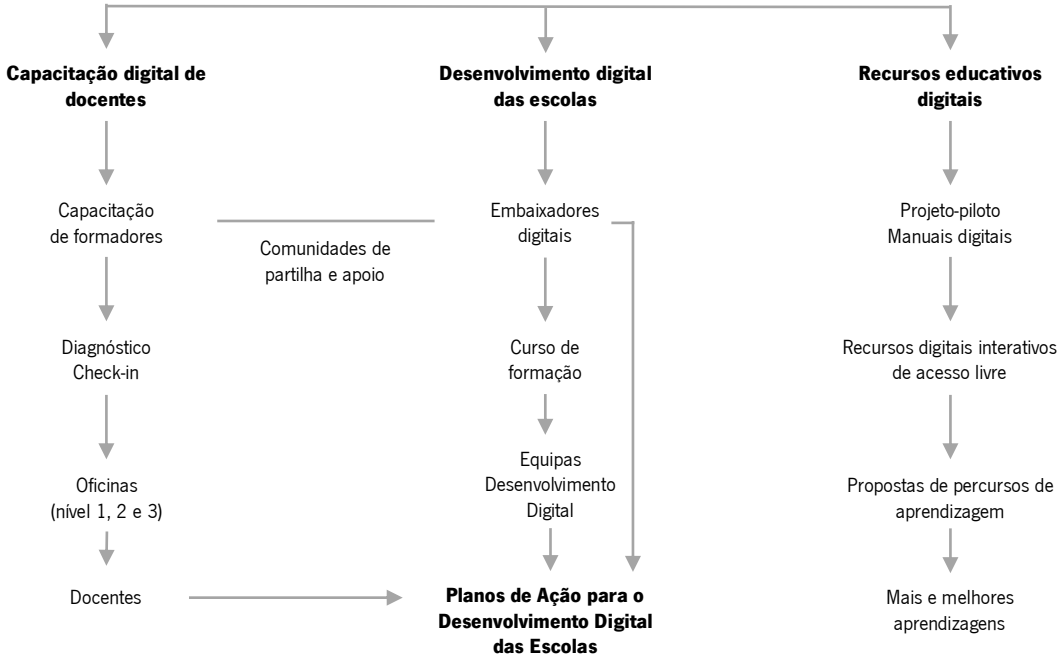
pilares[94]. No primeiro pilar, designado "capacitação e inclusão digital das pessoas", encontramos tanto a educação digital como a literacia digital (esta última a par com a inclusão). Associado ao subpilar "educação digital", é aprovado, entre outras medidas, o Programa de Digitalização para as Escolas. Este programa contempla o acesso a equipamentos, recursos educativos e ferramentas de colaboração em ambientes digitais, mas também a capacitação dos docentes, "através de um plano de capacitação digital de professores, que garanta a aquisição das competências necessárias ao ensino neste novo contexto digital" (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, 2020, Secção "Anexo").

No âmbito do Programa de Digitalização para as Escolas, a DGE implementou um conjunto de medidas, através da iniciativa Capacitação Digital das Escolas, com atuação na capacitação digital dos docentes, no desenvolvimento digital das escolas e nos recursos educativos digitais (Ávila et al., 2024). É neste quadro (ver Figura 2) que foram concebidos e implementados os Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE; Ávila et al., 2024). "Estes planos visam o desenvolvimento digital das escolas e tomam como condição primordial desses processos a capacitação e formação dos seus agentes" (Ávila et al., 2024, p. 10). Estes documentos estratégicos servem de apoio à tomada de decisão e à monitorização do trabalho na área do digital e são elaborados e implementados pelos agrupamentos e pelas escolas não agrupadas, a partir de um conjunto de orientações iniciais e na sequência de ações de formação (Ávila et al., 2024).

[94] Os três pilares são (1) capacitação e inclusão digital das pessoas, (2) transformação digital do tecido empresarial e (3) digitalização do Estado.

Figura 2

Dimensões da Capacitação Digital das Escolas



Nota. Adaptado de *Capacitação Digital das Escolas: Relatório Intermédio, Janeiro a Julho de 2023*, da Direção-Geral da Educação, 2023, p. 7. Replica-se, na generalidade, a imagem original, destacando apenas, para o efeito, o enquadramento dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas.

O Programa de Digitalização para as Escolas estabelece naturalmente pontes com a LMI, sobretudo no que diz respeito às competências digitais dos professores e dos alunos. Contudo, sobretudo pela leitura da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 (2020), mas sem ignorar o relatório de Ávila et al. (2024), parece-nos que a questão de fundo será antes a da modernização e da inovação do sistema educativo, colocando-se os *media* digitais ao serviço do ensino e da gestão das escolas, incluindo, nesta última, a comunicação interna e externa dos agrupamentos e das escolas não agrupadas.

Neste sentido, a orientação aparenta continuar a ser a modernizadora ou tecnológica, ou seja, uma abordagem que enfatiza o acesso e a formação para usar as tecnologias (M. Pinto et al., 2011). Assim, no que aos *media* diz respeito, pode falar-se de uma deriva tecnológica, sobretudo a partir de 2005 e com o Plano Tecnológico da Educação, mas que prevalece.

O conceito de deriva tecnológica da educação para os *media*, que remete para a sua redução ao fator técnico, foi explorado por Manuel Pinto num artigo publicado na *Revista Noesis*, em 2002 (M. Pinto, 2002), tendo retomado o tema um ano depois na *Revista Iberoamericana de Educación* (M. Pinto, 2003). No artigo de 2003, o autor usa o termo "deriva tecnocêntrica", alertando para o determinismo tecnológico. Como esclarece, uma das grandes derivas é a "da sua redução ao fator técnico, ou, pelo menos, a adoção de uma abordagem 'tecnocêntrica[95]'" (M. Pinto, 2003, p. 132).

A abordagem enquadra-se num discurso de modernização e inovação das escolas e do ensino-aprendizagem, associando a exclusão do acesso e uso à exclusão social e cultural (M. Pinto, 2003). Ora, como já advogamos (ver Ponto 1.3), o acesso não é suficiente. O fator de preocupação é, portanto, o facto de a facilitação do acesso e do uso serem as únicas dimensões a considerar. Como Manuel Pinto (2003) afirma: "se a implantação e o uso de tecnologias de informação e comunicação trouxessem consigo a educação para os media como que por decorrência inevitável, não teríamos neste momento motivos de preocupação" (p. 133).

A deriva tecnológica do caso português, importa sublinhar, não é caso único, nem a visão mais funcionalista dos meios de comunicação na escola, enquanto instrumentos de aprendizagem, é recente de um ponto de vista global. Esta visão esteve presente na Europa desde cedo, com o desenvolvimento da indústria cinematográfica[96] e, mais recentemente, com as tecnologias de informação e comunicação (Trültzsch-Wijnen et al., 2017). Sem dúvida, no início deste milénio, o acesso e as capacidades operacionais aparecem como prioridade em muitos países, combinando-se uma perspetiva funcionalista e tecnológica (Trültzsch-Wijnen et al., 2017). Esta perspetiva ganhou espaço noutros países. Por exemplo, na vizinha Espanha, desde 2008, quando o Parlamento Europeu solicitou aos Estados-Membros a inclusão de programas de alfabetização mediática, tinham-se desenvolvido sobretudo iniciativas de modernização tecnológica, com o objetivo de dotar as escolas de infraestruturas tecnológicas (Ponte & Contreras-Pulido, 2013).

[95] Como recorda Manuel Pinto (2003), "um tal tecnocentrismo (expressão de modalidades de ação e de conceções referenciáveis ao 'determinismo tecnológico') resvala facilmente para formas mais ou menos dissimuladas de 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" (p. 133).

[96] Como nos recordam Trültzsch-Wijnen et al. (2017), "com o desenvolvimento da indústria cinematográfica, os pedagogos começaram a experimentar este meio como ferramenta didática nas escolas e também no contexto da educação de adultos" (p. 96).

3.2.2. Um impulso (político) para a LMI?

Em Portugal, nunca se apostou claramente na educação para os *media* nos currículos (S. Pereira, Pinto, Silveira & Pessôa, 2014; Tomé, 2016). Como sinalizamos, há uma tendência em torno de uma orientação modernizadora ou tecnológica. Ainda assim, nos últimos anos, foram importantes os desenvolvimentos alcançados no contexto escolar para ir além de uma visão meramente modernizadora e instrumental, com a efetiva implementação da LMI. Estes desenvolvimentos deram-se, sobretudo, por via da publicação de documentos que constituíram marcos para a sua implementação. Os feitos não ignoram, obviamente e mais uma vez, os acontecimentos do contexto internacional (ver Ponto 2.2.2.1).

Para começar, de um ponto de vista cronológico, a Declaração de Braga (2011) e a Recomendação n.º 6/2011 do Conselho Nacional de Educação constituem um marco nesta história, pelo modo como chamam a atenção para a importância da literacia mediática e a enquadram no contexto escolar, procurando inscrever a temática na agenda pública. A Declaração de Braga (2011), entre os objetivos e as propostas apresentadas, assinala especificamente explorar a relação entre a literacia mediática e o currículo escolar. Já a recomendação, na mesma linha da declaração, enquadra a importância da integração curricular deste tipo de educação e faz ainda sugestões para a promoção da literacia mediática (Recomendação n.º 6/2011, 2011). A própria Recomendação n.º 6/2011 (2011) reconhece os feitos a nível do apetrechamento tecnológico das escolas, apontando para a necessidade de os acompanhar de uma capacitação para o seu aproveitamento, considerando, nesta capacitação, o uso crítico e esclarecido dos *media*. Ambos documentos apontam para a necessidade de formação dos agentes educativos, nomeadamente dos professores.

Em 2012, é lançada, pela Rede de Bibliotecas Escolares, a primeira edição do *Aprender com a Biblioteca Escolar* (Conde et al., 2012), um referencial de aprendizagens no quadro do trabalho das bibliotecas escolares, que tem uma edição revista e aumentada em 2017 (Conde et al., 2017) e onde encontramos a LMI. Este é um documento fundamental para o trabalho a desenvolver nas bibliotecas escolares.

Em 2014 e por ação da Direção-Geral da Educação, é aprovado um outro referencial, o *Referencial de Educação Para os* Media *Para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (S. Pereira, Pinto, Madureira et al., 2014), que se assume como um documento orientador para o contexto escolar e que conta, hoje, com uma versão revista (S. Pereira, Pinto & Madureira, 2023).

De 2017 em diante, assiste-se a uma reorientação e reconfiguração da ação educativa, com a homologação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO; G. Martins et al., 2017) e da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC; Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017).

O PASEO, focado numa educação humanista e na aquisição de competências essenciais para o século XXI, é "um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas" (Despacho n.º 6478/2017, 2017, para. 6). Detalha os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa e os valores e as competências a desenvolver.

Através da leitura do documento, a relação entre o PASEO e a LMI é visível. São vários elementos deste perfil que se cruzam, de forma mais ou menos evidente, com objetivos associados à promoção da LMI. De acordo com a visão do PASEO, pretende-se, por exemplo, que o estudante, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão "*munido de múltiplas literacias* que lhe permitam *analisar* e *questionar criticamente* a realidade, *avaliar e selecionar a informação*, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia [ênfase adicionada]" e que seja "capaz de *pensar crítica e autonomamente*, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com *capacidade de comunicação* [ênfase adicionada]" (G. Martins et al., 2017, p. 15). Entre os valores, encontramos a "curiosidade, reflexão e inovação", associadas ao desenvolvimento do "pensamento reflexivo, crítico e criativo", e a "cidadania e participação" (G. Martins et al., 2017, p. 17).

Também nas áreas de competências encontramos vários pontos de intersecção. As áreas de competência apresentadas no perfil são 10:

- linguagens e textos;
- informação e comunicação;
- raciocínio e resolução de problemas;
- pensamento crítico e pensamento criativo;
- relacionamento interpessoal;
- desenvolvimento pessoal e autonomia;
- bem-estar, saúde e ambiente;
- sensibilidade estética e artística;
- saber científico, técnico e tecnológico;
- consciência e domínio do corpo.

Entre estas, na relação com a LMI, destaca-se a área da informação e comunicação, de forma evidente, já que as suas competências "dizem respeito à seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos" (G. Martins et al., 2017, p. 22). Linguagens e textos também tem uma clara interceção com a LMI, já que se associa ao uso proficiente de diferentes linguagens e à aplicação dessas mesmas linguagens em contextos de comunicação analógicos e digitais. Já a área raciocínio e resolução de problemas tem em consideração "interpretar informação, planear e conduzir pesquisas" (G. Martins et al., 2017, p. 23). Em relacionamento interpessoal é incluído "usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede" (G. Martins et al., 2017, p. 25).

A ENEC (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017) é outro marco nesta reconfiguração da ação educativa, vendo-se o percurso consolidado com o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). Este decreto

> estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para *alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* [ênfase adicionada]. (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, Art. 1)

Em linha com os termos apresentados na própria ENEC (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017), o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) enquadra a componente de "Cidadania e Desenvolvimento" nas matrizes curriculares-base, prevendo o seu modo de desenvolvimento. Assim, a "Cidadania e Desenvolvimento",

- no 1.º ciclo, é integrada transversalmente no currículo;
- no 2.º e 3.º ciclos, é uma disciplina autónoma; e,
- no ensino secundário, desenvolve-se com o contributo de disciplinas e componentes de formação.

São apresentados um total de 17 domínios da educação para a cidadania agrupados em três grupos:

- um primeiro obrigatório a todos os níveis e ciclos de escolaridade;
- um segundo obrigatório em pelo menos dois ciclos do ensino básico; e
- um terceiro opcional para qualquer ano de escolaridade.

No segundo grupo encontram-se os *media* (ver Figura 3). Portanto, o domínio não é obrigatório em todos os ciclos, mas sim em pelo menos dois ciclos do ensino básico, ficando o pré-escolar e o secundário de fora desta obrigatoriedade. Ainda assim, os *media* "podem também ser explorados para abordar vários dos [outros] domínios apontados (os Direitos Humanos, a Interculturalidade, a Igualdade de Género, as Instituições e Participação Democrática, entre outros)", analisando as suas representações ou até através da criação e produção de conteúdos (S. Pereira, Pinto & Madureira, 2023).

Figura 3

Domínios da Educação para a Cidadania organizados pelos três grupos



Nota. Elaboração própria com base na ENEC (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017, p. 7)

Assim se define e enquadra a atual integração da LMI na escola. Esta área, de acordo com o disposto, não é uma disciplina autónoma obrigatória, mas antes um domínio da educação para a cidadania, desenvolvendo-se de forma transversal e/ou na disciplina "Cidadania e Desenvolvimento".

Aquilo que a estratégia define no que aos *media* diz respeito pode ser concretizado utilizando o *Referencial de Educação Para os* Media. Este último assume-se como um documento orientador, fornecendo um suporte para o trabalho preconizado pela estratégia e podendo ser opcionalmente usado pelas instituições educativas. O documento aprovado em 2014 e em vigor nos anos letivos a que se refere o presente estudo, propõe o tratamento progressivo de 12 temas ao longo dos diferentes ciclos de ensino: (1) comunicar e informar, (2) compreender o mundo atual, (3) tipos de *media*, (4) as TIC e os ecrãs; (5) as redes digitais; (6) entretenimento e espetáculo; (7) publicidade e marcas; (8) produção

e indústria/profissionais e empresas; (9) audiências, públicos e consumos; (10) liberdade e ética, direitos e deveres; (11) os *media* como construção social; (12) nós e os *media* (S. Pereira, Pinto, Madureira et al., 2014). Na segunda edição, os temas são reduzidos a oito e são introduzidos dois temas transversais: a comunicação e a tecnologia (S. Pereira, Pinto & Madureira, 2023).

Apesar de existirem várias abordagens possíveis neste domínio, a integração curricular pode ser feita (a) em projetos de escola, turma, disciplina ou área disciplinar ou interdisciplinar, (b) nas aulas das várias disciplinas, sobretudo na "Cidadania e Desenvolvimento", (c) articulando com iniciativas locais, nacionais e internacionais e com agentes externos, e (d) com o trabalho das bibliotecas escolares (S. Pereira, Pinto & Madureira, 2023).

No caso concreto das disciplinas, além da "Cidadania e Desenvolvimento", importa olhar para as Aprendizagens Essenciais das distintas áreas, enquanto "conjunto comum de conhecimentos a adquirir" (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018, para. 6; Despacho n.º 8476-A/2018, 2018, para. 6).

Na sequência das críticas aos currículos, que têm vindo a remeter para a sua incapacidade de abarcar a educação para os *media* (Pessôa, 2017), as leituras sobre as Aprendizagens Essenciais em vigor são mais favoráveis. Após uma análise dos programas curriculares e das Aprendizagens Essenciais de disciplinas dos cursos científico-humanísticos nacionais (Português, Inglês, Filosofia/ Cidadania e Espanhol, quatro disciplinas que compõem a formação geral), Ana Oliveira (2021) apontava para uma maior abertura destes últimos documentos:

> no que toca aos *curricula*, a análise revela que não existem, nos documentos analisados, noções claras e objetivos formalmente expressos de Educação para os Media ou de promoção da literacia mediática, algo já sugerido por Pessôa (2017). Os media não são esquecidos. No entanto, são maioritariamente referidos como ferramentas de trabalho – ou para realizar trabalhos – e instrumentos de pesquisa. (...) Já nas *Aprendizagens Essenciais*, e embora sejam apontados quase exclusivamente como ferramentas pedagógicas, encontram-se referências mais claras aos media como instrumentos para promover a reflexão crítica. (p. 172)

Sara Pereira, Manuel Pinto e Eduardo Madureira (2023) também fazem uma leitura positiva das Aprendizagens Essenciais, vendo nas mesmas oportunidades para a promoção da LMI:

> em todas as disciplinas é possível encontrar, nos respetivos programas e Aprendizagens Essenciais (...), oportunidades para a educação para os *media*. As disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) e

> de Tecnologias da Informação e Comunicação contemplam, explicitamente, objetivos de Educação para os *Media* (...). Os pretextos para a Educação para o *Media* surgem constantemente e em todas as outras disciplinas se encontram referências, explícitas ou implícitas, que permitem enquadrar esta área de trabalho. (p. 69)

No caso particular do pré-escolar, há igualmente abertura para este domínio. Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, além de referências implícitas, encontramos uma menção explícita na área do "conhecimento do mundo":

> sabendo que as tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária, importa que estas, desde cedo, sejam apoiadas a fazer uma "leitura crítica" dessa influência, a compreender as suas potencialidades e riscos e a saber defender-se deles. A educação para os *media* acompanha a utilização dos meios tecnológicos e informáticos como ferramentas de aprendizagem, havendo assim uma articulação com outras áreas de conteúdo.
>
> A compreensão dos meios tecnológicos implica que a criança não seja apenas consumidora (consultar, ver filmes, etc.), mas também produtora (fotografar, registar, etc.), alargando, deste modo, os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade. (I. Silva et al., 2016, p. 93)

A possibilidade de implementação da LMI através de todos os níveis de ensino é, portanto, real e apoiada por referenciais que orientam a ação educativa.

No final de 2023, esperava-se que esta possibilidade de implementação fosse fortalecida e impulsionada pelo Plano Nacional para a Literacia Mediática, enquadrado pelo Plano Nacional de Leitura e cujas linhas orientadoras se viram aprovadas pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023, de 17 de novembro (2023). Este era um plano há muito aguardado, pela necessidade de uma política consistente de literacia mediática que ultrapassasse práticas fragmentárias.

Esta possibilidade acabou, contudo, por ver o seu futuro condicionado na sequência da alteração do governo. Em menos de um ano, a resolução foi revogada. Criou-se, no seu seguimento, a Estrutura de Missão para a Comunicação Social (Resolução do Conselho de Ministros n.º 105/2024, de 21 de agosto, 2024). De acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 105/2024, de 21 de agosto (2024):

> um dos objetivos cometidos à estrutura de missão agora criada é a elaboração de um novo plano nacional para a literacia mediática, a aprovar pelo Conselho de Ministros, revendo os planos elaborados

> na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023, de 17 de novembro, que é revogada. (para. 5)

Surge, então, um novo Plano Nacional de Literacia Mediática, com uma apresentação inicialmente prevista para o final de 2024 e com um custo estimado de 600.000 euros (XXIV Governo da República Portuguesa, 2024). O projeto *Plano Nacional de Literacia Mediática – Estratégia 2025-2029* foi apresentado em 2025 e esteve em consulta pública entre 3 e 22 fevereiro de 2025, tendo sido apresentados como objetivos: "promover a literacia mediática junto de todos os públicos", "combater a desinformação e as *fake news*", "promover um consumo responsável e informado de conteúdos" e "promover uma cidadania mais informada e participativa" (Estrutura de Missão para a Comunicação Social, 2025, p. 12).

A existência de um plano nacional a este nível apresenta-se como uma resposta à necessidade de Portugal ter uma política pública sólida de LMI. Espera-se, assim, que resulte numa implementação mais consistente, congregando e, simultaneamente, impulsionando as práticas, derivando, por último, em níveis mais elevados de LMI da população, em resposta também às obrigações atribuídas a Portugal enquanto Estado-Membro da União Europeia, nos termos do previsto pela Diretiva (UE) 2018/1808 (2018).

3.3. As práticas e os desafios à implementação da LMI nas escolas portuguesas

Sendo a ENEC um documento relativamente recente (de 2017), não existem dados suficientes que nos permitam ter uma ideia concreta do seu efeito. O único estudo encontrado diretamente sobre esta matéria foi o de Bobrowicz-Campos et al. (2021), uma análise de documentos orientadores de 200 estabelecimentos de ensino que, no ano letivo 2017/2018, integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. O estudo pretendia "verificar em que medida os projetos educativos desenvolvidos por escolas portuguesas no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania contemplam conteúdos de educação para os *media*" (Bobrowicz-Campos et al., 2021, p. 8). Foram encontradas atividades para todos os níveis de ensino, com menor incidência no secundário e pré-escolar, com diversidade de estratégias de implementação e com predomínio das temáticas em torno do digital. Todavia, a implementação parece ser limitada. Das unidades orgânicas analisadas, menos de

metade (85) apresentavam conteúdos de educação para os *media* nos documentos orientadores existentes online. Apesar de se reconhecer que podem existir outros documentos mais pormenorizados sobre a realização de atividades de educação para os *media* não disponibilizados, as autoras concluem que estes "resultados sugerem que a educação para os *media* é um domínio ainda em construção nas escolas portuguesas" (Bobrowicz-Campos et al., 2021, p. 22). Sobre os possíveis fatores responsáveis pela situação identificada, apontavam como hipóteses a falta de recursos educativos, a falta de indicações práticas de implementação e a formação de professores ter, ao longo dos anos, privilegiado as competências técnicas e operacionais para uso dos *media* para fins didáticos e/ou de gestão escolar.

As hipóteses levantadas surgem em linha com as conclusões de outros estudos internacionais e nacionais, mas antes de nos focarmos especificamente nessa questão veja-se, de forma global, outros estudos que nos ajudam a perspetivar as práticas no atual contexto.

Para começar, apesar de não nos apresentar resultados generalizáveis, podemos recorrer ao estudo de Ana Oliveira (2021), uma investigação-ação, que decorreu em duas escolas, no ano letivo de 2018/2019. Os resultados da mesma apontam sobretudo para um uso instrumental dos *media*, para aprofundamento dos conteúdos programáticos ou para realização de tarefas escolares.

No que respeita a iniciativas ou âmbitos específicos, dão-nos mais pistas sobre o atual cenário o estudo de Sara Pereira e Pedro Moura (2022) sobre as iniciativas do Centro de Sensibilização SeguraNet e o estudo de Sara Pereira e Margarida Toscano (2020, 2021) sobre as bibliotecas escolares.

Comecemos pelo relatório de Sara Pereira e Pedro Moura (2022), desenvolvido no âmbito do MILObs, sobre as iniciativas do Centro de Sensibilização SeguraNet. Como referido no documento,

> o Centro de Sensibilização SeguraNet [CSSN] proporciona às instituições e agentes educativos, através das suas iniciativas, campanhas, materiais e recursos, possibilidades diversas de integrar no currículo escolar e em vários cenários de aprendizagem a efetiva implementação da literacia digital e mediática e, consequentemente, a promoção da cidadania digital dos alunos. Esta agenda de trabalho proposta pelo CSSN permite, ainda, responder e fomentar os princípios, áreas de competência e valores orientadores do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (d'Oliveira Martins, 2017), bem como as aprendizagens e competências que alicerçam a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (GTEC, 2017). (S. Pereira & Moura, 2022, p. 13)

O estudo que tem a intenção de analisar e de avaliar o impacto destas iniciativas. Tendo como referência os anos letivos 2018/2019, 2019/2020 e 2020/2021, as iniciativas foram avaliadas a partir das perspetivas de três grupos de agentes educativos considerados informantes-chave neste processo: 116 diretores (14% da população), 408 professores de Informática/TIC (32%) e 156 coordenadores do 1.º ciclo (19%).

De acordo com os resultados, percebe-se que as disciplinas de TIC e de Cidadania e Desenvolvimento e as bibliotecas escolares foram os âmbitos onde mais frequentemente aconteceram as atividades, sendo os professores informática e do 1.º ciclo do ensino básico os mais envolvidos. Entre as formas de implementação das atividades, destaca-se a comemoração de dias temáticos, ações dinamizadas por agentes externos, nomeadamente forças de segurança, e exposição ou aulas teóricas.

No que respeita ao âmbito específico das bibliotecas escolares, o trabalho de Sara Pereira e Margarida Toscano (2020, 2021) dá-nos um importante contributo para conhecer panorama geral da educação para os *media* em torno desses espaços, fazendo um levantamento e identificando o tipo de atividades realizadas, bem como apontando os principais obstáculos que se colocam ao seu desenvolvimento. Decorrendo da colaboração entre o MILObs e a Rede de Bibliotecas Escolares, o estudo teve por base a aplicação de um questionário online a professores bibliotecários em funções nos agrupamentos e escolas não agrupadas, em 2019, resultando numa amostra de 723 questionários válidos (53% da população).

Entre as atividades desenvolvidas nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, mais de metade dos inquiridos por Sara Pereira e Margarida Toscano (2021) dizia ter realizado atividades no domínio da LMI. No quadro das mesmas, era visível o foco na segurança e riscos na internet e redes sociais, numa abordagem protetora, bem como o uso instrumental dos *media*. Os destinatários eram sobretudo os alunos, com menor ênfase no ensino secundário. Quanto à tipologia das atividades, nos primeiros três lugares, surgem (1) workshop/oficina, (2) produção de conteúdos e (3) leitura e análise crítica a par com palestra/tertúlia. As atividades eram dinamizadas, principalmente, em áreas curriculares disciplinares e transversais. Entre as disciplinas, destacavam-se as línguas e as expressões e tecnologias.

Estes dados podem ser complementados com os dos relatórios de implementação do referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar*. O referente ao ano letivo 2022/2023 aponta para uma estabilização do número de escolas a usar este referencial e para um aumento significativo de intervenientes e de atividades em todas as literacias (Rede de Bibliotecas Escolares, 2023). No total, foram 1.599 as escolas a implementar o referencial, com 28.583 atividades, maioritariamente na área da leitura, mas também

da informação e dos *media* (Rede de Bibliotecas Escolares, 2023). Quase a totalidade de escolas a implementá-lo trabalharam a primeira área, a leitura (95%), a literacia para a informação foi trabalhada por 84% e a dos *media* por 71%, sendo, portanto, a menos trabalhada, mas, ainda assim, ocupando um espaço significativo (Rede de Bibliotecas Escolares, 2023). As atividades distribuíram-se pelas áreas curriculares e extracurriculares, com um predomínio nas línguas, áreas transversais e expressões e tecnologia (Rede de Bibliotecas Escolares, 2023), em linha com o identificado por Sara Pereira e Margarida Toscano (2021).

A adesão das escolas a atividades com potencial de promoção da LMI pode ser ainda constatada por outros dados. Por exemplo, o Plano Nacional de Cinema que começou, em 2014/2015, com 68 escolas, em 2023/2024, envolvia mais de 600 (Plano Nacional de Cinema, 2024). Em termos de mapeamento, em 2024, a rede de Clubes de Informação e Comunicação, criada pela Direção-Geral da Educação, incluía um total de 193 clubes, sobretudo jornais escolares, de agrupamentos e de escolas, dos ensinos público e privado (Direção-Geral da Educação, s.d.-b).

Indo além das práticas e pensando agora nos fatores que influenciam a sua existência, os estudos referidos também nos trazem algumas pistas.

Os resultados de Ana Oliveira (2021) apontam para o reconhecimento da maleabilidade dos currículos e, simultaneamente, para um sentimento de falta de indicações concretas sobre como promover a literacia mediática, para limitações de tempo, pressão da avaliação formal e obrigações burocráticas.

O trabalho de Sara Pereira e Pedro Moura (2022), procurando conhecer as razões de não envolvimento nas atividades do Centro de Sensibilização SeguraNet, identifica como a mais destacada a falta de disponibilidade, seguida da falta de conhecimento sobre as iniciativas e a impossibilidade de acomodar estas iniciativas nos documentos curriculares. Em contracorrente, os inquiridos participantes nas atividades tendem a concordar com a pertinência pedagógica das iniciativas e com a existência de enquadramento no programa das disciplinas.

Já no estudo de Sara Pereira e Margarida Toscano (2021), entre as razões para a não dinamização de atividades de LMI na biblioteca escolar, destaca-se a falta de preparação, seguida pela primazia dada a outras áreas/atividades e pela falta de valorização por parte do agrupamento.

Do já assinalado para o caso português, vemos, então, uma realidade que não se afasta da internacional (ver Ponto 2.2.3), sendo de considerar, em síntese: a (não) capacitação e formação dos professores, a (in)existência de recursos educativos orientadores e de indicações concretas de implementação, a (des)valorização da área, o (des)conhecimento sobre as iniciativas, o (não) enquadramento nos currículos, a pressão da avaliação formal e o tempo (a falta dele). A falta de tempo não se associa apenas às atividades letivas em si, mas também às obrigações burocráticas. Este fator identificado por Ana Oliveira (2021) já era apontado uma década antes, no caso do projeto *Educação para os Media na Região de Castelo Branco*, por Vitor Tomé (2011).

Algumas das questões aqui mencionadas foram também identificadas por Manuel Pinto e Sara Pereira (2018). Os autores, em 2018, apontavam para um trabalho ainda incipiente sobre educação para os *media* nas escolas, confundindo-se frequentemente *media* com tecnologia, e para um clima das escolas mais centrado nos resultados, assinalando que o trabalho que se ia fazendo era bastante associado à Rede de Bibliotecas Escolares e que continuava a ser notada a escassez de recursos de apoio para professores. Simultaneamente, diziam que poderia existir, nesse momento, uma maior sensibilização e consciência face ao enquadramento destas matérias nas escolas.

A propósito da existência de recursos, será de notar que a existência de documentos guias não conduz por si só à implementação, podendo colocar-se a questão de se o problema será a inexistência de recursos ou o seu desconhecimento. Estudos recentes mostram, por exemplo, que o conhecimento do *Referencial de Educação para os* Media está longe de ser generalizado (A. Oliveira, 2021; S. Pereira & Toscano, 2021). Já o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* parece ter alguma expressão (Rede de Bibliotecas Escolares, 2023).

Entre os fatores que influenciam a implementação, a formação é determinante, quer a nível internacional, quer nacional. No caso português, a formação de professores "constitui um ponto crítico e decisivo para a efetivação e tradução prática" do *Referencial de Educação para os* Media, como admitem os seus próprios autores (S. Pereira, Pinto, Madureira et al., 2014, p. 7).

Esta dimensão apresenta-se como um problema sistemático e assinalado ao longo do tempo. Em 2003, Maria Manuela Santos dizia-nos que a formação de professores em Portugal, "de um modo geral, quando integra os *media*, limita-se a encará-los como recursos pedagógicos auxiliares do processo ensino/aprendizagem (...). Apenas pontualmente é contemplada a formação em 'leitura' e produção de documento mediatizados" (p. 137). Em 2011, Manuel Pinto et al. identificavam a pouca oferta

formativa dirigida aos profissionais da educação, o que dificultava a sua sensibilização e preparação. No mesmo ano, Tomé (2011) mostrava, a partir do projeto *Educação para os Media na Região de Castelo Branco*, a possibilidade de os professores integrarem este domínio sem alteração das planificações prévias, enquadrando-o sobretudo numa lógica interdisciplinar, mas alertava para a necessidade de desenvolver formação inicial e aumentar a formação contínua. E, mais recentemente, em 2018, Manuel Pinto e Sara Pereira sinalizavam também a necessidade de uma política consistente para valorizar a formação de professores. Por fim, como referido anteriormente, a razão mais apontada para a não realização de atividades neste domínio no estudo de Sara Pereira e Margarida Toscano (2021) era a falta de preparação.

Na formação dos professores, podemos considerar a formação inicial, mas também a contínua. A propósito da formação inicial, no quadro do projeto desenvolvido por Manuel Pinto et al. (2011), Vítor de Sousa (2011) olha para o ensino superior em Portugal na primeira década do século XXI. Identifica um número muito restrito de instituições com aposta clara na área da educação para os *media*. Comparando os resultados com um estudo anterior, de 1999, que já apontava para a fraca expressão da área, Vítor de Sousa (2011) verifica uma perda de terreno da educação para os *media*, mantendo-se a tónica nas tecnologias de informação e comunicação, cujo espaço se vê até incrementado. Além disso, identifica, na sequência da reforma de Bolonha, uma transição da temática da educação para outras áreas como a comunicação.

Na atualidade, continua a ser nas ciências da comunicação onde encontramos exemplos de formação neste domínio. Apesar de não destinado especificamente a futuros professores, pode mencionar-se o Mestrado em Literacia dos *Media* e da Informação e Cidadania Digital da Universidade Lusófona e também a Pós-Graduação em Informação, Desinformação e Fact-Checking do Instituto Universitário de Lisboa (Mesquita et al., 2023). É possível igualmente encontrar módulos desta área em licenciaturas de ciências da comunicação (Mesquita et al., 2023). Continua a existir, contudo, falta de formação formal para futuros professores em LMI, havendo um maior foco na tecnologia (Mesquita et al., 2023). A Universidade de Coimbra coloca-se entre as poucas a incluir a LMI na formação de professores (Mesquita et al., 2023).

Na formação contínua, é possível encontrar alguma oferta acreditada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, com destaque para ação de alguns agentes como a Direção-Geral de Educação, o Plano Nacional de Leitura, a Rede de Bibliotecas Escolares, a Associação Literacia para

os Media e Jornalismo e o próprio GILM, que tem acreditado os Congressos Literacia, *Media* e Cidadania como formação certificada (Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2023). O MILObs também tem promovido inúmeras ações, sobretudo, seminários online, que se colocam ao serviço dos professores. De modo global, ao longo dos anos, fomos assistindo a um conjunto de formações neste domínio, "com incidências diversas, desde as literacias críticas, literacia para os média e para as notícias e utilização de jogos educativos" (Brites, 2019a, p. 21).

A adesão a esta formação não parece, contudo, ser universal. Ana Oliveira (2021), a partir de um questionário a 448 docentes, identificava uma baixa percentagem de inquiridos que referia ter participado em alguma formação relacionada com a área nos cinco anos anteriores ao preenchimento do questionário. Já, no estudo em torno das bibliotecas escolares de Sara Pereira e Margarida Toscano (2021), pouco mais de metade dos inquiridos dizia ter realizado formação na área da LMI. Entre os que não tinham feito formação, as razões apresentadas eram: "1) inexistência de oferta na área; 2) desconhecimento sobre as ofertas de formação MIL; 3) falta de tempo e disponibilidade; 4) outras razões, incluindo a falta de interesse que foi manifestada por dois professores bibliotecários" (S. Pereira & Toscano, 2021, p. 16). Esta questão é particularmente significativa, dado que a participação em ações de formação se relaciona com dinamização de atividades (S. Pereira & Toscano, 2021).

No referente à formação, não se pode ignorar ainda a iniciativa Capacitação Digital das Escolas (ver Ponto 3.2.1). Neste âmbito, foram 102.436 as ações de formação concluídas com sucesso por professores entre os anos letivos 2020/2021 e 2022/2023 (Direção-Geral da Educação, s.d.-c). O *Estudo de Avaliação do Efeito do "Projeto de Capacitação dos Docentes em Competências Digitais"*, de Lucas e Bem-haja (2024), conclui "que a formação dinamizada no âmbito da CDD [Capacitação Digital dos Docentes] teve um efeito positivo e significativo no desenvolvimento da competência digital dos docentes" (p. 40). Entre as competências desenvolvidas,

> mais de 88% dos docentes concordaram que a formação os ajudou a "usar tecnologias para a [sua] aprendizagem profissional", a "pesquisar, selecionar e (re)criar recursos que satisfaçam os objetivos de ensino e aprendizagem", a "selecionar tecnologias para apoiar práticas de ensino e cumprir os objetivos de aprendizagem" e a "usar tecnologias para promover a aprendizagem colaborativa dos alunos". (Lucas & Bem-haja, 2024, p. 26)

Apesar de tónica ser aqui o uso dos *media* ao serviço do ensino, parece, ainda assim, que, através desta iniciativa, se promoveram competências no domínio da LMI, onde incluímos a literacia digital.

Por fim, importa, mais uma vez, não esquecer que o papel dos professores está dependente de outros fatores que vão além da formação, colocando-se também a tónica na energia individual dos próprios professores (ver Ponto 2.2.3.2). No caso português, isso é assinalado por Sara Pereira, que aponta como um dos problemas o facto de os professores ficarem "à espera de diretrizes de cima" e de não sentirem que podem ser um agente por eles próprios (Mourão & Santos, 2018, p. 4). Neste campo, a autoconfiança poderá ser um fator a considerar (Brites, 2019b), bem como a visão dos professores em torno das culturas digitais dos alunos. A propósito desta última questão, de acordo com um estudo com 20 docentes de Informática e TIC, do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, esta será predominantemente negativa e associada a um pânico moral sobre o impacto das tecnologias, sendo as crianças vistas como vulneráveis face aos riscos do digital (Marrrôpo, 2023). Ainda assim, os entrevistados maioritariamente não concordam com a proibição dos telemóveis nas escolas, reconhecendo o seu potencial pedagógico[97] (Marrrôpo, 2023).

3.4. Síntese final

No caso português, a LMI não é prática recente, tendo sido este um domínio fortalecido em tempos de democracia, portanto, no pós-25 de Abril. Após vários "avanços e recuos" (M. E. B. Santos & Fonseca, 2009, p. 30), no final da primeira década dos anos 2000, o panorama era fragmentário e este domínio ainda não tinha sido definido como uma prioridade das entidades governamentais (M. Pinto et al., 2011). Hoje, continua a ser notório o esforço de múltiplos agentes (Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2023) e, paulatinamente, têm-se dado passos no sentido de uma estratégia nacional, que se espera ver consolidada com a execução do Plano Nacional de Literacia Mediática que em fevereiro de 2025 esteve em consulta pública.

O contexto escolar é destacado ao longo do tempo, existindo práticas desde cedo, sobretudo por via do jornalismo escolar e do cinema. Depois do 25 de Abril, o enquadramento da LMI nas escolas torna-se mais claro, abrindo-se espaço para a promoção de literacias a este nível no quadro de uma formação integral, consagrada através da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Já no referente aos currículos, ao longo dos anos, nunca se apostou claramente na educação para os *media* (S. Pereira, Pinto, Silveira

[97] Recorde-se que esta questão tem vindo a ser colocada um pouco todo o mundo, inclusive em Portugal, com países já a banir o uso destes dispositivos (ver Ponto 2.1.2).

& Pessôa, 2014; Tomé, 2016). Na verdade, a aposta nos *media* nas escolas é marcada, ao longo dos anos, por uma tendência em torno da modernização tecnológica. Ainda assim, na primeira década do século XXI, as escolas dos ensinos básico e secundário foram identificadas como um lugar chave na promoção da literacia mediática no país (M. Pinto et al., 2011).

E, mais recentemente, assistimos a uma reorientação da ação educativa, com a homologação do PASEO e da ENEC, documentos que vieram enquadrar a implementação da LMI no contexto escolar, que pode ser apoiada pelo uso do *Referencial de Educação para os* Media. A partir dos estudos mais recentes conseguimos tirar algumas conclusões sobre o atual cenário. Em primeiro lugar, é possível encontrar atividades de LMI nas escolas portuguesas, podendo, ainda assim, falar-se num domínio "em construção", como diriam Bobrowicz-Campos et al. (2021, p. 22). Assinala-se, por outro lado, o uso significativo dos *media* como suporte/recursos, numa dimensão, portanto, mais instrumental. Em segundo lugar, no quadro da LMI, há um predomínio de temáticas em torno do digital, implicando uma menor visibilidade dada aos meios tradicionais e simultaneamente o possível risco de se reduzir a LMI a um conjunto de competências funcionais e instrumentais. Em terceiro, destaca-se o papel das bibliotecas escolares e da disciplina "Cidadania e Desenvolvimento", onde encontramos os *media* como domínio obrigatório em, pelo menos, dois ciclos do ensino básico. Entre as disciplinas, os estudos mostram ainda o frequente enquadramento de atividades nas línguas (Português e as Línguas Estrangeiras) e TIC. E, em quarto lugar, entre os motivos que comprometem a implementação, salienta-se a falta de capacitação e de formação para os professores, a inexistência ou o desconhecimento de recursos educativos orientadores e de indicações concretas para a implementação, a falta de tempo, a pressão da avaliação formal, a desvalorização e, em alguns casos, a dificuldade de enquadramento nos currículos. É ainda de notar o escasso reconhecimento do *Referencial de Educação para os* Media.

Para ampliar este conhecimento sobre a atualidade, apresentamos, de seguida, a metodologia do presente estudo que pretende dar resposta à questão "qual é a atual situação da promoção da LMI no contexto escolar público português?".

Capítulo 4

Metodologia

Reconhecendo a importância de promover a LMI, em particular perante os desafios da era digital (ver Capítulo 1), bem como o papel da escola na sua promoção (ver Capítulo 2), e face à inexistência de um levantamento exaustivo e atualizado que permita conhecer com propriedade a realidade do contexto escolar português (ver Capítulo 3), este estudo visa fornecer um mapeamento das práticas e das políticas neste domínio nas escolas públicas portuguesas. Para tal, adotou-se um conjunto de procedimentos, que detalhamos ao longo deste capítulo. Assim, ao longo das próximas páginas, damos conta dos objetivos e das opções metodológicas (seleção de casos e recolha e análise de dados), procurando também refletir sobre as potencialidades e as limitações das opções tomadas, admitindo que estas determinam as características da investigação.

4.1. Os objetivos

Através deste estudo, pretende-se conhecer e caracterizar a atual situação da promoção da LMI no contexto escolar português, colocando-se as seguintes questões: *qual é a atual situação da promoção da LMI no contexto escolar público português? Como está a ser implementada? Que domínios têm sido priorizados? Quem são os seus agentes? Que oportunidades e desafios se colocam à sua promoção? Como pode ser apoiada e promovida?*

Partindo destas questões identificam-se, os seguintes objetivos:

1. Analisar (se e) como têm sido implementadas e desenvolvidas políticas e práticas de promoção da LMI nos agrupamentos e escolas não agrupadas;
    a. identificar a presença de políticas e de práticas das instituições de ensino;
    b. quando existentes, identificar o enquadramento e as suas características;
    c. compreender o papel dos diferentes atores da comunidade educativa e de outros com responsabilidades neste domínio no processo de implementação e de desenvolvimento.
2. Identificar e compreender motivos e razões para a (não) implementação e desenvolvimento de políticas e de práticas de promoção da LMI nos agrupamentos e escolas não agrupadas;
    a. identificar oportunidades associadas à implementação e desenvolvimento;
    b. identificar entraves e desafios associados à implementação e desenvolvimento.
3. Identificar estratégias de apoio às políticas e às práticas, que sustentem a promoção da LMI nas escolas portuguesas.

4.2. O desenho metodológico

4.2.1. As três etapas: um diálogo para uma imagem mais completa

Através da revisão de literatura, é visível a multiplicidade de abordagens metodológicas para estudar a implementação de práticas e de políticas de promoção da LMI e os desafios que lhe estão associados. Internacionalmente, o inquérito/questionário[98] é sem dúvida uma aposta recorrente (e.g., Baker et al., 2021; Lipkin et al., 2020; Nettlefold & Williams, 2018), mas encontramos igualmente abordagens mistas (e.g., Cheung, 2012; Hobbs et al., 2024), que incluem questionários e entrevistas. Os inquiridos são sobretudo professores, mas há estudos que consideram múltiplos agentes, como é o caso do de Hobbs et al. (2024). No caso português, neste campo, o uso de questionários também é frequente (e.g., S. Pereira & Moura, 2022; S. Pereira & Toscano, 2020, 2021). Numa outra abordagem, temos, por exemplo, o trabalho de Bobrowicz-Campos et al. (2021), que consideram documentos orientadores disponibilizados pelos estabelecimentos de ensino.

Para responder aos objetivos propostos, o presente estudo conjuga estas possíveis abordagens em três etapas (ver Figura 4): as primeiras duas mais associadas a um nível nacional e uma última associada a um grupo de agrupamentos previamente selecionados. Quanto aos inquiridos, admitimos a importância da conjugação das perceções de diferentes atores, porém, para garantir a exequibilidade do projeto, foi necessário limitar-nos aos professores e aos líderes escolares. Assim, a investigação inclui:

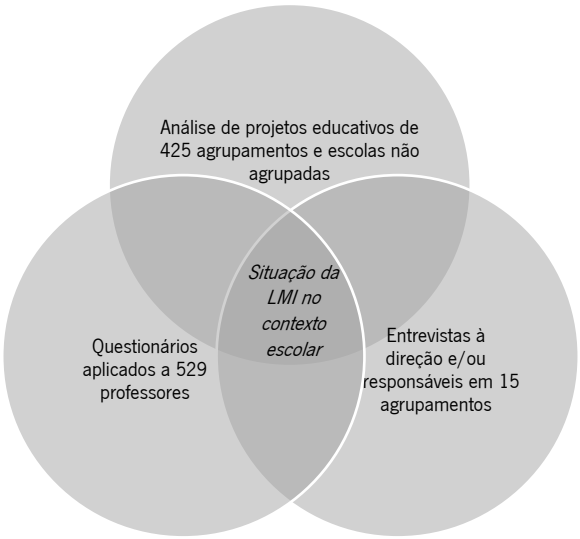
1. a análise de *projetos educativos* disponíveis nos sites dos agrupamentos e escolas não agrupadas de Portugal continental ou, quando não acessíveis, disponibilizados pela direção, após contacto;
2. *questionários a professores* do território continental, a partir de um apelo de divulgação junto das direções de agrupamentos e de escolas não agrupadas do país;
3. *entrevistas* à direção e/ou a possíveis responsáveis por questões associadas à LMI.

Apesar de numerarmos as etapas para facilitar a leitura, a abordagem é maioritariamente não sequencial. Ainda assim, a leitura flutuante dos projetos educativos apoiou algumas decisões estratégicas como a seleção dos 15 agrupamentos para as entrevistas (ver Ponto 4.2.5).

[98] Vulgarmente, surge a ideia de *survey*, cujos termos mais próximos em português seriam "sondagem" ou "inquérito" (Coutinho, 2015).

Figura 4

Etapas do estudo da situação da LMI nas escolas públicas portuguesas



Na abordagem metodológica empreendida, são combinadas técnicas qualitativas e quantitativas, numa abordagem mista, procurando criar-se "uma imagem mais 'completa'" do fenómeno, através desta "mistura", já que todos os métodos e técnicas têm as suas fraquezas e forças (Rhodes et al., 2014, p. 163). Além disso, os próprios objetivos exigem diferentes abordagens. Por exemplo, identificar e compreender motivos e razões exige uma dimensão mais qualitativa. Afinal, a investigação qualitativa está associada à compreensão, entendimento das experiências (Merriam & Tisdell, 2016), sendo o objeto de estudo não "os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir [d]a perspetiva dos atores intervenientes no processo" (Coutinho, 2015, p. 28).

Podemos falar de complementaridade e de triangulação metodológica, na medida em que acionamos diferentes opções para examinar diferentes aspetos da questão de pesquisa e também obtemos diferentes perspetivas sobre o mesmo fenómeno, o que poderia permitir verificar e validar os resultados (Jensen, 2007). A triangulação implica usar diferentes dados, métodos e abordagens para validar os resultados, contudo, importa não esquecer que diferentes métodos produzem diferentes tipos de dados (Rhodes et al., 2014). Há, por isso, autores que optam por uma conceção mais aberta, que apresenta a triangulação não apenas como forma de validação, mas também como forma de integração de diferentes perspetivas, de descoberta de paradoxos e contradições ou de desenvolvimento (Duarte, 2009). Há quem

fale num "retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo" (Duarte, 2009, p. 14). É precisamente isso que pretendemos.

4.2.2. Os anos letivos e o território em análise

Considerando que as direções regionais são serviços dependentes dos governos regionais que não se regem pelos princípios da Direção-Geral de Educação, o presente estudo considera apenas Portugal continental e os seus 809 agrupamentos e escolas não agrupadas[99] relativos aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023. Os anos letivos selecionados têm em consideração (a) o período de desenvolvimento do projeto, já que, sendo associado à obtenção de um grau, tem um início e fim estabelecido, e (b) o facto de a informação relativa a um único ano letivo poder ser insuficiente, sobretudo considerando os efeitos decorrentes da pandemia, que afetou o funcionamento da comunidade escolar.

Os 809 agrupamentos e escolas não agrupadas são de natureza pública, portanto, não se inclui o ensino privado. Pretendemos olhar para a realidade diversa do ensino público português, seguindo aquilo que tem sido a tradição do estudo em torno da LMI. Adicionalmente, coloca-se uma questão de exequibilidade do próprio projeto, já que incluir individualmente cada escola, considerando as instituições privadas, aumentaria drasticamente a população em análise[100].

Tanto a aplicação dos questionários como as entrevistas decorreram no primeiro período do ano letivo 2023/2024, de modo a garantir que já haviam sido encerradas as atividades dos anos letivos em estudo e para que a aplicação dos instrumentos não coincidisse com o final do ano letivo, por ser um momento particularmente agitado para a comunidade escolar.

[99] A listagem de ambos os anos letivos foi retirada de https://www.gesedu.pt/PesquisaRede. No caso de mudança de nome do agrupamento ou escola não agrupada, foi verificado o código da unidade orgânica. Esta questão é particularmente relevante para a pesquisa dos projetos educativos (ver Ponto 4.2.3).
[100] Se considerássemos as escolas em vez dos agrupamentos e escolas não agrupadas, multiplicaríamos por 10 a nossa população, ou seja, passaríamos das oito centenas para os oito milhares.

4.2.3. A análise dos projetos educativos

A primeira etapa, a análise dos projetos educativos, pretende fornecer um quadro mais geral de todos os agrupamentos e escolas não agrupadas de Portugal continental, considerando políticas e práticas de promoção da LMI das instituições educativas. Os seus objetivos são:

1. identificar a presença de políticas e de práticas de promoção da LMI;
2. quando existentes, identificar o seu enquadramento e caracterizá-las.

Tomando os projetos educativos como documentos em que estão inscritas "as opções estruturantes de natureza curricular" (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, Art. 19) e que têm "em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia" (Decreto-Lei n.º 137/2012[101], 2012, Art. 3), analisa-se os projetos de uma amostra de 425 agrupamentos e escolas não agrupadas relativos aos dois anos letivos em estudo (2021/2022 e 2022/2023), totalizando 500 documentos.

O projeto educativo é um documento estruturante dos agrupamentos e escolas não agrupadas, que

> consagra a *orientação educativa* do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de *três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa* [ênfase adicionada]. (Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008, Art. 9)

A não coincidência de datas entre os projetos das diferentes unidades orgânicas (agrupamentos e escolas não agrupadas) implicou a inclusão, em alguns casos, de apenas um documento, relativo a ambos os anos letivos, e, noutros casos, de dois, um relativo a cada ano letivo considerado. Apenas se consideraram unidades em que existia informação relativa aos dois anos letivos. No caso da existência de mais do que um projeto educativo, foram combinados os documentos, de modo a considerar como unidade de análise o agrupamento ou escola não agrupada.

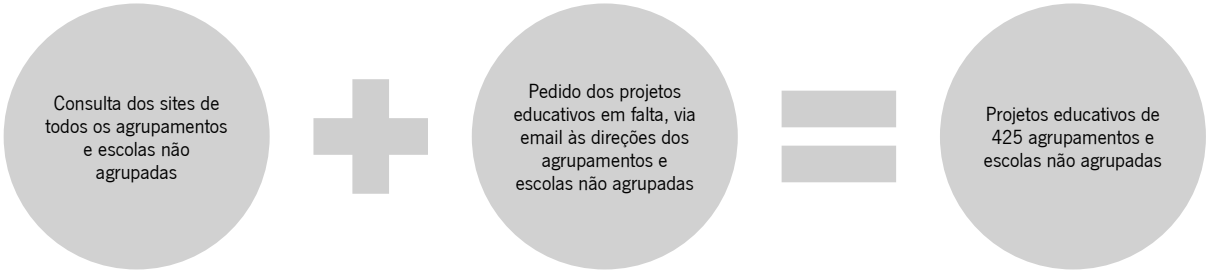
A seleção da amostra (ver Figura 5) teve em conta a disponibilidade dos projetos educativos no site dos estabelecimentos ou, quando não acessíveis, o seu envio pela direção, após contacto. Assim, partindo

[101] Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008.

da população, 809 agrupamentos e escolas não agrupadas, não se tem em consideração uma técnica de amostragem específica, mas sim o acesso os documentos, numa tentativa de incluir o maior número de unidades orgânicas, assumindo-se desde logo que não são representativas da população.

Figura 5

Processo de composição da amostra dos projetos educativos



A recolha foi feita entre janeiro de 2022 e julho de 2023, com vários acessos aos sites de modo a garantir que se obtinha a maior quantidade de informação possível. Os contactos via email apenas foram feitos a partir de março de 2023, de modo a não sobrecarregar as direções, pois, nesse momento, já se sabia se seria necessário pedir o projeto educativo relativo a um dos anos letivos ou a ambos. O último contacto a este propósito foi efetuado em julho de 2023.

Os contactos permitiram ainda esclarecer o período de vigência dos documentos, aquando de falta dessa informação no site ou no ficheiro do projeto. A falta de informação explícita sobre a vigência juntamente com a falta de resposta da unidade contactada a este propósito implicou a exclusão dos documentos da amostra. Projetos educativos a terminar em 2021 não foram considerados, mesmo quando referentes ao civil, considerando o curto período em que estão em vigor no período da análise. As exceções são aplicadas aos casos em que as unidades contactadas indicaram que o projeto se mantinha em vigor por um período superior ao indicado no documento, portanto, nestes casos, a informação fornecida via email a propósito da vigência tem primazia face às datas explícitas no documento. O alargamento da vigência foi um elemento frequentemente mencionado nos contactos, associando-se por vezes ao período de mandato da direção.

O número de unidades orgânicas (agrupamentos e escolas não agrupadas) incluídas por região e tipo de agrupamento é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1

Unidades orgânicas (agrupamentos e escolas não agrupadas) incluídas na Fase 1 por região (NUTS II) e tipo de agrupamento

	Número de unidades orgânicas existentes	**Número de unidades orgânicas incluídas**	**Percentagem de unidades orgânicas incluídas**
Região			
Alentejo	70	37	52,86%
Algarve	40	20	50,00%
Centro	147	88	59,86%
Lisboa e Vale do Tejo	262	124	47,33%
Norte	290	156	53,79%
Tipo de agrupamento			
Agrupada	713	370	51,89%
Não agrupada	96	55	57,29%
Total	*809*	*425*	*52,53%*

Como se pode observar pela tabela acima apresentada, a opção pela análise documental permite obter informação sobre mais de metade das unidades orgânicas existentes em Portugal continental, uma amostra que seria difícil de alcançar se se dependesse da resposta das mesmas. Assim, coincidimos com Merriam e Tisdell (2016), quando nos dizem que os documentos podem ser a melhor fonte de dados para um assunto, podem ser fáceis de aceder, grátis e conter informação que de outro modo seria mais difícil de aceder. Além disso, coloca-se aqui a questão da estabilidade, ou seja, a presença do investigador não altera a informação recolhida (Bowen, 2009; Merriam & Tisdell, 2016). Por outro lado, importa não esquecer que estes documentos não são orientados para o objetivo do estudo, podendo colocar-se aqui uma das limitações apontadas por Bowen (2009): o detalhe insuficiente. Adicionalmente, não estando a coleção completa, poderemos falar em seletividade tendenciosa (Yin, 1994, como citado em Bowen, 2009).

A análise dos documentos implica uma leitura superficial, uma leitura aprofundada e a sua interpretação, combinando, no entender de Bowen (2009), elementos da análise de conteúdo e da análise temática[102]. A análise de conteúdo é entendida como o "processo de organizar informação em categorias relacionadas com as questões centrais da investigação" e a análise temática como "uma forma de reconhecimento de padrões nos dados" (Bowen, 2009, p. 32). Recorrendo a um clássico, podemos citar a definição de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977/2006):

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 37)

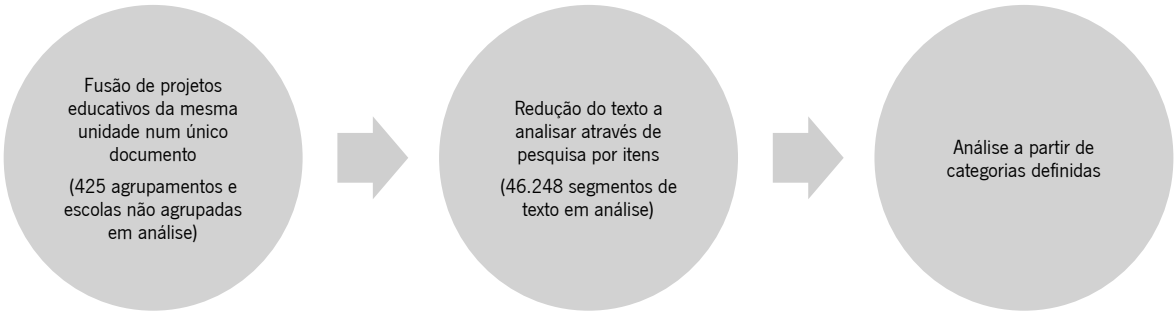
Pela tipologia da documentação e pelo tipo de informação contida na mesma, a opção por este tipo de análise é particularmente útil, já que "todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do implícito" (Campenhoudt et al., 2017/2019, p. 328). Apesar de alguns autores distinguirem a análise temática da análise de conteúdo (e.g., Bowen, 2009; Brandão et al., 2021; Braun & Clarke, 2006), não exploraremos aqui essa distinção, entendendo-se que "a análise de conteúdo pode ser uma análise dos 'significados' (exemplo: a *análise temática* [ênfase adicionada]), embora possa ser também uma análise dos 'significantes' (análise lexical, análise dos procedimentos)" (Bardin, 1977/2006, p. 29).

Não sendo os documentos especificamente direcionados para a temática em estudo, a leitura integral não se revelaria particularmente rentável. Além disso, a quantidade e a dimensão dos documentos inviabilizava uma leitura e análise integral dos mesmos (cerca de 20.000 páginas). Assim, tal como evidenciado na Figura 6, a análise é feita a partir de segmentos específicos, em que se encontram determinadas palavras-chave, e não da leitura integral dos documentos.

[102] Para Carlos Silva (2021), por exemplo, a investigação documental, como a designa, exige análise de conteúdo.

Figura 6

Processo de preparação dos projetos educativos para análise



Na lista de itens de pesquisa (ver Apêndice 1), foi considerada a possível menção explícita e implícita à temática, tendo-se em consideração dois aspetos:

1. o quadro teórico, sobretudo a ecologia da LMI proposta por Grizzle, Wilson, et al. (2021; ver Figura 1) e os documentos que enquadram o trabalho em torno da LMI nas escolas portuguesas (ver Ponto 3.2.2);
2. os documentos em análise, a partir da sua leitura flutuante (Bardin, 1977/2006) e do uso da ferramenta MAXDictio, do software MAXQDA, que identificou 53.837 palavras distintas.

Para a identificação dos segmentos em análise foi feita uma pré-codificação, com o auxílio do software, tendo sido identificados 46.248 segmentos de texto para análise. Assim, apenas foi analisado conteúdo em texto identificado na sequência desta operação. Os apêndices e os anexos foram excluídos da análise.

A falta de uniformidade dos documentos[103] implica que na análise sejam considerados diferentes aspetos que vão da missão, visão e princípios orientadores até ao plano de ação/intervenção, sem ignorar a caracterização do agrupamento ou da escola não agrupada, quando são apresentadas iniciativas em curso associadas à temática em estudo.

A análise considera duas dimensões: (1) presença (ou não) de menção (implícita ou explícita) associada à promoção da LMI, que indique a possível (in)existência de políticas e de práticas, e (2), caso existam,

[103] A quantidade de informação também varia consideravelmente, havendo documentos que não chegam à dezena de páginas e outros que ultrapassam a centena.

o seu enquadramento/contexto. Procura-se identificar as literacias promovidas, as iniciativas neste domínio, os *media* trabalhados, os contextos, os destinatários e o enquadramento. As categorias de análise (ver Tabela 2) emergem do referencial teórico e da leitura flutuante dos documentos, numa abordagem mista (dedutiva e indutiva).

Tabela 2

Categorias e subcategorias de análise dos projetos educativos

Categoria	Subcategoria
Menções gerais e objetivos da LMI	Literacia mediática
	Literacia para a informação
	Literacia digital
	Outra menção genérica à LMI
Projetos/iniciativas	*Media* escolares
	Outros projetos/clubes
Âmbitos	Biblioteca escolar
	Disciplinas/aulas
Destinatários/públicos-alvo	Pré-escolar
	1.º ciclo
	2.º ciclo
	3.º ciclo
	Ensino secundário
	Estudantes
	Professores
	Pessoal não docente
	Família
	Comunidade educativa
Meios	Cinema/vídeo
	Fotografia
	Internet/*media* sociais
	Jornal
	Revista
	Rádio
	Televisão
	Publicidade
Enquadramento da LMI	Associação à cidadania

	Associação à Estratégia de Educação para a Cidadania
	Associação ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*
Referenciais	*Aprender com a Biblioteca Escolar*
	Referencial de Educação para os Media
	Outros referenciais
Outros usos dos *media*	Recurso de aprendizagem/trabalho
	Meio de contacto/divulgação

Tal como mostrado na tabela, distinguem-se as literacias (a) mediática, (b) para a informação e (c) digital. Como esclarecemos no Ponto 1.1.2, o conceito de LMI dá suporte a este trabalho, considerando-se as diferentes literacias que aí se incluem. Todavia, e apesar de admitirmos que em certas situações se conjugam diversas literacias da sua ecologia, percebeu-se que nem todas tinham a mesma expressão nos projetos educativos, pelo que consideramos útil distingui-las. A opção pelas três referidas teve em consideração essencialmente duas ideias exploradas no quadro teórico:

1. o conceito de LMI incorpora a literacia para a informação e a mediática (Wilson et al., 2011); e,
2. apesar de entendermos que o conceito de literacia mediática inclui a literacia digital, assume-se igualmente que esta última se vê associada a uma dimensão mais instrumental, enquanto a primeira é mais compreensiva, porque se preocupa com a promoção dos usos criativos dos *media*, mas sobretudo com o pensamento crítico (ver Ponto 1.1.1).

Adicionalmente, foi necessário criar a subcategoria "outra menção genérica à LMI" para os casos em que não é possível distinguir especificamente a literacia da ecologia, o que acontece quando há uma menção explícita ao conceito popularizado pela ação da Unesco.

As categorias, subcategorias e regras de codificação foram testadas e discutidas com a orientadora científica do presente projeto de doutoramento, a partir de exemplos aleatórios e de casos que pudessem suscitar dúvidas. Este passo foi repetido até se obter um modelo que não colocasse questões. Assume-se a limitação da natureza individual de um projeto de doutoramento, que não permitiria a existência de mais do que um codificador para a totalidade dos segmentos, tendo-se procurado colmatar esta limitação com a estratégia agora mencionada e através de uma atitude de autovigilância e de outras técnicas apresentadas na literatura e apontadas no Ponto 4.3. Na linha dessas mesmas sugestões, clarificamos,

no Apêndice 2, os critérios e as regras de codificação utilizados. A estabilidade, fiabilidade intracodificador, foi garantida.

As unidades orgânicas foram adicionalmente caraterizadas do seguinte modo: localização (NUTS II e distrito), tipo de agrupamento (agrupada ou não), dimensão (número de alunos) e ciclos de ensino. A informação relativa à localização, tipo de agrupamento e ciclos de ensino foi retirada no final do ano letivo 2022/2023 da página Pesquisa da Rede Escolar (https://www.gesedu.pt/PesquisaRede), um site em permanente atualização. A informação relativa ao número de alunos foi retirada das tabelas de dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (https://www.dgeec.mec.pt/np4/408/), considerando-se os alunos matriculados no ano letivo 2021/2022 (programas educativos orientados para crianças e jovens).

A análise, realizada com o auxílio do software MAXQDA[104], além de considerar a totalidade de segmentos, recorre a algumas das suas ferramentas, nomeadamente, a frequência das subcategorias, a frequência das palavras[105] no quadro de cada subcategoria e as conexões/interseções entre subcategorias. O cálculo da frequência tem em consideração o número de documentos (equivalente ao número de agrupamentos ou escolas não agrupadas) e não de segmentos[106], exceto em casos devidamente assinalados.

4.2.4. Os questionários aos professores

A segunda etapa — os questionários aos professores — procura a incluir a realidade de cada professor e também das suas salas de aula, considerando os diferentes agrupamentos e escolas não agrupadas do Portugal continental.

A necessidade de inquirir um grande número de pessoas e de quantificar uma multiplicidade de dados (Campenhoudt et al., 2017/2019; Coutinho, 2015) justifica a opção por esta técnica. Fala-se aqui de um "instrumento autoadministrado para fazer perguntas", que não está limitado pelo tempo e espaço, podendo o investigador, através de correio (eletrónico ou não) executar uma investigação a nível nacional ou mesmo internacional sem que nenhum dos envolvidos precise de se deslocar (Ruane, 2016, p. 165),

[104] Versão MAXQDA 24. Não se recorreu ao AI Assist.
[105] As nuvens de palavras apresentadas apresentam no máximo 20 palavras mais frequentes com uma frequência mínima de cinco e o tamanho das palavras é definido pelo número de documentos em que aparece.
[106] Num mesmo documento pode existir mais do que um segmento relativo a cada subcategoria. Só não se codificaram repetições exatas de conteúdo, resultantes, por exemplo, da fusão de projetos educativos da mesma unidade.

uma questão determinante para a obtenção de respostas de professores dos diferentes territórios do país.

Os questionários incidem sobretudo sobre a implementação e o desenvolvimento de práticas de promoção da LMI, procurando também identificar motivos e razões para a sua (não) implementação e desenvolvimento. São dirigidos a todos os professores de todas as áreas disciplinares e de todos os anos de escolaridade (do pré-escolar ao ensino secundário) de Portugal continental, com aplicação online através da plataforma LimeSurvey.

Os seus objetivos são:

1. identificar a presença de práticas de promoção da LMI no contexto escolar;
2. caracterizar práticas existentes;
3. identificar motivos e razões para a (não) implementação e desenvolvimento de práticas de promoção da LMI no contexto escolar.

Os questionários têm, portanto, como elemento central as práticas de promoção da LMI no contexto escolar português e têm em conta a operacionalização apresentada na Tabela 3, desenvolvida a partir do enquadramento teórico.

Tabela 3

Operacionalização do conceito "práticas de promoção da LMI no contexto escolar português" em análise no questionário e respetivas questões

Dimensões	Componentes	Indicadores	Pergunta(s)
Existência e caraterização de práticas	Presença	Existência (dinamização e colaboração) de práticas	11
	Características temáticas	Frequência das práticas	13
		Orientação/objetivos	14
		Frequência de promoção de distintas dimensões da LMI e abordagem de conceitos-chave	15 e 16
		Frequência de uso/análise de distintos meios	17 e 18
		Formatos das atividades	25
	Contexto/enquadramento	Agentes dinamizadores	19 e 20

		Destinatários/públicos-alvo principais	21 e 22
		Frequência de enquadramento em distintos âmbitos	23 e 24
		Frequência de enquadramento em referenciais	26, 27
		Frequência de enquadramento nas aulas de "Cidadania e Desenvolvimento"	29
Motivos para a (não) existência de práticas	–	Interesses pessoais/profissionais	12
		Participação em ações de formação de LMI	30
		Perceções sobre formação	31, 32.2, 32.3, 32.4
		Perceções sobre as políticas educativas	12, 32.1
		Perceções sobre a existência de condições (recursos, meios, tempo)	12, 32.5, 32.6, 32.7, 32.8
		Perceção do interesse dos diferentes agentes da comunidade escolar	12, 32.9, 32.10, 32.11, 32.12, 32.13

Dados sociodemográficos/características profissionais	
Indicadores	**Perguntas**
Idade	1
Género	2
Grupo de recrutamento	3
Formação académica	4
Agrupamento(s) e distrito(s) em que exerceu atividade	5, 6 e 7
Ciclo(s) de ensino(s) que leciona/exerce função	8 e 10
Ser (ou não) professor bibliotecário	9
Dar aulas de "Cidadania e Desenvolvimento"	28

Na elaboração do instrumento, foi considerado um outro questionário aplicado recentemente no contexto português e relativo à mesma temática, apesar de focado as bibliotecas escolares (S. Pereira & Toscano, 2020, 2021). Teve-se em conta sobretudo aspetos de linguagem, sem ignorar os diferentes objetivos dos estudos.

Para garantir a qualidade do instrumento foi aplicado um pré-teste, administrado a um pequeno grupo com características muito semelhantes às da população do estudo e não incluído na amostra final

(Ruane, 2016). Este foi aplicado entre os dias 26 de abril e 10 de maio de 2022, sendo enviado o link do questionário a uma rede de contactos de professores de diferentes pontos do país. No final do questionário, foi apresentado um conjunto de perguntas para os participantes apresentarem a sua opinião sobre o mesmo (ver Apêndice 3). Estas respostas foram complementadas por contactos adicionais, nomeadamente através de contactos telefónicos, quando os participantes se mostravam disponíveis para tal.

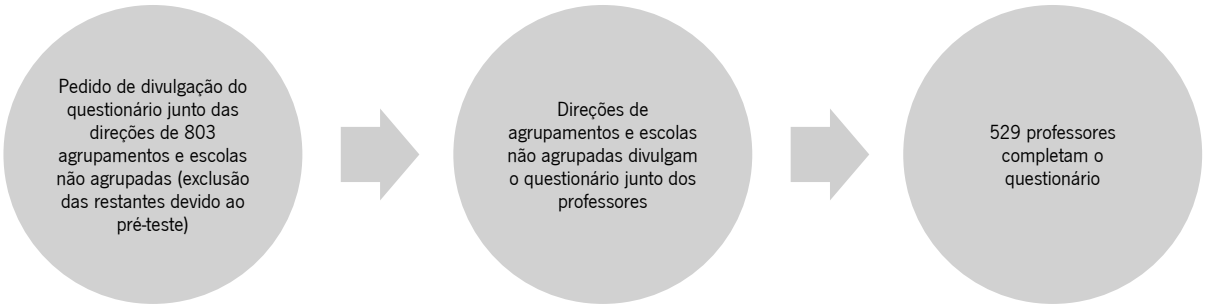
O pré-teste contou com 24 professores. Procurou-se incluir uma ampla variedade de características dos participantes, de maneira a avaliar a adequação do questionário a diferentes perfis, pelo que foram, por exemplo, incluídos professores de diferentes ciclos de ensino, grupos de recrutamento, distritos, género e idade.

O pré-teste levou a alterações ao nível da linguagem e ao nível do formato de algumas questões. Resultou numa simplificação do texto e no agrupamento de perguntas de forma a garantir um tempo de resposta menor. Foram ainda acrescentadas opções de resposta que se mostraram relevantes. Do ponto de vista do conteúdo, o pré-teste resultou também numa alteração significativa. Como esclarecido (ver Ponto 1.1.1), exclui-se da educação para os *media* o uso instrumental dos *media*. Contudo, é clara a dificuldade de estabelecer barreiras nítidas entre o uso instrumental e o uso dos *media* para promover a LMI, por isto, orientou-se antes o questionário no sentido de saber de que modo e com que fins são usados os *media*, criando opções que permitem avaliar se este uso é feito com preocupações de promoção de competências neste domínio, espelhadas nas perguntas relativas aos objetivos e às áreas/temáticas.

Os questionários foram aplicados entre 12 de setembro 2023 e 16 de dezembro de 2023. Mais uma vez, não foi aplicada uma técnica de amostragem específica. Procurou-se, antes, atingir o maior número possível de inquiridos (ver Figura 7), assumindo-se desde logo que não são representativos da população, mas com o intuito, ainda assim, de fornecer um panorama o mais completo possível.

Figura 7

Processo de constituição da amostra dos questionários



Foi enviado às direções dos agrupamentos e de escolas não agrupadas um pedido de divulgação do questionário junto dos seus professores. Este pedido foi endereçado apenas 803 unidades orgânicas, considerando os professores que já haviam respondido ao pré-teste e que, portanto, não poderiam ser incluídos na amostra final. Responderam a este pedido 31 agrupamentos[107] e escolas não agrupadas, os quais tinham um total de 5.105 professores. Além daqueles que efetivamente responderam à mensagem, os resultados do questionário sugerem que houve divulgação do link noutras unidades orgânicas, apesar de não terem respondido ao email de pedido. Assume-se desde logo que pode existir uma maior colaboração de direções e uma maior participação de professores com mais interesse no assunto ou maior disponibilidade, o que condiciona desde logo os resultados, mas esta é uma realidade comum a qualquer técnica, sendo a participação voluntária.

Uma taxa de retorno baixa era expectável, já que esta é frequentemente apontada como uma limitação dos questionários (Coutinho, 2015; Ruane, 2016). Por isto, criaram-se mecanismos no sentido de procurar reduzir este problema: criar um bom instrumento, com um tamanho adequado, uma boa carta de apresentação, ter em atenção o endereçamento da mensagem e a escolha de um período do ano para o envio e para o acompanhamento (Ruane, 2016).

Foram mais de 800 os acessos ao questionário, contudo, apenas 529 professores completaram o questionário[108]. Além dos 529 questionários completos, contou-se com um elevado número de respostas

[107] Destes 31, 15 estão associados a um outro contacto a propósito das entrevistas (ver Ponto 4.2.5), tendo existido uma maior oportunidade para o acompanhamento e o que pode ter gerado uma maior divulgação.

[108] De acordo com os dados preliminares de 2023/2024 (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2024), eram 129.539 os docentes do ensino público a exercer funções nesse ano letivo em Portugal continental.

incompletas (316), sendo que a grande maioria (232) não avançou além dos dados de identificação e, destes, há quem (84) não tenha preenchido nenhum item do questionário. Há ainda respostas gravadas e não submetidas e situações em que apenas não foi completado o último bloco de questões. Poderíamos ter a tentação de afirmar taxativamente que o número de perguntas promoveu esta desistência, até porque esta foi uma preocupação presente no pré-teste e que levou até a ajustes neste domínio, mas este valor já era apresentando na abertura do questionário (ver Apêndice 4).

A opção pela aplicação online, em vez de em papel, pode ter condicionado a taxa de resposta, já que "as taxas de resposta nem sempre são tão elevadas (ou tão rápidas) como as dos inquéritos em papel" (Wellington & Szczerbinski, 2007, Secção "5 Some Qualitative Methods Considered"). Contudo, o envio por correio teria acrescido o esforço das direções na distribuição e na recolha dos questionários, o que poderia ter impacto na participação, e a deslocação a agrupamentos e escolas não agrupadas em todas as regiões do país teria sido um esforço acrescido num projeto sem financiamento, o que colocaria em causa a sua exequibilidade.

Pelos contactos com as direções a apelar à sua colaboração no estudo percebe-se que existem ainda dois fatores com implicações na taxa da resposta: uma fadiga relativa a questionários por parte dos professores e a agitação vivida na comunidade escolar. É de notar que o período em que foi aplicado o questionário (início do ano letivo 2023/2024) é de particular instabilidade, tendo sido marcado por greves dos professores.

Apenas os questionários completos foram considerados para efeitos da análise. Tendo em conta a sua natureza, os dados implicaram uma análise quantitativa, análise estatística, recorrendo-se, sobretudo, à estatística descritiva, já que o que se pretende é descrever e não inferir resultados de uma amostra para a população (Coutinho, 2015). Assim, calculou-se frequências absolutas e relativas (para casos válidos) e, em alguns casos, dependendo da natureza da variável, recorreu-se a medidas de tendência central, dispersão e valores extremos. Adicionalmente, sempre que justificável, foram feitos testes de associação entre variáveis e de diferenças inter-sujeitos e, por fim, uma das questões foi objeto de análise fatorial exploratória.

O nível de significância (p) considerado foi de 0,05. Assim, quando p é menor que 0,05 (ou seja, $p < 0,05$), falamos de uma associação estatisticamente significativa (C. Martins, 2011).

Começando pelos testes de associação, considerando que se aplicaram a duas variáveis nominais ou a uma nominal e uma ordinal, optou-se pelo qui-quadrado (C. Martins, 2011). Pelo interesse também na intensidade, na associação entre duas variáveis nominais, usamos uma medida derivada do qui-quadrado, o "V de Cramer" (V), medida do "do grau de associação entre duas variáveis categóricas" (Field, 2005/2009, p. 612). Para a interpretação destes valores, recorreu-se à proposta de Rea e Parker (1992). A propósito da relação entre variáveis, recorreu-se ainda a tabelas de contingência.

Na possibilidade de comparação entre grupos independentes teve-se, primeiro, em consideração o tamanho desses mesmos grupos e utilizou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney, dado que o número de grupos é sempre dois e a escala de medida da variável dependente é ordinal (C. Martins, 2011). Sempre que perante diferenças estatisticamente significativas entre grupos, seguindo uma das alternativas propostas por Carla Martins (2011), recorreu-se à utilização da média e do desvio-padrão para os comparar.

Por fim, para a análise fatorial, baseando-nos em Andy Field (2005/2009) e Alexandre Pereira (2008), considerou-se (a) os resultados dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin e de esfericidade de Bartlett para avaliar a validade, (b) a análise de componentes principais como método de extração e (c) um método de rotação oblíqua (*direct oblimin* com normalização de Kaiser). A pertença ao fator implica um peso fatorial superior a 0,40 (Field, 2005/2009). Enquanto medida de confiabilidade, usou–se o alfa de Cronbach (Field, 2005/2009).

O tratamento e a análise de dados foram feitos com o auxílio do programa IBM SPSS Statistics[109]. Quanto às perguntas abertas e aos casos em que era possível adicionar opções às já presentes no questionário, através da opção "outro" (ver Apêndice 4), não se tendo observado um número de respostas significativas, optou-se apenas pela descrição das mesmas na apresentação dos resultados.

4.2.5. As entrevistas

Numa última etapa, as entrevistas à direção e/ou a possíveis responsáveis identificados pela direção, considera-se uma amostra de 15 agrupamentos de escolas, número que resulta de uma tentativa de

[109] Versão 26.

representar agrupamentos de distintas regiões e com distintas políticas e práticas, conforme explicaremos adiante, nos critérios de seleção.

As entrevistas incidem sobre a implementação e o desenvolvimento de políticas e de práticas de promoção da LMI, procurando também identificar motivos e razões para a (não) implementação e desenvolvimento. Os seus objetivos são:

1. identificar a presença de políticas e de práticas de promoção da LMI;
2. quando existentes, identificar o seu enquadramento e caracterizá-las;
3. identificar motivos e razões para a (não) implementação e desenvolvimento de políticas e de práticas de promoção da LMI.

Entre as características da entrevista, que implica contacto direto entre o investigador e o interlocutor, interessa particularmente a possibilidade de obter informação detalhada e profunda e a sua flexibilidade, permitindo, no contacto com o entrevistado, orientá-lo para o objetivo da investigação (Campenhoudt et al., 2017/2019) e pedir informações adicionais se necessário (Coutinho, 2015). Claro que esta técnica é mais dispendiosa em termos de tempo e custo (Coutinho, 2015), pelo que o número de inquiridos teria de ser limitado. Busca-se antes, por isso, garantir a heterogeneidade dos inquiridos.

Assumindo-se que cada unidade orgânica (agrupamento ou escola não agrupada) é diferente entre si, que seria necessário acionar alguns mecanismos de conveniência para garantir a participação de um número considerável de agrupamentos e não sendo objetivo central fazer qualquer generalização, optou-se por uma amostragem não probabilística. Neste caso, amostragem por quotas, de forma a representar diferentes estratos da população, características específicas, o que não significa que sejam representativos de todas as características da população (Coutinho, 2015). Para a seleção, consideraram-se os agrupamentos com todos os ciclos de ensino, já a LMI pode ser promovida em qualquer momento do percurso escolar, e procurou-se garantir diversidade geográfica e de políticas e de práticas. Adicionalmente, quando possível, foi usado um critério de conveniência na seleção, contactando-se agrupamentos que cumpriam os critérios definidos e já tinham uma relação prévia com a equipa do centro de investigação ao qual está associado o estudo ou que tinham respondido ao pedido de projeto educativo (ver Ponto 4.2.3).

Para garantir a diversidade geográfica, consideraram-se as NUTS II. Tendo-se iniciado o estudo antes nova Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos[110], foram consideradas as cinco regiões do continente definidas em 2013 — Algarve, Alentejo, Centro, Lisboa e Vale do Tejo e Norte –, de acordo com a informação recolhida através do site Pesquisa da Rede Escolar (https://www.gesedu.pt/PesquisaRede).

A diversidade de políticas e de práticas é a mais difícil de alcançar. Procurando acionar-se um critério, considerou-se a informação disponível nos projetos educativos dos agrupamentos. Através de uma leitura flutuante, percebeu-se que existiam diferentes tipos de menção à LMI. Assim, selecionaram-se agrupamentos com (a) menção explícita, com (b) menção implícita e (c) sem qualquer menção aparente. Considerou-se explícita a referência aos termos (a) literacia mediática, (b) para a informação, (c) digital e/ou (d) para os *media* e a informação, na linha dos critérios assumidos a propósito dos projetos educativos (ver Ponto 4.2.3). Importa sublinhar, contudo, que a análise dos documentos por si só nem sempre permite explorar os objetivos associados ao uso dos *media*. Menções à capacitação digital ou a um *media* escolar foram consideradas menções implícitas à LMI. Os objetivos do uso são uma questão a explorar precisamente através do instrumento acionado nesta fase.

Após a identificação dos possíveis participantes, o contacto dos agrupamentos foi feito primeiro via email (ver Figura 8), sendo o convite à participação no estudo acompanhado por um folheto informativo sobre o projeto (ver Apêndice 5). Posteriormente, sempre que necessário, foram contactados por telefone, e, em caso de resposta negativa ou ausência de resposta por um longo período, foi selecionado um outro agrupamento com características similares. Foram contactados 27 agrupamentos: 15 aceitaram, dois não responderam, 10 deram uma resposta negativa, dois aceitaram e depois desistiram. Não é de ignorar que a pré-disposição para a participação pode implicar um interesse do agrupamento no domínio, assumindo que se podem, deste modo, excluir, à partida, casos em que este interesse não exista, situação inultrapassável sendo a participação é voluntaria.

[110] O Regulamento Delegado (UE) 2023/674 da Comissão de 26 de dezembro de 2022 (2023) "aplica-se à transmissão de dados à Comissão (Eurostat) a partir de 1 de janeiro de 2024" (Art. 2.º)

Figura 8

Processo de constituição da amostra das entrevistas



Tal como a se esclarece na Tabela 4, a amostra inclui, então, 15 agrupamentos com todos os ciclos de ensino, de diferentes regiões (três agrupamentos por cada NUTS II) e com diferentes tipos de menções à LMI nos seus projetos educativos (cinco agrupamentos com menção explícita, cinco com menção implícita e cinco em que não há qualquer menção aparente, de acordo com os critérios de inclusão definidos). Nem todos os agrupamentos e os entrevistados permitiram a sua identificação. Assim, apenas são identificados os casos em que esse consentimento existe.

Tabela 4

Agrupamentos envolvidos na etapa de entrevistas por região e tipo de menção à LMI presente no projeto educativo

Região	Tipo de menção à LMI	Agrupamento	Entrevistados
Alentejo	Explícita	Agrupamento do Alentejo com menção explícita no seu projeto educativo	Pessoa coordenadora dos projetos de "Cidadania e Desenvolvimento"
	Implícita	Agrupamento de Escolas de Arraiolos (135525)	Paula Gaspar, professora bibliotecária e membro do Conselho Pedagógico
	Sem menção aparente	Agrupamento de Escolas de Santo André, Santiago do Cacém (135513)	Maria Manuela Teixeira, diretora
Algarve	Explícita	Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente, Albufeira (145014)	Sérgia Medeiros, ex-diretora
			Bruno Sousa, ex-assessor da direção

	Implícita	Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira, Lagoa (145403)	Ângela Abrantes, adjunta da direção
			Ana Ruas, coordenadora da equipa de projetos
			Outra pessoa com responsabilidades associadas a este domínio
	Sem menção aparente	Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa, Faro (145567)	Paulo Leandro, subdiretor
Centro	Explícita	Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares (160520)	Elsa Abrantes, professora bibliotecária
	Implícita	Agrupamento de Escolas de Esgueira, Aveiro (160945)	Helena Libório, diretora
	Sem menção aparente	Agrupamento de Escolas de Mangualde (161895)	António Agnelo Figueiredo, ex-diretor
Lisboa e Vale do Tejo	Explícita	Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra, Sintra (171608)	Luís Henriques, diretor
			Elda Tomé, coordenadora do Plano Nacional das Artes do agrupamento
	Implícita	Agrupamento de Escolas de Benavente (170458)	Mário Santos, diretor
			Ana Varela, coordenadora da Estratégia de Educação para a Cidadania do agrupamento
	Sem menção aparente	Agrupamento de Escolas de Samora Correia, Benavente (170331)	Maria de Fátima Borges, assessora da direção
Norte	Explícita	Agrupamento de Escolas de Vale do Tamel, Barcelos (150939)	Vitor Diegues, coordenador do projeto Rádio Vale do Tamel
	Implícita	Agrupamento de Escolas Dr. Bento da Cruz, Montalegre (152766)	Graça Martins, diretora
	Sem menção aparente	Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira (151890)	Alcides Sarmento, diretor

Tendo decorrido a recolha de dados no primeiro período do ano letivo 2023/2024, no caso de alteração de direção, a pessoa inquirida foi a responsável pelos anos a que se reporta o estudo. No total, são 20 os entrevistados, com distintas responsabilidades (ver Tabela 4). No convite às direções já estava previsto que pudessem selecionar os entrevistados mais adequados. Além disso, no final das entrevistas era dada a possibilidade de indicarem algum outro entrevistado que pudessem considerar relevante (ver Apêndice 7). Em alguns casos, as entrevistas foram feitas com mais do que uma pessoa do agrupamento presente, noutros, houve lugar a mais do que uma entrevista, direcionando-se os blocos da entrevista ao responsável mais adequado. O tempo médio das entrevistas é de 80 minutos por agrupamento.

Quanto à tipologia, optou-se por uma entrevista semidirectiva ou semidirigida, no sentido em que existem perguntas (ver Apêndice 7), relativamente abertas, às quais o entrevistado tem de responder, mas não necessariamente pela ordem apontada ou nessa formulação (Campenhoudt et al., 2017/2019). A entrevista semiestruturada, como outros a designam, permite ao entrevistador explorar quaisquer ângulos que possam emergir no diálogo e que considere importante, dando também ao entrevistado um espaço maior na produção de conhecimento (Brinkmann, 2013). Ou seja, apesar de se pretender recolher informação específica de todos os respondentes, há a flexibilidade anteriormente referida (Merriam & Tisdell, 2016). Na preparação das entrevistas, não foram ignorados os projetos educativos dos agrupamentos inquiridos, de forma a ter algum suporte para explorar as políticas e as práticas, caso se revelasse necessário e relevante.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 12 de setembro 2023 e 16 de dezembro de 2023, de acordo com a disponibilidade proposta pelos inquiridos, através de uma plataforma online (Zoom). Como diria Brinkmann (2013), todas as entrevistas são mediadas, mesmo que unicamente por palavras, e não há um meio universal que garanta sempre o sucesso. Neste caso, são mediadas por um dispositivo tecnológico. Com esta tipologia, há flexibilidade no agendamento, poupança de tempo e dinheiro (Bryman, 2016) e facilidade de acesso a pessoas de geografias variadas (Merriam & Tisdell, 2016), um elemento determinante quando se inclui agrupamentos de todas as regiões. Nas desvantagens, colocam-se os possíveis problemas tecnológicos, uma maior probabilidade de os entrevistados faltarem a uma entrevista online (Bryman, 2016) e o facto de nem toda a gente ter acesso a estas tecnologias ou o conhecimento para as usar (Merriam & Tisdell, 2016), questões que se procurou acautelar nos contactos prévios.

Uma outra vantagem assinalada é a própria gravação (Merriam & Tisdell, 2016). Aliás, independentemente de a entrevista ser mediada ou não por tecnologias, são vários os autores que sublinham a importância da gravação e da transcrição para posterior análise (e.g., Bryman, 2016; Gillham, 2000; Merriam & Tisdell, 2016), o que é feito neste estudo[111].

No que diz respeito à análise, optou-se por uma análise de conteúdo, nos termos do definido no Ponto 4.2.3 e sendo garantida a fiabilidade intracodificador, portanto, invariabilidade da codificação ao longo do tempo. Assume-se desde logo que esta é a forma mais fraca de fiabilidade (Coutinho, 2015). Todavia, esta é uma das limitações da natureza individual de um projeto de doutoramento, tendo-se procurado colmatar através de uma atitude de autovigilância e de outras técnicas apresentadas na literatura e apontadas no Ponto 4.3.

Na Tabela 5 são apresentadas as categorias e subcategorias consideradas na análise, definidas a partir do quadro teórico e da leitura flutuante do material, portanto, através de uma abordagem mista (dedutiva e indutiva). A análise foi feita com auxílio do software MAXQDA[112]. A propósito da Estratégia de Educação para a Cidadania é importante referir que, por vezes, os entrevistados remeteram para os documentos, os quais, nesses casos, foram considerados para efeito da análise.

Tabela 5

Categorias e subcategorias de análise das entrevistas

Categoria	Subcategoria
Estratégia/enquadramento nas prioridades do agrupamento	-
Iniciativas de LMI	*Media* escolares
	Outros projetos/clubes
	Ações pontuais
Âmbito	Biblioteca escolar
	Disciplinas/aulas
	Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola
Responsáveis	Direção
	Professores (incluindo professores bibliotecários)
	Estudantes
	Parcerias externas
	Outros
Destinatários/públicos-alvo	Estudantes
	Professores
	Família

[111] A transcrição foi feita manualmente, ou seja, sem recurso a software específico.

[112] Versão MAXQDA 24. Não se recorreu ao AI Assist.

Objetivos	Aprender a pesquisar, selecionar e avaliar informação
	Capacitar para o uso técnico das tecnologias
	Promover a capacidade de análise e o pensamento crítico face aos *media* e à informação
	Promover a criação de conteúdos e a autoexpressão/dar voz
	Proteger dos perigos dos usos dos *media*
	Outras aprendizagens
Utilização de referenciais	-
Motivos para implementar (ou não)	Objetivos da escola e o lugar da LMI
	Políticas educativas
	Programas disciplinares
	Recursos e meios
	Tempo
	Capacitação e formação dos professores
	Interesse/valorização do domínio
	Outros motivos
Oportunidades e sugestões para promover a LMI	-
Outros usos dos *media*	Recurso de aprendizagem/trabalho
	Meio de contacto/divulgação

4.3. As implicações éticas e a autovigilância

Além de questões éticas básicas como a não falsificação de dados, existe um conjunto de outros passos a ter em consideração no domínio da ética, devendo garantir-se o bem-estar dos respondentes, obter um consentimento informado, proteger a sua privacidade e não ignorar possíveis conflitos de interesse (Ruane, 2016).

O consentimento informado é um elemento-chave nas segunda e terceira etapas desta investigação, considerando-se aqui questões como a capacidade para decidir dos participantes, a liberdade de decisão para participar e o entendimento da informação recebida (Ruane, 2016). Os instrumentos de ambas as fases foram sujeitos ao pedido de autorização à Direção-Geral da Educação para realização de inquérito em meio escolar, que se viu aprovado (registo 0573600002).

Para o consentimento informado do questionário, aplicado através da plataforma LimeSurvey, usou-se a área própria para o efeito da política de proteção de dados. Para prosseguir com o preenchimento dos questionários, os participantes têm de concordar em participar e precisam de dar a sua autorização assinalando o espaço existente para tal (ver Apêndice 4). O questionário é confidencial e anónimo. O consentimento informado das entrevistas foi obtido por escrito e gravado no início da entrevista (ver Apêndices 6 e 7). A identificação dos agrupamentos e dos entrevistados era opcional.

Para terminar, reconhece-se que o papel do investigador em abordagens mais qualitativas pode sempre levantar questões sobre a subjetividade. Contudo, na linha do defendido por Merriam e Tisdell (2016), consideramos que o importante é identificar as questões e mantê-las sob vigilância. Foi isso que se procurou fazer ao longo de todo o processo, tendo-se ainda acionado estratégias para garantir a validade dos dados. Para tal, foram consideradas algumas técnicas apresentadas na literatura (S. Gonçalves & Gonçalves, 2021): clarificar os critérios utilizados, garantir revisão por pares, usar programas informáticos de suporte à análise, realizar revisão de literatura, proporcionar descrições ricas e completas. Adicionalmente, a combinação de diferentes abordagens permite-nos, de certo modo, um reforço e validação dos resultados (ver Ponto 4.2.1).

Capítulo 5

A LMI nos projetos educativos das escolas: resultados da análise documental

Os projetos educativos são documentos que nos permitem conhecer a orientação educativa das instituições, as suas opções estruturantes, metas e missão (Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008; Decreto-Lei n.º 137/2012, 2012; Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Por isso, servem-nos de base para fornecer um quadro mais abrangente da situação dos agrupamentos e das escolas não agrupadas de Portugal continental.

Assim, tendo em mente a intenção de (1) identificar a presença de políticas e de práticas de promoção da LMI e de (2), quando existentes, identificar o seu enquadramento e caracterizá-las, ao longo deste capítulo, apresentamos os resultados da análise dos projetos educativos relativos aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023 de uma amostra de 425 agrupamentos e escolas não agrupadas.

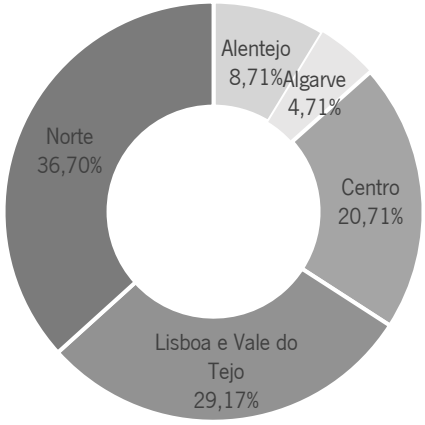
Depois de caracterizarmos a amostra, identificamos e analisamos o que está presente nos projetos educativos ao nível das políticas e das práticas de promoção da LMI. Centramos o nosso olhar nas menções (explícitas e implícitas), considerando distintas literacias, iniciativas/projetos, meios de comunicação explorados, âmbitos e destinatários, bem como o modo como estes se conjugam. De seguida, identificamos a menção aos referenciais de apoio às atividades. E, por fim, ainda a partir dos projetos educativos, analisamos se e como é feito o enquadramento da LMI na cidadania, de modo geral, na Estratégia de Educação para a Cidadania, em particular, bem como no PASEO.

5.1. Caraterização da amostra

São incluídas na análise 425 unidades orgânicas, 370 agrupamentos (87,06%) e 55 escolas não agrupadas (12,94%). Em termos de distribuição geográfica (ver Figura 9), localizam-se sobretudo no Norte, em Lisboa e Vale do Tejo e no Centro. O número de unidades do Alentejo e do Algarve é consideravelmente menor, não se tratando, contudo, de uma sub-representação. Tal como ficou demonstrado no Ponto 4.2.3, a amostra é composta por cerca de metade de unidades orgânicas de cada tipo de agrupamento e de cada região. Na população, existem efetivamente mais agrupamentos do que escolas não agrupadas e a distribuição pelas regiões faz com que existam mais unidades no Norte, seguido das regiões Lisboa e Vale do Tejo, Centro, Alentejo e Algarve.

Figura 9

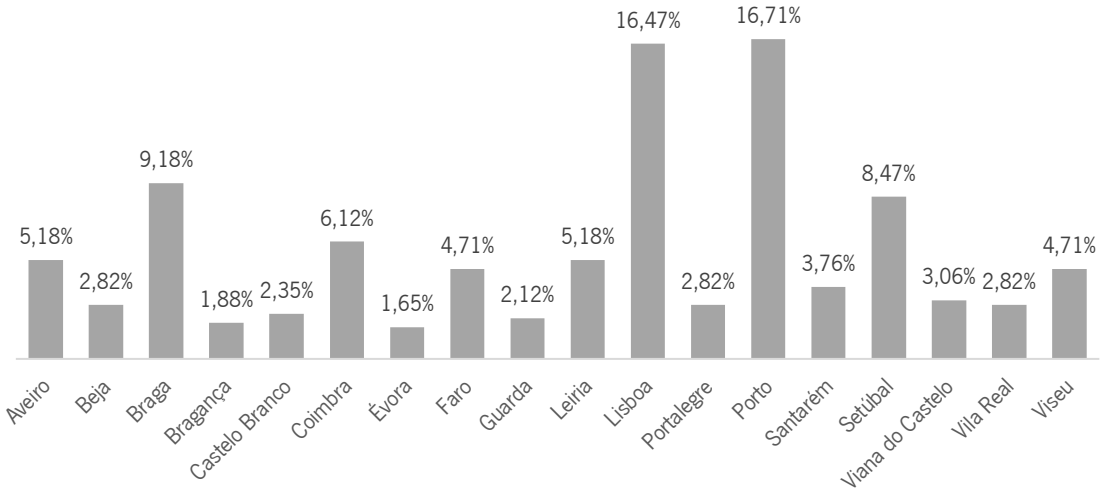
Distribuição geográfica dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425) por região de Portugal continental



Em termos de distritos, encontram-se todos representados na amostra (ver Figura 10), apresentando os distritos do Porto e de Lisboa uma percentagem particularmente superior aos restantes, como seria de esperar, considerando a realidade nacional.

Figura 10

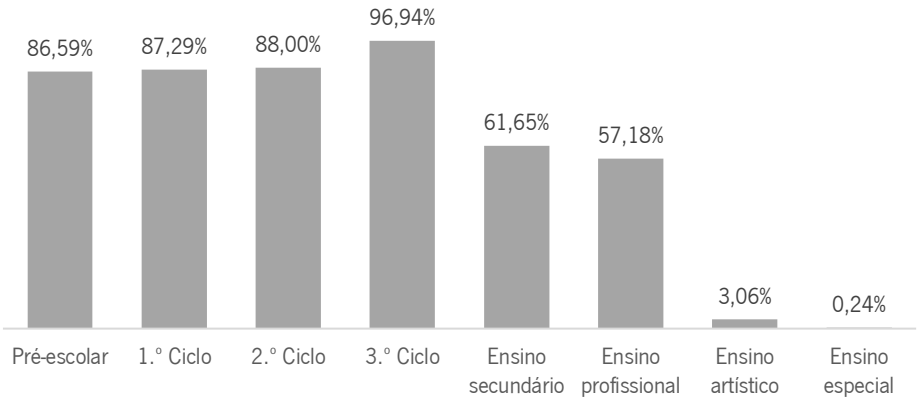
Distribuição geográfica dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425) por distritos de Portugal continental



Em termos de oferta educativa, cerca de metade das escolas (51,06%) tem os diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário. Considerando individualmente cada nível de ensino (ver Figura 11), percebe-se que a grande maioria inclui o pré-escolar, o 1.º ciclo, o 2.º e o 3.º. O ensino artístico e o ensino especial surgem apenas num número residual de casos.

Figura 11

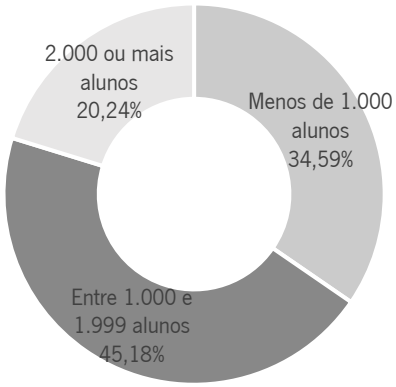
Oferta educativa disponível nos agrupamentos e nas escolas não agrupadas em análise (n = 425)



Em termos do número de alunos matriculados[113], há uma grande heterogeneidade. O valor é bastante variável, sendo o valor mínimo 35 e o máximo 3.951. A média é 1.362,93, a mediana 1.306 e o desvio padrão 724,98. Para se ter uma visão mais clara desta distribuição, e inspirando-nos no estudo sobre as iniciativas do SeguraNet (S. Pereira & Moura, 2022), dividimos o número de alunos em três categorias (ver Figura 12). Assim, percebe-se que há uma maior concentração de casos entre os 1.000 e os 1.999 alunos, seguindo-se os agrupamentos e escolas não agrupadas com menos de 1.000 alunos.

[113] Tal como apontado no Ponto 4.2.3, os valores são referentes ao número de alunos matriculados no ano letivo 2021/2022.

Figura 12
Dimensão dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425) considerando o número de alunos matriculados



5.2. Os *media* nas escolas: prioridades e enquadramento

5.2.1. Um panorama global dos usos dos *media*

Os *media* estão presentes nas escolas por distintas vias, destacando-se, nos projetos educativos[114], as menções ao seu uso enquanto meio de contacto e de divulgação (em 84,24% dos 425 agrupamentos ou escolas não agrupadas em análise) e enquanto recursos educativos (67,06%). Em ambos os casos, quer enquanto meio de contacto e de divulgação, quer enquanto recurso educativo, trata-se sobretudo do uso dos *media* digitais.

Os *media* são usados na gestão diária e na administração escolar. Servem para facilitar comunicação interna e externa, recorrendo-se a distintas ferramentas digitais para este efeito. Além disso, há menções relativas ao contacto e até a parcerias com meios locais, regionais e nacionais para a comunicação externa, sendo ainda referida a existência de gabinetes de comunicação.

[114] Tal como referimos no Ponto 4.2.3, no caso da existência de dois projetos educativos da mesma unidade orgânica (agrupamento ou escola não agrupada), estes foram fundidos, pelo que o número de documentos (projetos educativos) corresponde ao número de unidades orgânicas em análise.

No que se refere especificamente ao processo de ensino-aprendizagem, é referida a diversificação dos recursos educativos, a criação de ambientes inovadores, a aplicação de novas metodologias de ensino, assim como de estratégias motivadoras e de melhoria da qualidade de aprendizagem.

Além disso, encontramos em 84,94% dos casos menções explícitas e/ou implícitas que podem indicar a promoção da LMI[115]. É para estas que orientamos a nossa atenção nos próximos pontos deste capítulo. Estas menções concretizam-se sobretudo através da referência às literacias a promover, aos seus objetivos ou através da enumeração de projetos/iniciativas com potencial para a promoção de competências neste domínio.

5.2.2. As literacias

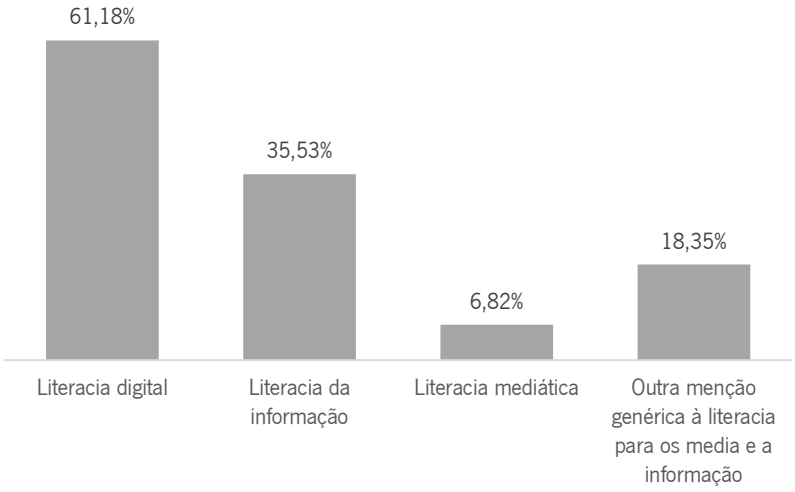
Tal como referido no Ponto 4.2.3, apesar de admitirmos que, em certas situações, se conjugam diversas literacias — motivo pelo qual consideramos tão útil o conceito de LMI —, percebeu-se que nem todas as literacias tinham a mesma expressão nos projetos educativos e que seria útil distingui-las, até para se compreender as prioridades dos agrupamentos e das escolas não agrupadas. Distinguem-se, por isso, as literacias (a) mediática, (b) para a informação e (c) digital. Adicionalmente, é apresentada a subcategoria "outra menção genérica à LMI" para os casos em que não é possível distinguir especificamente a literacia em questão, como quando é referido explicitamente o conceito de LMI.

Considerando as menções explícitas a distintas literacias e as menções implícitas aos seus objetivos, percebe-se que, na promoção da LMI, há uma especial ênfase na literacia digital (ver Figura 13). Em termos comparativos, a literacia para a informação surge em segundo lugar, mas com uma expressão significativamente menor, aparecendo só depois a literacia mediática.

[115] Incluem-se aqui as menções explícitas às diversas literacias incluídas no conceito de LMI, menções implícitas aos seus objetivos e projetos/iniciativas com potencial na promoção de competências neste domínio.

Figura 13

Literacias (menções gerais e objetivos) presentes nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425)



Há ainda menções em que não é possível distinguir as literacias promovidas, as quais são classificadas na subcategoria "outra menção genérica à LMI". Referimo-nos ao uso do conceito "literacia para os *media* e a informação" ou similares, como, por exemplo, "literacia da informação, dos *media* e digital", supondo-se, portanto, que se pretende a promoção das diferentes literacias consideradas na ecologia LMI. Estes casos associam-se maioritariamente à biblioteca escolar, âmbito que exploraremos no Ponto 5.2.5. Encontram-se também, nesta subcategoria, referências ao desenvolvimento da LMI de forma transversal e através do currículo. Num dos casos, surge a referência à formação de professores neste domínio.

Considerando a distribuição geográfica por regiões (ver Tabela 6) e o tamanho dos agrupamentos e das escolas não agrupadas, a partir do número de alunos (ver Tabela 7), apesar de algumas flutuações, continua a destacar-se claramente em todos os casos a literacia digital, sendo especialmente expressiva entre as unidades orgânicas de Lisboa e Vale do Tejo. Será ainda de evidenciarmos que, entre as unidades do Algarve, não se encontra nenhuma menção explícita ao termo "literacia para os *media* e a informação" ou similar.

Tabela 6

Literacias (menções gerais e objetivos) presentes nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise por região

	Alentejo (n = 37)	**Algarve** (n = 20)	**Centro** (n = 88)	**Lisboa e Vale do Tejo** (n = 124)	**Norte** (n = 156)
Literacia digital	59,46%	55,00%	60,23%	64,52%	60,26%
Literacia para a informação	29,73%	40,00%	43,18%	31,45%	35,26%
Literacia mediática	10,81%	5,00%	7,95%	8,06%	4,49%
Outra menção genérica	16,22%	0,00%	21,59%	15,32%	21,79%

Tabela 7

Literacias (menções gerais e objetivos) presentes nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise por tamanho das unidades orgânicas (considerando o número de alunos)

	Menos de 1.000 alunos (n = 147)	**Entre 1.000 e 1.999 alunos** (n = 192)	**2.000 ou mais alunos** (n = 86)
Literacia digital	65,99%	55,73%	65,12%
Literacia para a informação	38,10%	35,94%	30,23%
Literacia mediática	6,80%	5,73%	9,30%
Outra menção genérica	19,05%	15,10%	24,42%

Na literacia digital, além de menções explícitas ao termo, é frequente a menção ao desenvolvimento de competências digitais e à capacitação digital, como se ilustra pela nuvem de palavras desta subcategoria (ver Figura 14). Destaca-se, de igual forma, o desenvolvimento de competências ou a capacitação para a utilização das tecnologias de informação e comunicação/TIC, designadas, por vezes, de novas tecnologias ou de tecnologias digitais.

Figura 14

Nuvem de palavras da subcategoria "literacia digital" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 260)



De acordo com os projetos educativos, pretende-se o desenvolvimento destas competências junto de diversos públicos (ver também Ponto 5.2.6), destacando-se os alunos e os docentes (também designados de professores, como se pode constatar na Figura 14). O pessoal não docente e a generalidade da comunidade educativa são igualmente contemplados no desenvolvimento da literacia digital.

Esta literacia surge, por vezes, associada aos planos de ação de desenvolvimento digital das escolas, vulgarmente designados "PADDE". Recorde-se (ver Ponto 3.2.1) que "estes planos visam o desenvolvimento digital das escolas" (Ávila et al., 2024, p. 10). São documentos estratégicos desenvolvidos pelas unidades orgânicas que orientam a sua ação no domínio do digital, surgindo na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 (2020). Vemos, portanto, aqui, uma clara influência das políticas públicas nas políticas e nas práticas das escolas expressas nos projetos educativos.

Nesta associação da literacia digital aos PADDE, estes planos, nuns casos, aparecem mais associados à capacitação dos docentes, noutros, são apresentados como instrumento de promoção da literacia digital da comunidade (por exemplo, "PADDE - Plano de ação de desenvolvimento digital de escola para

promover: a elevação da literacia digital da comunidade educativa", 171979[116]). Além desta relação com a literacia digital, os planos de ação de desenvolvimento digital das escolas estão também associados ao uso dos *media* como meio de contacto/divulgação e como recurso de aprendizagem e de trabalho.

Por fim, entre as palavras em destaque, encontramos o termo "ensino", o qual nos remete para uma capacitação técnica e para um propósito instrumental da literacia digital, ao serviço das práticas educativas. Esta ideia é sugerida por excertos como o exemplo seguinte: "o Agrupamento ainda ofereceu formação ao nível da Capacitação Digital, e foi implementado, como forma de inovar as práticas pedagógicas e como recurso fundamental no ensino à distância" (130291).

Procurando explorar este lado da literacia digital, percebemos que esta é promovida noutros casos para facilitar a comunicação. A título de exemplo, veja-se o seguinte objetivo operacional: "potenciar a implementação de formação interna no âmbito de competências digitais para o pessoal não docente com o objetivo de promover/facilitar a comunicação, informação e participação nas atividades do agrupamento" (135045).

Apesar de nem sempre explícitos, quando o são, os objetivos subjacentes ao desenvolvimento de competências digitais são, em certos casos, mais instrumentais, como os que vimos, e, noutros, estão associados ao uso seguro dos *media* (o termo "segurança" está entre as 30 palavras mais frequentes[117], com outras variações como "seguro/a"), enfatizando-se a presença de uma abordagem protetora face aos meios digitais. Neste último caso, apresentam-se desde ideias mais gerais — como "promover comportamentos seguros associados a tecnologias digitais" (161433) e "sensibilização/formação para utilização segura da internet e redes sociais" (145063) — até questões como o ciberbullying.

Quanto à literacia para a informação, além de menções explícitas ao termo, como ilustra a Figura 15, destaca-se o desenvolvimento de competências de pesquisa, seleção, avaliação e reflexão, de mobilização crítica e autónoma da informação. Vejamos dois exemplos ilustrativos da tipologia de excertos mais comuns desta categoria:

> desta forma, pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, tal como preconizado no Perfil dos Alunos, seja um cidadão:

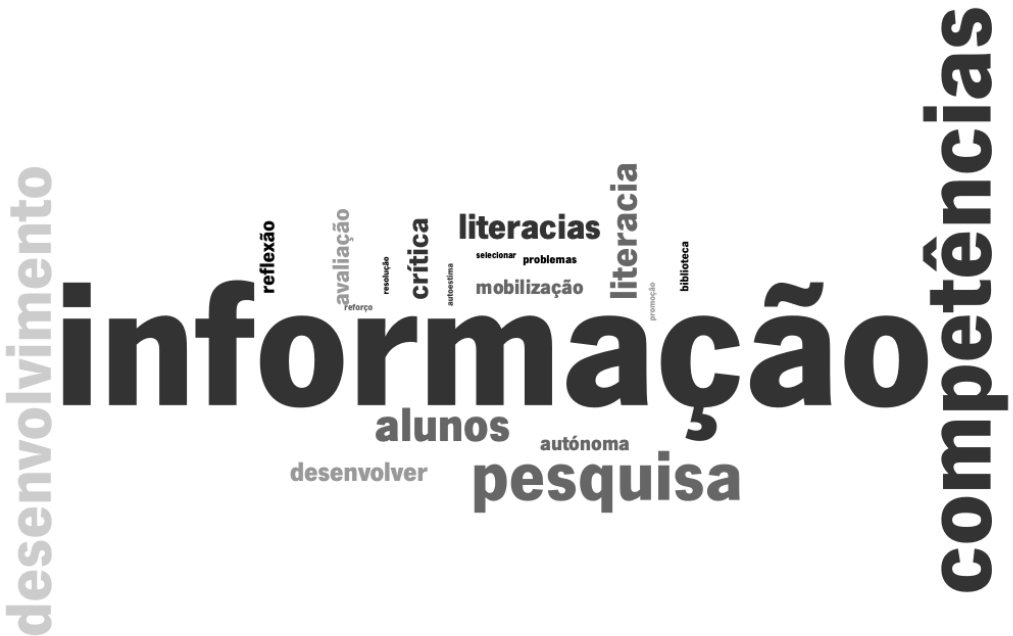
[116] Todos os agrupamentos e as escolas não agrupadas são, neste capítulo, identificadas com o código da unidade orgânica, já que encontramos, em locais distintos, unidades orgânicas com o mesmo nome.
[117] As nuvens de palavras apresentadas neste capítulo apresentam, no máximo, as 20 palavras mais frequentes (ver Ponto 4.2.3).

> a) Munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia-a-dia. (400105)
>
> A aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos. (152948)

O primeiro exemplo surge na visão da escola. O segundo, no qual se destacam outras ideias que também sobressaem no quadro desta literacia — "resolução de problemas" e "reforço da autoestima" —, aparece num quadro de concretização e implementação das opções curriculares estruturantes.

Figura 15

Nuvem de palavras da subcategoria "literacia para a informação" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 151)



Apesar de adaptados à realidade das unidades orgânicas a que pertencem os projetos educativos, estes excertos não são da sua autoria. O primeiro caso, tal como indicado, é um excerto retirado do PASEO. O segundo é um excerto do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018), num artigo em que é

mencionado o PASEO (Artigo 19.º). Percebe-se, assim, uma relação entre estes documentos e as menções relativas à literacia para a informação, vislumbrando-se, mais uma vez, o reflexo das políticas públicas nos projetos educativos (ver também Ponto 5.2.8).

Ainda a propósito da literacia para a informação, coloca-se frequentemente a tónica no desenvolvimento da literacia para a informação dos alunos (ver Ponto 5.2.6) e no papel da biblioteca escolar neste domínio (ver Ponto 5.2.5). Há também, apesar de raras, referências ao uso ético da informação de forma geral, assim como referências mais específicas a respeito dos direitos de autor (por exemplo, "dinamizar, pelo menos, uma ação, por ano letivo, no âmbito da literacia da informação que vise a promoção do respeito pelos Direitos de Autor"; 172467).

No que respeita à literacia mediática, individualmente com escassa expressão nos projetos educativos, além de menções explícitas (tanto literacia como educação), encontramos objetivos concretos. Como se percebe pela nuvem de palavras apresentada de seguida (ver Figura 16), a tónica é, nuns casos, colocada no uso dos *media* e, noutros, na comunicação através dos mesmos.

Figura 16

Nuvem de palavra da subcategoria "literacia mediática" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 29)



Assim, o destaque da palavra "comunicação" mostrado na Figura 16 surge pelas menções ao desenvolvimento de competências de comunicação, utilizando distintos meios. A título de exemplo, veja-se o seguinte excerto: "desenvolver atividades e/ou projetos com os alunos que promovam competências para aprender, integrar, interagir e comunicar através dos média, quer tradicionais (imprensa, rádio, televisão e cinema) quer os mais recentes" (171256). Não sendo mencionada uma relação direta no projeto educativo, supomos que poderá estabelecer-se aqui uma conexão com o PASEO, que, na sua visão, aponta para um estudante à saída da escolaridade obrigatória com capacidade de comunicação, desígnio reforçado nas áreas de competências, onde se encontram referências à comunicação, quer em contexto analógico, quer digital[118] (G. Martins et al., 2017).

Já a ideia de uso, no quadro das menções relativas à literacia mediática, alia-se frequentemente à promoção de um uso responsável e, por vezes, ético dos *media*. A utilização é adjetivada, num caso, de segura e, noutro, de crítica.

Apesar da importância do espírito crítico na literacia mediática (ver Ponto 1.1.1), no quadro desta literacia, os termos "crítica(s)"/"crítico(s)" surgem apenas em 0,94% da totalidade dos documentos. De forma rara, encontram-se questões mais específicas como "compreender a intencionalidade das mensagens e como os valores e pontos de vista são apresentados ou excluídos e como os média podem influenciar crenças e comportamentos" (171256).

A leitura dos documentos a este propósito denota ainda, pontualmente, uma visão negativa dos efeitos dos *media*:

> dever-se-á assim promover na ação educativa do AEFH a formação de alunos, pais, professores e pessoal não docente, que promova e discuta os *efeitos nefastos* de um sistema comunicacional imediatista e sem fundamento crítico, permitindo que os membros da comunidade educativa, nas suas relações, sejam capazes de refletir e discutir de forma ativa sobre as formas de *combater o isolamento e a lógica de barricada que, em alguns casos, as novas formas de comunicação promovem* [ênfase adicionada]. (151014)

[118] O modo de codificação poderá ter influência nos resultados relativos às menções sobre a promoção de competências de comunicação associadas ao PASEO, dado que o desenvolvimento de competências de comunicação apenas é considerado quando associado ao uso de distintas linguagens/aos *media* (ver Apêndice 2), procurando, assim, distinguir-se daquilo que é o desenvolvimento de competências de comunicação no quadro das línguas.

> Projeto de literacia mediática que tem como objetivo norteador educar os jovens para a *manipulação* dos Media, dotando-os de um olhar responsável sobre a realidade que os cerca [ênfase adicionada]. (170926)

5.2.3. Os projetos e as iniciativas

Os *media* escolares são mencionados em 40,71% dos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise e outros projetos/clubes com potencial de promoção da LMI em 27,53% dos casos. Os *media* escolares têm especial expressão entre as unidades do Centro e os outros projetos/clubes no Algarve (ver Tabela 8). Quanto ao tamanho das unidades, é curioso verificar que os *media* escolares têm maior expressão entre os agrupamentos/escolas não agrupadas com menos alunos e que outros projetos/clubes têm maior expressão naquelas unidades orgânicas com mais alunos (ver Tabela 9), o que poderá implicar uma maior articulação destas últimas com iniciativas externas, que assumem particular expressão entre os outros projetos/clubes, como veremos.

Tabela 8

Projetos/iniciativas referidos nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise por região

	Alentejo (n = 37)	**Algarve** (n = 20)	**Centro** (n = 88)	**Lisboa e Vale do Tejo** (n = 124)	**Norte** (n = 156)
Media escolares	43,24%	20,00%	50,00%	35,48%	41,67%
Outros projetos/clubes	27,03%	35,00%	28,41%	25,00%	28,21%

Tabela 9

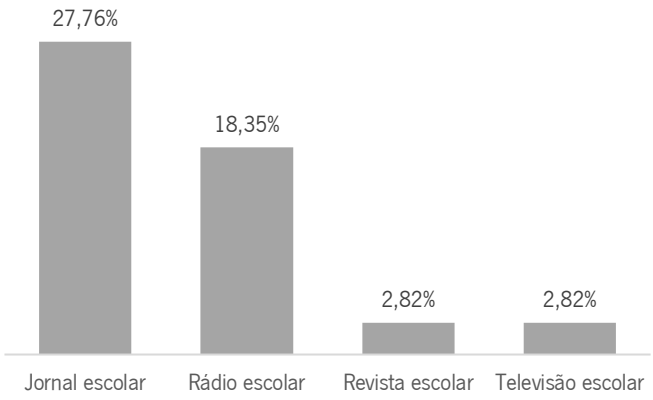
Projetos/iniciativas referidos nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise por tamanho das unidades orgânicas (considerando o número de alunos)

	Menos de 1.000 alunos (n = 147)	**Entre 1.000 e 1.999 alunos** (n = 192)	**2.000 ou mais alunos** (n = 86)
Media escolares	45,58%	36,98%	40,70%
Outros projetos/clubes	23,13%	29,17%	31,40%

Entre as unidades orgânicas em análise com menção aos *media* escolares, algumas referem ter um, outras dois e há mesmo algumas com três meios: jornal/revista, rádio e televisão. O jornal é, sem dúvida, o meio mais frequente (ver Figura 17), havendo, em alguns casos, a referência ao facto de ser digital.

Figura 17

Media *escolares mencionados nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425)*



Maioritariamente, é apenas mencionada a existência do *media* escolar, surgindo, por vezes, associado a um clube. Porém, ainda se encontram algumas descrições destes projetos. É a partir dessas descrições que conseguimos perspetivar os seus objetivos, nos quais raramente encontramos uma relação imediata com a LMI. Como se percebe pela Figura 18, é dada ênfase à divulgação ou à comunicação das atividades. Com efeito, há uma relação entre os *media* escolares e o uso dos *media* como meio de contacto/divulgação: os *media* escolares são mencionados em 40,71% dos documentos e em 16,71% da totalidade dos documentos são apresentados também como meios de divulgação.

Figura 18

*Nuvem de palavras da subcategoria "*media *escolares" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 173)*



O potencial educativo/pedagógico destes meios também não é esquecido, apresentando-se ainda objetivos relacionados com o desenvolvimento de outras competências. Procurando sintetizar os distintos objetivos apresentados, percebemos que, através dos *media* escolares, pretendem promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, a cidadania, a autonomia, a participação, a criatividade e o gosto pela leitura e pela escrita.

No referente aos escassos objetivos que podemos enquadrar na LMI, é mencionado o desenvolvimento de competências de pesquisa, de competências técnicas face aos *media* e de comunicação. Encontramos ainda objetivos mais específicos como "potencia[r] as competências jornalística, redatorial e de análise crítica dos alunos, através da publicação semestral de um Jornal no Agrupamento" (152018). Além desta menção à análise crítica, o espírito crítico é raramente mencionado, surgindo num outro caso associado à informação.

No que se refere a outros projetos/clubes, como se pode perceber pela Figura 19, é particularmente referido o Plano Nacional de Cinema. Adicionalmente, são mencionados ciclos e clubes de cinema, o que pode indicar uma significativa aposta na literacia fílmica. Ainda assim, esta aposta na literacia fílmica é sobretudo concretizada pelo Plano Nacional de Cinema. Aliás, o significado deste plano é evidente

quando consideramos que o cinema/vídeo é o objeto de atividades com potencial de promoção da LMI em 16,94% dos projetos educativos (ver Ponto 5.2.4) e que Plano Nacional de Cinema é referido em 16,24% da totalidade dos projetos educativos.

Figura 19

Nuvem de palavras da subcategoria "outros projetos/clubes" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 117)



Nesta subcategoria dos projetos/clubes, o digital surge com frequência associado a outras duas palavras: "academia" e "pais". Referimo-nos, portanto, ao programa Academia Digital para Pais, da "E-REDES em parceria com a Direção-Geral da Educação, que dá a possibilidade aos pais e aos encarregados de educação, de crianças e jovens do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de frequentarem ações de formação promotoras de competências digitais" (Direção-Geral da Educação, s.d.-a, para. 1). Assim, os destinatários destes outros projetos não são só os estudantes, mas são também, neste caso, a sua família/ encarregados de educação.

Ainda voltado para o digital, no quadro dos projetos/clubes, encontramos menções a iniciativas do Centro de Sensibilização SeguraNet. Em termos de clubes/oficinas, temos, neste quadro, a informática ou as TIC. E, além do digital, há clubes/oficinas de comunicação social, de fotografia e de jornalismo.

Relativamente à fotografia, há também concursos. Apesar de não terem sido contabilizados nesta subcategoria, importa ressalvar que existem clubes associados aos *media* escolares.

Além dos projetos já apontados e de outros de iniciativa de escola/agrupamento, encontramos os seguintes de âmbito mais amplo (regional, nacional ou internacional) e de iniciativa de atores diversos, desde entidades governamentais, passando pelos *media* e até associações:

- Academia da Leitura do Mundo: o Jornalismo, a Comunicação e Eu;
- Jovens Repórteres para o Ambiente;
- Rádio Miúdos;
- Parlamento dos Jovens, edição de 2022 sobre o impacto da desinformação na democracia;
- Escolas em Grande Plano;
- Juventude, Cinema, Escola;
- 7 Dias com os *Media*.

Evidencia-se, portanto, nesta categoria, de modo particular, o aproveitamento de iniciativas externas na ação das próprias escolas, apresentando-se, assim, como ferramentas de apoio à sua atividade.

Por fim, além das meras menções aos projetos/iniciativas, em raros casos, há uma breve descrição dos mesmos[119]. É por esta via que surge o termo "literacia" presente na Figura 19, sobretudo associado ao "cinema" e ao "digital".

5.2.4. Os meios

De acordo com os projetos educativos analisados e considerando as menções que podem indicar a promoção da LMI, verifica-se que são explorados diversos meios (ver Figura 20). A expressão de cada um dos meios está intimamente relacionada com o que foi explicado no Ponto 5.2.3, a propósito dos *media* escolares e de outros projetos/clubes. A escassa frequência da internet e dos *media* sociais face à ampla expressão da literacia digital evidenciada no Ponto 5.2.2, relaciona-se com o facto de terem sido

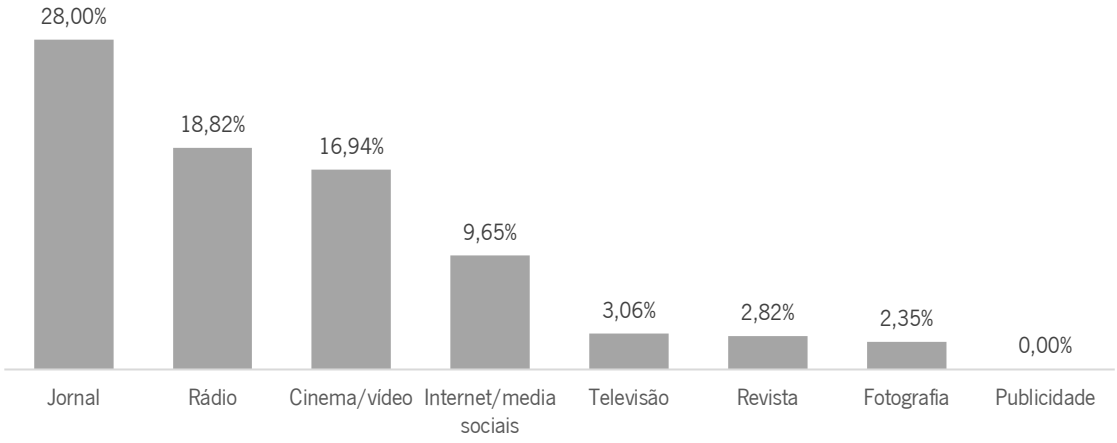
[119] Esta descrição inclui maioritariamente textos pré-existentes e disponíveis online acerca de iniciativas nacionais, pelo que não consideramos útil trazê-la para efeitos desta análise.

apenas contabilizadas na subcategoria "internet/ *media* sociais" menções explicitas (tal como aconteceu nos restantes meios).

Não se encontrou qualquer menção à publicidade. Por outro lado, mesmo indo além das menções explícitas, é importante salientar que também não se identificou qualquer menção a projetos associados à publicidade, como é o caso do Media Smart, que, em 2010, tinha uma presença significativa nas escolas[120] (M. Pinto et al., 2011). Será de recordar, todavia, que estes são documentos estruturantes e que, portanto, isto não invalida que seja abordada a temática. Aliás, esta tem vindo a ser objeto do currículo de língua portuguesa (ver Ponto 7.3.4).

Figura 20

Meios de comunicação associados à promoção da LMI presentes nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425)



5.2.5. Os âmbitos

As menções às literacias, aos seus objetivos e aos projetos/iniciativas com potencial na promoção da LMI encontram-se, por vezes, associadas a âmbitos específicos, como a biblioteca escolar e as disciplinas/aulas.

[120] Considerando o resultado a propósito dos distintos meios e a referência a este projeto no estudo de Pinto et al. (2011), foi feita uma pesquisa adicional pelo termo "Media Smart", a qual devolveu zero resultados.

A associação à biblioteca escolar surge em 34,82% dos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise. Em termos de diferenças regionais (ver Figura 21) e por tamanho das unidades orgânicas (ver Figura 22), as flutuações não são demasiado significativas. A expressão da biblioteca escolar é relativamente similar em todas as regiões, exceto na região de Lisboa e Vale do Tejo, onde é ligeiramente inferior. Em termos de dimensão, a expressão da biblioteca escolar é inferior nas unidades orgânicas de tamanho médio, ou seja, entre 1.000 e 1.999 alunos.

Figura 21

Frequência com que a biblioteca escolar está associada à promoção da LMI nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise por região

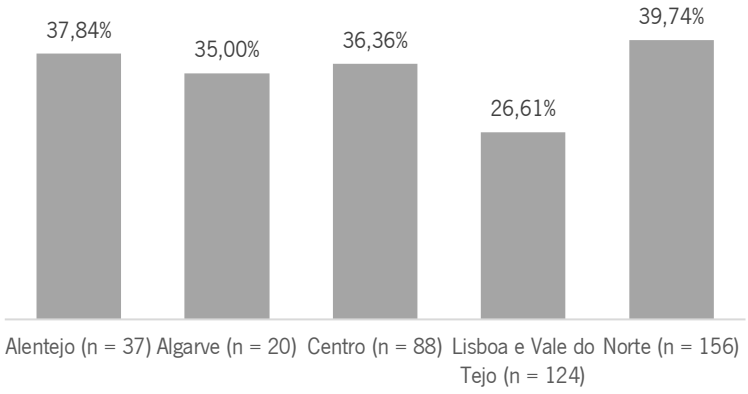
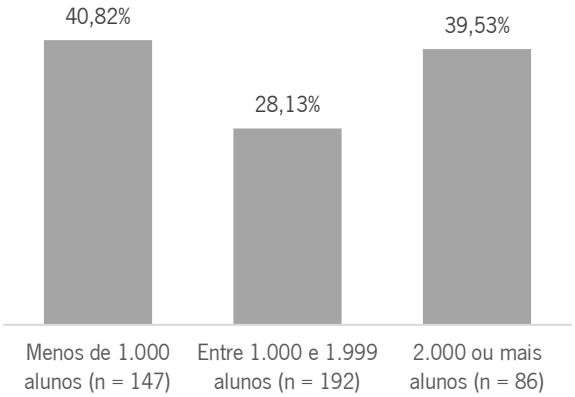


Figura 22

Frequência com que a biblioteca escolar está associada à promoção da LMI nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise por tamanho das unidades orgânicas (considerando o número de alunos)



A biblioteca escolar, espaço de apoio e de recursos, tem uma especial relação com o desenvolvimento de competências no domínio da informação, mas sem ignorar os *media*, em geral, e o digital, em particular (ver Figura 23 e Figura 24[121]), vislumbrando-se, na prática, uma expansão das suas preocupações tradicionais, provavelmente também, neste caso, como reflexo do referencial que enquadra a sua atividade (o *Aprender com a Biblioteca Escolar*, ver Ponto 5.2.7). É claro o seu papel no desenvolvimento das distintas literacias, mas sobretudo a sua associação às menções genéricas do conceito "literacia para os *media* e a informação" e à literacia para a informação em particular.

Figura 23

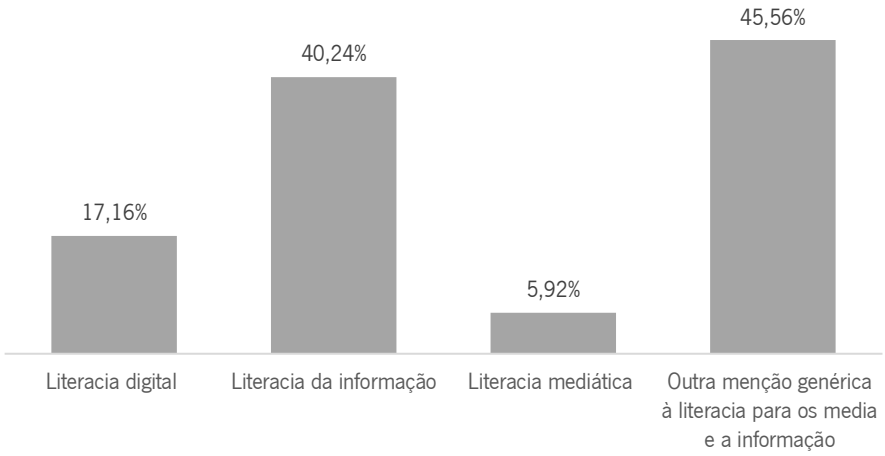
Nuvem de palavras da subcategoria "biblioteca escolar" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 148)



[121] Recordamos que, como referido no Ponto 4.2.3, tendo-se percebido que nem todas as literacias tinham a mesma expressão nos projetos educativos, se distinguem-se as literacias (a) mediática, (b) para a informação e (c) digital. Adicionalmente, é apresentada a subcategoria "outra menção genérica à LMI" para os casos em que não é possível distinguir especificamente a literacia referida, onde se inclui a referência ao termo "literacia para os *media* e a informação". Ao contrário do critério vulgarmente utilizado ao longo do capítulo, os dados da Figura 24 dizem respeito ao número de segmentos (169) e não ao número de documentos (148).

Figura 24

Frequência com que a biblioteca escolar é associada à promoção de distintas literacias (n = 169)



A leitura dos segmentos permite-nos ainda perceber que a biblioteca escolar não é alheia aos *media* escolares e a outros projetos/clubes. Apesar de ser raro este cruzamento, é visível o envolvimento da biblioteca na elaboração do jornal escolar (1,41% dos agrupamentos/escolas não agrupadas), no Plano Nacional de Cinema e noutras atividades relacionadas com o cinema (0,94%), bem como em iniciativas do Centro de Sensibilização SeguraNet (0,47%).

No que respeita às opções de cada unidade orgânica no referente às disciplinas/aulas[122], nos projetos educativos em análise, destaca-se o desenvolvimento da literacia para a informação e da literacia digital, com a palavra "informação" (ver Figura 25) a remeter tanto para a literacia para a informação como para competências no domínio das tecnologias da informação e comunicação, as também denominadas "TIC". No domínio da literacia para a informação, é ainda referido, de forma específica, o desenvolvimento de competências de pesquisa.

[122] No quadro deste estudo, centramo-nos nas políticas e nas práticas definidas pelas unidades orgânicas em análise. Assim, para efeito da contabilização da subcategoria "disciplinas/aulas", apenas consideramos opções dos agrupamentos ou das escolas e não o definido na matriz curricular-base como elemento obrigatório. Além disso, os projetos educativos são documentos estruturantes e não destinados a dar conta das opções de cada professor na sala de aula. Por este motivo, de forma a não induzir o leitor em algum tipo de erro, intencionalmente, não é apresentada a percentagem com que surge a subcategoria "disciplinas/aulas". Esta subcategoria pretende dar antes conta das possibilidades de opções curriculares.

Figura 25

Nuvem de palavras da subcategoria "disciplinas/aulas" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 55)



Encontramos ofertas complementares e de escola e uma ênfase no reforço das TIC (por exemplo, "considerando a importância do domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação [TIC], esta área foi reforçada no 9º ano"; 161366). O desenvolvimento de distintas literacias em sala de aula também está presente (por exemplo, "aplicar práticas na sala de aula que desenvolvam competências, nos alunos em literacias da leitura e da escrita, em literacia da informação e em literacia digital"; 161433).

Na oferta complementar, além de questões especificamente relacionadas com as tecnologias/digital, encontramos outras como, por exemplo, a disciplina "Cinema e Multimédia" (160027) e a

> disciplina de Oferta Complementar de Oficina Criativa (...) para desenvolvimento de projetos que potenciem a aquisição e a consolidação de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos. (401092)

Apesar de não mencionado no projeto educativo, este último exemplo remete-nos, mais uma vez (ver Ponto 5.2.2), para o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018), o que nos faz supor que esta ênfase

na literacia para a informação no que toca às disciplinas/aulas não será alheia, mais uma vez, aos mais recentes documentos de reorientação da ação educativa.

Por fim, será de notar que a sala de aula não está desligada por completo da biblioteca escolar, dos *media* escolares e de outras iniciativas concretas neste domínio. Assim, existem:

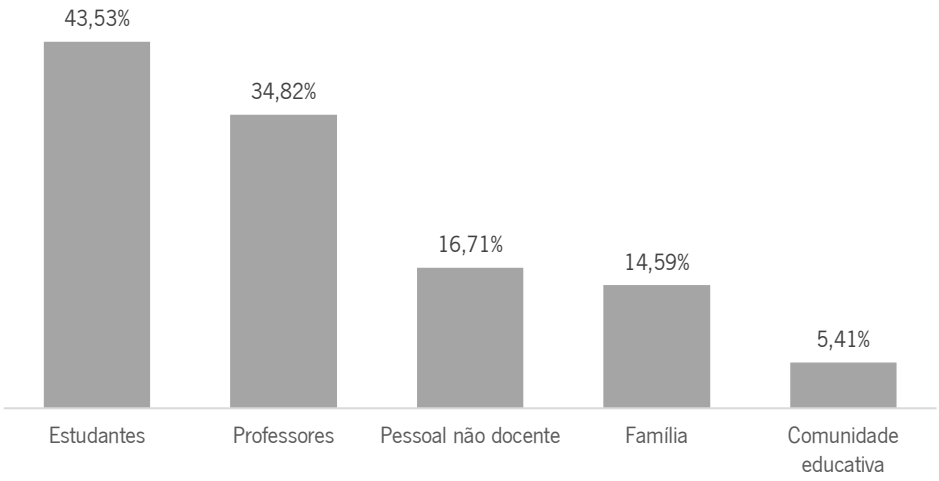
- "atividades da BE [biblioteca escolar] em articulação com as práticas letivas em sala de aula, ao nível da promoção das literacias, do tratamento da informação, da pesquisa e da aplicação de metodologias de trabalho/estudo" (151245);
- espaço para os *media* escolares quer de modo transversal, quer em disciplinas específicas (por exemplo, "Jornal Escolar nas aulas de Português"; 151609);
- iniciativas, como as do Centro de Sensibilização SeguraNet, desenvolvidas em disciplinas específicas (por exemplo, "SeguraNet – (...) na EB2/3 existem várias atividades de sala de aula em TIC para alertar sobre os perigos inerentes ao uso da Internet"; 152067).

5.2.6. Os destinatários

A menção ao desenvolvimento de literacias e a referência projetos/iniciativas surge, por vezes, associada a uma menção ao seu público-alvo. Na maioria dos casos, estes são os alunos (ver Figura 26), numa percentagem que se espera ser bastante superior à apresentada, já que só se contabilizam as menções explícitas.

Figura 26

Distintos destinatários associados à promoção da LMI mencionados explicitamente nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425)



As referências aos estudantes estão associadas à promoção de distintas literacias (a mediática, a digital e a da informação, bem como as menções genéricas à LMI) e a iniciativas/ projetos. Sem grande surpresa (ver Ponto 5.2.2), destaca-se o desenvolvimento da literacia digital (ver Figura 27; com referências às tecnologias de informação e comunicação, TIC, e ao digital) e da literacia para a informação (mencionando-se a informação e a pesquisa, com a palavra "crítica" a surgir sobretudo no quadro desta literacia).

Figura 27

Nuvem de palavras da subcategoria "estudantes" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 185)



Há excertos que evidenciam distintos níveis de ensino, referindo, sem grande diferenciação, sobretudo o desenvolvimento da literacia digital, o que seria expectável considerando que é aquela que mais se destaca nos projetos educativos em análise (ver Ponto 5.2.2). Esta intenção de desenvolver este tipo de competências está presente já no pré-escolar, como mostra a seguinte afirmação: "preparar para a transformação digital, desenvolvendo competências digitais no 1º ciclo e pré-escolar" (151130). A partir do 1.º ciclo começa a ter expressão significativa também a literacia para a informação.

Quanto aos professores, em praticamente todos os casos, trata-se da promoção da literacia digital, surgindo com frequência a expressão "capacitação digital" (ver Figura 28). Entre as raríssimas questões além da literacia digital, existem menções genéricas à LMI e, em particular, à literacia para a informação, sendo assinalado, num caso, uma temática específica: a formação sobre os direitos de autor.

Figura 28

Nuvem de palavras da subcategoria "professores" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 148)



Os planos de ação de desenvolvimento digital das escolas (PADDE) têm expressão neste domínio, surgindo no seu quadro a capacitação dos docentes[123] (ver Ponto 3.2.1). O destaque da palavra "ensino" assinala-nos uma dimensão instrumental da capacitação dos professores no domínio do digital (ver também Ponto 5.2.2), através de afirmações como as seguintes:

- "capacitação Digital de Professores, de forma a garantir a aquisição das competências necessárias ao ensino/aprendizagem" (161500);
- "melhorar as competências dos docentes na área das TIC, para a sua aplicação no ensino em todas as unidades orgânicas do Agrupamento" (171153).

[123] Além do caso da literacia digital, o caso anteriormente mencionado relativo aos direitos de autor (que enquadramos na literacia para a informação; ver Apêndice 2) também poderá ser resultado dos PADDE. Ávila et al. (2024), no seu *Estudo Sobre a Implementação e o Impacto dos Planos de Ação de Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE)* encomendado pela DGE, considerando a dimensão pedagógica dos PADDE, descrevem a categoria competências digitais do seguinte modo: "aplica-se a ações de formação de professores para melhorar as práticas pedagógicas através da utilização de tecnologias digitais, bem como a ações onde esteja implícita a evolução dos alunos na área digital. É o caso de ações que incluem a realização de formação sobre, por exemplo, direitos de autor e utilização de tecnologias digitais educativas" (p. 27). Isto sugere que esta foi uma questão considerada neste tipo de capacitação.

Além deste objetivo mais instrumental e de menções mais genéricas, no domínio do digital, há, apesar de poucas, referências à formação no domínio da segurança digital e do ciberbullying.

Por fim, é de notar, que, por vezes, é mencionado, de forma simultânea, o desenvolvimento de competências dos professores e de outros públicos — como os alunos, o pessoal não docente e até a família —, uma questão visível na Figura 28 e noutras nuvens de palavras a propósito de outros públicos.

A referência ao pessoal não docente (funcionários, técnicos educativos e assistentes técnicos e operacionais) surge por via da literacia digital, existindo, mais uma vez, em alguns casos, uma associação aos PADDE (ver Figura 29).

Figura 29

Nuvem de palavras da subcategoria "pessoal não docente" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 71)



Nesta subcategoria, é a palavra "comunicação" que nos remete para a dimensão instrumental do desenvolvimento de competências entre o pessoal não docente. A palavra surge por duas vias: (a) no quadro da expressão "tecnologias da informação e comunicação" e (b) mostrando que o objetivo é o da facilitação da comunicação, como mostra o exemplo seguinte: "potenciar a implementação de formação

interna no âmbito de competências digitais para o pessoal não docente com o objetivo de promover/facilitar a comunicação, informação e participação nas atividades do agrupamento" (135045). Nesta dimensão mais instrumental, deparamo-nos ainda outras afirmações, como por exemplo, "capacitar os Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais na utilização de tecnologias de Apoio ao Ensino" (151646).

Mais uma vez, encontramos escassas referências a questões específicas, entre as quais a segurança digital e o ciberbullying.

A família — sobretudo pais e encarregados de educação (EE) — ganha, mais uma vez, expressão por via da formação/capacitação no domínio do digital (ver Figura 30), destacando-se um projeto específico — a Academia Digital para Pais —, mas existindo igualmente sessões/ações mais pontuais, nomeadamente no domínio da segurança digital e, menos frequentemente, sobre o uso responsável dos *media* sociais.

Figura 30

Nuvem de palavras da subcategoria "família" nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 62)



Encontramos novamente referências a objetivos mais instrumentais desta capacitação, como mostra o seguinte excerto: "capacitação digital de pessoal docente, não docente e os E.E., de forma a melhorar os circuitos de informação e comunicação" (151750).

Assim, a literacia digital é, sem dúvida, a mais abrangente em termos de públicos, possivelmente por via dos PADDE (ver Ponto 5.2.2), sobretudo no quadro das competências técnicas, colocando-se explicitamente, em alguns casos, objetivos instrumentais, que respondem às necessidades específicas da instituição. Encontramos, de igual forma, esta referência no que se refere à comunidade educativa como um todo: "apoiar a comunidade educativa no desenvolvimento de competências digitais, organizando ações de formação básica, visando o acesso e a participação de todos no circuito da informação" (404184).

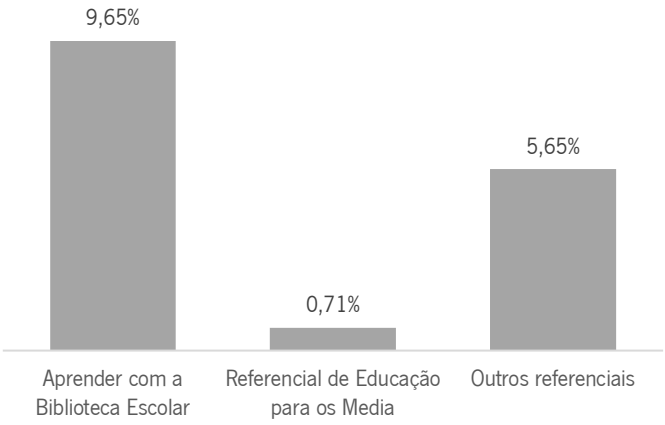
Para terminar, importa ainda salientar que, em alguns casos, os *media* escolares contam com a colaboração de distintos públicos, como mostra o seguinte exemplo: "dirigido a toda a comunidade educativa, conta com publicações elaboradas por alunos, professores, assistentes e encarregados de educação" (152663).

5.2.7. Os referenciais

Nos projetos educativos em análise, encontramos de forma pouco frequente a menção a referenciais: presente em apenas 14,35% dos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas. Com maior frequência surge o *Aprender com a Biblioteca Escolar* (ver Figura 31), mesmo comparando com a enumeração de outros documentos de referência no quadro da Educação para a Cidadania, para além do *Referencial de Educação para os* Media.

Figura 31

Referenciais mencionados nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 425)



O referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* é referido em textos relativos a ações, a estratégias, a orientações, a metas e a indicadores dos projetos educativos, bem como no bloco destinado à biblioteca escolar. Em alguns casos, encontra-se associado ao desenvolvimento de competências específicas. Por exemplo, no projeto educativo da escola 401079, perante o objetivo de "fomentar o uso responsável das tecnologias de informação e comunicação" é apresentada a meta "aplicação do *Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar*". Já, no projeto do agrupamento 160910, encontramos uma formulação mais comum entre os documentos em análise: "promover a implementação do referencial *Aprender com a biblioteca escolar*, no âmbito das suas três literacias: leitura, *media* e informação".

O *Referencial de Educação para os* Media apenas surge no quadro de listas de vários referenciais, sobretudo de documentos de referência da educação para a cidadania. Nestas listas, há também menção ao *Referencial de Educação do Consumidor*, outro documento de referência no quadro da educação para a cidadania e com uma potencial relação com a literacia para a publicidade.

5.2.8. O enquadramento

As referências às literacias e aos projetos/iniciativas surgem de formas diversas nos projetos educativos. Naquilo que são os eixos de atuação dos agrupamentos e das escolas não agrupadas, estas questões

surgem no quadro do sucesso escolar/melhoria dos resultados de aprendizagem, no quadro da formação integral, da gestão escolar, da comunicação ou mesmo noutras questões mais específicas. Este enquadramento não sugere a existência de políticas formais especificas das unidades orgânicas em torno da LMI, mas antes o seu enquadramento em eixos de atuação mais latos. A LMI é um dos múltiplos aspetos desses eixos e não o elemento primordial/central em torno do qual se definem objetivos e se planificam as atividades nas escolas.

O sucesso escolar não ignora diferentes as dimensões da LMI. A título de exemplo, encontramos, neste objetivo/área de intervenção, excertos como os seguintes:

- "melhorar as competências digitais dos alunos" (135471);
- "realização de atividades nas bibliotecas do agrupamento que promovam as literacias da leitura, da informação e dos média" (135562).

A LMI é também, como dizíamos, enquadrada especificamente na promoção da cidadania, abrangendo questões diversas. Nos objetivos/eixos relacionados com a cidadania, há referências variadas, como por exemplo:

- "formação para pessoal docente e não docente, em colaboração com o CFVM [Centro de Formação Vale do Minho] e o PES [Promoção e Educação para a Saúde], no âmbito da indisciplina, violência no namoro, bullying e cyberbullying" (153023);
- "promover a compreensão e aplicação das normas de proteção e defesa da propriedade intelectual e do copyright, condenando o plágio e o uso ilegal da informação" (401079).

As metas que referem antes a "formação integral" do aluno também incluem questões neste domínio. Por exemplo, na meta "valorizar e proporcionar o desenvolvimento da formação integral do aluno" da escola 400294, encontramos a estratégia "implementação de um Clube de Jornalismo". A propósito dos projetos é, aliás, comum ser apresentada a totalidade dos projetos existentes nas unidades orgânicas[124], mencionando o desenvolvimento da cidadania/formação integral através dos mesmos. De forma particular, no que respeita aos *media* escolares, é mencionada a promoção da cidadania entre os seus objetivos (ver Ponto 5.2.3).

[124] Estas listas apresentam projetos além daqueles que se poderiam enquadrar no âmbito da LMI, sendo antes uma enumeração da totalidade dos projetos existentes nas unidades orgânicas.

Nos projetos educativos, está presente ainda o conceito de cidadania digital, como mostram as afirmações seguintes:

- "desenvolver ações de sensibilização dos alunos para a segurança online e para cidadania digital" (150502);
- "é urgente contribuir para o desenvolvimento de competências digitais nos alunos, essenciais para a construção de uma cidadania digital crítica, sustentada em princípios humanistas e democráticos" (402011).

O enquadramento da promoção da LMI na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* ou na de escola está igualmente presente, mas de forma escassa. Importa, contudo, salientar que os projetos educativos não são necessariamente o espaço para se detalhar esta estratégia, que pode ter lugar em documentos próprios[125], motivo pelo qual esta questão pode ter aqui pouca expressão.

Entre as raras menções à estratégia, encontramos referidos os anos em que o domínio *media* se aborda na "Cidadania e Desenvolvimento". Contudo, o escasso número de referências a este propósito (apenas nove) só nos permite dizer que se encontram anos dos três ciclos de ensino básico, uma questão não surpreendente, dado que a ENEC torna o domínio *media* obrigatório em, pelo menos, dois ciclos do ensino básico (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017).

No que respeita ao PASEO, o número de menções já é mais significativo. É recorrente a alusão ao Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), em particular ao seu artigo 19.º:

> 1 - Centrando-se nas áreas de competências consignadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a escola, no contexto da sua comunidade educativa, estabelece prioridades no desenvolvimento do planeamento curricular, tomando opções que visam:
>
> a) A valorização das artes, das ciências, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação, e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e da comunidade local;

[125] Em alguns casos a Estratégia de Educação para a Cidadania da escola é apresentada como anexo/apêndice ao projeto educativo. Porém, para efeitos de análise, este não foram considerados (ver Ponto 4.2.3).

> b) A aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos;
>
> c) A promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. (Artigo 19.º)

O documento do perfil também é utilizado, fazendo uso, por exemplo, do excerto "munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia" (G. Martins et al., 2017, p. 15).

Além destas citações diretas do decreto e do documento do perfil, são referidos determinados projetos que dizem dar resposta ao PASEO, como os *media* escolares. Há igualmente menções mais genéricas como "dar cumprimento ao delineado no perfil do aluno, nomeadamente no que diz respeito às literacias digitais" (135537) ou

> as atividades [das bibliotecas escolares] implementam e asseguram a aquisição e consolidação de competências ao nível das literacias (da leitura, da escrita, da informação e dos *media*), contribuindo para a construção do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. (152584)

5.3. Síntese final

A partir da análise dos projetos educativos de 425 agrupamentos e escolas não agrupadas dos diferentes distritos de Portugal continental, percebe-se que os *media*, sobretudo os digitais, estão presentes nas escolas através de distintas vias, destacando-se o seu uso enquanto meio de contacto entre a comunidade educativa e além da mesma, bem como enquanto recurso educativo, nomeadamente em contexto de sala de aula.

Na grande maioria dos documentos (84,94%), encontramos menções que indiciam a promoção da LMI nas escolas, através de menções às literacias, aos seus objetivos e a projetos/iniciativas com potencial neste domínio. Contudo, se, à partida, este valor aponta para um quadro bastante favorável, quando detalhamos o que aqui se inclui, percebemos que nem todos os aspetos da LMI são objeto de particular atenção.

Considerando as diferentes literacias incluídas na LMI, a literacia digital é sem dúvida a mais salientada, sendo uma área privilegiada, seguida da literacia para a informação e, por último, com uma expressão residual, surge a literacia mediática. A literacia digital, em alguns casos, apresenta claramente uma abordagem meramente técnica/instrumental, estando associada ao desenvolvimento de competências que servem de base para a prática educativa e/ou para facilitar a comunicação dentro e além da comunidade escolar, a qual recorre frequentemente aos meios digitais. Os outros objetivos presentes no quadro da literacia digital estão associados à proteção dos perigos dos *media*/ segurança digital, portanto, a uma visão protetora face aos *media* digitais.

No que se refere aos projetos e às iniciativas, uma percentagem considerável dos agrupamentos e das escolas não agrupadas tem *media* escolares (40,71%), na sua maioria um jornal. Contudo, quando estes são descritos, raramente encontramos uma relação imediata com a LMI. Na verdade, enfatiza-se antes o seu papel na divulgação das atividades dos agrupamentos e das escolas não agrupadas e/ou o seu potencial pedagógico.

Nos outros projetos/clubes tem especial destaque o Plano Nacional Cinema, apontando para um espaço ainda significativo da literacia fílmica nas escolas e para a importância deste plano para a presença do cinema neste contexto.

As menções às literacias e aos projetos/iniciativas encontram-se, por vezes, associadas a âmbitos específicos, como a biblioteca escolar e as disciplinas/aulas. A biblioteca escolar tem um papel significativo no desenvolvimento da LMI, em geral, destacando-se de forma particular a literacia para a informação, provavelmente também como reflexo do referencial que enquadra a sua atividade (o *Aprender com a Biblioteca Escolar*). Já no que respeita ao espaço das disciplinas/aulas, além do estabelecido na matriz curricular-base, as opções dos agrupamentos/escolas dão ênfase à literacia para a informação e à digital, considerando-se, assim, as prioridades estabelecidas no Decreto-Lei n.º 55/2018, que "estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens", garantindo que se alcança o previsto no PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, Art. 1).

Em termos dos destinatários, destacam-se, como seria de esperar, os alunos, mas são considerados todos os públicos da comunidade educativa, sobretudo no que se refere à literacia digital. No caso concreto da família, distingue-se um projeto concreto, a Academia Digital para Pais.

Quanto a referenciais neste domínio, há poucas menções nos projetos educativos. Sobressai, ainda assim, o *Aprender com a Biblioteca Escolar*, o que poderá apontar para uma maior difusão do seu uso nas escolas.

A leitura dos projetos educativos não sugere a existência de políticas formais específicas das unidades orgânicas em torno da LMI, mas antes o seu enquadramento em eixos de atuação mais latos, como a cidadania ou o sucesso escolar.

As referências às literacias, aos seus objetivos e aos projetos/iniciativas surgem enquadradas de diversas formas, não sendo ignorada a sua relação com a cidadania. Em termos de enquadramento em programas e em documentos orientadores mais recentes, é de evidenciar a referência aos PADDE, ao Decreto-Lei n.º 55/2018 e ao PASEO. Assim, os projetos educativos, enquanto documentos estratégicos das escolas, refletem as políticas públicas, considerando, na sua formulação, os programas e os documentos orientadores mais recentes.

Não sendo, naturalmente, de ignorar a tradicional aposta na modernização do sistema educativo, nos projetos educativos, é especialmente visível o efeito da mais recente Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 (2020), que aprovou o Programa de Digitalização para as Escolas. É claro o modo como esta resolução teve efeitos nas escolas, considerando as frequentes menções aos PADDE. A abordagem a este nível parece-nos, contudo, redutora. Se é certo que se estabelecem, nestes documentos, pontes com a LMI, sobretudo no que à literacia digital diz respeito, a questão de fundo que se coloca é sobretudo instrumental, capacitando-se os intervenientes para usar os *media* digitais sobretudo nas práticas educativas e como meios de comunicação interna e externa. Corre-se, assim, o risco reduzir a LMI a um conjunto de competências funcionais e instrumentais, ignorando a importância de uma compreensão crítica sobre os *media* e que o acesso e uso das tecnologias não garante, por si só, o exercício de uma cidadania ativa e informada.

Por outro lado, parece que se abrem novos caminhos, sobretudo para a literacia para a informação, na sequência do PASEO e do Decreto-Lei n.º 55/2018[126], destacando-se o desenvolvimento de competências de pesquisa, seleção, avaliação e reflexão, de mobilização crítica e autónoma da informação. A promoção

[126] Os resultados não nos permitem ser tão precisos quanto aos efeitos ENEC. Contudo, esta estratégia pode ter lugar noutros documentos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas que não os projetos educativos.

de competências de comunicação em contextos de comunicação analógicos e digitais, também prevista no PASEO, tem um significado mais residual.

Retomaremos estas questões no Capítulo 8, considerando uma perspetiva integrada das distintas fases desta investigação. De momento, e complementando os dados até aqui apresentados, no próximo capítulo, damos voz aos professores, enquanto testemunhas privilegiadas e agentes das práticas que têm lugar nas escolas.

Capítulo 6

As práticas de promoção da LMI na voz dos professores: resultados dos questionários

Não se pode olhar para a implementação da LMI nas escolas sem incluir a realidade de cada professor e das suas salas de aula. Assim, olhando para as práticas de promoção da LMI, mas também para os motivos e as razões para a (não) implementação e desenvolvimento das mesmas, dedicamos este capítulo aos resultados da análise dos questionários aplicados a professores de todas as áreas disciplinares e de todos os anos de escolaridade de Portugal continental.

Abrimos o capítulo com a caracterização da amostra, para, de seguida, expormos os dados sobre a (in)existência de práticas e as suas características, passando pelos objetivos, temáticas, meios, dinamizadores, destinatários, âmbitos, frequência, formatos e possível uso de referenciais. É, ainda, analisado, de forma particular, o caso da disciplina "Cidadania e Desenvolvimento", considerando que os *media* são um domínio obrigatório da educação para a cidadania em, pelo menos, dois ciclos do ensino básico (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017). Por fim, olhamos para os motivos para implementar, ou não, a LMI nas escolas.

6.1. Caracterização da amostra

Dos 529 professores que concluíram o questionário, a grande maioria identifica-se como sendo do género feminino (ver Figura 32). A sua média de idades é de 52,20 (DP = 7,77; Mdn = 53,00), tendo o inquirido mais novo 25 anos e o mais velho 68. O número de respondentes com 50 ou mais anos é particularmente expressivo: 63,52% (ver Figura 33). Não sendo nosso objetivo generalizar estes dados à população, interessa, ainda assim, salientar que estas características não se desajustam da realidade nacional. De acordo com dados referentes ao ano letivo 2021/2022 (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência et al., 2023), havia um maior número de mulheres do que homens e a idade média dos docentes dos distintos níveis de ensino variava entre os 49 e os 51.

Figura 32

Distribuição da amostra de professores inquiridos (n = 529) por género

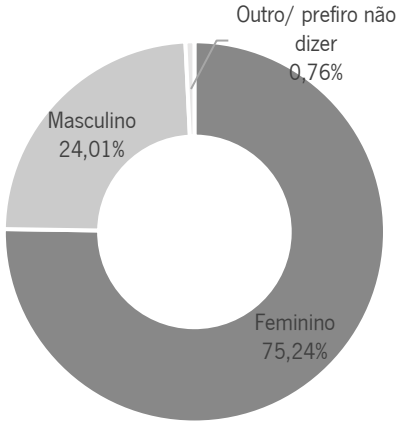
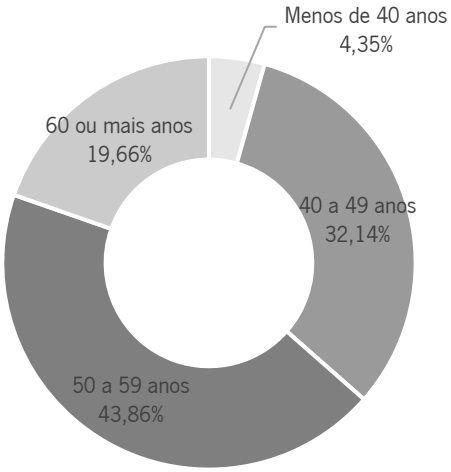


Figura 33

Distribuição da amostra de professores inquiridos (n = 529) por grupo etário



No referente à formação académica, a maioria diz ter concluído a licenciatura ou grau equivalente (61,06%). Para além destes, 23,44% diz ter concluído o mestrado, 13,42% uma pós-graduação e apenas 2,08% o doutoramento.

Em termos de grupos de recrutamento[127], apenas não se obteve nenhuma resposta de professores de cinco grupos (ver Tabela 10), encontrando-se uma grande dispersão, o que faz com que alguns grupos

[127] Durante a aplicação dos questionários foram três os professores que nos contactaram a propósito dos grupos de recrutamento. De acordo com um dos inquiridos, existe "um conjunto de professores que vivem à espera que seja criado oficialmente o grupo de recrutamento, que se designará

apresentem um número bastante reduzido de respostas. O grupo mais representado é o 110 - Ensino Básico – 1.º Ciclo, seguido do 300 – Português. Salientamos ainda a representação do 100 - Educação Pré-Escolar.

Tabela 10

Distribuição da amostra de professores inquiridos (n = 529) por grupos de recrutamento

Grupo de recrutamento	n	%
110 - Ensino Básico – 1.º Ciclo	64	12,10%
300 - Português	43	8,13%
100 - Educação Pré-Escolar	36	6,81%
620 - Educação Física	36	6,81%
500 - Matemática	35	6,62%
520 - Biologia e Geologia	35	6,62%
330 - Inglês	28	5,29%
420 - Geografia	23	4,35%
510 - Física e Química	23	4,35%
600 - Artes Visuais	21	3,97%
910 - Educação Especial	21	3,97%
400 - História	18	3,40%
430 - Economia e Contabilidade	18	3,40%
200 - Português e Estudos Sociais/História	16	3,02%
220 - Português e Inglês	15	2,84%
410 - Filosofia	14	2,65%
210 - Português e Francês	12	2,27%
240 - Educação Visual e Tecnológica	11	2,08%
550 - Informática	11	2,08%
250 - Educação Musical	10	1,89%
260 - Educação Física	9	1,70%
230 - Matemática e Ciências da Natureza	8	1,51%
350 - Espanhol	7	1,32%
530 - Educação Tecnológica	4	0,76%
320 - Francês	3	0,57%
120 - Ensino Básico – 1.º Ciclo – Inglês	2	0,38%

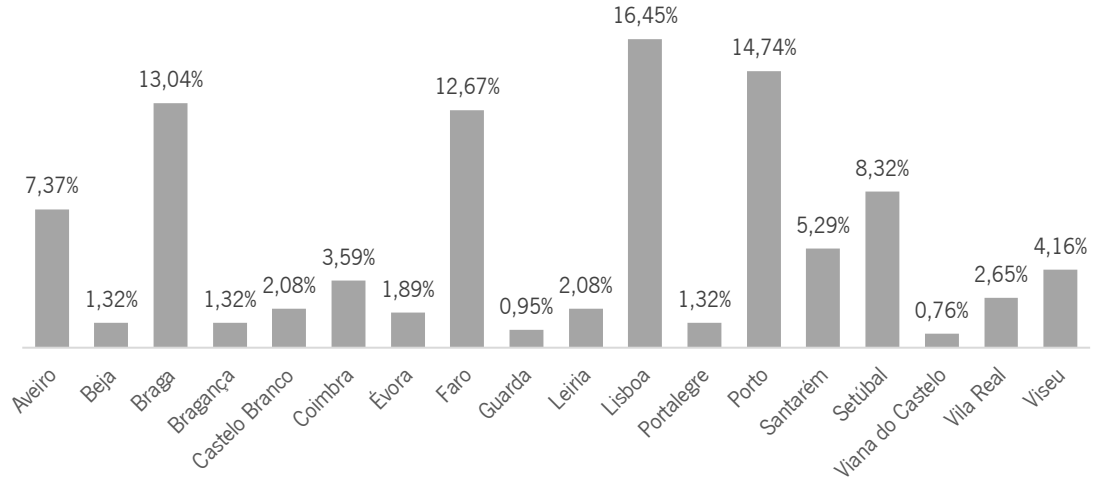
de 999 Professores de Técnicas Especiais" (comunicação pessoal, 5 de novembro de 2023). Nestes casos, a opção foi a mais próxima à formação académica em causa. Interessará, contudo, refletir sobre a relevância de contemplar o grupo em futuros estudos.

290 - Educação Moral e Religiosa	2	0,38%
560 - Ciências Agro-pecuárias	2	0,38%
340 - Alemão	1	0,19%
610 - Música	1	0,19%
310 - Latim e Grego	0	0,00%
540 - Electrotecnia	0	0,00%
360 - Língua Gestual Portuguesa	0	0,00%
920 - Educação Especial	0	0,00%
930 - Educação Especial	0	0,00%

Em termos de distribuição geográfica, estão representados todos os distritos (ver Figura 34), destacando-se Lisboa, Porto, Braga e Faro. Considerou-se aqui o distrito onde lecionavam em 2021/2022[128]. Contudo, sendo o presente estudo referente aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, deixamos o apontamento de que 21,74% dos professores não exerceu atividade no mesmo agrupamento ou escola não agrupada nestes dois anos letivos, e que 9,26% mudou de distrito.

Figura 34

Distribuição geográfica da amostra dos professores inquiridos (n = 529) por distrito de Portugal continental onde lecionaram em 2021/2022



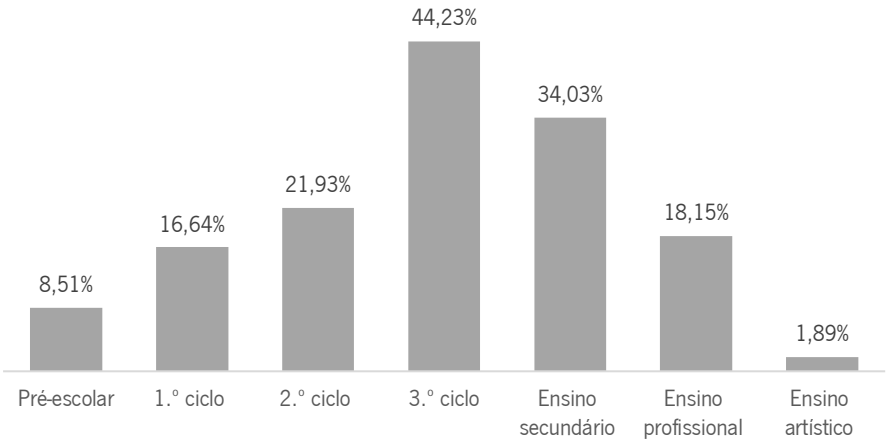
[128] Em linha com a decisão a propósito do número de alunos matriculados no referente aos projetos educativos (ver Ponto 4.2.3).

Apesar de o nome do(s) agrupamento(s) ou escola(s) não agrupada(s) onde exerceram atividade nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023 ser uma pergunta de resposta facultativa, 60,49% forneceram esta informação, encontrando-se menções a mais de uma centena de agrupamentos e escolas não agrupadas.

Quanto aos níveis de ensino que lecionam, apesar da heterogeneidade de ciclos incluídos, entre a totalidade dos inquiridos, destaca-se o 3.º ciclo e o ensino secundário (ver Figura 35). Apenas 3,78% da amostra é referente a professores bibliotecários e 27,41% dizem ter lecionado a disciplina "Cidadania e Desenvolvimento".

Figura 35

Oferta educativa/níveis de ensino em que lecionavam os professores inquiridos (n = 529)



Nota. Cada professor podia selecionar mais do que um nível de ensino

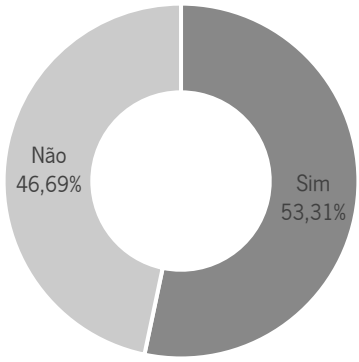
6.2. As prioridades dos professores face aos *media*

6.2.1. A (in)existência de práticas de promoção de LMI

Mais de metade dos professores inquiridos (ver Figura 36) diz ter dinamizado ou colaborado em atividades de LMI nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023.

Figura 36

Dinamização ou colaboração em atividades de LMI nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023 (n = 529)



Entre aqueles que dizem ter dinamizado ou colaborado nestas atividades, encontram-se professores de praticamente todos os grupos de recrutamento representados na amostra, o que pode sugerir que este tipo de atividades não é restrito a uma área específica. A exceção incide em casos em que o número de inquiridos desse grupo é, de facto, muito reduzido (um ou dois).

O mesmo sucede na distribuição por distritos, encontrando-se respostas afirmativas à pergunta "na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?" entre professores das diferentes localidades.

Não há uma relação estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre a dinamização ou colaboração em atividades e as variáveis formação académica, idade agregada e género[129]. É de notar, todavia, que se encontram pessoas de todas as habilitações académicas, de todos os grupos etários e género a afirmarem terem dinamizado ou colaborado em atividades neste domínio, apresentando-se esta subamostra como bastante diversa.

A relação com lecionar a disciplina "Cidadania e Desenvolvimento" também não é estatisticamente significativa e, considerando o escasso número de professores bibliotecários que responderam ao

[129] As opções "prefiro não dizer" e "outro" não foram contempladas no cruzamento de dados, já que apenas foram selecionadas por 0,76% da amostra, tornando o teste não fiável.

questionário, o teste relativamente a esta variável não é fiável. Interessa, ainda assim, a este propósito mencionar que, entre os 20 professores bibliotecários que responderam, apenas dois dizem não ter dinamizado ou colaborado em atividades de LMI.

Por fim, no que toca aos níveis de ensino lecionados, importa, em primeiro lugar, salientar que os docentes inquiridos nem sempre se direcionam apenas para um ciclo de ensino, o que invalida uma segmentação rígida a este propósito e uma reflexão mais ampla. Encontramos, ainda assim, uma relação estatisticamente significativa entre lecionar o ensino profissional e dinamizar ou colaborar (ou não) em atividades de LMI. Entre os que lecionam o ensino profissional, a maioria (56,25%) diz não ter dinamizado ou colaborado em atividades deste tipo, o que pode sugerir a existência de mais limites para o desenvolvimento destas atividades no ensino profissional. Trata-se, todavia, de uma associação passível de ser negligenciada, considerando o valor de V de Cramer (p = 0,038; V = 0,090).

6.2.2. As características das práticas

Os professores que afirmaram, nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, ter dinamizado ou colaborado em atividades de LMI (n = 282) foram convidados a caracterizar essas mesmas práticas.

Começando pelos objetivos, de forma muito expressiva, o objetivo mais relevante destas práticas é "promover a aprendizagem dos conteúdos da(s) disciplina(s) e/ou de outros conteúdos, usando *media* como auxiliar ou recurso educativo" (ver Tabela 11), sugerindo que estas poderão implicar sobretudo o uso dos *media* de modo instrumental e não tanto com o objetivo de promover a LMI. Esta questão é transversal aos professores dos diferentes níveis de ensino, sendo sempre o objetivo em destaque.

Tabela 11

O objetivo mais relevante das atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos (n = 282)

Objetivo	%
Promover a aprendizagem dos conteúdos da(s) disciplina(s) e/ou de outros conteúdos, usando *media* como auxiliar ou recurso educativo	47,52%
Promover a capacidade de análise e o pensamento crítico face aos *media* e à informação	15,25%
Promover a criação de conteúdos, a criatividade e a autoexpressão	10,28%

Proteger dos perigos dos usos dos *media* (ciberbullying, sexting, discurso de ódio, conteúdos inapropriados, etc.)	8,87%
Capacitar para o uso técnico das tecnologias	8,87%
Promover a participação e a consciência cívica	7,09%
Ajudar a colmatar desigualdades no acesso às tecnologias	1,42%
Evitar a influência negativa dos *media*	0,35%
Contribuir para reduzir o consumo/uso dos *media*	0,35%

As práticas de LMI foram apresentadas do seguinte modo no questionário: "atividades que visem promover o acesso, o uso e a análise crítica dos *media* e da informação, competências de comunicação, participação nos e através dos *media* e criação/produção de conteúdos". É perante esta afirmação que se questiona se estiveram ou não envolvidos em atividades neste domínio. Efetivamente exclui-se da LMI o uso instrumental dos *media*. Contudo, tal como verificado no pré-teste, é difícil estabelecer barreiras nítidas entre o uso instrumental e o uso dos *media* para promover a LMI (ver Ponto 4.2.4). Foram criadas, por isso, opões que permitem avaliar se este uso é feito com preocupações de promoção da LMI.

O segundo objetivo mais salientado é "promover a capacidade de análise e o pensamento crítico face aos *media* e à informação" (15,25%), uma questão central na LMI. Este objetivo é especialmente salientado por professores que lecionam os anos escolaridade mais avançados (entre os que lecionam o pré-escolar 5,26%; o 1.º ciclo 7,69%; o 2.º ciclo 10,77%; o 3.º ciclo 19,69%; o ensino secundário 21,51%), o que poderá implicar que a promoção da capacidade de análise e o pensamento crítico face aos *media* e à informação poderá ser uma preocupação maior entre os professores de alunos mais velhos. Todavia, importa não esquecer que os docentes podem lecionar sempre mais do que um nível de ensino, pelo que devemos ser cautelosos ao estabelecer estas relações[130].

Logo a seguir é visível uma abordagem mais capacitadora, presente nos objetivos "promover a criação de conteúdos, a criatividade e a autoexpressão" (10,28%) e "promover a participação e a consciência cívica" (7,09%). As abordagens protetoras também não são esquecidas ("proteger dos perigos dos usos dos *media*", 8,87%), mas importa sublinhar que apenas 0,35% apresentou como objetivo principal destas

[130] Foram previstos alguns testes estatísticos para verificar diferenças nas características das atividades entre professores de distintos níveis de ensino. A existência de testes não fiáveis (considerando a percentagem de células da tabela de contingência que tinham frequência esperada inferior a 5, nos termos apresentados por C. Martins, 2011), nuns casos, e a inexistência de relações estatisticamente significativas, noutros, levou-nos, contudo, a não especificar esta questão, de modo geral, fazendo-se apenas pontualmente alguns apontamentos a este nível.

atividades "contribuir para reduzir o consumo/uso dos *media*". Já a capacitação técnica destaca-se em 8,87% dos casos. Comparando os diferentes níveis de ensino lecionados, percebemos que este objetivo tem especial destaque entre os docentes que lecionam o 1.º ciclo (entre os que lecionam o pré-escolar 0,00%; o 1.º ciclo 21,15%; o 2.º ciclo 13,85%; o 3.º ciclo 7,09%; o ensino secundário 5,38%), podendo colocar-se como uma preocupação inicial quando os mais novos contactam com os *media*.

Olhando para a frequência com que foram abordadas diferentes áreas/temáticas (ver Tabela 12), destaca-se, mais uma vez, o uso como auxiliar ou recurso de aprendizagem, ao qual se segue a aposta na literacia para a informação (pesquisar, selecionar, avaliar e hierarquizar informação) e no desenvolvimento de competências de comunicação (desenvolver a capacidade de comunicar, expressar ideias) e de criação de conteúdos. Supomos que estes resultados não são completamente alheios às políticas públicas (ver Ponto 3.2), até porque, de certo modo, as refletem. Com efeito, ao longo dos anos, as políticas educativas têm privilegiado o acesso e o uso das tecnologias para melhorar a eficácia da aprendizagem e, como vemos, nestes resultados, essa área é privilegiada nas práticas. E, mais recentemente, podemos encontrar uma ênfase nas competências de pesquisa, de mobilização da informação e de comunicação no PASEO, o que poderá estabelecer uma relação com estes resultados.

Tabela 12

Frequência com que as atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos (n = 282) se enquadraram nas distintas temáticas/áreas

Área/temática	Total		1	2	3	4	5
	M	DP	%	%	%	%	%
Usar os *media* como auxiliar ou recurso de aprendizagem	4,20	0,92	1,77%	4,26%	11,35%	37,94%	44,68%
Pesquisar, selecionar, avaliar e hierarquizar informação	3,88	0,95	2,13%	5,32%	23,40%	41,13%	28,01%
Desenvolver a capacidade de comunicar, expressar ideias	3,76	0,90	1,06%	7,45%	26,95%	43,97%	20,57%
Criar conteúdos (meio de comunicação escolar, blogue, vídeos ou outros)	3,38	1,19	8,51%	14,89%	25,18%	33,33%	18,09%
Perceber como os *media* constroem a realidade, como incluem e representam grupos, acontecimentos ou outros aspetos, como veiculam valores e estereótipos	2,86	1,13	14,54%	21,63%	33,33%	24,11%	6,38%

Analisar a linguagem das mensagens mediáticas (diferenças entre meios, formatos, géneros, estruturas narrativas, etc.)	2,76	1,10	17,02%	19,86%	37,94%	20,57%	4,61%
Refletir sobre como as audiências usam os *media* no seu dia a dia, interpretam, negoceiam os significados	2,52	1,13	23,05%	27,30%	26,95%	20,21%	2,48%
Conhecer os diferentes papéis e tipos de trabalho de quem faz os produtos mediáticos	2,24	1,13	33,33%	26,95%	24,11%	13,12%	2,48%
Conhecer o modo de produção de cada meio	2,20	1,14	35,11%	27,66%	23,76%	9,22%	4,26%
Explorar instituições associadas à produção e circulação das mensagens, os seus propósitos e modelos de negócio	2,16	1,12	36,52%	26,60%	24,11%	9,57%	3,19%
Saber quem regula os *media* e que leis existem neste domínio	2,08	1,11	40,43%	25,53%	21,99%	9,57%	2,48%

Nota. M = média; DP = desvio-padrão; escala: 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = algumas vezes, 4 = muitas vezes, 5 = sempre

Para agilizar a comparação das temáticas/áreas abordadas, foi calculada a média e o desvio-padrão das respostas, considerando-se que 1 corresponde a nunca e 5 a sempre. A dispersão das respostas não é especialmente significativa, sendo o desvio-padrão mais elevado 1,19.

Como referido, destaca-se claramente o uso dos *media* como auxiliar ou recurso de aprendizagem. De seguida, distingue-se um elemento do domínio da literacia para a informação: "pesquisar, selecionar, avaliar e hierarquizar informação", com uma frequência média de "algumas vezes". Ainda com uma média que se enquadraria em "algumas vezes", surgem as competências de comunicação e a criação de conteúdos ("desenvolver a capacidade de comunicar, expressar ideias"; "criar conteúdos"). A média das restantes temáticas varia entre 2,86 e 2,08, enquadrando-se, portanto, em termos médios, no "raramente". É aqui que encontramos questões diretamente associadas aos conceitos-chave da educação para os *media* (ver Ponto 1.1.1). Isto poderá simultaneamente implicar que o objetivo "promover a capacidade de análise e o pensamento crítico face aos *media* e à informação" tem especial expressão (ver Tabela 11) por via da informação e não tanto dos *media* como um todo.

Além destas temáticas pré-definidas, numa pergunta aberta, os professores tinham a oportunidade de referir outras que considerassem muito relevantes e que não estivessem contempladas nas opções apresentadas. Surgiram, neste espaço, 10 respostas, que constituíam casos específicos que, na sua maioria, se poderiam enquadrar nas áreas/temáticas apresentadas. Estas remetiam para: o uso como recurso educativo, a capacitação para expressão de ideias, o uso técnico da tecnologia, "conceitos cinematográficos", programação, desinformação e ciberbullying[131].

Quanto aos meios usados/analisados (ver Tabela 13), não se verificou uma dispersão de respostas demasiado significativa. Em termos médios, tal como seria expectável, é mais frequentemente usado/analisado o ambiente digital, com destaque para a internet, mas também para o computador/portátil e o telemóvel. Logo de seguida, surge a imprensa escrita e online, a fotografia e a música, usadas/analisadas "algumas vezes". Os restantes meios são usados/analisados raramente, com a rádio e os videojogos a ocuparem os últimos dois lugares. O facto de a rádio e o cinema serem raramente usados/analisados surge como algo relativamente curioso, tendo em conta a tradição do cinema nas escolas e a existência de rádios escolares, o que nos faz questionar se estes meios não terão mais expressão entre projetos específicos e menor expressão nas atividades que têm lugar nas disciplinas, onde são privilegiados os *media* digitais[132].

Tabela 13

Frequência com que usaram/ analisaram distintos meios nas atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos (n = 282)

Meio	Total		1	2	3	4	5
	M	DP	%	%	%	%	%
Internet	4,23	0,89	1,77%	2,48%	12,77%	36,52%	46,45%
Computador/portátil	3,93	1,12	4,96%	5,67%	18,79%	32,27%	38,30%
Telemóvel	3,33	1,30	14,18%	12,06%	18,44%	36,88%	18,44%
Imprensa escrita e online	3,21	1,13	11,70%	9,93%	34,04%	34,04%	10,28%
Fotografia	3,00	1,17	13,83%	17,02%	34,75%	24,47%	9,93%
Música	3,00	1,33	20,21%	13,83%	25,18%	27,66%	13,12%
Redes sociais	2,80	1,37	24,82%	17,73%	21,99%	23,05%	12,41%

[131] Face a esta referência e perante os resultados globais deste estudo, poderá interessar, no futuro, incluir a segurança digital entre as áreas/temáticas abordadas, de modo a perceber a frequência com que o assunto de modo isolado é abordado.

[132] As práticas reportadas, em termos médios, têm muitas vezes espaço no contexto disciplinar (ver Tabela 15).

Publicidade	2,75	1,14	18,79%	18,79%	36,52%	20,57%	5,32%
Tablet	2,48	1,38	35,82%	17,02%	20,21%	17,38%	9,57%
Cinema	2,34	1,11	28,37%	27,66%	28,37%	12,77%	2,84%
Banda desenhada	2,33	1,08	28,72%	27,30%	28,01%	14,54%	1,42%
Televisão	2,31	1,12	31,56%	23,05%	31,21%	10,99%	3,19%
Rádio	2,01	1,06	41,49%	28,37%	19,15%	9,57%	1,42%
Videojogos	1,90	1,15	52,84%	19,15%	15,60%	9,57%	2,84%

Nota. M= média; DP =desvio-padrão; escala: 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = algumas vezes, 4 = muitas vezes, 5 = sempre

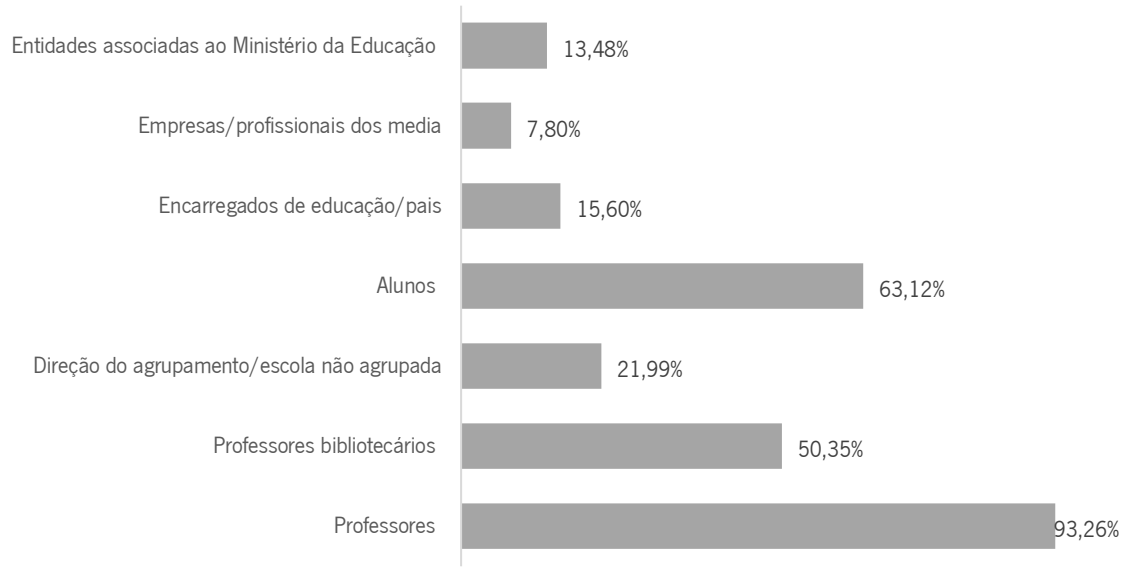
Mais uma vez, além das opções pré-definidas, numa pergunta aberta, os professores tinham a oportunidade de referir outros meios que considerassem muito relevantes e que não estivessem contemplados nas opções apresentadas. Um inquirido destacou os blogues e os podcasts[133].

Quanto aos dinamizadores das atividades de LMI, como seria expectável, destacam-se, sem dúvida, os professores de modo geral. Curiosamente, seguem-se os alunos e só depois os professores bibliotecários (ver Figura 37). Sem ignorar a análise dos projetos educativos (Capítulo 6) e das entrevistas (Capítulo 8) e considerando ainda que criar conteúdos é uma área presente algumas vezes nas atividades reportadas (ver Tabela 12), supomos que, entre as atividades de que os alunos são dinamizadores, se encontram os *media* escolares, que nem sempre são da iniciativa dos professores ou dos órgãos diretivos (Gonnet, 2001/2007).

[133] Considera-se relevante a inclusão destas opções em futuros estudos.

Figura 37

Dinamizadores mais relevantes das atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos (n = 282)



Nota. Cada professor podia selecionar até três dinamizadores considerados mais relevantes

Perante a possibilidade de referirem outros dinamizadores que considerassem relevantes e que não tivessem sido apresentados anteriormente, em três respostas é mencionada a câmara municipal e duas remetem para as forças de segurança (Guarda Nacional Republicana, Polícia de Segurança Pública e Escola Segura). Considerando o estudo de Sara Pereira e Pedro Moura (2022), prevê-se que estas últimas estejam associadas às questões da segurança na internet, podendo constituir importantes agentes neste domínio. Já o papel da câmara poderá estar associado ao processo da descentralização de competências no domínio da educação, podendo tornar-se cada vez mais relevante considerar o papel dos atores locais no quadro das práticas em ambiente escolar.

Pensando agora nos destinatários principais, considerando a frequência com que as atividades privilegiaram distintos públicos (ver Tabela 14)[134], percebe-se que são mais frequentes as atividades

[134] Considerando que nem todos os professores lecionavam todos os anos letivos, na sequência do pré-teste, foi disponibilizada a opção "não se aplica/não leciono esses anos letivos". Esta opção poderá, contudo, colocar em causa a comparação entre a frequência com que as atividades se dirigiram aos distintos públicos, nos termos em que o temos apresentado até aqui. Considerando a análise preliminar feita e sobretudo o desvio-padrão e os valores de extremo, optou-se por outra abordagem. De notar que não se optou por filtrar pelos níveis de ensino que os professores diziam lecionar para anular (ou não) respostas por se entender que os docentes poderiam estar envolvidos em atividades cujo público-alvo poderia ser mais amplo do que aquele que lecionam (de tal forma que poderia até, por exemplo, incluir todos os alunos da instituição).

destinadas aos alunos de anos de escolaridade mais avançados e aos professores. Somando as frequências relativas ao "muitas vezes" e ao "sempre", em primeiro lugar, surgem os alunos do 3.º ciclo (43,98%), seguidos dos professores (35,46%) e dos alunos do ensino secundário (29,79%).

Tabela 14

Frequência com que os distintos públicos foram os destinatários principais das atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos (n = 282)

Destinatários	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Não se aplica/não leciono esses anos letivos
Alunos do 3.º ciclo	11,70%	2,13%	9,57%	18,09%	25,89%	32,62%
Professores	12,06%	3,90%	22,70%	15,96%	19,50%	25,89%
Alunos do ensino secundário	18,44%	2,84%	7,80%	13,83%	15,96%	41,13%
Alunos do 2.º ciclo	20,57%	3,19%	8,87%	8,16%	13,12%	46,10%
Alunos do ensino profissional	20,92%	3,90%	5,32%	9,93%	9,22%	50,71%
Professores bibliotecários	23,76%	7,09%	14,54%	11,35%	7,80%	35,46%
Pais e encarregados de educação	20,92%	15,25%	17,38%	8,16%	9,22%	29,08%
Alunos do 1.º ciclo	21,99%	3,55%	7,80%	7,09%	10,28%	49,29%
Auxiliares e assistentes operacionais	33,33%	9,22%	10,28%	5,67%	5,67%	35,82%
Alunos do pré-escolar	28,01%	3,90%	6,03%	4,26%	3,19%	54,61%
Alunos do ensino artístico	25,53%	2,48%	3,90%	2,13%	3,19%	62,77%

Supomos que a frequência das atividades destinadas aos professores possa estar relacionada com o Programa de Digitalização para as Escolas, que também considera a capacitação dos docentes (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, 2020). Já, considerando outros estudos como o de Sara Pereira e Margarida Toscano (2022) e o de Bobrowicz-Campos et al. (2021), a variação da frequência das atividades para os alunos dos distintos ciclos de ensino não se apresenta como surpreendente, à exceção do ensino secundário. A redução acentuada das atividades no ensino secundário visível no estudo de Sara Pereira e Margarida Toscano (2022) em torno da biblioteca escolar não é aqui observável. Poderemos questionar-nos se estes resultados derivam das competências definidas pelo PASEO ou, então, dos discursos político e mediático que têm vindo a enfatizar a

importância destes domínios e sobretudo de uma luta contra a desinformação, já existentes à época do estudo de Sara Pereira e Margarida Toscano (2022), mas cujos efeitos poderiam ainda não ser visíveis.

Apesar de uma maior ênfase em certos públicos, é importante salientar o facto de serem destinatários de atividades, neste domínio, todos os públicos comunidade escolar, inclusive pais e encarregados de educação, auxiliares e assistentes operacionais. É isto que nos mostram os resultados do questionário (ver Tabela 14). Contudo, a questão aqui talvez não seja apenas a da existência de atividades, mas muito mais a de qual o conteúdo e o objetivo dessas atividades, elemento ao qual não temos acesso se apenas considerarmos os questionários. Ainda assim, se levarmos em conta a análise dos projetos educativos (ver Ponto 5.2.6), poderíamos atrever-nos a sugerir que estas atividades destinadas aos professores, ao pessoal não docente e aos encarregados de educação servem sobretudo objetivos instrumentais, como fazer uso dos *media* no processo de ensino-aprendizagem ou enquanto meio de comunicação e de divulgação.

Além destes públicos, pela pergunta aberta que permitia acrescentar outros, percebe-se ainda que existem atividades dirigidas à comunidade educativa como um todo (uma resposta), bem como comunidade local/envolvente (duas respostas). Também aqui e considerando os projetos educativos (ver Ponto 5.2.6), nos atreveríamos a sugerir que o foco poderá ser, mais uma vez, o da capacitação técnica.

Quanto aos âmbitos em que as atividades têm lugar mais frequentemente (ver Tabela 15[135]), percebe-se que estas, em termos médios, têm muitas vezes espaço no contexto disciplinar (M = 4,14). Apesar de ser perigoso efetuar comparações por áreas disciplinares, já que em alguns casos o número de professores inquiridos é demasiado escasso, como seria de intuir pelo valor do desvio-padrão, não parece dar-se o caso de algumas áreas serem mais propícias à realização das atividades mencionadas pelos inquiridos. Colocam-se, portanto, aqui duas hipóteses: (a) "em todas as disciplinas é possível encontrar (...) oportunidades" para promover a LMI (S. Pereira, Pinto & Madureira, 2023, p. 68) e os professores reconhecem essas oportunidades e fazem uso das mesmas ou (b) esta frequência é amplamente inflacionada pelo uso dos *media* como auxiliar ou como recurso educativo. Considerando a globalidade dos resultados deste estudo, parece-nos que de facto este valor pode estar inflacionado por esta última opção.

[135] Considerando que os inquiridos poderiam apenas ter colaborado (sem ser os dinamizadores principais), foi disponibilizada a opção "desconheço/ não tenho essa informação", considerando sobretudo as opções relativas ao enquadramento no projeto educativo, no plano anual de atividades ou em projetos/iniciativas especificas. Assim, o número de respostas válidas é apresentado na tabela.

Tabela 15

Frequência com que as atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos estiveram enquadradas em distintos âmbitos/documentos

Enquadramento (âmbitos/documento)	Total			1	2	3	4	5
	n	M	DP	%	%	%	%	%
Disciplina	270	4,14	1,02	3,33%	2,96%	17,04%	29,26%	47,41%
Plano anual de atividades	270	3,78	1,10	4,81%	7,04%	23,70%	34,44%	30,00%
Projeto educativo	266	3,56	1,19	7,14%	10,53%	27,07%	29,32%	25,94%
Biblioteca escolar	257	2,97	1,31	21,02%	12,45%	26,46%	28,79%	11,28%
Projeto/iniciativa regional ou nacional	230	2,58	1,37	33,48%	12,61%	26,52%	17,39%	10,00%
Projeto/iniciativa europeu ou internacional	219	2,11	1,31	47,95%	16,89%	19,63%	7,31%	8,22%

Nota. n = número de casos válidos; M = média; DP = desvio-padrão; escala: 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = algumas vezes, 4 = muitas vezes, 5 = sempre

Em termos de um enquadramento mais amplo, e sem surpresas considerando a especificidade de cada documento, destaca-se o plano anual de atividades do agrupamento ou escola não agrupada e, logo a seguir, o seu projeto educativo.

O enquadramento nas atividades da biblioteca escolar acontece raramente, apesar de ter um valor médio muito próximo da frequência "algumas vezes". Menos frequente ainda é o enquadramento em projetos/iniciativas regionais ou nacionais e, sobretudo, europeus ou internacionais. Ainda assim, é nestes três casos que encontramos um maior desvio-padrão, o que poderá dever-se, no primeiro caso, aos diferentes papéis assumidos pela biblioteca escolar nos distintos agrupamentos e escolas não agrupadas[136] e, nos outros, ao facto de nem todos os agrupamentos e escolas não agrupadas estarem associados a esse tipo de projetos/iniciativas.

Na pergunta aberta que permitia aos inquiridos acrescentar informação a este propósito, mencionando outros âmbitos, há uma referência a três projetos da iniciativa eTwinning. Apesar de os inquiridos não terem especificado, é de recordar que, em 2021, a iniciativa eTwinning, teve como tema "ensinar literacia mediática e combater a desinformação" (European Commission & European Education and Culture

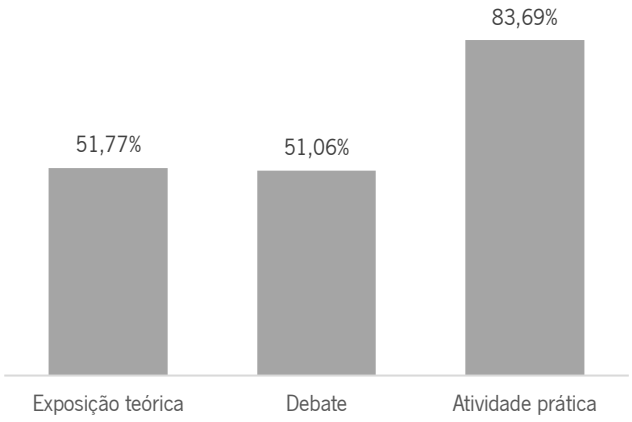
[136] Recorde-se que, nos projetos educativos, a associação da biblioteca escolar à LMI surge em 34,82% dos casos (ver Ponto 5.2.5). Ou seja, não é algo generalizado.

Executive Agency, 2021), pelo que pode colocar-se a hipótese de algum dos inquiridos ter colaborado ou dinamizado atividades neste âmbito.

Em termos de formato (ver Figura 38), destacam-se as atividades práticas, mas têm igualmente expressão considerável a exposição teórica e o debate. A expressão das atividades práticas e do debate faz supor aqui um espaço considerável para a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, quando estes são os públicos-alvo das atividades. Por outro lado, a escolha do formato poderá também depender do objetivo e da área/temática em que se enquadram as atividades. Por um lado, o uso dos *media* como auxiliar ou como recurso educativo, que é muito frequente (ver Tabela 12), poderá implicar aqui uma atividade mais prática. Por outro, não nos podemos esquecer que as atividades aqui reportadas implicam, algumas vezes, "desenvolver a capacidade de comunicar, expressar ideias" (M = 3,76) e "criar conteúdos (meio de comunicação escolar, blogue, vídeos ou outros)" (M = 3,38), o que implicará, mais uma vez, atividades práticas.

Figura 38

Formatos das atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos (n = 282)



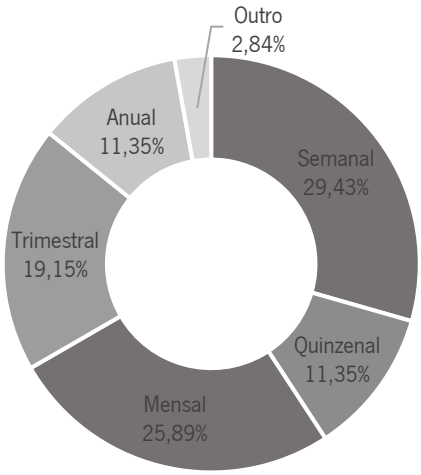
Nota. Cada professor devia selecionar todos os formatos relevantes

Quanto à frequência das atividades, a maioria apresenta-as como tendo um carácter regular, sobretudo semanais e mensais, sendo anuais em apenas em 11,35% dos casos (ver Figura 39). Na categoria

"outro" surge a ideia de que não há propriamente uma periodicidade, sendo abordado o tema sempre que oportuno.

Figura 39

Periodicidade das atividades de LMI realizadas pelos professores inquiridos (n = 282)



Por fim, em termos do uso de referenciais, é importante referir, desde logo, que nem todos os inquiridos que estiveram envolvidos em atividades deste domínio conhecem o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* e/ou *Referencial de Educação para os* Media. Como se percebe pela Figura 40, há um maior número de inquiridos a declarar conhecer o referencial da Rede de Bibliotecas Escolares. Em termos da frequência média de uso de cada um deles (ver Tabela 16[137]), pode dizer-se que são usados algumas vezes, com uma frequência ligeiramente superior do uso do *Referencial de Educação para os* Media. Ou seja, a existência de referenciais não garante a sua utilização. É necessário dá-los a conhecer, sobretudo o referencial da DGE, e, mesmo entre aqueles que os conhecem, poderá ser útil apoiar a generalização do seu uso.

[137] Além de se excluírem os casos em que diziam não conhecer o referencial, considerando que os inquiridos poderiam apenas ter colaborado (sem serem os dinamizadores principais), foi disponibilizada a opção "desconheço/ não tenho essa informação". Assim, o número de respostas válidas é apresentado na tabela.

Figura 40

Conhecimento dos referenciais Aprender com a Biblioteca Escolar *e* Referencial de Educação para os *Media (n = 282)*

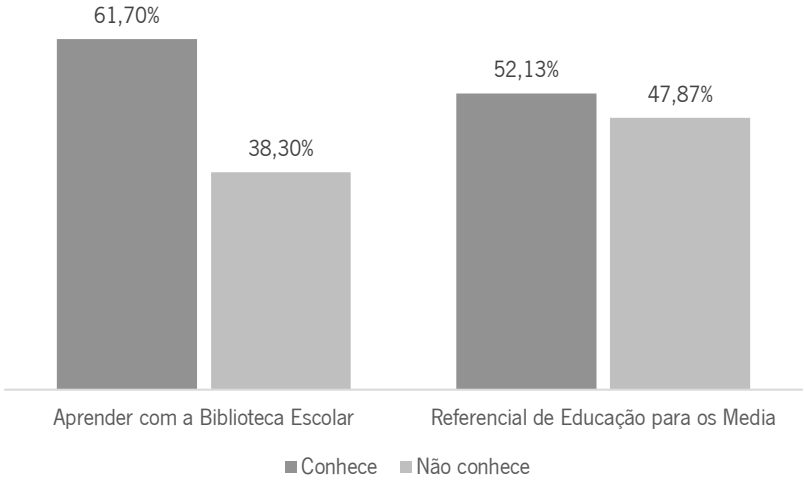


Tabela 16

Frequência com que as atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos foram enquadradas ou tiveram por base algum referencial

Referencial	Total			1	2	3	4	5
	n	M	DP	%	%	%	%	%
Referencial de Educação para os Media	140	3,24	1,17	9,29%	13,57%	38,57%	21,43%	17,14%
Aprender com a Biblioteca Escolar	168	3,19	1,18	11,31%	11,31%	40,48%	20,83%	16,07%

Nota. n = número de casos válidos; M = média; DP = desvio-padrão; escala: 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = algumas vezes, 4 = muitas vezes, 5 = sempre

6.2.3. O caso da disciplina "Cidadania e Desenvolvimento"

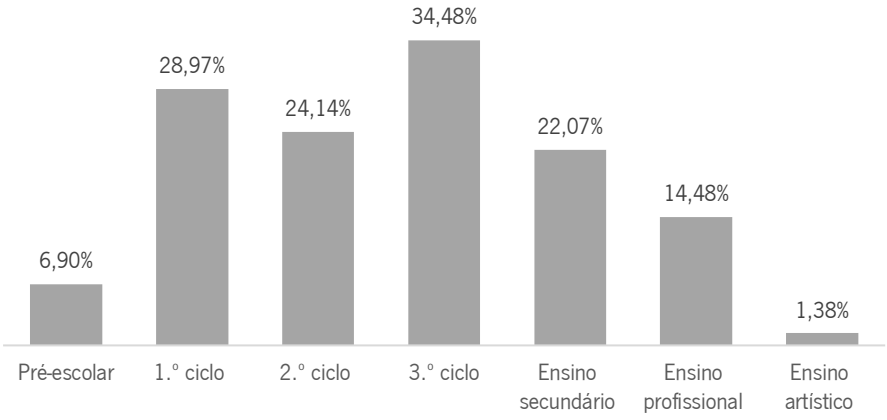
Como ficou explícito no Ponto 3.2.2, a ENEC (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017) enquadra a componente de "Cidadania e Desenvolvimento" nas matrizes curriculares-base, prevendo o seu modo de desenvolvimento. Definiu-se, assim, que, no 1.º ciclo, é integrada transversalmente no currículo, no 2.º e no 3.º ciclos, é uma disciplina autónoma, e, no ensino secundário, se desenvolve com o contributo de disciplinas e componentes de formação.

A ENEC apresenta 17 domínios agrupados em três grupos: um primeiro, obrigatório em todos os níveis e ciclos de escolaridade, um segundo, obrigatório em pelo menos dois ciclos do ensino básico e, um terceiro, opcional para qualquer ano de escolaridade. É no segundo grupo que se encontram os *media*. Portanto, sendo a "Cidadania e Desenvolvimento" um espaço privilegiado para os *media*, procuramos perceber o seu lugar entre os outros domínios.

Entre os inquiridos, 145 (27,41%) dizem ter lecionado a disciplina "Cidadania e Desenvolvimento" nos anos letivos em estudo. Contudo, quando verificamos os ciclos de ensino lecionados (ver Figura 41) e os seus grupos de recrutamento (ver Tabela 17), percebemos que, certamente, esta pergunta não foi interpretada como pretendido. Na pergunta era referido especificamente "*disciplina* de Cidadania e Desenvolvimento [ênfase adicionada]", que apenas existe como disciplina autónoma nos 2.º e 3.º ciclos. Portanto, apenas deveriam ter dito que lecionavam esta disciplina os professores de pelo menos um destes ciclos. Porém, 67 dos 145 professores não lecionavam nem o 2.º ciclo, nem o 3.º. Assume-se, portanto, que estes consideraram a dimensão mais transversal da "Cidadania e Desenvolvimento". Considerando, então, também a existência desta dimensão, optou-se por não anular a pergunta, mas antes por considerar uma análise global e, depois, uma análise focada nos níveis de ensino em que a disciplina existe de forma autónoma. A propósito da análise mais global, é importante notar não só a representatividade dos vários ciclos, mas também das várias áreas, encontrando-se distintos grupos de recrutamento nesta subamostra, que vão desde as línguas até às ciências exatas (ver Tabela 17).

Figura 41

Oferta educativa/níveis de ensino em que lecionavam os professores inquiridos que disseram lecionar a disciplina "Cidadania e Desenvolvimento" nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023 (n = 145)



Nota. Cada professor podia selecionar mais do que um nível de ensino

Tabela 17

Professores inquiridos que disseram lecionar a disciplina "Cidadania e Desenvolvimento" nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023 (n = 145) por grupos de recrutamento

Grupo de recrutamento	n	%
110 - Ensino Básico – 1.º Ciclo	40	27,59%
420 - Geografia	15	10,34%
100 - Educação Pré-Escolar	10	6,90%
200 - Português e Estudos Sociais/História	9	6,21%
300 - Português	9	6,21%
520 - Biologia e Geologia	8	5,52%
220 - Português e Inglês	7	4,83%
330 - Inglês	6	4,14%
400 - História	6	4,14%
210 - Português e Francês	4	2,76%
240 - Educação Visual e Tecnológica	4	2,76%
510 - Física e Química	4	2,76%
620 - Educação Física	4	2,76%
250 - Educação Musical	3	2,07%
500 - Matemática	3	2,07%
260- Educação Física	2	1,38%
350 - Espanhol	2	1,38%
410 - Filosofia	2	1,38%
430 - Economia e Contabilidade	2	1,38%
550 - Informática	2	1,38%
600 - Artes Visuais	2	1,38%
910 - Educação Especial	1	0,69%
120 - Ensino Básico – 1.º Ciclo – Inglês	0	0,00%
230 - Matemática e Ciências da Natureza	0	0,00%
290 - Educação Moral e Religiosa	0	0,00%
320 - Francês	0	0,00%
340 - Alemão	0	0,00%
530 - Educação Tecnológica	0	0,00%
560 - Ciências Agro-pecuárias	0	0,00%
610 - Música	0	0,00%

Comecemos, então, por olhar para as respostas dos 145 professores, onde encontramos docentes de todos os níveis de ensino. Se comprarmos as médias da frequência com que as diferentes temáticas são abordadas (ver Tabela 18), os *media* ficam em décimo lugar. Como domínios mais frequentemente

abordados surgem, naturalmente, os do primeiro grupo (direitos humanos, igualdade de género, educação ambiental, desenvolvimento sustentável, saúde e interculturalidade), os quais são obrigatórios em todos os ciclos de escolaridade. Comparando os domínios do segundo grupo, percebemos que o domínio *media* fica em quarto lugar entre as seis temáticas desse grupo, sendo abordado, em média, raramente. Considerando o segundo grupo de domínios, *media* é menos frequentemente abordado do que a sexualidade, o risco e as instituições e participação democrática e mais do que a segurança rodoviária e a literacia financeira e educação para o consumo.

Tabela 18

Frequência com que foram abordados os distintos domínios da "Cidadania e Desenvolvimento" nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023 pelos inquiridos que a lecionaram (n = 145)

Domínio	Total		1	2	3	4	5
	M	DP	%	%	%	%	%
Direitos humanos (1.º grupo)	4,05	1,05	4,83%	2,07%	17,24%	35,17%	40,69%
Igualdade de género (1.º grupo)	3,88	1,00	3,45%	2,76%	27,59%	35,17%	31,03%
Educação ambiental (1.º grupo)	3,86	1,16	6,90%	5,52%	17,24%	35,86%	34,48%
Desenvolvimento sustentável (1.º grupo)	3,77	1,13	5,52%	8,28%	20,00%	36,55%	29,66%
Saúde (1.º grupo)	3,71	1,22	10,34%	1,38%	26,90%	29,66%	31,72%
Interculturalidade (1.º grupo)	3,69	1,14	7,59%	4,83%	24,83%	36,55%	26,21%
Sexualidade (2.º grupo)	3,08	1,24	15,17%	12,41%	36,55%	20,69%	15,17%
Risco (2.º grupo)	3,01	1,29	17,93%	14,48%	31,03%	22,07%	14,48%
Instituições e participação democrática (2.º grupo)	2,99	1,29	16,55%	18,62%	28,28%	22,07%	14,48%
***Media* (2.º grupo)**	**2,86**	**1,30**	**20,69%**	**16,55%**	**31,72%**	**17,93%**	**13,10%**
Bem-estar animal (3.º grupo)	2,84	1,37	24,83%	14,48%	26,21%	20,69%	13,79%
Segurança rodoviária (2.º grupo)	2,79	1,43	29,66%	10,34%	25,52%	20,00%	14,48%
Segurança, defesa e paz (3.º grupo)	2,77	1,26	24,83%	11,03%	33,79%	22,76%	7,59%
Literacia financeira e educação para o consumo (2.º grupo)	2,74	1,32	25,52%	16,55%	26,90%	20,69%	10,34%
Voluntariado (3.º grupo)	2,74	1,37	26,90%	13,79%	31,72%	13,10%	14,48%
Outras (3.º grupo)	2,50	1,26	28,97%	20,69%	30,34%	11,03%	8,97%
Mundo do trabalho (3.º grupo)	2,28	1,36	41,38%	18,62%	20,69%	8,97%	10,34%
Empreendedorismo (3.º grupo)	2,08	1,25	47,59%	16,55%	24,14%	4,14%	7,59%

Nota. M = média; DP = desvio-padrão; escala: 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = algumas vezes, 4 = muitas vezes, 5 = sempre

Se, por um lado, não surpreende que os *media*, enquanto domínio do segundo grupo, tenha uma frequência menor, podendo-se assumir que a sua posição é apenas resultado das prioridades previstas na ENEC. Por outro, poderemos questionar-nos se os professores não estão a assumir uma visão estanque dos domínios, sem contemplar a possibilidade de explorar os *media* para abordar outros domínios da "Cidadania e Desenvolvimento", inclusive os do primeiro grupo.

Além disso, pensando que os *media* estão em quarto lugar entre os seis domínios do seu grupo, importa questionarmos o que faz com que os professores explorem mais um domínio do que outro dentro do mesmo grupo. A opção de incluir a LMI nas suas atividades é influenciada por diversos fatores, tendo, naturalmente, uns uma maior preponderância do que outros, como veremos no Ponto 6.3. Contudo, considerando o lugar ocupado pela sexualidade neste "ranking" e influenciados aqui pelas entrevistas levadas a cabo nesta Fase 3 deste estudo[138] (ver Capítulo 7), supomos que as próprias políticas públicas possam ter, neste caso, um importante papel. Veja-se que a lei que estabelece o regime de aplicação da educação sexual no meio escolar (Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, 2009) é de 2009, estabelecendo, entre outros, as modalidades de integração, a carga horária e a inclusão obrigatória nos projetos educativos. Os *media* nunca tiveram esta prioridade nas políticas educativas.

Considerando, agora, especificamente os professores que disseram ter lecionado a disciplina "Cidadania e Desenvolvimento" e que lecionavam o 2.º ciclo (n = 35) e/ou o 3.º (n = 50)[139], ciclos de ensino em que é uma disciplina autónoma, percebemos que não há flutuações demasiado significativas face a um panorama global (ver Tabela 19). Entre os professores de todos os ciclos de ensino, o domínio *media* apresenta-se com uma frequência média de 2,86. Se apenas considerarmos quem lecionava o 2.º ciclo, essa média é de 2,83 e, se apenas considerarmos quem lecionava o 3.º, é de 2,88. Ou seja, a flutuação é mínima. Apenas se nota um maior nível de dispersão entre os professores do 3.º ciclo, o que indica que a frequência é mais variável entre os diferentes inquiridos desse grupo. Este cenário acarreta consigo algumas questões. A existência de uma disciplina autónoma não influencia o trabalho em torno deste domínio? Significa isto que domínio tem vindo a ser abordado também e de modo significativo transversalmente? E, mais, implicará isto que o trabalho em torno do domínio está, efetivamente, a ir além dos pelo menos dois ciclos de ensino obrigatórios? Sem nos esquecermos de que estamos a falar

[138] Um dos entrevistados do Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente recordava as múltiplas diretivas a propósito da educação sexual.
[139] Os professores que lecionam o 2º ciclo e/ou o 3.º somam um total de 78, que são aqueles que poderiam lecionar a disciplina "Cidadania e Desenvolvimento". Todavia, cada docente pode lecionar mais do que um ciclo de ensino, motivo pelo qual a soma de cada subamostra referente a cada um dos ciclos de ensino é superior a 78.

de valores médios, que as subamostras consideradas são reduzidas[140] e que cada docente pode lecionar mais do que um ano letivo, a propósito destas nossas interrogações, não podíamos deixar de referir os seguintes dados:

- entre professores do pré-escolar, o domínio *media* tem uma frequência média de 2,60 (DP = 1,07);
- entre professores do 1.º ciclo do ensino básico 3,10 (DP = 1,08); e
- entre professores do secundário, 2,84 (DP = 1,55).

Apesar de termos de ser cautelosos com esta conclusão, pelas subamostras que são consideradas, parece que o trabalho em torno do domínio tem vindo a ultrapassar os ciclos de ensino em que é obrigatório. A profundidade e o conteúdo do trabalho serão outra questão que importará explorar em estudos futuros, ainda assim, sendo abordado transversalmente, pode colocar-se a possibilidade de os *media* não serem o foco central, mas serem antes aproveitados para abordar outros conteúdos[141].

Tabela 19

Frequência com que foram abordados os distintos domínios na "Cidadania e Desenvolvimento" considerando os docentes que lecionavam o 2.º e o 3.º ciclos

Domínio	Total		2.º ciclo		3.º ciclo	
	M	DP	M	DP	M	DP
Direitos humanos (1.º grupo)	4,05	1,05	4,06	0,91	4,00	1,23
Igualdade de género (1.º grupo)	3,88	1,00	3,83	0,92	3,88	1,08
Educação ambiental (1.º grupo)	3,86	1,16	3,83	0,98	3,46	1,39
Desenvolvimento sustentável (1.º grupo)	3,77	1,13	3,71	1,02	3,66	1,29
Saúde (1.º grupo)	3,71	1,22	3,86	0,97	3,24	1,45
Interculturalidade (1.º grupo)	3,69	1,14	3,86	0,94	3,54	1,39
Sexualidade (2.º grupo)	3,08	1,24	2,71	1,15	3,22	1,37
Risco (2.º grupo)	3,01	1,29	2,91	1,31	2,96	1,41
Instituições e participação democrática (2.º grupo)	2,99	1,29	3,09	1,25	3,10	1,37
***Media* (2.º grupo)**	**2,86**	1,30	**2,83**	1,20	**2,88**	1,49
Bem-estar animal (3.º grupo)	2,84	1,37	2,74	1,44	2,30	1,39
Segurança rodoviária (2.º grupo)	2,79	1,43	2,89	1,43	2,24	1,38

[140] Pré-escolar n = 10, 1.º ciclo n = 42 e secundário n = 32.

[141] Os professores não foram questionários sobre o conteúdo abordado no domínio *media*.

Segurança, defesa e paz (3.° grupo)	2,77	1,26	2,57	1,31	2,60	1,37
Literacia financeira e educação para o consumo (2.° grupo)	2,74	1,32	2,66	1,24	2,72	1,37
Voluntariado (3.° grupo)	2,74	1,37	2,83	1,36	2,68	1,43
Outras (3.° grupo)	2,50	1,26	2,51	1,20	2,34	1,32
Mundo do trabalho (3.° grupo)	2,28	1,36	2,29	1,20	2,38	1,48
Empreendedorismo (3.° grupo)	2,08	1,25	2,34	1,21	2,04	1,34

Nota. M = média; DP = desvio-padrão; escala: 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = algumas vezes, 4 = muitas vezes, 5 = sempre

6.3. Os motivos para a (não) existência de práticas de LMI

6.3.1. As razões para não dinamizar ou colaborar em atividades

Como apontado no Ponto 6.2.1, 46,69% dos inquiridos dizem não ter dinamizado ou colaborado em atividades deste domínio nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023. Entre as razões mais relevantes para não o terem feito (ver Tabela 20), destaca-se, sem surpresa face à literatura (ver pontos 2.2.3 e 3.3), em primeiro lugar, a falta de tempo, seguida de outras três razões às quais é associado o mesmo peso: falta de orientações claras sobre como implementar, dar primazia à realização de atividades de outras áreas e não se sentir apto.

Tabela 20

Razões mais relevantes para não ter dinamizado ou colaborado na dinamização de atividades de LMI (n = 247)

Razão	%
Não há tempo	38,46%
Não há orientações claras sobre o modo de implementar	33,20%
Dou primazia à realização de atividades de outras áreas	33,20%
Não me sinto apto(a)	33,20%
Os programas disciplinares não permitem	28,34%
Não existem recursos e materiais de apoio adequados	16,60%
Não existem meios tecnológicos adequados	15,79%
Os estudantes não valorizam/demonstram interesse	13,36%

Outro	8,91%
Os pais e encarregados de educação não valorizam/demonstram interesse	8,10%
Não existem recursos financeiros adequados	6,48%
Não tenho interesse	4,45%
A direção do(s) agrupamento(s)/escola(s) não agrupada(s) não valoriza	3,64%
Não considero que traga benefícios para os alunos	0,40%

Nota. A cada professor foi pedido para selecionar até três razões mais relevantes

Apesar de encontramos professores de distintos grupos de recrutamento a afirmarem que dinamizam ou colaboram em atividades deste domínio (ver Ponto 6.2.1), o facto de os programas disciplinares não permitirem realizar atividades de LMI é outra razão frequentemente assinalada para não se apostar nestas atividades. Esta questão entra, de certo modo, em contradição com as leituras favoráveis sobre a possibilidade de se encontrarem pontes entre as *Aprendizagens Essenciais* e a LMI (A. Oliveira, 2021; S. Pereira, Pinto & Madureira, 2023), podendo indicar a necessidade de se tornarem visíveis junto dos professores os modos de integração da LMI nos programas disciplinares.

A falta de recursos e de materiais de apoio e meios tecnológicos também é assinalada, não sendo colocada tanto a tónica na questão financeira.

Em termos de valorização/interesse, há algumas questões a salientar. Comparando a perceção dos professores face aos distintos públicos, entre as razões mais relevantes para a não dinamização ou colaboração nestas atividades, tem mais expressão a não valorização/interesse dos estudantes (13,36%), depois dos pais e encarregados de educação (8,10%) e só depois das direções dos agrupamentos e escolas não agrupadas (3,64%). Em contraponto, apenas 0,40% considera que estas atividades não trazem benefícios para os alunos. A sua própria falta interesse foi assinalada por 4,45%. Assim, a falta de valorização/interesse não será tanto, na visão destes professores, uma questão intrínseca à escola, mas mais dos alunos e dos seus responsáveis.

As respostas na categoria "outro" enfatizam a ideia de que "não se proporcionou". É ainda referida a pressão do currículo, o facto de existirem outros elementos da comunidade educativa mais aptos, nunca terem pensado no assunto e considerarem que envolver-se nessas iniciativas lhes traria problemas, mas sem especificar quais.

Além do reportado explicitamente pelos inquiridos para não terem dinamizado ou colaborado em atividades, procuramos ainda encontrar outras razões subjacentes. Como relatado no Ponto 6.2.1, nos cruzamentos entre as variáveis sociodemográficas e terem ou não dinamizado ou colaborado em atividades de LMI, não encontramos diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$), sugerindo que não são fatores significativos. Verifica-se, contudo, uma relação estatisticamente significativa entre ter dinamizado ou colaborado em atividades de LMI e ter participado em ações de formação. Ocupamo-nos em detalhe dessa questão no Ponto 6.3.3.

6.3.2. As perceções sobre motivos que possam influenciar a implementação das atividades

Em linha com a razão mais relevante para não dinamizar ou colaborar em atividades de LMI (ver Tabela 20), o tempo é, sem dúvida, a questão mais sensível entre os motivos com potencial influência na implementação ou não da LMI, considerando a perspetiva de todos os professores inquiridos (n = 529). Os inquiridos, em termos médios, a discordam que "a gestão do tempo e da vida escolar e o horário" permitam dinamizar atividades neste domínio, sendo o motivo com um maior nível de discordância (ver Tabela 21).

Tabela 21

Nível de concordância dos inquiridos face a distintos motivos que possam influenciar a implementação da LMI nas escolas (n = 529)

Motivo	Total		1	2	3	4	5
	M	DP	%	%	%	%	%
A gestão do tempo e da vida escolar e o horário permitem dinamizar atividades	2,14	0,90	26,26%	41,02%	25,71%	6,24%	0,76%
Os recursos financeiros respondem às necessidades existentes	2,28	0,87	19,47%	40,08%	34,40%	4,91%	1,13%
A oferta formativa para professores é suficiente e responde às necessidades existentes	2,48	0,91	13,42%	38,94%	34,78%	11,53%	1,32%
Os recursos e materiais de apoio respondem às necessidades existentes	2,53	0,91	13,04%	36,11%	36,48%	13,80%	0,57%

Os meios tecnológicos respondem às necessidades existentes	2,54	1,03	17,01%	33,46%	30,81%	16,07%	2,65%
Os professores em geral estão capacitados e qualificados	2,67	0,89	9,83%	30,43%	43,86%	14,56%	1,32%
As atividades de LMI são valorizadas pelos pais/encarregados de educação	2,70	0,88	10,59%	25,71%	48,02%	14,56%	1,13%
Estou capacitado(a) e qualificado(a) para dinamizar atividades	2,81	1,11	13,23%	26,65%	32,33%	21,55%	6,24%
As políticas educativas a nível ministerial apoiam as atividades neste domínio	2,90	0,97	8,88%	21,17%	44,80%	20,98%	4,16%
O agrupamento/escola não agrupada a que pertenci em 2022/2023 tinha políticas de promoção da LMI	2,91	1,01	10,40%	20,04%	41,40%	24,20%	3,97%
As atividades de LMI são valorizadas pelos estudantes	2,91	0,90	6,24%	24,01%	44,80%	22,12%	2,84%
A LMI é valorizada pelas direções de agrupamentos/escolas não agrupadas	3,04	0,95	5,86%	19,85%	45,18%	23,06%	6,05%
As atividades de LMI são valorizadas pelos professores	3,10	0,84	2,65%	19,09%	47,07%	27,60%	3,59%

Nota. M = média; DP = desvio-padrão; escala: 1 = discordo plenamente, 2 = discordo, 3 = nem concordo, nem discordo, 4 = concordo, 5 = concordo plenamente

A seguir à questão do tempo, em segundo lugar, destaca-se a discordância com o facto de os recursos financeiros responderem às necessidades existentes. Este é um resultado algo surpreendente dado que esta questão não tinha especial destaque entre as razões mais relevantes para não se dinamizar ou colaborar em atividades de LMI (ver Tabela 20). Poderá dar-se o caso de a sua influência não ser tanto uma questão de desenvolver ou não as práticas, mas antes uma influência no modo como podem ser desenvolvidas.

Em terceiro lugar, surge a discordância face à oferta formativa ser suficiente e responder às necessidades e só depois aparece a discordância quanto aos recursos, materiais e meios tecnológicos serem suficientes.

Quanto à capacitação dos docentes, os inquiridos discordam mais da afirmação "os professores em geral estão capacitados e qualificados" (M = 2,67; DP = 0,89) do que do facto de eles próprios estarem capacitados e qualificados (M = 2,81; DP = 1,11). Assim, e apesar de existir uma maior dispersão de respostas quando falam da sua capacitação a nível individual, de um modo genérico, têm uma visão mais negativa sobre a capacitação dos professores em geral do que da sua própria capacitação.

Comparando agora as afirmações a propósito da valorização do domínio por distintos atores, mais uma vez, a desvalorização parece colocar-se, na perspetiva dos professores, mais como uma problemática extrínseca à escola, com a área a ser menos valorizada pelos estudantes e pelos seus responsáveis do que pelas direções e pelos professores.

Em termos globais, verifica-se uma discordância com quase todas as afirmações apresentadas, à exceção das referentes à valorização deste domínio pelas direções dos agrupamentos ou escolas e pelos professores, que se colocariam num ponto mais intermédio de "nem concordo, nem discordo". Assim, à exceção destas últimas, os motivos apresentados parecem colocar-se como fatores que afetam negativamente a implementação.

Quanto às políticas educativas, em termos médios, há uma discordância face à afirmação "as políticas educativas a nível ministerial apoiam as atividades neste domínio", mas, em perspetiva, surge apenas em nono lugar.

Procurando tirar mais ilações a propósito destes dados, recorremos a uma análise fatorial exploratória. Através da mesma, conseguimos identificar três fatores[142] (ver Tabela 22):

- um primeiro que poderíamos designar de "políticas e valorização" e que inclui as políticas educativas a nível ministerial e as políticas das escolas, bem como a valorização do domínio pelas direções, professores, alunos e encarregados de educação;
- um segundo referente aos "materiais e recursos", sejam financeiros, tecnológicos ou materiais de apoio; e
- um terceiro referente à capacitação dos professores.

[142] Eliminou-se o item gestão do tempo porque equivalia a um aumento do alfa de Cronbach. No primeiro fator, o alfa de Cronbach é 0,838, no segundo 0,850 e no terceiro 0,664.

Se o segundo e o terceiro fatores são, de certo modo, autoexplicativos, quanto ao primeiro, interessará pensar a relação entre as políticas públicas, as políticas das escolas e a valorização. Considerando que a existência de um apoio claro das autoridades educativas é um dos fatores que determinam o êxito do desenvolvimento deste domínio (Wilson & Duncan, 2009), supomos que a relação que se estabelece em torno destes elementos será a de uma sensibilização, para a qual podem contribuir as políticas públicas. Assim, supomos que o fator latente que agrega estas variáveis está associado com a sensibilização, o que poderá indicar a necessidade de uma política forte neste domínio que promova a sensibilização da comunidade educativa.

Tabela 22

Matriz padrão dos fatores extraídos relativamente aos motivos que possam influenciar a implementação da LMI nas escolas

Motivo	1	2	3
Os recursos financeiros respondem às necessidades existentes	0,024	**0,842**	-0,023
A oferta formativa para professores é suficiente e responde às necessidades existentes	0,179	0,325	0,388
Os recursos e materiais de apoio respondem às necessidades existentes	0,036	**0,734**	0,231
Os meios tecnológicos respondem às necessidades existentes	-0,044	**0,910**	-0,008
Os professores em geral estão capacitados e qualificados	0,005	0,187	**0,750**
As atividades de LMI são valorizadas pelos pais/encarregados de educação	**0,774**	-0,095	0,080
Estou capacitado(a) e qualificado(a) para dinamizar atividades	0,037	-0,079	**0,875**
As políticas educativas a nível ministerial apoiam as atividades neste domínio	**0,543**	0,315	-0,080
O agrupamento/escola não agrupada a que pertenci em 2022/2023 tinha políticas de promoção da LMI	**0,773**	0,069	-0,041
As atividades de LMI são valorizadas pelos estudantes	**0,740**	-0,088	0,166
A LMI é valorizada pelas direções de agrupamentos/escolas não agrupadas	**0,861**	0,062	-0,138
As atividades de LMI são valorizadas pelos professores	**0,743**	-0,082	0,091

Nota. Destacam-se a negrito os motivos que integram cada fator

Por fim, alguns dos motivos apresentam diferenças entre os envolvidos e os não envolvidos em atividades de LMI, assim como entre quem frequentou e quem não frequentou formação[143].

Quanto a quem diz ter dinamizado ou colaborado em atividades de LMI e quem não o fez, apenas não se encontram diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) em relação ao seu nível de concordância sobre a suficiência da resposta da oferta formativa, dos meios tecnológicos e dos recursos financeiros.

Na Tabela 23, apresentam-se as diferenças entre os dois grupos de professores para os restantes motivos, nos quais se encontram diferenças estatisticamente significativas. Pela análise, e como seria de esperar, percebe-se que há uma visão mais negativa de quem diz não ter dinamizado ou colaborado em atividades de LMI, apresentando, em termos médios, níveis de discordância maiores. Contudo, mesmo entre quem diz ter estado envolvido nessas atividades, o nível de concordância, em termos médios, apenas varia de "discordo" para "nem concordo, nem discordo", o que pode apontar para a inexistência de condições favoráveis, neste domínio, mesmo na visão daqueles que estariam à partida mais predispostos para a implementação destas atividades.

Tabela 23

Diferenças entre os envolvidos e os não envolvidos em atividades de LMI quanto ao nível de concordância face a distintos motivos que possam influenciar a implementação da LMI nas escolas

Motivo	Valor-*p*	Esteve envolvido em atividades			Não esteve envolvido em atividades		
		n	M	DP	n	M	DP
A gestão do tempo e da vida escolar e o horário permitem dinamizar atividades	0,015	282	2,23	0,90	247	2,04	0,91
Os recursos e materiais de apoio respondem às necessidades existentes	0,001	282	2,65	0,94	247	2,39	0,85
Os professores em geral estão capacitados e qualificados	0,025	282	2,76	0,91	247	2,57	0,85
As atividades de LMI são valorizadas pelos pais/encarregados de educação	0,000	282	2,85	0,92	247	2,53	0,82

[143] A diferença entre estes últimos dois grupos é explorada no ponto sobre a formação (Ponto 6.3.3).

Estou capacitado(a) e qualificado(a) para dinamizar atividades	0,000	282	3,15	1,07	247	2,43	1,03
As políticas educativas a nível ministerial apoiam as atividades neste domínio	0,000	282	3,12	0,96	247	2,66	0,91
O agrupamento/escola não agrupada a que pertenci em 2022/2023 tinha políticas de promoção da LMI	0,000	282	3,16	1,00	247	2,63	0,94
As atividades de LMI são valorizadas pelos estudantes	0,000	282	3,14	0,93	247	2,66	0,80
A LMI é valorizada pelas direções de agrupamentos/escolas não agrupadas	0,000	282	3,22	1,01	247	2,82	0,84
As atividades de LMI são valorizadas pelos professores	0,000	282	3,23	0,90	247	2,96	0,75

Nota. n = número de casos válidos; M = média; DP = desvio-padrão; escala: 1 = discordo plenamente, 2 = discordo, 3 = nem concordo, nem discordo, 4 = concordo, 5 = concordo plenamente; apresentação de média e desvio-padrão dos dois grupos apenas para motivos com diferenças estatisticamente significativas na sequência do teste não paramétrico de Mann-Whitney

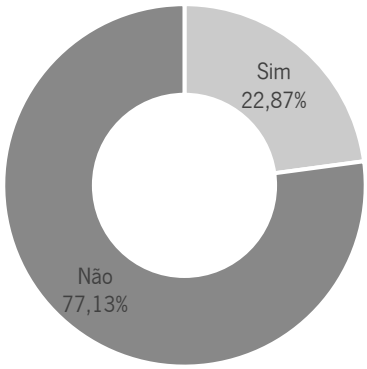
Curiosamente, mesmo entre quem diz ter estado envolvido em atividades de LMI, a afirmação "estou capacitado(a) e qualificado(a) para dinamizar atividades", em termos médios, não vai além do "nem concordo, nem discordo", o que reforça a necessidade de formação, questão que exploraremos de seguida.

6.3.3. A participação em ações de formação e a influência na implementação de atividades

Apenas 22,87% dos inquiridos dizem ter, nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, frequentado ações de formação em LMI (ver Figura 42). Entre os que frequentaram, encontramos docentes de todos os grupos etários, género e formação académica. Não se encontram relações estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre esta questão e o nível de ensino em que lecionam os docentes. Por outro lado, há uma relação estatisticamente significativa entre ter dinamizado ou colaborado em atividades de LMI e o facto de ter participado em ações de formação neste domínio, como exploraremos adiante.

Figura 42

Frequência em ações de formação em LMI nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, reportada pelos professores inquiridos (n = 529)

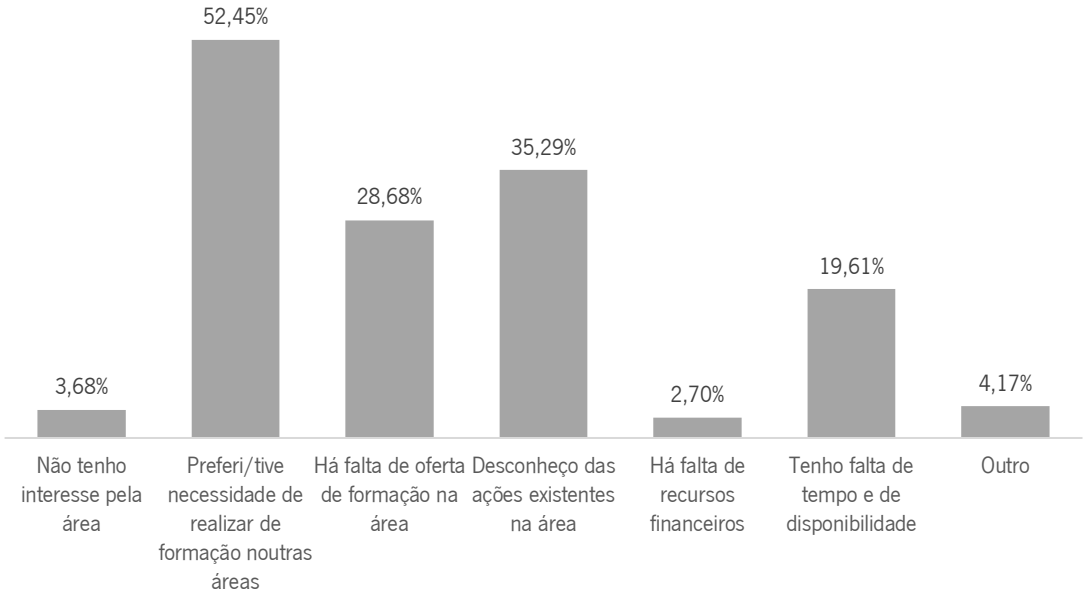


Entre aqueles que declararam não ter frequentado ações de formação, destaca-se como motivo (ver Figura 43) sobretudo o facto de terem preferido/terem tido necessidade de realizar de formação noutras áreas, o que sugere que o modo como as áreas competem entre si pela atenção dos docentes tem especial impacto no domínio. Logo a seguir, coloca-se a falta de conhecimento sobre as ações de formação existentes e a perceção de que existe falta de oferta, indicando que pode existir falta de formação e/ou de divulgação da mesma[144].

[144] Mesmo os professores que frequentaram ações de formação neste domínio e que, portanto, à partida têm algum conhecimento sobre o que existe, em termos médios, não concordam que "A oferta formativa para professores é suficiente e responde às necessidades existentes" (ver Tabela 24).

Figura 43

Motivos apresentados pelos inquiridos para não terem frequentado formação em LMI (n = 408)



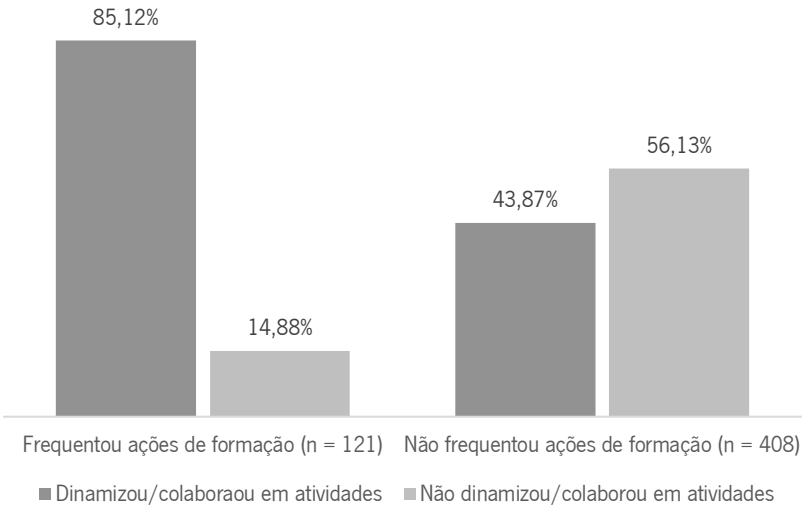
Nota. Cada professor devia selecionar todos os motivos que se aplicassem

O fator tempo não tem um destaque tão grande, mas continua com elevada expressividade. Já a falta de interesse tem pouca expressão, bem como a falta de recursos financeiros. Na opção "outro", surgem duas referências a ter frequentado formação em anos anteriores, duas à incompatibilidade de horários, duas à progressão de carreira e uma ao final de carreira. A penúltima questão poderá estar relacionada com a primazia dada a outras áreas que possam contribuir de forma mais significativa para a progressão de carreira.

Como assinalado, há uma relação estatisticamente significativa entre ter dinamizado ou colaborado em atividades de LMI e ter participado em ações de formação neste domínio. Falamos de uma associação moderada (p = 0,00; V = 0,347), sendo que a grande maioria dos inquiridos que frequentaram formação também dinamizaram ou colaboraram em atividades neste domínio (ver Figura 44), sugerindo que a formação tem influência na implementação.

Figura 44

Frequência em ações de formação em LMI versus dinamização ou colaboração em atividades neste domínio



Além disso, a participação nestas ações de formação parece ter ainda impacto nas perceções sobre os distintos motivos que podem influenciar a implementação da LMI nas escolas.

Olhando para quem frequentou ou não ações formação e para o seu nível de concordância face a distintos motivos, apenas não se encontram diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) em relação à perceção sobre a existência de meios tecnológicos e de recursos financeiros que respondam às necessidades existentes, colocando-se assim como fatores mais estruturais e menos dependentes da perceção dos inquiridos[145].

Como se observa na Tabela 24 e em linha com o que seria expectável, em média, há uma discordância maior face às afirmações entre aqueles que não frequentaram ações de formação e, portanto, uma visão mais negativa face ao panorama global.

[145] Recorde-se que, quanto a quem diz ter dinamizado ou colaborado em atividades e quem não, também não se encontram diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) em relação ao seu nível de concordância sobre a suficiência dos meios tecnológicos e dos recursos financeiros.

Tabela 24

Diferenças entre os que participaram ou não em ações de formação quanto ao nível de concordância face a distintos motivos que possam influenciar a implementação da LMI nas escolas

Motivo	Valor-*p*	Frequentou ações de formação			Não frequentou ações formação		
		n	M	DP	n	M	DP
A gestão do tempo e da vida escolar e o horário permitem dinamizar atividades	0,000	121	2,40	0,86	408	2,07	0,90
A oferta formativa para professores é suficiente e responde às necessidades existentes	0,000	121	2,95	0,98	408	2,35	0,84
Os recursos e materiais de apoio respondem às necessidades existentes	0,000	121	2,81	0,99	408	2,44	0,86
Os professores em geral estão capacitados e qualificados	0,013	121	2,86	0,94	408	2,62	0,87
As atividades de LMI são valorizadas pelos pais/encarregados de educação	0,000	121	2,96	0,90	408	2,62	0,87
Estou capacitado(a) e qualificado(a) para dinamizar atividades	0,000	121	3,55	1,02	408	2,59	1,04
As políticas educativas a nível ministerial apoiam as atividades neste domínio	0,000	121	3,37	0,92	408	2,76	0,94
O agrupamento/escola não agrupada a que pertenci em 2022/2023 tinha políticas de promoção da LMI	0,000	121	3,38	0,98	408	2,77	0,97
As atividades de LMI são valorizadas pelos estudantes	0,000	121	3,37	0,90	408	2,78	0,86
A LMI é valorizada pelas direções de agrupamentos/escolas não agrupadas	0,000	121	3,47	0,98	408	2,91	0,91
As atividades de LMI são valorizadas pelos professores	0,003	121	3,29	0,85	408	3,05	0,83

Nota. n = número de casos válidos; M = média; DP = desvio-padrão; escala: 1 = discordo plenamente, 2 = discordo, 3 = nem concordo, nem discordo, 4 = concordo, 5 = concordo plenamente; apresentação de média e desvio-padrão dos dois grupos apenas para motivos com diferenças estatisticamente significativas na sequência do teste não paramétrico de Mann-Whitney

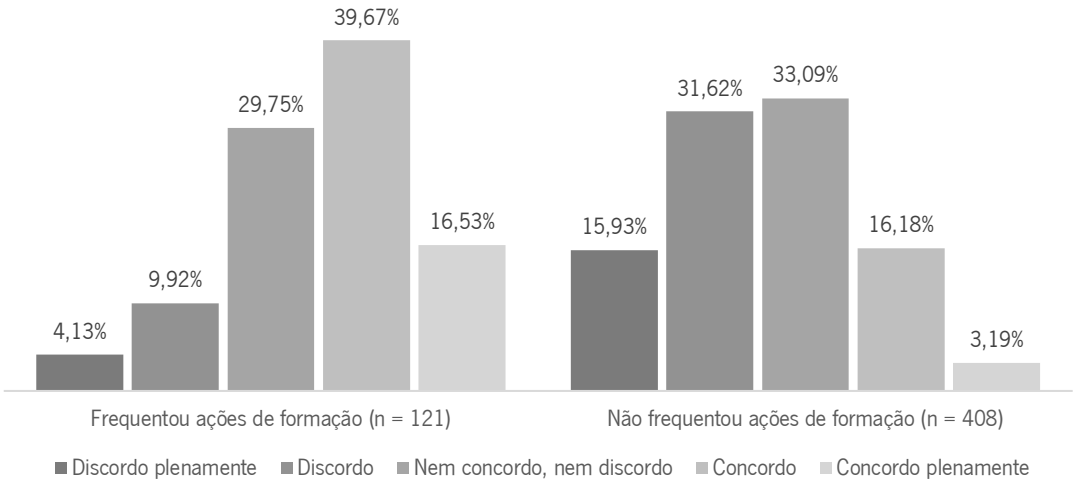
A propósito de quem frequentou ações de formação, é importante destacar dois dados: em termos médios, continua a existir, entre estes, uma discordância sobre a existência de recursos e de materiais

de apoio que respondam às necessidades existentes e mesmo quem frequentou formação não se sente totalmente capacitado e qualificado para dinamizar atividades.

Se aprofundarmos o nosso olhar sobre o nível de concordância relativamente à afirmação "estou capacitado(a) e qualificado(a) para dinamizar atividades de LMI" (ver Figura 45), percebemos que é significativamente maior o número de inquiridos que se sente apto entre aqueles que frequentaram ações de formação (56,20% versus 19,37%). Contudo, ainda há uma percentagem significativa que não se sente apto entre aqueles que frequentaram ações de formação, o que pode sugerir que essa formação foi insuficiente. Assim, a formação parece influenciar, de forma significativa, a perceção dos professores sobre a sua capacidade para dinamizar estas atividades, possivelmente, tendo em conta o seu efeito no aumento do conhecimento e na consequente autoconfiança dos professores para incorporar o domínio (McNelly & Harvey, 2021), mas não é suficiente. Podemos, então, questionar-nos se esta insuficiência é determinada pelo tempo das ações de formação ou pelo seu conteúdo.

Figura 45

Frequência em ações de formação em LMI versus sentir-se capacitado e qualificado para dinamizar atividades



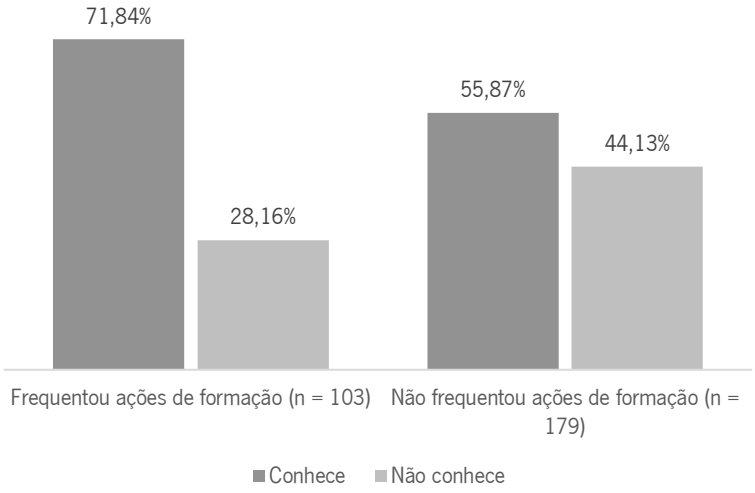
A propósito do material de apoio, é relevante assinalar que, entre aqueles que dizem ter frequentado ações de formação neste domínio, nem todos dizem conhecer os dois referenciais centrais neste domínio — o *Aprender com a Biblioteca Escolar* e o *Referencial de Educação para os* Media —, o que parece

implicar que nem sempre são abordados nestas ações de formação e nos leva questionar qual será, efetivamente, o conteúdo dessa formação.

Existe uma relação estatisticamente significativa entre ter frequentado (ou não) ações de formação e conhecer (ou não) o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* e o *Referencial de Educação para os* Media (p = 0,008 e p = 0,000, respetivamente), apresentando-se a primeira como uma relação fraca (V = 0,158) e a segunda moderada (V = 0,211) e sendo maior o conhecimento de quem frequentou a formação, mas não sendo total (ver Figura 46 e Figura 47[146]).

Figura 46

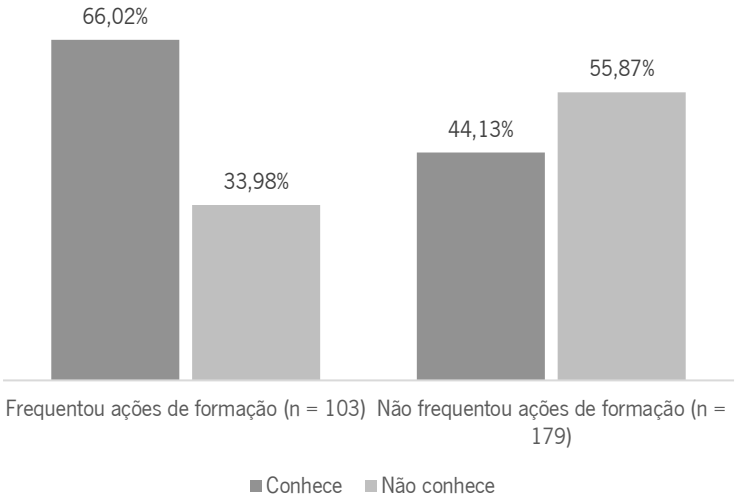
Frequência em ações de formação em LMI versus conhecimento do referencial Aprender com a Biblioteca Escolar



[146] Às perguntas sobre os referenciais apenas respondeu quem dizia ter dinamizado ou colaborado em atividades de LMI (n= 282).

Figura 47

Frequência em ações de formação em LMI versus conhecimento do Referencial de Educação para os *Media*



Por fim, comparando as características das atividades[147] do grupo que diz ter frequentado ações formação com aquele que não o fez, encontramos algumas questões que interessa assinalar. Primeiro, em termos da frequência com que foram abordadas as distintas temáticas, não há diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) no que respeita às seguintes questões:

- perceber como os *media* constroem a realidade, como incluem e representam grupos, acontecimentos ou outros aspetos, como veiculam valores e estereótipos;
- analisar a linguagem das mensagens mediáticas (diferenças entre meios, formatos, géneros, estruturas narrativas, etc.);
- conhecer os diferentes papéis e tipos de trabalho de quem faz os produtos mediáticos;
- conhecer o modo de produção de cada meio;
- explorar instituições associadas à produção e circulação das mensagens, os seus propósitos e modelos de negócio;
- saber quem regula os *media* e que leis existem neste domínio.

[147] Recorde-se que estas questões apenas foram aplicadas a quem dizia ter dinamizado ou colaborado em atividades (n = 282).

Estes resultados são algo surpreendentes na medida em que estas são temáticas centrais da educação para os *media*, sobretudo se pensarmos nos seus conceitos-chave (ver Ponto 1.1.1), pelo que seria expectável que a formação implicasse o aumento da frequência com que são abordadas.

Por outro lado, as questões que apresentam diferenças estatisticamente significativas (ver Tabela 25) e que são abordadas com mais frequência por quem diz frequentado ações de formação estão associadas sobretudo a aspetos mais instrumentais (usar os *media* como auxiliar ou como recurso) e a uma dimensão mais prática (desenvolver a capacidade de comunicar e criar conteúdos). Isto levam-nos a questionar se a formação não terá sido sobretudo em torno de questões mais instrumentais e práticas. Adicionalmente, verifica-se um aumento na frequência de abordagem de questões relacionadas com a literacia para a informação (pesquisar, selecionar, avaliar e hierarquizar informação), bem como em torno da reflexão sobre como as audiências usam os *media* no seu dia a dia, interpretam e negoceiam os significados. À exceção do caso particular "refletir sobre como as audiências usam os *media* no seu dia a dia, interpretam, negoceiam os significados", estes resultados parecem estabelecer relação com as políticas educativas e o seu impacto na formação dos professores, considerando sobretudo a contínua aposta no acesso e no uso dos *media* para melhorar a eficácia da aprendizagem, mas sem ignorar também elementos mais recentes, como a publicação do PASEO.

Tabela 25

Diferenças entre os que participaram ou não em ações de formação quanto à frequência com que foram abordadas distintas temáticas nas atividades em que estiveram envolvidos

Área/temática	Valor-*p*	Frequentou ações de formação			Não frequentou ações formação		
		n	M	DP	n	M	DP
Usar os *media* como auxiliar ou recurso de aprendizagem	0,002	103	4,43	0,75	179	4,06	0,99
Pesquisar, selecionar, avaliar e hierarquizar informação	0,048	103	4,04	0,86	179	3,78	0,99
Desenvolver a capacidade de comunicar, expressar ideias	0,007	103	3,95	0,76	179	3,64	0,96
Criar conteúdos (meio de comunicação escolar, blogue, vídeos ou outros)	0,004	103	3,65	1,06	179	3,22	1,23

Refletir sobre como as audiências usam os *media* no seu dia a dia, interpretam, negoceiam os significados	0,007	103	2,76	1,12	179	2,38	1,11

Nota. n = número de casos válidos; M = média; DP = desvio-padrão; escala: 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = algumas vezes, 4 = muitas vezes, 5 = sempre; apresentação de média e desvio-padrão dos dois grupos apenas para áreas/temáticas com diferenças estatisticamente significativas na sequência do teste não paramétrico de Mann-Whitney

6.4. Síntese final

Foram inquiridos 529 professores de diferentes áreas disciplinares e de todos os anos de escolaridade dos 18 distritos de Portugal continental. Mais de metade (53,31%) diz ter dinamizado ou colaborado em atividades de LMI nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023. Percebe-se, contudo, que os *media* são utilizados sobretudo como um auxiliar ou como recurso educativo por comparação com os propósitos de promoção da LMI.

Nas atividades desenvolvidas, entre os meios usados ou analisados, têm especial expressão os que estão associados ao ambiente digital. Comparando as diferentes temáticas/áreas, depois do uso como auxiliar ou como recurso de aprendizagem, nota-se uma frequente aposta na literacia para a informação (pesquisar, selecionar, avaliar e hierarquizar informação) e no desenvolvimento de competências de comunicação (capacidade de comunicar, expressar ideias), bem como na criação de conteúdos. Estes resultados, mais uma vez, de certo modo, parecem refletir as políticas públicas, considerando que estas, ao longo dos anos, têm vindo a privilegiar o acesso e o uso das tecnologias para melhorar a aprendizagem e considerando também a mais recente ênfase do PASEO nas competências de pesquisa, de mobilização da informação e de comunicação. Focando-nos nos objetivos, parecem continuar a coexistir abordagens capacitadoras e protetoras.

Os dinamizadores das atividades são sobretudo professores, mas, curiosamente, os alunos também são frequentemente apontados como tal. Os dados do questionário são insuficientes para sabermos o que fazem esses estudantes. Todavia, tendo presente as outras etapas do estudo, poderemos supor que entre as atividades estarão os *media* escolares.

Quanto aos destinatários, sobressaem os alunos de anos de escolaridade mais avançados, com destaque para o 3.º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário, bem como para os professores. Há, contudo, atividades dirigidas a todos os públicos da comunidade escolar, desde pessoal não docente até às famílias. Este resultado não será, contudo, certamente tão idílico como pode parecer. Considerando também as outras etapas do estudo, as atividades dirigidas aos professores, ao pessoal não docente e às famílias poderão estar mais associadas a uma capacitação para o uso das tecnologias ao serviço das atividades educativas ou da gestão escolar, mais uma vez, um possível efeito das políticas públicas que têm vindo a apostar na modernização do sistema educativo e, em particular, do mais recente Programa de Digitalização para as Escolas.

As práticas são, maioritariamente, de carácter regular, sobretudo semanais e mensais, e são principalmente atividades práticas, mas sem ignorar a exposição teórica e o debate. Têm lugar, muitas vezes, no quadro das disciplinas e, menos frequentemente, no âmbito da biblioteca escolar. Parece, portanto, existir uma forte articulação com os espaços disciplinares, o que poderá, ainda assim, estar a ser inflacionado pelo uso dos *media* como recurso educativo, também considerado entre as atividades reportadas pelos inquiridos.

Os referenciais *Aprender com a Biblioteca Escolar* e *Referencial de Educação para os* Media são usados algumas vezes nestas atividades. Os dados mostram, porém, que a mera existência de referenciais é insuficiente, primeiro, porque não há um conhecimento generalizado dos mesmos e, segundo, porque mesmo quem os conhece nem sempre recorre a eles. Considerando que estes são documentos centrais no apoio à realização das atividades, sublinha-se, portanto, a necessidade da sua divulgação e de uma sensibilização para a sua importância e para a sua utilidade.

No caso específico da "Cidadania e Desenvolvimento" (numa abordagem transversal e enquanto disciplina), onde os *media* teriam um lugar privilegiado, considerando a frequência média com que o domínio é abordado, este surge em décimo lugar entre os 17 domínios previstos na ENEC e em quarto lugar entre os seis do seu grupo. Se, por um lado, podemos pensar no cumprimento da estratégia e das prioridades estabelecidas relativamente aos três grupos, por outro, não podemos ignorar uma maior prioridade dada a outros domínios do mesmo grupo que os *media*, o que poderá dever-se às próprias prioridades estabelecidas pelas políticas educativas, que têm vindo a dar mais prioridade a certos domínios da educação para a cidadania, como a educação para a sexualidade.

Quanto às razões para não dinamizar ou colaborar em atividades de LMI, destaca-se, de forma inequívoca, a falta de tempo, seguindo-se a falta de orientações claras sobre como implementar, dar primazia à realização de atividades de outras áreas e não se sentir apto. Perspetivando de forma mais global os fatores com potencial influência na promoção da LMI, volta a sobressair o tempo, existindo ainda outros fatores que não respondem às necessidades existentes para dinamizar atividades neste domínio, como os recursos financeiros e a oferta formativa. De um modo global, os diferentes motivos apresentados aos inquiridos parecem colocar-se como fatores que afetam negativamente a implementação, havendo uma visão mais negativa entre quem não esteve envolvido em atividades de LMI, bem como entre quem não frequentou ações de formação. A falta de valorização/interesse deste domínio não será tanto, na visão destes professores, uma questão intrínseca à escola, mas mais dos alunos e dos seus responsáveis.

Por fim, importa realçar a existência de uma relação estatisticamente significativa entre ter participado em ações de formação e ter dinamizado ou colaborado em atividades, bem como uma perceção negativa acerca da suficiência da oferta formativa para professores face às necessidades existentes, o que vem sublinhar, mais uma vez, a necessidade de uma capacitação dos docentes e da expansão da formação inicial e contínua.

Sem esquecer a identificação e a caracterização das políticas e das práticas, estes motivos e razões para a (não) implementação e desenvolvimento de atividades neste domínio voltam a ser objeto do próximo capítulo, explorando-os a partir de uma abordagem qualitativa.

Capítulo 7

A LMI nas escolas a partir da voz das lideranças: resultados das entrevistas

Na última etapa da componente empírica, foram realizadas entrevistas a membros das direções e a outros responsáveis identificados pelas mesmas em 15 agrupamentos de escolas. O foco é a implementação e o desenvolvimento de políticas e de práticas de promoção da LMI, bem como os motivos e razões para a (não) implementação e desenvolvimento.

Neste capítulo, exploramos essas mesmas entrevistas. Começamos por uma caracterização geral dos agrupamentos e dos entrevistados, para, de seguida, olharmos para o lugar dos *media* nestas unidades orgânicas e para o enquadramento da promoção da LMI. Explora-se, a partir destas vozes, as estratégias, as iniciativas, os objetivos, os âmbitos, os responsáveis, os destinatários e os usos de referenciais. Por fim, são objeto de análise os motivos, as oportunidades, bem como as sugestões para a implementação e dinamização de atividades neste domínio.

7.1. Caracterização da amostra

São incluídos, nesta etapa, 15 agrupamentos de escolas, três de cada região (Alentejo, Algarve, Centro, Lisboa e Vale do Tejo e Norte) e todos com os diferentes níveis de ensino, desde ensino pré-escolar ao secundário, tal como previsto nos critérios de inclusão (ver Ponto 4.2.5). Quanto ao ensino profissional, este está presente em 13 dos agrupamentos e o artístico em dois. Nenhum dos agrupamentos tem ensino especial.

Considerando o número de alunos matriculados[148], são incluídos agrupamentos de diferentes dimensões (ver Figura 48), tendo no mínimo 619 alunos e no máximo 2.777. O número médio de alunos matriculados é de 1.761,20 (DP = 657,28; Mdn = 1.868). No referente ao número de professores de cada agrupamento, também há diferenças entre os diferentes casos considerados, colocando-se como número mínimo 86 e máximo 303. A quantidade média de professores em exercício de funções é de 202,53 (DP = 63,01; Mdn = 201). Dividindo em três categorias[149] (ver Figura 49), percebe-se que a maioria dos agrupamentos em análise têm 200 ou mais professores.

[148] Na linha da opção tomada relativamente aos projetos educativos, apontada no Ponto 4.2.3, os valores são referentes ao número de alunos matriculados no ano letivo 2021/2022. O mesmo acontece com o número de professores.
[149] À imagem do que sucede com o número de alunos, inspiramo-nos na divisão criada por Sara Pereira e Pedro Moura (2022).

Figura 48

Dimensão dos agrupamentos em análise (n = 15) considerando o número de alunos matriculados

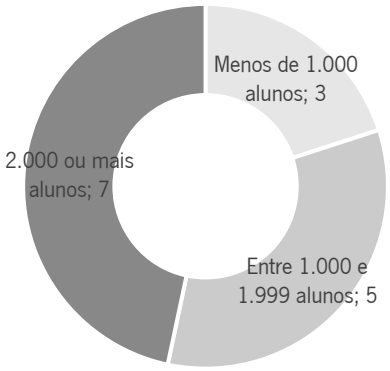


Figura 49

Dimensão dos agrupamentos em análise (n = 15) considerando o número de professores em exercício de funções



Em cada agrupamento foi entrevistada uma ou mais pessoas, em função das escolhas das direções (ver Ponto 4.2.5). Foram, portanto, incluídas as equipas diretivas, mas também outros intervenientes que assumem algum tipo de liderança nos seus agrupamentos. No total, foram envolvidos 20 indivíduos com as seguintes características:

- a média de idades era de 54,85, tendo o mais novo 43 anos e o mais velho 68;
- treze do sexo feminino e sete do masculino;

- seis com licenciatura, cinco com pós-graduação e nove com mestrado;
- provinham de 14 grupos de recrutamento distintos, desde as Línguas, às Ciências Exatas e até à Educação Física;
- 12 tinham algum cargo associado à direção (diretores, adjuntos, subdiretores ou assessores da direção) e os restantes pertenciam à coordenação de projetos, da Estratégia de Educação para a Cidadania, do Plano Nacional das Artes ou eram professoras bibliotecárias.

7.2. O lugar dos *media* nos 15 agrupamentos

Os *media* estão presentes em todos os agrupamentos envolvidos nesta etapa do estudo, quer seja através do seu uso enquanto recurso educativo, quer seja enquanto meio de comunicação, de contacto e de divulgação. As práticas com potencial na promoção da LMI também surgem de forma generalizada, mas, como veremos, em níveis bastante diferenciados e nem sempre de forma intencional.

Começando pelos *media* enquanto recurso de aprendizagem e de trabalho, apesar de existirem diferenças entre docentes e áreas disciplinares, o seu uso é prática generalizada. É dada uma ênfase ao digital, sendo até mencionado o reforço deste uso na sequência das imposições e das necessidades resultantes da pandemia da COVID-19. Além das ferramentas digitais, são referidos os filmes/vídeos e as notícias. A menção a atividades de pesquisa é recorrente, mas nem sempre se coloca a tónica no desenvolvimento da literacia para a informação.

O uso dos *media* enquanto ferramenta de comunicação é enfatizado em nove entrevistas. É valorizada a possibilidade de contacto e de divulgação do agrupamento, mencionando-se a existência de sites do agrupamento, newsletters, blogues, páginas de *media* sociais e até parcerias com meios de comunicação e gabinetes especificamente direcionados para estas atividades. Mesmo na própria comunicação interna, é enfatizado o uso do digital.

No referente à LMI, maioritariamente, esta é enquadrada na formação integral e vista como importante, mas sendo sinalizada, em alguns casos, a sua importância a par de outros domínios. As práticas com potencial de promoção destas competências, e que detalharemos no Ponto 7.3, existem nos 15 agrupamentos, mesmo naqueles que não tinham qualquer menção aparente no seu projeto educativo. Todavia, é importante não ignorar que, sendo a participação voluntária, podem ter sido incluídos agrupamentos mais favoráveis a este domínio.

A falta de menção nos projetos educativos pode surgir pela naturalização das práticas, podendo ainda a LMI colocar-se, na visão dos dirigentes escolares, como subjacente aos objetivos propostos no projeto educativo, nomeadamente no quadro de uma formação integral. É isso que permitem vislumbrar os seguintes excertos:

> eu acho que isso está enraizado já há muitos anos e nós... Todos sabem que existe o jornal, existe isto, existe aquilo e trabalham nesse sentido. Agora, formalmente, em termos formais, portanto, não é que esteja no nosso projeto educativo. Está lá como lá estão outras áreas e outras competências a desenvolver nos alunos no que diz respeito ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* [PASEO]. Não só no melhorar os resultados académicos, que isso está lá, nas áreas de competências do PASEO, como também informação e comunicação, por exemplo, está no melhorar o ambiente da escola, é um dos contributos, portanto, trabalhar a informação e a comunicação com os alunos e o pensamento crítico com eles também. Melhorar os resultados sociais e fomentar a abertura ao meio, isso é comunicar também para fora. Também está aqui vertido no nosso projeto educativo... (Agrupamento de Escolas de Santo André)

> O nosso lema é uma escola humanista. Para ser uma escola humanista, portanto, isto tem muitos componentes que têm que ser desenvolvidos. Se uma pessoa não tem literacia em termos de *media*, ora não é uma pessoa por exemplo autónoma a nível dos seus pensamentos, vamos dizer assim. Portanto, quando nós falamos em literacia para os *media*, aqui nos objetivos do agrupamento, isso tem de ser primordial, porque os *media* estão presentes diariamente na vida das pessoas, até na vida dos estudantes. Se nós não trabalharmos estes temas para eles terem mais literacia, nunca podem ser cidadãos mais competentes, cidadãos mais esclarecidos, mais conhecedores. (Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa)

Poderemos, contudo, questionar-nos se diluição da LMI noutros objetivos, assumindo uma espécie de incorporação quase natural dos objetivos, não terá impacto nas próprias práticas, que, sem orientações especificas, podem ser tudo ou nada e, simultaneamente, responsabilidade de todos ou de ninguém.

Com efeito, o domínio nem sempre surge de forma intencional e, regra geral, não existe nos agrupamentos de forma estruturada. Em nenhum dos casos há uma estratégia dita formal de LMI e apenas num caso (Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares) se estava a começar a trabalhar nesse sentido. Além disso, há entrevistados que referem mesmo nunca terem refletido sobre a

temática[150]. Isto não significa que esta não se possa enquadrar até em estratégias mais amplas ou que as práticas não sejam naturalizadas. Implica, porém, em alguns casos, que estas práticas fiquem dependentes da ação individual. É isto que ilustram declarações como as que se seguem:

> isto vai acontecendo e quase que é uma estratégia... Nós sabemos qual é que é a nossa missão, a nossa missão digamos que é proporcionar aos alunos uma educação diversa, portanto, integral. (...) E anda tudo à volta disto, portanto, todos os projetos andam todos à volta disto. (...) Vai de encontro também aos princípios, áquilo que norteia também o nosso projeto educativo, que é muito baseado no Perfil do Aluno, que é um documento, é uma bússola orientadora digamos assim. (...) Há uma indicação genérica, não é? Depois sim, depois cada professor, sim, por sua iniciativa é que vai de facto explorar um bocado. (Agrupamento de Escolas de Vale do Tamel)

> Mas a ideia que eu tenho, à medida que vou falando consigo, as coisas vão acontecendo. A escola, o que eu sinto, é que as coisas vão sendo feitas, muitas vezes de uma forma... eu não diria inconsciente, não é? Porque nós vamos percebendo e sabendo o que estamos a fazer, mas de alguma forma inconsciente, ou seja, eu ao trabalhar determinada coisa, de facto, também estou a trabalhar outra. Ou é natural. Algo que vem acompanhado. Eu acho é que falta mais essa consciencialização, essa intencionalidade, perceber logo à partida que eu ao trabalhar isto estou também a trabalhar os *media*. (Agrupamento de Escolas de Benavente)

Apesar de presente em todos os agrupamentos, a expressão da LMI é bastante diferenciada e o seu enquadramento é diverso. Há situações em que o domínio orbita em torno de projetos específicos, como os de meios de comunicação escolar, outras em torno da biblioteca escolar e outras em torno da cidadania. Noutros casos, é apresentado de modo mais transversal até. De um modo global, estes enquadramentos não surgem, porém, como resposta à LMI. Ou seja, não são ações concretas pensadas em torno de uma estratégia de LMI, o que certamente terá impacto nas competências desenvolvidas e no modo como são desenvolvidas de forma equilibrada entre todos os estudantes a nível nacional. Mais uma vez, sem orientações e sem objetivos concretos, pode explorar-se todo o potencial das práticas ou nenhum.

O enquadramento diverso do domínio é claro desde logo pelos entrevistados selecionados pelas direções. Como referíamos no Ponto 7.1, além dos elementos associados às direções dos agrupamentos, entre os

[150] O próprio conhecimento dos conceitos de educação para os *media* e LMI não é universal. Sendo mais familiar a uns do que a outros, há quem peça esclarecimentos adicionais sobre os mesmos, quem inclua práticas que não se enquadrariam nos conceitos e quem considere que não tem projetos nesse domínio, apesar de, no desenrolar da conversa, se perceber o contrário. De notar que o conceito foi definido inicialmente nas entrevistas, nos termos do que foi feito no questionário (ver Apêndice 7).

entrevistados, encontram-se ainda pessoas da coordenação de projetos, da Estratégia de Educação para a Cidadania, do Plano Nacional das Artes e professoras bibliotecárias.

Esta diversidade é igualmente visível pelos documentos referidos na identificação de material relevante neste domínio associado a cada agrupamento[151]. Em nove casos, é identificada como central neste domínio a Estratégia de Educação para a Cidadania, mostrando o reconhecimento desta estratégia e do modo como enquadra o domínio dos *media*. Os planos de atividades são identificados em quatro casos, os planos de ação de desenvolvimento digital das escolas em dois e os planos de inovação também em dois. Num caso, é ainda identificado o regimento do clube dos *media* e noutro o plano de ação/operacionalização anual do projeto educativo.

Face aos entrevistados e aos documentos escolhidos, interessa esclarecer três casos mais peculiares. Primeiro, num dos agrupamentos — o Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra — a associação da LMI ao Plano Nacional das Artes surge pela sua capacidade de agregar outros como o Plano Nacional de Cinema, colocando-se esta iniciativa nacional também como relevante no quadro da LMI.

Segundo, os planos de inovação abrem algumas possibilidades de trabalho dos agrupamentos neste domínio, como mostra o Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira:

> este ano temos a disciplina nova no 5.º ano, que ligamos o Português, a cidadania e as TIC. (...) E, na parte em que nós temos a coadjuvação com o professor de TIC, estamos a trabalhar principalmente a parte dos textos diversos ligados à literacia dos *media*, não é? Neste momento, estamos a trabalhar o texto publicitário, quer escrito, quer na... para uma rádio ou para passar na televisão, não é? Vamos trabalhar também a notícia ligada depois ao vídeo.

Terceiro e colocando-se como mais complexo, surge a questão dos planos de ação de desenvolvimento digital das escolas, vulgarmente referidos como PADDE (ver também Ponto 3.2.1), uma temática explorada por entrevistados de quatro agrupamentos. Estes planos são maioritariamente referidos no quadro de uma capacitação técnica, apesar de ser perspetivada a possibilidade de ir mais além, como mostra o seguinte excerto:

> também é [uma formação mais técnica a associada à equipa PADDE]. Também se ajuda a utilizar o que temos, nomeadamente, instrumentos novos que vêm para a escola e que não são nossos conhecidos e também programas e aplicações, que... E também nomeadamente para os alunos o saber

[151] Além dos projetos educativos.

> utilizar a internet, distinguir entre *fake news* e o que são notícias fidedignas e como fazer essa triagem. (Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares)

Na verdade, como temos vindo a apontar (ver Ponto 3.2.1), parece-nos limitada a proposta do Programa de Digitalização para as Escolas quando se pensa no quadro mais amplo da LMI, devido à sua redução a um conjunto de competências funcionais e instrumentais. Na prática e considerando de modo particular os PADDE, parece realmente que a questão fundamental é a de uma capacitação técnica. Além disso, a possibilidade de os PADDE terem em conta algumas dimensões da LMI pode ser, aliás, limitada pelas suas próprias obrigações e limitações:

> o PADDE de alguma forma tem isso em conta, mas o PADDE também é uma instituição relativamente nova, com recursos... (...) O PADDE é uma equipa nova, começou há um ano e qualquer coisa, com poucos recursos humanos. O Ministro da Educação tinha dito que as escolas iriam receber um técnico de informática, por exemplo, todas as escolas e o PADDE tem muitas obrigações, muitas responsabilidades neste momento, como por exemplo questões que têm a ver com a entrega de kits digitais. Ora os kits digitais a todos os alunos e professores. Se as pessoas que estão no PADDE estão muito preocupadas a receber computadores, a entregar computadores, a verificar se os computadores estão em ordem... Acabam depois por não ter o tempo que se calhar precisávamos para olharem para este tipo de situações de outra forma, com uma estratégia bem definida, etc. (Agrupamento de Escolas de Benavente)

7.3. As práticas

7.3.1. Os *media* escolares

Os *media* escolares são uma realidade praticamente universal nos 15 agrupamentos em estudo, tratando-se sobretudo de projetos consolidados. Apenas num agrupamento não há qualquer menção a este tipo de projetos e num outro o jornal escolar já não estava em funcionamento nos anos a que se reporta o presente estudo (2021/2022 e 2022/2023), tendo sofrido o impacto do período de confinamento, no quadro da pandemia da COVID-19.

Em termos de meios, em cinco dos casos, conjugam o jornal e a rádio e, em dois, existe ainda a televisão, apesar de num deles não em completo funcionamento. Noutros cinco, encontramos somente o jornal, e

em três só a rádio. O impacto do digital é salientado quer relativamente ao jornal, quer relativamente à rádio, vendo-se o embarcar dos *media* escolares nesta transição.

O modo de funcionamento sobretudo dos jornais é diverso. Maioritariamente, não se trata de um espaço extracurricular, encontrando-se uma forte associação à sala de aula e passando, principalmente, por uma solicitação de notícias aos estudantes em função das atividades desenvolvidas. Assim, estes meios nem sempre se constituem enquanto espaço para dar voz aos alunos por sua própria iniciativa, podendo questionar-se se será apenas pelo formato ou também pela falta de vontade dos próprios alunos. Esta última questão é especialmente sugerida pelo último excerto:

> no passado ano letivo, foi mais trabalhado em aula [o jornal], com as professoras, sobretudo de português, mas não só. Colegas das ciências também levaram os alunos a visitar o Museu da Ciência Viva, que temos na Escola Secundária e depois... Pronto, ajudaram os alunos a fazerem as notícias. (agrupamento do Alentejo[152])

> Sim [é aproveitar um trabalho da aula para o jornal]. Ainda nunca aconteceu serem eles a dizer "eu quero fazer uma coisa para ir para o jornal". Quer dizer... Ainda nunca aconteceu... Por acaso no ano passado, aconteceu um texto em que o aluno fez e pediu à professora para ser divulgado, mas é muito raro, porque às vezes nem sequer querem que o nome apareça. (Agrupamento de Escolas de Arraiolos)

Enquanto espaços extracurriculares, aqui menos frequentes, encontramos a ideia de clube, onde se vai além desta mera solicitação, envolvendo os alunos desde a preparação da notícia até à edição do jornal.

Entre os jornais escolares, há, em alguns casos, uma relação com a biblioteca escolar, que atua a par da sala de aula, como ponto agregador das notícias que vão chegando da comunidade escolar ou como responsável do clube de jornalismo.

No caso das rádios, a tónica é o espaço extracurricular, sobretudo os intervalos, e com um maior envolvimento dos alunos, surgindo, em três casos, até associada à Associação de Estudantes. Nos casos em que há professores responsáveis, estes aparecem com a função de supervisor. A música é sempre salientada na atividade da rádio escolar, mas todas vão mais além, sobretudo dando conta de atividades das escolas.

[152] O agrupamento em questão não autorizou a sua identificação, pelo que é aqui identificado apenas como "agrupamento do Alentejo". Trata-se do agrupamento do Alentejo com menção explícita à LMI no seu projeto educativo.

Em termos de objetivos, os *media* escolares são um caso particularmente paradigmático, considerando o seu potencial teórico na promoção da LMI e os reais objetivos mencionados nas entrevistas. Além de serem apresentados como recursos das disciplinas, fonte de motivação e de aprendizagem de forma lúdica, os seus objetivos primordiais colocam-se, por vezes, em termos de divulgação do agrupamento:

> o objetivo central [dos meios de comunicação escolares do agrupamento], quando foram desenhados, obviamente que acabava por ser, grosso modo... Também se ligava um bocadinho àquele que era o objetivo do agrupamento em si, do nosso projeto educativo, que era divulgar também para o exterior aquilo que a escola fazia. (Agrupamento de Escolas Dr. Bento da Cruz)

Implicando também uma capacitação técnica, os *media* escolares são, sobretudo, orientados para a produção. Surge inclusive a ideia de que há momentos para distintos objetivos:

> acho que em 90% das vezes será sempre como uma forma de usar ou uma forma de ganhar competências e capacidades nessa área, no usar, no produzir, mas, por vezes, também há o *learning by doing* [aprender fazendo], ou seja, ao fazerem, ao atuarem também descobrem das dificuldades, e alguns dos problemas das outras parte estão associadas. Eu acho que essa reflexão, apesar de alguns projetos estarem mais focados na reflexão... E eu acho que aqueles que estão associados com os projetos de cidadania, (...) provavelmente aí a reflexão é importante, aí é mais com a intenção de fazer os alunos aprender a discernir, a fazer a tal seleção de informação e a ver a intenção, etc., se é falso, se é desinformação, se tem algum objetivo ou não. Nas outras que é mais utilitário, será mais usado de uma forma para produzir algo, para mostrar, para divulgar, para... Criar e fica por aí, se calhar. A reflexão depois será pelo próprio aluno depois ao ver e ao pensar. (Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente)

Associado aos *media* escolares surge ainda a ideia de dar voz aos alunos (em três casos esta ideia é colocada de forma explícita) e o desenvolvimento de outras aprendizagens que vão além da LMI. É referido o desenvolvimento do sentido de responsabilidade (Agrupamento de Escolas Dr. Bento da Cruz), da leitura, da oralidade, da escrita e da criatividade (Agrupamento de Escolas de Vale do Tamel).

7.3.2. Outros projetos e ações pontuais

A existência de outros projetos com potencial na promoção da LMI é uma realidade de praticamente todos os agrupamentos inquiridos, à exceção de um.

Encontram-se realidades muito diversas, mas com uma clara ênfase no domínio do cinema, um resultado não surpreendente considerando a tradição do meio no contexto escolar português (ver Ponto 3.1). O Plano Nacional de Cinema é mencionado por sete agrupamentos de distintas regiões e, num dos casos, por via do apoio financeiro da câmara, este surge articulado com a associação Os Filhos de Lumière, com "um fim último, que é uma curta-metragem, que é apresentada no final de cada ano letivo" (Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra). Há ainda clubes de cinema com outros enquadramentos. No Ponto 7.2, já tínhamos aludido à relação da LMI com o Plano Nacional das Artes no Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra. O clube de cinema do Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira também surge com este enquadramento, estando simultaneamente associado ao projeto regional Juventude, Cinema, Escola (ver Ponto 3.1). Estes dados enfatizam, assim, o modo como os projetos existentes na escola se podem articular com diferentes iniciativas pré-existentes, podendo questionar-se ainda se a multiplicidade de projetos e de agentes existentes no domínio da educação para o cinema no nosso país não terá influência no destaque deste meio, já que as escolas podem colocar estas iniciativas ao serviço da sua atividade, servindo-lhes de apoio.

Associados a um nível nacional, mas menos frequentes, encontramos a participação em iniciativas do Centro de Sensibilização SeguraNet — quer associadas ao período de aula e sobretudo à disciplina "TIC" (Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente), quer num período extra-aula (Agrupamento de Escolas de Samora Correia) —, bem como a participação nas edições anuais da iniciativa "7 Dias com os *Media*" (dois agrupamentos, um do Norte e outro do Centro). Ainda com uma expressão nacional, mas associado a outros públicos — neste caso, os pais —, é mencionado o programa Academia Digital para Pais (Agrupamento de Escolas Dr. Bento da Cruz).

Três agrupamentos (dois agrupamentos do Alentejo e um do Algarve) mencionam a colaboração com meios de comunicação, quer regionais, quer com o projeto nacional Rádio Miúdos, com a produção destes conteúdos associada também ao espaço de sala de aula.

Três agrupamentos (dois do Algarve e um de Lisboa e Vale do Tejo) referem projetos Erasmus que envolvem os *media*, tendo sido, num dos casos, enfatizada a temática da desinformação. A propósito da desinformação, percebe-se ainda que há projetos de agrupamento que surgem como forma de dar resposta a preocupações específicas:

> pelo menos na altura da COVID, que houve vários projetos a nível do agrupamento, a envolver a desinformação... Foi uma altura particularmente crítica, extremamente crítica, e lembro-me de trabalhar

> isso com os alunos e de falar de *fake news*, de desinformação, do que é real do que não é. (Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente)

Esta resposta mais pontual é dada também no quadro de projetos mais amplos e que vão além da LMI. Isto é ilustrado pelo relato da diretora do Agrupamento de Escolas de Santo André, onde, numa oficina de teatro, se encenaram algumas situações de ciberbullying.

Além dos projetos, existem ações mais pontuais. Estas são referidas por 14 dos agrupamentos e encontramos sobretudo ações dinamizadas por forças de segurança em torno da segurança digital e dos comportamentos de risco (12 agrupamentos das diferentes regiões). Ainda no domínio da segurança, são mencionadas, por um agrupamento de Lisboa e Vale do Tejo, sessões associadas a uma parceria com a Microsoft e, por outro da mesma região, sessões dinamizadas por um ex-aluno que lá trabalha.

A nível de outras sessões (workshops, palestras e debates) — mencionadas por dois agrupamentos do Centro, um do Algarve e um de Lisboa e Vale do Tejo —, as temáticas vão desde a desinformação (três agrupamentos) até à inteligência artificial (um) e como elaborar um jornal (um).

Três agrupamentos mencionam visitas de estudo a meios de comunicação, como forma de conhecer o seu funcionamento.

A globalidade destes projetos e ações apontam, na linha do que referíamos a propósito do cinema, para um aproveitamento de iniciativas pré-existentes e de entidades externas ao serviço das escolas.

7.3.3. A biblioteca escolar

A biblioteca escolar apresenta-se como um elemento central e como uma espécie de força motriz em torno da qual se desenvolvem as atividades de LMI em dois agrupamentos, um do Alentejo e outro do Centro, o que seria, desde logo, expectável já que, nesses dois casos, a direção indicou as professoras bibliotecárias para serem as entrevistadas (Agrupamento de Escolas de Arraiolos e Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares).

A promoção da LMI nestas unidades orgânicas dá-se pela ação das professoras bibliotecárias e em torno destes espaços, que se estendem por uma multiplicidade de ações e contextos. No caso do Agrupamento de Escolas de Arraiolos, a biblioteca está associada ao jornal escolar, às sessões de cinema do Plano

Nacional de Cinema e ao apoio ao trabalho das disciplinas na área da informação. No caso do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, a sua ação é ainda mais expandida. É a partir da mesma que se começou a preparar de uma estratégia formal neste domínio e, neste caso, é sublinhado não só o seu papel nas áreas disciplinares, mas também no quadro da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola, apresentando-se como um agente facilitador:

> os professores têm um currículo que acabam por ter que cumprir e depois também não... Digamos que estas questões não entram muito nos domínios, nem nos conteúdos e, se não for alguém exterior a levar e a complementar os conteúdos das suas aulas com o que podem, o que existe além do que têm para dar, então, é difícil, porque é também muito trabalho (...). E depois temos as aulas de cidadania, que, com o professor, obviamente, mas aí exploramos muito outras questões. (...) Lá está, é a dificuldade das pessoas, elas olham para aquilo: "o que é que eu vou dar com isto?". E sentem dificuldade, efetivamente, não é? Não é fácil e, nesse âmbito, a biblioteca entra. Aí ajuda um pouco, mas não é fácil. Eu acho que não é fácil para ninguém precisamente porque não é uma matéria que esteja ali a ser abordada sempre ou que se domine, principalmente, que se tenha domínio sobre, portanto, aí acho que a biblioteca faz... Presta uma boa ajuda aos colegas e eles recebem-na de braços abertos. (Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares)

Noutros três agrupamentos (dois de Lisboa e Vale do Tejo e um do Norte), vemos a biblioteca como um dos eixos de atuação, mas o domínio vai-se desenvolvendo em torno de distintos âmbitos. Esta conjunção é especialmente ilustrada numa das entrevistas: "como é que aqui articulamos? Continuamos ainda com o Português, a cidadania veio-nos também facilitar, porque, além de ter um domínio nessa área, articula, e depois a biblioteca escolar. Nós temos aqui um bocadinho, no agrupamento, este triângulo" (Agrupamento de Escolas de Samora Correia).

A ideia da biblioteca como recurso completar ou de apoio neste domínio surge no discurso de três agrupamentos. A existência de atividades de forma mais avulsa é referida noutros três casos.

Estas realidades diversas mostram, portanto, a multiplicidade de papéis assumidos pela biblioteca escolar, que nem sempre se apresenta como agente central na promoção da LMI. Não sendo negado o seu importante papel neste domínio, o seu nível de intervenção vai variando, não havendo um modo exclusivo de funcionamento.

7.3.4. O currículo

Os meios de comunicação escolares, bem como outros projetos e iniciativas, como já referido, têm espaço na sala de aula, mas, neste âmbito, a promoção da LMI dá-se através de várias vias, tendo em consideração também o próprio currículo.

As línguas assumem um lugar de destaque. O Português é mencionado em quatro casos, tendo esta área disciplinar já histórico neste domínio, comos recorda uma das entrevistadas:

> eu ontem estive a fazer um bocadinho um flashback do que tem sido ao longo dos anos até mesmo no ensino e o que me vim a recordar é que antigamente quem é que trabalhava normalmente esta parte dos *media* no ensino eram quase sempre os professores de Português, quando começávamos com a publicidade, com a propaganda e a identificar aos alunos essa diferença, muitas vezes. (Agrupamento de Escolas de Samora Correia)

O currículo de Inglês é mencionado numa outra entrevista. Numa outra recorda-se ainda a relação das línguas com a cultura e a possibilidade de cruzamento com o cinema, refletindo sobre as representações:

> e depois há disciplinas específicas, em que trabalham muito o cinema e faz parte da cultura, nomeadamente das línguas, no Alemão, no Espanhol, no... Sobretudo a nível do secundário, em que os alunos já têm uma consciência, uma capacidade para ver... As colegas aqui de Espanhol, por exemplo, fazem ciclos de cultura espanhola, em que o cinema é primordial nessa divulgação de cultura, como é que os espanhóis se vêm, como é que ... Comparação com os portugueses, etc, etc. Aí o cinema é muito importante, até porque o cinema espanhol tem características diferentes, comparadas com o cinema americano e mesmo o francês. E isso, essa parte cinema-cultura-consciência crítica, de que forma nos representamos e nos queremos representar, isso tudo é muito trabalhado em muitas disciplinas. (Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente)

As Tecnologias de Informação e Comunicação são destacadas em três entrevistas, sobretudo por via da literacia para a informação, a qual é ainda apresentada, por dois dos entrevistados, como um aspeto transversal às distintas disciplinas. É apontada a centralidade da pesquisa nas disciplinas, até de cariz mais prático:

> por exemplo, mesmo numa disciplina como a Educação Física é importante a questão de "ok, vamos trabalhar este tema, vais procurar, onde é que vais procurar, como é que vais procurar, que notícia é que existe". Ou seja, existe em todas as disciplinas. Isso é central, essa preocupação, a da fonte de

> informação, de não fazer *copy* e *paste*, de saber interpretar, filtrar a informação que se vai buscar e colocar por palavras nossas. (Agrupamento de Escolas de Benavente)

Por fim, numa das entrevistas, ampliando a panóplia de possibilidades, é destacada a disciplina de História, onde se analisam fontes e notícias.

Apesar da heterogeneidade do grupo, naturalmente as áreas disciplinares destacadas podem sofrer influência em função dos grupos de recrutamento dos entrevistados (ver Ponto 7.1), ainda assim, é-nos aqui apresentada, de forma não surpreendente (S. Pereira & Toscano, 2021; Rede de Bibliotecas Escolares, 2023), a preponderância das línguas e das TIC entre as áreas disciplinares em que a LMI pode ter lugar.

7.3.5. A Estratégia de Educação para a Cidadania

Como enfatizamos no Ponto 3.2.2, no contexto escolar português, os *media* têm um espaço privilegiado no quadro da Estratégia de Educação para a Cidadania e isto é visível na prática dos agrupamentos envolvidos nesta etapa do estudo. Recorde-se que, em nove agrupamentos, é identificada como central neste domínio a Estratégia de Educação para a Cidadania (ver Ponto 7.2). Há quem apresente a cidadania como um dos eixos centrais para o desenvolvimento destas competências neste domínio (Agrupamento de Escolas de Samora Correia) e quem enfatize a "Cidadania e Desenvolvimento" como o principal eixo (Agrupamento de Escolas de Esgueira), num reconhecimento, portanto, do enquadramento da LMI na ENEC.

Na maioria dos casos, os agrupamentos definem os domínios obrigatórios por ano de escolaridade. Entre os 10 agrupamentos que identificam o lugar do domínio dos *media* no seu agrupamento, sem surpresas, considerando o disposto na estratégia nacional, destaca-se o ensino básico. Vemos que o 6.º e o 7.ºanos são momentos privilegiados (em seis e cinco agrupamentos, respetivamente). O 4.º e o 5.º são apontados nas estratégias de três agrupamentos. O 3.º, o 8.º e o 9.º apenas contam com duas menções. Relativamente ao ensino secundário encontramos três menções. A dificuldade do trabalho a este último nível, pela falta de uma disciplina específica, não é, contudo, ignorada:

> no secundário também tem um ano, mas é muito mais difícil termos assim um trabalho mais específico para este tema no secundário, porque a cidadania não é de ninguém, mas é de todos e, às vezes,

> sendo de todos, também não é de ninguém. Mas tentamos que também seja trabalhada a nível da sala de aula e às vezes através de próprios convidados. (Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa)

Apesar desta associação de domínios a anos específicos, não deixa de ser salientada alguma abertura, considerando os interesses dos estudantes.

Quanto aos temas específicos a abordar dentro do domínio dos *media*, não sendo algo maioritariamente definido a priori, apenas são referidos por quatro agrupamentos, encontrando-se dois assuntos, com três referências cada: os perigos dos usos dos *media* e a pesquisa e avaliação da informação, portanto, uma abordagem protetora e uma preocupação com a literacia para a informação.

Esta falta de definição dos temas parece-nos, de certo modo, preocupante, já que acaba dependente da ação individual de cada docente e da sua própria capacitação, podendo acabar por reduzir amplamente este domínio. Este problema poderia ser ultrapassado considerando a existência de referenciais orientadores neste domínio, mas o seu uso não parece ser generalizado (ver Ponto 7.3.8).

7.3.6. Os responsáveis pela implementação das atividades e os públicos-alvo

Como é logo visível pelos entrevistados selecionados pelas direções dos agrupamentos, são diversos aqueles que são vistos como responsáveis no domínio da LMI nos agrupamentos envolvidos nesta etapa do estudo. Recorde-se que, além de elementos associados às direções, encontram-se pessoas da coordenação de projetos, da Estratégia de Educação para a Cidadania, do Plano Nacional das Artes e professoras bibliotecárias (ver Ponto 7.1).

Em alguns casos, na ausência de uma política formal específica em torno da LMI, é neles que reside a força motriz da ação dos agrupamentos. Falamos de uma ação de quase militância de alguns docentes que impulsiona as práticas. Esta questão é especialmente visível no caso dos responsáveis pelos projetos de *media* escolares (agrupamento do Alentejo e Agrupamento de Escolas de Vale do Tamel) e das professoras bibliotecárias (Agrupamento de Escolas de Arraiolos e Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares). Esta ação individual pode ter impacto no coletivo, motivando os colegas, mas também conseguindo mobilizar esforços no sentido de criar uma estratégia formal, como estava a ser feito, à data das entrevistas, no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares.

A direção é, sobretudo, um elemento impulsionador e mobilizador, tendo igualmente, em alguns casos, um papel mais ativo e interventivo. No primeiro caso, podemos falar de casos com uma menor intervenção, que reside no encaminhamento aos professores de propostas ministeriais ou de outras entidades externas, noutros, apresenta-se uma intenção estratégica a ser executada pelos docentes, como no exemplo seguinte:

> havia um jornal escolar, que era também não só online, mas também em papel e no ano passado a colega que estava responsável por esse jornal reformou-se e quando eu vi que o lugar estava vago entre aspas para o jornal, fui falar com a diretora e perguntei-lhe se podia fazer um clube de jornalismo, pronto. (...) E a resposta que eu tive foi: "eu não quero um clube de jornalismo, eu quero um clube dos *media*". (Agrupamento do Alentejo)

Um nível ainda maior de intervenção foi particularmente visível na entrevista à diretora do Agrupamento de Escolas de Santo André, o qual se reflete em excertos como o seguinte: "eu no ano passado acabei até por tirar alguns filmes associados ao bullying e ao ciberbullying e pedir aos diretores de turma que passassem e que falassem (...) E para que os miúdos retirassem algum sumo".

Os maiores responsáveis são, ainda assim e sem surpresa, os professores, que atuam maioritariamente como coordenadores de projetos ou que levam as temáticas para as aulas. Em alguns casos, estes professores são os professores bibliotecários (ver Ponto 7.3.3).

O que determina a associação dos docentes aos projetos é maioritariamente o seu interesse e não tanto a sua área disciplinar, colocando-se, em alguns casos, a questão dos conhecimentos técnicos.

Apesar de, por vezes, os professores terem horas destinadas aos projetos, isto nem sempre acontece e, nos casos em que as têm, nem sempre é suficiente. A tónica é, portanto, com frequência, colocada num trabalho extra e voluntário, ficando a LMI refém, de certo modo, da boa vontade e do interesse dos professores, como mostram os exemplos seguintes:

> [os projetos] têm de ficar sempre na carga horária. Claro que há sempre um lado voluntário. Na carga horária de trabalho de estabelecimento, porque em termos de componente letiva não há crédito para isso, não é? Mas há aqui algum voluntarismo também, porque as horas que eles têm não lhes chega para desenvolver os projetos, não é? Portanto há aqui sempre um caracter de voluntarismo grande. (Agrupamento de Escolas de Esgueira)

> Não consegui que no ano passado, pronto, como já apanhei o projeto quando tinha o horário feito, não consegui uma hora extra para o clube e este ano continuo sem ter essa hora. Vou ver se consigo, pronto, trabalhar, pro bono, não é? (Agrupamento do Alentejo)

Ao nível de parcerias externas, é mencionada, sobretudo, a atuação das forças de segurança (Guarda Nacional Republicana, Polícia de Segurança Pública e Escola Segura) em ações em torno da segurança digital e dos comportamentos de risco neste domínio (12 agrupamentos), revelando-se importantes parceiros neste domínio, bem como uma parceria com a Microsoft (ver Ponto 7.3.2). Como referido no Ponto 7.3.2, encontra-se ainda a colaboração com meios de comunicação. Adicionalmente, será ainda de referir as ações impulsionadas pelo próprio ministério, que não são igualmente ignoradas pelos entrevistados.

Por fim, como referido no Ponto 7.3.1, três rádios escolares estão associadas à Associação de Estudantes, que se coloca, simultaneamente, como responsável e como público-alvo, uma questão que não se coloca face aos restantes meios escolares e que poderá dever-se ao formato deste *medium*.

Em termos dos públicos-alvo, são, naturalmente, na sua maioria, os alunos. Não há uma exclusão de nenhum nível de escolaridade, mas há uma maior ênfase nos alunos de níveis de escolaridade mais avançados, com os do pré-escolar, mais uma vez, a serem os menos referidos.

A ideia de abrangência é enfatizada nas entrevistas de alguns agrupamentos. Por exemplo, no Agrupamento de Escolas de Vale do Tamel, salienta-se que mesmo no jardim de infância há contacto com a rádio escolar e, no Agrupamento de Escolas de Mangualde, refere-se a existência de workshops neste domínio a abranger desde o pré-escolar até ao secundário. O espaço para alunos desde o ensino básico ao secundário nos *media* escolares é mencionado noutros três casos, sem ignorar a necessidade de adequação à faixa etária.

As referências aos professores enquanto público-alvo surgem por duas vias: a inclusão de conteúdos da sua autoria nos jornais escolares (cinco agrupamentos) e as ações de capacitação digital, considerando a dimensão do uso técnico das tecnologias e da segurança digital (dois agrupamentos).

A família não é esquecida, podendo contribuir para o jornal escolar (um agrupamento) e tendo ainda ações que lhe são especificamente dirigidas (três agrupamentos). Em dois dos casos, trata-se ações mais pontuais: sessões sobre segurança digital e divulgação de informação sobre o uso nocivo dos *media*. Num terceiro caso, é um programa mais amplo, já referido (ver Ponto 7.3.2), a Academia Digital para

Pais, numa abordagem mais voltada para a capacitação técnica ("vão ensinar os pais a criar um email, vão ensinar os pais a pesquisar na página"; Agrupamento de Escolas Dr. Bento da Cruz).

7.3.7. Os objetivos

Os usos dos *media* têm, nuns casos, objetivos mais instrumentais, como a promoção da aprendizagem de conteúdos das disciplinas ou a comunicação entre a comunidade educativa e a divulgação dos agrupamentos. Noutros casos, podemos falar de preocupações no domínio LMI. Neste último domínio, entre os objetivos das práticas, destacam-se dois: aprender a pesquisar, selecionar e avaliar informação (12 agrupamentos de distintas regiões) e proteger dos perigos dos usos dos *media* (13 agrupamentos também de distintas regiões). Por vezes, surgem até lado a lado no discurso, como vemos no exemplo apresentado de seguida:

> pretendemos muitas coisas. As questões da segurança é isso mesmo, é que eles possam trabalhar em segurança. As outras... E está muito virado para as redes sociais, para a nossa exposição, para a partilha de dados, para esse tipo de coisas... A outra tem a ver com a interpretação do mundo, com... Os *media* podem ser uma janela para o mundo, não é? O saber filtrar a informação, o saber olhar criticamente para a informação que nos chega, o saber interpretar a informação que nos chega. (...) A televisão é uma janela para o mundo, mas, neste momento, o telemóvel e toda a gente tem telemóvel... É a internet, por aí fora... Há que saber usá-lo em segurança. É uma das grandes preocupações, há que saber ir buscar a informação que nós precisamos. (Agrupamento de Escolas de Benavente)

Esta vincada intenção de promover as competências de pesquisa e de avaliação de informação não ignora preocupações com a desinformação e com os fenómenos que a trouxeram para a boca de cena, como mostram excertos como o seguinte "aquela questão que é muito discutida das eleições americanas, por exemplo, das fraudes eleitorais, das notícias falsas, *fake news*. As *fake news* foi algo que foi muito abordado no último ano, nos últimos dois anos foi discutido" (Agrupamento de Escolas de Benavente). Com a utilização de distintos termos, como "notícias falsas", "*fake news*" e "desinformação", a temática emergiu naturalmente nas entrevistas de sete dos agrupamentos, não sendo o foco o jornalismo, mas antes a informação de modo geral. Torna-se evidente, assim, a transposição dos discursos mediático e político para as preocupações da escola.

Em relação aos perigos, coloca-se essencialmente a questão do digital, sendo recorrente a referência ao ciberbullying (oito casos). Surgem ainda ideias genéricas sobre a necessidade de usar os *media* em segurança (internet, telemóveis e *media* sociais em destaque), referências à exposição e partilha de dados e aos comportamentos aditivos.

A referência à promoção do espírito crítico é menos frequente, havendo mesmo quem, a este propósito, apontasse para uma carência de espaço para a reflexão em torno dos *media* (Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira).

O espírito crítico, entre os objetivos, é sublinhado em seis casos, sendo relacionado com a cidadania e com o PASEO. O tópico é especialmente salientado numa das entrevistas, cuja entrevistada defende que "a literacia para os *media* passa, em primeiro lugar, pelo desenvolvimento do espírito crítico nos alunos" (Agrupamento de Escolas de Esgueira).

Além de menções genéricas ao espírito crítico, encontramos, em dois casos, a referência à necessidade de ir além do verdadeiro ou falso:

> a gente começa por chamar a atenção quando é que a notícia saiu, quem é que escreveu, mas depois também para o espírito crítico: tenham em atenção, por exemplo, se foi escrito por alguém que é de esquerda, se calhar, tem ali uma conotação de esquerda, se o jornal é de direita, tem a conotação de... (Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente)

> Um dos objetivos dos *media* é eles saberem discernir a informação, o que é um facto do que é uma opinião. (Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa)

A compreensão sobre o funcionamento e a finalidade dos *media* surge poucas vezes como uma intenção, sendo apenas num dos agrupamentos salientada a sua importância entre os objetivos.

Como explorado no Ponto 7.3.1, os *media* escolares são orientados para a produção, sendo destacada a sua finalidade em termos de divulgação do agrupamento.

Por fim, coloca-se ainda, entre os objetivos, o desenvolvimento de outras aprendizagens que vão além dos objetivos associados à LMI. Esta questão é referida a propósito dos *media* escolares (considerando-se nomeadamente a responsabilidade e a criatividade; ver Ponto 7.3.1) e do projeto de cinema do Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra, sendo mencionado o desenvolvimento de competências socio-emocionais.

7.3.8. Os referenciais

Não há, por parte de todos os entrevistados, um conhecimento generalizado sobre o uso efetivo dos referenciais *Aprender com a Biblioteca Escolar* e *Referencial de Educação para os* Media nos agrupamentos a que pertencem.

Entre os oito que dizem que estes referenciais são usados, quatro dizem que é utilizado sobretudo o *Aprender com a Biblioteca Escolar* e quatro o *Referencial de Educação para os Media*, sem especiais diferenças regionais. Em termos das motivações subjacentes, temos o impacto do seu lançamento, mas também o hábito, como vemos nos seguintes exemplos:

> o segundo que falou, que é um da DGE, 2014. Acho que esse saiu em 2014. Não teve grande impacto nas escolas, porque a DGE também não... Isso saiu, mas depois... (...) Tem andando em águas de bacalhau, como nós costumamos dizer. Não se tem feito grande coisa com o da DGE. O primeiro que falou, das bibliotecas escolares, sim, esse tem sido mais dinamizado e esse, sim, tem sido levado avante. Agora o outro nem por isso. Muito pontualmente só. (Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente)

> Acho que é uma questão de hábito. As pessoas são invadidas com tantas coisas hoje em dia, que é difícil. Os colegas têm... Nós temos a Estratégia de Educação para a Cidadania e, no nosso documento, têm ligações para estes referenciais todos, vindos da DGE. Cada colega, quando pega e quando vai trabalhar, com o documento, tem ali tudo à disposição. Agora, se realmente segue ou não... Depende depois da atividade que tiver pensada. (Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira)

Como se percebe por este último testemunho, o referencial da DGE surge sobretudo associado à ENEC (uma ideia mencionada noutros três casos).

Os testemunhos não apontam, ainda assim, para uma particular importância destes referenciais entre a comunidade escolar, o que sugere, mais uma vez, a insuficiência da existência destes referenciais, sendo necessária a sua divulgação e a sensibilização para a sua importância.

7.4. Os motivos que influenciam a implementação da LMI

Há uma ideia generalizada de que a escola é um local para promover a LMI, sobretudo pelo seu papel na formação integral, como mostra o seguinte exemplo: “tem a ver com a própria missão da escola, que

é formar cidadãos, e, portanto, (...) é importante que tenham literacia para os *media*" (Agrupamento de Escolas de Esgueira). E há ainda quem mencione a relação deste domínio com o futuro profissional:

> hoje em dia, um aluno ao sair do 12.º é expectável que saiba produzir vídeos, fazer a sua edição, consiga fazer, trabalhar, facilmente fazer uma notícia, saiba o que se quer, numa apresentação sabe o que se quer, ou seja, há aqui muita mais necessidade, mesmo a nível escolar, mas depois para o seu trabalho futuro (...). Depois é importante para a sua vida futura e para o que vai ser exigido como cidadãos e como profissionais mesmo. (Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente)

Uma relação mais explícita da relação entre a LMI e os desafios atuais também existe, quer seja pela omnipresença dos *media*, quer seja por preocupações particulares:

> há [espaço na escola], porque é uma demanda dos tempos que nós vivemos, não é? (...) E a missão da escola é formar cidadãos, é formar cidadãos preparados para o seu tempo e para os tempos que... Para os desafios que têm. Portanto, há espaço. Há espaço porque os *media* ocupam um lugar muito importante na vida das pessoas. (Agrupamento de Escolas de Esgueira)

> há [espaço na escola], tanto há que estamos fartos de *fake news*, não é? (Agrupamento de Escolas de Santo André)

Apesar de referida apenas em três casos, a própria relação com o PASEO não é esquecida: "claro, que a escola tem responsabilidades nesse domínio. Em todos os domínios que levem para que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* seja cumprido e esse é um deles" (Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa).

Esta ideia generalizada do lugar da LMI não garante, contudo, a sua implementação, existindo fatores que podem facilitar ou não o desenvolvimento deste domínio. Entre estes, o tempo[153] é, sem dúvida, a questão mais salientada, sendo recorrentemente apresentado como o maior constrangimento. Apenas num dos discursos esta questão não é linear:

> efetivamente nós temos que trabalhar um conjunto de conteúdos previstos nas Aprendizagens Essenciais dos nossos alunos, mas temos que trabalhar de forma articulada e, se nós trabalharmos de forma articulada, usando outras metodologias, juntando estas pecinhas todas, eu acho que conseguimos fazer isso e, se calhar, nem vamos dar conta de que não temos tempo. Temos é que

[153] O tempo foi o único motivo abordado por todos, não sendo viável a comparação relativamente aos restantes motivos entre os 15 casos. Procurou-se antes que os entrevistados apontassem, sempre que possível, os principais motivos (ver Apêndice 7).

> trabalhar de forma diferente, porque, se eu perguntar: "olha podes-me disponibilizar uma ou duas aulas para isto?", as pessoas vão dizer logo que não, mas, se trabalharmos de forma diferente, se calhar conseguimos mais ou menos abordar os conteúdos que têm que ser abordados no tempo que dispomos. Temos é que trabalhar de forma diferente. É isso que eu tento, é essa mensagem que eu tento passar. (Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra)

Na visão do entrevistado, o elemento tempo poderia, então, ser, de algum modo, ultrapassado, com novas abordagens. Todavia, este é um elemento que lhe coloca constrangimentos por outras vias, considerando que não ter tempo para pensar a estratégia do agrupamento, sobretudo pelo peso da componente burocrática e administrativa.

Esta impossibilidade de parar para pensar não é unicamente referida neste caso, nem as obrigações burocráticas limitam apenas os professores em cargos de direção. É um constrangimento para todos os professores: "neste momento, [o tempo] acaba por ser um constrangimento. Especialmente para os professores, porque estão assoberbados de várias tarefas burocráticas e já não conseguem ter a mesma elasticidade que tinham há 20 anos atras" (Agrupamento de Escolas de Santo André).

A ideia de uma profissão envelhecida e a de um mal-estar sentido na classe vão sendo enfatizadas como elementos que amplificam o constrangimento do tempo, deixando os professores menos disponíveis:

> clubes, projetos, coisas muito específicas temos essas limitações do crédito, de pessoas disponíveis, de pessoas disponíveis para trabalhar em projetos ou para trabalhar... Muitas vezes... Aí há uns anos, muitos professores trabalhavam muito além das suas horas e basicamente as pessoas não reclamavam, vamos dizer assim, mas hoje com as questões da carreira, por um lado, ficou ali no quinto escalão, ficou no sétimo, vê os colegas ultrapassarem... Isto foi criando ali um mal-estar, a idade... isso são tudo constrangimentos que para fazer projetos. (Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa)

O tempo é pouco e as escolas são assoberbadas por uma multiplicidade de solicitações, como recorrentemente afirmam os entrevistados:

> um grave problema é que o que se exige à escola... E eu não estou a dizer o que se pede, estou a dizer o que se exige e não só exigência a nível da sociedade, porque a sociedade exige à escola muita coisa, mas há aqui um exigir mesmo a nível ministerial. As várias comissões que vão analisando os temas. Chega-se a um ponto que este tema é muito importante e vamos ter que o desenvolver. A escola tem que estar na linha da frente e, por isso, o número de horas... (Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente)

A ideia de tempo vai surgindo quase em contraponto com aquilo que é a valorização. De modo geral, não é apontada uma falta de valorização deste domínio por parte dos professores, apesar de uns estarem mais sensibilizados do que outros. É antes apontada uma falta de disponibilidade.

Por fim, a nível do tempo, há ainda quem tenha o constrangimento a nível dos horários dos próprios alunos, que nem sempre têm disponibilidade para atividades extracurriculares. Já, no tempo letivo, há quem recorde o número reduzido de minutos da "Cidadania e Desenvolvimento".

A nível das políticas educativas, de forma mais ampla, há quem considere que a formação integral não é a prioridade:

> o que eu vejo é que o Ministério da Educação... A importância que dá não é igual, não é muita e não é igual porque, se fosse muita, aparecia se calhar nas principais disciplinas, vamos dizer assim (...). Mas depois, na realidade, a gente vê que, quando estamos a falar, isto muitas vezes resume-se ao Português e à Matemática. Este tema [a LMI] era um tema que enquadrava muito, podia ser transversal ao longo dos anos, por exemplo, no Português, mas podia ser de outras disciplinas, dadas em conjunto com outras disciplinas, num projeto interdisciplinar. (Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa)

> As políticas educativas, em primeiro lugar, estão todas viradas para o sucesso, o sucesso aparente. Toda a política educativa que nós temos está virada no sentido de os alunos progredirem, não repetirem, não... Pronto, no sentido de ser económico, não é? E isto baliza toda a atividade ministerial desde há não sei quantos anos. (...) Não, não há medidas que apontem no sentido do desenvolvimento integral e da minimização do peso do resultado académico. Não, isso não existe. (Agrupamento de Escolas de Mangualde)

Já quem reconhece a suficiência das políticas, aponta-lhes, contudo, limites na implementação:

> as políticas educativas são [suficientes]. Aliás, em termos de orientações vindas da política educativa, são muitas e, portanto, se as escolas conseguirem cumprir tudo quanto todas as políticas educativas que estão neste momento em vigor... Seria não sei se muito bom, mas é um trabalho megalómano, portanto, penso que orientações há muitas e quase todas reconheço-lhes a bondade, dificuldade por vezes está em implementar algumas delas, mas penso que não... No que respeita às políticas educativas, penso que nós temos até muitas orientações. (Agrupamento de Escolas de Esgueira)

Na multiplicidade de orientações ministeriais, há ainda quem assinale a falta de articulação:

> é que depois há aqui outro fator que é a competição entre os diversos projetos que se criam. E, em vez de se, muitas vezes, integrarem os projetos uns nos outros ou de alargar ou de desenvolver... Depois temos aqui comissões diferentes que estão a trabalhar no mesmo tema... (...) E depois obrigam legalmente a ter x horas de desenvolvimento deste tema e depois esse tema também é desenvolvido aqui, é desenvolvido aqui, é desenvolvido aqui e aqui. (Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente)

Quanto aos documentos mais recentes, embora sejam, em alguns casos, tecidos elogios e se preveja o enquadramento da LMI no PASEO, não são universalmente vistos como suficientes, havendo inclusive quem preveja níveis desiguais do desenvolvimento de competências:

> o que eu acho é que quando chegam ao final da escolaridade obrigatória, quando chegam ao 12.º, os alunos não tiveram as mesmas oportunidades ao longo do percurso, há alunos que vão estar muito mais preparados para um tipo de desafios, outros mais preparados para outros tipos de desafios e, se foram para a área das ciências e tecnologias, se calhar estão muito mais habilitados para a parte da, por exemplo, da educação para a saúde (....), se forem mais para a área das artes, se calhar sabem depois mais a ligação dos *media*. Pronto, o final... O aluno ao final, vai ter competências diferentes e eu acho que não depende só das escolhas, as escolhas são importantes, mas muitas vezes depende da sorte. Se encontrou aquele professor ou outro professor, se teve esta oportunidade ou não teve aquela oportunidade. (Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente)

Nas prioridades educativas, os entrevistados relembram recorrentemente a tónica colocada nos currículos e na preparação para os exames, sendo o currículo formatado colocado, por alguns, como um entrave. É, em contraponto, com a esta questão que surge a valorização deste domínio por parte dos encarregados de educação[154], sendo salientada não tanto uma desvalorização, mas antes uma preocupação com os resultados académicos dos educandos, colocando-se a formação integral em segundo plano.

Os recursos e meios não são especialmente enfatizados enquanto entrave. Aliás, entre aqueles que se debruçaram sobre o assunto, colocam-nos maioritariamente como um não problema. Entre os fatores económicos, destaca-se a dificuldade de fazerem visitas de estudo. Há ainda quem aponte a dificuldade de acesso à internet. Contudo, noutros casos, em que era visível a existência de um problema na conexão da internet no agrupamento[155], esta não foi apontada como um entrave, o que poderá sugerir que o foco

[154] A desvalorização por parte dos alunos não é apresentada enquanto entrave pelos entrevistados.
[155] Em muitas das entrevistas, realizadas via Zoom, os entrevistados estavam a usar a conexão da escola.

das atividades consideradas não implicará tanto o uso deste serviço. Num dos agrupamentos, foi apontada a falta de salas.

Há ainda quem coloque a tónica na necessidade de formação sobre o uso adequado dos recursos e não tanto na sua escassez: "acompanhado do equipamento seria importante, de facto, formação para que depois os professores pudessem usá-la da melhor maneira, agora tendo aqui como foco a literacia para os *media*, sim" (Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra). Esta questão associa-se diretamente com a capacitação e formação dos professores, um outro problema particularmente salientado.

Maioritariamente, fala-se numa falta de capacitação dos profissionais de ensino especificamente neste domínio, não se esquecendo claro que há sempre alguns que participaram em formação especifica ou que se capacitam por outras vias. A sua escassez faz, contudo, com que, em alguns casos, os projetos fiquem dependentes de determinados professores, como apontado em quatro entrevistas:

> eu quando digo "há especialistas"... Há professores que podem até ter uma formação superior numa determinada área, mas que têm hobbies ou têm interesses na área dos *media* e aí há uma dinamização muito grande de ações, de atividades, de projetos nesta área. Quando essas pessoas forem embora, acontece como acontece aqui quando estes... (Agrupamento de Escolas de Santo André)

Os entrevistados mencionam a falta de formação de base e de formação contínua, considerando alguns que chega pouca informação a este propósito às escolas. Há ainda quem lembre que "o acesso a essa formação é muito diferente consoante estejamos em Braga ou em Moimenta da Beira" (Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira).

Associada a esta temática surge inevitavelmente o impulso dado à capacitação digital. A capacitação digital, por oposição à LMI de forma mais abrangente, colocou-se como uma prioridade no contexto nacional, com impacto na própria formação contínua (ver também Ponto 3.2.1):

> a nível da formação dos professores já foi alguma vez um tema prioritário? Eu nunca me lembro de ter visto como tema prioritário na formação de professores e o Ministério da Educação (...). Os professores muitas vezes dão mais valorização ou menos valorização de acordo com a formação contínua que vai aparecendo. Agora os professores dão muita importância ao digital. Pois, a formação digital foi, nos últimos dois/três anos, o que é que era importante e toda a gente foi fazer formação em digital e quase toda a gente tenta fazer hoje em dia formação no digital aos alunos, uns melhor, outros pior, mas tentam fazer. Mas esse foi o grande tema ali. Agora a seguir o que é que nós temos? Temos a inclusão, que é o grande tema atualmente. (...) Mas eu nunca, posso estar enganado... Mas eu nunca me

> lembro — já dou aulas há 33 anos e já estou na direção há 10 —, nunca me lembro de ter havido um foco muito grande neste tema na formação contínua de professores. Já não digo na inicial. Se calhar na inicial também devia de fazer parte de todos aqueles que vão ser professores deste tema como todos aqueles temas que estão na cidadania. (...) Se nós formos analisar a formação inicial, não está lá e, na formação contínua, de vez em quando, aparece uma ação de formação ou outra, mas não houve aquela quase obrigatoriedade como, por exemplo, como houve para o digital. (Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa)

Os entrevistados lembram que a formação é feita no tempo livre do docente, podendo, em alguns casos, ser paga e não tendo toda o mesmo peso na progressão da carreira.

> A capacitação digital considerou-se superiormente pelo Ministério da Educação que era fundamental para todos os professores, então, o que foi dito pelo ministério foi: "quem fizer a formação na capacitação digital conta-lhe para a sua área específica" e independentemente da disciplina que está a dar. (Agrupamento de Escolas de Benavente)

O impulso dado à capacitação digital, destacado pelos entrevistados, levou a que, segundo eles, muitos professores fizessem formação neste domínio.

Por fim, ainda a propósito dos professores e dos motivos, é mencionada a resistência à mudança e a necessidade de estes compreenderem que são precisas outras metodologias de ensino, ultrapassando as abordagens tradicionais.

7.5. Sugestões e oportunidades

Para terminar, aos entrevistados foi pedido para indicarem algumas oportunidades e sugestões para promover a LMI, podendo resumir-se as suas ideias na seguinte lista:

- a partir da ação das escolas,
    - iniciar uma discussão interna sobre o assunto;
    - estabelecer parcerias com *media* regionais, para impulsionar as práticas;
    - trazer profissionais dos *media* às escolas;
    - aproveitar projetos interdisciplinares para trabalhar diversos temas, olhando-os a partir da perspetiva dos *media*;

- indo além da ação individual de cada escola,
    - investir na formação inicial e contínua, como forma também de sensibilizar os professores, e estabelecer incentivos a este nível, como no caso da capacitação digital;
    - estabelecer parcerias entre a escola e a academia e entre a escola e profissionais dos *media*, para partilha de conhecimento;
    - criar um plano nacional[156] no domínio, de forma de impulsioná-lo;
    - criar uma disciplina obrigatória a nível nacional neste domínio;
    - aumentar o crédito de horas dos professores associados aos projetos;
    - criar espaços de partilha de experiências das escolas.

Os pontos associados à ação a partir das escolas são mencionados pelo menos por dois agrupamentos cada. Já indo além da ação individual, as questões não surgem de forma repetitiva, à exceção do investimento na formação inicial e contínua, particularmente salientado.

7.6. Síntese final

Nesta última etapa, foram entrevistados responsáveis de 15 agrupamentos de diferentes regiões de Portugal continental. A partir das suas vozes, percebe-se que os *media* são uma realidade inultrapassável no contexto escolar, sobretudo por via do seu uso generalizado como recurso de aprendizagem e de trabalho, bem como enquanto meio de comunicação, com especial ênfase nos meios digitais. As práticas com potencial na promoção da LMI também surgem de forma generalizada, mas nem sempre de forma intencional e em nenhum dos casos há uma estratégia dita formal especificamente em torno deste domínio, ficando, por vezes, a ação dependente da ação individual de cada docente.

Maioritariamente, a LMI é vista como importante e associada à formação integral. Apresentam-se distintos níveis de implementação e de desenvolvimento do campo, indo desde pequenas ações, por vezes enquadradas até no currículo, até à existência de projetos específicos. O domínio é enquadrado nos agrupamentos de diversos modos, desenvolvendo-se em torno de projetos específicos, como os de

[156] A entrevista em que a questão foi colocada é prévia à Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023, de 17 de novembro (2023).

meios de comunicação escolar, em torno da biblioteca escolar, da cidadania e/ou apresentando-se de modo mais transversal. Não há, portanto, um modo único de implementação.

No que toca às práticas com potencial na promoção LMI, destaca-se, em primeiro lugar, a existência de *media* escolares na maioria dos agrupamentos, sobretudo rádios e jornais escolares, tratando-se maioritariamente de projetos consolidados. Contudo, entre os objetivos para o seu desenvolvimento, não se destacam propósitos em torno da LMI. Aliás, os seus objetivos primordiais colocam-se, por vezes, em termos de divulgação do agrupamento.

Entre os outros projetos, é notória a ênfase no cinema, sobretudo por via do Plano Nacional de Cinema (mencionado por sete agrupamentos), mas também através da articulação com outras iniciativas e agentes como a associação Os Filhos de Lumière, o Plano Nacional das Artes ou o projeto regional Juventude, Cinema, Escola. Em termos das ações pontuais, destacam-se as dinamizadas por forças de segurança em torno da segurança digital e dos comportamentos de risco (existentes em 12 agrupamentos). Além destas questões mais frequentes, é ainda assinalável a existência de outros projetos e ações que variam de agrupamento para agrupamento e que decorrem, com frequência, da articulação com iniciativas nacionais ou internacionais ou com agentes externos.

Em termos de contextos, o papel da biblioteca escolar nos diferentes agrupamentos vai variando, sendo desde elemento central em torno do qual orbitam todas as práticas até recurso complementar ou de apoio. Já o espaço de sala de aula acolhe práticas neste domínio por via de diversos projetos, mas também do próprio currículo, destacando-se especialmente as línguas e as TIC. Adicionalmente, sublinha-se o enquadramento na Estratégia de Educação para a Cidadania, havendo mesmo quem enfatize a "Cidadania e Desenvolvimento", quer como disciplina, quer como elemento transversal, como eixo central no desenvolvimento de competências neste domínio, reconhecendo o enquadramento dos *media* na mesma. As temáticas a abordar no domínio dos *media* não são, entre os casos analisados, maioritariamente definidas a priori, o que se poderá colocar como motivo de preocupação, sobretudo considerando que a existência de documentos orientadores não resulta necessariamente no seu uso.

Os responsáveis pela implementação das atividades em torno LMI são vários. À direção dos agrupamentos aplica-se maioritariamente um papel impulsionador, ficando a ação sobretudo na mão dos professores, inclusive dos professores bibliotecários. A nível de parcerias externas, as forças de segurança são visita assídua na maioria dos agrupamentos. Os públicos-alvo das atividades são

maioritariamente os alunos, sobretudo os de anos de escolaridade mais avançados, mas há também atividades orientadas para os professores e para as famílias, no domínio do digital e dos *media* escolares.

Questionando os entrevistados sobre os objetivos das práticas, são referidos propósitos puramente instrumentais, sendo os *media* usados para promover a aprendizagem de conteúdos das disciplinas ou enquanto meios de comunicação e de divulgação dos agrupamentos. Entre as preocupações no domínio LMI, têm particular expressão aprender a pesquisar, selecionar e avaliar informação (12 agrupamentos) e proteger dos perigos dos usos dos *media* (13 agrupamentos), sobretudo dos *media* digitais. A referência à promoção do espírito crítico é menos frequente (seis agrupamentos). As preocupações não ignoram os discursos mediático e político, o quais têm vindo a enfatizar as questões da desinformação. Além disso, na linha do que temos vindo a concluir nas fases anteriores, parecem estabelecer relação com as políticas públicas dirigidas às escolas.

Por fim, entre os entraves à implementação da LMI, destaca-se a falta de tempo e de capacitação dos professores, considerando-se quer a formação inicial, quer a contínua. No quadro de uma cultura pressionada pelos programas curriculares e pelos exames, há ainda quem considere que a formação integral dos alunos não é uma prioridade das políticas educativas e que os documentos mais recentes não são suficientes para a implementação deste domínio. Não ignorando as pontes que se podem estabelecer entre a LMI e documentos mais recentes como PASEO, os entrevistados relembram recorrentemente a tónica colocada nos currículos e na preparação para os exames. Este clima centrado nos resultados, ainda sentido, limita, assim, na escola, o espaço para a abordagem de outros aspetos não considerados centrais.

Capítulo 8

A situação da LMI nas escolas portuguesas: discussão dos resultados das três etapas

Ao longo dos três últimos capítulos, apresentamos os resultados das diferentes etapas do estudo: análise documental dos projetos educativos de 425 unidades orgânicas, questionários aplicados a 529 professores e entrevistas realizadas a membros de direções e/ou outros responsáveis de 15 agrupamentos de escolas. Cada uma permite-nos vislumbrar determinados ângulos da situação da LMI nas escolas públicas portuguesas. Contudo, é o seu conjunto que nos permite criar um retrato mais completo do fenómeno, respondendo, assim, à questão "qual é a atual situação da promoção da LMI no contexto escolar público português?".

Ao longo deste oitavo e último capítulo, integramos os principais resultados de cada etapa, discutindo-os também à luz do quadro teórico. Com o olhar centrado nos agrupamentos e nas escolas não agrupadas de Portugal continental, a nossa atenção divide-se entre três elementos associados aos objetivos do estudo. Primeiro, consideramos a presença/ausência de práticas e de políticas de LMI nas escolas e, quando existentes, as suas características, retratando (1) as diferentes abordagens dos meios de comunicação e as temáticas privilegiadas, (2) as formas de integração da LMI e (3) o papel de distintos atores da comunidade educativa. Depois, refletimos sobre os motivos e as razões que influenciam a promoção da LMI nas escolas públicas portuguesas. E, por fim, com base nas conclusões, terminamos com sugestões de estratégias de apoio às políticas e às práticas que possam sustentar a promoção da LMI nas escolas portuguesas.

8.1. As diferentes abordagens dos *media* e as temáticas privilegiadas

Os *media* são omnipresentes nas escolas e as práticas com potencial de promoção da LMI têm já um espaço significativo. Assumem, contudo, particular destaque os objetivos instrumentais e funcionais de uso dos meios de comunicação. Vejam-se alguns dados que sustentam esta ideia:

- Em 84,94% dos projetos educativos em análise são identificadas menções às literacias, aos seus objetivos e a projetos/iniciativas com potencial na promoção da LMI. Contudo, há um claro destaque da literacia digital[157], em certos casos, com um objetivo de capacitação técnica para

[157] Apesar de entendermos que o conceito de literacia mediática inclui a literacia digital, assume-se que esta última se vê associada a uma dimensão mais instrumental, enquanto a primeira é mais compreensiva, porque se preocupa com a promoção dos usos criativos dos *media*, mas sobretudo com o pensamento crítico (ver Ponto 1.1.1). É nesses termos que é feita a distinção ao longo do trabalho empírico, como fomos anotando ao longo deste manuscrito e tal como explicado no Capítulo 4.

servir as práticas letivas e/ou facilitar a comunicação entre e além da comunidade escolar. Além disso, os *media* escolares, com expressão significativa nas unidades em análise (40,71%), raramente são descritos com objetivos de promoção de competências de LMI, havendo uma ênfase naquilo que é a divulgação ou a comunicação das atividades da unidade orgânica.

- Nos questionários, 53,31% dos professores dizem ter dinamizado ou colaborado em atividades de LMI. Todavia, entre os objetivos mais relevantes dessas práticas, destaca-se o uso dos *media* como auxiliar ou recurso educativo.
- As práticas com potencial de promoção da LMI existem nos 15 agrupamentos envolvidos na fase das entrevistas, indo desde pequenas ações, por vezes enquadradas no currículo, até à existência de projetos específicos. Porém, nos objetivos das práticas, identificam-se propósitos sobretudo instrumentais (como a aprendizagem de conteúdos das disciplinas ou a comunicação e divulgação) e percebe-se que a LMI nem sempre surge de forma intencional.

Estes resultados não se afastam do que tem vindo a ser verificado noutros estudos. A primazia dada à dimensão instrumental do uso dos *media*, sobretudo enquanto recursos educativos, face a uma perspetiva mais crítica tem vindo a ser apontada no contexto nacional (A. Oliveira, 2021; S. Pereira & Toscano, 2021) e internacional (Mesquita et al., 2023).

Considerando os diferentes usos dos meios de comunicação, o presente estudo mostra que a vertente menos trabalhada é precisamente a dos *media* como campo ou objeto de estudo. Sobressai antes o seu uso como recurso e como meio de expressão e de participação. Nesta última abordagem, podemos incluir os *media* escolares e outros meios como os blogues, destacando-se os seguintes resultados:

- a expressão dos *media* escolares é visível sobretudo nas etapas 1 e 3 deste estudo (mencionados em 40,71% dos projetos educativos e em funcionamento em 13 dos agrupamentos incluídos nas entrevistas);
- já nos questionários, entre as práticas reportadas pelos inquiridos, a criação de conteúdos (meio de comunicação escolar, blogue, vídeos ou outros) é a quarta temática mais frequentemente trabalhada, sendo abordada, em média, algumas vezes.

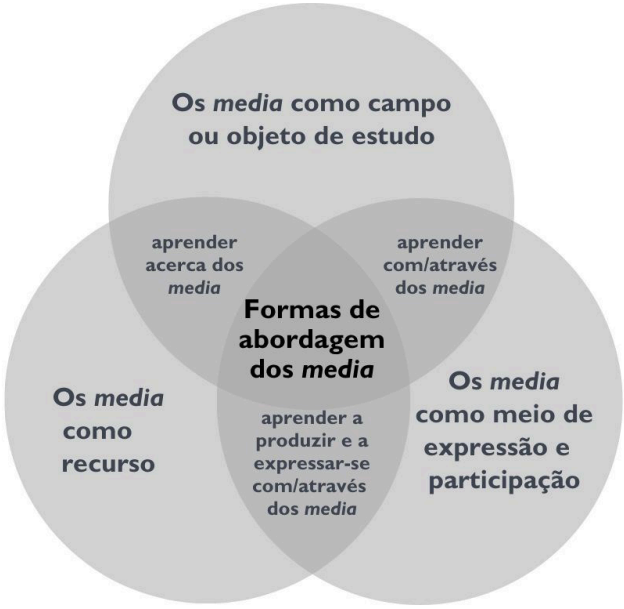
Este uso dos *media* como meio de expressão e de participação pode, ainda assim, recalcar, mais uma vez, uma dimensão mais instrumental de uso dos meios, como assinalávamos anteriormente. Aliás, como dizíamos, os *media* escolares raramente são descritos com objetivos de promoção da LMI.

Ainda assim, como se verifica sobretudo nos projetos educativos e nas entrevistas, não é linear a separação dos usos instrumentais e daqueles que têm potencial de promoção da LMI, que podem surgir até de forma não prioritária ou não intencional. De facto, as distintas abordagens dos *media* estão interligadas, tal como defendem Sara Pereira, Manuel Pinto e Eduardo Madureira (2023; ver Figura 50). Recorrendo sobretudo às entrevistas, podemos, a este propósito, dar dois exemplos:

- o uso da pesquisa ao serviço da aprendizagem de conteúdos disciplinares pode ser aproveitado para desenvolver competências em torno da literacia para a informação;
- o uso do cinema nas línguas pode ser aproveitado para refletir sobre a cultura e as representações, um elemento central no quadro da literacia mediática.

Figura 50

Interligação dos diferentes usos dos media *nas escolas*



Nota. Retirado *de Referencial de Educação para os* Media, de S. Pereira, Pinto e Madureira, 2023, p. 66

Os *media* escolares poderiam constituir um modo privilegiado de reunir as diferentes formas de abordagem dos *media* (ver Figura 50). Contudo, frequentemente permanecem limitados ao aprender através dos *media* e ao aprender a produzir e a expressar-se, sendo mais rara a expressa intenção de aprender sobre os meios.

Enfim, pelo seu potencial de desenvolvimento do espírito crítico através da produção (Buckingham, 2003; Kaplún, 1998; S. Pereira, 2000b), os *media* escolares poderiam ter um importante papel na promoção da LMI, mas parecem responder frequentemente a uma lógica funcional, como podíamos intuir pelos projetos educativos e como se confirma pelo teor das entrevistas realizadas. Para a promoção de competências críticas seria necessário aliar o trabalho prático com atividades analíticas e não cair numa questão meramente tecnicista (Masterman, 1985).

Para o desenvolvimento deste espírito crítico, poderia contribuir a abordagem de temáticas específicas, podendo recorrer-se, por exemplo, aos conceitos-chave da educação para os *media* (ver Ponto 1.1.1). Esta questão não é especialmente abordada nos projetos educativos e nas entrevistas, mas, a partir dos questionários, percebemos que, nas atividades em que estiveram envolvidos os inquiridos, a reflexão em torno da produção, dos públicos, das mensagens e das representações é rara, sendo mais significativo o desenvolvimento da capacidade de comunicar e a criação de conteúdos.

Considerando as distintas literacias incluídas no conceito de LMI, destaca-se o desenvolvimento da literacia digital, como mostram de modo evidente os projetos educativos. Em certos casos, como referido, esta está associada a uma capacitação técnica e a um propósito instrumental, colocando-se o seu desenvolvimento ao serviço das práticas educativas e da comunicação entre e além da comunidade escolar. Adicionalmente, nas diferentes etapas deste estudo, em torno do digital, encontramos ainda preocupações com os perigos dos *media* e a segurança, numa abordagem protetora ainda existente e já identificada por Sara Pereira e Margarida Toscano (2021) no quadro da atividade das bibliotecas escolares.

Este é o continuar de uma tendência a favor da literacia digital já em curso em território nacional, tanto no contexto escolar (Hartai, 2014) como além do mesmo (L. Santos et al., 2017), e que aponta para uma lacuna na promoção da LMI. Esta lacuna coloca-se não só pela menor visibilidade dada aos meios tradicionais — que continuam a fazer parte dos repertórios mediáticos dos mais novos (S. Pereira, Brandão et al., 2024) —, mas sobretudo porque se corre o risco reduzir a LMI a um conjunto de competências funcionais e instrumentais. Esta abordagem é, de certo modo, limitada, considerando que a questão que se coloca, neste domínio, deveria ser sobretudo a de ter uma compreensão crítica sobre o funcionamento dos meios, como comunicam, como representam o mundo, como são produzidos e usados (Buckingham, 2019).

A própria tecnologia não é apenas um problema técnico e a sua redução a esta dimensão menospreza a importância dos processos sociais: as tecnologias "são ferramentas ao serviço do ensino e da aprendizagem, mas são igualmente produto das relações sociais, expressão de um certo mundo, e contribuem ao mesmo tempo com a sua quota-parte para a configuração desse mesmo mundo" (M. Pinto, 2003, p. 134).

A preocupação em torno destes reducionismos não é nova. Por exemplo, em 2012, Alfonso Gutiérrez-Martín e Kathleen Tyner já alertavam para o perigo de reduzir a literacia mediática ao desenvolvimento da competência digital e de reduzir esta última aos conhecimentos técnicos, esquecendo as atitudes e os valores. Os especialistas defendiam, aliás, que "a escola não é indispensável" para o desenvolvimento de competências puramente instrumentais e tecnológicas, que se poderiam adquirir noutros contextos (Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012, p. 32). Colocavam antes a tónica numa "educação crítica, dignificante e libertadora" (Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012, p. 32), numa formação integral, a que a escola deve dar resposta. Pois bem, o acesso e uso das tecnologias não garante, por si só, o exercício de uma cidadania ativa e informada (ver Ponto 1.3).

Ora, hoje, a dimensão funcional/técnica, à qual não podemos reduzir a LMI, parece ganhar terreno na escola, podendo condicionar o espaço para o desenvolvimento de outras competências num ambiente amplamente saturado de solicitações. Sobretudo considerando a importância do espírito crítico, de acordo com o presente estudo, o espaço que encontramos para a literacia mediática em particular é, com efeito, reduzido. Se pensarmos nas suas distintas dimensões, os esforços parecem estar direcionados para duas delas: (a) acesso e uso e (b) competências comunicativas e de criação/produção de conteúdos. A leitura, compreensão, análise e avaliação crítica dos *media* é a menos explorada nas escolas, uma realidade já refletida no estudo de Sara Pereira e Margarida Toscano (2021) sobre o caso específico das bibliotecas escolares.

A dimensão crítica surge antes associada à literacia para a informação, que se assume como uma preocupação no contexto escolar. Se procurarmos criar uma espécie ranking, percebemos que, depois do uso instrumental dos *media* e da literacia digital, as outras duas prioridades são o uso dos *media* como meio de expressão e de participação, à qual já nos referimos, e a literacia para a informação:

- nos projetos educativos, depois da literacia digital (presente em 61,18% dos documentos), surge a literacia para a informação, sendo a segunda literacia mais mencionada (35,53%), incluindo-

se aqui o desenvolvimento de competências de pesquisa, seleção, avaliação e reflexão, de mobilização crítica e autónoma da informação;

- através dos dados dos questionários, percebemos que, no que se refere à frequência com que são abordadas as distintas temáticas/áreas, depois do uso instrumental (4,20[158]), se segue a aposta nas atividades de pesquisa, seleção, avaliação e hierarquização da informação (3,88).

Sobretudo o foco no digital, mas também na literacia para a informação, estabelece relação com as políticas públicas, como temos vindo a realçar ao longo deste documento. Com efeito, as políticas públicas enquanto fator explicativo da situação da LMI no país não é novidade e tem vindo a ser salientado por outros autores. Por exemplo, Manuel Pinto et al. (2011), perante o amplo cenário que descrevem, apontam que as "vertentes de ação e de pesquisa [identificadas à data do seu estudo] espelham aquilo que (não) se passa ao nível da definição e implementação de políticas" (p. 150). É também isso que se verifica neste estudo.

O cenário aqui descrito será certamente reflexo das prioridades das políticas nacionais, que têm vindo a enfatizar uma visão instrumental (M. Pinto et al., 2011), o acesso e a introdução das tecnologias para melhorar a eficácia da aprendizagem (L. Pereira, 2011), bem como resultado de uma formação de base dos professores com tónica na tecnologia e não a LMI (Mesquita et al., 2023; Sousa, 2011). Ou seja, o sistema educativo atual é resultado das políticas públicas das últimas décadas (M. Rodrigues et al., 2016), mas também de ações mais recentes.

No presente estudo, sem ignorar a prevalência, ao longo de anos, desta visão instrumental face aos *media*, destaca-se, de modo particular, a influência (a) da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 que aprovou o Programa de Digitalização para as Escolas e (b) do PASEO aliado ao Decreto-Lei n.º 55/2018, que "estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens", garantindo que se alcança o previsto no PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, Art. 1).

Comecemos pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020. Desde logo, não podemos ignorar a visibilidade assumida pela transição digital no quadro da pandemia da COVID-19 aliada ao Programa de Digitalização para as Escolas, um programa que pretendeu contribuir para a modernização tecnológica, considerando, entre outras, a dimensão dos recursos educativos digitais e das ferramentas

[158] Correspondendo 1 a nunca e 5 a sempre.

que promovem a inovação no processo de ensino-aprendizagem (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, 2020). A importância desta política mais recente no quadro da atividade das escolas é evidente pelas referências, nas etapas 1 e 3 deste estudo, aos planos de ação de desenvolvimento digital das escolas (PADDE).

Recorde-se que os PADDE são documentos estratégicos que orientam a ação das escolas no domínio do digital e que se enquadram no Programa de Digitalização para as Escolas, que decorre da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020:

> tendo por base a medida *Programa de Digitalização para as Escolas* enquadrada no subpilar I "Educação digital", foram concebidos e têm sido implementados Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE).
>
> Estes planos visam o desenvolvimento digital das escolas e tomam como condição primordial desses processos a capacitação e formação dos seus agentes. Para tal, os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), através dos seus Embaixadores Digitais (ED), têm dado formação dirigida a Diretores de escolas e às equipas que os acompanham, para que possam definir e implementar nos respetivos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas os seus Planos de Ação, assente em duas perspetivas diferentes, mas complementares, da Educação Digital: (i) a utilização pedagógica das tecnologias digitais para apoiar e melhorar o ensino e a aprendizagem; (ii) o desenvolvimento de competências digitais por parte dos alunos e dos docentes. (Ávila et al., 2024, p. 10)

De acordo com o *Estudo Sobre a Implementação e o Impacto dos Planos de Ação de Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE)* de Ávila et al. (2024), as ações dos PADDE visaram vários elementos da comunidade educativa, mas sobretudo os professores e os alunos, e o seu impacto foi sentido sobretudo a nível da capacitação dos docentes para o uso do digital e da comunicação interna e externa dos agrupamentos. Estas preocupações em torno do PADDE são igualmente visíveis no quadro do presente estudo. Nos projetos educativos, os PADDE estão associados ao uso dos *media* como meio de contacto/divulgação e como recurso de aprendizagem e de trabalho, bem como à literacia digital, aparecendo, nuns casos, mais associados à capacitação dos docentes, e noutros, como instrumento de promoção da literacia digital da comunidade de modo mais geral. Os dados das entrevistas reforçam estes resultados. Nesta etapa, voltam a ser assunto em quatro casos, sendo estes planos maioritariamente referidos no quadro de uma capacitação técnica.

Se é certo que se estabelecem pontes com a LMI, sobretudo no que à literacia digital diz respeito, os resultados do nosso estudo reforçam aquilo que dizíamos, no Ponto 3.2.1, a propósito da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 (2020), que dá enquadramento a estes planos: a questão de fundo será antes a da modernização e da inovação do sistema educativo, colocando-se os *media* digitais ao serviço do ensino e da gestão das escolas, incluindo a comunicação interna e externa dos agrupamentos e das escolas não agrupadas.

Já o Decreto-Lei n.º 55/2018 e o PASEO parecem-nos, em termos práticos, abrir novos caminhos para a LMI, estabelecendo novas prioridades. Os resultados deste estudo sugerem que estes documentos deram impulso às preocupações com a literacia para a informação, não sendo, obviamente, de ignorar a influência dos discursos político e mediático e o modo como enfatizam a questão da desinformação.

A relação entre o Decreto-Lei n.º 55/2018 e o PASEO e a literacia para a informação é particularmente visível na análise dos projetos educativos, onde encontramos excertos retirados destes documentos. Curiosamente, apesar das preocupações com a literacia para a informação não ignorarem os discursos político e mediático, não a reduzem às preocupações com a desinformação ou com a literacia jornalística. Supomos que este também será um efeito do PASEO e do Decreto-Lei n.º 55/2018.

Adicionalmente, e apesar de os dados não nos permitirem afirmar com igual certeza[159], a própria promoção de competências de comunicação em contextos analógicos e digitais, também prevista no PASEO, poderá ter-se visto reforçada por estes documentos.

De um modo global, como dizíamos, é menor a ênfase dada à leitura, compreensão, análise e avaliação crítica dos *media*, provavelmente por não estar presente de modo tão evidente nestes documentos orientadores. Esta questão poderia ser ultrapassada no domínio dos *media* a desenvolver no quadro da "Cidadania e Desenvolvimento", tal como previsto na ENEC. Parece-nos, contudo, que não será esse o caso, havendo antes uma replicação das preocupações aqui anotadas[160].

Por fim, pensando na totalidade de literacias incluídas na ecologia da LMI (ver Figura 1), na ação das escolas, destaca-se ainda a literacia fílmica, por via, sobretudo, do Plano Nacional de Cinema, como se

[159] A relação entre o PASEO e o desenvolvimento de competências de comunicação não é especialmente visível no presente estudo (ver Ponto 5.2.2), mas admite-se que poderá dever-se ao modo de codificação dos projetos educativos, dado que o desenvolvimento de competências de comunicação apenas é considerado quando associado ao uso de distintas linguagens/aos *media* (ver Apêndice 2), procurando, de certo modo, distinguir-se daquilo que é o desenvolvimento de competências de comunicação nas línguas.

[160] Ver Ponto 8.2.

percebe através da análise dos projetos educativos e das entrevistas. É, curioso, contudo, perceber que, nas respostas ao questionário, o cinema surge como um meio apenas raramente abordado. Assim, e considerando que as respostas aos questionários apontam para atividades muitas vezes desenvolvidas no quadro das disciplinas e com destaque para o uso dos *media* como recurso educativo, poderá colocar-se o caso de o cinema ter menos expressão nestes espaços sobretudo por comparação com os *media* digitais.

Este destaque da literacia fílmica não é surpreendente, sobretudo se considerarmos a tradição da educação fílmica, em Portugal (M. Pinto, 2003, 2014; M. Pinto et al., 2011) e noutros países (Ferrés Prats & García Matilla, 2019; Pranaityte-Wergin et al., 2024; Neag & Koltay, 2019). Além disso, considerando o período mais recente, o cinema também tinha destaque na primeira década dos anos 2000 no quadro das práticas existentes em Portugal e o Plano Nacional de Cinema tem hoje uma expressão muito considerável, tendo envolvido, em 2023/2024, mais de 600 escolas (Plano Nacional de Cinema, 2024). Os resultados deste estudo sublinham o determinante papel do Plano Nacional de Cinema para o — ainda significativo — lugar do cinema nas escolas portuguesas.

Por outro lado, a questão da publicidade é, de certo modo, paradigmática. Se, por um lado, não se ignora a sua presença no currículo, a verdade é que não surge nenhuma menção a projetos envolvendo publicidade entre as amplas listas apresentadas nos projetos educativos e, em termos médios, é abordada raramente nas atividades mencionadas pelos professores inquiridos nos questionários. Considerando a existência de projetos como o Media Smart, que, "em 2010 chegava a cerca de 30% das escolas" dos 1.º e 2.º ciclos em Portugal continental (M. Pinto et al., 2011, p. 107), e o enquadramento da questão na "Cidadania e Desenvolvimento", quer no quadro do *Referencial de Educação para os* Media, quer no *Referencial de Educação do Consumidor*, este dado é surpreendente. A falta de detalhe dos projetos educativos a este propósito pode explicar parte dos resultados. Porém, temos igualmente de nos questionar se isto não se deverá às próprias prioridades das instituições de ensino, perante as suas preocupações com os meios digitais e a literacia para a informação. A este propósito, e indo além do contexto escolar, é de recordar que Ana Oliveira et al. (2024) identificavam a falta de iniciativas centradas na publicidade no quadro da luta contra a desinformação.

Em jeito de conclusão, perante as áreas priorizadas, poderíamos dizer que, apesar de estarmos longe de um espaço mono temático, há, todavia, reducionismos que nos devem preocupar. Usamos o termo "reducionismos" remetendo para o ciclo de seminários do MILObs que pretendia contribuir para uma

nova agenda da literacia mediática. Na primeira sessão (MILObs, 2024), apontava-se para um espaço, de certo modo, mono temático, sobretudo ao nível do financiamento e das políticas de incentivo. Era referida, de modo particular, a redução tendencial da literacia mediática à desinformação, mas também uma redução às competências técnicas, sobretudo no quadro do digital, e a centralidade dos perigos e dos riscos (esta tendencialmente a ser ultrapassada). De acordo com o presente estudo, as preocupações da escola com a informação vão além da desinformação, embora esta preocupação impulsione o tema. Ainda assim, não podemos deixar de apontar para um reducionismo que nos parece preocupante e que já enfatizamos: o foco nas competências digitais e no uso instrumental e funcional dos meios de comunicação. Como dizia Manuel Pinto nessa sessão (MILObs, 2024), precisamos de interrogar a própria tecnologia e a escola deveria ser um espaço para essa interrogação, sobretudo considerando o seu papel na formação integral.

8.2. As formas de integração da LMI

As práticas existentes no contexto escolar público português certamente superam as aqui mapeadas, até porque que a diversidade de enquadramentos e de formas de integração dificulta a perceção sobre o real trabalho desenvolvido em torno da LMI, onde se podem incluir práticas em que este domínio se coloca de forma indireta ou implícita (M. Pinto et al., 2011).

Como se percebe pelo que foi descrito ao longo de todo o estudo, as práticas com potencial de promoção da LMI têm expressão e tipologia bastante variáveis, indo desde pequenas ações, por vezes, no quadro do currículo, até à existência de projetos específicos. Estas não estão, contudo, nos casos em estudo, enquadradas em políticas formais dos agrupamentos e escolas não agrupadas especificamente desenvolvidas para promover a LMI. A leitura dos projetos educativos não sugere a existência de políticas formais especificas, mas antes o seu enquadramento da LMI em eixos de atuação mais latos, como o sucesso escolar ou a cidadania). Além disso, entre os agrupamentos envolvidos na etapa de entrevistas, nenhum tem uma estratégia dita formal em torno da LMI[161], havendo mesmo quem refira nunca ter refletido sobre a temática.

[161] O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares apresenta-se como uma futura exceção, já que, à data das entrevistas e a partir da biblioteca escolar se estava a começar a definir uma política de LMI do agrupamento.

Enquadrada sobretudo na formação integral, a promoção da LMI surge de distintos modos nos agrupamentos e nas escolas não agrupadas, não existindo um modo de implementação único. A tipologia e a expressão das práticas são variáveis. Neste cenário heterogéneo, existem diferentes formas integração deste domínio já identificadas por Sara Pereira, Manuel Pinto e Eduardo Madureira (2023). Para efeitos de análise, reagregamos[162] aqui essas possibilidades:

- integração em projetos do agrupamento/escola, com uma possível articulação com iniciativas locais/nacionais/internacionais;
- articulação com organizações externas para ações pontuais;
- articulação com o trabalho das bibliotecas escolares;
- integração nas várias disciplinas, em particular na "Cidadania e Desenvolvimento".

Estas formas de integração existem quer de forma isolada, quer combinada nos agrupamentos e escolas não agrupadas, num cenário que vai variando de caso para caso. Para que se perceba melhor o que queremos dizer, podemos recorrer a um exemplo dos projetos educativos:

- os *media* escolares são mencionados em 40,71% da totalidade dos projetos educativos dos agrupamentos e escolas não agrupadas em análise;
- a associação da LMI à biblioteca escolar identifica-se em 34,82% da totalidade dos projetos educativos;
- 17,41% da totalidade dos projetos educativos referem quer *media* escolares quer a promoção da LMI na biblioteca escolar, ou seja, coexistem, nestes agrupamentos/escolas, os *media* escolares e a articulação com a biblioteca no domínio da LMI (sendo, em certos casos, até a biblioteca a promotora desses mesmos projetos).

Olhemos, agora, para cada forma de integração e o que aí podemos encontrar.

Começando pelos *projetos*, estes são diversificados e encontram-se quer projetos de agrupamento/escola, quer articulados com iniciativas, sobretudo nacionais. Destaca-se, sobretudo de acordo com a análise dos projetos educativos, a existência dos *media* escolares, existindo também outros

[162] No *Referencial de Educação para os* Media (S. Pereira, Pinto & Madureira, 2023), distinguem-se (a) os projetos de escola, de turma, de disciplina, área disciplinar ou interdisciplinar e (b) a articulação com as iniciativas locais, nacionais ou internacionais e organizações externas.

projetos/clubes. Alguns destes são já projetos consolidados e com história nas unidades orgânicas em estudo.

A aposta nos *media* escolares é já uma tradição das escolas portuguesas, sendo o jornalismo escolar uma prática anterior ao 25 de Abril (M. Pinto & Parente, 2015). A sua expressão já era assinalada no estudo de Manuel Pinto et al. (2011) sobre a primeira década dos anos 2000 e, tal como se observava à data, continuamos a assistir a uma ênfase nos jornais escolares, com as rádios a assumirem também um espaço significativo.

Em torno dos *media* escolares colocam-se duas questões: por um lado, os seus objetivos e, por outro, a sua origem, ou seja, inspirando-nos em Gonnet (2001/2007), se quem toma a iniciativa são os adultos ou os alunos.

Quanto aos objetivos, como vimos, estes não enfatizam de modo particular a LMI, associando-se até a aspetos mais instrumentais, servindo inclusive como montra do trabalho da instituição. Este papel não é de todo novo: em 2008, João Gonçalves já referia que o grande objetivo dos jornais escolares era "a constituição de um veículo de comunicação entre a escola e a comunidade, promovendo junto desta as suas virtudes" (p. 1960).

Quanto à origem e ao modo de funcionamento, os projetos educativos não nos fornecem dados suficientes que nos permitam oferecer um panorama mais global das instituições, mas é certo que não os podemos assumir necessariamente como um espaço de expressão espontânea e de decisão dos alunos. Aliás, estudos anteriores apontam neste sentido. Em 2008, Vítor Tomé concluía que os jornais escolares eram sobretudo publicados por partirem da iniciativa dos professores. E, no mesmo ano, João Gonçalves (2008), a partir de um pequeno estudo de caso múltiplo, concluía:

> os jornais são, geralmente, coordenados por professores, nomeados ou convidados para tal função pelo órgão executivo da escola ou agrupamento. A intervenção dos alunos é limitada, à partida, por esta situação porque, geralmente, não atingem uma posição com maior responsabilidade. Os alunos são ouvidos, mas raramente decidem. (...) O papel dos alunos é, em muitos casos, o de produtores de materiais para a publicação, sejam eles textos, desenhos ou fotografias. Apesar de poder ser redutor, esta é uma das funções mais ricas e importantes do processo produtivo do jornal, pois apela ao desenvolvimento da leitura e da escrita, à capacidade de síntese, clareza e objetividade e desenvolve o espírito crítico e os instrumentos de investigação. (pp. 1960– 1961).

É também neste último sentido que apontam as entrevistas do presente estudo. Percebe-se que nem sempre há uma prevalência dos alunos, com o seu envolvimento desde a concretização à publicação, sobretudo no que respeita à publicação dos jornais. E, apesar de se reconhecer que se podem desenvolver, no processo, importantes competências, em certos casos, poder-se-ia colocar a questão de se é realmente a voz da criança ou uma voz emprestada, resultante de uma "encomenda" do professor.

Já nas rádios parece existir um papel mais autónomo e de responsabilização dos alunos, provavelmente por ser um meio pensado de forma mais restrita, orientando para a comunidade que está dentro dos muros das escolas e não tão pensado para o exterior como o são os jornais escolares.

No quadro dos projetos articulados com iniciativas nacionais, é de notar a expressão do Plano Nacional de Cinema, já assinalada no ponto anterior, e do programa Academia Digital para Pais da E-REDES em parceria com a Direção-Geral da Educação, que, como anotado anteriormente, "dá a possibilidade aos pais e aos encarregados de educação, de crianças e jovens do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de frequentarem ações de formação promotoras de competências digitais" (Direção-Geral da Educação, s.d.-a, para. 1). Além destas iniciativas, são referidas outras de nível regional, nacional e até internacional, podendo constituir-se a seguinte lista:

- 7 Dias com os *Media*;
- Academia da Leitura do Mundo: o Jornalismo, a Comunicação e Eu;
- Academia Digital para Pais;
- Erasmus (projetos);
- Escolas em Grande Plano;
- Filhos de Lumière;
- SeguraNet;
- Jovens Repórteres para o Ambiente;
- Juventude, Cinema, Escola;
- Parlamento dos Jovens, edição de 2022 sobre o impacto da desinformação na democracia;
- Plano Nacional das Artes;
- Plano Nacional de Cinema;
- Rádio Miúdos.

Assim, às escolas chegam iniciativas a partir de uma multiplicidade de atores externos, desde entidades governamentais, passando pela academia, meios de comunicação e até associações, podendo as

escolas servir-se das mesmas para facilitar as suas políticas e as práticas no domínio da LMI. A importância deste tipo de iniciativas é sobretudo visível no caso do cinema, e por via do Plano Nacional de Cinema. Com efeito, como assinalado anteriormente, sem o Plano Nacional de Cinema o lugar da sétima arte seria certamente mais residual.

No que se refere à *articulação com outras organizações externas em atividades mais pontuais*, em 12 dos 15 agrupamentos envolvidos na etapa 3, as forças de segurança, apresentam-se como dinamizadores de ações no referente aos perigos dos *media*/ segurança digital. Estes agentes externos já haviam sido identificados no estudo de Sara Pereira e Pedro Moura (2022) sobre as iniciativas do Centro de Sensibilização SeguraNet e também tinham sido mencionados pontualmente na etapa 2 do nosso estudo, indiciando-se com agentes com um papel significativo neste domínio.

Quanto à *articulação com a biblioteca escolar*, esta também é visível no presente estudo, revelando-se, mais uma vez, um importante agente na promoção da LMI no contexto escolar português, à imagem do que tem vindo a ser demonstrado por estudos anteriores (S. Pereira & Toscano, 2021; M. Pinto et al., 2011; M. Pinto & Pereira, 2018). Apesar de o seu papel não ser sempre o mesmo nos distintos agrupamentos e escolas não agrupadas, claramente a LMI é uma área de trabalho das bibliotecas escolares, em articulação disciplinar e em projetos próprios:

- nos projetos educativos, a associação destas literacias à biblioteca escolar surge em 34,82% dos projetos educativos das 425 unidades orgânicas em análise; já,
- nos questionários, a frequência com que as práticas estão enquadradas na biblioteca escolar, em termos médios, é ligeiramente inferior a algumas vezes, o que pode ter sido influenciado pelo facto de aqui se tratar de atividades muitas vezes associadas ao espaço disciplinar e de terem respondido poucos professores bibliotecários. Por outro lado, quando olhamos para os dinamizadores das atividades, percebermos que os professores bibliotecários têm uma expressão muito significativa: são identificados como dinamizadores mais relevantes das atividades por 50,35% dos inquiridos que dinamizaram ou colaboraram em atividades de LMI.

Em termos dos domínios trabalhados pela biblioteca escolar, percebe-se que há uma ampliação da visão e das preocupações das bibliotecas escolares, que hoje se ocupam de multiplicidade de literacias (Bogel, 2014). Contudo, como seria de esperar, há uma ênfase na literacia para a informação. Estes resultados alinham-se com os do relatório de implementação do referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar*

referente ao ano letivo 2022/2023 (Rede de Bibliotecas Escolares, 2023), o qual mostrava que a literacia para a informação tinha sido trabalhada por mais escolas do que a literacia mediática.

Sobre os distintos papéis da biblioteca escolar, são as entrevistas que nos trazem algumas pistas, mostrando claramente que o seu lugar é variável entre as unidades orgânicas. Através das mesmas, percebemos que esta, nos casos em que tem um papel no domínio da LMI, pode atuar como:

- o elemento central, uma força motriz em torno da qual se desenvolvem todas as atividades de LMI;
- um dos eixos prioritários da atuação; ou
- um recurso completar ou de apoio, com uma expressão mais modesta.

Por fim, no referente à *integração nas várias disciplinas*, importa salientar que as práticas caracterizadas através dos questionários se enquadram frequentemente neste domínio e que se encontram professores de distintos grupos de recrutamento a dizer dinamizar ou colaborar nestas atividades. Isto poderia sugerir que o domínio não é restrito a uma área específica, mas não podemos ignorar que este dado pode ser inflacionado pelo uso enquanto recurso educativo, também considerado entre as práticas reportadas e que poderá não responder aos objetivos da LMI.

Através das entrevistas, e na linha do que seria expectável (S. Pereira & Toscano, 2021; Rede de Bibliotecas Escolares, 2023), percebemos que, entre as disciplinas, se destacam as línguas, sobretudo o Português, mas também as Tecnologias de Informação e Comunicação, sendo ainda apontada uma certa transversalidade da literacia para a informação.

Indo além do estabelecido na matriz curricular-base, de acordo com a análise dos projetos educativos, as opções dos agrupamentos e das escolas não agrupadas dão ênfase à literacia para a informação e à digital, espelhando as prioridades apontadas no Artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018):

> 1 - Centrando-se nas áreas de competências consignadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a escola, no contexto da sua comunidade educativa, estabelece prioridades no desenvolvimento do planeamento curricular, tomando opções que visam:

a) A valorização das artes, das ciências, do desporto, das humanidades, das *tecnologias de informação e comunicação* [ênfase adicionada], e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e da comunidade local;

b) A *aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação* [ênfase adicionada], com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos;

c) A promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;

d) O exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;

e) A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas.

No que se refere ao caso particular da "Cidadania e Desenvolvimento", é reconhecido o enquadramento dos *media* neste espaço. Aliás, de modo global, e sobretudo a partir das entrevistas, percebe-se que a "Cidadania e Desenvolvimento" é sem dúvida um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências a este nível, quer de modo transversal, quer em disciplina autónoma, em linha com o previsto na ENEC (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017).

Já as respostas aos questionários mostram que, no quadro da "Cidadania e Desenvolvimento" (enquanto disciplina e transversalmente), o domínio dos *media* é trabalhado raramente, colocando-se em décimo lugar quando comparado com a totalidade dos 17 domínios e em quarto lugar quando comparado com os seis domínios do seu grupo, os quais são obrigatórios em pelo menos dois ciclos do ensino básico. Isto indica, por um lado, que são priorizados os domínios do primeiro grupo, o que seria expectável, mas significa simultaneamente que é dada primazia a outras áreas, inclusive dentro do mesmo grupo, o que poderá resultar das próprias prioridades governamentais, que têm levado a uma afirmação expressiva de outros domínios da cidadania, como é o caso da educação para a sexualidade.

A falta de temáticas definidas a priori para o domínio *media* verificada na maioria dos agrupamentos envolvidos nas entrevistas levanta preocupações sobre o que pode estar a ser realmente o domínio *media* e o que se estará a tratar no seu âmbito, sobretudo considerando que não há um uso generalizado do *Referencial de Educação para os* Media e do *Aprender com a Biblioteca Escolar*. Cabe perguntarmo-nos

se este domínio está realmente a amplificar as preocupações em torno da LMI, abrindo lugar para uma perspetiva crítica e aprofundada do funcionamento dos *media* e fazendo destes objetos de estudo, ou se replica as preocupações[163] que fomos aqui apontando. Os dados que temos sobre o panorama global, levam-nos a supor que o domínio dos *media* replicará as tendências que aqui fomos apontando, mas serão necessários mais estudos a este propósito que incluam de modo mais específico as aulas de "Cidadania e Desenvolvimento".

8.3. Os atores

Em 2014, Verniers e Tilleul, numa análise em que era incluído Portugal, recordavam que, pela falta de definição do lugar da educação para os *media* na escola e de um currículo específico, o desenvolvimento de programas neste domínio ficava nas mãos dos professores e dos diretores, gerando um cenário fragmentado, com escolas muito ativas e outras que nem sabem o que é a literacia mediática.

Perante os dados da presente investigação, podemos afirmar que, em linhas gerais, esta conclusão continua válida, apesar de, como dizíamos anteriormente, o Decreto-Lei n.º 55/2018 e o PASEO abrirem novos caminhos para a LMI.

Na falta de orientações formais taxativas de nível ministerial e de políticas formais e específicas no domínio da LMI dos próprios agrupamentos e das escolas não agrupadas, as práticas acabam por ficar dependentes da ação individual dos docentes. Esta situação é preocupante não só porque — como se verifica —, por vezes, as práticas ficam sujeitas ao interesse e à boa-vontade dos professores, mas também porque, como diria Frau-Meigs (2006), "uma questão que é da responsabilidade de todos os professores pode rapidamente tornar-se numa responsabilidade de ninguém" (p. 13).

Segundo os dados dos questionários e das entrevistas, os professores são, sem dúvida, os maiores dinamizadores e responsáveis pelo desenvolvimento de práticas neste domínio, incluindo o caso particular dos professores bibliotecários (ver Ponto 8.2).

[163] Nos quatro casos em que foram identificadas temáticas, há efetivamente uma replicação destas preocupações já apontadas, encontrando-se dois assuntos, com três referências cada: os perigos dos usos dos *media* e a pesquisa e avaliação da informação. Nos questionários, os professores não foram inquiridos sobre os assuntos especificamente abordados no quadro da "Cidadania e Desenvolvimento".

Através das entrevistas, percebe-se uma certa militância determinante para o desenvolvimento da LMI, uma ideia já apontada por Manuel Pinto et al. (2011). Além de uma ação individual, em certos casos, esta militância implica inclusivamente uma mobilização de outros docentes e/ou de outros elementos da comunidade escolar. Com efeito, à imagem do que concluem Hobbs et al. (2024) num estudo em Rhode Island (EUA), percebe-se que também no caso português, em certas unidades orgânicas, existem líderes que atuam como agentes de mudança. Como nos dizem Hobbs et al. (2024), "nas comunidades onde a literacia mediática é sistematicamente implementada, pode existir um ou mais líderes que atuam como agente de mudança: um superintendente, um diretor, um especialista em meios da biblioteca ou um educador de sala de aula" (p. 181). No nosso estudo, estes agentes de mudança são diretores, responsáveis de *media* escolares e professoras bibliotecárias, como nos mostram as entrevistas. No fundo, são atores da comunidade educativa que têm consciência sobre a importância deste domínio e que procuram motivar os colegas e impulsionar as práticas. Esta ideia de agente de mudança atinge a sua expressão máxima no caso do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, onde a ação da professora bibliotecária resultou numa estratégia formal do agrupamento em torno da LMI, que estava, à data das entrevistas, a ser delineada e seria apresentada aos órgãos próprios.

Curiosamente, como dizíamos no Ponto 6.2.2, entre os dinamizadores mais relevantes e depois dos professores, nos questionários, destacam-se os alunos. Esta questão vem a ser esclarecida nas entrevistas, sendo identificadas atividades da iniciativa/dinamizadas por alunos, como é o caso de rádios escolares. Sabendo à partida que os *media* escolares nem sempre são da iniciativa dos professores ou dos órgãos diretivos (Gonnet, 2001/2007), não deixa de ser singular este foco nas rádios e não noutros meios. Considerando o descrito nas entrevistas, este envolvimento mais ativo dos estudantes poderá estar associado ao facto de as rádios escolares mencionadas terem lugar sobretudo fora das aulas, mas também ao modo de funcionamento do meio e ao conteúdo que podem incluir. Aliás, nas entrevistas em que este assunto é abordado, a música é sempre salientada na atividade da rádio escolar. A vertente de entretenimento associada à rádio poderá, portanto, ser um fator determinante para captar o interesse dos estudantes, na linha do que já havia sido apontado por um estudo anterior em torno desta temática (Mourão, 2017) [164].

[164] De acordo com os resultados de um questionário aplicado a 229 estudantes 3º ciclo do ensino básico, mais de metade da amostra gostava ou adorava participar numa rádio escolar e "grande parte dos respondentes gostava que esta fosse um instrumento mais voltado para o entretenimento, sendo a música um elemento central e ocupando também o humor um lugar de destaque" (Mourão, 2017, p. 104).

O papel da direção do agrupamento/escola não agrupada enquanto dinamizadora das ações, de acordo com os questionários, é mais reduzido, mas, durante as entrevistas, percebemos desde logo que pode ter um importante papel impulsionador e mobilizador. Apesar de não existirem políticas formais específicas em torno da LMI, nos casos em análise, de modo global, as direções encontram na escola lugar para este domínio, sobretudo no quadro de uma formação integral. É, portanto, na persecução desses eixos mais amplos que as direções definem estratégias e encaminham aos professores propostas ministeriais ou de outras entidades externas, impulsionando também práticas neste domínio.

Além disso, é importante não ignorar aqui o papel das entidades associadas ao Ministério da Educação e o de outros agentes externos, como o são os *media*, as forças de segurança, a academia e até associações que trazem para a escola ações e iniciativas que podem promover a LMI.

No que respeita aos destinatários, estes são sobretudo alunos, em anos de escolaridade mais avançados, dos ensinos básico e secundário, e com menor expressão do pré-escolar, apesar de a LMI se enquadrar na *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (I. Silva et al., 2016).

Considerando que a ENEC (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017) apresenta o domínio *media* como obrigatório em pelo menos dois ciclos do ensino básico — ficando o pré-escolar e o secundário de fora desta obrigatoriedade —, este resultado a propósito dos alunos mais novos não está desalinhado do que seria expectável em resposta ao quadro normativo apresentado às escolas. Mais desalinhado estaria antes a expressão significativa das atividades orientadas para o ensino secundário, sobretudo evidente no quadro dos questionários. Supomos que esta expressão possa estabelecer relação com o disposto no PASEO e com as preocupações que têm ecoado em torno da desinformação nos discursos político e mediático.

Mesmo com maior foco em certos níveis de escolaridade, abrangem-se, ainda assim, alunos dos diversos níveis de ensino, considerando uma adaptação da temática e dos objetivos ao nível de escolaridade. Isto percebe-se, por exemplo, nos projetos educativos, onde encontramos mencionada a necessidade de desenvolver competências digitais desde o pré-escolar e onde vemos a literacia para a informação a começar a ter mais expressão a partir do 1.º ciclo. Parece ser assim reconhecida a necessidade de desenvolver a LMI em todas as idades. É, ainda assim, a literacia digital que prevalece em todos os casos.

Face a estes resultados, o uso do *Referencial de Educação para os* Media poderia realmente beneficiar o cenário global, não só por incluir indicações a propósito do ensino pré-escolar, mas também porque facilitaria a abordagem de distintas temáticas nos diferentes níveis de ensino, indo além da literacia digital.

Por fim, além dos alunos, são considerados os distintos públicos da comunidade escolar, desde professores, a pessoal não docente e até família/encarregados de educação. Os resultados da análise dos projetos educativos indicam que esta preocupação com os distintos públicos se centra de modo particular naquilo que é a literacia digital, também como efeito do Programa de Digitalização para as Escolas. Trata-se essencialmente do desenvolvimento de competências técnicas para o uso da tecnologia quer no ensino, quer para facilitar a comunicação entre a comunidade educativa ou com o exterior. Já no caso dos encarregados de educação, destaca-se ainda a iniciativa Academia Digital para Pais, que, de acordo com as entrevistas, também parece ter uma forte dimensão instrumental, acabando por implicar uma capacitação técnica que se pretende que facilite a comunicação com a escola. Perante a importância de se criarem oportunidades de promover a LMI ao longo de toda a vida (Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, 2007), tendo em mente que estes são agentes educativos e as obrigações do Estado português relativamente a todas as faixas da população[165], a aposta exclusiva nas competências digitais será certamente redutora, na linha do que temos vindo a defender.

8.4. Os entraves e os desafios à implementação da LMI

À escola, além da difusão do saber, é exigida a formação de cidadãos e, no caso português, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) consagra a escola como um local de formação integral do aluno. É neste papel de promoção da cidadania que reside o argumento a favor da promoção da LMI neste contexto, numa aproximação do mesmo à realidade social (ver Ponto 2.1.3). E, de modo global, é esta também a visão dos entrevistados, que maioritariamente enquadram este domínio na formação integral, vendo-o, na generalidade, como um importante aspeto a abordar na escola. Nos projetos educativos, as próprias referências às literacias e aos projetos/iniciativas com potencial na promoção da LMI surgem quer no quadro do sucesso escolar, quer no quadro da promoção da cidadania/formação integral. Há

[165] A Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho (2018) determina que "os Estados-Membros promovem e tomam medidas para desenvolver as competências de literacia mediática" (Art. 33.º-A), não especificando faixas etárias.

uma perceção, portanto, favorável face à existência de um enquadramento para a promoção da LMI na escola. E, como se percebe sobretudo nas entrevistas, há, de modo global, uma sensibilização e uma consciência pública acerca da importância dos *media* e da necessidade de não os deixar de fora dos muros da escola.

Apesar disso, percebe-se que existe um conjunto de fatores que condiciona a implementação da LMI e o seu desenvolvimento. Esta questão foi analisada em duas das etapas deste estudo: nos questionários e nas entrevistas.

O *tempo*, ou melhor, a falta dele é sem dúvida o maior constrangimento para a promoção da LMI nas escolas:

- para os professores inquiridos por questionário, a gestão do tempo e da vida escolar e o horário não facilita a dinamização destas atividades, sendo este o fator que mais se destaca entre distintos motivos que influenciam a implementação;
- entre as razões mais relevantes para os professores não terem dinamizado ou colaborado em atividades, destaca-se, mais uma vez, a falta de tempo; e,
- nas entrevistas, o tempo é apresentado como o maior constrangimento neste domínio.

Este resultado alinha-se com outros estudos nacionais (A. Oliveira, 2021; S. Pereira & Toscano, 2021) e internacionais (e.g., Cheung, 2012; Corser et al., 2022; Harvey et al., 2022; Lipkin et al., 2020; Nettlefold & Williams, 2018), os quais apontam o tempo como uma barreira na implementação da LMI.

Como percebemos através desses estudos, o tempo tem várias dimensões. Podemos pensar no já muito preenchido currículo, na falta de tempo para o planeamento (Corser et al., 2022) — onde se inclui a falta de tempo como para localizar recursos (Harvey et al., 2022) — ou nas múltiplas responsabilidades dos professores (Baker et al., 2021). Estas dimensões trespassam também os discursos dos entrevistados do presente estudo, que se apresentam como assoberbados pelas múltiplas solicitações que lhes são feitas.

Através das entrevistas, percebe-se que o tempo é condicionado pelas atividades letivas em si, mas também por obrigações burocráticas, na linha do que já tem vindo a ser assinalado (A. Oliveira, 2021; Tomé, 2011). Este fator é amplificado no quadro de uma classe profissional envelhecida e na qual se vem sentido um mal-estar, ficando os professores menos disponíveis para abdicar do seu próprio tempo.

Diretamente relacionadas com o tempo estão outras duas questões: a valorização da área e a sua competição com outras. "Dou primazia à realização de atividades de outras áreas" é uma das razões frequentemente apontadas para os professores não estarem envolvidos em atividades neste domínio, tal como observado no âmbito específico da biblioteca escolar (S. Pereira & Toscano, 2021). Por outro lado, "não tenho interesse" e "não considero que traga benefícios para os alunos" não são razões particularmente significativas. Com efeito, a partir dos resultados dos questionários, percebe-se que a valorização é vista, pelos professores, mais como um problema externo do que interno, ou seja, coloca-se mais a tónica na desvalorização por parte dos alunos e dos encarregados de educação do que na desvalorização por parte dos professores ou das direções dos agrupamentos/escolas não agrupadas. Durante as entrevistas, percebe-se ainda que a valorização dos professores é colocada antes em contraponto com a própria disponibilidade. Isto é: a questão não é tanto não valorizarem o domínio, mas precisarem de fazer escolhas, o que retira espaço à LMI.

Além do tempo, destaca-se de modo particular, enquanto constrangimento, a falta de *capacitação/formação dos docentes* em LMI, um problema que limita a promoção da LMI e que tem vindo a ser recorrentemente apontado quer no contexto nacional (S. Pereira & Toscano, 2021; M. Pinto et al., 2011; M. M. Santos, 2003) quer internacional (e.g., Baker et al., 2021; Buckingham & Domaille, 2004, 2009; Cheung, 2004, 2009a, 2009b; Frau-Meigs, 2023; Harvey et al., 2022; Lipkin et al., 2020; Mateus et al., 2020; Mesquita et al., 2023; Rojas-Estrada et al., 2024), já que sem professores capacitados não será possível avançar para as práticas.

De um modo global, os estudos têm vindo a apontar para a ausência da LMI na formação inicial dos professores, com os programas mais orientados para a tecnologia do que para uma abordagem crítica (e.g., Ferrés Prats, 2020; Mateus et al., 2020; Mesquita et al., 2023; Sousa, 2011). Adicionalmente, a formação contínua também é apresentada como insuficiente para resolver o problema da capacitação. Apesar de ser reconhecida a existência programas de formação para professores (sob diversas formas, desde seminários a cursos), a falta de formação sistemática e consistente, quer para professores em exercício, quer em formação, coloca-se como um ponto problemático (Yeh & Wan, 2019). A formação fica, frequentemente, dependente do esforço autodidata dos professores (Frau-Meigs, 2019a, 2023), do seu interesse em procurar formação e da disponibilidade dessa formação no seu contexto regional ou nacional (McDougall, Tuŕkoğlu, & Kanižaj, 2017), quando deveria, no entender de alguns especialistas, ser "uma componente obrigatória da certificação de professores, para ir além do ensino autónomo e para reconhecer a carga de trabalho extra exigida pelas pedagogias ativas e baseadas em projetos" (Frau-

Meigs, 2023, p. 15). É também este o cenário da realidade portuguesa, tal como descrito por outros estudos (ver Ponto 3.3) e como se torna bem visível na presente investigação.

De modo global, o problema advém da formação inicial, que tem enfatizado a tecnologia, e da atual formação contínua, que parece não colmatar estas limitações da formação de base, sendo insuficiente e pouco atraente para efeitos de progressão de carreira. Segundo os dados do questionário, há uma discordância face ao facto de a oferta formativa ser suficiente e responder às necessidades existentes. Além disso, os entrevistados da terceira etapa referem que chega pouca informação às escolas a este propósito. Estes dados vêm reforçar conclusões anteriores, que já apontavam a inexistência de oferta e para o desconhecimento da mesma enquanto razões para não realizar formação neste domínio (S. Pereira & Toscano, 2021).

A não participação em ações de formação é particularmente problemática considerando que formação está relacionada com a implementação da LMI. É reconhecido o papel da formação no aumento do conhecimento, consequente autoconfiança dos professores para incorporar o domínio nas aulas e reconhecimento da sua importância (McNelly & Harvey, 2021). No caso dos professores bibliotecários portugueses, Sara Pereira e Margarida Toscano (2021) concluem mesmo que a "frequência de ações de formação em MIL [LMI] está relacionada significativamente com a dinamização de atividades nesta área" (p. 16).

Esta relação é também uma conclusão clara da presente investigação. De acordo com os resultados do questionário,

- "não me sinto apto" destaca-se entre as razões para não dinamizar ou colaborar em atividades neste domínio;
- há uma relação estatisticamente significativa entre ter participado em ações de formação e ter dinamizado ou colaborado em atividades;
- há um maior número de inquiridos que se sente apto a realizar atividades neste domínio entre aqueles que frequentaram ações de formação.

Por outro lado, e curiosamente, nem todos os que frequentaram formação se sentem capacitados e qualificados para dinamizar atividades neste domínio, o que pode indicar que estas ações foram insuficientes. Podemos questionar-nos se foi por uma questão de tempo da formação ou do próprio conteúdo. A propósito do conteúdo, deixam-se duas notas:

- entre quem frequentou formação, há um maior o conhecimento dos referenciais *Aprender com a Biblioteca Escolar* e *Referencial de Educação para os* Media, porém, nem todos os conhecem;
- comparando as temáticas das atividades levadas a cabo por quem frequentou formação e por quem não o fez, questionamo-nos se a formação não terá sido sobretudo em torno de questões mais instrumentais ou práticas, bem como em domínios específicos da literacia para a informação e com uma menor ênfase nos conceitos-chave da educação para os *media*.

Assim, a questão não nos parece ser apenas a de uma necessidade de investimento na formação em termos de quantidade, mas também em termos do próprio conteúdo, com foco naquilo que são os conceitos-chave e na apresentação de recursos que apoiem a implementação, como os referenciais da DGE e da RBE. Esta última questão parece-nos particularmente determinante, considerando que uma das razões mais expressivas para não dinamizar ou implementar atividades é não haver orientações claras sobre como o fazer, uma perceção também identificada por Ana Oliveira (2021).

A propósito deste aspeto, questionávamo-nos, no Ponto 2.2.3.1 e no Ponto 3.3, se o problema era a falta de recursos ou a falta de conhecimento dos mesmos. Pois bem, se é certo que os inquiridos no presente estudo tendem a discordar de que os recursos e materiais de apoio respondem às necessidades existentes, é igualmente certo que continua sem existir um conhecimento generalizado de documentos centrais, como o são os referenciais *Aprender com a Biblioteca Escolar* e o *Referencial de Educação para os* Media. Assim, assume-se como determinante começar por dar a conhecer, de forma eficiente, os recursos existentes.

Voltando à formação, além da aposta na quantidade e na qualidade, há outro aspeto aqui central: a valorização da área por comparação com outras e a sensibilização para a mesma. Com efeito, em linha com os resultados de Ana Oliveira (2021)[166] relativamente à literacia mediática, a maioria dos professores inquiridos por questionário neste estudo não frequentou ações de formação em LMI. Entre os motivos para tal, destaca-se a resposta "preferi/tive necessidade de realizar de formação noutras áreas". Assim, num ambiente amplamente saturado e com restrições de tempo, sensibilizar e criar condições práticas que valorizem esta formação pode ser determinante. É isto que salientam as entrevistas, colocando como exemplo a capacitação digital, que foi assumida como uma prioridade no contexto nacional (ver Ponto

[166] Os resultados de Sara Pereira e Margarida Toscano (2021) relativos especificamente aos professores bibliotecários são mais favoráveis, o que nos pode levar a questionar se haverá um maior investimento destes neste domínio. Todavia, o reduzido número de professores bibliotecários que responderam ao questionário no nosso estudo não nos permite retirar conclusões a este propósito.

3.2.1), com impacto inclusive no modo em que esta formação foi contabilizada para efeitos para a progressão de carreira dos professores. Um impulso desta natureza poderia ser determinante para a promoção da LMI.

De modo global, a LMI continua sem ser vista como uma prioridade das entidades governamentais, mesmo perante os mais recentes documentos de reorientação e reconfiguração da ação educativa, apesar de se notar algum impacto dos mesmos, sobretudo no que toca à literacia para a informação.

De acordo com os dados obtidos através do questionário, em termos médios, os professores discordam da afirmação "as políticas educativas a nível ministerial apoiam as atividades neste domínio" e há ainda quem considere que os programas disciplinares não permitem este tipo de práticas. Entre os entrevistados, há mesmo quem julgue que a formação integral não é uma prioridade das políticas educativas. A tónica é colocada, no seu entender, nos programas curriculares e na preparação para os exames, retirando espaço à formação integral e, consequentemente, à LMI. E mesmo os documentos mais recentes, como o PASEO e a ENEC, não são universalmente vistos como suficientes. De facto, se é certo que os documentos mais recentes têm vindo a apontar para uma preocupação com a formação integral, é igualmente certo que esta ainda não é globalmente vista como uma prioridade. Afinal, nem a escola pode ser mudada por decreto (Formosinho & Machado, 2008; Lima, 2020), nem rapidamente, nem sem que sejam fornecidas condições para tal. E, apesar de se notar a mobilização do PASEO e da ENEC para a ação educativa, a verdade é que não se podem deixar de notar os discursos, de certo modo, contraditórios, já que, por um lado, se celebra a formação integral e a autonomia e flexibilidade escolar e, por outro, permanece o discurso dos resultados e a insistência em torno dos exames escolares, não havendo aqui um claro sinal de mudança. Caberia aqui perguntarmo-nos, fazendo uso das palavras de Licínio Lima (2020), "o que explica que, aparentemente, queiramos tudo e o seu contrário"? (p. 178).

Além disso, nos termos colocados por um entrevistado, perante a diversidade de práticas de cada unidade orgânica e de cada professor, inclusive em resposta a estes documentos, caberá mesmo questionar-nos se todos os alunos estarão em igualdade de oportunidades.

Quanto aos recursos e meios, os resultados são algo dúbios. Se por um lado, nos questionários, os professores tendem a discordar de que os recursos financeiros e os meios tecnológicos respondem às necessidades, por outro, nas entrevistas esta questão não é especialmente enfatizada enquanto problema. Do ponto de vista tecnológico, o estudo de Ávila et al. (2024) veio a apontar para limitações, referindo, nas conclusões, que "subsistem nas escolas problemas relacionados com falhas no acesso à

Internet, falta de equipamentos e dificuldades no funcionamento das plataformas e tecnologias digitais, assim como escassez de recursos humanos para darem suporte técnico" (p. 118). Contudo, se, por um lado, se verificou realmente problemas na conexão da internet em alguns casos, quanto ao material há mesmo quem aponte a sua suficiência: "de resto, o resto dos equipamentos são... Hoje em dia, as escolas têm apetrechamento mais que suficiente para trabalharem essas áreas sem dificuldade" (Agrupamento de Escolas de Mangualde).

8.5. Estratégias de apoio às políticas e às práticas: pistas para a ação

No terreno escolar, há oportunidades para o desenvolvimento e fortalecimento da LMI, as quais não podem ser ignoradas no desenho de estratégias de apoio às políticas e às práticas. Referimo-nos à diversidade de práticas já existente, à quantidade de iniciativas (inclusive de agentes externos) orientadas para a comunidade escolar, ao enquadramento do domínio na educação para a cidadania, à autonomia e flexibilidade curricular, às preocupações pré-existentes face a temáticas especificas e à atitude de militância de alguns dos seus agentes.

Assim, considerando as conclusões do presente estudo, e sem ignorar as propostas feitas pelos entrevistados, apresenta-se, de seguida, um conjunto de recomendações que poderiam apoiar as políticas e as práticas de promoção da LMI:

- sensibilizar para a temática, promovendo a discussão no interior de cada agrupamento/escola e aproveitando o potencial das práticas já existentes, dando-lhes intencionalidade;
- criar fóruns/espaços de diálogo entre os distintos agrupamentos/escolas, capitalizando a experiência e o saber pré-existente e promovendo a reflexão sobre as práticas;
- (continuar a) divulgar iniciativas locais, nacionais e internacionais junto das comunidades educativas;
- criar mais e novas oportunidades de promoção da LMI, nomeadamente incrementando a parceria entre as escolas e os *media*, quer locais, quer regionais, quer nacionais;
- definir políticas públicas que incluam as diferentes dimensões da LMI, que articulem o trabalho existente e que capacitem os agentes educativos;
- capacitar os docentes,
    - incrementando a presença da LMI na formação de base dos futuros professores, e

    - apostando na formação contínua, mas,
    - tendo sempre em mente as práticas e os conhecimentos pré-existentes na comunidade e a possibilidade de integração/articulação da promoção da LMI nos espaços pré-existentes,
    - incluindo nessa formação os conceitos-chave da educação para os *media* e a apresentação de recursos que apoiem a implementação, nomeadamente os referenciais neste domínio, e,
    - no caso da formação contínua, valorizando o domínio para efeitos de progressão de carreira;
- mais do que criar recursos, (continuar a) divulgar os pré-existentes (sobretudo os referenciais) e avaliar, a partir daí, as necessidades;
- avaliar os efeitos de cada ação, num diálogo permanente com a comunidade escolar;
- continuar a mapear a evolução do campo, no sentido de apoiar as práticas e as políticas.

Como se percebe pelo aqui apresentado, parecem-nos, então, essenciais três aspetos, já referidos por Wilson e Duncan (2009):

- ser um movimento de base, dirigido e negociado com os professores;
- existir um claro apoio das autoridades educativas;
- apostar na capacitação dos docentes.

A algumas destas recomendações pode responder a academia e outras instituições como os próprios *media*. Contudo, a efetiva implementação e generalização da área depende de um real impulso político. Apesar de se reconhecer o progresso decorrente do PASEO, no que se refere às competências de comunicação e sobretudo à literacia para a informação, bem como o progresso decorrente do enquadramento dos *media* na "Cidadania e Desenvolvimento", no quadro da ENEC*,* é necessário considerar os diferentes aspetos da LMI, não a reduzindo a algumas prioridades. Além disso, uma política pública específica para as escolas em torno da LMI poderia criar um fio condutor que congregasse agentes e projetos, caminhando para um cenário menos fragmentado e mais homogéneo que fornecesse uma igualdade de oportunidades em todas as comunidades educativas. E contribuiria ainda para uma maior consciencialização e sensibilização, demonstrando um compromisso com o domínio.

Admitindo que ainda é pouca a informação de que dispomos[167], à data, temos dificuldade em afirmar que o atual Plano Nacional de Literacia Mediática (XXIV Governo da República Portuguesa, 2024) é a resposta a todas estas necessidades, desde logo, pela sua ênfase na desinformação, que poderá ofuscar outros domínios determinantes da LMI, apesar de o projeto em consulta pública tornar explícito que o Plano Nacional de Literacia Mediática não deve ficar limitado a esta prioridade[168] (Estrutura de Missão para a Comunicação Social, 2025).

Entendemos que um plano nacional neste domínio deveria ampliar as preocupações e não reduzir ou enfatizar exclusivamente algumas. Entendemos, aliás, que seria útil considerar aqui o conceito de LMI, tornando-se visível as múltiplas literacias que aí se incluem e enfatizando o pensamento crítico face aos *media* e à informação, para que este seja igualmente priorizado nas políticas e nas práticas das escolas. Por fim, este plano precisaria de congregar outros planos já existentes. A este propósito, concordamos com Manuel Pinto, quando refere que o Plano Nacional de Cinema deveria ser um eixo do Plano Nacional de Literacia Mediática (MILObs, 2024), considerando o determinante papel do primeiro quadro da literacia fílmica nas escolas portuguesas. Além disso, deveria dialogar com a componente de "Cidadania e Desenvolvimento" e orientar o seu modo de funcionamento no que ao domínio dos *media* diz respeito, divulgando, para o efeito, os referenciais[169] da DGE e da RBE e capacitando os docentes para a implementação.[170]

Um plano desta natureza — não podemos esquecer-nos — é responsabilidade do Estado português. Afinal, a Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho (2018) — transposta para o contexto português pela Lei n.º 74/2020 — determina que "os Estados-Membros promovem e tomam medidas para desenvolver as competências de literacia mediática" (Art. 33.º-A).

Adicionalmente, do ponto de vista político, como tem vindo a ser recorrentemente assinalado (e.g., Declaração de Braga, 2011; M. Pinto & Pereira, 2018; M. Pinto et al., 2011; Recomendação n.º 6/2011, de 30 de dezembro, 2011), não podemos deixar de insistir na necessidade de apostar na formação inicial e contínua dos professores, a qual deveria ser enquadrada num plano nacional e que certamente

---

[167] Recordamos que o projeto *Plano Nacional de Literacia Mediática – Estratégia 2025-2029* apenas foi apresentado em 2025, com a consulta pública a decorrer entre 3 e 22 fevereiro de 2025.

[168] Já o plano anterior, que foi revogado antes de ser implementado, dava igualmente primazia à desinformação, contudo, sustentava que "a importância dos *media* não se esgota na sua dimensão informativa, mas alarga-se também a muitas outras dimensões da vida quotidiana" (Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023, 2023, para. 2).

[169] A promoção do uso dos referenciais é prevista no documento em consulta pública do Plano Nacional de Literacia Mediática (Estrutura de Missão para a Comunicação Social, 2025).

[170] Em linha com o parecer do Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia (2025) relativo ao *Plano Nacional de Literacia Mediática, Estratégia 2025 – 2029*, será importante não perder de vista a necessidade de "capitalizar o caminho já realizado" (p. 2).

poderia ser apoiada pelos dois referenciais, *Aprender com a Biblioteca Escolar* e o *Referencial de Educação para os* Media, facilitando assim também a sua difusão.

As instituições de ensino superior com oferta de formação para futuros professores e os centros de formação contínua deveriam procurar dar mais espaço à LMI, a qual deveria ser uma componente obrigatória da certificação dos professores. E, no caso concreto da formação contínua, é necessário oferecer condições para que seja inserida nas múltiplas obrigações dos docentes. Condições não só de tempo, mas também vantagens de progressão de carreira, para que possa competir com a primazia dada a outras áreas.

Por fim, não avançamos aqui para a proposta de uma disciplina autónoma de LMI nível nacional, apesar de acreditarmos que isso implicaria um acesso mais igual a competências neste domínio (Verniers, 2015). Não o fazemos sobretudo considerando que o horário escolar não é expansível (Verniers, 2015) e considerando o modo como a falta de tempo foi enfatizada neste estudo. Contudo, principalmente para ultrapassar qualquer dimensão de voluntarismo associada a este domínio, recuperamos, para finalizar, uma recomendação de Manuel Pinto et al. (2011):

> considera-se necessário que, a exemplo do que tem ocorrido com a figura do professor-bibliotecário e, eventualmente, em articulação com ele, se considere a existência, em cada escola ou agrupamento, de um docente ou equipa com um crédito de horas para pensar e dinamizar componentes transversais em que se inscreve a Educação para os Media. (p. 157)

Conclusão

A promoção da LMI deve ocorrer ao longo de toda a vida (e.g., Hobbs, 2021; Grizzle, Wilson, et al., 2021; Lemish, 2015; Masterman, 1985). Contudo, a escola é comummente apontada como um lugar privilegiado para tal (e.g., Buckingham, 2007; M. Pinto et al., 2011), pela possibilidade de chegar a uma diversidade de crianças, pelo seu papel de criação de igualdade de oportunidades e, principalmente, pelo seu papel na formação integral. A sua responsabilidade na promoção da LMI tem vindo a ser salientada desde as primeiras fases do desenvolvimento do campo, tendo-se alargado progressivamente esta responsabilidade a outras instituições como as famílias e os próprios *media* (Directorate-General for the Information Society and Media, 2008).

A necessidade de preparar as crianças para viverem num mundo onde os *media* são omnipresentes, tal como se assinalava na Declaração de Grünwald Sobre Educação para os Media, em 1982, surge como o primeiro argumento a favor da LMI no contexto escolar, exigindo-se à escola uma expansão das suas literacias, para que se mantenha relevante e continue a responder ao seu desígnio de formar cidadãos. Esta capacitação coloca-se como necessária para que não se gerem desigualdades entre quem tem e que não tem competências para responder aos desafios desta era digital e para aproveitar as oportunidades de uma cultura participativa (Jenkins, 2009), sobretudo considerando que não existe uma capacidade inata dos públicos mais novos face aos *media* e à informação (e.g., Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021a, 2021b; S. Pereira, 2021; Ponte et al., 2024; Scolari, 2019).

Tanto a Unesco como as instituições europeias têm vindo a salientar o papel da escola. No caso europeu, já, em 2009, se recomendava que os Estados-Membros lançassem o debate sobre a inclusão da educação para os *media* nos programas escolares obrigatórios (Recomendação da Comissão, de 20 de Agosto de 2009, Sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital, 2009) e a importância desta inclusão continua a ser reconhecida no presente (European Parliament resolution of 5 October 2023 on the new European strategy for a better internet for kids, 2023). Aliás, os desafios exponenciados pela era digital têm vindo a reforçar o reconhecimento da importância da LMI, continuando a apresentá-la como pré-requisito para o exercício da cidadania. A desinformação tem assumido particular destaque, quer no discurso político, quer no mediático, os quais têm enfatizado o papel da LMI na resposta a esta preocupação, dando, assim, visibilidade à sua importância — apesar de, por vezes, com um certo viés temático e com uma visão algo limitada.

Em certos países, a consciencialização pública sobre a sua importância da LMI é já antiga. Quer dentro, quer fora da Europa, encontramos casos em que a educação para os *media* entrou nos currículos já nas últimas décadas do século passado, como é o caso dos países nórdicos, da Austrália, do Canadá, da Inglaterra e da Escócia (Kumar, 2021). A inclusão curricular não se trata, ainda assim, inclusive atualmente, de uma realidade global e o próprio advento do digital trouxe alguns desequilíbrios neste domínio, expandindo, por um lado, as preocupações da LMI e, por outro, apoderando-se a literacia digital de parte do terreno da literacia mediática, como diriam Hoechsmann e Wilson (2019). Apesar de não ser fácil encontrar uma definição consensual de nenhuma destas literacias e tendo-se, com a evolução tecnológica, esbatido os limites que as distinguiam, é importante recordar que estas literacias têm origens distintas, encontrando-se a literacia digital originalmente ancorada na ciência da computação (Wuyckens et al., 2022) e sendo maioritariamente definida em termos instrumentais, sem uma preocupação com o espírito crítico (Buckingham, 2020)[171].

De modo global, será essa dimensão mais instrumental do uso dos *media* que prevalece. De acordo com um dos relatórios do projeto *TeaMLit* — que se desenvolve em torno da formação de professores e que, além de um foco em cinco países e regiões, inclui uma revisão bibliográfica que procura oferecer um panorama global —, os docentes tendem a privilegiar o uso dos *media* enquanto recursos educativos em vez de optarem por uma perspetiva mais crítica (Mesquita et al., 2023). A LMI está longe de ser uma área central e presente nos programas de modo global, mas está, ainda assim, enraizada por outras vias, tendo lugar inclusive em atividades extracurriculares. Como nos diria Hartai (2014),

> para além do que é exigido pelo currículo, inúmeras atividades relacionadas com estudos dos *media* podem ter lugar numa escola. Com base na investigação, podemos afirmar que o estatuto da educação para os *media* é muito mais estável e está mais enraizado desta forma do que no tempo determinado por lições e currículos. (p. 147)

É também isso que acontece no caso português, onde a escola é consagrada como um local de formação integral pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), abrindo-se, assim, a possibilidade de aí se enquadrar a promoção da LMI.

[171] Como temos vindo a referir, não ignoramos, obviamente, que a literacia mediática envolve e engloba outras formas de literacia como a digital (e.g., Varis, 2010), mas entendemos igualmente importante pontuar as diferenças entre as suas abordagens, considerando os objetivos do presente estudo.

Na verdade, em Portugal, o contexto escolar é, sem dúvida, um espaço privilegiado para o desenvolvimento da LMI. Aliás, as escolas foram identificadas como um importante terreno de ação da educação para os *media* na primeira década do século XXI (M. Pinto et al., 2011).

Ainda assim, no caso português, de um ponto de vista histórico e no que aos *media* diz respeito, temos assistido a uma tendência em torno da modernização tecnológica, particularmente a partir de 2005 e com o Plano Tecnológico da Educação (M. Pinto et al., 2011). E, mais recentemente e na sequência da pandemia da COVID-19, a transição digital ganha novo folgo e no quadro da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 (2020) determina-se, entre outras medidas, a implementação do Programa de Digitalização para as Escolas, que considera quer o acesso a equipamentos/recursos como capacitação dos docentes.

Ao longo dos anos, foi-se, ainda assim, assistindo a importantes os passos para ir além de uma visão meramente modernizadora e instrumental nas escolas, em linha também com os passos que foram sendo dados no contexto internacional, considerando-se inclusivamente as múltiplas recomendações neste domínio, nomeadamente da Unesco e das instituições europeias[172]. Primeiro, em 2014, foi aprovado o *Referencial de Educação Para os* Media *Para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (S. Pereira, Pinto, Madureira et al., 2014), já com uma versão revista (S. Pereira, Pinto & Madureira, 2023). E, em 2017, assiste-se a uma reorientação e reconfiguração da ação educativa, com a homologação do PASEO (G. Martins et al., 2017) e da ENEC (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017).

O PASEO, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, "documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas" (Despacho n.º 6478/2017, 2017, para. 6), detalha os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa e os valores e as competências a desenvolver, encontrando-se aí muitos dos princípios da LMI. Já ENEC apresenta 17 domínios da educação para a cidadania, sendo um deles os *media* (obrigatório em pelo menos dois ciclos do ensino básico). Por fim, o *Referencial de Educação Para os* Media é um documento orientador que opcionalmente pode ser usado pelas instituições educativas, fornecendo um suporte para o trabalho

[172] Recorde-se que, no contexto europeu, há claros sinais de que este domínio acabou por se tornar uma prioridade dos decisores políticos (Buckingham, 2009b). E, apesar de as políticas não terem sido implementadas em todos os Estados-Membros, a ação europeia tem contribuído para um entendimento comum em torno da LMI (Pérez Tornero & Durán Becerra, 2019).

em torno dos *media*. Assim, estes documentos vieram não só reforçar a importância da LMI como também criar algumas orientações para a sua implementação no contexto escolar.

Perante este cenário, quisemos, então, conhecer a situação da promoção da LMI nas escolas públicas portuguesas — realidade que carecia de um levantamento exaustivo e atualizado —, informação que se poderá colocar ao serviço das políticas e das práticas neste domínio.

Qual é a atual situação da promoção da LMI no contexto escolar público português? Foi esta a questão a que nos propusemos responder. Conscientes, desde o princípio, que este era um ponto de partida ambicioso, considerando a multiplicidade de formas que o domínio poderia assumir no contexto escolar e dada a amplitude do território que queríamos abarcar, acionamos diferentes abordagens metodológicas. Tendo em consideração os agrupamentos e as escolas não agrupadas de Portugal continental e os anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, optamos pela análise documental de projetos educativos de 425 agrupamentos e escolas não agrupadas, por questionários aplicados a 529 professores e por entrevistas realizadas a direções e/ou outros responsáveis de 15 agrupamentos.

Os resultados permitem-nos, desde logo, vislumbrar um espaço já significativo e, de certo modo, até enraizado para as práticas com potencial de promoção da LMI. Ainda assim, os dados revelam principalmente um uso dos *media* com finalidades instrumentais e um foco em competências funcionais. Vemos, deste modo, um alinhar das práticas com as prioridades políticas do país, que têm vindo a priorizar a modernização tecnológica e o uso instrumental dos meios. Esta redução da LMI ao fator técnico é, contudo, motivo de preocupação, sobretudo pensando a formação integral dos alunos. Com efeito, a LMI vai muito além da dimensão técnica, ou seja, do acesso e do uso instrumental dos *media* e, como nos diz Paula Lopes (2016), aos cidadãos do século XXI "pede-se que analisem criticamente mas também que criem reflexivamente. Pede-se que acedam ao conhecimento mas também que o partilhem com outros cidadãos, que intervenham no espaço público. Nas sociedades multimediáticas contemporâneas, exigem-se cidadãos proativos, críticos, participativos" (pp. 52–53).

Os dados mostram que as práticas existentes nas escolas não resultam de políticas formais específicas ao nível da LMI e nem sempre têm por detrás um objetivo intencional a este nível. São antes enquadradas em eixos de atuação mais latos. Enquadrada sobretudo na formação integral, a promoção da LMI surge por diversas vias, que vão desde pequenas ações, por vezes, no quadro do próprio currículo, até à existência de projetos específicos. A expressão das práticas é muito distinta entre os diferentes agrupamentos e escolas não agrupadas, podendo mesmo falar-se em níveis desiguais ao longo do

território, o que poderá contribuir para um desenvolvimento desigual de competências entre os alunos. Com isto, não queremos dizer que não se encontra trabalho com potencial, mas antes que o cenário é heterógeno e fragmentário.

A existência (ou não) de distintas formas de implementação e a forma como se combinam é muito variável, não existindo um modo de implementação único entre os agrupamentos e as escolas não agrupadas. Pensando nas distintas possibilidades que encontramos, a *implementação de práticas neste domínio acontece através* de (a) uma diversidade de projetos de agrupamento/escola, por vezes, em articulação com iniciativas locais/nacionais/internacionais; através de (b) ações pontuais articuladas com organizações externas; através da (c) atividade das bibliotecas escolares; e/ou através da (d) integração nas várias disciplinas, em particular na "Cidadania e Desenvolvimento".

Entre os projetos, destacam-se os *media* escolares, existentes numa percentagem considerável dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise, sobretudo jornais escolares. Estes têm um importante papel enquanto espaço de expressão das crianças, apesar de não os podermos assumir como espaço de expressão espontânea e de decisão dos alunos. Além disso, estes projetos raramente são descritos com objetivos de promoção da LMI.

Na articulação com iniciativas nacionais, é especialmente expressivo o Plano Nacional de Cinema e é, sobretudo, através do mesmo que o cinema continua a estar presente de forma significativa nas escolas portuguesas.

Já, nas ações articuladas com as organizações externas, destaca-se, na maioria dos agrupamentos envolvidos nas entrevistas, a atuação das forças de segurança, através de ações pontuais em torno da segurança digital e dos comportamentos de risco.

Os *destinatários* das práticas são sobretudo alunos, de anos de escolaridade mais avançados, com menor expressão do pré-escolar, apesar de a LMI se enquadrar na *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (I. Silva et al., 2016). Este resultado poderá dever-se ao enquadramento atual da LMI nas escolas, sobretudo, considerando que a ENEC (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017) apresenta o domínio *media* como obrigatório em pelo menos dois ciclos do ensino básico.

Adicionalmente, há atividades destinadas a professores, ao pessoal não docente e até a família/encarregados de educação, um cenário que poderá pode parecer idílico, mas que é amplamente inflacionado pela literacia digital, numa capacitação que serve sobretudo objetivos instrumentais, como fazer uso dos *media* no processo de ensino-aprendizagem ou comunicar. Vislumbramos assim um possível efeito do Programa de Digitalização para as Escolas e dos seus planos de ação para o desenvolvimento digital das escolas (PADDE), documentos estratégicos que orientam a ação das escolas no domínio do digital, com ação na capacitação dos docentes e da comunidade educativa em geral.

Em termos dos *domínios* priorizados, de modo global e independentemente dos destinatários, há uma clara ênfase na literacia digital, associada a uma capacitação técnica e a objetivos instrumentais, ou seja, promovem-se competências digitais para que os membros da comunidade educativa possam usar as tecnologias que servem as práticas letivas e/ou para facilitar a comunicação entre e além da comunidade escolar. É também neste domínio do digital que encontramos abordagens mais protetoras, com um discurso que não ignora os perigos dos *media* e a segurança digital, uma questão não surpreendente considerando que esta perspetiva continua presente sobretudo no que à internet diz respeito[173] (Trültzsch-Wijnen et al., 2017), na linha do que também mostravam outros estudos no contexto português, como o de Sara Pereira e Margarida Toscano (2021).

O domínio da literacia digital estabelece uma importante relação com os PADDE. Estes planos têm especial expressão neste estudo, sobretudo na etapa 1. Os resultados mostram-nos, contudo, que esta capacitação no quadro dos PADDE tem sobretudo subjacente a preparação para usar os *media* digitais sobretudo nas práticas educativas e como meios de comunicação interna e externa, como referíamos anteriormente.

Depois da literacia digital, há uma preocupação com a literacia para a informação. Esta preocupação não ignora os discursos mediático e político e a sua ênfase na desinformação. E, de modo particular, a preocupação com esta literacia tem subjacente o Decreto-Lei n.º 55/2018 e o PASEO, que referem como prioridade o desenvolvimento de competências ao nível da informação.

A intenção de promover o espírito crítico, sobretudo no quadro da literacia mediática, tem pouco destaque, o que se coloca como especialmente preocupante considerando que, nesta era digital, não

[173] Sobretudo a nível das políticas europeias, não se pode deixar de notar uma tendência de mudança. Ainda assim, como referem Trültzsch-Wijnen et al. (2017), "embora a iniciativa Insafe tenha mudado o seu foco de uma forte dimensão de segurança para um conceito mais aberto de criação de uma Internet melhor para as crianças (Comissão Europeia 2012), as políticas nacionais continuam frequentemente a privilegiar o enfoque na segurança" (p. 97).

basta saber usar certas ferramentas, é determinante uma compreensão crítica dos *media* (Buckingham, 2019). Como no diz David Buckingham (2019),

> a literacia mediática não é apenas uma questão de saber como usar dispositivos específicos, quer seja para aceder ou criar mensagens mediáticas. Deve implicar também uma compreensão crítica aprofundada de como estes meios de comunicação funcionam, de como comunicam, de como representam o mundo e de como são produzidos e usados. (p. 3)

No que se refere aos *agentes* na promoção da LMI, estes são principalmente os professores, incluindo os professores bibliotecários. A biblioteca escolar continua a apresentar-se como um importante agente, com um foco na literacia para a informação, mas indo além da mesma, abarcando distintos domínios da LMI. Todavia, este estudo torna claro que a biblioteca escolar não tem o mesmo papel em todos os agrupamentos ou escolas não agrupadas. Se há casos em que a LMI orbita em torno da biblioteca escolar, há outros em que a biblioteca tem apenas uma expressão marginal.

Do exterior da escola, chegam ainda outros agentes que lhe trazem ações e iniciativas de LMI, como os *media*, as forças de segurança, a academia e até associações, sendo importante não esquecer o papel das iniciativas associadas à Direção-Geral da Educação.

Na falta de orientações formais taxativas de nível ministerial e de políticas concretas neste domínio nos agrupamentos e nas escolas não agrupadas, o panorama das práticas de LMI apresenta-se como diversificado, mas sem grande horizonte, com expressão significativa pelo trabalho voluntário e até de uma certa militância dos seus agentes, sem uma articulação num plano de ação mais amplo.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 e o PASEO parecem ter aberto realmente novos caminhos para a LMI, mas vislumbramos sobretudo uma ênfase na literacia para a informação. Além disso, o enquadramento dos *media* apresentado na ENEC será naturalmente um sinal de progresso, mas colocam-se aqui algumas questões, que passam pelo modo como os *media* competem com outros domínios da estratégia e sobretudo pelo conteúdo a incluir dentro do domínio *media*. Pelo que se percebe pelas entrevistas, maioritariamente não são definidas a priori as temáticas, o que levanta preocupações sobre o seu conteúdo, sobretudo considerando que não há um uso generalizado do *Referencial de Educação para os* Media e do *Aprender com a Biblioteca Escolar*.

Entre os *desafios que se colocam à implementação da LMI* nas escolas portuguesas, sem se desalinhar da realidade internacional, destacam-se de modo particular dois: (a) a falta de tempo, condicionado pelas

múltiplas solicitações feitas à escola e aos professores e pelas obrigações burocráticas e (b) a falta de capacitação/formação dos docentes, apontando-se não só para a falta de formação de base, mas também para a inexistência e desconhecimento da oferta de formação contínua. O primeiro é, sem dúvida, um problema estrutural da escola e que vai muito além da problemática da LMI. Já o segundo é mais específico. O foco que tem assumido a tecnologia na formação inicial dos professores (Mesquita et al., 2023; Sousa, 2011) espelha-se nas próprias práticas, onde a tecnologia também prevalece face a uma perspetiva mais crítica dos *media*. A formação contínua não parece não colmatar esta lacuna, sendo insuficiente aos olhos dos professores e pouco atraente para efeitos de progressão de carreira.

No que respeita à ação governativa, mesmo perante a reorientação e reconfiguração da ação educativa, associada à publicação do PASEO e da ENEC, a LMI continua sem ser vista como uma prioridade das entidades governamentais, que, de acordo com os inquiridos, colocam antes a tónica nos programas curriculares e na preparação para os exames, o que retira espaço à formação integral e consequentemente à promoção da LMI.

Perante este cenário, torna-se evidente que ainda há caminho a percorrer, sendo importante, sem ignorar as importantes práticas já existentes, impulsionar a LMI para que haja uma real igualdade de oportunidades neste domínio em todos as escolas do país. Considerando os dados, continuam a estar em falta políticas públicas que sensibilizem para a importância da LMI e sobretudo que considerem as suas múltiplas dimensões. Igualmente essencial é a capacitação dos docentes, quer ao nível da formação de base, quer contínua, sendo determinante a sua valorização até para efeitos de progressão de carreira. Como se dizia no trabalho de Manuel Pinto et al. (2011), "dificilmente se pode passar para o campo da ação e da intervenção se não há preparação e formação" (p. 149).

O apoio ao desenvolvimento deste domínio pode surgir através de múltiplas frentes, contudo, a efetiva implementação e generalização da área depende, sem dúvida, de um real impulso político. A aprovação das linhas orientadoras do Plano Nacional para a Literacia Mediática (Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023, de 17 de novembro, 2023) parecia ser um caminho nesse sentido. A sua revogação deixa-nos a aguardar ansiosamente pelos efeitos da criação da Estrutura de Missão para a Comunicação Social (Resolução do Conselho de Ministros n.º 105/2024, de 21 de agosto, 2024), questionando-nos se este não terminará por ser mais um ponto para "sucessivos avanços e recuos", como diriam Maria Emília Brederode Santos e Teresa Fonseca (2009, p. 30).

Limitações da investigação e pistas para o futuro

Para terminar, não podemos deixar de apontar as limitações da presente investigação e de deixar ainda algumas pistas para estudos futuros.

Começando pelas limitações,

- apesar da abrangência do estudo e de acreditarmos que é um importante contributo, os dados não são generalizáveis à realidade nacional e apenas é considerado o ensino público;
- não se pode ambicionar uma quantificação exata da diversidade de práticas, pela multiplicidade de formas que o trabalho em torno da LMI assume[174];
- os projetos educativos, não sendo documentos orientados para o objetivo do estudo, podem não fornecer detalhe suficiente, o que poderá limitar o panorama mais global fornecido, mesmo tendo-se acionado outras opções metodológicas;
- aplicaram-se diferentes estratégias para garantir a validade dos dados, todavia, pela natureza individual de um projeto de doutoramento, na análise de conteúdo, não foi garantida a fiabilidade intercodificadores nos termos em que habitualmente é descrita na literatura, com codificação de forma independente por mais do que um codificador, sem qualquer comunicação durante o processo (Coutinho, 2015);
- o questionário teve uma baixa taxa de retorno dos professores, situação que poderá refletir a própria agitação vivida na comunidade escolar; por fim,
- a abrangência do estudo e a interpretação de um volume de dados tão grande, implicou necessariamente opções, que passaram por uma minuciosa, mas sintética, resposta aos objetivos do estudo[175].

No futuro, interessará continuar a dar continuidade ao mapeamento do campo, como forma de apoiar as políticas e as práticas, podendo inclusive aprofundar-se algumas das questões levantadas no presente estudo. Nesse mapeamento, poderiam adotar-se também outras abordagens. No que respeita aos documentos, poderia ser interessante o estudo dos planos anuais de atividades e, sobretudo, das estratégias de educação para a cidadania dos agrupamentos e das escolas não agrupadas. Além disso,

[174] Como nos dizem Pinto et al. (2011), "não é tarefa fácil ter uma perceção do trabalho efetivamente desenvolvido pelas escolas nesta área. Muitas vezes são apenas iniciativas isoladas de um agrupamento, ou de uma escola, ou simplesmente ficaram circunscritas a uma sala, à lecionação de uma disciplina ou à iniciativa de um conjunto de alunos" (p. 82).

[175] Não foi excluída qualquer informação pertinente relativamente aos objetivos.

poderia ser valioso um estudo em maior profundidade em algumas escolas, nomeadamente através da etnografia, sobretudo considerando a falta de conhecimento generalizado dos conceitos, bem como um aprofundamento da situação do domínio dos *media* na disciplina "Cidadania e Desenvolvimento", considerando as temáticas abordadas. O envolvimento na investigação de outros atores centrais, como os pais e os encarregados de educação e sobretudo os alunos, poderia ser igualmente relevante. Adicionalmente, seria importante expandir o estudo ao ensino privado e às regiões autónomas, contextos que têm vindo a ser descurados nos estudos sobre a realidade nacional, bem como explorar em mais detalhe a questão dos *media* escolares[176], considerando a sua expressão no contexto escolar português e o seu potencial na promoção da LMI.

Como propósito mais ambicioso para o futuro, esperamos que não só se continue a apostar neste campo por via da investigação, mas que se assumam os resultados da mesma e se avance para a ação, sobretudo, a partir das políticas públicas, sem as quais dificilmente a LMI será uma realidade global e equitativa nas escolas portuguesas.

[176] A última tarefa do projeto em *bYou: Estudo das Vivências e Expressões de Crianças e Jovens sobre os* Media (desenvolvido na Universidade do Minho e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia) certamente contribuirá para esta questão.

Referências

A palavra do ano para os dicionários Oxford é "pós-verdade". (2016, 15 de novembro). *Público*. https://www.publico.pt/2016/11/15/mundo/noticia/a-palavra-do-ano-para-o-dicionario-de-oxford-e-posverdade-1751296

Abreu, B. S. (2019). *Teaching media literacy* (2.ª ed.). ALA Neal-Schuman.

Abreu, B. S. (2020). Global perspectives on media literacy. In W. G. Christ & B. S. de Abreu (Eds.), *Media literacy in a disruptive media environment* (pp. 9–21). Routledge.

Afshar, P. P., Keshavarz, F., Salehi, M., Moghadam, R. F., Khajoui, E., Nazari, F., & Dehghan, M. (2022). Health literacy and media literacy: Is there any relation? *Community Health Equity Research & Policy, 42*(2), 195–201. https://doi.org/10.1177%2F0272684X20972642

Aguaded, I. (1995). Hacia una nueva forma de leer: La lectura del mundo actual. *Comunicar, 4*, 8–10. https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=4&articulo=04-1995-02

Aguaded, I., Santos, V. M. dos., Chibás-Ortiz, F., & Vizcaíno-Verdú, A. (Eds.). (2021). *Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática* (V. M. dos Santos & F. Chibás-Ortiz, Trad.). Palavra Aberta. https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2021/10/2021-Curriculo-Alfamed-PT-final-1-compactado.pdf

Alagaran, J. R. Q. (2015). Explore, engage, empower model: Integrating media and information literacy (MIL) for sustainable development in communication education curriculum. In J. Singh, A. Grizzle, S. J. Yee, & S. H. Culver (Eds.), *Media and information literacy for the sustainable development goals* (pp. 31–37). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.

Alaphilippe, A., Gizikis, A., Hanot, C., & Bontcheva, K. (2019). *Automated tackling of disinformation: Major challenges ahead*. European Parliamentary Research Service. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/624278/EPRS_STU(2019)624278_EN.pdf

Ali, T., Chandra, S., Cherukumilli, S., Fazlullah, A., Galicia, E., Hill, H., McAlpine, N., McBride, L., Vaduganathan, N., Weiss, D., & Wu, M. (2021). *Looking back, looking forward: What it will take to permanently close the K–12 digital divide*. Common Sense Media. https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/kids_action/final_-_what_it_will_take_to_permanently_close_the_k-12_digital_divide_vjan26_1.pdf

Alonso, M. L. G. (1991). Novas perspectivas curriculares para a qualidade da educação básica. *Cadernos da Escola Cultural, 26*, 1–19.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association: The official guide to APA style*.

Andersen, J. (2020). Understanding and interpreting algorithms: Toward a hermeneutics of algorithms. *Media, Culture & Society, 42*(7-8) 1479–1494. https://doi.org/10.1177/0163443720919373

Andersson, L. (2021). It's critical: The role of critical thinking in media and information literacy. *Media Education Research Journal, 10*(1&2), 1–17. https://doi.org/10.5281/zenodo.5763719

Andrade, B., Guadix, I., Rial, A., & Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. UNICEF España. https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia

Arguedas, A. R., Robertson, C. T., Fletcher, R., & Nielsen, R. K. (2022). *Echo chambers, filter bubbles, and polarisation: A literature review*. Reuters Institute for the Study of Journalism. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/echo-chambers-filter-bubbles-and-polarisation-literature-review

Associação Literacia para os Media e Jornalismo. (s.d.). *História*. https://associacaoliteracia.pt/historia/

Aufderheide, P. (1993). *Media literacy. A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute.

Ávila, P., Seabra, T., Martins, S. C., Costa, J. M., Castro, L. D., Fonseca, A., Correia, J. D., & Albuquerque, A. (2024). *Estudo sobre a implementação e o impacto dos planos de ação de desenvolvimento digital das escolas (PADDE).* Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação. https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/noticias/estudo_implementacao_impacto_padde_cies_iscte_dge_0.pdf

Ayllón, S. (2022, 14 de julho). Digital inequalities in Europe are underpinned by divides in children's access, interest and confidence. *Media@LSE.* https://blogs.lse.ac.uk/medialse/2022/07/14/digital-inequalities-in-europe-are-underpinned-by-divides-in-childrens-access-interest-and-confidence/

Ayllón, S., Holmarsdottir, H., & Lado, S. (2023). Digitally deprived children in Europe. *Child Indicators Research, 16*(3), 1315–1339. https://doi.org/10.1007/s12187-022-10006-w

Baker, G., Faxon-Mills, S., Huguet, A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2021). *Approaches and obstacles to promoting media literacy education in U.S. schools.* RAND Corporation. https://doi.org/10.7249/RRA112-19

Banaji, S., & Buckingham, D. (2013). *The civic web: Young people, the internet and civic participation*. The MIT Press.

Barbero, J. M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas (Col)*, (5). https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf

Bardin, J. (2006). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)

Barroso, J. (2006). O estado e a educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Ed.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 41–70). Educa.

Bauman, Z., & Lyon, D. (2013). *Liquid surveillance: A conversation.* Polity Press.

Bazalgette, C. (Ed.). (1989). *Primary media education: A curriculum statement: BFI national working party for primary media education*. BFI Education Department.

Bennett, S., & Maton, K. (2011). Intellectual field or faith-based religion: Moving on from the idea of "digital natives". In M. Thomas (Ed.), *Deconstructing digital natives: Young people, technology, and the new literacies* (pp. 169–185). Routledge.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology, 39*(5), 775–786. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x

Bobrowicz-Campos, E. M., Matos, A. P. M., Festas, I., & Seixas, A. M. (2021). Media education within the National Strategy for Citizenship Education: A study with Portuguese schools integrating the project for autonomy and curriculum flexibility. *Sisyphus–Journal of Education, 9*(3), 7–29. https://doi.org/10.25749/sis.24720

Bogel, G. (2014). School libraries, media literacy, and the potential for civic engagement. In B. S. Abreu & P. Mihailidis (Eds.), *Media literacy education in action: Theoretical and pedagogical perspectives* (pp. 100–115). Routledge.

Bourdieu, P. (1999). *Sobre a televisão* (M. S. Pereira, Trad.). Celta Editora. (Trabalho original publicado em 1996)

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

boyd, d. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens.* Yale University Press.

Brandão, C., Ribeiro, J., & Costa, A. P. (2021). Análise de dados. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Eds.), *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações* (pp. 127–158). Pactor.

Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3* (2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.

Brites, M. J. (2019a). Autoaprendizagens sobre jornalismo, até quando? In M. J. Brites, I. Amaral, & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: Refletir e praticar* (pp. 17–30). CECS. http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/3181/3075

Brites, M. J. (2019b). Discursos e receios de professores sobre os usos do digital na escola: Investigação sobre educação para os *media* e para as notícias. In S. Pereira (Ed.), *Literacia,* Media *e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 57–68). CECS. http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/3224

Bruns, A. (2021). Echo chambers? Filter bubbles? The misleading metaphors that obscure the real problem. In M. Pérez-Escolar & J. M. Noguera-Vivo (Eds.), *Hate speech and polarization in participatory society* (pp. 33–48). Routledge. http://doi.org/10.4324/9781003109891-4

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5.ª ed.). Oxford University Press.

Buckingham, D. (2001). *Media education: A global strategy for development*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/youth_media_education.pdf

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity.

Buckingham, D. (com Banaji, S., Burn, A., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R.). (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature on behalf of Ofcom*. Ofcom. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10000145/

Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Polity Press.

Buckingham, D. (2009a). Os direitos das crianças para os *media*. In C. Ponte (Ed.), *Crianças e jovens em notícia* (pp. 15–27). Livros Horizonte.

Buckingham, D. (2009b). The future of media literacy in the digital age: Some challenges for policy and practice. In P. Verniers (Eds.), *Media literacy in Europe: Controversies, challenges and perspectives* (pp. 13–24). EuroMeduc.

Buckingham, D. (2018a). Foreword. In R. Thomson, L. Berriman, & S. Bragg (Eds.), *Researching everyday childhoods: Time, technology and documentation in a digital age* (pp. viii–xi). Bloomsbury.

Buckingham, D. (2018b, 18 de maio). *Media literacy policy in Europe: Where are we going?* https://davidbuckingham.net/2018/05/18/media-literacy-policy-in-europe-where-are-we-going/

Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.

Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, (37), 230–239. https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239

Buckingham, D. (2021, 9 de junho). *Citizenship and media education: Lost connections?* https://davidbuckingham.net/2021/06/09/citizenship-and-media-education-lost-connections/

Buckingham, D. (2023, 4 de janeiro). *The trouble with 'information literacy'.* https://davidbuckingham.net/2023/01/04/the-trouble-with-information-literacy/

Buckingham, D., & Domaille, K. (2004). Where are we going and how can we get there? General findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001. In C. von Feilitzen & U. Carlsson (Eds.), *Yearbook 2003: Promote or protect? Perspectives on media literacy and media regulations* (pp. 41–54). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.

Buckingham, D., & Domaille, K. (2009). Making media education happen: A global view. In C.-K. Cheung (Ed.), *Media education in Asia* (pp. 19–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9529-0_3

Bulger, M., & Davison, P. (2018, fevereiro). *The promises, challenges, and futures of media literacy.* Data & Society. https://datasociety.net/library/the-promises-challenges-and-futures-of-media-literacy/

Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: Practice, production and progression*. SAGE Publications.

Butler, A. (2020). Ease of access and uncomplicated truth of social media: Why critical media literacy is needed (now, more than ever). *Media Education Research Journal, 9*(1), 34–51. https://microsites.bournemouth.ac.uk/merj/files/2021/04/9.1-Butler.pdf

Cá, L. O. (2010). *Estado: Políticas públicas e gestão educacional*. Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

Cabrera Blázquez, F.J., Cappello, M., Talavera Milla, J., & Valais, S. (2022). *User empowerment against disinformation online.* European Audiovisual Observatory. https://rm.coe.int/iris-plus-2022en3-user-empowerment-against-disinformation/

Calixto, D., Luz-Carvalho, T. G., & Citelli, A. (2020). David Buckingham: A educação midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. *Comunicação & Educação, 25*(2), 127-137. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v25i2p127-137

Campbell, M., & Edwards, E. (2024, 24 de abril). We looked at all the recent evidence on mobile phone bans in schools – this is what we found. *Parenting for a Digital Future.* https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2024/04/10/phone-bans/

Campbell, S. (2008). Defining information literacy in the 21st century. In J. Lau (Ed.), *Information literacy: International perspectives* (pp. 17–26). K·G·Saur.

Campenhoudt, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais. Reformulado, complementado, actualizado* (J. M. Marques, M. A. Mendes, M. Carvalho & I. Lopes, Trad.). Gradiva. (Trabalho original publicado em 2017)

Cannon, M., Connolly, S., & Parry, R. (2022). Media literacy, curriculum and the rights of the child. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 43*(2), 322–334. https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1829551

Carlsson, U. (2019). Media and information literacy: Field of knowledge, concepts and history. In U. Carlsson (Ed.), *Understanding media and information literacy (MIL) in the digital age: A question of democracy* (pp. 37–55). University of Gothenburg.

Carpentier, N. (2011). *Media and participation. A site of ideological-democratic struggle*. Intellect.

Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital. Lei n.º 27/2021 de 17 de maio, Diário da República n.º 95/2021, Série I de 2021-05-17 (2021). https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/163442504/details/maximized

Celik, S. (2019). Experiences of internet users regarding cyberhate. *Information Technology & People, 32*(6), 1446–1471. https://doi.org/10.1108/ITP-01-2018-0009

Center for Media Literacy. (s.d.). *Five key questions form foundation for media inquiry*. Retirado a 23 de abril de 2022 de https://www.medialit.org/reading-room/five-key-questions-form-foundation-media-inquiry

Cheng, C., & Espanha, R. (2021). Revisão crítica: Uma abordagem aos estudos sobre o uso dos *media* sociais durante a pandemia covid-19. *Comunicação e Sociedade, 40*, 149–167. https://doi.org/10.17231/comsoc.40(2021).3174

Cheung, C.-K. (2004). Media education in Hong Kong schools: Possibilities and challenges. *Educational Studies, 30*(1), 33–51. https://doi.org/10.1080/0305569032000159723

Cheung, C.-K. (2009a). Introduction. In C.-K. Cheung (Ed.), *Media education in Asia* (pp. 1–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9529-0_1

Cheung, C.-K. (2009b). The significance of media education: Current realities and future possibilities. In C.-K. Cheung (Ed.), *Media education in Asia* (pp. 217–231). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9529-0_15

Cheung, C.-K. (2012). A study of media education in kindergartens in Hong Kong. In C.-K. Cheung (Ed.), *Research in media education* (pp. 133–148). Nova Science Publishers.

Conclusões do Conselho sobre a literacia mediática num mundo em constante mutação (2020/C 193/06), Jornal Oficial da União Europeia, C 193 (2020). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52020XG0609(04)

Conde, E., Mendinhos, I., & Correia, P. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário* (2.ª ed.). Rede de Bibliotecas Escolares. https://www.rbe.mec.pt/np4/file/1906/referencial_2017.pdf

Conde, E., Mendinhos, I., Correia, P., & Martins, R. (2012). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e no ensino básico*. Rede de Bibliotecas Escolares.

Convenção sobre os direitos da criança das Nações Unidas, 20 de novembro de 1989, https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Cooke, N. A. (2018). *Fake news and alternative facts: Information literacy in a post-truth era*. ALA Editions.

Corser, K., Dezuanni, M., & Notley, T. (2022). How news media literacy is taught in Australian classrooms. The *Australian Educational Researcher, 49*, 761–777. https://doi.org/10.1007/s13384-021-00457-5

Costa, C., Jorge, A., & Pereira, L. (2014). *Media and information literacy policies in Portugal (2013).* Anr Translit and Cost "Transforming Audiences/Transforming Societies".

Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality.* Polity.

Coulter, N. (2021). Child studies meets digital media: Rethinking the paradigms. In L. Green, D. Holloway, K. Stevenson, T. Leaver, & L. Haddon (Eds.), *The Routledge companion to digital media and children* (pp. 19–27). Routledge

Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Almedina.

Daskal, E. (2021). Advocacy as media education: The educational activities of digital rights advocates. In D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, & S. R. Poyntz (Eds.), *The handbook of media education research* (pp. 459–465). John Wiley & Sons.

Davies, M. M. (2010). *Children, media and culture*. Open University Press.

De Leyn, T., Waeterloos, C., De Wolf, R., Vanhaelewyn, B., Ponnet, K., & De Marez, L. (2022). Teenagers' reflections on media literacy initiatives at school and everyday media literacy discourses. *Journal of Children and Media, 16*(2), 221–239. https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1952463

De Pablos Pons, J., & Ballesta Pagán, J. (2018). La educación mediática en nuestro entorno: Realidades y posibles mejoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 32*(1), 117–132. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27454937009

Declaração de Braga, abril de 2011, http://hdl.handle.net/1822/45334

Declaração de Grünwald sobre educação para os media, 22 de janeiro de 1982, http://milobs.pt/politica/the-grunwald-declaration-on-media-education-declaracao-de-grunwald-saida-do-simposio-internacional-em-media-education-em-grunwald-alemanha/

Declaração europeia sobre os direitos e princípios digitais para a década digital (2023/C 23/01), Jornal Oficial da União Europeia, C 23 (2023). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?toc=OJ:C:2023:023:TOC&uri=uriserv:OJ.C_.2023.023.01.0001.01.POR

Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06 (2018). https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941-115654577

Decreto-Lei n.º 66/2021, Diário da República n.º 147/2021, Série I de 2021-07-30 (2021). https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2021-171436524

Decreto-Lei n.º 75/2008, Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22 (2008). https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34457775

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02 (2012). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527

del Mar Grandío, M., Dilli, S., & O'Neill, B. (2017). Legal frameworks for media and information literacy. In D. Frau-Meigs, I. Velez, & J. Flores Michel (Eds.), *Public policies in media and information literacy in Europe: Cross-country comparisons* (pp. 116–129). Routledge.

Despacho n.º 65/2022, de 5 de janeiro, Diário da República n.º 3/2022, Série II de 2022-01-05, páginas 47–51 (2022). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/65-2022-177143568

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26 (2017). https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19 (2018). https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779

Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, Diário da República n.º 168/2018, 2º Suplemento, Série II de 2018-08-31 (2018). https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/8476-a-2018-116279697

Devaux, A., Theben, A., Deshpande, A., Folkvord, F., Meranto, S., Porcu, F., Golinski, T. R., Febrer, N., Taylor, J., Stewart, K., Harshfield, A., Hoorens, S., & Lupiáñez-Villanueva, F. (2019). *Study on media literacy and online empowerment issues raised by algorithm-driven media services: SMART 2017/0081.* European Commission, Directorate-General of Communications Networks, Content & Technology. https://doi.org/10.2759/27617

Direção-Geral da Educação. (s.d.-a). *Academia digital para pais (4.ª Edição)*. Retirado a 29 de agosto de 2024, de https://www.dge.mec.pt/academia-digital-para-pais-4a-edicao

Direção-Geral da Educação. (s.d.-b). *Clubes*. Retirado a 20 de maio de 2024, de https://cidadania.dge.mec.pt/clubes

Direção-Geral da Educação. (s.d.-c). *Dados CDE*. Retirado a 18 de maio de 2024, de https://digital.dge.mec.pt/dados-cde

Direção-Geral da Educação. (s.d.-d). *Educação para os media*. Retirado a 26 de abril de 2021, de https://www.dge.mec.pt/educacao-para-os-media

Direção-Geral da Educação. (s.d.-e). *Plataforma Literacia e Educação para os Media Em linha – LEME.* https://cidadania.dge.mec.pt/media/plataforma-literacia-e-educacao-para-os-media-em-linha-leme

Direção-Geral da Educação. (s.d.-f). *Projetos e iniciativas.* Retirado a 28 de abril de 2024, de https://cidadania.dge.mec.pt/projectos-e-iniciativas/media

Direção-Geral da Educação. (2023). *Capacitação digital das escolas: Relatório intermédio, janeiro a julho de 2023*. https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2023/344-b6faf6aeb057d064e5b80e7c41bd5d46.pdf

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Estatísticas da educação 2023/2024 - Dados preliminares.* https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/undefined/undefined/65520ab1455255473193d29b#artigo-670e2bb57ef0cadc601a5ea6

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Direção de Serviços de Estatísticas da Educação, Divisão de Estatísticas dos Ensinos Básico e Secundário, Domingos, A., Saavedra, A., Mestre, R., Almeida, T., Saavedra, A., Santana, I., Malaca, C., Santos, J., Pimenta, M., Rodrigues, N. N., & Oliveira, F. (2023). *Perfil do docente 2021/2022*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estatisticas/docentes/6568bfe91a5e26972f636edb

Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de Dezembro de 2007 que altera a Directiva 89/552/CEE do Conselho relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros relativas ao exercício de actividades de radiodifusão televisiva, Jornal Oficial da União Europeia, L 332 (2007). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007L0065

Directorate-General for the Information Society and Media. (2008). *Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe*. European Commission. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4815621e-3057-4be5-96a4-cfd013d879a5/language-en/format-PDF/source-77154575

Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho de 14 de novembro de 2018 que altera a Diretiva 2010/13/UE relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros respeitantes à oferta de serviços de comunicação social audiovisual (Diretiva Serviços de Comunicação Social Audiovisual), para a adaptar à evolução das realidades do mercado, Jornal Oficial da União Europeia L 303 (2018). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/TXT/?uri=CELEX%3A32018L1808

Donoso, V., & Retzmann, N. (2021, 20 de janeiro). The impact of the covid-19 crisis: Is online teaching increasing inequality and decreasing wellbeing for children? *Media@LSE*. https://blogs.lse.ac.uk/medialse/2021/01/20/the-impact-of-the-covid-19-crisis-is-online-teaching-increasing-inequality-and-decreasing-well-being-for-children/

Drotner, K., Frau-Meigs, D., Kotilainen, S., & Uusitalo, N. (2017). The double bind of media and information literacy: A critical view on public policy discourses about MIL. In D. Frau-Meigs, I. Velez, & J. Flores Michel (Eds.), *Public policies in media and information literacy in Europe: Cross-country comparisons* (pp. 269–283). Routledge.

Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: Reflexões sobre triangulação (metodológica)* [CIES e-working paper N. º 60/2009]. http://hdl.handle.net/10071/1319

Dye, T. R. (1995). *Understanding public policy.* Prentice Hall.

Entidade Reguladora para a Comunicação Social. (2023). *1º relatório ao abrigo do n.º 2 do artigo 33.ºA da Diretiva (UE) dos Serviços de Comunicação Social Audiovisual*. https://www.erc.pt/download.php?fd=13092&l=pt&key=dd5cd9a3436e416d786e79a946653f2a

Estrutura de Missão para a Comunicação Social. (2025). *Plano Nacional de Literacia Mediática – Estratégia 2025-2029*. https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDExNgAADRH61AUAAAA%3d

European Commission & European Education and Culture Executive Agency. (2021). *Teaching media literacy and fighting disinformation with eTwinning*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/268

European Digital Media Observatory. (s.d.). *Our purpose*. https://edmo.eu/about-us/edmoeu/

European Parliament resolution of 5 October 2023 on the new European strategy for a better internet for kids (BIK+) (2023/2670(RSP)), 2023, https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2023-0358_EN.html

Ferrés Prats, J. (2020). Grandes carencias de la educación mediática. *Temas de Comunicación*, (41), 8–18. https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/4726

Ferrés Prats, J., & García Matilla, A. (2019). Media literacy in Spain. In R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (Vol. 2; pp. 1023–1032). John Wiley & Sons.

Field, A. (2009). *Descobrindo a estatística usando o SPSS* (2.ª ed.; L. Viali, Trad.). Artmed. (Trabalho original publicado em 2005)

Figueiredo, M. dos S. (2023). *Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e jovens: Itinerários portugueses e brasileiros* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. https://hdl.handle.net/1822/89275

Floridi, L. (2015). Introduction. In L. Floridi (Eds.), *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era* (pp. 1–3). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo Sem Fronteiras, 8*(1), 5–16.

Frau-Meigs, D. (Eds.). (2006). *Media education: A kit for teachers, students, parents and professionals*. Unesco.

Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. *Medijske studije*, *3*(6), 14–27. https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/medijske-studije/article/view/6064

Frau-Meigs, D. (2014). Transletramento: Operar a transição digital e o domínio das culturas da informação. *Comunicação & Educação, 19*(2), 61–73. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p61-73

Frau-Meigs, D. (2019a). A curriculum for MIL teaching and learning. In U. Carlsson (Ed.), *Understanding media and information literacy (MIL) in the digital age: A question of democracy* (pp. 57–65). University of Gothenburg.

Frau-Meigs, D. (2019b). Notícias falsas e desordens informativas. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: Refletir e praticar* (pp. 77–79). CECS. http://hdl.handle.net/1822/63174

Frau-Meigs, D. (2023). *Media and information literacy.* Unesco. https://doi.org/10.54676/UYKM6672

Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education. Overview and new perspectives.* Council of Europe. https://rm.coe.int/168077bc6a

Frau-Meigs, D., Velez, I., & Flores Michel, J. (2017). Mapping media and information literacy policies: New perspectives for the governance of MIL. In D. Frau-Meigs, I. Velez, & J. Flores Michel (Eds.), *Public policies in media and information literacy in Europe: cross-country comparisons* (pp. 19–88). Routledge.

Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido* (36.ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Friedman, A., Turin, O., & Melamed, O. (2021). Media education in Israel – Mainstreaming the avant-garde. In D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, & S. R. Poyntz (Eds.), *The handbook of media education research* (pp. 267–273). John Wiley & Sons.

Frier, S. (2021). *Sem filtro: Como o Instagram transformou os negócios, os influenciadores e a sociedade* (J. P. Tapada, Trad.). Clube do Autor. (Trabalho original publicado em 2020)

Fry, H. (2019). *Olá futuro: Como ser humano na era dos algoritmos* (R. C. Guerra, Trad.). Planeta. (Trabalho original publicado em 2018)

Fuchs, C. (2014). *Social media: A critical introduction*. Sage.

García-Ruiz, R., & Pérez-Escoda, A. (2023). La alfabetización mediática transformadora ante los retos planteados por los ODS. In R. García-Ruiz (Ed.), *La alfabetización mediática y digital en el curriculum. Propuestas didácticas transformadoras* (pp. 9–17). Editorial Dykinson.

General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment, 2 de março de 2021, https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?TreatyID=5&DocTypeID=11

Gillham, B. (2000). *Case study research methods.* Continuum.

GILM. (s.d.). *Quem somos*. Retirado a 1 de março de 2025 de https://www.gilm.pt/quem-somos/

Gleick, J. (2012). *La información: Historia y realidade* (J. Rabasseda & T. de Lozoya, Trad.). Crítica. (Trabalho original publicado em 2011)

Gonçalves, J. C. B. (2008). Jornal escolar: Da periferia ao centro do processo educativo. In M. L. Martins & M. Pinto (Eds.), *Comunicação e cidadania - Actas do 5º congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação* (pp. 1953–1965). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. https://sopcom.pt/publicacoes/

Gonçalves, S. P., & Gonçalves, J. P. (2021). Qualidade e ética na investigação qualitativa. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Eds.), *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações* (pp. 41–59). Pactor.

Gonnet, J. (2007). *Educação para os media: As controvérsias fecundas* (V. Rocha, Trad.). Porto Editora. (Trabalho original publicado em 2001)

González Yuste, J. L. (2007). Variáveis da educação para a comunicação (A. Marinho, Trad.). In J. M. Pérez Tornero (Ed.), *Comunicação e educação na sociedade da informação: Novas linguagens e consciência crítica* (pp. 137–174). Porto Editora. (Trabalho original publicado em 2000)

Grech, A. (2021). Introduction to media, technology and education in a post-truth society. In A. Grech (Ed.), *Media, technology and education in a post-truth society* (pp. 1–8). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-80043-906-120211001

Grizzle, A. (2016). Introduction. In J. Singh, P. Kerr, & Hamburger (Eds.), *Media and information literacy: Reinforcing human rights, countering radicalization and extremism* (pp. 11–22). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246371

Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2013). *Media and information literacy: Policy and strategy guidelines.* United Nations Educational, Scientic and Cultural Organization. http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-policy-and-strategy-guidelines/

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., & Gulston, C. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068

Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Guerreiro, P. (2016, 28 de março). Algoritmos: Não nos largam e reduzem o mundo que vemos na net. *Público*. https://www.publico.pt/2016/03/28/tecnologia/noticia/algoritmos-na-internet-todos-os-dias-sao-dia-de-cozido-1727301

Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar, 38*, 31–39. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03

Haan, J. (2009). Maximising opportunities and minimising risks for children online. In S. Livingstone & L. Haddon (Eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children* (pp. 187–198). The Policy Press.

Hamelink, C.J. (2008). Children's communication rights: Beyond intentions. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *The international handbook of children, media and culture* (pp. 508–519). Sage.

Han, B.-C. (2016). *No enxame. Reflexões sobre o digital* (M. S. Pereira, Trad.). Relógio D'Água Editores. (Trabalho original publicado em 2013)

Hantrais, L., Allin, P., Kritikos, M., Sogomonjan, M., Anand, P. B., Livingstone, S., Williams, M., & Innes, M. (2021). Covid-19 and the digital revolution. *Contemporary Social Science, 16*(2), 256–270. https://doi.org/10.1080/21582041.2020.1833234

Hart, A. (1997). Textual pleasures and moral dilemmas: Teaching media literacy in England. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current Perspectives* (pp. 199–211). Taylor & Francis.

Hartai, L. (com Andóczi, J., Horváth, Z., Jakab, G., & Szijártó, I.). (2014). *Report on formal media education in Europe (wp3).* https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/Media-Education-in-European-Schools-2.pdf

Harvey, J., McNelly, T. A., & Buxton, J. A. (2022). Toward a media literate world: Exploring Secondary educators' challenges incorporating media literacy education. *Media Education Research Journal, 11*(2), 1–21. https://doi.org/10.5281/zenodo.7459944

Hasebrink, U., & Domeyer, H. (2012). Media repertoires as patterns of behaviour and as meaningful practices: A multimethod approach to media use in converging media environments. *Participations – Journal of Audience and Reception Studies, 9*(2), 757–779. https://www.participations.org/09-02-41-hasebrink.pdf

Hasebrink, U., & Paus-Hasebrink, I. (2022). Long-term trends in children's consumption of media. In D. Lemish (Ed.), *The Routledge international handbook of children, adolescents, and media* (pp. 41–48). Routledge.

Hasebrink, U., & Popp, J. (2006). Media repertoires as a result of selective media use. A conceptual approach to the analysis of patterns of exposure. *Communications, 31*, 369–387. https://doi.org/10.1515/COMMUN.2006.023

Hepp, A., Breiter, A., & Hasebrink, U. (2018). Rethinking transforming communications: An introduction. In A. Hepp, A. Breiter, & U. Hasebrink (Eds.), *Communicative figurations: Transforming communications in times of deep mediatization* (pp. 3–13). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65584-0

Higdon, N. (2022, 14 de outubro). How "media literacy" became the new "fake news": A meaningless corporate buzzword. *Salon*. https://www.salon.com/2022/10/14/media-literacy-has-become-the-new-fake-news-a-meaningless-corporate-buzzword/

High Level Expert Group on fake news and online disinformation. (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation: Report of the independent high level group on fake news and online disinformation*. Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology. https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation

Hobbs, R. (2004). A review of school-based initiatives in media literacy education. *American Behavioral Scientist, 48*(1), 42–59. https://doi.org/10.1177%2F0002764204267250

Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom.* Corwin.

Hobbs, R. (2021). *Media literacy in action: Questioning the media.* Rowman & Littlefield Publishers.

Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education, 1*(1), 1–11. https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/1

Hobbs, R., Moen, M., Tang, R., & Steager, P. (2024). Measuring the implementation of media literacy instructional practices in schools: Community stakeholder perspectives. *Learning, Media and Technology, 49*(2), 170–185. https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2151621

Hobbs, R., & Moore, D. C. (2013). *Discovering media literacy: Teaching digital media and popular culture in elementary school.* Corwin Press.

Hoechsmann, M., & Poyntz, S. R. (2012). *Media literacies: A critical introduction.* Wiley-Blackwell.

Hoechsmann, M., & Wilson, C. (2019). Media literacy in Canada. In R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (Vol. 2; pp. 883–889). John Wiley & Sons.

Horowitz, M. A., Nieminen, H., & Schejter, A. M. (2020). Introduction: Communication rights in the digital age. *Journal of Information Policy, 10*(1), 299–303. https://doi.org/10.5325/jinfopoli.10.1.0299

Hynes, M. (2021). *The social, cultural and environmental costs of hyper-connectivity: Sleeping through the revolution.* Emerald Publishing Limited.

IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2015). *IFLA school library guidelines* (2.ª ed.). International Federation of Library Associations and Institutions. https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf

Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas* (7.ª ed.; L. M. E. Orth, Trad.). Vozes. (Trabalho original publicado em 1970)

Jacquinot-Delaunay, G. (2008). MediaEducation: Quand il n'est plus temps d'attendre… Media education: When the waiting is over. In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinot-Delaunay, & J. M. Pérez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (pp. 59–63). Nordicom. https://www.nordicom.gu.se/en/publikationer/empowerment-through-media-education

Jacquinot-Delaunay, G. (2009). A few pointers for research into media literacy. In P. Verniers (Ed.), *Media literacy in Europe: Controversies, challenges and perspectives* (pp. 133–141). EuroMeduc.

Jacquinot-Delaunay, G., Carlsson, U., Tayie, S., & Pérez Tornero, J. M. (2008). Introduction: Empowerment through media education. An intercultural approach. In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinot-Delaunay, & J. M. Pérez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (pp. 19–33). Nordicom. https://www.nordicom.gu.se/en/publikationer/empowerment-through-media-education

Jehel, S. (2019). Media literacy in France. In R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (Vol. 2; pp. 924–933). John Wiley & Sons.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.

Jenkins, H. (com Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J.). (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century.* MIT Press. https://mitpress.mit.edu/books/confronting-challenges-participatory-culture

Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York University Press.

Jensen, K. B. (Ed.). (2007). *A handbook of media and communication research – Qualitative and quantitative methodologies* (4.ª ed.). Routledge.

Jeong, S. H., Cho, H., & Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication, 62*(3), 454–472. http://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x

Jolls, T. (2022). *Building resiliency: Media literacy as a strategic defense strategy for the transatlantic. A state of the art and state of the field report*. Center for Media Literacy. https://www.medialit.org/sites/default/files/announcements/FinBuilding%20Resiliency-Media%20Literacy%20as%20a%20Strategic%20Defense%20Strategy%20for%20the%20Transatlantic%20%28Final-10-5-2022%29%20copy.pdf

Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The core concepts: Fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow. *Journal of Media Literacy Education, 6*(2), 68–78. https://doi.org/10.23860/jmle-6-2-6

Jones-Jang, S. M., Mortensen, T., & Liu, J. (2021). Does media literacy help identification of fake news? Information literacy helps, but other literacies don't. *American Behavioral Scientist, 65*(2), 371–388. https://doi.org/10.1177%2F0002764219869406

Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American educational research journal, 54*(1), 3–34. https://doi.org/10.3102%2F0002831216679817

Kahne, J., & Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology, 44*(2), 211–224. https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108

Kalmus, V., Runnel, P., & Siibak, A. (2009). Opportunities and benefits online. In S. Livingstone & L. Haddon (Eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children* (pp. 71–82). The Policy Press.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación.* Ediciones de la Torre.

Karppinen, K. (2017). Human rights and the digital. In H. Tumber & S. Waisbord (Eds.), *The Routledge companion to media and human rights* (pp. 95–103). Routledge.

Karppinen, K., & Puukko, O. (2020). Four discourses of digital rights: Promises and problems of rights-based politics. *Journal of Information Policy, 10*(1), 304–328. https://doi.org/1 0.5325/jinfopoli.10.2020.0304

Kellner, D., & Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education*. Brill Sense.

Khan, A. W. (2008). Media education, a crucial issue in the building of an inclusive knowledge society. In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinot-Delaunay, & J. M. Pérez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (pp. 15–18). Nordicom. https://www.nordicom.gu.se/en/publikationer/empowerment-through-media-education

Kleebpung, N. (2017). The challenge of media literacy education in Thailand. In B. S. Abreu, P. Mihailidis, A. Y. L. Lee, J. Melki, & J. McDougall (Eds.), *International handbook of media literacy education* (pp. 43–53). Routledge.

Kubey, R. (1998). Obstacles to the development of media education in the United States. *Journal of Communication, 8*(1). 58–69. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02737.x

Kumar, K. J. (2021). Media education history: The early years. In D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, & S. R. Poyntz (Eds.), *The handbook of media education research* (pp. 215–227). John Wiley & Sons.

Kupiainen, R. (2010). Finnish media literacy policies and research tendencies within a European Union context. *International Journal of Media & Cultural Politics, 6*(3), 335–341. https://doi.org/10.1386/mcp.6.3.335_3

Kupiainen, R., & Schofield, D. (2021). Nordic perspectives on the history and future of media education. In D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, & S. R. Poyntz (Eds.), *The handbook of media education research* (pp. 259–265). John Wiley & Sons.

La Rue, F. (2016). Foreword. In J. Singh, P. Kerr, & Hamburger (Eds.), *Media and information literacy: Reinforcing human rights, countering radicalization and extremism* (pp. 7–8). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246371

Leaning, M. (2017). *Media and information literacy: An integrated approach for the 21st century.* Chandos Publishing.

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14 (1986). https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?p_p_state=maximized

Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, Diário da República n.º 151/2009, Série I de 2009-08-06, 5097–5098 (2009). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/60-2009-494016

Lei n.º 74/2020, 2020, Diário da República n.º 226/2020, Série I de 2020-11-19 (2020). https://dre.pt/home/-/dre/148963298/details/maximized

Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective.* Wiley-Blackwell.

Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: Quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Edição especial), 172–192. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505

Lipkin, M. C., Culver, S. H., & Redmond, T. (2020). A snapshot: The state of media literacy education in the United States. In W. G. Christ & B. S. de Abreu (Eds.), *Media literacy in a disruptive media environment* (pp. 23–35). Routledge.

Lisosky, J. M. (2004). Managing without a mandate. The grassroots momentum of media education in the USA. In C. von Feilitzen & U. Carlsson (Eds.), *Yearbook 2003: Promote or protect? Perspectives on media literacy and media regulations* (pp. 55–62). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.

Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia, 32*(3), 18–20.

Livingstone, S. (2022). Children's internet culture. In D. Lemish (Ed.), *The Routledge international handbook of children, adolescents, and media* (pp. 110–118). Routledge.

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2017). Researching children and childhood in the digital age. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 54–70). Routledge.

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society, 20*(3), 1103–1122. https://doi.org/10.1177/1461444816685930

Livingstone, S., & O'Neill, B. (2014). Children's rights online: Challenges, dilemmas and emerging directions. In S. van der Hof, B. van den Berg, & B. Schermer (Eds.), *Minding minors wandering the web: Regulating online child safety* (pp. 19–38). Springer.

Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2021). Data and privacy literacy: The role of the school in educating children in a datafied society. In D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, & S. R. Poyntz (Eds.), *The handbook of media education research* (pp. 413–425). John Wiley & Sons.

Livingstone, S., Van Couvering, E., & Thumin, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, critical, and methodological issues. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 103–132). Routledge.

Liz, M. (2022). *Educação para o cinema em Portugal.* Observatório Permanente da Juventude. https://www.ics.ulisboa.pt/flipping/opj2022_pr/?fbclid=IwAR2HCAjt9LurWu6reTOO-4pLahg_GIrrgFOCmJEE0PWAryJhjZ9ee_SR4CA

Lopes, P. C. (2015). Literacia mediática e cidadania: Uma relação garantida? *Análise Social*, *216*, 546–580. http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_216_a04.pdf

Lopes, P. (2016). Avaliação de competências de literacia mediática: Instrumentos de recolha de informação e opções teórico-metodológicas. *Media & Jornalismo, 15*(27), 45–69. https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_2

Lucas, M., & Bem-haja, P. (2024). *Estudo de avaliação do efeito do "Projeto de Capacitação dos Docentes em Competências Digitais"*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação. https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2024/375-142768445f59be426e004ed26752c4d2.pdf

Lusa. (2021, 12 de outubro). *Bruxelas cria grupo de trabalho com 25 peritos para promover literacia digital*. RTP. https://www.rtp.pt/noticias/mundo/bruxelas-cria-grupo-de-trabalho-com-25-peritos-para-promover-literacia-digital_n1355353

Lusa. (2023, 27 de outubro). Conselho diz que proibir telemóveis não é solução, mas deixa decisão às escolas. *Público*. https://www.publico.pt/2023/10/27/sociedade/noticia/conselho-proibir-telemoveis-nao-solucao-deixa-decisao-escolas-2068300

Lusa. (2024, 1 de maio). Movimento Menos Ecrãs, Mais Vida pede audiência a ministro para regular telemóveis nas escolas. *Público*. https://www.publico.pt/2024/05/01/sociedade/noticia/movimento-menos-ecras-vida-pede-audiencia-ministro-regular-telemoveis-escolas-2088865

Manifesto IFLA/Unesco para biblioteca escolar, novembro de 1999, https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-pt-brazil.pdf

Marrrôpo, L. (2023, 16 de novembro). Professores e culturas digitais dos alunos: Desafios e oportunidades. *Jornal CriA.On*. https://criaon.fcsh.unl.pt/artigo/professores-e-culturas-digitais-dos-alunos-desafios-e-oportunidades/

Martens, H., & Hobbs, R. (2015). How media literacy supports civic engagement in a digital age. *Atlantic Journal of Communication, 23*(2), 120–137. https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636

Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e rediger*. Psiquilíbrios.

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S, Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Martins, M. L. (2017). *Crise no castelo da cultura – Das estrelas para os ecrãs* (2.ª ed.). Húmus.

Martins, M. L. (2021). *Pensar Portugal: A modernidade de um país antigo*. UMinho Editora. https://doi.org/10.21814/uminho.ed.61

Martins, M. L., Mourão, M., & Moura, P. (2024). Comunidade, liberdade e crise: O passado, o presente e ideias sobre o futuro das ciências da comunicação em Portugal. *Revista Comunicando, 13*(1), Artigo e024002. https://doi.org/10.58050/comunicando.v13i1.363

Masterman, L. (1985). *Teaching the media.* Routledge.

Masterman, L. (1997). A rationale for media education. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives* (pp. 15–68). Taylor & Francis.

Mateus, J.-C., Andrada, P., & Quiroz, M.-T. (2020). The state of media education in Latin America. In J.-C. Mateus, P. Andrada, & M.-T. Quiroz (Eds.), *Media education in Latin America* (pp. 1–16). Routledge.

Matos, A. (Ed.). (2023). *Educação para os media em prática*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-2542-3

McDougall, J., Tüŕkoğlu, N., & Kanižaj, I (2017). Training and capacity-building in media and information literacy. In D. Frau-Meigs, I. Velez, & J. Flores Michel (Eds.), *Public policies in media and information literacy in Europe: Cross-country comparisons* (pp. 130–158). Routledge.

McDougall, J., Zezulkova, M., van Driel, B., Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: Evidence of effective school practices in primary and secondary education*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/613204

McLuhan, M. (2008). *Compreender os meios de comunicação: Extensões do homem* [(J. M. Silva, Trad.). Relógio d'Água. (Trabalho original publicado em 1964)

McLuhan, M. (2009). *Compreender-me: Conferências e entrevistas* (I. L. da Silva, Trad.). Relógio d'Água. (Trabalho original publicado em 2003)

McNelly, T. A., & Harvey, J. (2021). Media literacy instruction in today's classrooms: A study of teachers' knowledge, confidence, and integration. *Journal of Media Literacy Education, 13*(1), 108–130. https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-1-10

Media Lab. (s.d.). *Programas*. Retirado a 1 de março de 2025 de https://dn.medialabedu.org/content/informaoes_e_horarios/

Medina Cambrón, A., & Ballano Macías, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, (369), 135–158. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293

Melo, M. B. P. (2007). Educação e *mass media* na modernidade: Efeitos do *ranking* escolar em análise. In M. M. Vieira (Eds.), *Escola, jovens e media* (pp. 67–94). Imprensa de Ciências Sociais.

Mendoza, J., Lee, S., & McDonough, I. M. (2020). The relationship between nomophobia and classroom learning: How fear of being without cellphones affects the youth population in a digital age. *Media Education Research*

Journal, 9(1), 112–118. https://microsites.bournemouth.ac.uk/merj/files/2021/04/9.1-Mendoza-Lee-McDonough.pdf

Meny, Y., & Thoenig, J.-C. (1992). *Las políticas públicas* (F. Morata, Trad.). Ariel. (Trabalho original publicado em 1989)

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4.ª ed.). Jossey-Bass.

Mesquita, L., Pranaityte-Wergin, L., Silva, R. C. (2023). *D2.1 Report on findings of initial investigations*. TeaMLit. https://media-and-learning.eu/files/2024/02/D2.1-Report-on-findings-of-initial-investigations.pdf

Mihailidis, P. (2008). *Beyond cynicism: How media literacy can make students more engaged citizens* [Tese de doutoramento, University of Maryland]. Digital Repository at University of Maryland. http://hdl.handle.net/1903/8301

Mihailidis, P. (2014). *Media literacy and the emerging citizen: Youth, engagement and participation in digital culture.* Peter Lang.

Mihailidis, P. (2019). *Civic media literacies: Re-imagining human connection in an age of digital abundance.* Routledge.

Mihailidis, P. & Diggs, V. (2010). From information reserve to media literacy learning commons: Revisiting the 21st century library as the home for media literacy education. *Public Library Quarterly, 29*(4), 279–292. https://doi.org/10.1080/01616846.2010.525389

MILObs. (2024, 7 de março). *Seminário MILObs "A literacia mediática na última década: análise de um reducionismo preocupante"* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=1ttALrRj8r4&t=4319s

Moeller, S., Joseph, A., Lau, J., & Carbo, T. (2011). *Towards media and information literacy indicators*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco_mil_indicators_background_document_2011_final_en.pdf

Morduchowicz, R. (2017). Media literacy in Latin America: The Argentine experience. In B. S. Abreu, P. Mihailidis, A. Y. L. Lee, J. Melki, & J. McDougall (Eds.), *International handbook of media literacy education* (pp. 33–42). Routledge.

Moreira, C. F., Pincha, J. P., & Ramalho, T. (2024, 11 de setembro). Governo recomenda proibição dos telemóveis nas escolas até ao 6.º ano. *Público*. https://www.publico.pt/2024/09/11/sociedade/noticia/arranque-ano-lectivo-conselho-ministros-aprova-medidas-escolas-2103747#107330

Mourão, M. (2017). *O potencial da rádio na promoção da literacia mediática: Criação de um ateliê de comunicação radiofónica em contexto escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. https://hdl.handle.net/1822/52822

Mourão, M., & Santos, L. A. (2018, 16 de janeiro). *Referencial de educação para os* media*: "Talvez não seja mais fácil... fazê-lo notar"*. Communitas Think Tank – Ideias. http://www.communitas.pt/ideia/referencial-de-educacao-para-os-mediatalvez-nao-seja-mais-facil-faze-lo-notar/

Nações Unidas. (s.d.). *Guia sobre desenvolvimento sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf

Neag, A., & Koltay, T. (2019). Media literacy in Hungary. In R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (Vol. 2; pp. 946–949). John Wiley & Sons.

Nettlefold, J., & Williams, K. (2018). *Insight five: A snapshot of media literacy in Australian schools*. Institute for the Study of Social Change. https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2018-09/apo-nid190886.pdf

Newman, N. (com Fletcher, R., Schulz, A., Andı, S, & Nielsen, R. K.). (2020). *Reuters Institute Digital news report 2020.* Reuters Institute for the Study of Journalism. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf

Nguyen, A., & Catalan, D. (2020). Digital mis/disinformation and public engagment with health and science controversies: Fresh perspectives from covid-19. *Media and Communication, 8*(2), 323–328. https://doi.org/10.17645/mac.v8i2.3352

Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press.

O'Neill, B. (2010a). Current policy developments in European media literacy. *International Journal of Media and Cultural Politics, 6*(2), 235-241. https://doi.org/10.1386/mcp.6.2.235_3

O'Neill, B. (2010b). Media literacy and communication rights: Ethical individualism in the new media environment. *International Communication Gazette, 72*(4-5), 323–338. https://doi.org/10.1177/1748048510362445

Oates, S. (2015). Towards an online bill of rights. In L. Floridi (Eds.), *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era* (pp. 229–243). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6

Observatório sobre Media, Informação e Literacia. (s.d.-a). *Cronologia*. https://milobs.pt/cronologia/

Observatório sobre Media, Informação e Literacia. (s.d.-b). *Objetivos*. https://milobs.pt/quem-somos/objetivos/

Observatório sobre Media, Informação e Literacia. (2025). *Parecer e contributos do MILObs – Observatório sobre Media, Informação e Literacia relativos ao Plano Nacional de Literacia Mediática, Estratégia 2025 – 2029*. https://milobs.pt/wp-content/uploads/2025/02/PNLM_Parecer-MILObs.pdf

OfCom. (2023). *Children and parents: Media use and attitudes.* https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2023

Office of the Secretary-General's Envoy on Technology. (s.d.). *Ensuring the protection of human rights in the digital era*. United Nations. Retirado a 6 de março de 2022 de https://www.un.org/techenvoy/content/digital-human-rights

Ogbo, E., Brown, T., Gant, J., & Sicker, D. (2021). When being connected is not enough: an analysis of the second and third levels of the digital divide in a developing country. *Journal of Information Policy, 11*(1), 104–146.

Oliveira, A. F. (2021). *Criação de narrativas digitais e literacia mediática: Investigação-ação com alunos do ensino secundário* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. https://hdl.handle.net/1822/77406

Oliveira, A. F., Maneta, M., Brites, M. J., & Ribeiro-Rodrigues, V. (2024). How is Portugal addressing disinformation? Results of a mapping of initiatives (2010-2023). *Observatorio (OBS*), 18*(5), 158–174. https://doi.org/10.15847/obsOBS18520242444

Oliveira, D. A. (2011). As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In D. A. Oliveira & A. Duarte (Eds.), *Políticas públicas e educação: Regulação e conhecimento* (pp. 71–89). Fino Traço.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021a). *Leitores do séc. XXI: Desenvolver competências de leitura num mundo digital.* https://www.oecd.org/pisa/PISA2018_Leitores_PORTUGAL.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021b). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. PISA. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (s.d.). *PISA*. Retirado a 22 de outubro de 2022 de https://www.oecd.org/pisa/

Ozga, J. (2000). Investigação sobre políticas educacionais: Terreno de contestação (I. M. Maia, Trad.). Porto Editora. (Trabalho original publicado em 2000)

Pact for the future, 22 de setembro, 2024, https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sotf-pact_for_the_future_adopted.pdf

Padovani, C., Musiani, F., & Pavan, E. (2010). Investigating evolving discourses on human rights in the digital age. *International Communication Gazette, 72*(4-5), 359–378. https://doi.org/10.1177/1748048510362618

Paisana, M., Foá, C., Vasconcelos, A., Couraceiro, P., Ferro-Santos, S., Margato, A., & Crespo, M. (2024). A taxonomy for media literacy in Portugal: Characterization of actors, initiatives, and intervention lines. *Observatorio (OBS*), 18*(5), 58–82. https://doi.org/10.15847/obsOBS18520242439

Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, 2007, http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Paris-Agenda-or-12-Recommendations-for-Media-Education.pdf

Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era, 2014, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/paris_mil_declaration_final.pdf

Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the internet is hiding from you*. Penguin Press.

Pena, P. (2019). *Fábrica de mentiras: Viagem ao mundo das fake news.* Objectiva.

Pequenino, K. (2018, 25 de março). A vida debaixo do microscópio das grandes empresas. *Público*. https://www.publico.pt/2018/03/25/tecnologia/noticia/a-vida-debaixo-do-microscopio-das-grandes-empresas-1807936

Pereira, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Sílabo.

Pereira, A. C. (2021, 1 de fevereiro). Primeira estratégia para os direitos da criança. Especialistas querem acção contra efeitos da pandemia. *Público*. https://www.publico.pt/2021/02/01/sociedade/noticia/primeira-estrategia-direitos-crianca-especialistas-querem-accao-efeitos-pandemia-1948645

Pereira, L. M. G. (2011). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – Estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. https://hdl.handle.net/1822/19825

Pereira, S. (2000a). A educação para os media hoje: Alguns princípios fundamentais. *Cadernos do Noroeste, 14*(1-2), 669–674. http://hdl.handle.net/1822/3962

Pereira, S. (2000b). Educação para os media e cidadania. *Cadernos de Educação de Infância, 56*, 27–29. http://hdl.handle.net/1822/4768

Pereira, S. (2019). Os direitos das crianças no mundo digital. *Forum de Proteção de Dados, 6*, 8–17. https://hdl.handle.net/1822/78844

Pereira, S. (2020a). Crise(s) ou desafios na educação? – Entrevista com Maria Emília Brederode Santos. In M. Oliveira, H. Machado, J. Sarmento, M. C. Ribeiro (Eds.), *Sociedade e crise(s)* (pp. 159–171). UMinho Editora. https://doi.org/10.21814/uminho.ed.21

Pereira, S. (2020b). *Literacia para os* media *e cidadania: UC da Licenciatura em Ciências da Comunicação* [Relatório da unidade curricular de Provas de agregação não publicado]. Universidade do Minho.

Pereira, S. (2021). *Crianças, jovens e* media *na era digital: Consumidores e produtores?* UMinho Editora; Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. https://doi.org/10.21814/uminho.ed.45

Pereira, S. (2023, 14 de novembro). *Educación mediática, jóvenes y contextos digitales* [Apresentação em seminário]. Seminário de Comunicação e Diversidade, Braga, Portugal.

Pereira, S., Brandão, D., Menezes Neumann, M., & Mourão, M. (2024). Mapping media practices of children and young people in Portugal. *Comunicación y Sociedad,* Artigo e8809. https://doi.org/10.32870/cys.v2024.8809

Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar, 58*, 41–50. https://doi.org/10.3916/C58-2019-04

Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2021). Teens' online and offline lives: How they are experiencing their sociability. In L. Green, D. Holloway, K. Stevenson, T. Leaver, & L. Haddon (Eds.), *The Routledge companion to digital media and children* (pp. 152–160). Routledge.

Pereira, S., & Moura, P. (2019). Assessing media literacy competences: A study with Portuguese young people. *European Journal of Communication, 34*(1), 20–37. https://doi.org/10.1177/0267323118784821

Pereira, S., & Moura, P. (2022). *Estudo de impacto das iniciativas do Centro de Sensibilização SeguraNet.* Direção-Geral de Educação. https://hdl.handle.net/1822/81023

Pereira, S., Pereira, L., & Melro, A. (2015). The Portuguese programme one laptop per child: Political, educational and social impact. In S. Pereira (Ed.), *Digital literacy, technology and social inclusion: Making sense of one-to-one computer programmes around the world* (pp. 29–100). Húmus. http://hdl.handle.net/1822/40835

Pereira, S., Pinto, M., & Madureira, E. J. (2023). *Referencial de educação para os media: Educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário*. Ministério da Educação. https://hdl.handle.net/1822/88046

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de educação para os* media *para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Ministério da Educação e Ciência. https://hdl.handle.net/1822/30320

Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12º ano.* Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. https://hdl.handle.net/1822/40488

Pereira, S., Pinto, M., Silveira, P., & Pessôa, C. (2014). *Media literacy key competences frame for teachers training.* e-MEL.

Pereira, S., & Toscano, M. (2020). Leituras dos *media* no contexto das bibliotecas escolares. *Entreler*, (0), 60–74. http://www.pnl2027.gov.pt/np4/entreler

Pereira, S., & Toscano, M. (2021). *Literacia mediática nas bibliotecas escolares*. MILObs. https://hdl.handle.net/1822/85758

Pérez Tornero, J. M. (2007). As escolas e o ensino na sociedade da informação (A. Marinho, Trad.). In J. M. Pérez Tornero (Ed.), *Comunicação e educação na sociedade da informação: Novas linguagens e consciência crítica* (pp. 29–45). Porto Editora. (Trabalho original publicado em 2000)

Pérez Tornero, J. M. (2008). Media literacy: New conceptualisation, new approach. In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinot-Delaunay, & J. M. Pérez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (pp. 103–116). Nordicom. https://www.nordicom.gu.se/en/publikationer/empowerment-through-media-education

Pérez Tornero, J. M. (2019). Mediatización intensiva: Un rumbo nuevo para la alfabetización mediática. In M. J. Recoder (Ed.), *Com formar ciutadans crítics? Alfabetització informacional i mediàtica* (pp. 18–39). InCom UAB Publicacions.

Pérez Tornero, J. M., & Durán Becerra. T. (2019). European perspectives on media literacy. In R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (Vol.1; pp. 448–456). John Wiley & Sons.

Pérez Tornero, J. M., & Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism.* Unesco.

Pessôa, C. (2017). *Educação para os* media *em contexto escolar: Investigação-ação com crianças do ensino básico* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. http://hdl.handle.net/1822/54322

Pierce, J. (2019). Digital divide. In R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (Vol.1; pp. 325–332). John Wiley & Sons.

Piette, J., & Giroux, L. (1997). The theoretical foundations of media education programs. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives* (pp. 89–134). Taylor & Francis.

Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos: A educação cívica nas escolas primárias da primeira república portuguesa*. Edições Colibri.

Pinto, M. (1992). Educar para a comunicação social. *Communio, 9*(1), 45–54.

Pinto, M. (2002). A deriva tecnológica da educação para os media. *Revista Noesis, 62*, 26–28.

Pinto, M. (2003). Correntes da educação para os media em Portugal: Retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 119–143. http://hdl.handle.net/1822/40628

Pinto, M. (2014). O trabalho em rede na definição de uma política de literacia mediática. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e vozes: Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 157–164). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. https://www.nordicom.gu.se/en/publikationer/agentes-e-vozes

Pinto, M. (2019). Prefácio: Conceitos e práticas. In M. J. Brites, I. Amaral, & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: Refletir e praticar* (pp. 7–10). CECS. http://hdl.handle.net/1822/63174

Pinto, M., & Parente, C. (2015). Educação para os *media* em Portugal: Um caminho a fazer-se. In A. Barbalho & L. Marôpo (Eds.), Infância, juventude e mídia: Olhares luso-brasileiros (pp. 229–240). Universidade Estadual do Ceará. http://hdl.handle.net/1822/41802

Pinto, M., & Pereira, S. (2018). Experiências, perceções e expectativas da formação de professores em educação para os *media* em Portugal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 32*(1), 83–103. https://doi.org/10.47553/rifop.v32i1

Pinto, M., Pereira, S, Pereira, L., & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os media em Portugal: Experiências, actores e contextos.* Entidade Reguladora para a Comunicação Social. http://hdl.handle.net/1822/44959

Pinto, R. R. (2021). *Avaliação de políticas públicas.* Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Plano Nacional de Cinema. (s.d.). *Objetivos*. https://pnc.gov.pt/objetivos

Plano Nacional de Cinema. (2024, 31 de janeiro). *Escolas do PNC*. https://sites.google.com/view/pnc-estat-24/escolas?authuser=0

Ponte, C. (2020). Introdução. In C. Ponte (Ed.), *Nós na rede: Ambientes digitais de crianças e jovens* (pp. 7–17). Almedina.

Ponte, C., Batista, S., Marôpo, L., Castro, T., Kubrusly, A., Garcia, M. & Matos, T. (2024). *Literacias digitais de adolescentes portugueses*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa. https://www.icnova.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/2024/03/Literacias-digitais-de-adolescentes-portugueses-ySKILLS-1-1-2.pdf

Ponte, C., & Contreras-Pulido, P. (2013). Presente y futuro de la alfabetización mediática en Europa: El caso español y português. *Chasqui*, (124), 19–25.

Porcher, L. (s.d.). *A caminho da ditadura dos media?* (J. P. Alves, Trad.). Editorial Inquérito. (Trabalho original publicado em 1976)

Porcher, L. (1977). *A escola paralela* (M. da A. Pinheiro, Trad.). Livros Horizonte. (Trabalho original publicado em 1974)

Postman, N. (1991). *Divertirse hasta morir: El discurso público en la era del "show business"* (E. Odell, Trad.). Ediciones de la Tempestad. (Trabalho original publicado em 1985)

Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Sage Publications.

Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 54*(4), 675–696. https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462

Potter, W. J. (2022). Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education, 14*(2), 27–43. https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3

Poyntz, S. R. (2015). Conceptual futures: Thinking and the role of key concept models in media literacy education. *Media Education Research Journal, 6*(1), 63–79.

Poyntz, S. R., Frau-Meigs, D., Hoechsmann, M., Kotilainen, S., & Pathak-Shelat, M. (2021). Introduction: Media education research in a rapidly changing media environment. In D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, & S. R. Poyntz (Eds.), *The handbook of media education research* (pp. 1–16). John Wiley & Sons.

Pranaityte-Wergin, L., Mesquita, L., Murphy, S., & Miller, J. (2024). *Teacher education: Providing guidance, resources and support to teacher trainers on media literacy in Europe*. TeaMLit. https://media-and-learning.eu/files/2024/09/D2.3-Report-on-findings-of-initial-investigations.pdf

Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon, 9*(6), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424843

Prensky, M. (2011). Digital wisdom and homo sapiens digital. In M. Thomas (Ed.), *Deconstructing digital natives: Young people, technology, and the new literacies* (pp. 15–29). Routledge.

Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Corwin Press.

Ptaszek, G. (2021). Media education 3.0? How big data, algorithms, and ai redefine media education. In D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, & S. R. Poyntz (Eds.), *The handbook of media education research* (pp. 229–240). John Wiley & Sons.

Pungente, J. (s.d.). *Criteria for a successful media education program.* Center for Media Literacy. https://www.medialit.org/reading-room/criteria-successful-media-education-program

Ramasubramanian, S., & Johnson, P. R. (2022). Media and learning of the social world. In D. Lemish (Ed.), *The Routledge international handbook of children, adolescents, and media* (pp. 277–284). Routledge.

Rasi, P., Vuojärvi, H., & Ruokamo, H. (2019). Media literacy education for all ages. *Journal of Media Literacy Education, 11*(2), 1–19. https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-1

Rea, L. M., & Parker, R. A. (1992). *Designing and conducting survey research*. Jossey-Bass Publishers.

Recomendação da Comissão, de 20 de Agosto de 2009, sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva (2009/625/CE), Jornal Oficial da União Europeia, L 227 (2009). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32009H0625

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 20 de Dezembro de 2006 relativa à protecção dos menores e da dignidade humana e ao direito de resposta em relação à competitividade da indústria europeia de serviços audiovisuais e de informação em linha (2006/952/CE), Jornal Oficial da União Europeia, L 378 (2006). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0952&from=SL

Recomendação n.º 6/2011, Diário da República n.º 250/2011, Série II de 2011-12-30 (2011). https://dre.pt/home/-/dre/3478279/details/maximized

Recommendation CM/Rec(2018)1 of the Committee of Ministers to member States on media pluralism and transparency of media ownership (2018). https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680790e13#_ftn1

Rede de Bibliotecas Escolares. (2023). *Referencial Aprender com a biblioteca escolar: Relatório de implementação 2022-23*. https://www.rbe.mec.pt/np4/3960.html

Regime russo é acusado de condicionar a liberdade de expressão dos cidadãos. (2022, 28 de fevereiro). RTP. https://www.rtp.pt/noticias/mundo/regime-russo-e-acusado-de-condicionar-a-liberdade-de-expressao-dos-cidadaos_a1387994

Regulamento (UE) 2021/784 do Parlamento Europeu e do Conselho de 29 de abril de 2021 relativo ao combate à difusão de conteúdos terroristas em linha, Jornal Oficial da União Europeia, L 172 (2021). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32021R0784

Regulamento delegado (UE) 2023/674 da comissão de 26 de dezembro de 2022 que altera os anexos do Regulamento (CE) n.º 1059/2003 do Parlamento Europeu e do Conselho relativo à instituição de uma Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais Estatísticas (NUTS), Jornal Oficial da União Europeia, L 87 (2023). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32023R0674

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril, Diário da República n.º 78/2020, Série I de 2020-04-21, 6–32 (2020). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788

Resolução do Conselho de Ministros n.º 105/2024, de 21 de agosto, Diário da República n.º 161/2024, Série I de 2024-08-21 (2024). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/105-2024-884941426

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro, Diário da República n.º 180/2007, Série I de 2007-09-18, 6563 – 6577 (2007). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/137-2007-642198

Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023, de 17 de novembro, Diário da República n.º 223/2023, Série I de 2023-11-17, 25–27 (2023). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/142-2023-224427490

Rhodes, T., Guise, A., & Green, J. (2014). Mixed method and multidisciplinary approaches. In M. A. Durand & T. Chantler (Eds.), *Principles of social research* (2.ª ed., pp. 163–175). Open University Press.

Richardson, J., & Milovidov, E. (2019). *Digital citizenship education handbook*. Council of Europe. https://rm.coe.int/16809382f9

Rideout, V., Fox, S., Peebles, A., & Robb, M. B. (2021). *Coping with covid-19: How young people use digital media to manage their mental health*. Common Sense; Hopelab. https://www.commonsensemedia.org/research/coping-with-covid19-how-young-people-use-digital-media-to-manage-their-mental-health

Rideout, V., & Robb, M. B. (2020). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight, 2020*. Common Sense Media. https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2020

Riga Ministerial Declaration, 11 de junho 2006, https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/11/Riga-Ministerial-Declaration.pdf

Rocha, J. A. O. (2010). *Gestão do processo político e políticas públicas.* Escolar Editora.

Rodrigues, A. (2000). A biblioteca escolar e os programas de português. In M. F. Sequeira (Ed.), *Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar* (pp. 43–50). Instituto de Inovação Educacional.

Rodrigues, M. L. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas, 68*, 171–176. http://journals.openedition.org/spp/904

Rodrigues, M. L., Sebastião, J., Mata, J. T. da., Capucha, L., Araújo, L., Silva, M. V. da., Martins, S. da C., & Lemos, V. (2016). *Educação. 30 anos de lei de bases.* Editora Mundos Sociais.

Rojas-Estrada, E.-G., Aguaded, I., & García-Ruiz, R. (2024). Media and information literacy in the prescribed curriculum: A systematic review on its integration. *Education and Information Technologies, 29*, 9445–9472. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12154-0

Römer, L. (2021). Media education in the Czech Republic: Vision and disconnection. In D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, & S. R. Poyntz (Eds.), *The handbook of media education research* (pp. 275–280). John Wiley & Sons.

Ruane, J. M. (2016). *Introducing social research methods: Essentials for getting the edge*. Wiley Blackwell.

Sanders, C. K., & Scanlon, E. (2021). The digital divide is a human rights issue: Advancing social inclusion through social work advocacy. *Journal of Human Rights and Social Work, 6*(2), 130–143. https://doi.org/10.1007/s41134-020-00147-9

Santos, L. A. (com Mourão, M.). (2018, 16 de janeiro). *Marcos Palácios: "Essas fabricações [de informação], em primeiro lugar, têm objetivos muito claros"*. Communitas. https://www.communitas.pt/ideia/marcos-palacios-as-fake-news/

Santos, L. A., Brites, M. J., Mourão, M., & Sousa, H. (2017). *Mapping media literacy in Portugal – Portuguese response (national annex – Portugal).* http://hdl.handle.net/1822/45561

Santos, M. E. B. (2009, outubro/dezembro). Editorial. *Revista Noesis*, (79), 5.

Santos, M. E. B., & Fonseca, T. (2009, outubro/dezembro). O regresso da educação mediática. *Revista Noesis*, (79), 30–35.

Santos, M. E. V. M. (2014). *Que escola? Para que cidadania? Em que escola?* Alfarroba.

Santos, M. M. N. (2003). *A educação para os media no contexto educativo.* Ministério da Educação.

Saurwein, F., Just, N., & Latzer, M. (2015). Governance of algorithms: Options and limitations. *Info, 17*(6), 35–49. https://doi.org/10.1108/info-05-2015-0025

Saurwein, F., & Spencer-Smith, C. (2021). Automated trouble: The role of algorithmic selection in harms on social media platforms. *Media and Communication, 9*(4), 222–233. https://doi.org/10.17645/mac.v9i4.4062

Scolari, C. A. (2015). Introducción. Ecología de los medios: De la metáfora a la teoría (y más allá). In C. A. Scolari (Ed.), *Ecología de los medios: Entornos, evoluciones e interpretaciones* (pp. 15-42). Editorial Gedisa.

Scolari, C. A. (2019). Beyond the myth of the "digital native" Adolescents, collaborative cultures and transmedia skills. *Nordic Journal of Digital Literacy, 14*(3-04), 164–174. https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-06

Scolari, C. A. (2020). Transmedia literacy and participatory cultures. A research agenda. In J.-C. Mateus, P. Andrada, & M.-T. Quiroz (Eds.), *Media education in Latin America* (pp. 248–258). Routledge.

Share, J. (2019). Literacia crítica dos média. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 73–75). CECS. http://hdl.handle.net/1822/62811

Silva, C. G. (2021). Investigação documental. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Eds.), *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações* (pp. 103–123). Pactor.

Silva, I. L. (Ed.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, M. T. (2019). Literacia dos média e discurso de ódio. In M. J. Brites, I. Amaral, & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: Refletir e praticar* (pp. 31–42). CECS. http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/3182

Sindicato dos Jornalistas. (2017, 16 de janeiro). *Congresso dos Jornalistas aprova resolução final por unanimidade.* https://jornalistas.eu/congresso-dos-jornalistas-aprova-resolucao-final-por-unanimidade/

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries.* EU Kids Online. https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo

Snowden, E. (2019). *Vigilância massiva, registo permanente* (M. D. Correia, Trad.). Planeta.

Soares, I. O. (2008). Quando o educador do ano é um educomunicador: O papel da USP na legitimação do conceito. *Comunicação & Educação, 13*(3), 39–52. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v13i3p39-52

Soares, I. O. (2018). Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. *Comunicação & Educação, 23*(1), 7–24. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v23i1p7-24

Soares, I. O., Bastos, P. N., & Kellner, D. (2021). Apresentação dossiê "100 anos de Paulo Freire": As possibilidades de ser mais! *Comunicação & Educação, 26*(2), 2–8. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v26i2p2-8

Soares, T. (2022, 25 de fevereiro). A guerra na Ucrânia vista a partir da frente da desinformação: "A primeira vítima é sempre a verdade". *Expresso*. https://expresso.pt/guerra-na-ucrania/a-guerra-na-ucrania-vista-a-partir-da-frente-da-desinformacao-a-primeira-vitima-e-sempre-a-verdade/

Sousa, V. (2011). Ensino superior, formação de professores e educação para os media. In M. Pinto, S. Pereira, L. Pereira & T. D. Ferreira, *Educação para os media em Portugal: Experiências, actores e contextos* (pp. 119–134). Entidade Reguladora para a Comunicação Social. http://hdl.handle.net/1822/44959

The Onlife Initiative. (2015). The onlife manifesto. In L. Floridi (Eds.), *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era* (pp. 7–13). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6

Third, A., Bellerose, D., Dawkins, U., Keltie, E., & Pihl, K. (2014), *Children's rights in the digital age: A download from children around the world.* Young and Well Cooperative Research Centre. https://resourcecentre.savethechildren.net/e814028/

Thomas, M. (2011). Technology, education and the discourse of the digital native: Between evangelists and dissenters. In M. Thomas (Ed.), *Deconstructing digital natives: Young people, technology, and the new literacies* (pp. 1–11). Routledge.

Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday, 12*(12). http://firstmonday.org/article/view/2060/1908

Tomé, V. (2008). "*Vamos fazer jornais escolares": Um contributo para o desenvolvimento da educação para os média em Portugal* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório ULisboa. http://hdl.handle.net/10451/42148

Tomé, V. (2011). Educação para os média: É urgente formar professores. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, media e cidadania: Actas do 1º congresso nacional* (pp. 59–70). CECS. https://hdl.handle.net/1822/39529

Tomé, V. (2016). Media education in Portuguese curricula. *The Journal of Media Literacy, 63*(1-2), 42–49. https://www.journalofmedialiteracy.org/print-archives-2000-2018

Trappel, J. (2019). Inequality, (new) media and communications. In J. Trappel (Ed.), *Digital media inequalities: Policies against divides, distrust and discrimination* (pp. 9–30). Nordicom.

Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020). *Media literacy and the effect of socialization*. Springer.

Trültzsch-Wijnen, C. W., Murru, M. F., & Papaioannou, T. (2017). Definitions and values of media and information literacy in a historical context. In D. Frau-Meigs, I. Velez, & J. Flores Michel (Eds.), *Public policies in media and information literacy in Europe: Cross-country comparisons* (pp. 91–115). Routledge.

Tsatsou, P., Pruulmann-Vengerfeldt, P., & Murru, M. F. (2009). Digital divides. In S. Livingstone & L. Haddon (Eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children* (pp. 107–119). The Policy Press.

Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other.* Basic Books.

Turkle, S. (2012, fevereiro). *Connected, but alone?* [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/sherry_turkle_connected_but_alone

Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Press.

Unesco. (2021, 10 de novembro). *International community gives a strong push to media and information literacy.* https://en.unesco.org/news/international-community-gives-strong-push-media-and-information-literacy

Unesco. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* https://doi.org/10.54676/UZQV8501

Unesco. (s.d.). Media and information literacy. Retirado a 20 de março de 2022 de https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy

UNICEF. (2017). *Estado mundial de la infancia 2017: Niños en un mundo digital.* https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2017

United Nations Children's Fund, & International Telecommunication Union. (2020). *How many children and young people have internet access at home? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic.* UNICEF. https://data.unicef.org/resources/children-and-young-people-internet-access-at-home-during-covid19/

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *Long walk of peace: Towards a culture of prevention.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262885

Universal declaration of human rights, 10 de dezembro de 1948, https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/07/Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf

Van Audenhove, L., Van den Broeck, W., & Mariën, I. (2020). Data literacy and education: Introduction and the challenges for our field. *Journal of Media Literacy Education, 12*(3), 1–5. https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-1

van Dijck, J. (2014). Datafication, dataism and dataveillance: Big Data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & Society, 12*(2), 197–208. https://doi.org/10.24908/ss.v12i2.4776

van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.

Varis, T. (2010). Understanding media literacy. In U. Carlsson (Ed.), *Children and youth in the digital media culture: From a Nordic horizon* (pp. 75–84). Nordicom. https://www.nordicom.gu.se/en/publikationer/children-and-youth-digital-media-culture

Vartanova, E., & Gladkova, A. (2019). New forms of the digital divide. In J. Trappel (Ed.), *Digital media inequalities: Policies against divides, distrust and discrimination* (pp. 193–213). Nordicom.

Veerman, P. E. (2014). The ageing of the UN Convention on the Rights of the Child. In M. Freeman (Ed.), *The future of children's rights* (pp. 16—49). Brill.

Verniers, P. (2015). Four scenarios to consider regarding the future of media education. In S. Kotilainen & R. Kupiainen (Eds.), *Reflections on media education futures: Contributions to the Conference Media Education Futures in Tampere, Finland 2014* (pp. 291–294). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.

Verniers, P., & Tilleul, C. (2014). *Media literacy key competences frame for teachers training*. e-MEL. https://e-mediaeducationlab.eu/en/for-teachers-trainers-in-media-literacy/

Walczak-Niewiadomska, A. (2015). Media education as an important part of library services in Poland. In S. Kotilainen & R. Kupiainen (Eds.), *Reflections on media education futures: Contributions to the Conference Media Education Futures in Tampere, Finland 2014* (pp. 279–289). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.

Wardle, C. (2018). The need for smarter definitions and practical, timely empirical research on information disorder. *Digital Journalism, 6*(8), 951–963. https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1502047

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe. https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c

Wellington, J., & Szczerbinski, M. (2007). *Research methods for the social sciences.* Bloomsbury Publishing.

Weninger, C. (2018). Problematising the notion of 'authentic school learning': Insights from student perspectives on media/literacy education. *Research Papers in Education, 33*(2), 239–254. https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1286683

Wilson, C., & Duncan, B. (2009). La implementación de programas de educación en medios: el caso Ontario. *Comunicar, 32*, 97–107. https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-008

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971

Wuyckens, G., Landry, N., & Fastrez, P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education, 14*(1), 168–182. https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-12

World Health Organization. (2020, 15 de fevereiro). *Munich Security Conference*. https://www.who.int/director-general/speeches/detail/munich-security-conference

XXIV Governo da República Portuguesa. (2024, 8 de outubro). *Plano de ação para a comunicação social.* https://www.portugal.gov.pt/pt/gc24/comunicacao/documento?i=plano-de-acao-para-a-comunicacao-social

Yeh, E., & Wan, G. (2019). Media literacy education and 21st century teacher education. In R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (Vol.1; pp. 823–841). John Wiley & Sons.

Younis, J. A. (1993). *El aula fuera del aula: La educación invisible de la cultura audiovisual.* Librería Nogal Ediciones.

Zacchetti, M., & Vardakas, P. (2008). A European approach to media literacy. In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinot-Delaunay, & J. M. Pérez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (pp. 117–123). Nordicom. https://www.nordicom.gu.se/en/publikationer/empowerment-through-media-education

Zuboff, S. (2020). *A era do capitalismo da vigilância: A disputa por um futuro humano na nova fronteira do poder* (L. F. Silva & M. S. Pereira, Trad.). Relógio de Água. (Trabalho original publicado em 2019)

Apêndices

Apêndice 1: itens de pesquisa para seleção dos segmentos em análise nos projetos educativos

- Audiovisua* (ex. audiovisual, audiovisuais)
- B-learning
- Blog* (ex. blogs, blogue)
- Ciber* (ex. ciberbullying, cibernética)
- Cidad* (ex. cidadãos, cidadania)
- Cine* (ex. cinema, cineclube)
- Cívic* (ex. cívica, cívicos)
- Computa* (ex. computação, computadores)
- Comunica* (ex. comunicação, comunicativos)
- Criação
- Criar
- Criativ* (ex. criatividade, criativo)
- Crític* (ex. crítico, crítica)
- Cyber* (ex. ciberbullying, cybersegurança)
- Desenhada* (Banda desenhada)
- Desinformaç* (ex. desinformação, desinformações)
- Digita* (ex. digital, digitais)
- Direitos de autor
- E-learning
- EECE
- ENEC
- Entretenimento
- Expressão
- Facebook
- Fake news
- Ficção
- Film* (ex. filmar, filme)
- Fílmica
- Fotografia
- Google
- Imprensa
- Infoexcluíd* (ex. infoexcluídos, infoexcluídas)
- Informaç* (ex. informação, informações)
- Informad* (ex. informados, informadas)
- Informátic* (ex. informática, informáticos)
- Infotainment
- Inteligência artificial
- Internet
- Jorna* (ex. jornais, jornal, jornalismo)
- Literacia
- *Media*
- Média
- Mediática
- Microsoft
- Multiliteracia
- Multimédia
- Música
- Notícia
- Office

- On-line
- Online
- PASEO
- Perfil (dos Alunos)
- Pesquisa* (ex. pesquisa, pesquisar)
- Plágio
- PNC
- Privacidade
- Propaganda
- Publici* (ex. publicidade, publicitária)
- Rádio* (ex. rádio, rádios, rádio-escola)
- Rede social
- Redes sociais
- Referencia* (ex. referenciais, referencial)
- Reportage* (ex. reportagem, reportagens)
- Repórter* (ex. repórter, repórteres)
- Revista
- SeguraNet
- Smartphone
- Tablet
- Tecnol* (ex. tecnologia, tecnológico)
- Telemóve* (ex. telemóvel, telemóveis)
- Televis* (ex. televisão, televisões)
- TIC
- TV
- Twitter
- Vídeo
- Videojogo
- Web
- WhatsApp

Apêndice 2: critérios de codificação dos projetos educativos

Categoria	Subcategoria	Critérios de inclusão e exclusão/regras de codificação
LMI (menções gerais e objetivos)	Literacia mediática	Incluem-se menções explícitas (literacia para os *media*, literacia mediática e educação para os *media*) Além de menções explicitas, considera-se menções implícitas a intenções/objetivos neste domínio, como questões associadas à capacitação para a utilização dos *media*, a sua análise crítica, competências comunicativas e de criação/produção de conteúdos A ideia de comunicar através dos *media* apenas é considerada no quadro do desenvolvimento de competências a este nível (desconsideram-se casos como, por exemplo, usar uma apresentação PowerPoint num trabalho) O desenvolvimento de competências de comunicação apenas é considerado quando associado ao uso de distintas linguagens/aos *media* *Media* escolares e outros projetos/clubes, que, pela sua natureza, se podem associar a este domínio, apenas são contabilizados em iniciativas/projetos
	Literacia para a informação	Além de menções explícitas, é considerada qualquer menção indireta à literacia para a informação, incluindo competências pesquisa e seleção de informação, utilização crítica da informação e questões específicas como direitos de autor Nas literacias, trata-se sempre do (possível) desenvolvimento de competências, assim, a mera existência de um espaço de pesquisa ou inclusão de pesquisa entre as tarefas dos estudantes não é contabilizada (ou seja, não é contabilizado caso não seja sugerida a intenção de desenvolver competências neste domínio)
	Literacia digital	Menções explícitas, incluindo literacia dos *media* sociais (que, apesar de entendida como uma literacia distinta na ecologia da literacia para os *media* e a informação, se inclui, aqui, na digital) Além das menções explicitas, consideram-se menções genéricas a competências/aptidões digitais/no domínio das

		TIC, capacitação digital, ciberbullying, prevenção de comportamentos de risco online, uso crítico, eficiente e/ou seguro de recursos digitais Robótica, programação e computação surge por vezes associada a uma menção à literacia digital e apenas nesses casos é considerada Apenas são contabilizados casos relacionados com a ação concreta do agrupamento/escola (por exemplo, menções a estes domínios nos pontos fracos e nas oportunidades são frequentes, mas não contabilizados por não haver garantias de que são tomadas ações) Menções genéricas ao PADDE não são consideradas a menos que seja referida a ação de capacitação no quadro do agrupamento/escola As iniciativas do SeguraNet são contabilizadas em projetos/iniciativas, bem como outros projetos/clubes similares
	Outra menção genérica à LMI	Menção explícita à promoção da "literacia para os *media* e a informação", "literacia para os *media*, informação e digital" ou similares, portanto, casos em que se remete para o conceito geral popularizado pela ação da Unesco e em que não é possível distinguir qual a literacia promovida Sempre que referidas (explícita ou implicitamente) várias literacias no seguimento/antecedendo uma menção genérica à literacia para os *media* e a informação, apenas se contabiliza nesta subcategoria, assumindo que, a partir do momento, em que surge o conceito geral podem estar em questão as várias literacias
Projetos/iniciativas	*Media* escolares	Menção a *media* escolares, considerando jornal, revista, rádio e televisão escolares
	Outros projetos/clubes	Menção a outros projetos ou clubes com potencial de promoção literacia para *media* e a informação São consideradas iniciativas só de agrupamento/escola, mas também locais, regionais, nacionais ou internacionais (inclui-se desde ciclos de cinema, clubes de jornalismo, oficinas de informática e concursos de fotografia até iniciativas do plano nacional, como o Plano Nacional de

		Cinema, iniciativas do SeguraNet e Academia Digital para Pais) Caso seja claro o enquadramento do clube num *media* escolar não é aqui contabilizado, mas sim na subcategoria "*media* escolar"
Âmbitos	Biblioteca escolar	Enquadramento da promoção da literacia para *media* e a informação na biblioteca escolar
	Disciplinas/aulas	Enquadramento da promoção da literacia para *media* e a informação no espaço de sala de aula/disciplinas Inclui-se referências a ações/temáticas específicas a considerar em diferentes disciplinas e opções curriculares Consideram-me opções curriculares, mas não são consideradas menções relativas ao determinado na matriz curricular-base como elemento obrigatório, apesar de se assumir que certas disciplinas (como as TIC) podem ser ricas neste domínio Considera-se aqui domínios de autonomia curricular, ofertas de escola, oferta complementar, por serem opções das unidades A disciplina "Cidadania e Desenvolvimento" (quando menciona o domínio *media*) não é aqui considerada (contabiliza-se antes na relação com a Estratégia de Educação para a Cidadania)
Destinatários/ públicos-alvo	Pré-escolar	Menção explícita ao pré-escolar no quadro de uma menção a uma literacia/iniciativa ou projeto, sendo que, em sentido similar ao que acontece com disciplinas como as TIC, também as referências ao conteúdo das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* não são aqui contabilizadas em nenhum ponto da análise
	1.º ciclo	Menção explícita ao ciclo ou ano
	2.º ciclo	Menção explícita ao ciclo ou ano
	3.º ciclo	Menção explícita ao ciclo ou ano
	Ensino secundário	Menção explícita ao ciclo ou ano
	Estudantes	Menção explícita a alunos, discentes, estudantes, jovens e crianças, sem qualquer especificação do nível de ensino (sempre que indicado o ano ou ciclo é classificado nas subcategorias anteriores)
	Professores	Menção explícita, incluindo o termo docentes

	Pessoal não docente	Menção explícita, incluindo funcionários, assistentes técnicos e operacionais e técnicos educativos
	Família	Menção explícita, incluídos pais e encarregados de educação
	Comunidade educativa	Menção explícita, incluindo comunidade escolar
Meios	Cinema/vídeo	Menção à produção de vídeos ou a iniciativas da tipologia do Plano Nacional de Cinema ou clube de cinema
	Fotografia	Menção a iniciativas envolvendo a fotografia, nomeadamente clubes ou concursos
	Internet/*media* sociais	Menção explicita à internet ou *media* sociais (incluindo termo redes sociais e cada plataforma de forma individual) no quadro do desenvolvimento da LMI
	Jornal	Menção a jornal escolar e/ou de parede Os clubes de jornalismo não são aqui classificados a menos que se especifique o meio
	Revista	Menção a revista escolar
	Rádio	Menção a rádio ou webrádio escolar
	Televisão	Menção a televisão escolar
	Publicidade	Menção à publicidade
Enquadramento da LMI	Associação à cidadania	Associação direta da LMI à cidadania ou enquadramento genérico Inclui enquadramento da temática dentro de um eixo ou objetivo geral do agrupamento/escola não agrupada
	Associação à Estratégia de Educação para a Cidadania	Associação da LMI à Estratégia de Educação para a Cidadania nacional ou da escola
	Associação ao PASEO	Associação da LMI ao PASEO Não é contabilizada citação direta (genérica) de excertos do PASEO sem que se estabeleça relação com o caso do agrupamento/escola não agrupada em questão, ou seja, é necessário que a questão seja explicita sobre o agrupamento/escola e não genérica
Referenciais	*Aprender com a Biblioteca Escolar*	Menção explícita
	Referencial de Educação para os Media	Menção explícita
	Outros referenciais	Menção explícita a outros documentos de referência no quadro da Educação para a Cidadania

Outros usos dos *media*	Recurso de aprendizagem/trabalho	Utilização dos *media* como recurso de aprendizagem, incluindo no quadro de iniciativas como o eTwinning (a menos que exista menção explicita ou implícita à LMI)
	Meio de contacto/divulgação	Utilização dos *media* para efeitos de comunicação interna e/ou externa

Apêndice 3: perguntas para avaliação do questionário no pré-teste

Este é um momento de avaliação do questionário a aplicar no estudo *A Literacia Para os* Media *e a Informação no Contexto Escolar Português: Estudo Sobre Práticas e Políticas*. Peço, por isso, também a partilha da sua opinião sobre o mesmo. Esta informação é essencial para garantir a qualidade do questionário e, consequentemente, do estudo.

Há alguma pergunta que alterasse ou eliminasse? Se sim, qual/quais?

Há alguma pergunta que não estivesse confortável a responder? Se sim, qual/quais?

Há alguma pergunta ou opção que acrescentasse? Se sim, qual/quais?

A linguagem era clara? Seria necessário clarificar algum(s) aspeto(s)? Se sim, qual/quais?

Apêndice 4: questionário aplicado aos professores



0%

Literacia para os media e a informação no contexto escolar

Este questionário tem como propósito conhecer as práticas de literacia para os *media* e a informação desenvolvidas em contexto escolar. A sua aplicação enquadra-se no projeto de doutoramento *A Literacia Para os* Media *e a Informação no Contexto Escolar Português: Estudo Sobre Práticas e Políticas*, em curso na Universidade do Minho.

Destina-se aos professores(as) dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, considerando todos os ciclos de ensino. Para efeitos deste questionário, não devem ser consideradas as atividades realizadas na qualificação de adultos (reconhecimento, validação e certificação de competências).

O preenchimento é voluntário e pode ser interrompido a qualquer momento, podendo ser gravado e retomado mais tarde. A sua contribuição é essencial para este estudo, não estando em causa qualquer tipo de avaliação. Agradecemos, desde já, a disponibilidade e o precioso contributo.

There are 32 questions in this survey.

O questionário é confidencial e anónimo. Os dados recolhidos serão usados apenas para fins relacionados com o presente estudo (tese de doutoramento, publicações associadas e comunicações em eventos científicos), podendo ainda depositar-se os dados num repositório de dados confiável.

Serão seguidos todos os requisitos éticos para a recolha de dados, nomeadamente o anonimato, a participação voluntária, a confidencialidade, a proteção e segurança das informações recolhidas.

É garantida a disponibilidade para esclarecimento de dúvidas sobre o estudo, agora ou em qualquer momento, através do email: marisavmourao@gmail.com.

Li, tomei conhecimento da Política de Proteção de Dados e aceito participar ☐

I. Dados de identificação

1. Idade:*****

Neste campo só é possível introduzir números.

- _____

2. Género:*****

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não dizer

3. Grupo de recrutamento:*****

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- 100 - Educação Pré-Escolar
- 110 - Ensino Básico – 1.º Ciclo
- 120 - Ensino Básico – 1.º Ciclo – Inglês
- 200 - Português e Estudos Sociais/História
- 210 - Português e Francês

- 220 - Português e Inglês
- 230 - Matemática e Ciências da Natureza
- 240 - Educação Visual e Tecnológica
- 250 - Educação Musical
- 260- Educação Física
- 290 - Educação Moral e Religiosa
- 300 - Português
- 310 - Latim e Grego
- 320 - Francês
- 330 - Inglês
- 340 - Alemão
- 350 - Espanhol
- 400 - História
- 410 - Filosofia
- 420 - Geografia
- 430 - Economia e Contabilidade
- 500 - Matemática
- 510 - Física e Química
- 520 - Biologia e Geologia
- 530 - Educação Tecnológica
- 540 - Electrotecnia
- 550 - Informática
- 560 - Ciências Agro-pecuárias
- 600 - Artes Visuais
- 610 - Música
- 620 - Educação Física
- 360 - Língua Gestual Portuguesa
- 910 - Educação Especial
- 920 - Educação Especial
- 930 - Educação Especial

4. Formação académica mais elevada que concluiu:*****

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Licenciatura ou equivalente
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento

5. Distrito a que pertence o agrupamento/escola não agrupada onde exerceu atividade em 2021/2022 e 2022/2023:*****

	2021/2022	2022/2023
Aveiro		
Beja		
Braga		
Bragança		
Castelo Branco		
Coimbra		
Évora		
Faro		
Guarda		
Leiria		
Lisboa		
Portalegre		
Porto		
Santarém		
Setúbal		
Viana do Castelo		
Vila Real		
Viseu		

6. Exerceu atividade no mesmo agrupamento/escola não agrupada em 2021/2022 e 2022/2023?*****

- Sim
- Não

7. Nome do(s) agrupamento(s)/escola(s) não agrupada(s) onde exerceu atividade em 2021/2022 e 2022/2023: (resposta facultativa)

Por favor, escreva aqui a sua resposta: _____

8. Ciclo(s) de ensino em que lecionou nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023:*****

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- Pré-escolar
- 1.º ciclo do EB
- 2.º ciclo do EB
- 3.º ciclo do EB
- Ensino Secundário
- Ensino Profissional
- Ensino Artístico

9. É professor(a) bibliotecário(a)?*****

- Sim
- Não

10. Ciclo(s) de ensino da(s) biblioteca(s) onde foi professor(a) bibliotecário(a) nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023:*

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta É professor(a) bibliotecário(a)?[177]

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- Pré-escolar
- 1.º ciclo do EB
- 2.º ciclo do EB
- 3.º ciclo do EB
- Ensino Secundário

[177] Esta informação serve apenas de indicação para o leitor deste documento. No questionário os critérios de surgimento das perguntas estavam automaticamente definidos. Portanto, um professor que tivesse dito que não era professor bibliotecário já não veria esta pergunta, por exemplo.

- Ensino Profissional
- Ensino Artístico

II. Práticas de literacia para os *media* e a informação

As práticas de literacia para os *media* e a informação incluem atividades que visem promover o acesso, o uso e a análise crítica dos *media* e da informação, competências de comunicação, participação nos e através dos *media* e criação/produção de conteúdos.

Educação para os *media* e literacia para os *media* e a informação são, para o efeito deste questionário, entendidas como termos equivalentes.

As perguntas dizem respeito aos anos letivos **2021/2022 e 2022/2023** e apenas às **atividades que dinamizou ou em que colaborou** e não à totalidade do agrupamento/escola não agrupada. Nas respostas, refira sempre o conjunto destes anos, mesmo que as situações se apliquem apenas a uma parte deste período.

11. Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?*****

- Sim
- Não

12. Selecione até 3 razões mais relevantes para não ter dinamizado ou colaborado na dinamização de atividades de literacia para os *media* e a informação.*****

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Não' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

- Não há orientações claras sobre o modo de implementar atividades de literacia para os *media* e a informação
- Não existem recursos e materiais de apoio adequados para dinamizar atividades de literacia para os *media* e a informação

- Não existem meios tecnológicos adequados para dinamizar atividades de literacia para os *media* e a informação
- Não existem recursos financeiros adequados para dinamizar atividades de literacia para os *media* e a informação
- Não há tempo para dinamizar atividades de literacia para os *media* e a informação
- Os programas disciplinares não permitem realizar atividades de literacia para os *media* e a informação
- A direção do(s) agrupamento(s)/escola(s) não agrupada(s) não valoriza as atividades de literacia para os *media* e a informação
- Os estudantes não valorizam/demonstram interesse por atividades de literacia para os *media* e a informação
- Os pais e encarregados de educação não valorizam/demonstram interesse por atividades de literacia para os *media* e a informação
- Não tenho interesse por atividades de literacia para os *media* e a informação
- Não considero que atividades de literacia para os *media* e a informação tragam benefícios para os alunos
- Dou primazia à realização de atividades de outras áreas
- Não me sinto apto(a) para realizar atividades de literacia para os *media* e a informação
- Outro:

13. Nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, qual a frequência média com que dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação? *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- Trimestral
- Anual
- Outro

14. Selecione o objetivo mais relevante das atividades de literacia para os *media* e a informação em que esteve envolvido(a).*****

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Promover a aprendizagem dos conteúdos da(s) disciplina(s) e/ou de outros conteúdos, usando media como auxiliar ou recurso educativo
- Proteger dos perigos dos usos dos media (cyberbullying, sexting, discurso de ódio, conteúdos inapropriados, etc.)
- Evitar a influência negativa dos media
- Contribuir para reduzir o consumo/uso dos media
- Ajudar a colmatar desigualdades no acesso às tecnologias
- Capacitar para o uso técnico das tecnologias
- Promover a capacidade de análise e o pensamento crítico face aos media e à informação
- Promover a criação de conteúdos, a criatividade e a autoexpressão
- Promover a participação e a consciência cívica
- Outro

15. Indique a frequência com que as atividades de literacia para os *media* e a informação em que esteve envolvido(a) se enquadraram nas seguintes temáticas/áreas. (1=Nunca; 2=Raramente; 3=Algumas vezes; 4=Muitas vezes; 5=Sempre)*****

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

	1	2	3	4	5
Pesquisar, selecionar, avaliar e hierarquizar informação					
Perceber como os media constroem a realidade, como incluem e representam grupos, acontecimentos ou outros aspetos, como veiculam valores e estereótipos					
Explorar instituições associadas à produção e circulação das mensagens, os seus propósitos e modelos de negócio					
Conhecer os diferentes papéis e tipos de trabalho de quem faz os produtos mediáticos					
Conhecer o modo de produção de cada meio					

Saber quem regula os *media* e que leis existem neste domínio
Refletir sobre como as audiências usam os *media* no seu dia a dia (práticas, gostos e hábitos), interpretam, negoceiam o significado dos *media*
Analisar a linguagem das mensagens mediáticas (diferenças entre meios, formatos, géneros, estruturas narrativas, etc.)
Desenvolver a capacidade de comunicar, expressar ideias
Criar conteúdos (meio de comunicação escolar, blogue, vídeos ou outros)
Usar os *media* como auxiliar ou recurso de aprendizagem

16. Caso exista alguma temática que considere muito relevante e que não esteja aqui referida, indique qual a temática e a frequência com que foi abordada.

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

Por favor, escreva aqui a sua resposta: _____

17. Indique com que frequência usaram/analisaram os seguintes meios nas atividades de literacia para os *media* e a informação em que esteve envolvido(a). (1=Nunca; 2=Raramente; 3=Algumas vezes; 4=Muitas vezes; 5=Sempre)*****

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

	1	2	3	4	5
Televisão					
Cinema					
Fotografia					
Rádio					
Publicidade					
Imprensa escrita e online					
Internet					
Redes sociais					
Telemóvel					
Videojogos					
Computador/portátil					
Tablet					

Música
Banda desenhada

18. Caso exista algum meio que considere muito relevante e que não esteja aqui referido, indique qual o meio e a frequência com que foi usado/analisado.

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

Por favor, escreva aqui a sua resposta: _____

19. Selecione até 3 dinamizadores mais relevantes das atividades de literacia para os *media* e a informação em que esteve envolvido(a).*****

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

- Professores
- Professores bibliotecários
- Direção do agrupamento/escola não agrupada
- Alunos
- Encarregados de educação/pais
- Empresas/profissionais dos media
- Entidades associadas ao Ministério da Educação

20. Caso exista algum dinamizador que considere relevante e que não esteja aqui referido, indique qual é esse dinamizador e a frequência com que dinamizou as atividades de literacia para os *media* e a informação.

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

Por favor, escreva aqui a sua resposta: _____

21. Indique com que frequência as atividades de literacia para os *media* e a informação em que esteve envolvido(a) tiveram os seguintes públicos como destinatários principais. (1=Nunca; 2=Raramente; 3=Algumas vezes; 4=Muitas vezes; 5=Sempre) *****

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

	1	2	3	4	5	Não se aplica/não leciono esses anos letivos
Alunos do pré-escolar						
Alunos do 1.º ciclo do EB						
Alunos do 2.º ciclo do EB						
Alunos do 3.º ciclo do EB						
Alunos do Ensino Secundário						
Alunos do Ensino Profissional						
Alunos do Ensino Artístico						
Professores						
Professores bibliotecários						
Auxiliares de ação educativa e assistentes operacionais						
Pais e encarregados de educação						

22. Caso exista algum destinatário que considere relevante e que não esteja aqui referido, indique qual o destinatário e a frequência com que as atividades de literacia para os *media* e a informação lhe foram dirigidas.

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

Por favor, escreva aqui a sua resposta: _____

23. Indique com que frequência as atividades de literacia para os *media* e a informação em que esteve envolvido(a) estiveram enquadradas nos seguintes âmbitos. (1=Nunca; 2=Raramente; 3=Algumas vezes; 4=Muitas vezes; 5=Sempre)*****

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

	1	2	3	4	5	Desconheço/não tenho essa informação
Projeto educativo do agrupamento/escola não agrupada						
Plano anual de atividades do agrupamento/escola não agrupada						
Disciplina						
Atividade da biblioteca escolar						
Projeto/iniciativa regional ou nacional						
Projeto/iniciativa europeu ou internacional						

24. Caso exista algum âmbito que considere relevante e que não esteja aqui referido, indique qual o âmbito e a frequência com que as atividades de literacia para os *media* e a informação se enquadraram no mesmo.

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

Por favor, escreva aqui a sua resposta: _____

25. Selecione os formatos das atividades de literacia para os *media* e a informação em que esteve envolvido(a).*****

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- Exposição teórica
- Debate
- Atividade prática

26. Conhece algum destes referenciais?*

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Na sua atividade relativa aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, dinamizou ou colaborou em atividades de literacia para os *media* e a informação?

	Sim	Não
Aprender com a Biblioteca Escolar (RBE)		
Referencial de Educação para os Media (DGE)		

27. Indique com que frequência as atividades de literacia para os *media* e a informação em que esteve envolvido(a) foram enquadradas ou tiveram por base algum destes referenciais? (1=Nunca; 2=Raramente; 3=Algumas vezes; 4=Muitas vezes; 5=Sempre)*****

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' *ou* 'Sim' na pergunta Conhece algum destes referenciais? (Referencial de Educação para os Media (DGE)) *e* A resposta for 'Sim' *ou* 'Sim' na pergunta Conhece algum destes referenciais? (Referencial de Educação para os Media (DGE)); A resposta for 'Sim' *ou* 'Não' na pergunta Conhece algum destes referenciais? (Referencial de Educação para os Media (DGE)) *e* A resposta for 'Sim' *ou* 'Não' na pergunta Conhece algum destes referenciais? (Referencial de Educação para os Media (DGE)); A resposta for 'Não' *ou* 'Sim' na pergunta Conhece algum destes referenciais? (Referencial de Educação para os Media (DGE)) *e* A resposta for 'Não' *ou* 'Sim' na pergunta Conhece algum destes referenciais? (Referencial de Educação para os Media (DGE))

	1	2	3	4	5	Desconheço/não tenho essa informação
Aprender com a Biblioteca Escolar (RBE)						
Referencial de Educação para os Media (DGE)						

III. Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento

28. Nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, lecionou a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento? *

- Sim
- Não

29. Indique com que frequência abordou os seguintes domínios na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023. (1=Nunca; 2=Raramente; 3=Algumas vezes; 4=Muitas vezes; 5=Sempre) *****

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Sim' na pergunta Nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, lecionou a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento?

	1	2	3	4	5
Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade)					
Igualdade de género					
Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa)					
Desenvolvimento sustentável					
Educação ambiental					
Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico)					
Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva)					
Media					
Instituições e participação democrática					
Literacia financeira e educação para o consumo					
Segurança rodoviária					
Risco					
Empreendedorismo (nas suas vertentes económica e social)					
Mundo do trabalho					
Segurança, defesa e paz					
Bem-estar animal					
Voluntariado					
Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadre no conceito de Educação para a Cidadania proposto na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania)					

IV. Proximidade com a literacia para os *media* e a informação

30. Nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, frequentou ações de formação em literacia para os *media* e a informação? *

- Sim
- Não

31. Por que motivo(s) não frequentou nenhuma formação em literacia para os *media* e a informação?*****

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras: A resposta for 'Não' Nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, frequentou ações de formação em literacia para os *media* e a informação?

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- Não tenho interesse pela literacia para os *media* e a informação
- Preferi/tive necessidade de realizar de formação noutras áreas
- Há falta de oferta de formação na área da literacia para os *media* e a informação
- Desconheço das ações existentes na área literacia para os *media* e a informação
- Há falta de recursos financeiros
- Tenho falta de tempo e de disponibilidade
- Outro:

V. Motivos para implementar a literacia para os *media* e a informação

32. Pensando nos motivos para implementar, ou não, a literacia para os *media* e a informação, selecione o seu nível de concordância/discordância face às seguintes afirmações. (1=Discordo plenamente; 2=Discordo; 3=Nem concordo, nem discordo; 4=Concordo; 5=Concordo plenamente) *****

	1	2	3	4	5
1. As políticas educativas a nível ministerial apoiam as atividades de literacia para os *media* e a informação					
2. A oferta formativa em literacia para os *media* e a informação para professores é suficiente e responde às necessidades existentes					
3. Estou capacitado(a) e qualificado(a) para dinamizar atividades de literacia para os *media* e a informação					
4. Os professores em geral estão capacitados e qualificados para dinamizar atividades de literacia para os *media* e a informação					
5. Os recursos e materiais de apoio respondem às necessidades existentes para dinamizar atividades de literacia para os *media* e a informação					
6. Os meios tecnológicos respondem às necessidades existentes para dinamizar atividades de literacia para os *media* e a informação					
7. Os recursos financeiros respondem às necessidades existentes para dinamizar atividades de literacia para os *media* e a informação					

8. A gestão do tempo e da vida escolar e o horário permitem dinamizar atividades de literacia para os *media* e a informação
9. O agrupamento/escola não agrupada a que pertenci em 2022/2023 tinha políticas de promoção da literacia para os *media* e a informação
10. A literacia para os *media* e a informação é valorizada pelas direções de agrupamentos/escolas não agrupadas
11. As atividades de literacia para os *media* e a informação são valorizadas pelos professores
12. As atividades de literacia para os *media* e a informação valorizadas pelos estudantes
13. As atividades de literacia para os *media* e a informação valorizadas pelos pais/encarregados de educação

Agradecemos, mais uma vez, a sua disponibilidade e o seu precioso contributo.

Apêndice 5: folheto informativo enviado aos agrupamentos de escolas

FOLHETO INFORMATIVO

A Literacia Para os *Media* e a Informação no Contexto Escolar Português: Estudo Sobre Práticas e Políticas

Este estudo enquadra-se no projeto de doutoramento *A Literacia Para os* Media *e a Informação no Contexto Escolar Português: Estudo Sobre Práticas e Políticas*, desenvolvido no Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.

Pretende-se conhecer a situação da literacia para os *media* e a informação no contexto escolar português através da recolha de dados sobre práticas e políticas e a identificação das razões para a (não) implementação e desenvolvimento de atividades neste domínio.

Para responder aos objetivos, o projeto desenvolve-se em duas fases. Numa primeira fase, a nível nacional, analisa-se os projetos educativos. Numa segunda fase, o foco é uma amostra de 15 agrupamentos.

O estudo considera apenas Portugal continental e tem em consideração os anos letivos 2021/2022 e 2022/2023.

Em cada agrupamento pretende-se inquirir, (a) através de entrevistas semiestruturadas realizadas à distância (via Zoom ou aplicação similar), os/as diretores/as[178] e/ou possíveis responsáveis identificados pela direção; (b) através de questionários, todos os/as professores/as de todas as áreas. O questionário é online e aplicado através da plataforma LimeSurvey.

Os dados recolhidos são usados apenas para fins relacionados com o presente estudo (tese de doutoramento, publicações associadas e comunicações em eventos científicos), podendo ainda depositar-se os dados do questionário num repositório de dados confiável, após anonimização. A entrevista será gravada, de modo a facilitar a análise, e apenas a investigadora responsável terá acesso a essas gravações. O questionário é confidencial e anónimo. Pretende-se realizar a recolha de dados no primeiro período do ano letivo 2023/2024.

[178] No caso de alteração de diretor/a, no ano letivo 2023/2024, a pessoa inquirida será a responsável nos anos a que se reporta o estudo (anos letivos 2021/2022 e 2022/2023).

Serão seguidos todos os requisitos éticos para a recolha de dados, nomeadamente o anonimato, se for essa a intervenção do/a inquirido/a, a participação voluntária, a confidencialidade, a proteção e segurança das informações recolhidas.

É garantida a disponibilidade para esclarecimento de dúvidas sobre o estudo, agora ou em qualquer momento, através do email: XXX.

Os resultados da investigação serão divulgados junto dos agrupamentos envolvidos no estudo.

Apêndice 6: modelo de consentimento informado das entrevistas

CONSENTIMENTO INFORMADO: ENTREVISTA

A Literacia Para os *Media* e a Informação no Contexto Escolar Português: Estudo Sobre Práticas e Políticas

A entrevista tem como propósito recolher dados sobre a educação para os *media*/ literacia para os *media* e a informação no contexto escolar português, com o objetivo de saber o que se tem feito e as razões para a (não) implementação e desenvolvimento de atividades neste domínio. O estudo enquadra-se no projeto de doutoramento *A Literacia Para os* Media *e a Informação no Contexto Escolar Português: Estudo Sobre Práticas e Políticas*, desenvolvido na Universidade do Minho.

A entrevista destina-se aos/às diretores/as dos agrupamentos de escolas e/ou possíveis responsáveis por este domínio.

Os dados recolhidos serão usados apenas para fins relacionados com o presente estudo (tese de doutoramento, publicações associadas e comunicações em eventos científicos). A identificação (ou não) dos agrupamentos de escolas é decisão do/a diretor/a. A entrevista será gravada, de modo a facilitar a análise, e apenas a investigadora responsável terá acesso a essas gravações.

Informa-se ainda que:

- Serão seguidos todos os requisitos éticos para a recolha de dados, nomeadamente a participação voluntária, a proteção e segurança das informações recolhidas;

- Os dados em bruto serão guardados pelo período de tempo necessário à concretização do estudo, não serão transmitidos a outras pessoas ou entidades, sendo utilizados apenas para fins da investigação;

- É garantida a disponibilidade para esclarecimento de dúvidas sobre o estudo, agora ou em qualquer momento, através do email: XXX.

Ao prosseguir com a entrevista, confirma que leu e compreendeu as informações fornecidas e aceita participar neste estudo, permitindo a utilização dos dados que forneceu de forma voluntária,

confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade que lhe são dadas.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, diretor/a do Agrupamento de Escolas _____, tomei conhecimento da Política de Proteção de Dados e aceito participar neste estudo. Informo ainda que autorizo/ não autorizo [selecionar uma opção] a identificação do Agrupamento e a minha identificação para os fins relacionados com este estudo anteriormente mencionados.

_____ , ___/___/_____

Assinatura:

_____

Apêndice 7: guião das entrevistas

Esta entrevista tem como propósito recolher dados sobre a educação para os *media*/ literacia para os *media* e a informação no contexto escolar português, com o objetivo de saber o que se tem feito e as razões para a (não) implementação e desenvolvimento de atividades neste domínio. O estudo enquadra-se no projeto de doutoramento *A Literacia Para os* Media *e a Informação no Contexto Escolar Português: Estudo Sobre Práticas e Políticas*, desenvolvido na Universidade do Minho.

A entrevista destina-se aos/às diretores/as dos agrupamentos de escolas.

Os dados recolhidos serão usados apenas para fins relacionados com o presente estudo (tese de doutoramento, publicações associadas e comunicações em eventos científicos). A identificação (ou não) dos agrupamentos de escolas é decisão do/a diretor/a. A entrevista será gravada, de modo a facilitar a análise, e apenas a investigadora responsável terá acesso a essas gravações.

Informa-se ainda que:

- Serão seguidos todos os requisitos éticos para a recolha de dados, nomeadamente a participação voluntária, a proteção e segurança das informações recolhidas;

- Os dados em bruto serão guardados pelo período de tempo necessário à concretização do estudo, não serão transmitidos a outras pessoas ou entidades, sendo utilizados apenas para fins da investigação;

- É garantida a disponibilidade para esclarecimento de dúvidas sobre o estudo, agora ou em qualquer momento, através do email: XXX.

Consentimento informado

Tem alguma questão adicional? Compreendeu as informações fornecidas e aceita participar neste estudo?

Autoriza a identificação do agrupamento?

I. Dados de caracterização

0. Nome do agrupamento, distrito, tipo de estabelecimento e oferta educativa (Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo, 2.º Ciclo, 3.º Ciclo, Ensino Secundário, Ensino Profissional, outro)
A completar pela investigadora

1. Há quantos anos é/foi diretor/a deste agrupamento de escolas?

2. Qual o número de alunos do Agrupamento de Escolas por ciclo de ensino?

3. Qual o número de professores do Agrupamento de Escolas por ciclo de ensino?

II. Práticas

4. Os *media* têm lugar nas práticas educativas do agrupamento? De que modo? É habitual usarem os *media* como recurso educativo? Com que propósitos e em que âmbitos?

5. Nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, tiveram atividades/projetos/ações para promover a literacia para os *media* e a informação no seu agrupamento? Refiro-me a momentos associados ao acesso e uso de informação e dos *media*, mas também à análise crítica e às competências comunicativas e de criação/produção de conteúdos. Não incluo aqui o uso como recurso educativo.

> 5.1. Que tipo de atividades/projetos/ações de literacia para os *media* e a informação promoveram? Em que âmbitos e em que contextos (aulas, projetos...)? Quem as dinamizou? A quem se dirigiram? Em média, com que frequência aconteceram? Estabeleceram parcerias com entidades da comunidade para isso? Enquadraram atividades em alguma iniciativa regional/nacional/europeia/internacional?

5.2. Quais são os objetivos das atividades de literacia para os *media* e a informação? Que temas abordaram?

5.3. Tem conhecimento dos referenciais *Aprender com a Biblioteca Escolar* e *Referencial de Educação para os* Media? As atividades de literacia para os *media* e a informação tiveram por base algum destes referenciais?

5.4. E no quadro da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento? Tiveram atividades no domínio dos *media*? Como se desenvolveram?

III. Políticas

6. Estas práticas de literacia para os *media* e a informação foram pontuais e opção de cada professor ou estavam integradas numa estratégia do agrupamento neste domínio?

6.1. Em que consiste essa estratégia de literacia para os *media* e a informação? Existe algum projeto/ação? As disciplinas de opção estão associadas? A biblioteca escolar tem algum papel neste domínio?

6.2. De que modo responde à missão e às metas da instituição? É um eixo prioritário?

6.3. Como avaliam essa estratégia? Que resultados têm tido?

7. Cabe a cada escola aprovar a sua estratégia de educação para a cidadania. Seria possível dar-nos um panorama do que acontece, neste domínio, no agrupamento em geral? Que domínios, os temas e as aprendizagens desenvolveram em cada ciclo e ano de escolaridade? Qual o lugar dos *media* nesta estratégia?

Domínios: Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); Igualdade de Género; Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico); Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva); Media; Instituições e participação democrática; Literacia financeira e educação para o consumo; Segurança rodoviária, Risco; Empreendedorismo (na suas vertentes económica e social); Mundo do Trabalho; Segurança, Defesa e Paz; Bem-estar animal; Voluntariado; Outras.

IV. Motivos

8. Por que razão têm ou não políticas e/ou práticas de literacia para os *media* e a informação?

9. Na sua opinião, quais são os principais desafios e entraves à implementação da literacia para os *media* e a informação no seu agrupamento? (ideias-guia: políticas educativas, formação, recursos, meios, professores com qualificação, tempo, valorização por parte de professores, alunos, encarregados de educação, iniciativa por parte de professores, alunos, encarregados de educação)

10. E quais as principais oportunidades associadas à implementação da literacia para os *media* e a informação no seu agrupamento?

11. Parece-lhe que estes entraves e oportunidades que mencionou são uma realidade de outros agrupamentos? As políticas ministeriais neste domínio são suficientes? Há espaço na escola para este domínio? E porquê?

12. Como acha que pode ser apoiada e promovida a literacia para os *media* e a informação?

V. Identificação de Materiais e Personalidades

13. Existem outros documentos de instrumentos de planeamento curricular e outros membros com responsabilidades no domínio da literacia para os *media* e a informação?