

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Mestrado em Audiovisual e Multimédia

**Utilização das Ferramentas da Web 2.0 em Contexto
Educativo nas Escolas do 2º E 3º Ciclos**

João Valentim dos Santos

Orientadora:

Professora Doutora Sandra Miranda

Lisboa, Outubro 2011

ESCOLA SUPERIOR DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Utilização das Ferramentas a Web 2.0 em Contexto Educativo nas Escolas do 2º E 3º Ciclos

Dissertação para obtenção do grau de mestre em Audiovisual e
Multimédia

Mestrando: João Valentim dos Santos

Orientadora: Professora Doutora Sandra Miranda

Mestrado - Audiovisual e Multimédia

Lisboa, Outubro 2011

AGRADECIMENTOS

Pela sua dedicação, profissionalismo e compreensão, agradeço à Professora Doutora Sandra Miranda minha orientadora, que além do seu tempo que me dedicou, também esteve disponível apoiando-me em fases muito difíceis.

Aos meus dois filhos, João Jorge e Eurico Hernâni, pelo carinho, força, o apoio e tudo o mais que me fez seguir em frente quando tudo era difícil e complicado.

Ao meu pai, que apesar de “cá” não estar também me apoiou.

À minha mãe que apesar das adversidades esperou que este momento acontecesse.

Aos meus irmãos pelo incentivo e respeito.

A todos os meus Professores do curso de Mestrado por me terem ajudado a aprender.

Um agradecimento especial à Fernanda Cravo, pelo seu profissionalismo, mas principalmente pela sua amizade.

Aos professores que se disponibilizaram para serem entrevistados, viabilizaram e valorizaram este trabalho: António, Eunice, Luís, Marco, Marisa, Noélia e Sandra.

Aos meus colegas do curso de Mestrado, com um destaque especial para a Cristina Bettencourt e Joana Fazenda.

A todos de uma forma directa ou indirecta me apoiaram e contribuíram para que este trabalho fosse viável.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Enquadramento, Delimitação e Relevância do Tema, Questão de Partida e Objectivo do Estudo 1	
1.2. Método Aplicado e Amostra	2
1.3. Principais Resultados	2
1.4. Estruturação dos Conteúdos da Tese	3
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
2.1. Ferramentas Utilizadas pelo Professor na sua Prática Pedagógica (uma abordagem numa perspectiva evolutiva da utilização dessas ferramentas)	4
2.1.1. Conceito e Evolução da Tecnologia Educativa	4
2.1.2. A Tecnologia Educativa no Contexto do Sistema Educativo Português	8
2.1.2.1. Projecto MINERVA	9
2.1.2.2. Programa Nónio Século XXI	11
2.1.2.3. Programa Internet nas Escolas	12
2.1.2.4. Projecto CRIE - Computadores, Redes e Internet na Escola	12
2.1.2.5. PTE – Plano Tecnológico da Educação	13
2.1.2.6. Utilização das Ferramentas da Web 2.0. em Contexto Educativo	13
2.1.2.7. Áreas de Intervenção	20
2.2. A Influência Social e a Utilização das Tecnologias Educativas	22
2.2.1. O que é a Influência Social	22
2.2.2. Grupos Sociais	23
2.2.3. Fenómenos da Influência Social	27
2.2.3.1. O Conformismo	27
2.2.3.2. A Obediência	28
2.2.3.3. A Inovação	30
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	33
3.1. Delimitação do Tema, Questão de Partida e Objectivos de Investigação	33
3.2. Método e Instrumento de Trabalho – Explanação e Justificação	37
3.2.1. O Instrumento de Medida - Elaboração e Desenvolvimento do Guião de Entrevista	37
3.3. População e Amostra	40
3.4. Procedimentos e Protocolo das Entrevistas	41
3.4.1. Procedimentos Utilizados na Recolha dos Dados – Planeamento da Investigação	42
3.4.2. Procedimentos utilizados no tratamento dos dados	43

4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	45
5.	CONCLUSÕES	55
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	59
7.	ANEXOS	63

Índice das Figuras

Figura 1 - Etapas da evolução do conceito de Tecnologia Educativa

3

Índice das Tabelas

Tabela 1 - Categorias de análise e indicadores	39
Tabela 2 - Caracterização da Amostra	41
Tabela 3 - Análise de Frequências - Resultados globais	45
Tabela 4 - 1º Quartil - Análise de Resultados	47
Tabela 5 - 2º Quartil - Análise de Resultados	47
Tabela 6 - 3º Quartil - Análise de Resultados	48
Tabela 7 - 4º Quartil - Análise de Resultados	48

Índice dos Gráficos

Gráfico 1 – Dimensões que enquadram as categorias 44

Gráfico 2 - Frequência dos indicadores 44

Índice dos Anexos

Anexo I – Guião de Entrevista

70

Resumo

Este trabalho aborda a utilização da Web interactiva, da Web produtor/consumidor, a que se convencionou chamar de Web 2.0. A abordagem aqui feita é delimitada à utilização das ferramentas da Web 2.0 em contexto educativo nas escolas do 2º e 3º Ciclo do ensino básico em Portugal. Para essa abordagem, os principais objectivos de estudo foram direccionados no sentido de saber qual o tipo e o grau de utilização que os professores das escolas dos 2º e 3º ciclos dão às ferramentas da Web 2.0, na sua prática diária do trabalho pedagógico, bem com saber qual o peso da influência social - nomeadamente a que é exercida pelos grupos de pertença - na adopção das referidas ferramentas. A investigação foi desenvolvida enquadrada numa vertente denominada de construtivismo social ou interpretivismo de natureza qualitativa, utilizando como instrumento de recolha de dados uma entrevista semi-estruturada, efectuada a uma amostra de 7 professores. Assim, são abordados neste trabalho, o conhecimento, a importância, a utilização e a relevância da Web 2.0 em contexto educativo, bem como os fenómenos da influência social que poderão levar o professor a utilizar as ferramentas.

Palavras-chave: Web 2.0, influência social, tecnologia educativa, psicologia social, psicologia de grupo, internet, infoexclusão, pedagogia

Abstract

This paper discusses the use of the interactive Web, the producer / consumer Web, the so-called Web 2.0. The approach used is delimited to the use of Web 2.0 tools in schools in an educational context of the 2nd and 3rd Cycle of basic education in Portugal. For this approach, the study's main objectives were directed towards knowing what is the type and degree of use that school teachers of the 2nd and 3rd cycles give to Web 2.0 tools in their daily practice in pedagogical work, as well as learn the weight social influence - particularly the one exerted by membership groups – has in the adoption of such tools. The investigation was developed framed in a trend called social constructivism, or interpretivism of qualitative (deductive) nature, using a semi-structured interview as instrument of data collection to a sample of seven teachers. Therefore, themes discussed in this paper are knowledge, importance, relevance and the use of Web 2.0 in educational settings, as well as the phenomena of social influence that may lead the teacher to use these tools.

Keywords: Web 2.0, social influence, education technology, social psychology, group psychology, internet, infoexclusion, pedagogy

1. INTRODUÇÃO

1.1. Enquadramento, Delimitação e Relevância do Tema, Questão de Partida e Objectivo do Estudo

A necessidade de diversificar as estratégias de ensino, para que a aprendizagem dos alunos seja mais eficaz, obriga o professor a utilizar aplicativos informáticos de forma a garantir que a aprendizagem se dê em diversos espaços, inclusive em espaços virtuais. Os professores encontraram na utilização da Internet uma forma de diversificar as suas estratégias de ensino, para melhorar as aprendizagens dos alunos. A utilização da Web tornou-se vulgar no dia-a-dia de muitos professores e dos seus alunos.

O termo Web 2.0 usado pela primeira vez por Tim O'Reilly em 2004, pressupõe o desenvolvimento de aplicativos informáticos que aproveitassem os efeitos da rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência colectiva.

Nada fazia prever uma tão rápida evolução da Web a ponto de mudar os paradigmas de interacção entre os utilizadores da WWW, principalmente ao nível do trabalho colaborativo.

Esta investigação vai no sentido de esclarecer qual o tipo e o grau de utilização que os professores das escolas dos 2º e 3º ciclos dão às ferramentas da Web 2.0, na sua prática diária do trabalho pedagógico. Pretende-se questionar, também, de que modo a influência social, nomeadamente a que é exercida pelos grupos de pertença influenciam a adesão às ferramentas da Web 2.0. É nosso objectivo perceber qual a opinião genérica que os professores têm das ferramentas da Web 2.0, da possibilidade deles utilizarem essas ferramentas no sua prática pedagógica. Também pretendemos saber como a influência social, nomeadamente

a que é exercida pelos grupos de pertença influenciam a adesão a essas ferramentas.

1.2. Método Aplicado e Amostra

A investigação foi desenvolvida enquadrada numa vertente denominada de construtivismo social ou interpretivismo de natureza qualitativa (indutiva) materializada num estudo exploratório, utilizando como instrumento de recolha de dados, uma entrevista semi-estruturada. Do universo composto pelos professores que se encontram em exercício efectivo de funções nas Escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, foram entrevistados sete indivíduos, compondo, por essa razão, uma amostra por conveniência não probabilística. Para garantir uma diversidade de opiniões, a amostra foi constituída por professores de diferentes: áreas disciplinares, escolas, tempo de serviço, idades e sexo.

1.3. Principais Resultados

Atendendo aos objectivos definidos para este estudo, após recolha, tratamento e, posterior análise dos dados, concluímos que os professores reconhecem que a utilização das ferramentas da Web 2.0 contribuem significativamente para a melhoria da sua prática pedagógica diária, tanto na preparação das suas aulas bem como na sala de aula. Embora reconheçam a relevância da utilização pedagógica dessas ferramentas noutros contextos educativos, que não a sala de aula, os entrevistados não põe em prática essa situação. Os 53,3% de registo da frequência na categoria “utilização” assim justificam. O valor de 85,7% registado para o indicador “influência na prática pedagógica” pertencente à categoria relevância das ferramentas da Web 2.0 é também uma confirmação da verificação dos objectivos deste estudo. Todos os professores entrevistados, 100%, têm uma opinião sobre as ferramentas da Web 2.0, conhecem essas ferramentas, ainda que pontualmente ou de uma perspectiva prática e pessoal, inclusive reconhecem a sua importância e demonstram abertura à sua utilização na sala de aula, embora alguns deles com restrições.

Quanto aos fenómenos da Influência Social, (conformismo, obediência e inovação), que poderão levar os professores a utilizarem as ferramentas da Web 2.0, os entrevistados pouco se referiram a eles, embora 43% tenha reconhecido “algum” conformismo. Embora reconheçam, uma ligeira, influência dos amigos e familiares no uso dessas ferramentas em contexto social, nenhum entrevistado reconheceu que foi ou é influenciado pelo grupo de pertença constituído pelos colegas de profissão na utilização das ferramentas da Web 2.0. O indicador emergente "oferta formativa" é sintomático da relação que os docentes colocam entre a utilização das ferramentas Web 2.0 e a formação, que dizem ser quase inexistente nos aplicativos da Web 2.0.

1.4. Estruturação dos Conteúdos da Tese

A estrutura deste trabalho segue as indicações plasmadas num documento interno da Escola Superior de Comunicação Social. Assim numa primeira instância iremos analisar o enquadramento teórico, dando relevância ao conceito e à evolução da Tecnologia Educativa nas sociedades desenvolvidas, para depois nos centrarmos no contexto do sistema educativo português. Daremos maior ênfase, porque este estudo assim o exige, ao período dominado pela utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, focalizando-nos no advento da Internet, derivando depois, naturalmente, para a utilização das ferramentas da Web 2.0 em contexto educativo. Continuaremos a analisar o enquadramento teórico, pois ficaria incompleto essa análise se não inferíssemos sobre a influência social e utilização das tecnologias educativas, abordando as questões ligadas aos fenómenos da influência, bem como aos grupos de pertença. Numa outra instância aremos a abordagem aos pressupostos teóricos-metodológicos deste estudo, focalizando-nos na interrogação que deu origem a este estudo, à questão de partida, para depois nos referirmos aos objectivos, o método e instrumentos de trabalho que orientaram a investigação. Numa terceira instância dissertaremos sobre os resultados da investigação, procedendo à análise e discussão dos dados obtidos na fase anterior. Por fim, na última instância, faremos presente as conclusões deste estudo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. *Ferramentas Utilizadas pelo Professor na sua Prática Pedagógica* (uma abordagem numa perspectiva evolutiva da utilização dessas ferramentas)

2.1.1. Conceito e Evolução da Tecnologia Educativa

A relação professor-aluno está directamente e particularmente ligada à técnica comunicativa e aos meios utilizados na comunicação durante todo o processo ensino-aprendizagem. Para mediar a comunicação o professor procurou sempre utilizar meios para melhor transmitir os conhecimentos aos alunos, destacam-se nessa mediação os chamados meios audiovisuais.

Do conceito de meios audiovisuais evoluiu-se para o conceito de Tecnologia Educativa. Para Blanco & Silva (1993, p.41):

“A base desta tecnologia estava constituída pelos meios audiovisuais que se desenvolveram progressivamente desde o fim da Primeira Guerra Mundial e irromperam no ensino carregados de uma ideologia concreta, que considerava a imagem como portadora do valor didáctico da *concretização* frente ao predomínio da abstracção representado pelo *verbalismo e memorização livresca* dos antigos meios educativos”.

Araújo (s/d), menciona que a tecnologia educacional é uma vitória do homem sobre os processos mecânicos de ensino e sobre os processos centralmente verbais presentes em outros momentos da história da escola, fundados, por exemplo, na recitação, na memorização, na narração, na leitura etc. Assim, as técnicas de ensino e as tecnologias educativas constituem-se em instrumentos de intervenção para construir o futuro da humanidade.

Nietsche *et al.* (2005) referem-se à Tecnologia Educativa como sendo um processo que conjuga a teoria e a prática, conhecimentos e saberes no processo ensino-

aprendizagem de todo o sujeito nas suas relações pessoais e profissionais em que estão inseridos, quer seja no espaço académico ou não.

A evolução do conceito de Tecnologia Educativa é proposta por Blanco *in* Blanco & Silva (1993). Na figura seguinte, essa evolução é caracterizada por três fases, a saber: modernizar (ajudas para o ensino), otimizar (ajudas para a educação) e mudar (focagem sistémicas)

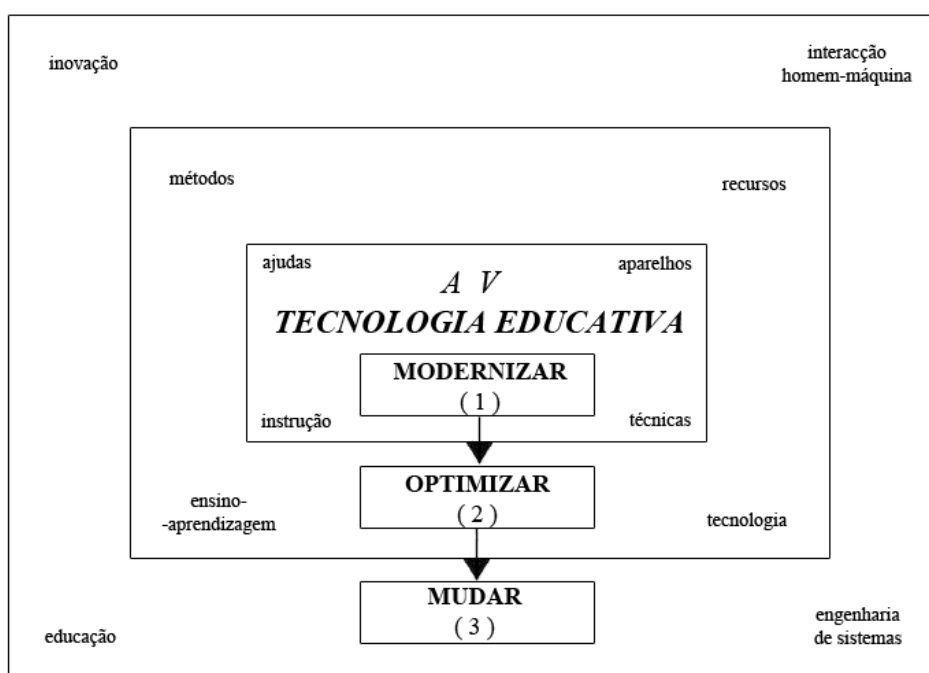


Figura 2 - Etapas da evolução do conceito de Tecnologia Educativa

A primeira fase, que teve início logo a seguir ao fim da Primeira Guerra Mundial, relaciona-se com a utilização de aparelhos audiovisuais para mediar a comunicação numa perspectiva de modernizar as aulas. Na óptica de Blanco & Silva, (1993), trata-se de uma Tecnologia para o Ensino em que as técnicas audiovisuais creditam o seu valor por uma apresentação massiva de informação icónica (fixa e móvel) e os aparelhos consideram-se uma ajuda ao ensino que facilitam e ampliam os processos de instrução. Com eles procura-se apenas modernizar as aulas.

Gallego (1997) citado por Coutinho (2006, p.157) refere que a introdução dos média no processo de ensino-aprendizagem situam-se cronologicamente em redor dos anos 20, destacando-se a este nível os trabalhos de Thorndike sobre a contagem

de palavras em textos escolares. Coutinho (2006, p.154) citando (Moderno, 1992; Silva, 1998) diz que é nesta fase que foram introduzidos nas salas de aula o retroprojector, o projector de diapositivos, o audio-gravador, o vídeo, e mais tarde o computador.

A mesma autora (2006, p.154) citando, (Ely & Plomp, 1996; Thompson, Simonson & Hargrave, 1996) refere que é precisamente neste contexto geral que emerge como campo de estudo e disciplina académica o que hoje designamos por Tecnologia Educativa (TE) e que nos Estados Unidos da América começa a tomar corpo a partir do início dos anos quarenta. Serão contudo os anos cinquenta o palco das verdadeiras "mudanças transcendentais" já que é a partir de então que o desenvolvimento da Tecnologia Educativa como campo de estudo e investigação se vai processar de forma contínua e sustentada (Coutinho, 2006)

Na segunda fase (optimização), década de 60, as ajudas dão lugar aos métodos e os aparelhos dão lugar aos recursos, numa perspectiva de alterar substancialmente o processo ensino-aprendizagem na óptica de otimizar os processos de comunicação em sala de aula. Fala-se mais em ajudas para a educação e menos em ajudas para o ensino.

Já na década de 70, dá-se início à terceira fase da evolução do conceito de Tecnologia Educativa, caracterizada pela mudança, embora tenha sido, apenas, nos meados da década de oitenta com o aparecimento das chamadas Novas Tecnologias de Informação, mais tarde designadas por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), provocado pelo desenvolvimento tecnológico da informática, que a Tecnologia Educativa é encarada como tal.

De acordo com Blanco & Silva (1993, p.42):

“Verdadeiramente, só agora, se pode falar em Tecnologia Educativa. As focagens sistémica e hipermédia permitem perspectivá-la como um processo complexo e integrado que implica homens e recursos numa interacção Homem-máquina, métodos que exigem inovação e uma organização eficiente (engenharia de sistemas) para analisar os problemas e imaginar, implantar, gerir e avaliar as suas soluções numa nova meta caracterizada por mudança educativa”.

É nessa perspectiva que a Tecnologia Educativa contribui para tornar o processo educativo mais eficaz, melhorando a aprendizagem. Ponte & Serrazina (1998) referem que as TIC, dadas as suas potencialidades enquanto instrumento que se relaciona de forma directa com a informação e o conhecimento, estão cada vez mais presentes na actividade profissional dos professores, exercendo a sua influência de modo por vezes ostensivo e outras vezes subtil.

Referindo-se à investigação sobre Tecnologia Educativa entre os anos cinquenta e oitenta, Coutinho (2006), menciona que numa visão puramente instrumental, esses “meios de ensino” passaram a ser entendidos como poderosas ferramentas cognitivas destinadas à mediatização da comunicação pedagógica.

As TIC ganharam grande importância no processo ensino-aprendizagem, como nos referem Ponte & Serrazina (1998, p.7):

“Já não existem dúvidas que as TIC são um instrumento chave no processo ensino-aprendizagem, factor de motivação dos alunos, catalisador positivo na mudança das metodologias de aprendizagem, melhorando a exploração dos conteúdos curriculares e introduzindo o factor de criatividade neste processo”.

Questionando se as Novas Tecnologias na sala de aula são um factor de mudança que provoca uma melhoria do ensino ou se não se trata, apenas, de uma inovação conservadora, Cysneiro (1999, p.18) refere que “a presença da tecnologia na escola, mesmo com bons software, não estimula os professores a repensarem seus modos de ensinar nem os alunos a adoptarem novos modos de aprender”.

Para Cysneiro (1999) estamos perante uma inovação conservadora, quando uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser executadas, de um modo satisfatório, por equipamentos mais simples. Mais refere, que “a história da tecnologia educacional contém muitos exemplos de inovação conservadora, de ênfase no meio e não no conteúdo” (Cysneiro, 1999, p.16). Refere como exemplo, entre outros, que a inovação conservadora mais interessante é a utilização dos programas de apresentação electrónica que mais não servem para que os alunos divaguem e se distraiam com as animações não se concentrando nos conteúdos. Para ancorar as suas afirmações, referencia os estudos de Larry Cuban, professor

da Stanford University, Califórnia, cujo uma das conclusões de um estudo intitulado “Professores e Máquinas: O Uso da Tecnologia na Sala de Aula desde 1920”, é:

“Que o uso de artefactos tecnológicos na escola tem sido uma história de insucessos, caracterizada por um ciclo de quatro ou cinco fases, que se inicia com pesquisas mostrando as vantagens educacionais do seu uso, complementadas por um discurso dos proponentes salientando a obsolescência da escola. Após algum tempo são lançadas políticas públicas de introdução da nova tecnologia nos sistemas escolares, terminando pela adopção limitada por professores, sem a ocorrência de ganhos académicos significativos” (Cysneiros, 1999).

Essa não é a visão de Ponte & Serrazina (1998), pois consideram que as novas tecnologias têm tendência para se constituir cada vez mais como elemento presente em toda a actividade educativa. Mais do que constituir uma nova área curricular, elas assumem uma relevância transversal no processo de ensino-aprendizagem

Referindo-se à utilização dos computadores para desenvolver actividades educativas, Cysneiros (1999, p.20) defende que “é muito importante que coloquemos tais máquinas nas mãos de nossas crianças e adolescentes, porém sempre predominando o acto de educar, de examinar criticamente - numa atitude freiriana -, aquilo que está lá.”

2.1.2. A Tecnologia Educativa no Contexto do Sistema Educativo Português

Feita a abordagem à evolução do conceito de Tecnologia Educativa, cabe agora enquadrar essa evolução no contexto do sistema educativo português, abordando aspectos concernentes à *origem/evolução* e *áreas de intervenção*.

Blanco & Silva (1993, p.44), consideram três fases no que tange a origem/evolução, a saber: *Arranque, Afirmação e Desenvolvimento*. Na fase de arranque, década de 60 e meados de 70, como já foi acima explicitado o conceito cingia-se aos meios audiovisuais como apoio das actividades lectivas. O grande marco, em Portugal, foi a criação da TELEESCOLA em 1964.

Quanto à fase de afirmação, meados da década de 70 e toda a de 80, Blanco & Silva (1993, p. 44), referem que, “Para além da continuidade das acções na área de apoio e difusão do ensino, o que realmente marca esta fase de afirmação é a integração da tecnologia educativa nos currícula de Formação de professores”. Nessa altura, a formação inicial de professores era quase incipiente e a profissionalização dos docentes designados por provisório até 1980 era feita através do chamado estágio clássico de duração de um ano num Centro de Estágio e os professores eram instruídos, pelo orientador, a utilizar e valorizar o retroprojector como meio audiovisual para mediar a comunicação com os alunos e em alternativa utilizava-se, ainda, o projector de diapositivos. A partir de 1980 institui-se a profissionalização em exercício, com a duração de dois anos, centrando essa formação nas escolas criando uma nova dinâmica. Essa profissionalização obrigava o professor a elaborar um Plano Individual de Trabalho (P.I.T.), onde obrigatoriamente o professor deveria prever em várias circunstâncias e nas diversas áreas a abordar (Sistema Educativo, Escola e Turma) a utilização de meios visuais, sonoros e audiovisuais, dando ênfase não só à utilização do vídeo em contexto educativo, mas também à sua produção nesse mesmo contexto.

É também nesta fase, *afirmação*, que se implementa a Reforma Educativa, 1987/88, que veio contribuir para solidificar a Tecnologia Educativa no sistema educativo, pois essa Reforma implementa alguns programas que privilegiam as Novas Tecnologias de Informação, a Educação e Comunicação, bem como a Dinâmica Pedagógica das Escolas.

Mas é a partir de 1985 que esta fase de *afirmação* ganha mais evidência, aquando da implementação do Projecto MINERVA - Meios Informáticos No Ensino Racionalização, Valorização, Actualização.

2.1.2.1. Projecto MINERVA

É a primeira iniciativa, em Portugal, para a introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas do ensino não superior.

O Projecto MINERVA decorreu entre 1985 e 1994, tendo como objectivo promover a introdução das tecnologias da informação no ensino não superior em Portugal. (Ponte, 1994).

Nessa altura preparam-se reformas relevantes no sistema educativo português, consubstanciadas na respectiva Lei de Bases, sendo esse um ambiente propício para inovações. Ponte (1994, p. 6) refere que:

“A afirmação inicial do Projecto MINERVA, que se propõe contribuir para a modernização e inovação deste sistema, beneficia claramente desse ambiente em que é necessário equacionar todas as alternativas que possam ser tidas em conta para o desenvolvimento da reforma.”

Para implementar o Projecto foi criada uma comissão coordenadora que articulava com as instâncias decisoras do Ministério da Educação através do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (GEP). Essa comissão era constituída pelos representantes dos Pólos e Núcleos do Projecto. Os objectivos do Projecto estavam plasmados em despacho ministerial, Ponte (1994, p. 6) refere que:

“Os grandes objectivos do projecto encontram-se indicados no Despacho ministerial 206/ME/85 (ver anexo 1) que o oficializa: (a) a inclusão do ensino das tecnologias de informação nos planos curriculares, (b) o uso das tecnologias de informação como meios auxiliares do ensino das outras disciplinas escolares, e (c) a formação de orientadores, formadores e professores”.

A estrutura montada, pólos, instituições de ensino superior (inicialmente universidades e depois, também, os institutos politécnicos), Centros de Apoio Local (CAL) e Centros Escolares Minerva (CEM), sediadas em estabelecimentos de ensino não superior, facilitava a formação de professores coordenadores que depois desmultiplicavam a formação nas suas escolas. Os escassos equipamentos distribuídos aos Centros Escolares Minerva, e a sua rápida desactualização dificultaram a implementação do mesmo. Ponte (1994, p. 34) alude que:

“Pelos padrões de 1994, o parque informático adquirido pelo Projecto MINERVA pode considerar-se genericamente desactualizado. O número de computadores por escola, nos estabelecimentos de 2º ciclo, C+S e secundário varia geralmente entre quatro e oito, embora em diversos pólos haja escolas apenas com um, dois ou três computadores”.

Apesar disso o Projecto Minerva, permitiu o uso e a proliferação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas, segundo Ponte (1994, p. 36):

“Em muitas escolas o Projecto MINERVA constituiu uma referência fundamental em termos de acção e reflexão pedagógica, promovendo a constituição de equipas de professores cooperando em actividades comuns. Suscitou o gosto pelo investimento no espaço profissional, contribuiu para a dinamização geral da escola, proporcionou novas vivências e novas situações de aprendizagem aos alunos (em certos casos extremamente significativas), ajudou a criar relações inter-escolas e instituiu mecanismos efectivos de troca de experiências entre professores”.

Com o fim do Projecto Minerva em 1994, e até 1996, coube à EDUCOM - Associação Nacional de Telemática Educativa continuar a desenvolver o trabalho nesta área, embora de uma forma menos activa.

Finalmente, a 3ª fase, *Desenvolvimento*, finais da década de 80, é uma consequência lógica da 2ª fase, com maior enfoque nas propostas de Reforma do Sistema Educativo. Blanco & Silva (1993, p.45) refere que “a Tecnologia Educativa é actualmente uma das componentes de Ciências da Educação presente em todas modalidades de formação de professores (inicial, em serviço e contínua) dos diversos graus de ensino não superior”.

No entanto, o que de verdadeiramente novo caracteriza este momento é o lançamento de cursos de pós-graduação (Blanco & Silva, 1993).

2.1.2.2. Programa Nónio Século XXI

É com a vigência do Programa Nónio Século XXI, de 1996 a 2002, que houve uma verdadeira disseminação da utilização das TIC nas escolas do ensino não superior, pois além de equipar as escolas com equipamentos informáticos mediante um projecto de candidatura de escola, financiado pelo PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, previa a formação de professores, acompanhamento e avaliação do projecto por parte dos Coordenadores dos Centros de Competência então criados. Os objectivos do Programa Nónio Século XXI foram plasmados no Despacho N° 232/ME/96 e eram os seguintes:

“- Apetrechar com equipamento multimédia as escolas dos ensinos básico e secundário e acompanhar com formação adequada, inicial e contínua, os respectivos docentes visando a plena utilização e desenvolvimento do potencial instalado;

-Apoiar o desenvolvimento de projectos de escolas em parceria com instituições especialmente vocacionadas para o efeito, promovendo a sua viabilidade e sustentabilidade;

- Incentivar e apoiar a criação de software educativo e dinamizar o mercado de edição;

- Promover a introdução e generalização no sistema das tecnologias de informação e comunicação resultantes das dinâmicas referidas em b) e c), que permitam satisfazer as necessidades e garantam o desenvolvimento do sistema educativo;

- Promover a disseminação e intercâmbio, nacional e internacional, de informação sobre educação, através nomeadamente da ligação em rede e do apoio à realização de congressos, simpósios, seminários e outras reuniões com carácter científico-pedagógico”.

2.1.2.3. Programa Internet nas Escolas

A complementar a acção do Programa Nónio, foi criado no ano de 1997, pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia, através da UARTE - Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa, o Programa Internet nas Escolas. A Fundação para a Ciência e Tecnologia FCT (2009) refere que:

“Numa primeira fase, concluída no próprio ano 1997 em que foi lançada a iniciativa Internet na Escola, foram ligadas à Internet todas as escolas do ensino público e privado do 5º ao 12º ano e algumas escolas do 1º ciclo. Estas escolas ficaram assim com acesso gratuito à Internet a 64 kbps. Em meados de 2001 estavam ligadas 7135 escolas do 1º ciclo. Está prevista a ligação das restantes escolas do 1º ciclo até ao final de 2001, concretizando-se deste modo a ligação à Internet de todas as escolas do ensino básico e secundário”.

O Programa terminou a sua vigência no ano de 2002.

2.1.2.4. Projecto CRIE - Computadores, Redes e Internet na Escola

A mobilidade na utilização das TIC nas escolas chegou no ano de 2006, com a implementação, em finais de 2005, do Projecto CRIE - Computadores, Redes e Internet na Escola, para vigorar durante três anos. Esse Projecto através da Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis equipou a grande maioria das escolas do 2º, 3º ciclo e secundário com vinte e quatro computadores portáteis.

Assim, a utilização das TIC, particularmente a utilização da Internet não ficou circunscrita a um laboratório de informática ou a uma biblioteca/mediateca, alargando essa utilização a qualquer espaço de aprendizagem da escola.

2.1.2.5. PTE – Plano Tecnológico da Educação

É em 2009 que ocorre a banalização da instalação de equipamentos informáticos nas escolas, pois a implementação do PTE – Plano Tecnológico da Educação permite equipar todas as escolas do 2º e 3º ciclos e secundário com uma média de 120 computadores, 4 quadros interactivos multimédia, videoprojectores em igual número de salas de aulas e principalmente com uma rede informática estruturada com ligação à Internet em fibra óptica de, pelo menos, 64Mbps. No que concerne ao 1º Ciclo foi implementado o Projecto Magalhães

Para o Governo de então, a missão e os objectivos do PTE eram:

“O PTE interliga de forma integrada e coerente um esforço ímpar na infra-estruturação tecnológica das escolas, na disponibilização de conteúdos e serviços em linha e no reforço das competências TIC de alunos e docentes.

O PTE é uma oportunidade de transformar as escolas portuguesas em espaços de interactividade e de partilha sem barreiras, preparando as novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento.

A ambição do PTE é a de colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010” (PTE, 2009).

A instalação desses equipamentos permitiu aos professores, após formação, uma utilização mais intensiva e massiva das TIC, mas principalmente da Internet, possibilitando, primeiramente a consulta e recolha de informação em páginas de hipertexto, Web 1.0, e posteriormente à exploração das ferramentas da Web 2.0.

2.1.2.6. Utilização das Ferramentas da Web 2.0. em Contexto Educativo

A Web 2.0 é um processo que se encontra vivo e em desenvolvimento. Não é estático – é dinâmico. Richardson, (2010, p.6) refere que:

“As realidades dos nossos alunos em termos da forma como comunicam e aprendem são muito diferentes das nossas. Maioritariamente, eles estão “lá fora”, utilizando uma grande variedade de tecnologias que lhes são ditas que não podem ser usadas quando vêm para a escola”.

Sendo um processo dinâmico, poderia considerar-se o desfasamento das instituições como algo expectável. As escolas tradicionais apresentam um modelo de organização bastante diferente, explicável parcialmente pela sua própria origem em termos institucionais. Até ao séc. XIX, como pesquisado por (Attwell, 2007), a educação desenvolvia-se em sistemas de tutorias particulares, sendo privilégio de uma minoria seleccionada. O modelo seguinte de uma escola pública é baseado principalmente na organização industrial no séc. XIX. Isto é evidente em países como o Reino Unido, onde as origens da escola tradicional são mais visíveis. (Attwell, 2007) argumenta que apesar das reformas, as formas paradigmáticas de organização e administração de educação, a forma institucional de escolaridade, o desenvolvimento do curriculum e aproximações à pedagogia eram baseadas em organizações Tayloristas de produção decorrentes da revolução industrial. (..) É este paradigma que está a ser desafiado pela revolução digital.

No entanto, as expectativas dos alunos são diferentes da oferta que encontram no sistema educativo. A nova literacia é diferente. É mais dinâmica, e desenvolve outro tipo de capacidades do aluno. Prensky (2001b; consultado em 19-10-2011) cita de várias fontes mas toma especial atenção a uma ideia de Peter Moore citando William D. Winn:

“William D. Winn, director do Learning Center na University of Washington, acredita que anos de utilização de computadores resulta em crianças que “pensam de forma diferente da nossa. Eles desenvolvem mentes de hipertexto. Eles saltam à volta [das ideias]. É como se as suas estruturas cognitivas fossem paralelas, não sequênciais”

Esta opinião encontra eco em outros autores, como Brown (1999; consultado em 19-10-2011) refere num discurso à American Association for Higher Education:

“O que eu quero sugerir, no entanto, é que a nova literacia, a que está para lá apenas do texto e da imagem, é uma de navegação de informação. Acredito que a verdadeira literacia de amanhã terá mais a ver com a capacidade de ser o seu próprio bibliotecário de referência particular, um que sabe navegar através da dos espaços de informação incrivelmente confusos, e sentir-se confortável e localizado enquanto o faz”.

Lee Rainie, numa entrevista à BBC em 2005, também chama a atenção para um desalinhamento nas expectativas: “Estes adolescentes nasceram num mundo digital em que eles esperam poder criar, consumir, remisturar e partilhar material com os outros e com muitos estranhos” (BBC, 2005; consultado em 19-10-2011).

Existem algumas opiniões no sentido contrário, defendendo que a própria estrutura da Internet estende o palco para uma procura de informação mais superficial e imediata, tendo efeitos negativos nas estruturas cognitivas, e efeitos perniciosos na capacidade de concentração, contemplação, e retenção de informação. Existem autores que pensam que alguns dos efeitos de longo prazo da Internet na cognição que são menos que benéficos. É o caso de Levy que recolheu a seguinte citação de Sergey Brin, fundador da Google, que refere “certamente, se tivessem toda a informação do mundo ligada ao vosso cérebro, ou um cérebro artificial que é mais esperto que vosso cérebro, estariam melhor” (Levy, 2004; consultado em 29 de Março de 2004).

Carr (2007; consultado em 20-10-2011), discorda, referindo que ainda assim, a sua fácil suposição de que estaríamos todos “melhor” se os nossos cérebros fossem suplementados, ou até substituídos, por uma inteligência artificial é inquietante. Sugere uma crença de que a inteligência é o resultado de um processo mecânico, uma série de passos discretos que podem ser isolados, medidos, e otimizados. No mundo da Google, o mundo onde entramos quando vamos on-line, existe pouco lugar para a difusão da contemplação. A ambiguidade não é uma abertura para a introspecção, mas um problema a ser consertado. O cérebro humano é apenas um computador desactualizado que precisa de um processador mais rápido e um disco rígido maior.

No entanto, a opinião com mais prevalência, é de que um novo tipo de processamento de informação encontra-se à nossa porta, e embora hajam opiniões no sentido de isto ser “pior” ou “melhor”, parece haver um consenso de que é pelo menos diferente, e deve ser tomada em consideração.

Emerge assim o conflito estrutural entre os modelos de organização do ensino baseados em modelos Tayloristas e as expectativas dos alunos na idade da

informação digital. Os paradigmas baseadas em modelos diferentes de organização tendem aqui a chocar com as ferramentas oferecidas pela Web 2.0 e as novas formas de aquisição de conhecimento.

Não apenas as capacidades são reconhecidas, como reconhece-se que pode já existir um potencial problema na identidade e até nas próprias estruturas neuronais dos “nativos da tecnologia”. Para Prensky (2001a; consultado em 19-10-2011), “infelizmente, independentemente de quanto os Imigrantes¹ o possam desejar, é altamente improvável que os Nativos Digitais² voltem atrás. Em primeiro lugar, pode ser impossível – os seus cérebros podem já ser diferentes”.

Existe não apenas o perigo de os alunos não conseguirem ligar-se aos modelos tradicionais de educação, como o desses próprios modelos de educação se tornarem irrelevantes. Os paradigmas e linguagem dos professores são como “línguas estrangeiras” para os alunos da idade digital. Prensky (2001a; consultado em 19-10-2011) diz sobre a linguagem dos professores:

“Isto é óbvio para os Nativos Digitais – na escola, é muito frequentemente, como se trouxéssemos uma população de estrangeiros ininteligíveis com sotaques carregados para os ensinar. Muitas vezes, não conseguem compreender o que os Imigrantes estão a dizer. O que é que “discar” um número quer dizer, de qualquer forma?”

O facto de este paradigma ser desafiado, não parece causar um desconforto no fim do paradigma, mas sim em lidar com todo o processo. O paradigma deve ser desafiado e as pessoas sabem-no. Prensky (2001b; consultado em 19-10-2011) refere que os instrutores com um sentido prático do Departamento da Defesa dos Estados Unidos ficam perplexos com educadores que dizem - “Nós não sabemos se a tecnologia educativa funciona – precisamos de mais estudos” – “Nós

¹ Prensky define “Imigrantes Digitais” como pessoas que adoptam a tecnologia como segunda natureza. Existem centenas de exemplos do “sotaque” do imigrante digital. Alguns incluem imprimir o seu email (ou fazer com que a secretaria o imprima – um sotaque ainda mais “carregado”); precisar de imprimir um documento escrito no computador com o fim de o editar (em vez de simplesmente editá-lo no ecrã). E trazer pessoas fisicamente ao escritório para ver um website (em vez de simplesmente enviar-lhes o URL). O exemplo favorito de Prensky é o telefonema de “Recebeu o meu email?”. Diz ainda que aqueles de nós que somos Imigrantes Digitais podemos, e devemos, rir-nos de nós próprios e dos nossos “sotaques”.

² Um Nativo Digital é, em oposição a um Imigrante Digital, alguém para quem a tecnologia é primeira natureza, que nasceu e cresceu no meio da tecnologia.

SABEMOS que a tecnologia funciona” - contrapõem. “Só queremos é começar a usá-la”.

Os professores já se encontram ao corrente do fenómeno da Web 2.0 – de facto, fazem parte dela. Muitos professores já têm perfis sociais, demonstrativo da sua adesão, pelo menos na sua prática privada. Sessums (2007; consultado em 17-10-2011) diz que:

“A maior parte dos nossos estudantes convencionais f2f³ são novos e também novos ao ensino. A maioria tem uma conta de MySpace e Facebook portanto estão familiarizados com tecnologias de media social/rede sociais, contudo frequentemente mantém essas tecnologias separadas da sua prática profissional. Muitos desses professores de alunos não vêm ligação entre o seu uso pessoal da Web de Leitura e Escrita e o seu uso profissional”.

A velocidade de crescimento das redes sociais é sintomática da importância que rapidamente ganharam. O Facebook tem à data quase 800 milhões de utilizadores (LA Times, 2011; consultado em 19 de Outubro de 2011). O Twitter ronda os 200 milhões de utilizadores (BBC, 2011; consultado a 19 de Outubro de 2011). O Google Plus, a rede social do gigante da pesquisa, ganhou 50 milhões de utilizadores em 88 dias, um crescimento sem precedentes na história das redes sociais (Google Plus Today, 2011; consultado a 19 de Outubro de 2011). Para termos comparativos, se o Facebook fosse um país, seria o terceiro com maior população. Estaria atrás apenas da China e da Índia, ficando ainda com mais do que o dobro do “quarto classificado”, os Estados Unidos (CIA World Factbook, 2011; consultado a 20 de Outubro de 2011). Apenas pelos números, será fácil confirmar que as redes sociais começam a ser uma parte importante do dia-a-dia de muitas pessoas, sendo que essa importância é difícil de ignorar para qualquer pessoa ou instituição que pretenda tomar contacto com o público e a forma como este comunica e acede à informação. Por esta razão, e apesar das dificuldades institucionais, o crescimento da influência da Web 2.0 não passa ao lado dos professores. Muitos deles têm perfis online.

As instituições terão, em algum ponto, que reduzir o controlo formal que até agora tem sido norma. Attwell (2007; consultado em 20-05-08) argumenta que “é claro,

³ Face to Face

generalizar tal abordagem irá necessitar que o Desenvolvimento Profissional facilite que os professores tenham um papel muito diferente. Irá necessitar da redução do controlo das instituições e a reformulação na disposição de aprendizagem”.

A utilização das ferramentas da Web 2.0 desafia a dicotomia tradicional de transmissão de conhecimento professor/aluno. Assim, Rheingold (2007; consultado a 20 de Outubro de 2011) apela pela necessidade de abandono da pedagogia na sua forma hierárquica, i.e., na transmissão de conhecimento de cima para baixo, adoptando antes um modelo de transmissão de conhecimento lateral⁴, que considera que o media participativo não apenas disponibiliza, mas até força dizendo que:

“Educação, em relação à literacia nos media, está a acontecer agora depois da escola e aos fins-de-semana e quando o professor não está a olhar, nas mensagens de SMS, páginas Myspace, posts de blogs, podcasts, videoblogs, que nativos digitais, equipados pela tecnologia, trocam entre eles. As escolas irão permanecer os lugares para os pais deixarem as suas crianças quando vão trabalhar, e para a sociedade treinar um fornecimento fresco de cidadãos-trabalhadores-consumidores para serem empregados pelas indústrias do seu tempo. Mas o tipo de questionamento, pedagogia activa, lateral em vez de hierárquica que o media participativo tanto força como disponibiliza, não é do tipo que apareça depressa ou de todo nas escolas públicas”

Baker (2002; consultado a 20 de Outubro de 2011) refere que “a comunicação lateral envolve comunicação entre pessoas que não estão em relação hierárquica umas com as outras”.

DeSanctis (1998; consultado a 20 de Outubro de 2011) refere que “talvez o resultado mais encorajante da literatura seja a capacidade demonstrada da comunicação electrónica para suportar comunicação lateral e participação alargada através de grupos sociais”.

No contexto educativo, essa transferência lateral de conhecimento dá-se porque o professor e o aluno passam a ser parceiros de um mesmo processo de aprendizagem, desenvolvendo um trabalho colaborativo.

Ponte & Serrazina (1998, p.10), referindo-se à utilização das TIC em contexto educativo, afirmam que:

“Desse modo, tal como o aluno, o professor acaba por estar também sempre a aprender. Ele aproxima-se assim dos seus alunos. Deixa de ser a

⁴ A comunicação lateral é um conceito que provém da Teoria das Organizações, que Rheingold sugere que a pedagogia poderia adoptar.

autoridade incontestada do saber para passar a ser, muitas vezes, aquele que menos sabe. Não se trata de uma modificação menor do seu papel mas de uma mudança determinante na relação pedagógica”.

Esse trabalho colaborativo do professor com os seus alunos, em qualquer contexto educativo, é uma condição determinante quando se utilizam as ferramentas da Web 2.0, pois para O’ Reilly, (2005) “um princípio chave da Web 2.0 é o facto de o serviço ficar automaticamente melhor quanto maior for o seu número de utilizadores.

As actividades educativas desenvolvidas com base nos blogues e nas wikis estimulam os participantes. Escrever *online* é estimulante para os professores e para os alunos. Além disso, muitos dos alunos passam a ser muito mais empenhados e responsáveis pelas suas publicações (Richardson, 2010).

Os professores têm vantagens ao utilizar as tecnologias. Para Richardson, (2010, p.9), a adopção das ferramentas da Web 2.0 deve partir dos professores, ao integrá-las no seu dia-a-dia e prática pessoal. Refere ainda que “a linha de pensamento comum, penso eu, é que façamos estas ligações na nossa prática pessoal primeiro para que possamos entender integralmente as implicações pedagógicas para a sala de aula” (Richardson, 2010, p.9).

No que tange aos alunos, Richardson, (2010, p.5) refere que:

“Para as nossas crianças, fazer com que as suas vidas ganhem vida online é parte da forma como vivem. Colaborar e comunicar com pares utilizando mensagens instantâneas ou de texto, ou as suas contas de Twitter e Myspace, permitem-lhes estar “sempre ligados” e sempre conectados”.

Com o advento da Web 2.0 os professores são desafiados a mudarem, de uma maneira, às vezes, disruptiva, a forma de transmitir os conhecimentos. Richardson, (2010, p.6) refere que “por todas estas razões e mais, penso que estamos num tempo em que é imensamente desafiante ser um educador. O mundo está a mudar à nossa volta no entanto, como um sistema, temos sido muito, muito lentos a reagir”.

2.1.2.7. Áreas de Intervenção

No que concerne às áreas de intervenção da Tecnologia Educativa em Portugal e referindo-se à sua historicidade, Blanco & Silva (1993, p.46), destacam o Apoio a educação/ensino à distância, Formação de professores e a Educação de adultos/Formação profissional.

Desde o início dos anos 60 até 1980 a produção de legislação foi bastante prolixa no que tange à implementação de instituições para dinamizar o ensino audiovisual em Portugal, do qual se destaca a criação da Telescola, em 1964, do Instituto de Tecnologia Educativa em 1971 e da Universidade Aberta, em 1976.

A formação inicial de professores, desde 1975, integra disciplinas ligadas ao fenómeno audiovisual e mais tarde, década de 80, integra a disciplina de Tecnologia Educativa. Na formação contínua de professores com a implementação do Programa FOCO em 1992, a Tecnologia Educativa tem um grande impulsionamento nas escolas. Blanco & Silva (1993, p.46) referem que:

“Na formação contínua, para além da ministrada pelo Projecto Minerva nas tecnologias de informação na segunda metade da década de 80 (Orientadores, Formadores e Professores Utilizadores), a Tecnologia Educativa é objecto de especial atenção no Programa FOCO”.

Relativamente à formação de professores, Ponte & Serrazina (1998, p.11) referem que a “formação inicial tem, ainda, uma grande responsabilidade em promover nos professores a sua confiança na relação às TIC, tornando-os aptos a utiliza-las com facilidade e versatilidade”.

Os mesmos autores defendem que a questão não se põe ao nível da utilização, ou não, das novas tecnologias em qualquer formação de professores (inicial, contínua ou especializada), mas “trata-se, isso sim, de decidir como e quando e em que medida tirar partido deste tipo de recursos. E a resposta deverá vir tanto quanto possível integrada nos processos normais de trabalho em todos os domínios da actividade formativa” (Ponte & Serrazina, 1998, p.11)

Nota-se ao longo dos anos uma grande evolução nos recursos e ferramentas que o professor dispõe para utilização na sua prática pedagógica, destacam-se os seguintes recursos:

- **Visuais:** Quadro Negro, Retroprojector, Cartazes/posters, Fotografia/postais ilustrados, Projector de Diapositivo, Modelos em relevo, Quadro Branco, Episcópio, Quadro magnético, Flanelógrafo e Projector de diafilmes
- **Sonoros:** Gravador de cassetes, Rádio, Gira-discos e Gravador de bobinas
- **Audiovisuais:** Televisor, Videogravador VHS, Câmara de vídeo, Videogravador Beta, Projector de cinema 8 mm. Projector de cinema de 16, Videoprojector e Diaporamas
- **Novas Tecnologias:** Computador, Data display, Sistemas Multimédia, CD-ROM, CD-I, DVD, Quadro Interactivo Multimédia, Redes informáticas estruturadas e Internet

Alguns destes recursos principalmente os visuais, são pouco utilizados neste momento, excepto o “quadro negro”, embora no passado tenham sido bastante utilizados, outros ficaram esquecidos com a passagem do tempo. Esse processo evolutivo da Tecnologia Educativa, deverá ser baseado em fontes de saber diversificadas.

A Tecnologia Educativa, como "meta" abordagem da relação entre a teoria e a prática (ciência aplicada), busca a inspiração fundamental em três fontes do saber: Teorias da Comunicação, Psicologia da Aprendizagem e Teoria Geral de Sistemas. (Blanco & Silva, 1993)

2.2. A Influência Social e a Utilização das Tecnologias Educativas

Uma das dimensões deste estudo alia-se às práticas docentes dos professores das escolas do 2º e 3º ciclos no que concerne às suas atitudes, competências e comportamentos na área da utilização educativa das tecnologias, muito particularmente no que tange às tecnologias de informação e comunicação. Na tentativa exploratória de procurarmos perceber porque razão o professor utiliza as ferramentas da Web 2.0 encontramos na literatura algumas referências que nos indicam serem os fenómenos de influência social um dos caminhos viáveis para a sua explicação e compreensão.

2.2.1. O que é a Influência Social

Garcia-Marques (2004, p. 227), refere que:

“A influência social foi definida por quando as acções de uma pessoa são condição para as acções de outra. Ou seja, podemos dizer que o comportamento de alguém foi influenciado socialmente quando ele se modifica em presença de outrem”.

Leynes (1979, p.15), citando Wallon (1946) afirma que “o indivíduo é essencialmente social. É-o não em consequência de contingências exteriores, mas em consequência de uma necessidade íntima. É-o geneticamente”. Nessa perspectiva, o professor como um indivíduo, é um ser social, pertence a grupos sociais e por consequência, não deixa de estar sujeito aos fenómenos da influência social, quer como indivíduo, quer como elemento dos grupos de pertença dos quais ele faz parte. Henri Tajfel, opinando sobre o comportamento social humano, distingue dois tipos de questões teóricas referindo que: “uma categoria engloba as questões relativas à capacidade do Homem, enquanto espécie, de se transformar no animal social que é; a outra, diz respeito ao comportamento que ele apresenta, por ser o tipo de animal social que é” (Tajfel, 1981, p.38).

Outrossim, o professor também faz parte de grupos de referência, muito mormente para os seus alunos, pois estes, muitas vezes actuam tendo em conta os comportamentos, sentimentos e atitudes daquelas pessoas que tomam como referência e os professores são sem dúvida uma delas. Referindo-se à socialização como um processo que visa preparar pessoas para o desempenho de papéis

sociais, Krüger (1986, p.52) afirma que “pode-se admitir que os principais responsáveis pela socialização são os parentes, os companheiros e os adultos de um modo geral (professores, por exemplo) ”.

Referindo-se à necessidade que o ser humano tem de outrem, Leynes (1979, p.23) afirma que “não podemos dispensar a presença de outrem. Isto é válido mesmo no caso dos eremitas, que fizeram o voto de se afastar dos seus semelhantes”. Para dar consistência à sua afirmação, Leynes (1979, p.24) descreve, a experiências sobre privação sensorial e perceptiva realizadas por Zubek (1969). O mesmo autor, continuando na senda da defesa da sua afirmação, menciona também, as observações realizadas por Gewirtz e Baer (1958a & b), a crianças que haviam sido privadas da presença de toda a gente durante um período de tempo⁵.

2.2.2. Grupos Sociais

Para um melhor entendimento do conceito de grupo social, Amâncio (2004, p. 388) refere que:

No quadro dos modelos interindividuais da dinâmica de grupos, por exemplo, o conceito de grupo estava associado à interação entre os seus membros, à interdependência de funções na prossecução de um objectivo comum e a um limite quantitativo dos seus membros.

Jesuíno (2004), refere que estamos na presença de um grupo mínimo quando os sujeitos são classificados aleatoriamente como membros de uma categoria social ou sociológica e se crê que actuam em função duma tal identificação, sem todavia interagirem uns com os outros. Partindo da definição de grupo mínimo para definir grupo social, o mesmo autor refere que “os grupos mínimos tornam-se grupos sociais quando os seus membros tomam consciência duma interdependência de destino ou duma condição comum” (Jesuíno, 2004, p.295).

⁵ As crianças que haviam estado isoladas de toda a gente durante vinte minutos eram posteriormente mais sensíveis aos reforços positivos (aprovações, encorajamentos, etc.), do que outras que não tinham sofrido um período de isolamento.

Numa outra perspectiva, Amâncio (2004) assume que o conceito de grupo está associado a um conjunto de elementos que participam na identificação dos seus membros.

Assim, podemos entender que um grupo social é um conjunto de pessoas pertencentes a uma mesma sociedade que se relacionam com o fim de alcançar objectivos comuns e compartilhar os mesmos interesses. É nesse contexto que podemos entender quando Krüger (1986, p.68) refere que “uma necessidade humana das mais importantes é a de estar com outros para, conversar, trabalhar, debater, amar e buscar apoio, aprovação, conforto e prestígio”. Também, poderemos dizer que um grupo social não é uma simples adição de indivíduos ou um ajuntamento devido ao acaso. Grupo social constitui um todo superior à soma dos indivíduos que o compõem. Os indivíduos estão ligados por interesses comuns e vivem, de certa forma, da solidariedade

Vala (2004, p.496), citando Turner (1982), refere que “um grupo existe quando dois ou mais indivíduos se percebem como membros de uma mesma categoria social”. Encarando esta definição de grupo como sendo estritamente de natureza cognitiva, Vala propõe uma definição de grupo numa perspectiva sociocognitiva, referindo que “um grupo existe quando os indivíduos integram na sua autodefinição a pertença a uma categoria social, sendo que esse processo é regulado pela interdependência entre os grupos, pelas assimetrias sociais e por razões de poder” (Vala, 2004, p.496).

Krüger (1986, p.68), referindo-se à necessidade do Homem em constituir grupos sociais, reportando-se às formas de constituição de grupos humanos, alude ao que McDougall (1926) qualificou como gregarismo ou instinto gregário, apontando tal factor como propulsão da conduta associativa e, conseqüentemente, responsável pela formação de grupos. Continuando a sua dissertação, Krüger diz que “não conseguimos, baseados no conceito de instinto gregário, explicar as variações comportamentais que sentimos em nós mesmos, que vão desde uma intensa necessidade de associação até à procura de isolamento social” (Krüger, 1986, p.68). Para dar consistência à sua afirmação Krüger (1986, p.69) refere-se às experiências de Schachter (1966), dizendo que a ansiedade é outra variável capaz de intensificar a necessidade de associação.

Leyens (1976, p.28), referindo-se, também, às experiências de Stanley Schachter (1966), menciona que “de facto uma das grandes funções da associação com outras pessoas consiste numa possibilidade de comparação social”. Segundo Leyens (1976), as experiências de Schachter (1966), pretendiam verificar até que ponto a ansiedade pode levar a um comportamento gregário, aparecendo, só posteriormente, a comparação social, como factor explicativo da relação ansiedade-associação. Schachter conclui nos seus estudos que “a ansiedade provoca, portanto, uma busca de gregarismo, mas sem que se saiba exactamente o porque da relação” (Leyens, 1976, p.30).

Todos os grupos sociais estabelecem, *Normas* (regras de conduta), *Papéis* (padrões de conduta), *Status* (posição alcançada pelos indivíduos no grupo) e condições de *Socialização* (processo pelo qual os novos membros aprendem as normas e papéis do grupo). São exemplos de grupos sociais, a família, os amigos, grupos laborais, sindicatos, partidos políticos..., entre outros.

Nos grupos sociais poderemos distinguir os grupos de pertença e os grupos de referência. Os grupos de pertença compreendem todos os grupos nos quais, voluntariamente ou não, o indivíduo toma parte, pelas suas características socioeconómicas ou outros aspectos pessoais. Podem ser primários ou secundários, sendo estes formais e informais. Krüger (1986, p.67) refere que “a classificação dos grupos humanos em primários e secundários é baseada no critério do tipo de contacto, directo, ou não, que se pode realizar entre as pessoas de um mesmo grupo”. Um professor no desempenho da sua profissão faz parte de um ou vários grupos de pertença, muito particularmente, o grupo disciplinar é um deles.

Estribando-se nos estudos realizados por Theodore Newcomb, na Universidade de Bennington, Vermont, Estados Unidos da América, no final dos anos trinta, Leyens (1976, p. 79) refere que:

“A escolha do grupo de pertença não é inocente: em função da sua personalidade, um dado indivíduo escolherá certos grupos de pertença em vez de outros, e esta escolha mais não fará do que reforçar a sua personalidade inicial. É de facto, muito provável que se tiver que, por exemplo, interesses mais intelectuais do que comerciais, não me filie num clube qualquer: a minha adesão irá para aquele que respeitar as minhas preferências, as mantiver e, decididamente, as acentuar”.

Os grupos de referência, são grupos aos quais o indivíduo não pertence, mas gostaria de pertencer ou assemelhar-se aos seus elementos. São aqueles que o indivíduo toma como modelo quando emite juízos e crenças.

Enquanto nos grupos de pertença as relações são mais estreitas e dão-se com frequência, nos grupos de referência as relações são bastante impessoais ou formais e na grande parte das vezes são inexistentes,.

A forma como um grupo pode moldar e mudar o comportamento, as atitudes e crenças de um indivíduo, ou vice-versa, foi estudado por diversos investigadores internacionalmente conhecidos, Músafer Sherif, Solomom Asch, Stanley Milgram e Serge Moscovici. Garcia-Marques (2004, p. 234), aludindo às experiências de Músafer Sherif refere que:

“Os sujeitos de Sherif, ao serem expostos, em grupo, a uma situação ambígua e sem conhecimentos anteriores aplicáveis, utilizaram o comportamento dos outros na construção dos seus quadros de referência individuais, quadros de referência que continuam a ser usados mesmo na ausência do grupo. Pelo contrário, os sujeitos de Sherif que experimentavam as sessões de grupo depois de terem construído o seu quadro de referência individualmente, faziam convergir as suas estimativas na direcção das dos outros, embora essa convergência fosse menos forte do que quando os indivíduos não partiam de nenhum quadro de referência”.

Relativamente às atitudes dos sujeitos de Sherif, Garcia-Marques (2004, p. 236), estribando-se nas conclusões que o próprio Sherif tirou das suas experiências, refere que “as atitudes tanto podem basear-se em experiências individuais como em interacções com outros indivíduos”. O mesmo autor também refere que “um conjunto de indivíduos em interacção constrói, espontaneamente, normas que regulam tanto o seu comportamento como a sua percepção da situação” Garcia-Marques (2004).

Apesar das experiências de Sherif terem decorrido em ambiente de laboratório e Garcia-Marques (2004, p. 237), referir que “em situações extra laboratório, pelo contrário, as normas grupais ou as atitudes individuais formam-se como resposta a problemas com consequências directas e decisivas para os indivíduos”, poderemos inferir que a influência exercida por um grupo sobre um indivíduo é bastante

decisiva para a organização da sua percepção e do seu comportamento, tal como Garcia-Marques (2004, p. 237), nos refere que:

“Por um lado, não há dúvida de que a demonstração de como um grupo pode servir para organizar a percepção e o comportamento dos indivíduos é preciosa, é talvez um dos mais fortes argumentos empíricos jamais apresentados a favor da necessidade de um nível de explicação psicossocial do comportamento humano”.

2.2.3. Fenómenos da Influência Social

2.2.3.1. O Conformismo

O indivíduo tendencialmente conforma-se ao grupo, mesmo que por vezes não concorde com o que os elementos do grupo dizem, pois o grupo exerce uma grande pressão psicológica no indivíduo, particularmente se alguns elementos do grupo emitirem a mesma opinião, mesmo que o indivíduo não acredite no que dizem.

Assim, um grupo poderá promover num indivíduo mudanças comportamentais arbitrárias. Esse fenómeno de influência social foi designado por sonambulismo social e foi estudado por Solomon Asch. Garcia-Marques (2004, p. 238), aludindo às principais características do sonambulismo social, refere que:

“Os processos de imitação são básicos tanto para o funcionamento da sociedade como para a aprendizagem de um repertório comportamental básico. Os indivíduos imitam o comportamento dos membros do grupo a que pertencem e, em especial, dos seus líderes, porque a experiência ensinou-os a associarem imitação com recompensa”.

Por vezes, o indivíduo adota a posição do grupo, porque este consegue convencê-lo que o grupo está correcto, mas por vezes o indivíduo adota a posição do grupo, porque fica apreensivo pelo facto deste não vir a aprovar a sua posição. Estes dois tipos de influência social, designados por influência social informativa e influência social normativa, são referidos por Garcia-Marques (2004, p.278) que distingue a *Influência social informativa* abrangendo as “situações em que o comportamento dos outros é aceite como prova de verdade” e que o conceito de *Influência social normativa* “refere-se às situações em que a susceptibilidade de um indivíduo à influência de um grupo se explica pelo desejo de evitar a sua rejeição por esse grupo”.

Mesmo assim, existem indivíduos que nos grupos não assumem esse comportamento conformista. Asch designou-os de *sujeitos verdadeiramente independentes* em oposição aos sujeitos que designou de *sujeitos conformistas*, pois são firmes nas suas convicções quando sujeitos à influência da maioria. Designou de *falsos independentes* “aqueles que admitiam estar errados e a maioria correcta – se não a seguiam era porque achavam que deviam seguir à risca as instruções do experimentador. Quer dizer, *conformavam-se ao experimentador*,” Garcia-Marques (2004). Conclui-se que, embora seja difícil acontecer, por vezes a evidência preceptiva de um indivíduo prevalece à influência da maioria.

Relativamente ao paradigma de Asch e as suas variações, Garcia-Marques (2004, p.248) conclui que:

“Foi evidente, tanto quantitativa como qualitativamente, que os sujeitos se encontram num conflito entre o conformismo (seguir a resposta da maioria) e a independência (seguir o que lhes era ditado pelo que viram). Esse conflito resultou, na maior parte dos casos, em independência. No entanto, a influência da maioria foi indiscutível”.

2.2.3.2. A Obediência

Relativamente à mudança comportamental por pressão social, Krüger (1986, p.70) distingue dois níveis: a superficial e a profunda. Para dar consistência à sua afirmação, refere que o primeiro, de carácter periférico, será manifestado pela obediência e visaria salvaguardar interesses pessoais, eliminando ou ao menos reduzindo, a probabilidade de que se venha a ser alvo de represálias. A mudança profunda, por seu turno, ao contrário da superficial, que facultaria o retorno às condutas originais assim que a pressão social viesse a ser suspensa, teria um carácter mais estável, levando a supor uma adesão pessoal, daquele que fora pressionado, aos padrões de conduta que inicialmente lhe tinham sido impingidos.

Considerando que o esquema dicotómico de mudança comportamental é precária, Krüger (1986, p.71), ancorando-se em Kelman (1958) refere três graus distintos, a saber: a aquiescência, a identificação e a internalização.

Explicitando o primeiro dos três graus, o autor refere que “aplicam-se à aquiescência as observações precedentes sobre a obediência, que é o nível mais superficial da escala de Kelman” (Krüger, 1986, p.71).

O estudo original de Stanley Milgram em 1963, deu ênfase a esta manifestação da influência social e revelou situações não só surpreendentes, mas também chocantes. Garcia-Marques (2004, p.206), refere que “segundo o autor, a obediência é um fenómeno tanto comum como útil das sociedades humanas. Fenómeno útil porque garante o funcionamento das nossas complexas estruturas sociais”⁶.

O uso das tecnologias de informação e comunicação é muitas vezes imposto ao professor, principalmente nas suas funções burocráticas/administrativas, já nas suas funções pedagógicas não existe uma imposição directa desse uso, embora ela se faça notar de uma forma indirecta, particularmente na avaliação de desempenho em que é referido o uso ou não dessas tecnologias. Assim, podemos dizer que o professor obedece quando é obrigado, directamente ou indirectamente, a fazer uso das tecnologias de informação e comunicação.

Uma proporção substancial de pessoas faz o que lhes mandam, qualquer que seja o conteúdo do acto e sem entraves de consciência, desde que considerem o comando como emitido por uma autoridade legítima Garcia-Marques (2004)⁷.

⁶ A Escola pode ser considerada uma estrutura social. Estrutura essa, que no ensino não universitário, está hierarquizada e centralizada apesar de, hoje, ser muito propalada a chamada “autonomia das escolas”. Os professores “obedecem” ao/a Director/a, a Directora “obedece” à Direcção Regional de Educação e esta por sua vez obedece aos Secretários de Estado e ao Ministro, ou seja os de “baixo” obedecem aos de “cima”.

⁷ Ora, não serão os superiores hierárquicos dos professores, uma “autoridade legítima”?

2.2.3.3. A Inovação

O terceiro fenómeno de influência social foi estudado por Serge Moscovici. Este autor, numa crítica à perspectiva vigente em influência social, sugere uma alternativa ao ser-se *independente* ou ao ser-se *conformista* em relação a um determinado grupo social. Considera a alternativa de o(s) indivíduo(s) conseguir(rem) mudar a opinião do grupo.

Garcia-Marques (2004) menciona que Serge Moscovici, autor que, a partir do fim dos anos 60, desenvolveu um programa de investigação sobre um aspecto negligenciado na área da influência social: a inovação, quer dizer, “a mudança das normas de um grupo promovidas por uma minoria” (Garcia-Marques, 2004, p.264),.

Para suportar o seu paradigma, Moscovici estabeleceu alguns pressupostos e propôs uma nova abordagem aos fenómenos de influência social que designou de *teoria genética*.

A adopção de uma posição minoritária, por parte desse tipo de maiorias, é referido por Garcia-Marques (2004, p.285), sustentando que:

“No fundo, é possível interpretar a inovação como uma espécie de “conformismo antecipatório” em que uma minoria deve o seu impacto à capacidade que tiver de persuadir os alvos de que as posições que defendem cedo passarão a ser maioritárias. E, de facto, não é crível conceber que um indivíduo se converta a uma posição minoritária sem estar persuadido de que essa posição irá, com alguma probabilidade, mais cedo ou mais tarde ser reconhecida maioritariamente como mais justa ou mais correcta do que as normas vigentes”.

Na utilização, básica, das novas tecnologias de informação e comunicação, essa persuasão, de certa forma, é facilitada pela atitude dos professores que reconhecem um ganho no futuro, mas quando se trata de uma utilização mais extensiva e intensiva, a atitude é de manter o estabelecido e as minorias perdem o poder de persuasão. Essa atitude é bastante notada em ambiente de formação de professores.

A capacidade de uma minoria ser influente depende da “direcção” das suas propostas. Quer dizer, uma minoria só pode ter impacto se os seus argumentos

forem na direcção da evolução mais provável de uma norma (Garcia-Marques, 2004).

Como foi dito anteriormente, os grupos sociais estabelecem regras de conduta. Perante um fenómeno de inovação, essas regras são contestadas por uma minoria. Havendo uma aceitação por parte da maioria, das propostas da minoria, então as normas grupais terão que ser mudadas.

Mas então qual será a diferença entre *conformismo* e *inovação*, se nesta última uma maioria aceita mudar as suas normas por influência de uma minoria?

Para Garcia-Marques (2004, p.266):

“Os processos psicossociais subjacentes ao conformismo e à inovação são distintos. Ao primeiro está subjacente um processo de comparação em que a minoria compara o seu comportamento com o da maioria. Ao segundo está subjacente o processo de validação em que a maioria tenta adquirir nova informação que valide o seu comportamento”.

O mesmo autor refere que no cerne do conformismo estará, portanto, a *submissão*, enquanto a inovação implicará *conversão*. A conversão de uma maioria perante uma mensagem de uma minoria depende de vários factores. Para além do contexto de apoio social, não é despiciente o emissor dessa mensagem. Assim e aludindo à teoria do Contexto/Comparação – *contrato de benevolência*, refere que “é o estatuto intra- ou intergrupar do emissor da mensagem persuasiva que leva a um processamento mais ou menos profundo dessa mensagem, e é o grau de elaboração que determina a extensão e a estabilidade de uma mudança de atitude” (Garcia-Marques, 2004: p.266).

Qualquer situação de exposição de um indivíduo ou de um grupo aos fenómenos de influência social está ligada à forma como os sujeitos processam a informação.

Garcia-Marques (2004, p.290-291), distingue dois conceitos de processamento de informação, o *processamento sistemático* e o *processamento heurístico*, mencionando que:

“O conceito de processamento sistemático refere-se às situações em que um indivíduo se esforça para avaliar e integrar o conteúdo de uma mensagem

persuasiva. Este tipo de processamento, se produzir mudança de atitude, provoca uma mudança estável e que se generaliza a conteúdos relacionados com o objecto dessa mudança. O conceito do processamento heurístico refere-se às situações em que o indivíduo se centra mais no contexto persuasivo do que na mensagem ou no seu conteúdo. Um alvo que se encontra nessas circunstâncias aceita ou rejeita determinada posição atitudinal em virtude da presença ou ausência de índices persuasivos”.

A coberto da definição de influência social explicitada no início desta exposição e atendendo aos fenómenos da influência social aqui descritos, podemos inferir que de uma forma ou de outra o professor na sua prática docente poderá ser levado à utilização educativa das tecnologias, muito particularmente no que respeita às tecnologias de informação e comunicação, de uma forma directa ou indirecta por qualquer dos fenómenos de influência social aqui abordados, por *conformismo* aos grupos de pertença, por *obediência* aos superiores hierárquicos ou persuadido por uma minoria através da *inovação*, processando a informação de uma forma *sistemática* ou de uma forma *heurística*. É isso que procuraremos demonstrar seguidamente.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

3.1. *Delimitação do Tema, Questão de Partida e Objectivos de Investigação*

Quando Tim O'Reilly em 2004 cunhou o termo Web 2.0, dificilmente poderia prever tão rápida evolução da Web, a ponto de mudar os paradigmas de interacção entre os utilizadores da WWW, principalmente ao nível do trabalho colaborativo.

Num ano e meio de existência, o termo "Web 2.0", afirmou-se claramente, apresentando mais de 9,5 milhões de citações no Google. Mas há ainda um elevado número de opiniões discordantes, sobre o significado do termo Web 2.0, com algumas pessoas, condenando-o como um chavão de marketing sem sentido e outros, aceitando-a como a nova sabedoria convencional. O' Reilly (2005).

De uma forma ou de outra, não só o termo vem sendo usado com muita frequência, como também foram desenvolvidos vários aplicativos informáticos (ferramentas) que vêm transformando a Web 1.0 em Web 2.0. Aplicativos informáticos que aproveitam os efeitos da rede (www) para se tornarem melhores, quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência colectiva.

Se o Netscape era o porta-estandarte para a Web 1.0, o Google é certamente o porta-estandarte para a Web 2.0. O' Reilly (2005). Às páginas pessoais, contrapõem-se os Blogs, aos sistemas de gestão de conteúdos contrapõem-se as Wikis, ao Ofoto contrapõe-se o Flickr, ao Akamai contrapõe-se o BitTorrent, ao mp3.com contrapõe-se Napster e à Britannica Online contrapõe-se Wikipedia.

É por isso que Tim O' Reilly considera que um princípio chave da Web 2.0 é o facto de o serviço ficar automaticamente melhor quanto maior for o seu número de utilizadores. O mesmo autor, O' Reilly (2005), também afirma que o princípio fundamental por trás do sucesso dos gigantes nascidos na era Web 1.0 que

sobreviveram para liderar a era da Web 2.0 foi o de adoptaram o poder da Web para aproveitar a inteligência colectiva. Essa inteligência colectiva advém do trabalho colaborativo, sendo que o contributo individual é enriquecedor do trabalho colectivo.

As empresas depressa compreenderam as vantagens da Web 2.0 e hoje, as que se querem distinguir das outras, auto-intitulam-se “empresas da Web 2.0”, enquadrando-se ou tentando enquadrar-se nas características/competências básicas de empresas Web 2.0 definidas por Tim O’ Reilly.

O sector da Educação também aderiu, mais tarde, às tecnologias e ferramentas da Web 2.0. Os professores devem estar capacitados na utilização das ferramentas tecnológicas no fazer pedagógico e no que concerne às ferramentas da Web 2.0. A partir do momento em que o aluno percebe que o professor interage da mesma forma, na mesma linguagem que ele (aluno) utiliza, então cria-se um elo de ligação.

Escrever online é estimulante para os professores e para os alunos. Além disso, muitos dos alunos passam a ser muito mais empenhados e responsáveis pelas suas publicações (Richardson, 2006).

A utilização do Youtube, dos Blogues, das Wikis e das redes sociais (Facebook, Second Life...) provoca grandes mudanças, como salienta Richardson (2006), está-se num processo contínuo de criação e de partilha. As publicações do professor e dos alunos deixam de estar limitadas à turma e ficam disponíveis para toda a rede. Assim, o papel da Web 2.0, no Ensino, é o de facilitador do processo de aprendizagem, possibilitando um melhor desempenho do aluno através da construção colaborativa do Saber. O aluno é actor da construção dos seus conhecimentos e não um espectador.

O professor não é a única fonte do saber, deixa de ser o centro do processo de aprendizagem, passando a ter um papel de orientador e de moderador, integrando as ferramentas da Web 2.0 na sua prática lectiva, possibilitando aos alunos acesso a várias ferramentas com diversas potencialidades. Mas na maioria das vezes, não se trata, apenas, de utilizar ferramentas tecnológicas, pois de nada servirá a

tecnologia e a utilização das suas ferramentas, se o professor não mudar a metodologia. Neste caso trata-se de adoptar uma metodologia centrada no aluno e não nos conteúdos.

Nesta “aventura” tecnológica os professores poderão encontrar alguns constrangimentos na implementação das ferramentas tecnológicas da Web 2.0. Já não se trata, apenas, de compra de equipamento ou de software, normalmente evocada pelas direcções dos estabelecimentos de ensino, mas sim de mudança de atitudes relativamente à utilização das ferramentas da Web 2.0.

Em muitas escolas do ensino não universitário, a utilização dessas ferramentas está bloqueada por software, principalmente as ferramentas que dizem respeito às redes sociais. Por vezes, são os próprios professores a defenderem tal procedimento, junto das direcções dos estabelecimentos de ensino. Trata-se de uma visão confusa, pois é tudo uma questão de maturidade. Se os alunos fazem um uso das ferramentas da Web 2.0 fora do contexto educativo no espaço escolar, o professor deverá orienta-los noutro sentido. É preciso amadurecer, e isso é uma questão de tempo.

As direcções das escolas deverão ter a visão de que, se pretendem marcar a diferença em relação às outras escolas, não só para afirmação de uma escola competitiva, mas também para a valorização do aluno, deverão permitir a utilização das ferramentas tecnológicas do Sec. XXI na preparação dos jovens do Sec. XXI, pois quando ele (aluno) estiver para entrar no mercado de trabalho, vai sentir falta dessa diferença.

Partindo do conceito daquilo que é a Web 2.0, identificam-se as seguintes dimensões do conceito para o estudo em causa:

- **práticas docentes:** ligada às atitudes, competências e comportamentos dos professores na área da utilização educativa das tecnologias.
- **práticas dos alunos:** ligada às atitudes, competências e ao envolvimento apresentados pelos alunos na utilização das tecnologias.

- **desenvolvimento de iniciativas e recursos pedagógicos:** associada à organização e dinamização de projectos, iniciativas, actividades e recursos pedagógicos desenvolvidos em contexto escolar.

- **interacção e comunicação:** pretende-se abranger as práticas de interacção, comunicação e relacionamento estabelecidas entre elementos e órgãos escolares.

Neste contexto, após ter enquadrado o problema de investigação do presente trabalho poderemos colocar como questão de partida a seguinte:

Qual o tipo e o grau de utilização que os professores das escolas dos 2º e 3º ciclos dão às ferramentas da Web 2.0, na sua prática diária do trabalho pedagógico? Pretende-se questionar, também, de que modo a influência social, nomeadamente a que é exercida pelos grupos de pertença influenciam a adesão às ferramentas da Web 2.0?

Assim, ancorando-se na questão de partida, foram definidos os objectivos desta investigação, a saber:

- Perceber quais os fenómenos de Influência Social, (conformismo, obediência e inovação) levam os professores a utilizarem as ferramentas da Web 2.0

- Perceber como os grupos sociais influenciam a adesão dos indivíduos às ferramentas da Web 2.0

- Perceber qual a opinião genérica que o professor tem das ferramentas da Web 2.0, relativamente à importância, modo de utilização e relevância.

- Conhecer em que situações os professores dos 2º e 3º ciclos utilizam as ferramentas da Web 2.0, na sua prática diária de trabalho pedagógico.

- Determinar quais são os factores que os professores do 2º e 3º ciclo consideram facilitadores na utilização educativa das ferramentas da Web 2.0.

- Determinar quais são os factores que os professores dos 2º e 3º ciclos consideram limitativos/restritivos na utilização educativa das ferramentas da Web 2.0.

- Determinar quais são as necessidades sentidas pelos professores dos 2º e 3º ciclos na utilização educativa das ferramentas da Web 2.0.

3.2. Método e Instrumento de Trabalho – Explicação e Justificação

Para responder à questão de partida: “Qual o tipo e o grau de utilização que os professores das escolas dos 2º e 3º ciclos dão às ferramentas da Web 2.0, na sua prática diária do trabalho pedagógico”, a investigação foi desenvolvida enquadrada numa vertente denominada de construtivismo social ou interpretivismo de natureza qualitativa (indutiva) materializada num estudo exploratório, utilizando como instrumento de recolha de dados uma entrevista semi-estruturada.

Esta opção para desenvolver a investigação foi escolhida porque:

“procura a compreensão do mundo em que as pessoas vivem e trabalham, procura deste modo conhecer os factores ou forças internas que movem as pessoas, que por meio de induções, permitem construir teorias sobre o mundo social, com o objectivo de nos fornecerem modelos que irão dar uma melhor explicação dos acontecimentos da vida real das pessoas. Procura compreender o que está a acontecer num dado contexto.” (Pereira, 2009, p.4).

3.2.1. O Instrumento de Medida - Elaboração e Desenvolvimento do Guião de Entrevista

Para este estudo, o instrumento de recolha de dados utilizado, foi uma entrevista semi-estruturada com recurso ao registo áudio consentido pelos entrevistados.

Uma entrevista é um processo em que um entrevistador tenta obter informação a partir das respostas de um entrevistado. A entrevista, pela sua natureza pessoal, é particularmente adaptada à recolha de dados em que a interacção entre o entrevistador e o entrevistado é importante na qualidade e quantidade de informação contida nas respostas. McNamara diz que as "entrevistas são particularmente úteis para se obter a história por detrás das experiências de um participante. O entrevistador pode ir atrás de informação aprofundada à volta de um tópico" (McNamara, 1999, p.1), o que é aplicável ao caso em questão, onde a riqueza dos dados encontra-se nas histórias dos entrevistados.

Esta opção adequa-se ao estudo em causa, pois torna possível a recolha aprofundada de informações sobre as percepções dos entrevistados relativamente às variáveis em estudo, possibilitando uma análise comparativa das respostas.

Para o desenho do guião de entrevista teve-se à questão de partida, às variáveis em estudo, ao universo, aos objectivos e ao método.

Sendo uma entrevista semi-estruturada, objectivou-se que o entrevistado explanasse a sua opinião com base nas dimensões sugeridas e não respondendo a perguntas dirigidas, embora, quando necessário, pudessem ser feitas perguntas directas aos entrevistados. Assim, o entrevistado foi conduzido no sentido de dissertar sobre a Web 2.0 no que concerne ao conhecimento das ferramentas, importância, modo de utilização e relevância. Também foi incentivado a discorrer sobre a influência social no que tange aos grupos sociais, bem como sobre os fenómenos do conformismo, obediência e inovação no que diz respeito à utilização das ferramentas Web 2.0 em contexto educativo. Para uma melhor compreensão explicita-se na Tabela 1 as categorias de análise e respectivos indicadores.

	Categoria	Indicadores
Ferramentas Web 2.0	Conhecimento	Exemplos de ferramentas
		Formação
	Importância	Estabelecimento de relacionamento entre indivíduos
		Estabelecimento de grupos sociais
	Utilização	Socialmente
		Preparação de aulas
		Sala de aula
		Outro contexto educativo (centro de recurso, apoio pedagógico acrescido, plataforma de trabalho colaborativo, p.ex: moodle)
		Frequência de utilização
		Factores desfavoráveis
		Factores favoráveis
	Relevância	Estabelecimento de relacionamento professor/aluno
		Influência na prática pedagógica
Vantagens no processo ensino/aprendizagem		
Desvantagens no processo ensino/aprendizagem		
Influência social	Conformismo	Utiliza porque os outros também utilizam
	Obediência	Utiliza porque é obrigado pelos superiores hierárquicos
	Inovação	Consegue levar os outros a utilizar
	Grupos de pertença	Influência de amigos e familiares
Influência de outros colegas de profissão		

Tabela 1 - Categorias de análise e indicadores

Direccionando as entrevistas nesse sentido, tendo como suporte o guião de entrevista, a informação recolhida junto dos entrevistados deu resposta à questão: “Qual o tipo e o grau de utilização que os professores das escolas dos 2º e 3º ciclos dão às ferramentas da Web 2.0, na sua prática diária do trabalho pedagógico?”, bem como, à questão “De que modo a influência social, nomeadamente a que é exercida pelos grupos de pertença influenciam a adesão do professor às ferramentas da Web 2.0?”.

Foi feito um teste do guião de entrevista, aplicando-o a um indivíduo da população, mas que não fazia parte dos professores a entrevistar, objectivando a sua melhoria antes da sua aplicação aos sete professores entrevistados.

Os objectivos deste estudo, referidos no ponto 3.1, de uma forma englobante, apontam em primeiro lugar, no sentido de perceber a opinião genérica que os professores têm sobre as ferramentas da Web 2.0, para depois nos indicarem a possibilidade do professor utilizar essas ferramentas em contexto educativo, bem como dos tipos de utilização que ele faz dessas ferramentas. Noutra dimensão, os objectivos estão definidos no sentido de nos levar a compreender como dos fenómenos da influência social poderão levar, ou não, o professor a utilizar as ferramentas Web 2.0 em contexto educativo.

Os entrevistados ao explanarem, como está previsto no guião de entrevista, sobre o conhecimento, importância, modo de utilização e relevância das ferramentas da Web 2.0, bem como, quando opinarem sobre os grupos sociais, os fenómenos do conformismo, obediência e inovação, estarão a contribuir para que sejam atingidos os objectivos desta investigação

3.3. População e Amostra

O Universo deste estudo é composto pelos professores que se encontram em exercício efectivo de funções nas Escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de Portugal Continental à data da realização das entrevistas. Assim, foram excluídos os professores que se encontravam de licença por doença ou outro tipo de licença, bem como todos os professores das Regiões Autónomas.

Foram entrevistados sete indivíduos do Universo, compondo, por essa razão, uma amostra por conveniência não probabilística. Para garantir uma diversidade de opiniões, a amostra foi constituída por professores de diferentes: áreas disciplinares, escolas, idades e sexo.

A Tabela 2 informa-nos sobre as características dos indivíduos que constituem a amostra. Assim, três são do sexo masculino e 4 do sexo feminino. O intervalo de idades é de menos de 36 a 54 anos, não tendo sido abrangidos indivíduos com mais de 55 anos, como previsto no guião de entrevista. Tal facto fica-se a dever à falta de disponibilidade dos contactados. O tempo de serviço situa-se num intervalo que de menos de cinco anos até 25 anos. Também, nesta situação não foram abrangidos os professores com mais de 25 anos de serviço, previsto no guião de entrevista. A justificação para deste facto, foi a acima exposta, pois normalmente os professores com mais idade são os que têm mais tempo de serviço.

Entrevistado	Sexo	Intervalo de idade	Intervalo de Tempo de serviço docente	Disciplina que lecciona	Ciclo	Cargo de Coordenação pedagógica	Concelho onde lecciona
1	Feminino	Menos de 36	6 a 15	Matemática e Ciências	2º	Não	Montijo
2	Feminino	Menos de 36	Menos de 5	Português e Inglês	2º	Não	Montijo
3	Masculino	Menos de 36	6 a 15	Matemática e Ciências	2º	Adjunto da Directora	Moita
4	Masculino	36-45	6 a 15	Geografia	3º	Não	Moita e Setúbal
5	Masculino	36-45	6 a 15	Língua Portuguesa	2º	Coordenador de Departamento	Montijo
6	Feminino	Menos de 36	6 a 15	Matemática e Ciências	2º e 3º	Não	Loures
7	Feminino	46-54	16 e 25	Educação Visual e Tecnológica	2º	Não	Moita

Tabela 2 - Caracterização da Amostra

3.4. Procedimentos e Protocolo das Entrevistas

Foi solicitado, na segunda semana de Setembro de 2011 ao Centro de Formação de Professores Barreiro-Moita, na pessoa do seu Director, que contactasse os professores a entrevistar, mas não se obteve resposta dos contactados. Assim, numa tentativa de contactar professores que o investigador não conhecia, foi solicitado a colegas, conhecidos, de outras escolas que não a do investigador, que contactassem professores disponíveis para colaborar neste estudo. Todos os

contactos foram estabelecidos por interpelação directa em presença. Após os contactos, verificou-se que haviam colaboradores disponíveis em número, mas com as mesmas características, facto que prejudicaria o estudo relativamente à diversificação da amostra previamente definida, principalmente no que tange à idade e escolas onde os professores se encontram a leccionar. Nessa conformidade, o investigador, para não atrasar o processo, viu-se na eminência de ter que contactar três dos entrevistados, garantido assim, na medida do possível a abrangência definida na amostra.

3.4.1. Procedimentos Utilizados na Recolha dos Dados – Planeamento da Investigação

No planeamento da investigação teve-se em conta três fases, a saber:

A fase da decisão, onde foi considerado o propósito, os indivíduos a entrevistar o meio de comunicação e o tempo da entrevista. Na fase da elaboração, foram consideradas as variáveis em estudo, a discriminação dos itens, bem como a marcação da entrevista. Por fim, na fase da realização, foram consideradas algumas questões gerais e aspectos a ter em conta, na condução da entrevista.

A entrevista semi-estruturada teve como suporte um guião de entrevista para recolha de dados junto dos entrevistados, objectivou-se a recolha de informações relevantes para o delinear de um retrato de forma a responder à questão de partida em consonância com o modelo a utilizar na investigação. O instrumento foi estruturado em secções articuladas, de forma a distinguir claramente o tipo de dados a recolher de acordo com as dimensões acima referidas.

Uma vez que as anotações permitem registar algumas ideias, comportamento, ambiente, dúvidas e aspectos relevantes que o registo áudio, eventualmente, não capta, durante a realização da entrevista, foram feitas anotações de forma a complementar a informação recolhida através desse registo, pese embora o facto, de que de uma forma consciente, se saiba que ao fazer anotações, o entrevistador possa, mesmo que inadvertidamente, interromper a fluência do discurso e distrair o entrevistado. Objectivando, no limite, o não enviesamento, provocado pela

influência no investigador, na recolha de dados, foram considerados factores ligados à sugestão de respostas, evitando assim não transformar ou deformar as opiniões dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas nos locais indicados pelos entrevistados e duraram entre quinze e trinta e cinco minutos, tendo-se procedido ao registo áudio mediante autorização. O tempo para a realização das entrevistas mediou vinte dias. Foram realizadas entre os dias 5 e 27 de Outubro de 2011 na sala de trabalho de professores das escolas dos entrevistados

3.4.2. Procedimentos utilizados no tratamento dos dados

Após a respectiva recolha de dados via entrevistas semi-estruturadas, os mesmos foram analisados por meio de duas técnicas: análise de conteúdo e análise frequencial. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que possui duas funções. Por um lado, tem uma função heurística, pois enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta e por outro tem uma função de administração de prova, ou seja, verifica hipóteses sobre a forma de afirmações provisórias, para serem confirmadas ou refutadas. É uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (Yin, 2011). No âmbito do processo de recorte elegemos como unidade de registo a frase, anotando todas as menções de cada uma, numa perspectiva interpretativa que atendeu à sinonímia e pertinência semântica.

Para proceder à análise dos dados recolhidos na entrevista, procedeu-se à separação do todo em partes, tendo em vista examinar a relação, as funções e natureza de cada uma. Essas partes, estruturas analíticas, designadas por categorias reúnem e organizam um conjunto de informações inter-relacionadas.

Na análise dos conteúdos foram designados como categorias a análise da riqueza do conceito e a análise de semelhança. Na *análise da riqueza do conceito*, foram analisados o número total de palavras que as questões fizeram evocar aos entrevistados para aferir sobre a fluidez do discurso, para depois se avaliar o

número de termos diferentes abordados, para avaliar a amplitude do léxico. Posteriormente relacionaram-se as duas situações para se aferir da riqueza do conceito da Web 2.0 e da sua utilização por parte dos entrevistados.

No que tange à análise de semelhança, objectivou-se evidenciar as principais relações entre os elementos de um mesmo conjunto referidos pelos entrevistados. Dois elementos do mesmo conjunto são semelhantes se os entrevistados os tratam da mesma forma. Essa análise permite estabelecer uma matriz de semelhança para se poder proceder à organização da informação tendo em vista a elaboração do relatório.

Em cada categoria foram analisados um conjunto de respostas dos entrevistados descrevendo-os, citando frases colhidas durante as entrevistas, procedendo ao respectivo registo em grelhas elaboradas para o efeito.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Na Tabela 3, encontra-se a informação recolhida no tratamento das entrevistas utilizando a técnica de análise referencial supracitada no ponto 3.4.2, mediu-se a frequência dos indicadores através do recorte do texto das entrevistas e procedeu-se ao cálculo das percentagens.

	Categoria	Indicadores	Frequência	%	%
Ferramentas Web 2.0	Conhecimento	Exemplos de ferramentas	7	9,3	9,33
		Formação	0	0,0	
	Importância	Estabelecimento de relacionamento entre indivíduos	4	5,3	10,67
		Estabelecimento de grupos sociais	4	5,3	
	Utilização	Socialmente	6	8,0	53,33
		Preparação de aulas	4	5,3	
		Sala de aula	5	6,7	
		Outro contexto educativo (centro de recurso, apoio pedagógico acrescido, plataforma de trabalho colaborativo, p.ex: moodle)	3	4,0	
		Frequência de utilização	4	5,3	
		Factores desfavoráveis	6	8,0	
		Factores favoráveis	6	8,0	
		Oferta formativa	6	8,0	
	Relevância	Estabelecimento de relacionamento professor/aluno	1	1,3	15,58
		Influência na prática pedagógica	6	8,0	
Vantagens no processo ensino/aprendizagem		3	4,0		
Desvantagens no processo ensino/aprendizagem		2	2,6		
Influência social	Conformismo	Utiliza porque os outros também utilizam	3	3,9	3,90
	Obediência	Utiliza porque é obrigado pelos superiores hierárquicos	2	2,6	2,60
	Inovação	Consegue levar os outros a utilizar	3	3,9	3,90
	Grupos de pertença	Influência de amigos e familiares	2	2,6	2,60
		Influência de outros colegas de profissão	0	0,0	0,00
Total			77	100,0	100,0

Tabela 3 - Análise de Frequências - Resultados globais

Para melhor compreensão da informação que consta na tabela de Análise de Frequências apresentam-se os seguintes gráficos:

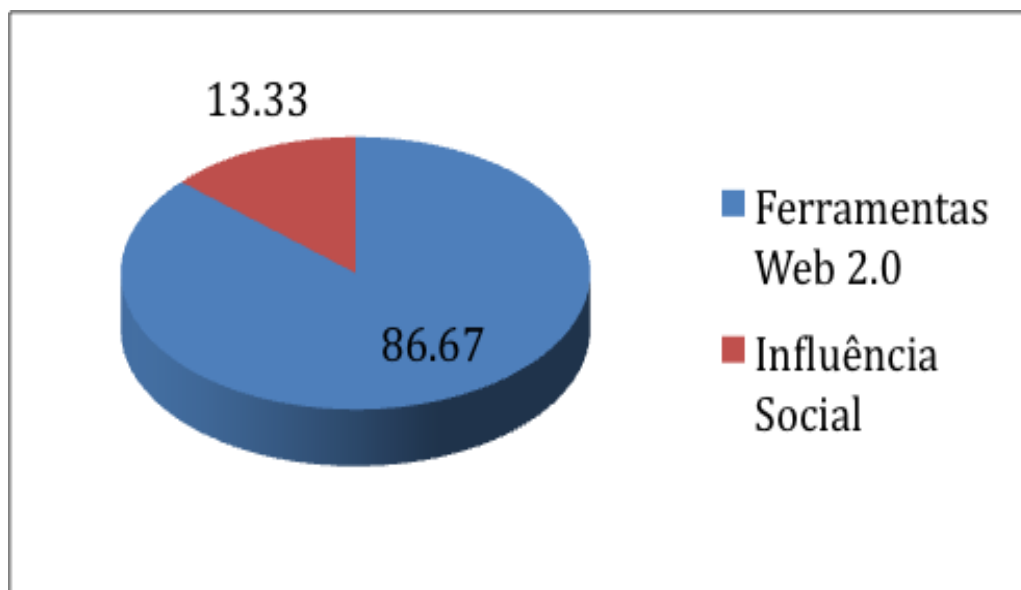


Gráfico 1 – Dimensões que enquadram as categorias

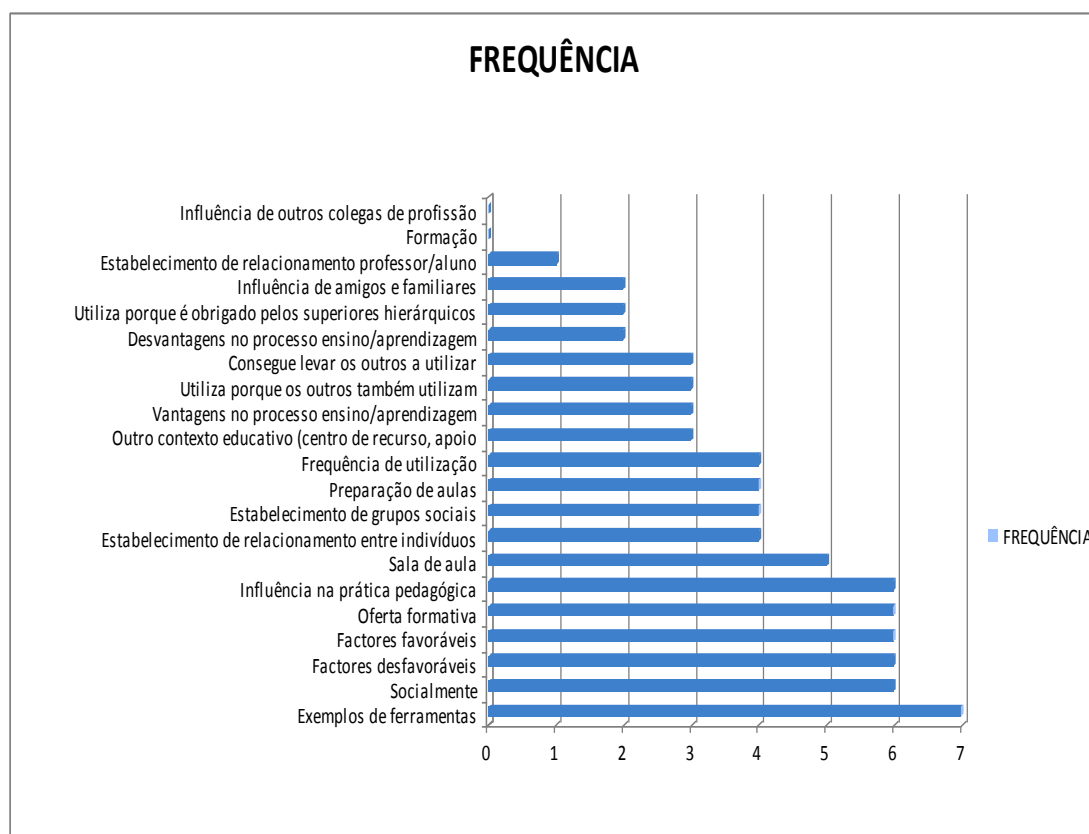


Gráfico 2 – Frequência dos indicadores

Antes de passarmos à análise das categorias e dos indicadores, destacando as frases dos entrevistados que justificam o registo das frequências, importa fazer uma outra abordagem aos resultados obtidos no registo das frequências que constam da Tabela 3.

A distribuição em quartis, mostra que a maior parte das observações (75%) encontra-se distribuída na dimensão Web 2.0 e, apenas na menor parte das observações, começamos a conseguir encontrar as categorias referentes à dimensão da Influência Social, o que equivale a dizer que os indicadores de Influência Social dão conta de apenas uma pequena parte das observações que se mostraram como indicadores "detectáveis" nos sujeitos.

Tendo sido registadas 77 observações, verificamos que o primeiro quartil encontra-se a 19.25, a mediana a 38.5, e o terceiro quartil a 57.75. Ordenemos as observações por frequência, colocando o número de observações cumulativas para facilidade:

1º Quartil - Aproximadamente 25% das observações				
Categoria	Indicadores	Frequência Absoluta	Observações Cumulativas	Quartil
Conhecimento	Exemplos de ferramentas	7	7	1º
Utilização	Socialmente	6	13	1º
Utilização	Factores desfavoráveis	6	19	1º

Tabela 4- 1º Quartil - Análise de Resultados

2º Quartil - Aproximadamente 25% das observações				
Categoria	Indicadores	Frequência Absoluta	Observações Cumulativas	Quartil
Utilização	Factores favoráveis	6	25	2º
Utilização	Oferta formativa	6	31	2º
Relevância	Influência na prática pedagógica	6	37	2º

Tabela 5 - 2º Quartil - Análise de Resultados

3º Quartil - Aproximadamente 25% das observações				
Categoria	Indicadores	Frequência Absoluta	Observações Cumulativas	Quartil
Utilização	Sala de aula	5	42	3º
Importância	Estabelecimento de relacionamento entre indivíduos	4	46	3º
Importância	Estabelecimento de grupos sociais	4	50	3º
Utilização	Preparação de aulas	4	54	3º

Tabela 6 - 3º Quartil - Análise de Resultados

4º Quartil - Aproximadamente 25% das observações				
Categoria	Indicadores	Frequência Absoluta	Observações Cumulativas	Quartil
Utilização	Frequência de utilização	4	58	4º
Utilização	Outro contexto educativo (centro de recurso, apoio pedagógico acrescido, plataforma de trabalho colaborativo, p.ex: moodle)	3	61	4º
Relevância	Vantagens no processo ensino/aprendizagem	3	64	4º
Conformismo	Utiliza porque os outros também utilizam	3	67	4º
Inovação	Consegue levar os outros a utilizar	3	70	4º
Relevância	Desvantagens no processo ensino/aprendizagem	2	72	4º

Obediência	Utiliza porque é obrigado pelos superiores hierárquicos	2	74	4°
Grupos de pertença	Influência de amigos e familiares	2	76	4°
Relevância	Estabelecimento de relacionamento professor/aluno	1	77	4°
Conhecimento	Formação	0	77	4°
Grupos de pertença	Influência de outros colegas de profissão	0	77	4°

Tabela 7 - 4° Quartil - Análise de Resultados

Apenas a partir dos últimos 25% de frequência é que vemos indicadores de influência social: o "conformismo" e a "inovação" surgem ambos com três observações, enquanto "obediência" e "grupos de pertença" surgem com duas observações cada. Isto parece indicar uma baixa importância atribuída pelos entrevistados aos aspectos de influência social, pois estes aspectos (ao contrário das categorias de "conhecimento" e "utilização") apenas aparecem nos últimos 25% de observações. Parece haver uma confirmação deste relegar da influência social no indicador "influência de outros colegas de profissão" - nenhum dos inquiridos se considera influenciado pelos seus colegas, consequentemente com um registo de 0%.

Assim reparamos, concomitantemente, analisando a Tabela 3, com os dados fornecidos pelo Gráfico 2, que o indicador "exemplos de ferramentas" é o primeiro de todos, com 100%: todos os entrevistados invariavelmente, na categoria do conhecimento, referem, pelo menos o nome de uma ferramenta da Web 2.0 como sendo relevante, o "Facebook, o MSN, Blogs, Youtube, MySpace e HI5". Embora não exclusivos entre si, o outro indicador do conhecimento vem reforçar pela sua ausência com 0% - nenhum dos entrevistados refere a formação como um indicador da categoria conhecimento, levando a crer que não é esta a forma primária onde os entrevistados conheceram as ferramentas Web 2.0. Uma das entrevistadas referiu que não conhecia esses aplicativos com a designação "ferramentas Web 2.0", mas que "fiz pesquisas e perguntei se realmente eram

essas as ferramentas e fui informada que faziam parte da Web 2.0 os blogues, ou o Youtube entre outras”.

A categoria de utilização é a mais referida, apontando para um foco na utilização prática destas ferramentas. Conforme se podia ver na categoria do conhecimento que apontava sempre para os "exemplos de ferramentas", a utilização aparece como tendo uma maior participação: Apesar de 51.95% dos indicadores pertencerem a essa categoria, ela é responsável por aproximadamente dois terços dos indicadores mais referidos. Os entrevistados opinaram acerca dos "factores desfavoráveis", "factores favoráveis", "oferta formativa" e "Socialmente", referindo que, “Por outro lado há também a desvantagem da falta de contacto pessoal entre as pessoas”, “julgo que as pessoas têm a tendência para se isolar e passam a fazer o contacto através do computador e destas novas ferramentas e acabam por se isolar e afastarem-se mais e deixam de ter o contacto pessoal”, ainda que “com alguma frequência ouvimos casos de jovens que são enganados”. Mas referiram que “Para mim acho que o mais favorável de todos é nós podermos estar em contacto na hora, no momento, sem ser presencial”, “... sabemos perfeitamente utilizar o Youtube para motivar os nossos alunos”.

No que concerne ao indicador “oferta formativa” que é um indicador emergente, estes referiram que “penso que as formações que existem para os professores não são tão frequentes como podiam ser”, “a minha opinião é de que não há oferta formativa suficiente”, “Neste momento há! Eu acho que há uma grande falta porque sente-se”, “se calhar, se tivesse mais formação - uma ou outra, não eram todas, era capaz de ponderar a utilização de uma ou outra ferramenta da Web 2.0”, ou ainda em contraponto, “eu penso que não. Eu acho que estamos formados, muitas vezes com programas até de fácil acesso, basta um click, um download, começar a mexer no programa”.

Os entrevistados parecem estar mais à vontade nos indicadores desta categoria utilização. O mais fraco, com 3.9%, refere-se à utilização das ferramentas nouro contexto educativo que não a sala de aula - parece não haver ainda a sensibilidade de que as ferramentas Web 2.0 não têm que estar restritas à tradicional sala de aula e que podem ser aplicadas a outros contextos educativos, um dos entrevistados refere relativamente a um blog que dinamizou com os alunos durante

quatro anos “cheguei a assistir a situações em que eles solicitavam apontamentos ou perguntavam onde podiam ir buscar determinada informação entre eles e através do blogue”, e complementa dizendo, “Os alunos apropriaram-se de tal maneira do blogue que até ao 8º ano a plataforma passou para eles. Eu deixei de ser administrador e até ao 8º ano eles usavam o blogue para partilhar informação”. Os outros dois entrevistados que referiram este indicador, não mencionaram nenhuma situação concreta de utilização das ferramentas da Web 2.0 noutro contexto educativo, que não o da sala de aula

Fica claro que dentro da categoria de Relevância, o indicador "Influência na prática pedagógica" é o mais importante. Parece haver quase um consenso de que, de uma forma ou de outra, a prática pedagógica pode ser influenciada pela utilização das ferramentas Web 2.0. Embora a quase totalidade admita que existe uma influência, as opiniões não são consensuais acerca dessa influência ser positiva ou negativa: 42.85% consideram haver vantagens no processo ensino/aprendizagem, e 28.57% conseguem ver desvantagens nesse mesmo processo. Apenas uma vez é registado o estabelecimento do relacionamento professor/aluno como fazendo parte da relevância.

Os entrevistados referem-se a essa categoria e aos seus indicadores dizendo que a utilização das ferramentas da Web 2.0 “motiva os alunos” quando se fala das vantagens, já em relação às desvantagens, referem que “se se utilizar para não acrescentar valor aquilo que eu já utilizo todos os dias não estamos a utilizar nada de novo e torna-se uma desvantagem”, “um aspecto desfavorável é a abertura que têm [os alunos] ao mundo todo, eles expõem a sua vida a toda a gente, por isso é que não fazem um bom uso dessas ferramentas em contexto educativo”. No que diz respeito ao indicador influência na prática pedagógica, pela relevância que lhe dão, os entrevistados referem que “pode influenciar perfeitamente, positivamente a relação aluno/professor” e que “com certeza. Os interesses dos nossos alunos hoje em dia estão muito virados para as novas tecnologias e acabam por se sentirem motivados e facilmente percebem o que está a ser explicado ou trabalhado”, e mais “é inovação, não é? Num mecanismo de transmissão de conhecimento do passado que tem vindo a pouco e pouco a ficar saturado”.

Em contraponto, uma entrevistada refere que “pessoalmente, não me adequo. Não quer dizer que eu já não tenha verificado qual é a vantagem de as poder usar, se

me servirão para alguma coisa, se não me serviam, mas com toda a franqueza, para mim, e para a minha vida profissional, elas não me servem rigorosamente para nada”

A categoria referida como “importância” tem uma frequência de indicadores ligeiramente acima da média, mas pouco mais. Os 57% apresentados para os dois indicadores “Estabelecimento de relacionamento entre indivíduos” e “Estabelecimento de grupos sociais” são indicativo de que é, efectivamente reconhecido o papel das ferramentas Web 2.0 nestes dois indicadores, mas ainda parecem haver opiniões desfavoráveis acerca do relacionamento virtual - por mais de uma vez um entrevistado sentiu-se compelido a ressaltar a ideia de que, apesar de utilizar ferramentas Web 2.0, o seu meio de relacionamento primordial não é uma rede social tendo referido que “eu acho que não. Eu acho que com essas ferramentas todas, as pessoas isolam-se. Não convivem socialmente. Fecham-se em casa e pronto, aqueles amigos que se encontravam no café, encontravam no jardim, encontravam na rua, nem se preocupam já em procurá-los [...]. Eu prefiro estar uma tarde inteira sentada num café.”

Não foi o único registo nesse sentido, embora mais moderado, pois um outro entrevistado referiu que “acho que o que nos é colocado agora à disposição com estas ferramentas é mal rentabilizado com a produção de conteúdos sem interesse generalista, sem interesse que envolva para além do meu círculo pessoal. Não utilizo muito nesse aspecto”. Embora se tenha feito sete entrevistas a pluralidade de opiniões e vivências foi diversificada, pois em contraponto, e não se pense que esse contraponto era feito com os mesmos protagonistas, pois estes mudavam, conforme a categoria ou indicador, uma entrevistada mencionou que “eu acho que socialmente são ferramentas muito importantes e bastante utilizáveis, no sentido de mantermos o contacto com pessoas que não vemos há algum tempo” e secundada por outra que referiu “eu acho essas ferramentas importantíssimas tanto a nível pessoal como profissional. A nível profissional não uso tanto mas já comecei a utilizar na escola quer com os alunos quer com trabalho pessoal para preparação das aulas”.

Todos os indicadores que se encontram na dimensão da Influência Social têm um papel especial - como já vimos anteriormente, estes são os indicadores que se encontram em menor número em termos de frequências. Os valores apresentados não são muito altos, variando entre 2.6% e 3.9% em que o único indicador diferente é o da influência de outros colegas de profissão, a 0%. Parece haver uma certa mistura de papéis mas também uma certa indefinição - tanto utilizam porque os outros utilizam, como utilizam porque são requisitos da instituição ou do fluxo de trabalho, e esporadicamente, encontram-se em contextos em que são mais inovadores do que os restantes elementos à sua volta, assumindo o papel de inovadores.

Embora pouco referenciados regista-se opiniões que podemos considerar que vão do conformismo à inovação, por exemplo, “sim, desde que saiba que... tenho que fazer, tenho que fazer, e há que fazer e não vale a pena estar a discutir” ou mesmo, “mais um nível profissional de obediência, vá. Eu sei que faço aquilo porque funciona, porque é mais rápido, porque é mais claro, e temos que acompanhar as novas tecnologias, não podemos ficar pela cópia do papel A nível profissional, eu penso que muitos de nós já se sentem obrigados a”. Ou ainda “a mim fascina-me o mundo da imagem, do som, da informação, e sente-se mais umas coisas nos últimos anos que tive de trabalho do que propriamente ir atrás deles, mas eu também gosto de ir atrás dos outros quando vejo que alguma coisa me desperta interesse”.

Por outro lado existem referências que mencionam, que “os professores actualmente se utilizam estas ferramentas, utilizam mesmo para acrescentar valor. Porque têm referências e exemplos positivos e vê-se que na realidade funcionam”, ou então, “não sei se tenho esta capacidade de inovar, mas sei que sou uma pessoa que procura o conhecimento, procuro transmitir algumas das coisas que sei, mas não sou inovadora no sentido de fazer com que as outras pessoas venham atrás”.

No que concerne a influência de familiares e amigos, os entrevistados referenciaram o seguinte, “diria que em termos de pertença podem-me influenciar bastante, em termos de referência, não. Eu não sou uma pessoa que [...] por referência de quem quer que seja, porque, nem na vida, não tenho nada de

referência, mas obviamente que de pertença, obviamente que tenho. Tenho pessoas que podem influenciar-me no contexto social”, ou então referências que dizem, “a nível social, eu acho que hoje em dia facilita muito a comunicação entre os amigos [...] os amigos às vezes comentam "não viste ... no Facebook? Não, não vi, porque também não sou muito dada a isso”.

5. CONCLUSÕES

A opção por uma investigação de natureza qualitativa (indutiva) materializada num estudo exploratório, utilizando como instrumento de recolha de dados uma entrevista semi-estruturada, procurando compreender o que está a acontecer num dado contexto, foi tomada com vista a permitir lançar luz sobre questões periféricas que tenham a capacidade de esclarecer a questão de partida após correcta análise dos dados. Desta forma, a análise da informação permite ver que a questão que deu origem a este estudo é, não apenas pertinente como até central, trazendo alguma confirmação à questão, e apontando possíveis vectores futuros de análise.

Sendo o cerne deste estudo saber qual o tipo e o grau de utilização que os professores das escolas dos 2º e 3º ciclos dão às ferramentas da Web 2.0, na sua prática diária do trabalho pedagógico, bem como de que modo a influência social, nomeadamente a que é exercida pelos grupos de pertença influenciam a adesão às referidas ferramentas, não causa estranheza que a categoria “utilização” tenha sido destacada por 53,33% dos entrevistados. Relativamente aos indicadores dessa categoria, todos os professores entrevistados, 100%, têm uma opinião sobre as ferramentas da Web 2.0, conhecem essas ferramentas, ainda que pontualmente ou de uma perspectiva prática e pessoal, inclusive reconhecem a sua importância e demonstram abertura à sua utilização na sala de aula, embora alguns deles com restrições. Parecem ter uma ideia de que “é o futuro”, e encontram-se abertos a tal e consideram relevante a utilização dessas ferramentas nos diversos contextos educativos. Assim se percebe, pois o indicador influência na prática pedagógica foi referenciado por 85,7% dos entrevistados, embora, também, uma minoria, os restantes 14,3%, correspondendo a um indivíduo ter referido que “...mas com toda a franqueza, para mim, e para a minha vida profissional, elas [as ferramentas] não me servem rigorosamente para nada”. Alguns entrevistados referiram que utilizam essas ferramentas em contexto social, no entanto, a sua adopção na sala de aula faz-se de uma forma esporádica, não sistemática, e dependente da “inclinação” do professor. Richardson (2010) sugere que utilizemos essas ferramentas na nossa prática pessoal primeiro, para que possamos entender integralmente as implicações pedagógicas para a sala de aula. Os entrevistados que já utilizaram a Web 2.0 nas suas aulas, dois dos entrevistados, não referem em algum ponto que a utilizam de

forma continuada e estruturada, i.e., o facto de já a terem levado para a sala algumas vezes, não é indicativo de que têm uma estrutura sistemática de incorporação destas ferramentas dentro da sua prática pedagógica, embora um dos entrevistados tenha referido que fez uso sistemático e integrado de uma ferramenta, o blog, durante um período alargado de tempo, três a quatro anos. Sessums (2007) refere que muitos desses professores não vêem ligação entre o seu uso pessoal da Web de Leitura e Escrita e o seu uso profissional. Isso poderá ser esclarecedor do facto de não haver uma integração das ferramentas da Web 2.0 com outros espaços educativos, assumindo até os espaços virtuais e hiperespaços de aprendizagem (refiro-me particularmente à plataforma de aprendizagem de trabalho colaborativo Moddle), que não a sala de aula poderá ser disso sintomático - não existe uma integração das práticas pedagógicas entre os professores, alunos e instituições. As instituições, Escola e Centros de Formação, parecem assumir um importante papel, para os entrevistados, na futura utilização das ferramentas Web 2.0 em contexto educativo. Relativamente às instituições Attwell (2007) refere que se torna necessário que elas facilitem o desenvolvimento profissional dos professores para tenham um papel muito diferente e que por isso será necessária uma redução do controlo das instituições e a reformulação na disposição de aprendizagem. Os professores referem sistematicamente os problemas da formação no que tange às ferramentas Web 2.0. O indicador emergente "Oferta Formativa" é sintomático da relação que os docentes colocam entre a utilização das ferramentas Web 2.0 e a formação que, pelo menos aparentemente, pretendem obter e que consideram quase inexistente nesse campo específico. Este poderá ser um factor limitativo/restritivo na utilização educativa das ferramentas da Web 2.0 por parte dos professores, não deixando também de ser uma necessidade sentida pelos professores do 2º e 3º ciclos na utilização educativa dessas ferramentas. Dois dos objectivos deste estudo pretendiam infirmar ou confirmar o ora concluído. Assim confirma-se que um dos factores limitativos/restritivos, bem como uma a necessidade sentida pelos professores dos 2º e 3º ciclos na utilização educativa das ferramentas da Web 2.0 é a oferta formativa.

Garcia-Marques (2004), diz que a influência social manifesta-se quando as acções de uma pessoa são condição para as acções de outra. Neste estudo os entrevistados não deram ênfase sobre a forma como os fenómenos Influência Social, (conformismo, obediência e inovação) levam os professores a utilizarem as ferramentas da Web 2.0. Cerca de 43% reconheceram que por vezes actuam por

“algum” conformismo, embora algumas vezes levados pela obediência aos superiores hierárquicos.

Ao tentar perceber como os grupos sociais influenciam a adesão dos professores às ferramentas da Web 2.0, talvez surpreendentemente, os entrevistados não confirmam essa influência, pois, poucos, 28,5%, admitirem ser influenciados por familiares e amigos. Mais surpreendente é o facto de 0% dos professores terem referido que não são influenciados pelo grupo de pertença constituído pelos colegas de profissão.

Serão, devemo-nos interrogar, as barreiras logísticas e institucionais que por vezes os professores referem, o principal impedimento à adopção sistemática destas ferramentas? Ou estarão essas barreiras a encobrir um problema de sistematização da utilização da Web 2.0 na prática pedagógica? Um sistema baseado em conhecimento, partilhado em Rede⁸, como parece ser o que a Web 2.0 quer apontar, é longe de ser uma ideia nova. Mas com as novas ferramentas, colocam-se novos problemas. Como lidar com esse sistema baseado em conhecimento mas manter o papel pedagógico da Escola como instituição tutelada por um centralismo governamental que espartilha a transmissão de conhecimento com o cumprimento de Programas em que a aprendizagem está centrada nos conteúdos, os denominados “conteúdos programático”, e não no seu “objecto” principal que é o aluno? A utilização das ferramentas da Web 2.0 nos diferentes contextos educativos, poderá ser uma das respostas. Os professores que se prestaram a colaborar neste estudo, em maioria e sem conformismo, assim o indicaram.

O método seguido neste estudo, é por si só, impeditivo de uma extrapolação dos resultados para o universo dos professores que se encontram a leccionar nos 2º e 3º ciclo do ensino básico em Portugal, esse embargo constitui uma grande limitação deste estudo. Todos os entrevistados consideraram pertinente este tipo de estudos para um melhor conhecimento que a classe docente tem suas práticas pedagógicas. Assim, e na opinião dos professores que fizeram parte da amostra deste estudo, as conclusões poderão ser extrapolados para um grande número de

⁸ Rede Humana de Conhecimento

professores que fazem parte do universo acima referido, embora essa convicção não tenha qualquer base científica, estando suportada, apenas, no *lato sensu* da sua experiência de professor. No que tange às pistas para futura investigação as interrogações levantadas no parágrafo anterior, sugerem que se proceda a um estudo mais alargado, utilizando os métodos qualitativo e o quantitativo, com uma amostra representativa do universo em causa e quiçá, alargando o universo a todo o ensino não universitário em Portugal. Seria mandatário nesse estudo aprofundar quais os principais impedimentos da não adopção sistemática destas ferramentas na prática pedagógica. Tal estudo poderia ser útil para uma melhor informação e posterior opção do professor em utilizar ou não as ferramentas Web 2.0 na prática pedagógica. Poderia, também, servir para informar e recomendar aos decisores sobre a matéria de facto.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMANCIO, L. (2004) Identidade social e relações intergrupais. In: Vala, J., Monteiro, M. B. (Org.). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 387-409.

ARAUJO, J. C. (s/d) Entre o quadro-negro e a lousa virtual: Permanências e Expectativas, [Internet] Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2277--Int.pdf> [Consult em 13-10-11].

ATTEWELL, J. (2005). From Research and Development to Mobile Learning: Tools for Education and Training Providers and their Learners. Proceedings of mLearn 2005. [Internet] Disponível em <http://www.mlearn.org.za/papersfull.html> [Consultado em 20/05/08]

ATTWELL, G. (2007) Web 2.0 and the Changing Ways We are Using Computers for Learning: What are the Implications for Pedagogy and Curriculum?. *eLearningEurope.info Directory* [Internet] Disponível em www.elearningeuropa.info/files/media/media13018.pdf [Consult. 01-08-2007]

BAKER, K. (2002), Organizational Communication. [Internet] Disponível em <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/doe/benchmark/ch13.pdf> [Consultado em 20/10/11]

BLANCO, E. & SILVA, B. (1993) Tecnologia educativa em Portugal: conceito, Educação. origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. *Revista Portuguesa de Educação*. [Internet] Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/521/1/1993_6%283%29_37-56%28EliasBlanco%2526BentoDuartedaSilva%29.pdf [Consultado em 19-09-11]

BROWN, J. (1999) na Conference on Higher Education of the American Association for Higher Education em 1999. [Internet] Disponível em em http://serendip.brynmawr.edu/sci_edu/seelybrown/seelybrown.html [Consultado em 19/10/11]

CARR, N. (2007) Is Google Making us Stupid? [Internet] Disponível em <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/6868/> [Consultado em 20/10/11]

CIA World Factbook, 2011. Country Comparison: Population. [Internet] Disponível em <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2119rank.html> [Consultado em 20/10/11]

COUTINHO, C. P. (2006) A investigação em "meios de ensino" entre 1950 e 1980: expectativas e resultados. Revista Portuguesa de Educação, CIEd - Universidade do Minho. [Internet] Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a07.pdf> > [Consult em 13-10-11].

CYSNEIROS, P. G. (1999) Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora?. Artigo publicado na revista Informática Educativa UNIANDÉS-LIDIE, Bogotá: Vol 12, No, 1, 1999, pp. 11-24.

DeSANCTIS, G. and Monge, P. (1998), Communication Processes for Virtual Organizations. Journal of Computer-Mediated Communication, 3: 0. doi: 10.1111/j.1083-6101.1998.tb00083.x. [Internet] Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1998.tb00083.x/full> [Consult em 21-09-11].

FCT (2009) Internet na Escola, [Internet] Disponível em <http://www.fct.mctes.pt/programas/interescola.htm> PlnE, [Consult em 21-09-11].

GARCIA-MARQUES, L. (2000) O inferno são os outros: Estudo da influência social. In: Vala, J., Monteiro, M. B. (Org.). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 227-292.

JESUÍNO, J. C. (2004) Estrutura e Processos de grupo. In: Vala, J., Monteiro, M. B. (Org.). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 293-331.

KRÜGER, H. (1986) Introdução à Psicologia. Temas básicos de psicologia; v. 12. São Paulo, EPU.

LEVY, S. "All Eyes on Google; In Six Short Years, Two Stanford Grad Students Turned a Simple Idea into a Multibillion-Dollar Phenomenon and Changed Our Lives. Now Competitors Are Searching for a Way to Dethrone the Latest Princes of the Net." Newsweek (29 de Março de 2004): p. 48.

LEYNES, J-P. (1979) *Psicologia Social*. Lisboa, Edições 70.

McNAMARA, C. (1999) Interview as a Method for Qualitative Research, [Internet] Disponível em <http://www.public.asu.edu/~kroel/www500/Interview%20Fri.pdf> [Consultado em 19/10/11]

NIETSCHE EA, et al., (2005), *Tecnologias educacionais, assistenciais e gerenciais: uma reflexão a partir da concepção dos docentes de enfermagem*, [Internet] Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n3/v13n3a09.pdf>- Fabeiene>, [Consult em 01-10-11].

O'REILLY, T. (2005) *What is Web 2.0. Design patterns and Business models for the next generation of Software*, [Internet] Disponível em <http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228>, [Consult em 01-10-11].

PEREIRA, F. C. (2009) O Processo de Investigação e algumas regras metodológicas para a elaboração de Dissertações, Projectos e Relatórios de Estágios. Lisboa: Escola Superior de Comunicação.

PONTE, J. P. & SERRAZINA, L. (1998) *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério das Educação.

PONTE, J. P. (1994). *O Projecto MINERVA: Introduzindo as NTI na educação em Portugal*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação

PRENSKY, M. (2001a). Digital Natives digital Immigrants. [Internet] Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Consultado em 19/10/11]

PRENSKY, M. (2001b). Digital Natives digital Immigrants, Part II – Do They Really Think Differently? [Internet] Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> [Consultado em 20/10/11]

PTE, 2009 O PTE - missão e objectivos [Internet] Disponível em <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/Miss%C3%A3oObjectivos/index.htm> [Consult em 21-09-2011]

RAINIE, L. (2005) director da Pew Internet and American Life Project numa entrevista à BBC em 2005. [Internet] Disponível em <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4403574.stm> [Consultado em 19/10/11]

RHEINGOLD, H. (2007) Vision of the future. [Internet] Disponível em http://dspace.edna.edu.au/dspace/bitstream/2150/55010/1/Rheingold_Melbourne_Speech.pdf [Consultado em 20/10/11]

RICHARDSON, W. (2006). Blogs, Wikis, Podcasts and other powerful Web tools for classroom. 1ª ed., Thousand Oaks, CA: Corwin Press

RICHARDSON, W. (2010). Blogs, Wikis, Podcasts and other powerful Web tools for classroom. 3ª ed. Amazon.

SESSUMS C (2007) Learning Technologies, Teacher Education, and Social Media. [Internet] Disponível em <http://eduspaces.net/csessums/weblog/169433.html> [Consultado em 20/10/11]

TAJFEL, H. (1981) Grupos Humanos e Categorias Sociais – I. Lisboa, Livros Horizonte

VALA, J. (2004) Representações sociais e psicologia social do conhecimento Quotidiano. In: Vala, J., Monteiro, M. B. (Org.). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 457-502.

YIN Robert K. - Qualitative Research from start to finish. New York: The Guilford Press, 2011

Outros Sites:

"Facebook F8: Redesigning and hitting 800 million users". LA Times. Setembro de 2011. [Internet] Disponível em <http://latimesblogs.latimes.com/technology/2011/09/facebook-f8-media-features.html> [Consultado em 19/10/11]

"Google+ Hits 50 Million Users", Google Plus Today, Setembro de 2011. [Internet] Disponível em <http://www.googleplustoday.net/home/2011/9/25/google-hits-50-million-users.html> [Consultado em 19/10/11]

"Twitter co-founder Jack Dorsey rejoins company", BBC, Março de 2011. [Internet] Disponível em <http://www.bbc.co.uk/news/business-12889048> [Consultado em 19/10/11]

7. ANEXOS

Guião de Entrevista

1 - Preparação da Entrevista

Passos necessários	Descrição
1.1. Enquadramento da entrevista no projecto de investigação	<p>Este projecto de investigação pretende conhecer qual o tipo e o grau de utilização que os professores das escolas dos 2º e 3º ciclos dão às ferramentas da Web 2.0, na sua prática diária de trabalho pedagógico. A entrevista assume um papel importante, porque permite recolher directamente dos professores as opiniões ou informações que podem contribuir para responder às questões da investigação.</p>
1.2. Definição dos objectivos da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião que os professores têm sobre a utilização das ferramentas da Web 2.0; - Saber como os professores utilizam ou poderiam utilizar as ferramentas da Web 2.0; - Conhecer as expectativas dos professores sobre a utilização das ferramentas da Web 2.0, na sua prática pedagógica.
1.3. Entrevistados	<p>Professores das escolas dos 2º e 3º ciclos</p>
1.4. Entrevistador	<p>O investigador</p>
1.5. Prazos	<p>Estabelecimento do prazo de realização da entrevista. 19 a 30 de Setembro de 2011</p>

1.6 Condições logísticas	- Impressão de guiões. - Software necessário à elaboração do guião e ao tratamento e análise de dados
-------------------------------------	--

2- Planeamento da entrevista

2 1.Decisão

<p>Propósito</p>	<p>- Tema: Utilização das ferramentas da Web 2.0 em contexto educativo, nas escolas do 2º e 3º ciclos</p> <p>- Objectivos: dar resposta a quatro questões de investigação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer em que situações os professores dos 2º e 3º ciclos utilizam as ferramentas da Web 2.0, na sua prática diária de trabalho pedagógico. 2. Determinar quais são os factores que os professores dos 2º e 3º ciclos consideram facilitadores, na utilização educativa das ferramentas da Web 2.0 3. Determinar quais são os factores que os professores do 2º e 3º ciclo consideram limitativos/restritivos, na utilização educativa das ferramentas da Web 2.0. 4. Determinar quais são as necessidades sentidas pelos professores do 2º e 3º ciclos, na utilização educativa das ferramentas da Web 2.0. <p>- Dimensão: abrangência nacional</p>
<p>Entrevistados</p>	<p>Professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico a contactar para marcação da entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de várias áreas disciplinares; - de diferentes escolas; - numa amostra de 6 ou 8 entrevistados; - de diferentes gerações

Meio de comunicação	Tipo - oral (se consentida, gravada); Espaço - espaço reservado (uma sala) no edifício escolar; Momento - a definir com o entrevistado
Tempo de entrevista	De 20 a 30 minutos

2.2 - Elaboração

<p>Entrevista</p>	<p>Variáveis a serem estudadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização das ferramentas da Web 2.0, em contexto educativo; - O que leva, o professor, a utilizar a Web 2.0 - Influência social - Importância dos grupos de pertença <p>Descriminação dos itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar perguntas dos itens - Considerar as expectativas do entrevistador; - Criar alternativas para fugas às perguntas; - Adequar as perguntas ao entrevistado, seleccionando vocabulário claro, acessível e rigoroso.
<p>Marcação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar de forma breve o projecto; - Decidir espaço e momento;

2.3 Realização

<p>Questões gerais a ter em conta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção a manifestações do entrevistado (confiança, confusão, dúvida...); - Contradições apresentadas pelo entrevistado; - Momentos de entusiasmo ou emoção; - Linguagem corporal; - Ritmo da entrevista; - Tipo de linguagem utilizada; - Ambiente da entrevista.
<p>Aspectos a ter em conta na condução da entrevista</p>	<p>Apresentação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter um equilíbrio entre gentileza e profissionalismo; - Iniciar com uma conversa informal. - Descrição do projecto - Referir a entidade que entrevista; - Fazer uma referência ao projecto, aos objectivos e intenções. <p>Consentimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista; <p>Decorrer da entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajudar o entrevistado a expressar, de forma clara, as suas ideias. - Ajudá-lo na focagem do assunto; - Ajudá-lo na elaboração das ideias;

	<ul style="list-style-type: none">- Encorajá-lo nas suas linhas de pensamento;- Estimular o entrevistado a dizer mais;- Resumir oportunamente as ideias. <p>Terminar a entrevista</p> <ul style="list-style-type: none">- Atender ao limite de tempo previsto;-Abrandar o diálogo;- Resumir as ideias principais;- Agradecimento final. <p>Tomar notas</p> <ul style="list-style-type: none">- Anotar impressões da entrevista e ideias que a gravação não tenha captado.
--	--

3- Realização da entrevista

3.1 – Explicação da entrevista

Objectivos	Tópicos Exemplos de Questões	Observações
<p>Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização desta entrevista.</p> <p>Esclarecer sobre o que se pretende.</p>	<p>Como foi informado (a) previamente, sabe que estou a frequentar um curso de Mestrado em Audiovisual e Multimédia e esta entrevista destina-se a recolher informação, para subsequente tratamento, objectivando a sua utilização num projecto de investigação, no âmbito da dissertação. Pretende-se saber com esta entrevista “ qual o tipo e o grau de utilização que os professores das escolas dos 2º e 3º ciclos dão às ferramentas da Web 2.0, na sua prática diária de trabalho pedagógico, bem como a influência social (grupos de pertença, e fenómenos que podem afectar essa utilização)”.</p>	<p>Reforçar que se trata de um estudo.</p>

<p>Informar sobre a importância da colaboração do entrevistado</p> <p>Motivar o entrevistado</p>	<p>Necessito da sua colaboração de modo a conhecer o que pensam os professores sobre as ferramentas da Web 2.0, como é que vêem a sua possibilidade de utilizar essas ferramentas e que expectativas têm sobre a utilização das ferramentas da Web 2.0, em contexto educativo.</p>	<p>Esclarecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o objectivo da entrevista; - que não há respostas correctas ou erradas
<p>Utilização dos dados recolhidos</p>	<p>Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	<p>Garantir a confidencialidade e o anonimato do entrevistado, bem como a protecção e a não difusão dos registos.</p> <p>Solicitar o uso da maior sinceridade, sem qualquer tipo de preocupação juízos de valor.</p>

3.3 – O que pensam os professores sobre as ferramentas da Web 2.0

Objectivos	Tópicos/ Exemplos de Questões	Observações
<p>Perceber qual a opinião genérica que o professor tem das ferramentas da Web 2.0</p> <p>Opinião genérica que o professor tem das ferramentas da Web 2.0</p> <p>1- Web 2.0</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importância - Modo de utilização - Relevância <p>2- Influência Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conformismo, obediência e inovação. - Grupos sociais 	<p>Que exemplos me pode dar de ferramentas da Web 2.0 que conheça?</p>	<p>Procurar que o entrevistado enumere todas as ferramentas da Web 2.0 de que se recorda.</p>
	<p>Considera que as ferramentas da Web 2.0 podem ter importância no relacionamento entre indivíduos?</p>	<p>Procurar que sejam mencionados, de forma clara, aqueles que, para o professor, parecerem ser os factores mais importantes em termos de relacionamento entre indivíduos que as ferramentas da Web 2.0 podem potenciar.</p>
	<p>Considera que as ferramentas da Web 2.0 podem ser importantes no estabelecimento de</p>	<p>Procurar que sejam mencionados, de forma clara, aqueles que, para</p>

	grupos sociais?	o professor, lhe parecerem ser os factores mais importantes em termos de estabelecimento de grupos sociais que as ferramentas da Web 2.0 podem potenciar.
	Que exemplos me pode dar de um factor favorável e um desfavorável da utilização das ferramentas da Web 2.0?	Procurar que o entrevistado enumere uma característica que considere favorável e outra desfavorável da utilização das ferramentas da Web 2.0.

3.4 – Como é que vêm os professores a utilização das ferramentas da Web 2.0

Objectivos		Tópicos/ Exemplos de Questões	Observações
<p>Perceber qual a real possibilidade do professor utilizar uma ferramenta da Web 2.0</p>	<p>Saber quantos professores utilizam uma ferramenta da Web 2.0 e qual a mais utilizada.</p>	<p>Utiliza alguma ferramenta da Web 2.0?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>Se sim:</p> <p>Qual?</p>	<p>Garantir que o entrevistado responda Sim/Não e identifique a ferramenta da Web 2.0 que utiliza em caso de resposta afirmativa.</p>
	<p>Saber qual a possibilidade dos professores que ainda não utilizam as ferramentas da Web 2.0 virem a ser utilizadores.</p>	<p>Se não:</p> <p>Como actualmente não utiliza (resposta anterior negativa), como vê a possibilidade de se tornar um utilizador?</p> <p>- Nada possível <input type="checkbox"/></p> <p>- Pouco possível <input type="checkbox"/></p> <p>- Possível <input type="checkbox"/></p>	<p>Garantir que o entrevistado escolha apenas umas das opções previstas na questão.</p>

	<p>Saber a frequência com que o professor utiliza as ferramentas da Web 2.0.</p>	<p>Com que frequência utiliza essas ferramentas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teve conhecimento mas nunca utilizou; <input type="checkbox"/> - Utilizou no início e depois deixou de utilizar; <input type="checkbox"/> - Raramente utiliza; - Utiliza com regularidade <input type="checkbox"/> 	<p>Garantir que o entrevistado escolha apenas umas das opções previstas na questão.</p>
--	--	--	---

3.5 – Que expectativas têm os professores sobre a utilização das ferramentas da Web 2.0 em contexto educativo

Objectivos		Tópicos /Exemplos de Questões	Observações
<p>Perceber que expectativas têm os professores face à utilização das ferramentas da Web 2.0, no ensino.</p>	<p>Opinião geral que o professor tem das ferramentas da Web 2.0 como possível ferramenta educativa.</p>	<p>Considera que as ferramentas da Web 2.0 podem ser utilizadas em contexto educativo?</p>	<p>Procurar perceber se o professor considera as ferramentas da Web 2.0 como uma possível ferramenta educativa.</p>
	<p>Tipos de utilização das ferramentas da Web 2.0 como ferramentas educativas.</p>	<p>Que exemplos me pode dar de possíveis utilizações educativas das ferramentas da Web 2.0?</p>	<p>Procurar que o entrevistado enumere todos os usos educativos de que se recorda.</p>
	<p>Saber qual a possibilidade da utilização das ferramentas da Web 2.0 como ferramenta educativa, puderem alterar práticas pedagógicas.</p>	<p>Considera que as ferramentas da Web 2.0 podem influenciar a prática pedagógica dos professores? De que forma?</p>	<p>Procurar que sejam mencionados, de forma clara, aquelas que lhes parecem ser as práticas a alterar.</p>

	<p>Saber, na perspectiva dos professores, se a utilização educativa das ferramentas da Web 2.0 poderá influenciar a aprendizagem dos alunos.</p>	<p>Considera existirem para os alunos, em termos de aprendizagem, vantagens na utilização educativa das ferramentas da Web 2.0?</p> <p>Considera que os alunos estariam:</p> <p>mais:</p> <p>atentos <input type="checkbox"/></p> <p>motivados <input type="checkbox"/></p> <p>participativos <input type="checkbox"/></p> <p>menos</p> <p>atentos <input type="checkbox"/></p> <p>motivados <input type="checkbox"/></p> <p>participativos <input type="checkbox"/></p>	
--	--	--	--

3.6 – Validação da Entrevista

Objectivos		Tópicos /Exemplos de Questões	Observações
Averiguar as reacções do professor à situação de entrevista.	Reacções	O que pensa desta entrevista?	
Recolher sugestões do entrevistado acerca dos tópicos a incluir na entrevista.	Sugestões	O que lhe acrescentaria?	
Concluir a entrevista.	Agradecimentos	Mais uma vez, agradeço a sua disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução desta tarefa.	Agradecer mais uma vez e valorizar o contributo do entrevistado.