



Instituto Politécnico da Guarda
Escola Superior de Educação,
Comunicação e Desporto

Relatório de Estágio da Prática de Ensino
Supervisionada

Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico

Dulcina Maria Barbosa de Almeida

11 de outubro de 2012



Instituto Politécnico da Guarda
Escola Superior de Educação,
Comunicação e Desporto

Relatório de Estágio da Prática de Ensino
Supervisionada

Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico

Dulcina Maria Barbosa de Almeida

11 de outubro de 2012

Relatório orientado por:

Professor Doutor Carlos Manuel Francisco

Relatório final de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º e 2º ciclo do ensino básico, no Instituto Politécnico da Guarda.

Agradecimentos:

-Apesar de sucinta nos agradecimentos, os referidos são deveras sentidos.

-Primeiramente, quero agradecer ao Professor Doutor Carlos Manuel Francisco pelos seus ensinamentos, pela compreensão, pela orientação e pelo acompanhamento prestados no desenvolvimento deste trabalho.

- De igual modo, manifesto a minha gratidão aos professores orientadores cooperantes e supervisores, quer da prática pedagógica do 1º ciclo, quer do 2º ciclo, por terem partilhado os seus saberes o que engrandeceram a minha formação.

- A minha palavra de reconhecimento aos alunos do Agrupamento de Escolas de Gouveia que colaboraram no preenchimento do questionário e que me forneceram a matéria-prima em estudo.

- Os meus sinceros agradecimentos aos meus pais pelas oportunidades concedidas e por serem um exemplo para mim e à minha irmã pelas palavras de alento nos momentos oportunos.

-Por fim, aos meus amigos que estiveram sempre presentes.

A todos bem hajam!

Resumo

A aprendizagem não está circunscrita à escola, neste sentido ela ocorre em diferentes contextos, sobretudo familiar, quando os alunos veem televisão. Por conseguinte, o presente relatório pretende investigar a temática “escola, aprendizagem e televisão”, para tal inclui um estudo empírico, composto por uma amostra com 56 discentes. O objetivo é aprofundar o tipo de programação mais vista pelas faixas etárias entre os 7 e 12 anos e recolher a visão que os alunos têm sobre a televisão e verificar se esta é aceite em contexto escolar. As conclusões demonstram que os discentes privilegiam uma informação assente na emoção, associando a televisão ao ócio e rejeitando-a em contexto educativo.

O relatório contempla o conceito de estágio, na medida em que é a primeira experiência do ainda estudante como docente, orientado por professores que identificam os aspetos positivos e negativos, de modo a facilitar a progressão na sua prática pedagógica. Por fim, o presente documento engloba alguma informação etnográfica do meio e a caracterização dos estabelecimentos de ensino e das turmas, abrangendo ainda o contexto socioeconómico, onde realizámos a prática pedagógica.

Palavras-Chave: Escola-Televisão-Aprendizagem-Entretenimento-Educação- Regulação

Abstract

Learning is not confined to school, in this sense it occurs in different contexts, especially family, when students watch television. Therefore, this report aims to investigate the issue “school, learning and television” so, that includes an empirical study, composed of a sample of 56 students. The goal is to deepen the type of programming most viewed by age groups between 7 and 12 years old and collect the vision that students have got on television and see if this is accepted in the school context. The findings show that students prefer an information based on emotion, linking television to idleness and rejecting it in an educational context. The report includes the concept of training, as it is the first experience of the student as a teacher, guided by professors who identify positive and negative aspects in order to make the progress in their teaching easier. Finally, this document includes some ethnographic information of the school environment and characterization of schools and classes, covering also the socio-economic context, where we held the pedagogical practice.

Keywords: School-Television-Learning-Education-Entertainment-Regulation

Índice

Resumo	III
Abstract.....	V
Índice de Gráficos.....	IX
Índice de Tabelas.....	XI
Introdução	1
I Capítulo.....	3
1.Enquadramento Institucional.....	5
1.1.Meio	5
1.1.1.Guarda.....	5
1.1.2.Gouveia.....	8
1.1.3.Vila Nova de Tazem.....	9
1.2.Descrição das Escolas	11
1.2.1Escola Eb1 Santa Zita	11
1.2.2.Agrupamento de Escolas de Gouveia.....	12
1.2.3.Escola de Vila Nova de Tazem	13
1.3.Descrição das turmas	14
II Capítulo	27
1.Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada	29
1.1.O que é o estágio?	29
1.2.Quais são os objetivos do estágio?.....	32
1.3.Funções do estágio	34
1.4.Enquadramento legislativo.....	36
1.5.Contexto de natureza funcional.....	39
1.6.Reflexão	47
III Capítulo.....	51
1.Aprofundamento do problema	53

Preâmbulo	53
2.Revisão da literatura.....	55
2.1.Educação	55
2.2.Televisão	58
2.3.Televisão e ensino	62
3.Metodologia	77
3.1.Problema	78
3.2.Tipos de estudo/ Objetivos gerais e específicos.	78
3.3.Amostra	79
3.4.Instrumento	81
3.5.Procedimentos	82
3.6.Análise dos dados.....	83
4.Apresentação dos resultados.....	85
5.Discussão dos resultados.....	93
6. Considerações finais do estudo	97
Conclusão	99
7.Implicações e sugestões futuras.....	101
Bibliografia.....	103
Anexo.....	109

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Representação da distribuição da turma do 2º ano por géneros	15
Gráfico 2 Representação da turma 5ºG por géneros	16
Gráfico 3 Escolaridade dos pais da turma 5º G	16
Gráfico 4 Profissão dos pais da turma 5º G	17
Gráfico 5 Representação da turma 6º F por géneros	18
Gráfico 6 Representação da escolaridade dos pais do 6º F	18
Gráfico 7 Representação da profissão dos pais da turma 6º F	19
Gráfico 8 Representação da turma 6ºA por géneros	20
Gráfico 9 Representação da escolaridade dos pais da turma 6ºA	20
Gráfico 10 Profissão dos pais da turma 6ºA	21
Gráfico 11 Representação das atividades desenvolvidas nos tempos livres pela turma do 6ºA..	21
Gráfico 12 Representação da turma do 6º E por géneros	22
Gráfico 13 Representação da escolaridade dos pais da turma do 6ºE	23
Gráfico 14 Representação das profissão dos pais da turma 6º E	23
Gráfico 15 Representação da turma do 5º C por géneros	24
Gráfico 16 Representação do número de irmãos da turma 5º C	24
Gráfico 17 Representação da escolaridade dos pais da turma 5º C	25
Gráfico 18 Representação da profissão dos pais da turma 5º C	25
Gráfico 19 Representação da amostra por idade	80
Gráfico 20 Representação das horas de sono da amostra	85
Gráfico 21 Representação da amostra no interesse em ver mais televisão em casa	86
Gráfico 22 Representação da amostra no interesse em ver televisão nos intervalos	86
Gráfico 23 Representação da amostra no interesse de ver televisão em casa	87
Gráfico 24 Representação da amostra nas horas despendidas nas atividades	89

Índice de Tabelas

Tabela 1 Taxa de sucesso do Agrupamento em 2010/2011 no ensino básico- Regular [adaptado do PEE 2011-2015].....	13
Tabela 2 Modelo Schön.....	45
Tabela 3 Representação da amostra por géneros.....	80
Tabela 4 Membro do agregado familiar com quem a amostra vive.....	81
Tabela 5 Representação dos locais para onde se desloca a amostra após as aulas.....	88
Tabela 6 Representação dos membros do agregado familiar que acompanham a amostra na residência.....	88
Tabela 7 Representação das atividades desenvolvida pela amostra.....	89
Tabela 8 Representação dos equipamentos desportivos existentes na área de residência da amostra.....	90
Tabela 9 Representação dos compartimentos da residência onde a amostra possui o aparelho televisivo.....	90
Tabela 10 Representação dos períodos de tempo em que a amostra visiona televisão ..	91
Tabela 11 Representação dos programas vistos pela amostra.....	91
Tabela 12 Representação dos programas preferidos pela amostra.....	92

Introdução

A frequência da unidade curricular de prática de ensino supervisionada, pertencente ao plano de estudos do mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda, demanda a elaboração de um relatório de estágio que reúna diferentes componentes designadamente: enquadramento institucional; descrição do estágio e desenvolvimento de um estudo de cariz científico. Trata-se de um instrumento de avaliação que, após aprovado, confere o grau de Mestre em ensino do 1º e 2º ciclos do ensino básico, em consonância com a legislação em vigor, nomeadamente os decretos-lei nº74/2006 de 24 de março e nº43/2007 de 22 de fevereiro.

Neste sentido, o relatório está dividido em três capítulos. O primeiro descreve o meio, a escola e as turmas onde realizámos a prática pedagógica quer no 1º quer no 2º ciclos do ensino básico. O segundo apresenta uma definição de estágio e respetivas funções e ainda a nossa perspetiva pessoal da sua concretização. O terceiro estabelece uma relação entre a escola, a aprendizagem e a televisão.

Ressalvamos que a realização do estágio é o momento crucial em todo o processo académico, pois adquirimos um saber prático até então desconhecido. Pela primeira vez, lecionamos os conteúdos científicos para alunos, oriundos de diferentes meios socioeconómicos, inclusive de outras culturas, de diversas faixas etárias, ou seja, vivenciamos *in loco* a realidade educativa.

Uma vez que a prática pedagógica demonstra que a comunicação é fundamental na sala de aula, dado que o seu intento é transmitir o conteúdo de forma simples e entendível para o público presente (os alunos), podemos estabelecer uma relação entre a escola e a televisão, pois também esta veicula mensagens para uma audiência. Neste sentido, pretendemos conhecer a perspetiva dos discentes em relação aos gostos televisivos, saber qual a importância que a televisão tem nos seus tempos livres e refletir acerca das vantagens de a utilizar em contexto educativo, como instrumento de ensino. Para concretizar tais objetivos, aplicámos um inquérito por questionário a alunos do 2º

ano, na cidade da Guarda e de Viseu, e do 5º ano no concelho de Gouveia, formando uma amostra de 56 elementos.

Face ao exposto, torna-se claro que este relatório conjuga o retrato do que foi o estágio e estabelece uma conexão entre a escola e a televisão, na transmissão do saber.

I Capítulo

1.Enquadramento Institucional

A unidade curricular prática de ensino supervisionada incluiu dois momentos, no primeiro semestre desenvolvemos o estágio numa turma do 2º ano do 1º ciclo na Escola Eb1Santa Zita, Guarda e no período subsequente, com a mesma duração, no 2º ciclo em algumas turmas do 5º e 6º anos do Agrupamento de Escolas de Gouveia, na área de Português, História e Geografia de Portugal, em Gouveia e por questões logísticas em Vila Nova de Tazem, nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza.

1.1.Meio

1.1.1.Guarda

A cidade da Guarda é capital de distrito que pertence à Beira Alta. Fica situada à latitude de 40° e 33'N e à longitude de 1° 53' do meridiano de Lisboa. É a cidade portuguesa de maior altitude, 1056 m, e uma das mais altas da Europa e é formada por duas freguesias, a de S. Vicente e a da Sé. Esta cidade fica 45,76 Km de Vilar Formoso.

Para caracterizar a cidade da Guarda ao nível histórico, é necessário remontar a um passado longínquo. De acordo com Adriano Rodrigues (2000), a região da Guarda apresenta vestígios materiais da presença do Homem Paleolítico, nomeadamente o machado amigdalóide de Cairrão e os diversos dolmens ou antas espalhados pelo distrito.

Outro povo que habitou a região da Guarda terá sido os Iberos Politéistas que se dedicaram-se à pastorícia, à agricultura, exploravam os minérios e fabricavam, para usos de guerra, sabres encurvados, conhecidos por falcatas. Provavelmente, é a eles que se deve o nome da península, dado que era conhecida como a Ibéria.

Posteriormente, as comunidades agro-pastoris da Península Ibérica foram visitadas por outros povos. Segundo José Mattoso (1992), no século VIII a. C. os

Fenícios instalaram-se nas costas meridionais da Península Ibérica, e os gregos chegaram no século VII a. C. No século VI a.C. foi a vez dos Cartagineses que vieram em auxílio das colónias fenícias atacadas pelos indígenas e disputaram a hegemonia comercial com os gregos. Neste mesmo século, os Celtas, oriundos da Europa Central, invadiram e alastraram-se por toda a Península, em especial a Noroeste e a Ocidente. Os Iberos em conjunto com os Celtas deram origem aos Celtiberos e consequentemente aos Lusitanos. Estes encontravam-se na parte mais ocidental da Península Ibérica, ou seja, estendiam-se pelo Norte até ao Mar Cantábrico e pelo Sul, até ao rio Tejo. Deste modo, formou-se a Lusitânia, cujo povo se caracterizava por ser guerreiro e construiu várias povoações fortificadas: os castros ou citânias.

Por conseguinte, a cidade da Guarda foi habitada pelas comunidades lusitanas. O historiador Adriano Rodrigues (2000) destaca que a norte, onde viviam os Igaeditani, ou seja, dos habitantes de Idanha, se encontravam os Lancienses Oppidani, a civitas Lancia Opiddana.

Assim, face aos achados romanos nesta região, nomeadamente moedas romanas, cerâmicas, vidros, trajetos romanos e os restos arqueológicos junto à capela românica Senhora do Mileu, pode concluir-se que os Lancienses Oppidani residiam na Guarda. É de salientar que os Romanos, quando, em 218 a.C., invadiram a Península Ibérica tiveram grandes dificuldades em enfrentar os Lusitanos que se encontravam nos Montes Hermínios, (designados por Serra da Estrela) entre o Douro e o Tejo. O relevo e a morfoestrutura terão sido obstáculos nas conquistas romanas dado que as elevações de 1990m, como a da serra da Estrela, dificultavam o acesso.

No século V d. C., os povos germânicos, Alanos, Vândalos e os Suevos invadiram a Península Ibérica. Os Alanos e os Vândalos dominavam a Lusitânia, enquanto os suevos a região do Minho e da Galiza. “[...]A antiga divisão provincial romana que fazia do rio Douro a fronteira entre *Callaecia* e *Lusitania*. No tempo dos Suevos estabeleceu-se, por via das divisões eclesiásticas, uma íntima ligação entre o Sul da Galiza e o norte da Lusitânia” (Serrão; Marques, 1993: 266).

Os Visigodos invadiram a Península Ibérica, em 415 d.C., designando a atual Guarda por Warda que significava vigia, sentinela, guarda. Segundo Adriano Rodrigues (2000), a cidade da Guarda teve nas origens um castro luso-romano, Tintinholo, nas imediações do Castelo Velho, onde havido um núcleo urbanizado, e terá surgido a

povoação a *Ward* (Guarda) dos Visigodos, tendo sido um “oppidum visigótico” (século VI-VII).

Warda foi um vocábulo que resistiu durante longos períodos de tempo, mesmo com o domínio árabe. No entanto, como revela Adriano Rodrigues (2000) para os árabes a palavra *Uarda* significava rosa.

No século XII, devido à localização geográfica da Guarda, houve a necessidade de um reforço na defesa e da construção de uma linha fortificada, cobrindo a região.

Em 1189, D. Sancho I, com o cognome «O Povoador», deu a carta de foral à nova cidade da Guarda, no dia 27 de novembro de 1199. O monarca foi promotor da sua repovoação e transferiu a diocese egitaniense em 1203 para a cidade. O monarca mandou erguer a Catedral da Guarda, para satisfazer os seus anseios espirituais, tendo acolhido a diocese.

A concessão do foral da Guarda visava o reforço e a estruturação da retaguarda perante o perigo muçulmano que se situava a sul do Tejo e a ameaça de invasão por parte do reino cristão de Leão. Este foral foi confirmado por D. Afonso II, em 1217, e por D. Sancho II, em 1229.

A nova cidade da Guarda desenvolveu-se ao longo dos tempos e tomou a feição militar que convinha à defesa da linha fronteiriça.

O rei D. Dinis, após contrair casamento com D. Isabel de Aragão, passou mês e meio na Guarda e terá sido aqui que se ocupou com as guerras contra Castela, deste modo, a importância militar revestiu-se de extraordinário interesse estratégico, terminado pela assinatura do tratado de Alcañizes (1297).

No século XV, em 1439, Guarda contribuiu com diversas verbas, para o sustento de Ceuta. Foi neste século, que as indústrias, o gado, os lanifícios e os produtos agrícolas começaram a ser alvo de comércio intenso. Em 1465, Afonso V mandou convocar cortes pela primeira vez na Guarda, nas quais compareceu, acompanhado pela sua irmã, D. Joana. Era a décima quinta vez que as cortes se realizavam, o monarca atendeu às queixas dos procuradores e, após o seu término, voltou ao Porto.

O rei D. Manuel reformou o foral da Guarda, em 1510. Em meados do século XVI, a sociedade aristocrática local foi dividida por lutas que demoraram anos a acalmar. D. Pedro II encontrava-se na Guarda com o arquiduque de Áustria, pretendente ao trono de Espanha, e conseqüentemente entraram com ele, as invasões francesas e as guerras liberais que perturbaram o funcionamento da cidade.

Dos monumentos enriquecedores da cidade, destacam-se a catedral gótica manuelina, inteiramente de granito que se assume como uma verdadeira, fortaleza e a igreja da N^a S^a do Mileu, erguida na Póvoa e edificada no século XI.

Do século XVII datam o Paço Episcopal e o seminário de estilo Filipino e, no século seguinte, foi edificada a Igreja da Misericórdia. Outros monumentos da cidade podem ser referidos como os Paços dos Concelhos e a casa solarenga dos Alarcões, construída em finais do século XVII e de influências italianas. Do passado guerreiro existem a Porta do Sol, de El-Rei e dos Ferreiros. Esta porta é datada do século XIII, do reinado de D. Dinis, como indica Adriano Rodrigues(2000). A cidade dispõe ainda de um museu regional, apetrechado com um espólio rico e diverso. O castelo que se ergue constitui um marco na questão defensiva. De acordo com o autor citado, o castelo era cercado pelos muros da cidade e “tinha um reduto sobre escarpa de rochedos que o tornava inacessível” (Rodrigues, 2000: 75).

A designada Porta da Covilhã foi devastada no século XIX, com o consentimento do governo. Esta destruição foi considerada um ato criminoso que empobreceu a história local. A construção da catedral da Guarda, como foi referido, remonta ao século XII é de tradição românica, embora seja um edifício gótico. Além das obras referidas, a cidade da Guarda tem obras renascentistas, como a Janela Renascentista, da Rua direita. Outros monumentos podem ser referidos, tais como a Igreja da Misericórdia, com uma decoração rocóco e o pelourinho da Guarda.

1.1.2.Gouveia

O concelho de Gouveia tem cerca de 30249 Km² de área e 14 046 residentes (censos 2011). Trata-se de um concelho de altitude, situado na Serra da Estrela. “As características geomorfológicas deste concelho fizeram dele um dos mais visitados do nosso País. Conhecidos como os Montes Hermínios, Gouveia aparece nos primeiros documentos oficiais como *Gaudella*, do latim *gaudium*,- gáudio prazer” (Silva,1997:281).

Gouveia, igualmente, apresenta vestígios de romanização, nomeadamente as pontes e as calçadas. Após os conflitos bélicos e a conquista da independência, “D.

Sancho I, continuando a sua política de povoamento tentou atrair habitantes às povoações da fronteira, face ao perigo de incursões vindas de Cáceres e de Badajoz. Concedeu forais a várias povoações como Gouveia e Covilhã, em 1186, Viseu, Avô, Folgoso, Bragança e Penarroios em 1187". (Rodrigues, 2007:31) Este foral foi, posteriormente, confirmado pelo rei D. Afonso II. Segundo os teóricos, terá sido neste período que foi reconstruído o castelo, mas não resta hoje quaisquer vestígios.

Gouveia é um concelho muito industrializado, de norte a sul. As atividades predominantes são o comércio, a hotelaria e o turismo que tem vindo a aumentar. Atualmente, o concelho de Gouveia tem vinte e duas freguesias (Aldeias, Arcozelo, Cativeiros, Figueiró da Serra, Folgoso, Freixo da Serra, Lagarinhos, Mangualde da Serra, Melo, Moimenta da Serra, Nabais, Nespereira, Paços da Serra, Ribamondego, Rio Torto, S. Julião, S. Paio, S. Pedro, Vila Cortês da Serra, Vila Franca da Serra, Vinhó e Vila Nova de Tazem), em que a agricultura, a pastorícia e a vinicultura predominam e asseguram a sobrevivência das populações. Assim, Gouveia pauta-se pela sua etnografia, pelo seu artesanato e pela sua gastronomia, em particular o queijo da Serra, que continua a ser fabricado de modo artesanal, proporcionando uma boa fonte de receita para todo o concelho e dando a conhecer a região quer a nível nacional, quer mesmo a nível internacional.

1.1.3.Vila Nova de Tazem

Vila Nova de Tazem é uma das vinte e duas freguesias do concelho de Gouveia. Possui uma área de 15, 77 km² e 1708 habitantes (censos 2011). Esta pertencera em tempos a Rainha, a Riba-Mondego, a Casal e a Folgoso. É considerada, hoje, uma das mais importantes freguesias de Gouveia. Situa-se na margem esquerda do rio Mondego, a doze quilómetros da sede de Concelho.

O topónimo, Vila Nova de Tazem, está associado à relevância que o lugar de Tazem teve em épocas recuadas da história da freguesia, por isso, ficou sediada a igreja paroquial.

“Tazem -originalmente *Taasem*- é o genitivo de um nome pessoal germânico latinizado, *Atanasindus*, provavelmente o possuidor daquela «vila» na época sueca ou visigótica” (Silva,1997:291).

Remetendo para factos históricos mais longínquos, o povoamento de Vila Nova de Tazem remonta ao Período Neolítico. Ainda, hoje, é possível encontrar em alguns dos seus lugares vestígios dessa época, tais como sepulturas abertas na rocha e alguma cerâmica. Para além da existência de uma via romana que partia de Viseu passava por Vila Nova de Tazem até à Serra da Estrela.

Ainda no reinado de D. Afonso Henriques, D. Guilherme Raimondes dá o foral a Vila Nova da Rainha, que incluía Vila Nova de Tazem, no termo de Folgoso.

Em 1258, com as Inquirições Gerais ordenadas por D. Afonso III, Vila Nova estava integrada em Seia. Já no século XVI esta localidade passa a pertencer à Comenda do Casal. No entanto, o rei D. Manuel I, em 1514, atribui o foral a Casal e beneficia Vila Nova. Como em 1836, Casal foi extinto, Vila Nova passou para o concelho e Comarca de Gouveia, que se mantém até ao presente.

Anos antes, Vila Nova tinha sido palco de um conflito, durante as invasões franceses não ficou incólume à dizimação gaulesa. Assim, na terceira invasão, no ano de 1811, os soldados de Massena vindos de Torres de Vedras, pela Ponte de Murcela, saquearam e retiraram algumas alfaias de prata da igreja e outros objetos de valor da população, à semelhança do que fizeram noutras localidades do país. Durante este ataque francês, morreram vários filhos da terra, incluindo o médico, Dr. Tomás Lopes de Campos.

No que concerne ao património arquitetónico de Vila Nova de Tazem foi construído um monumento em homenagem ao neto do primeiro médico referido, também como a mesma profissão, Dr. Joaquim Borges, benemérito local, que viveu no século passado. Além deste monumento, está construída a Capela de S. João Baptista. Em Tazem foi inaugurada em 1933, a igreja São Sebastião. Contudo, a Igreja matriz de Vila Nova de Tazem destaca-se por ser considerada uma das mais belas do concelho, composta por um templo de uma só nave e de abóboda muito alta, de estilo neogótico. Outros monumentos que despertam interesse aos visitantes é o Museu Paroquial, Casa dos Mouros, penedo oscilante, Antas de Safaile e Matinhos.

Na localidade, as atividades económicas predominantes são a agricultura, a indústria e o comércio. A freguesia acolhe uma feira mensal, no último sábado de cada

mês e a feira trimestral nos dois últimos sábados. As festas e romarias decorrem no período estival, em 29 de junho (São Pedro); 24 de Junho (S. João) e 15 de Agosto (Senhora de Assunção). As festividades associadas à gastronomia galvanizam uma localidade pacata e acolhedora.

1.2.Descrição das Escolas

1.2.1Escola Eb1 Santa Zita

A escola Eb1 Santa Zita está localizada num bairro, no centro nevrálgico da cidade da Guarda, na Rua Pedro Álvares Cabral. A proximidade da Escola de Santa Zita, assim como a existência de um ATL nas imediações, propiciam uma circulação intensa de crianças, principalmente nos horários escolares. A zona envolvente à Santa Zita é formada por um núcleo de casas habitadas, maioritariamente, por uma população tendencialmente idosa. No entanto, verifica-se um incremento maior de residentes numa faixa etária mais jovem e, mais recentemente, também se constata a presença de muitos imigrantes que por ali decidem habitar.

Relativamente ao tipo de habitação, predominam casas e apartamentos com construções bastante antigas mas, genericamente, bem preservadas. O desenvolvimento do bairro, em termos demográficos, proporcionou o surgimento de serviços que ali começaram a emergir, em particular lojas comerciais, nomeadamente o centro comercial “Vivaci”. Por conseguinte, houve alterações ao nível do território, melhoria dos acessos e um aumento de circulação automóvel bem como mudanças nos hábitos diários da população residente.

De modo geral, trata-se de um bairro asseado e seguro, onde não existem problemas de grande relevância e que apresenta baixos índices de criminalidade.

A escola Eb1 Santa Zita, a funcionar desde o ano letivo 71/72 obedece à construção do tipo CU3 (Plano de Centenários Urbano), tem 3 pisos, sendo o rés-do-chão espaço polivalente e os restantes pisos salas de aula e quatro pequenas salas destinadas ao serviço administrativo e apoios. Assim, a Escola está dotada de: 10 salas de aula;1 sala de apoio a crianças surdas; 1 pequena sala de apoio educativo; 1 pequena

sala de apoio administrativo; 1 pequena sala A.A.E./fotocopiadora/telefone; 1 pequena sala de Professores; Biblioteca / Centro de Recursos e salão polivalente.

A escola é frequentada por 207 alunos, incluindo 18 alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, distribuídos por 10 turmas e com o mesmo número de docentes.

No que concerne à Comunidade Escolar, esta é constituída por crianças cuja idade varia entre os seis e os treze anos. Grande parte frequenta o A.T.L. da Casa de Santa Zita, vindos de vários pontos da cidade. São crianças, na sua maioria, oriundas de um meio socioeconómico e cultural médio, havendo algumas crianças com poucos recursos económicos.

1.2.2.Agrupamento de Escolas de Gouveia

Tendo em conta o Projeto Educativo de Escola, procedemos à caracterização do Agrupamento de escolas de Gouveia. Este entrou em funcionamento no ano letivo 2010/2011, agregando os Agrupamentos de Escolas de Gouveia e de Vila Nova de Tazem com a Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Gouveia numa única unidade de gestão pedagógica e administrativa. Por conseguinte, o Agrupamento é constituído pela Escola Secundária com 3º Ciclo, onde funciona a sua sede, 12 Jardins de Infância, 12 Escolas Básicas do 1.º Ciclo, a Escola Básica do 2º Ciclo de Gouveia e a Escola do 2.º e 3.º Ciclos de Vila Nova de Tazem. Possui mais de 1600 alunos, 280 docentes e 116 funcionários, distribuídos pelos vários espaços escolares.

Os 2º e o 3º ciclos do Ensino Básico encontram-se a funcionar na Escola Sede do Agrupamento, na Rua Vergílio Ferreira 6390-335, Gouveia e na Escola do 2.º e 3.º ciclos de Vila Nova de Tazem, sendo frequentado por 260 alunos distribuídos por 14 turmas (2011/2012). Já o 3º ciclo do Ensino Básico é frequentado por 420 alunos distribuídos por 20 turmas do ensino regular e 4 turmas de Cursos de Educação e Formação (2011/2012):

No 2º Ciclo (5º e 6º anos) a taxa de sucesso do agrupamento comparativamente ao nível nacional foi superior com uma diferença de 3,35% no 5º ano e 5,26% no 6º ano de escolaridade, como se pode verificar na tabela 1.

Tabela 1 Taxa de sucesso do Agrupamento em 2010/2011 no ensino básico- Regular [adaptado do PEE 2011-2015]

Ensin o Básico	Taxa de Sucesso	
	UO ¹	Nacional
<i>Regular</i>		
1º Ano	98,91%	100,0 %
2º Ano	96,19%	93,10 %
3º Ano	99,05%	97,40 %
4º Ano	100,0%	96,30 %
5º Ano	95,65%	92,30 %
6º Ano	97,76%	92,50 %
7º Ano	83,78%	84,10 %
8º Ano	86,49%	89,70 %
9º Ano	78,26%	86,20

Ao abordar em particular a escola EB 2,3 de Gouveia, o 2º ciclo é composto por 6 turmas do 5º ano e 5 turmas do 6º ano. O 3º ciclo é composto por 5 turmas, enquanto o 7º, 8ºanos são formados por 5 turmas, respetivamente. Já o 9º ano é constituído por 5 turmas e duas turmas do Curso de Educação e Formação (CEF).

1.2.3.Escola de Vila Nova de Tazem

A escola de Vila nova de Tazem está sedeada na Rua Dona Aurélia Moura, Apartado 8, 6290-632 Vila Nova de Tazem, pertencente ao concelho de Gouveia. A escola foi construída em 1994 e entrou em funcionamento no dia 1 de Setembro do mesmo ano. Nesta escola funciona o ensino pré-escolar, o 1º Ciclo, o 2º Ciclo, o 3º Ciclo.

¹ Unidade Orgânica

No presente ano letivo, 34 crianças frequentam o ensino pré-escolar. O funcionamento é de 2.^a a 6.^a feira em regime normal, num total de cinco horas letivas diárias. A interrupção para almoço é de 90 m in. Quanto ao segundo ciclo é composto por cinco turmas, que perfaz 75 alunos. O 1º ciclo funciona de 2.^a a 6.^a feira em regime normal, num total de cinco horas letivas diárias, com intervalo de vinte minutos no período da manhã e de dez minutos no período da tarde.

As atividades letivas decorrem em dois períodos diários: entre as 9.00h e 12.00h e entre as 13.30h e as 15.30h, sendo a interrupção para o almoço de 90 minutos, acordados em reunião com pais/encarregados de educação. Após as atividades letivas, são desenvolvidas —Atividades de Enriquecimento Curricularl (AEC), das 15.30h às 17.30h.

Enquanto, o 2º Ciclo é constituído por 3 turmas com um total de 55 alunos: 19 alunos do 5º ano e 36 alunos do 6º ano.

O 3º Ciclo é formado por 6 turmas com um total de 95 alunos, dos quais 32 alunos compõem o 7º ano de escolaridade, 35 alunos fazem parte do 8º ano e por fim o 9º ano é formado por 19 alunos. Os Cursos de Educação e Formação são frequentados por 9 discentes.

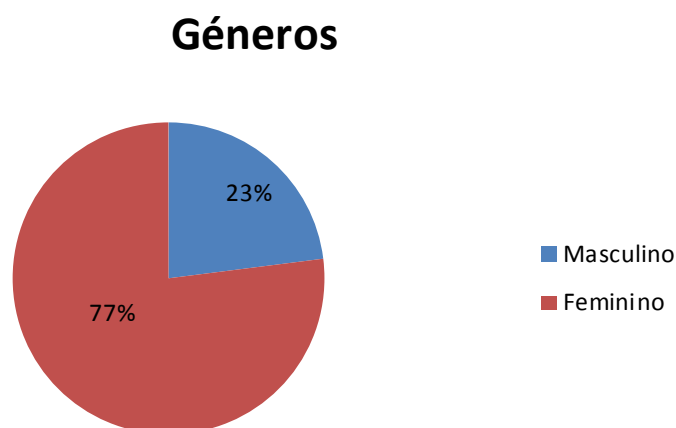
As Escolas do 2.º e 3º CEB funcionam em regime diurno de 2.^a a 6.^a feira. As atividades começam às 8.30h e terminam às 17.05h, exceto à Quarta-Feira, que terminam às 12.35h. No período da manhã realiza-se um intervalo de 15 minutos e um intervalo de 5 minutos. No período da tarde há dois intervalos de 10 minutos. As aulas têm a duração de 45 e 90 minutos e tanto o início como o fim de cada período letivo são assinalados com um toque de campainha.

A escola mantém-se aberta de 2.^a a 6.^a Feira, entre as 8:00 e as 24:00 horas.

1.3.Descrição das turmas

A turma do 2º ano da Escola Eb1 Santa Zita é composta por 13 alunos, 10 do sexo feminino e somente 3 do sexo masculino, como comprova o gráfico1.

Gráfico 1 Representação da distribuição da turma do 2º ano por géneros



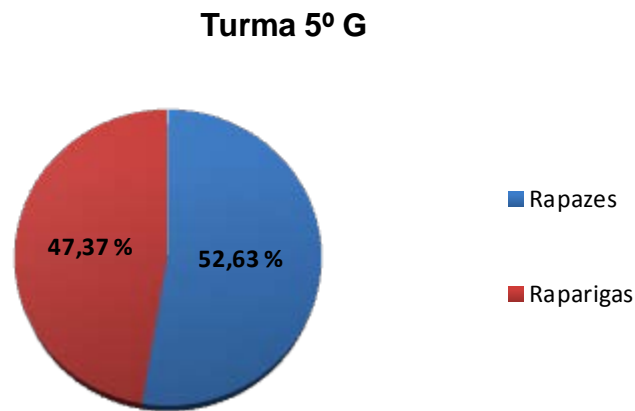
Dez elementos da turma têm 7 anos, os restantes têm 9 anos, mas estes estão integrados na turma do 2º ano, tendo em conta que possuem currículos alternativos, sendo duas alunos e um aluno. Uma delas tem necessidades educativas especiais, apresenta um atraso cognitivo de dois anos e toma medicação para a hiperatividade. Por sua vez, o discente também tem dificuldades cognitivas e sociais. Ambos estão enquadrados no decreto-lei nº 3/2008. A outra criança, de etnia cigana, revela dificuldades no relacionamento com os outros e com baixo desenvolvimento cognitivo.

Na turma em estudo, somente duas famílias apresentam um estatuto socioeconómico médio, os restantes baixo. Assim, 23 dos pais da turma possuem habilitações literárias do ensino básico, 1º e 2º ciclos; 12º ano e 2 licenciatura.

A mãe assume o papel de encarregado de educação, excepcionalmente 2 alunos têm o pai como seu representante na escola. Ainda que seja uma turma com alguns problemas de disciplina, é composta por alunos com muitas potencialidades.

E relação ao 2º ciclo, a turma G do 5º ano, da escola de Vila Nova de Tazem, é constituída por 19 alunos, sendo 9 (47,37%) do género feminino e 10 (52,63%) do género masculino.

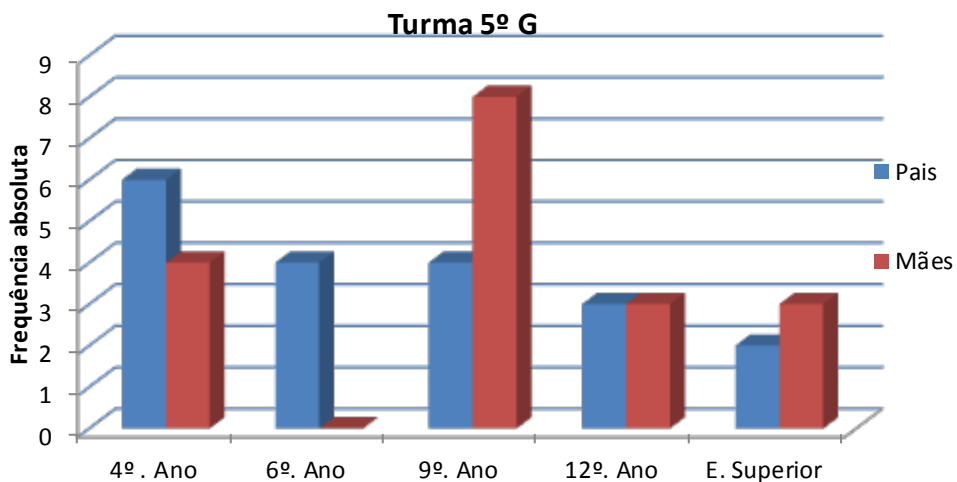
Gráfico 2 Representação da turma 5ºG por géneros



No percurso escolar dos alunos, só um deles sofreu uma retenção, tendo 11 anos, todos os outros têm 10. Grande parte dos discentes reside na freguesia de Vila Nova de Tazem e os outros nas localidades próximas. Maioritariamente, os alunos deslocam-se para a escola de autocarro, outros de carro e apenas dois estudantes a pé. O agregado familiar dos alunos é, predominantemente, constituído pelos pais e pelos irmãos, embora um deles tenha a avó no seu seio familiar.

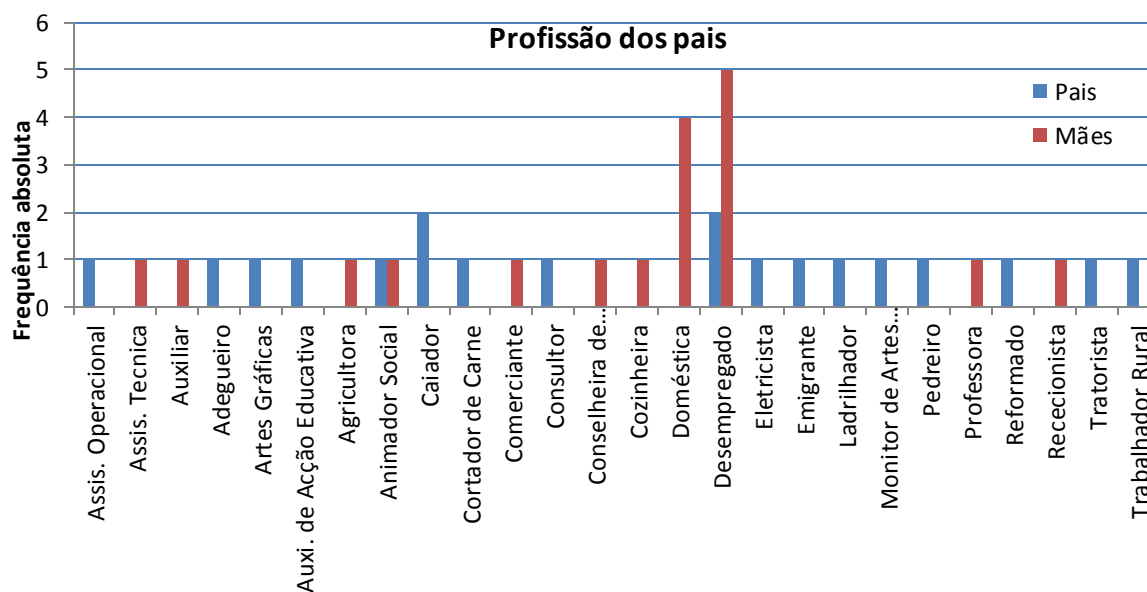
O encarregado de educação é liderado pela figura materna (94,74%). A escolaridade predominante entre as mães é o 9º ano de escolaridade, ao passo que os pais têm o 4º ano de escolaridade, como se pode ver pelo gráfico 3. A média da idade das mães é de 40 anos e enquanto que a dos pais é de 43 anos de idade.

Gráfico 3 Escolaridade dos pais da turma 5º G



Como se pode notar pelo gráfico 4, as profissões dos pais são muito heterogêneas, no entanto é de salientar que cinco mães encontram-se desempregadas e quatro são domésticas. Relativamente aos pais, dois estão desempregados. Tal é indicativo que as famílias pertencem a um grupo sócio – cultural de nível baixo.

Gráfico 4 Profissão dos pais da turma 5º G



A divisão da casa escolhida pelos alunos para o estudo é o quarto ou a sala, revelando que beneficiam de ajuda proveniente de familiares.

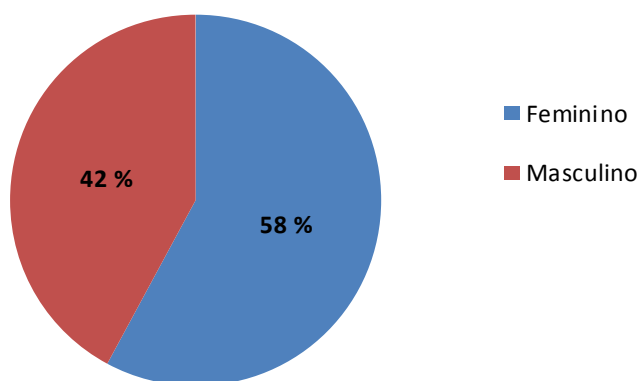
Os estudantes estão bem integrados tanto no seio da turma como na escola, dado que frequentavam a instituição.

Globalmente, a turma obtém bom aproveitamento e revela interesse científico e académico, empenho e responsabilidade. Contudo, quatro alunos demonstram mais dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa, igual número a Matemática e cinco alunos Inglês. Por conseguinte, foram propostos para frequentar apoios pedagógicos acrescidos às mesmas, a fim de colmatar as suas dificuldades educativas. Assim, foram traçados planos de acompanhamento, recuperação e programas educativos individuais. Relativamente ao comportamento, há alguns alunos indisciplinados, fomentando a agitação na sala de aula e contribuindo que a indisciplina se generalize na turma. No entanto, há outros que assumem um comportamento adequado ao contexto em que estão inseridos.

Em relação à turma F do 6º ano, esta é constituída por 19 alunos, sendo 11 (58%) do género feminino e 8 (42%) do género masculino.

Gráfico 5 Representação da turma 6º F por géneros

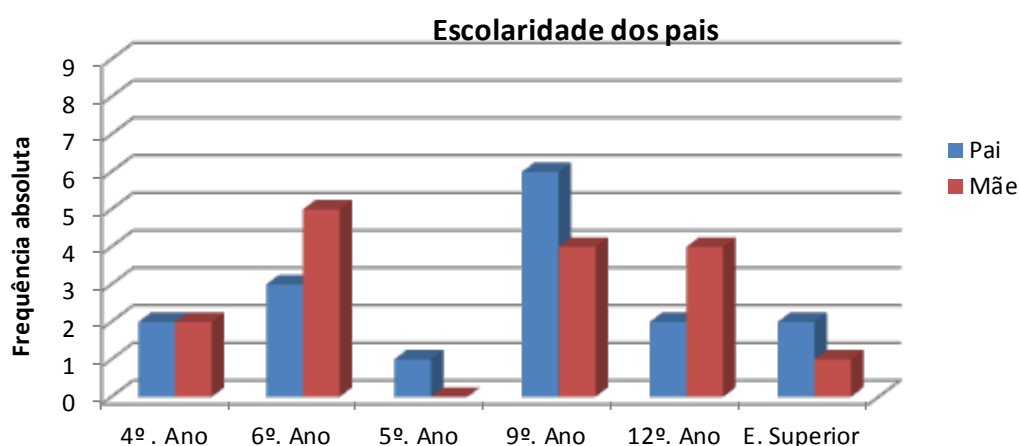
Constituição da turma do 6º F



A maioria dos alunos possui 11 anos de idade, não apresentando qualquer retenção no segundo ciclo. Grande parte dos discentes reside em Vila Nova de Tazem, em localidades do concelho de Gouveia. A maior parte dos alunos deslocam-se para a escola de carro (9), outros de autocarro (7) e a pé (4). O seu agregado familiar é partilhado com os pais e irmãos.

O encarregado de educação é maioritariamente a figura materna (89%), sendo que a maioria possui o 2º ciclo e o ensino secundário, enquanto que os pais têm o 3º ciclo de escolaridade, como se pode ver pelo gráfico 6.

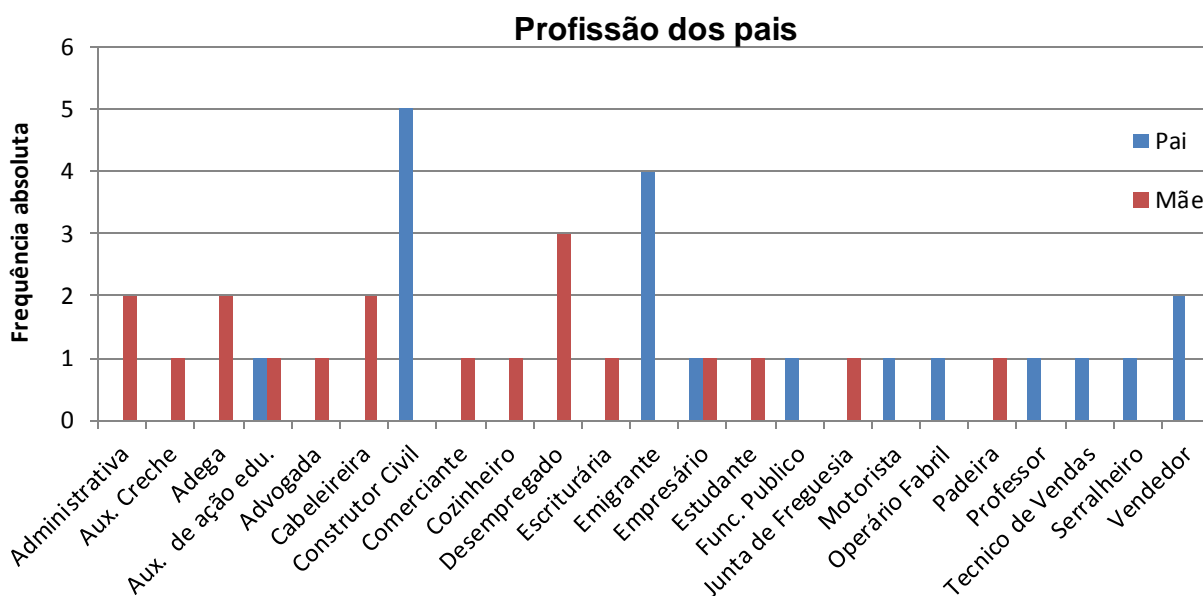
Gráfico 6 Representação da escolaridade dos pais do 6º F



Com base no gráfico 7 é possível verificar que apesar da diversidade das profissões, há um número elevado de pais a trabalhar na construção civil. No que

concerne às profissões das mães são, de igual modo, distintas, todavia três delas encontram-se desempregadas.

Gráfico 7 Representação da profissão dos pais da turma 6º F



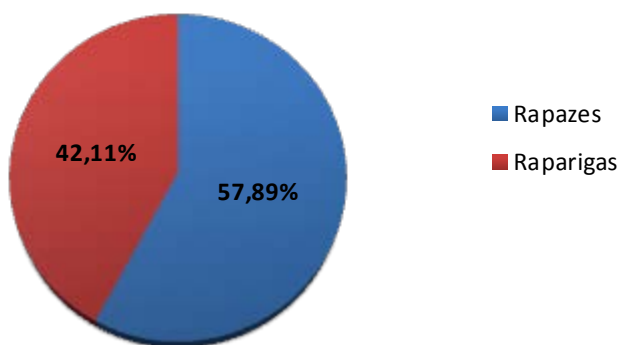
A turma indica que tem apoio ao estudo em casa e escolhe o quarto para o efeito. Alguns discentes,9, recebem subsídio através do SASE (pertencendo 5 ao Escalão A e 4 ao Escalão B).

Os estudantes estão bem integrados no contexto educativo, uma vez que pertenciam à mesma turma no ano anterior. De modo geral, a turma tem bom aproveitamento e revela interesse científico e académico, empenho e responsabilidade. Contudo alguns alunos demonstram mais dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa (4) e a Matemática (5) e Inglês (4). Neste sentido, usufruem dos apoios pedagógicos acrescidos às mesmas.

Em Gouveia, a turma A do 6º ano é formada por 19 alunos, sendo 8 (42,11%) do género feminino e 11 (57,89%) do género masculino.

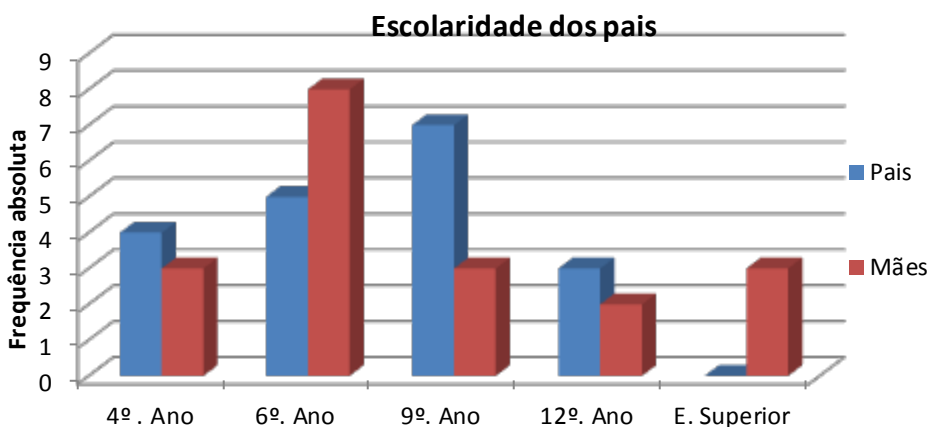
Gráfico 8 Representação da turma 6ºA por géneros

Constituição da Turma 6º A



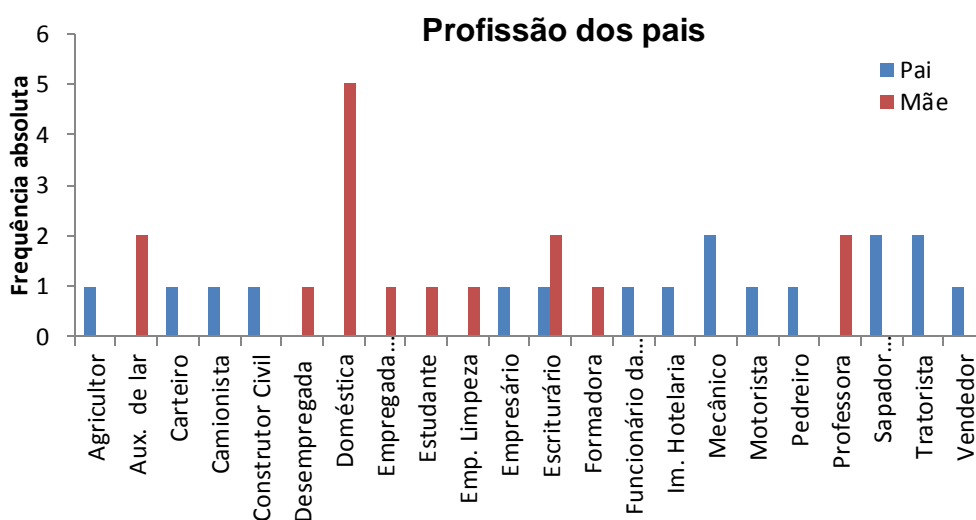
A maioria dos alunos possui 11 anos de idade à exceção de dois com 12 anos e um aluno com 13 anos, não apresentando qualquer retenção no segundo ciclo. Há ainda um pequeno grupo de três alunos com uma retenção no 1º Ciclo. Grande parte dos discentes habita na área envolvente à escola ou em localidades do concelho de Gouveia. Muitos destes alunos deslocam-se para a escola de autocarro, sendo onze, enquanto que seis de carro e três estudantes a pé. O seu agregado familiar é partilhado com os pais e irmãos. Como o gráfico 9 evidencia o encarregado de educação é liderado pela figura materna (84,21%), sendo que a maioria possui o 2º ciclo de escolaridade e os pais têm o 3º ciclo de escolaridade,

Gráfico 9 Representação da escolaridade dos pais da turma 6ºA



Quanto ao gráfico 10, está patente que o leque de profissões é diverso, embora cinco mães sejam domésticas e uma esteja desempregada. Em relação à profissão dos pais pauta-se pela heterogeneidade.

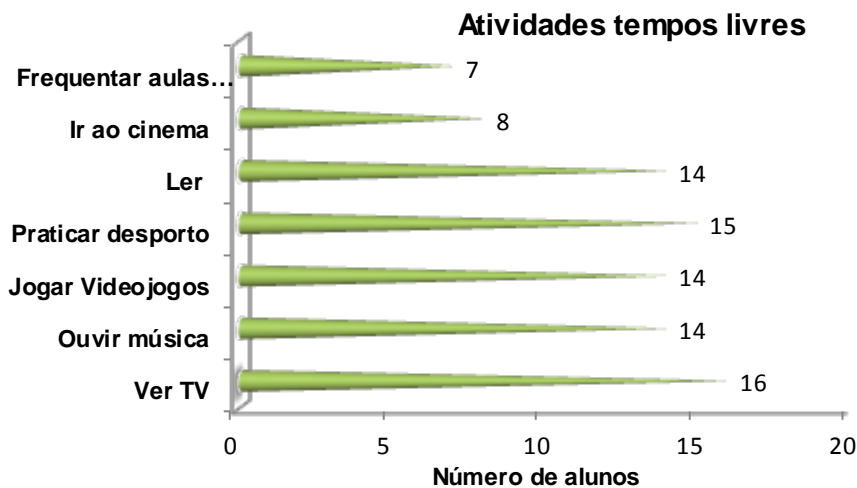
Gráfico 10 Profissão dos pais da turma 6ªA



Dezoito alunos sentem-se acompanhados no estudo pela família e a divisão da casa escolhida para o mesmo é maioritariamente o quarto (13), seguidamente a sala (3), a cozinha (2) e por último o estúdio (1).

Durante os tempos livres, preferem ver televisão, ouvir música, jogar videojogos, praticar desporto e ler. Há ainda um número reduzido que vai ao cinema (8) e frequenta aulas de música (7), como se pode ver no gráfico 11.

Gráfico 11 Representação das atividades desenvolvidas nos tempos livres pela turma do 6ªA



Diversos alunos (9) recebem subsídio através do SASE (pertencendo 7 ao Escalão A e 2 ao Escalão B).

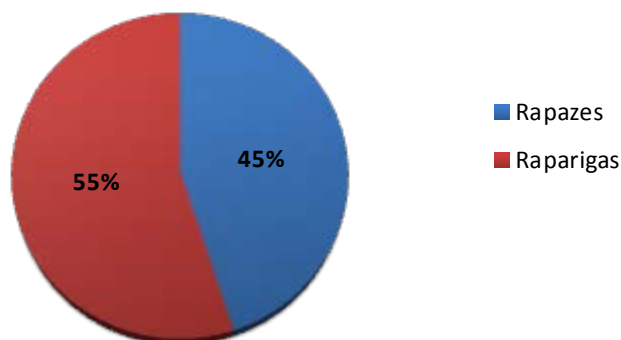
A turma é constituída pelos mesmos alunos do ano transato e inclui mais um colega novo que ficara retido.

A turma apresenta bons resultados escolares, contudo alguns alunos revelam mais dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa (4) e a Matemática (2), estando a usufruir de apoios pedagógicos acrescidos. Quanto ao comportamento, os alunos são disciplinados, motivados e curiosos o que permite extrapolar para conteúdos ou áreas que não constam no manual escolar.

A turma E do 6º ano é constituída por 20 alunos, sendo 11 (55%) do género feminino e 9 (45%) do género masculino.

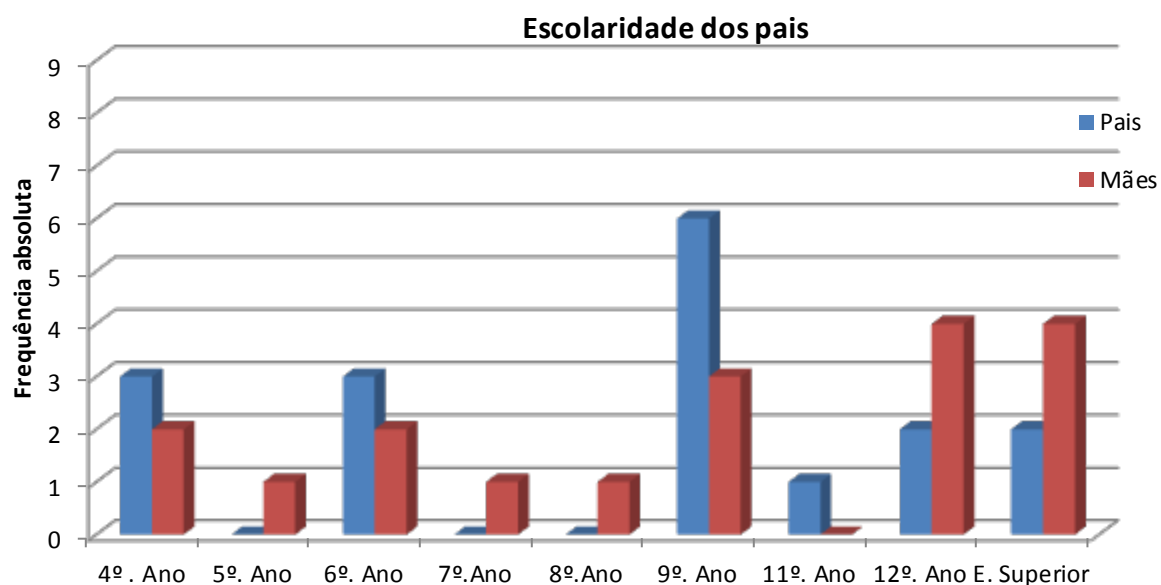
Gráfico 12 Representação da turma do 6º E por géneros

Constituição da Turma 6º E



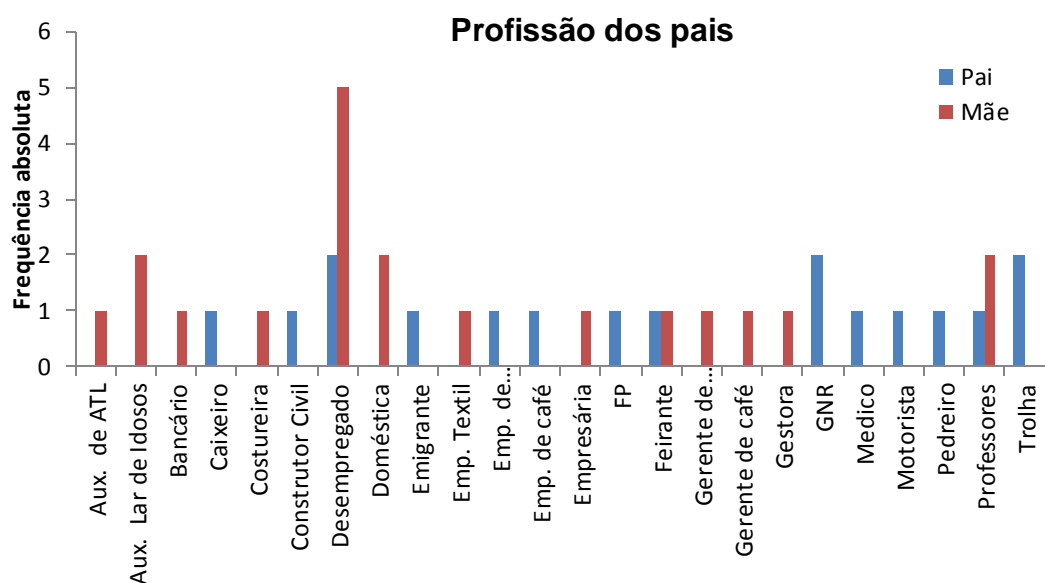
A maioria dos alunos possui 11 anos de idade, três com 12 anos e um com 13 anos, não apresentando qualquer retenção no segundo ciclo. Grande parte dos discentes reside em Gouveia ou em localidades próximas. O agregado familiar dos alunos é partilhado com os pais e irmãos, sendo 80% as mães, encarregadas de educação. Quatro delas possuem o ensino secundário, o mesmo número no ensino superior. A maioria dos pais é detentora do 3º ciclo de escolaridade, como se pode ver pelo gráfico seguinte 13.

Gráfico 13 Representação da escolaridade dos pais da turma do 6ºE



Perante o gráfico 14 é possível verificar que as profissões dos pais são distintas, contudo é de salientar que cinco mães e dois pais encontram-se desempregados.

Gráfico 14 Representação das profissões dos pais da turma 6º E



Os alunos são acompanhados pela família no estudo e a divisão da casa escolhida pelos mesmos para tal é o quarto (12), seguidamente a sala (5) e por último a cozinha (3).

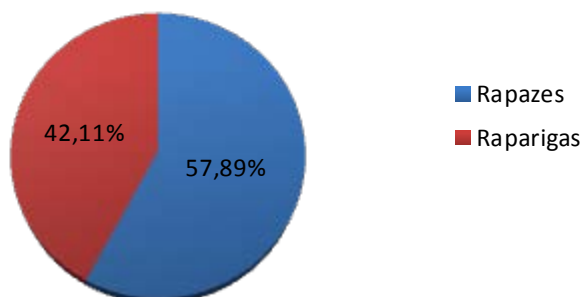
Durante os tempos livres, preferem ver televisão, ouvir música, jogar videojogos, praticar desporto e ler. Há ainda um aluno que pratica BTT. Todos afirmam auxiliar os pais nas tarefas domésticas, exceto três discentes.

Globalmente, a turma tem bom aproveitamento e revela interesse científico e académico, empenho e responsabilidade.

A turma C do 5º ano é constituída por 19 alunos, sendo 8 (42,11%) do género feminino e 11 (57,89%) do género masculino.

Gráfico 15 Representação da turma do 5º C por géneros

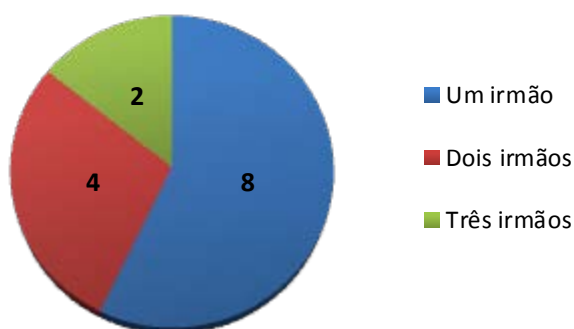
Constituição da Turma 5º C



A maioria dos alunos possui 10 anos de idade à exceção de dois com 11 anos e um aluno com 9 anos. Um deles apresenta duas retenções no primeiro ciclo. Grande parte dos discentes reside na localidade ou em freguesias do concelho. Um elevado número de alunos desloca-se para a escola de autocarro, outros de carro e apenas um estudante a pé. O agregado familiar dos discentes é partilhado com os pais e irmãos, sendo este um número variável. Como comprova o gráfico número 2.

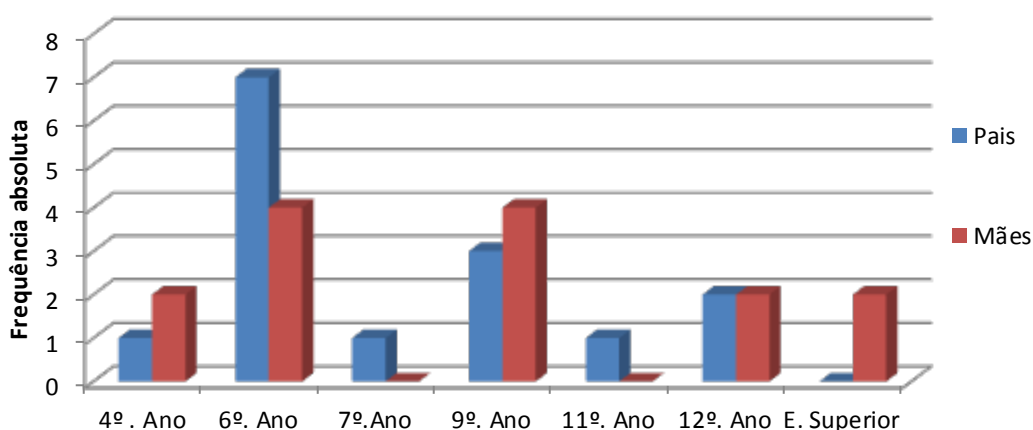
Gráfico 16 Representação do número de irmãos da turma 5º C

Número de irmãos



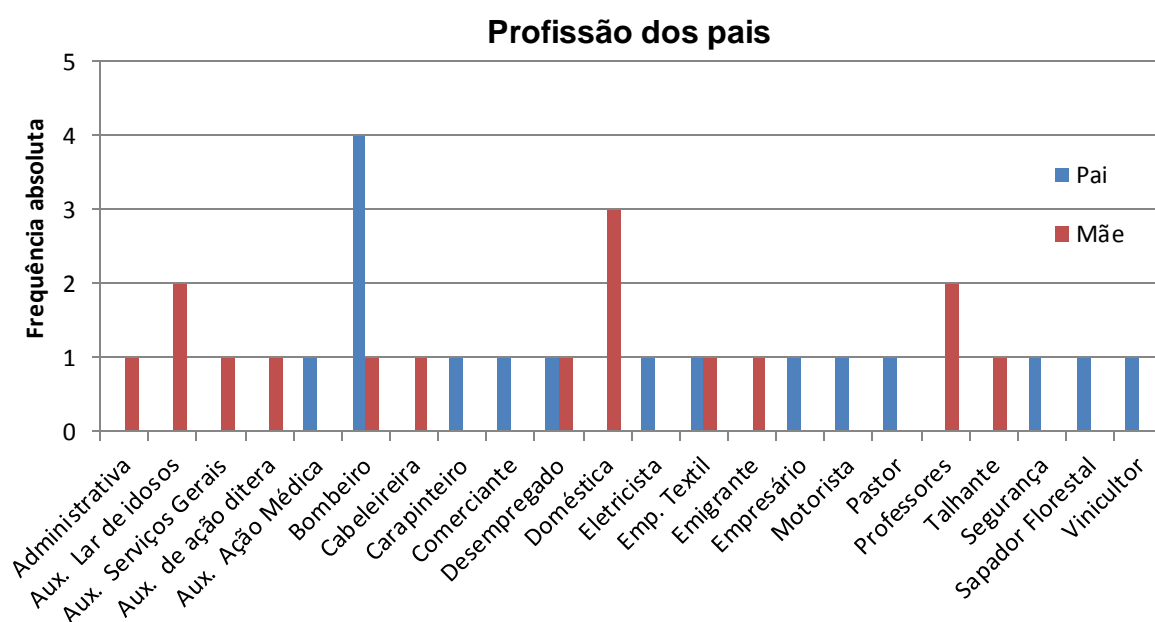
Na turma, a mãe é o encarregado de educação, na maioria dos alunos (63,16%) com idades compreendidas entre os 35 e os 36 anos. No entanto, cinco alunos têm o pai a desempenhar essa função (26,32%) e um estudante tem o padrasto. A média das idades dos pais está compreendida entre os 39 e os 40 anos de idade. No que concerne à escolaridade materna, predomina o 3º ciclo de escolaridade em relação à formação paterna, esta recai no 2º ciclo de escolaridade.

Gráfico 17 Representação da escolaridade dos pais da turma 5º C



O gráfico 18 patenteia as profissões dos progenitores, sendo a mais repetida de bombeiro no caso masculino e doméstica no caso feminino.

Gráfico 18 Representação da profissão dos pais da turma 5º C



Todos os alunos revelam acompanhamento no estudo pela família e indicam realizar essa tarefa no quarto.

Durante os tempos livres, grande parte dos alunos pratica desporto, bem como ajuda os pais nas tarefas. A atividade laboral que pretendem exercer no futuro são diversificadas, assentam nas áreas relacionadas com o desporto, as ciências ou as artes.

Diversos alunos (8) recebem subsídio através do SASE (pertencendo 5 ao Escalão A e 3 ao Escalão B).

Apesar de a turma ter aproveitamento escolar, dois estudantes têm Necessidades educativas Especiais (NEE).

II Capítulo

1.Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada

1.1.O que é o estágio?

Ao longo de quatro anos letivos, tivemos a oportunidade de adquirir uma formação teórica, sujeita a avaliações periódicas sobre os assuntos abordados em aula, ou seja, adquirimos uma formação académica. De acordo com Mialaret (1991) esta consiste no processo e no resultado de estudos específicos e gerais realizados num domínio. Consequentemente, a formação desenvolve competências mais aprofundadas em determinadas disciplinas científicas do que noutras, mas tal não obstem, na formação de professores, a contemplações de diversos saberes. “(...) é necessário que a própria formação dos futuros professores utilize os métodos da pluridisciplinaridade” (Mialaret, 1991: 11).

Contudo, o plano de estudos que frequentámos não se cingiu à teoria e incluiu uma componente pedagógica através da realização de um estágio. Este consiste “no conjunto dos processos que conduzem um indivíduo a exercer uma atividade profissional (a de professor) e o resultado desse conjunto de processos” (*idem*, 1991:11).

Por outras palavras, “o estágio é um procedimento didático que tem por finalidade colocar o educando em contato direto com uma atividade real da sociedade, para a aquisição de uma experiência autêntica e ao mesmo tempo para comprovar conhecimentos e aptidões para o exercício de uma profissão” (Nérici,1973:340).

Por conseguinte, é uma forma de experienciar uma profissão e adquirir determinadas competências.

Para Perrenoud *et al* (2002), o estágio associa-se como uma disciplina, com significações que decorrem num determinado contexto, ou seja, saberes estruturados que estão organizados sob a forma de um plano curricular.

Torna-se pertinente definir o conceito de currículo, considerado como “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que

se dão para alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhos na escola, ano após ano” (Zabalza,1994:12).

Na verdade, o estágio é o culminar de um processo de instrução realizado pelo estudante. Como patenteia Francisco (2006) é a concretização de uma etapa fundamental de aprendizagem, preparação e evolução profissional, dado que permite, por um lado, a aplicação da teoria aprendida durante os anos anteriores, por outro, vivenciar a experiência de ensinar com todas as necessidades e dificuldades que implica.

Neste âmbito, Mialaret (1991) acrescenta que tanto a formação académica como a formação pedagógica estão interligadas, sem a supremacia de uma em relação à outra. Deste modo, na componente teórica adquirem-se conhecimentos científicos que são aplicados na formação pedagógica. Na nossa opinião, esta descortina uma realidade com desafios frequentes, ignorados na formação teórica. Na verdade, a prática desenvolvida na escola tem um aspeto muito benéfico no sentido de que é acompanhada por um supervisor, profissional da área dotado de experiência, que esclarece dúvidas e orienta o desempenho do aspirante a professor. Contudo, aludindo a Moreira (2000), o estágio pode perder o carácter formativo, se o estudante reproduzir e reger-se por uma cultura transmissiva. Neste sentido, a comunicação entre o estudante e o seu professor supervisor permite colmatar tal dificuldade. “O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (Nóvoa,1997:26).

O professor orientador fornece os meios para que o aspirante à carreira possa aplicar o conhecimento adquirido ao longo da formação académica bem como adquirir conhecimentos de cariz prático. “Cette mission s’inscrit dans une dynamique de soutien d’un projet pédagogique où le stagiaire devra passer d’une situation initiale à une nouvelle situation à l’issue de la formation, mesurée par une évolution de son savoir et de son savoir-faire” (Sabon, 1994:82).

De acordo com a teoria construtivista de Jean Piaget, o meio é a forma de desenvolver as capacidades intrínsecas do homem. “Segundo Piaget, na inteligência apenas o seu funcionamento (estruturas funcionais) é hereditário e os conteúdos derivam da interação do sujeito com o objeto”. Por conseguinte, o sujeito “posto em contacto com o seu ambiente e procurando adaptar-se ao mesmo interage com ele (através da assimilação e da acomodação) e, é assim que lhe surgem os conhecimentos

(criados em resposta aos estímulos ambientais, que os condicionaram)” (Cabanas, 2002:285).

De facto, as atividades práticas que caracterizam o estágio permitem ao professor estagiário uma riqueza de conhecimento resultante da interação com o meio. “Num modelo construtivista de formação considera-se que o aluno de práticas, o estagiário, aprende quer em interação com os seus formadores quer em interação com as crianças ” (Oliveira-Formosinho, 2002:121).

No entanto, a aprendizagem não reside somente na interação com os professores e com os alunos, mas também ocorre em diferentes contextos, como na sala de aula, na instituição de formação e mesmo em relação a estilos de vida, valores ou crenças, ou seja, “o estagiário aprende em interações microssistémicas e em interações mesossistémicas.” (*idem*, 2002:122)

Segundo Altet (2000), na comunicação pedagógica, o docente fomenta a interação com o aluno, canalizando-o para o seu quadro cognitivo de referência, isto é, para a área que domina.

Associado à aprendizagem do futuro professor está a avaliação, dado que o desempenho deste é apreciado seja pelo professor supervisor, seja pelo professor orientador. Na realidade, “o professor, é por sua vez, avaliado pelos seus colegas, pelos seus superiores, os pais dos alunos, e evidentemente, pelos seus alunos, cada categoria julgando segundo os seus próprios critérios, e agindo eventualmente com os seus poderes” (De Ketele *et al*,1988:132).

Por conseguinte, a avaliação está presente na prática de um professor e assume maior importância quando se trata de um professor estagiário. No entanto, como refere Postic (1990), ela não deve ser considerada um mero instrumento de avaliação, mas sim um mecanismo de autocorreção, de melhoria no desempenho profissional.

Efetivamente, para o professor debutante evoluir, tem de estar recetivo aos aspetos negativos que lhe foram apontados. “Se recebeu do exterior críticas e conselhos sem os acolher como seus, o objetivo, que consiste em obter uma mudança no comportamento do professor sempre que este parece inadequado à situação não será atingido”(Postic, 1990: 251).

Para ser concretizado tal intento, o professor estagiário necessita de receber um feedback da sua avaliação, mais uma vez e como foi mencionado anteriormente, o

diálogo entre os professores e os estagiários revela-se uma ferramenta útil para o cumprimento desta função.

Além deste aspeto, o estágio contribui, sobretudo, para inculcar no professor estagiário a “perspectiva crítico-reflexiva que forneça os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa,1997:25). Na verdade, a formação determina a profissão, ou seja, “o processo é explícito e racional e é pela formação que se vai construir a identidade profissional” (Altet, 2000:27; Francisco 2006).

Esta também é formada devido ao confronto de ideias, das reflexões assentes nas representações e da construção das mesmas, como acrescentam Paquay *et al* (2001).

Outro aspeto focado por estes incide nas representações que estão subjacentes à formação dos professores, uma vez que funcionam como referências, modelos que permitem ao professor categorizar os alunos. “(...) a profissão de educador pede funcionários obedientes e uniformes na sua manutenção de valores e conservação de saberes” (Paquay *et al*, 2001: 52).

Assim, a sociedade demanda que os indivíduos de uma comunidade tenham o mínimo de valores e normas comuns, que devem ser veiculados pela escola, os que se aproximarem da cultura da classe média acabam por ter mais sucesso do que aqueles que se afastam da norma padrão.

1.2. Quais são os objetivos do estágio?

Os objetivos em educação assumem diversos significados. Para Berbaum (1993), podem agrupar-se em: explícitos, que fomentam o desenvolvimento de atividades junto dos alunos, baseando-se na ação; formação, que consistem nos resultados esperados; não explicitados e latentes, aqueles que o formador não tem consciência e os inconfessados. Aos objetivos do estágio estão subjacentes as competências profissionais, que assentam em “projetos-atos-competências” (Paquay *et al*, 2001: 89). Deste modo, os projetos são compreendidos como “o sentido, os fins”, enquanto os atos definem-se pelas “condutas apresentadas enquanto professor”, por fim, as competências definem-se pelos “saberes [e] representações” (*idem*, 2001:89)

O estágio assenta em diversos propósitos, tal como conferir a profissionalização, que é fortalecida, quando a “implementação de regras preestabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética” (Perrenoud,1993:137). A profissionalização é um exemplo da “terciarização das sociedades desenvolvidas e de aumento contínuo das forças de trabalho afetas aos serviços, (...) em particular à educação” (*idem*, 1993:137). Face ao progresso de que são alvo as sociedades, há uma preocupação na melhoria dos serviços e conseqüentemente maior investimento, traduzindo-se num aperfeiçoamento acentuado das diversidades atividades que compõem o setor terciário, entre elas o ensino. Assim, “as políticas da educação, a profissionalização dos professores pode adquirir um grande significado, não só para fazer face às pretensões das profissões do setor terciários, mas também para preparar as novas gerações para uma sociedade complexa, planetária e incerta” (Perrenoud, 1993:137)

Como sublinha Francisco (2006) o estágio visa a concretização prática dos conhecimentos, valorização e enriquecimento assente na experiência, nas competências e destrezas técnicas, na maturidade social, na identificação das áreas com maior ou menor domínio e na tomada de consciência da complexidade da docência.

Do amplo leque de objetivos, Nérici (1973) destaca a envolvência do estudante numa realidade estudada anteriormente de modo teórico, a motivação dos alunos para aprofundar os estudos, a confirmação de saberes e a constatação de atitudes favoráveis ou não a um certo tipo de atividade e por fim, a comprovação da vocação. É pela prática, que o estudante verifica se tem apetência para desempenhar a profissão ou não, caso não a tenha poderá descobrir outras áreas de interesses.

Em qualquer atividade profissional predomina um código e a área da docência não é exceção, visando “transmitir a cultura docente que lhe é inerente (conhecimentos, valores, modelos, etc.) ao futuro professor, para assim se integrar como membro funcional da comunidade” (Francisco,2006:32).

Na sequência do exposto, o estágio é a “porta de entrada” para ingressar na profissão e o estagiário assume comportamentos baseados nas suas emoções, motivações e intenções.

1.3. Funções do estágio

O conceito de função, em pedagogia, refere-se ao “papel assumido pelo conjunto dos atos pedagógicos que concorrem para atingir um objetivo preciso, com o fim de permitir ao professor adaptar-se à situação pedagógica criada” (Postic, 1997: 183).

Na realidade, os atos pedagógicos visam a concretização de algum intento. Altet (2000:53) acrescenta que estes se desenrolam de “forma metódica, organizada, em função da finalidade e das estratégias que o professor determinou e dos condicionalismos impostos pela situação”

Para Postic (1997) a função do docente está determinada pelo sistema institucional, pelos administradores e pelo que os discentes que esperam do professor, tendo como referência a imagem que têm do sistema educativo.

Assim, os professores assumem diversas funções, “são organizadores de diferentes formas de aprendizagem humana e, inevitavelmente, participam, como especialistas, da avaliação do efeito do seu trabalho” (Fleming, 1971:23).

Para que o docente cumpra devidamente as suas obrigações, deve avaliar a sua prática, nas suas diferentes dimensões. “O mais importante é a avaliação feita pelo estudante e depois pelo estagiário de si próprios em relação aos saberes, ao *savoir-faire* e às atitudes requeridas pelo exercício profissional” (Paquay, *et al*, 2001:52).

O estágio espelha o conhecimento alcançado ao longo do percurso académico do estudante, revelando-se de um detetor de saberes, pois o estagiário em ação é que denota os seus conhecimentos ou a carência dos mesmos.

O professor estagiário assume um papel “ambíguo: como aluno para a instituição de formação, como professor com os seus direitos e deveres, para a escola e para o ministério” (Pacheco e Flores, 1999: 54). Além disso, na nossa opinião, os pais e de modo geral a sociedade não depositam muita confiança no desempenho do estagiário e até de certa forma desresponsabilizam-no, mas os seus professores têm expectativas elevadas em que a excelência é a palavra de ordem.

De igual modo, o estagiário é alvo de avaliações que são consideradas como “um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma ação de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino” (Pacheco e Flores, 1999: 167). Assim, a avaliação do professor estagiário é contínua,

sendo o “resultado de uma reconstrução quotidiana do seu pensamento e da sua ação” (*idem*,1999:168)

De acordo com Francisco (2006), a avaliação é o instrumento que acompanha o estágio e visa a melhoria da prática pedagógica. Os critérios de avaliação são determinados pelas orientações educativas emanadas pelo ministério tutelar, mas quem materializa a avaliação são os professores: supervisor e orientador. É importante referir que a avaliação determina o ingresso na carreira, ou seja, permite “com maior ou menor facilidade em função da nota obtida, a colocação no mercado de trabalho” (Francisco, 2006:53). Na verdade, uma nota quantitativa espelha o sucesso ou o fracasso do aluno, por conseguinte, o seu desempenho é pautado pelo *stress* e pela preocupação.

O professor supervisor tem a tarefa de avaliar o trabalho do estagiário, assim sendo, deve emitir opiniões e atribuir notas de uma forma imparcial e não baseada em estados emocionais.

No que concerne ao trabalho desenvolvido pelo professor estagiário, este deve organizá-lo sempre em função do aluno e das suas necessidades e não exclusivamente em proveito próprio. “Encontra-se nos estagiários um cuidado centrado, sobretudo sobre eles mesmos mais do que sobre a criança. Este egocentrismo aparece nitidamente atenuado nos que estão empenhados na profissão” (Piéron, 1996:14).

De igual modo, o estágio visa despertar no indivíduo a capacidade de se relacionar com os outros, pois não é “uma característica inata da sua personalidade, é uma competência de acção profissional que pode ser apreendida e, portanto, deve ser ensinada em processo de supervisão” (Oliveira- Fomosinho,2002:122).

Certamente, os indivíduos que pela sua personalidade possuem mais facilidade em interagir com os alunos, já são detentores dessa competência, os outros com mais dificuldades têm a oportunidade de superar tal obstáculo e aprender a comunicar de forma coerente e integrada no contexto educativo.

De facto, a comunicação é fundamental na sala de aula, remeto para Francisco (2006:38) que sublinha a “clareza das instruções e do discurso do professor” no processo de ensino/aprendizagem. Em contexto de sala de aula, em algumas circunstâncias, sentimo-nos como se exercêssemos o cargo de jornalista, à semelhança de experiências profissionais anteriores que tivéramos, em que organizávamos as estratégias de aprendizagem tendo em conta o nosso público, os alunos, indo ao encontro das suas vivências, necessidades. Durante as aulas, pretendíamos ser claros,

concisos de modo que a mensagem fosse captada pela nossa audiência. Neste sentido, estabelecer uma relação entre a comunicação e a aprendizagem torna-se coerente e pertinente, podendo ser objeto de estudo.

1.4. Enquadramento legislativo

O sistema educativo, como todo os outros, não permanece incólume às mudanças da sociedade, sendo a escola um espelho da mesma. De facto, as questões políticas afetam a escola, mas esta também afeta a sociedade, tratando-se, claramente, de uma relação de influências, norteadas pelos valores e pelas ideologias da comunidade.

Por conseguinte, é publicada a lei nº 46/86 de 14 de outubro sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que assenta na Constituição portuguesa, designadamente no princípio básico do acesso à educação.

Assim, a LBSE determina a organização geral do sistema educativo que inclui o ensino pré-escolar; ensino básico; secundário e superior. São apresentadas as modalidades especiais de educação escolar, tais como: a educação especial; formação profissional; ensino recorrente de adultos; ensino à distância e ensino do português no estrangeiro, compreendendo as respetivas organizações. Os apoios educativos são referenciados neste documento bem como a formação dos professores. A LBSE torna-se um documento regulador da educação que visa a concretização de vários objetivos, entre eles a defesa da identidade nacional. Contudo, este documento legal esteve sujeito a várias alterações até à atualidade. Com efeito, é publicada a lei nº 115/97 de 19 de setembro que implementa novas regras de acesso ao ensino superior, em particular os indivíduos com mais de 25 anos que não necessitam de ter formação secundária concluída, para ingressar no nível de ensino subsequente. Aborda também os graus que o ensino politécnico e o ensino superior podem conferir e impõe que a qualificação profissional seja obtida através da licenciatura. Pela publicação da lei nº 49/2005 de 30 de agosto, a LBSE sofre a 2ª alteração e a 1ª alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior. É referido que os jovens maiores de 23 anos podem frequentar o ensino superior, bastando a realização de provas adequadas ao curso a frequentar. Outra

das medidas incide na organização dos cursos com base nos créditos, de acordo com as regras da União Europeia.

No que concerne à profissão de docente, o decreto-lei nº 15/2007 de 19 de janeiro modifica o estatuto de carreira docente consignado na LBSE, tendo como novidade a avaliação do desempenho dos professores e a inclusão do período probatório. Outra medida prende-se com a implementação de duas categorias: professor e professor titular. Este pode assumir funções de coordenação e supervisão. Assim, a avaliação pode incidir “numa dimensão de controlo, que pode ser questionada numa lógica de desenvolvimento profissional, de acordo com propósitos formativos, ora numa lógica de *accountability*, isto é, de prestação de contas, no seguimento de objetivos de quantificação de produtos” (Pacheco e Flores, 1999: 168).

Independentemente das perspetivas dominantes, os autores referidos destacam que o “sistema de avaliação de professores deve ter em conta quer a complexidade dos contextos escolares, quer a multidimensionalidade da natureza do processo ensino-aprendizagem” (*idem*, 1999:168).

Esta avaliação é realizada pelos coordenadores de departamento curricular ou conselho de docente, bem como pelos órgãos de direção executiva que têm a função de observar as aulas e ter em consideração o progresso dos resultados escolares dos alunos. Além destas medidas, no período probatório os professores realizam uma prova de avaliação de conhecimentos, sendo um requisito prévio à candidatura e estão sob a supervisão de profissionais com mais experiência.

Contudo, o decreto-regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro reformula o regime de avaliação e aposta no mérito como sinónimo de progressão. Assim, todos os docentes, incluindo os professores titulares estão sujeitos à avaliação.

No que concerne à profissionalização dos professores, esta sofreu recentemente alterações devido ao Processo de Bolonha, como consta no decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março, que não só afetou os cursos de educação bem como todos os outros. O documento legal mencionado indica a implementação dos 3 ciclos de estudos; traça as diferenças entre os institutos politécnicos e as universidades e concebe a organização dos cursos com base no sistema europeu sobre a transferência e a implementação de créditos.

Se no passado, um aspirante a professor frequentava uma licenciatura de 4 anos que lhe conferia a profissionalização numa área, com a publicação do decreto de lei nº

43/2007 de 22 de fevereiro que regulamenta a habilitação profissional para a docência, a habilitação própria ou suficiente são extintas, passando a prevalecer, unicamente, a habilitação profissional. Por conseguinte, é promovida uma formação generalista para a educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico, designada pela licenciatura em educação básica que permite aceder ao mestrado. Só este nível de ensino confere a profissionalização e pode incidir sobre um de quatro domínios: educação pré-escolar; 1º ciclo; ambos níveis ou 1º e 2º ciclos. Este mestrado é uma novidade, pois conduz à monodocência no 2º ciclo, o que contraria a diversidades de professores existente neste ciclo.

Os legisladores, conscientes da importância do estágio pedagógico, obrigam à sua realização. “Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática pedagógica consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos e capacidades, (...) na produção em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade” (Decreto-lei nº 43/2007).

Ao remeter para o Decreto-Lei nº 240/2001 de 21 de junho, está patente que o professor, como elemento integrante da sociedade, deve estar apetrechado de conhecimentos e de formações acreditadas pelo ministério tutelar. Com conhecimentos da sua área de formação e no exercício da sua função deve cruzar vários saberes de diversas origens “fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”(Decreto-Lei nº 240/2001).

A principal função do professor é ensinar, visando a aplicação do seu saber de formação e o exercício da prática pedagógica. A escola é entendida como um organismo educativo, pelo que, desta forma, assume a responsabilidade social de veicular um conjunto de aprendizagens transversais a várias áreas entendidas num contexto social e, temporariamente, compreendidas como pertinentes.

Paralelamente, o professor deve assumir uma atitude de diferenciação pedagógica, ou seja, tratar os alunos de forma diferente, de acordo com as suas idiossincrasias e, concomitantemente, agir de modo isento de preferências. Este documento veicula conhecimentos, mas também instrução, socialização e estimulação, fomentando a segurança e a confiança nos alunos para que se integrem socialmente. Por

consequente, um profissional de educação deve ser um bom comunicador, pautando-se por uma dimensão cívica e formativa das suas funções assentes numa estabilidade emotiva. De igual modo, deve promover aprendizagens que se enquadrem no currículo e fundamentar bem o saber das diversas áreas.

Ao abordar o perfil e o desempenho do docente, não posso ignorar a relevância das novas tecnologias na aprendizagem. Neste sentido, estas são um recurso didático que deve ser usado em contexto de sala de aula para facilitar aprendizagem.

Para ser bem-sucedido, o professor deve articular a dimensão de ensino e de aprendizagem, sendo que primeira se restringe ao ato de ensinar, enquanto a segunda se centra no aluno e na sua capacidade de aprender. A combinação entre estas duas realidades processa-se pela comunicação na aula, que funciona como agente regulador, devendo ter como objetivo fundamental a personalização e o desenvolvimento livre, responsável e harmonioso do aluno enquanto indivíduo.

A avaliação deve ser um instrumento de regulação, útil para diagnosticar problemas e conseqüentemente resolvê-los. Num contexto de educação pública de massas, o perfil do professor é definido como dinâmico, interventivo na comunidade escolar, promotor do respeito por todos os seus elementos e incentivador da democratização da educação escolar. O docente deve refletir sobre a sua prática profissional, investigar, estar atualizado, adquirir mais formação, trabalhar em equipa, privilegiando a partilha de saber e conhecimento em prol dos alunos. Estes devem ser integrados na escola, independentemente das suas necessidades. Daí a publicação do decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, visando “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”. Com esta prática, impera o respeito por todos os indivíduos e a aceitação da diferença.

1.5.Contexto de natureza funcional

Durante a realização da prática pedagógica, tivemos o acompanhamento de vários professores supervisores que partilharam a sua experiência e saberes de modo a que obtivéssemos sucesso nas atividades. Primeiramente, o conceito de supervisão

define-se “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional ” (Alarcão e Tavares,1987:18).

Aliás, Piéron (1996) alude para uma relação entre o mestre, o professor supervisor, e o aprendiz, o professor estagiário, em que o primeiro transmite o seu conhecimento e a sua experiência, obtidos ao longo da sua formação, ao segundo. Tal formação só enriquece quem quer singrar no meio educacional. De acordo com Amaral; Moreira, Ribeiro (1996), o professor supervisor tem como objetivo fundamental auxiliar o professor em formação a melhorar o seu ensino quer pelo desenvolvimento pessoal, quer pelo desenvolvimento profissional. As leituras feitas neste âmbito permitem verificar que os teóricos são unânimes quanto ao papel do professor supervisor, atribuindo-lhe a incumbência de auxiliar no ato de desbravar um mundo desconhecido, para quem, como nós, desconhece a realidade da profissão.

Neste sentido, Francisco (2006:45) traça dois conceitos sobre a supervisão: o primeiro de cariz tradicional, em que o professor supervisor tem a função de avaliar e inspecionar a prática pedagógica dos alunos; o outro conceito, mais atual, define o docente supervisor como um orientador, “facilitador de aprendizagem e do conhecimento”.

Deste modo, prevalece a conceção de que o professor supervisor não é uma figura temida ou ameaçadora, mas também não realiza todo o trabalho do estudante. Na verdade, ele assume uma posição intermédia, ou seja, apoia o aluno e indica *como* realizar as atividades. A supervisão é uma “estratégia de formação”, envolvendo dois sujeitos, o mestre e o aprendiz, sendo que o “primeiro recolhe e analisa as dificuldades manifestadas pelo segundo na sua área de intervenção, aconselhando-o e ajudando-o a ultrapassar essas mesmas dificuldades” (Francisco, 2006: 46). Consideramos que, como alunos, o auxílio na resolução de problemas e dificuldades permite que se possa crescer profissional e pessoalmente.

A supervisão tem três funções: “melhorar a instrução; desenvolver o potencial de aprendizagem do educador; promover a capacidade de organização de criar ambientes de trabalho auto-renováveis” (Oliveira-Formosinho, 2002:24).

Consequentemente, o supervisor tem a tarefa de “acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos” (Alarcão, 2002:233). Além de incutir no estagiário uma “abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento”, que vão

conduzi-lo à reflexão e a uma análise crítica do seu trabalho, como indica Francisco (2006: 58)

Efetivamente, o professor supervisor funciona como elo de ligação entre a comunidade educativa e o estudante proveniente do ensino superior. O primeiro acaba por ser uma âncora, em quem o estagiário procura apoio, discussão, reflexão e aprovação. É ele quem promove a socialização do estagiário que “vive de uma forma directa ou indirecta sob a influência dos supervisores/orientadores, tendo em vista os aspetos úteis e imediatos que lhe garantam o sucesso académico e profissional, (...) transmitindo-lhes as primeiras «regras» e funções da profissão” (Pacheco e Flores, 1999: 54).

Para a concretização destes objetivos, ele tem de possuir determinadas características, nomeadamente equilíbrio emocional, tranquilidade, além de “capacidades comunicativas-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas” (Alarcão, 2002:233).

De acordo com Isabel Alarcão (2002), as competências interpretativas recaem na leitura da realidade humana, social, cultural e histórica; as de análise e avaliação consistem no desenvolvimento de projetos, desempenhos; as de dinamização e formação envolvem a mobilização de saberes, apoios e, por fim, as relacionais concentram-se na empatia, na gestão de conflitos.

A orientação pedagógica demanda muito tempo e disponibilidade, não sendo uma tarefa pontual, requer um trabalho contínuo e “será tanto mais funcional e eficaz quanto mais for (...) frequente, sistemática, coerente no tempo e com as situações (...)” (Francisco, 2006: 59).

Face à complexidade da supervisão, o professor supervisor tem de possuir além de algumas características referidas, também a compreensão e a tolerância que são relevantes na relação pedagógica. Na verdade, a relação entre professor supervisor e estagiário assenta nas relações interpessoais que extrapolam a componente pedagógica, como refere Francisco (2006:54) “pois a relação supervisiva surge como uma relação de natureza interpessoal, onde é importante que cada um seja capaz de compreender o outro.” Assim, está traçado o perfil de um supervisor que não só labuta na área técnica, mas também na dimensão social, relacional, contrastando com o passado, em que muitos professores desempenhavam funções de supervisão para as quais não tinham vocação nem experiência, como refere Francisco (2006). Neste sentido, o professor

supervisor deveria ter “formação específica na área da supervisão, nomeadamente na formação específica dos supervisores (diagnosticar necessidades, treino da capacidade de observação, iniciação à investigação), bem como um maior acompanhamento /apoio do aluno estagiário” (Francisco, Pereira, Pereira, 2007:189). Na nossa perspetiva, trata-se de uma sugestão que deveria ser implementada, pois o professor supervisor é aquele que estabelece uma relação mais próxima com o estagiário, logo consegue facilmente detetar quaisquer perturbações vivenciadas pelo mesmo.

Se o estagiário não desenvolve empatia pelo seu professor supervisor, ou vice-versa, o primeiro não irá aproveitar devidamente as vantagens do estágio, sendo, na nossa opinião, o único penalizado, dado que este pretende ingressar na carreira. Por conseguinte, para que ocorra sucesso pedagógico, os envolvidos terão de unir esforços e interagir de forma salutar para que ocorra o “bem-estar dos alunos estagiários” (*idem*, 2007:189). Quando ele desenvolve uma relação pouco amistosa com o seu orientador, as consequências serão inúmeras. Primeiramente, o estágio será sempre uma atividade penosa, desprovida de interesse o que afeta o desempenho do estagiário. Terá sempre receio de expor dúvidas ou apresentar sugestões, pois teme as críticas ou comentários derrotistas que o afetam emocionalmente. Aliás, em situações mais radicais, ocorre a desistência do estágio, ficando a carreira profissional ameaçada. Não obstante, o estagiário deverá ter a humildade e estar disponível para receber críticas e consciencializar-se de que está num processo de formação e que não é um profissional já credenciado.

Piéron (1996) foca os elementos que determinam o sucesso do estágio, nomeadamente a escolha das atividades tendo em consideração as características dos alunos, o modo como a atividade vai ser ensinada e as relações entre o estagiário e o orientador. Na nossa opinião, a relação estabelecida entre estes dois elementos afeta seguramente o desempenho do primeiro. Como corrobora Paquay *et al* (2001), o professor supervisor pode estimular ou bloquear o desempenho profissional do estagiário.

A prática pedagógica tem a sua concretização na sala de aula que é o espaço privilegiado para a ocorrência de aprendizagem, logo é sobre este contexto que deve recair a reflexão, no sentido de uma progressão do desempenho pedagógico do futuro docente.

Assim, o professor supervisor assume o papel de “facilitador de aprendizagem do professor, ao levá-lo a tomar consciência das características do seu agir em situação e ao assumir, em conjunto com o supervisor, responsabilidade pelas acções tomadas” (Amaral, Moreira, Ribeiro, 1993: 97).

Paralelamente, “o estagiário aprende em interação com os supervisores que simultaneamente lhe solicitam que privilegie a dimensão de interação no processo de ensino-aprendizagem que desenvolve com as crianças. Estamos perante um dos princípios centrais da formação (...) do isomorfismo de processos” (Oliveira-Formosinho, 2002: 122). Por outras palavras, o estagiário torna-se um discípulo do seu professor supervisor, adquirindo as características deste, dado que o tem como referência. Apesar disso, o futuro professor também é aluno e possui uma experiência que transporta para a sala de aula. “A experiência de aluno continua quando o candidato a professor (ou aluno professor futuro-professor frequenta um curso de formação de professores. Esta situação formativa, sob a influência de uma instituição de formação, proporciona-lhe a compreensão do currículo oficial para se tornar professor, nomeadamente através da aquisição de conhecimento profissional, sobretudo na sua vertente declarativa ou proposicional” (Pacheco e Flores, 1999: 53).

No que concerne à prática pedagógica do estagiário, esta deve resultar de uma orientação prévia do supervisor. Contudo, o professor estagiário não se pode pautar por uma letargia, mas sim deve apostar no desenvolvimento de atividades, assentes na criatividade, que seguidamente são visionadas e aprovadas pelo supervisor. Após o cumprimento desta tarefa, segue-se o momento de aplicação das mesmas. Segundo Francisco (2006), o sucesso profissional do professor depende da qualidade da prestação evidenciada pelos alunos e a relação que o docente estabelece com estes.

Com efeito, Mendes e Fonseca (1988:151) mencionam determinados comportamentos que os discentes assumem, num ambiente empático e favorável à aprendizagem, designadamente “atitude alegre e descontraída, concentração e atenção espontâneas, boa integração da imagem e do corpo, economia da conduta psicomotora e ajustamento entre o comportamento e a ação”. Contrariamente ao referido, num ambiente hostil, o aluno assume “uma atitude assustada e contraída, dificuldade de atenção e concentração, dispersão fácil e desatenção, prejuízo na integração da imagem do corpo e respetivo limiar de perceção, sinergias onerosas e respetivo aumento de consumo de energia para uma mesma tarefa e desajustamento entre comportamento e

situação”. Com base nos comportamentos dos alunos, o professor estagiário apercebe-se se está a concretizar os seus intentos e pode refletir sobre a sua ação. De facto, predominam diferentes práticas pedagógicas, Francisco (2006) compilou-as, designando por cenários de imitação artesã, pessoalista, behaviorista, descoberta guiada, clínico, psicopedagógico e integrador. A primeira prática referida é entendida como supervisão direta, em que o estagiário se limita a imitar o professor, já a perspetiva pessoalista valoriza o sujeito, a análise e reflexão da prática pedagógica. O cenário behaviorista assenta nas técnicas e métodos utilizados, enquanto que no cenário da descoberta guiada, a formação resulta da observação, da análise e reflexão de diversas intervenções pedagógicas. O cenário clínico recai nas diferentes fases, planificação, interativa e pós ativa e o cenário psico-pedagógico incide na resolução de problemas e no desenvolvimento de capacidades para a resolução dos mesmos. Por fim, o cenário integrador, como o próprio nome indica, estabelece uma ligação entre o sujeito e a aprendizagem.

Associada às diferentes práticas pedagógicas, está a planificação que é comum a todas elas, ou seja, a planificação é um mecanismo que permite ao estagiário planear, organizar e refletir sobre o modo como vai ensinar. Segundo Damião (1996), é um plano escrito onde constem os conteúdos, com base no programa oficial e que se destina a orientar a aula. No seguimento do referido, este autor acrescenta que uma planificação deve incluir objetivos pedagógicos; deve ter um carácter pró-ativo, deve ser elaborada antes da interação, com algum tempo de modo a ser pensada ao pormenor. A autoria do plano é da responsabilidade dos docentes e tem aplicação imediata num breve período de tempo. O guião deve ser registrado e elaborado tendo em consideração as características individuais dos alunos e por fim a sua aplicação.

Para Francisco (2006), a planificação é a etapa que permite refletir sobre a ação, pois o professor tem de considerar os objetivos, os conteúdos, atividades e recursos e a respetiva articulação. O autor prossegue sublinhando que o processo de planeamento permite o diagnóstico das dificuldades e problemas para serem contornados. Após esta etapa, segue-se a pós-ação, ou seja a avaliação da aula lecionada.

Associada ao referido, a reflexão da prática pedagógica assume primazia no contexto da formação, pois o indivíduo ao analisar a sua prática deteta os aspetos positivos e negativos, que podem ser transformados. Segundo Francisco (2006), na pesquisa da didática predominam dois modelos: normativo e relacional. O primeiro

recai na relação pedagógica, em particular na análise dos comportamentos dos professores e dos alunos. O segundo foca-se na componente imaterial, ou seja, nos valores, sentimentos, emoções do docente, revelando a existência de diferentes estratégias de ensino. Por conseguinte, este modelo ressalva as aptidões do professor. “Assim, refletir as práticas educativas é, necessariamente, melhorar a qualidade do ensino e elevar o nível do profissionalismo do docente” (Francisco, 2006: 16).

Tal entronca no modelo de autoria de Schön (1987, *apud* Amaral, Moreira, Ribeiro, 1993: 97) em que ocorre uma reflexão sobre a ação e na ação.

Tabela 2 Modelo Schön

Fases	Descrição
1) Conhecimento na ação	Conhecimento apresentado pelos docentes no momento em executam a ação
2) Reflexão na ação	Ação pautada pelo dinamismo e resulta na reformulação da própria ação.
3) Reflexão na ação	Momento em que o professor pondera sobre a sua ação, adaptando-a a novas situações
4) Reflexão sobre a ação	Reconstrução mental da ação pelo professor para a analisar retrospectivamente.
5) Reflexão sobre a reflexão na ação	Processo que fomenta a progressão, o desenvolvimento profissional do professor, de modo a construir, de certa forma, a sua identidade como professor.

Assim, “o modelo de ensino reflexivo permite a interação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Uma prática reflexiva leva à reconstrução de saberes, atenua a separação entre a teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Amaral, Moreira, Ribeiro, 1993:99)

Para Altet (2000:31) a produção de saberes pedagógicos resultam da “articulação dos processos de acção/formação/investigação” através da análise. A ação recai no ensino-aprendizagem, enquanto a formação define-se pelo “vaivém dialético”,

ou seja, na análise da prática e no conhecimento. Por fim, a investigação produz os saberes sobre a prática e a teoria, ou seja, “é o produto dos saberes sobre a acção, saberes de prática que permitem uma leitura, saberes-instrumento de diagnóstico das práticas efetivas, através da análise” (*idem*, 2000:31).

Deste modo, uma postura crítica, investigativa e reflexiva assume proeminência, pois conduz à procura de atividades novas. Consequentemente, estes procedimentos originam um aperfeiçoamento da prática pedagógica, visando “melhor compreensão das práticas educativas, modificar qualitativamente a intervenção pedagógica dos professores, melhorar o contexto em que as práticas educativas ocorrem e, finalmente, produzir conhecimento” (Francisco, 2006: 35). Assim, a postura referida demarca-se do modelo tradicional do professor, que não necessitava de refletir sobre quaisquer estratégias pedagógicas, pois a autoridade e monopólio do saber impunham as regras.

Para além da componente didática, o professor tem de investigar a nível científico, enriquecer os seus conhecimentos, procurando manter-se sempre atualizado, e aplicá-los no seu desempenho profissional.

Além disso, ao longo do estágio não se pode ignorar o papel do supervisor, oriundo do ensino superior. Esta tríade, estagiário, professor orientador e professor supervisor, contempla uma grande diversidade de experiências de saberes, modos de estar que podem ser até mesmo antagónicas. “As posições divergentes manifestam-se, por vezes, entre o formador universitário, considerado como muito teórico e por vezes afastado das realidades do terreno e o professor cooperante, predisposto a não considerar senão a solução imediata dos problemas que vão surgindo” (Piéron, 1996: 22).

Não obstante, as diferentes perspetivas tornam o estágio mais produtivo, de tal modo que o estagiário recolhe impressões de um profissional com ampla experiência no terreno e de outro no campo académico. Adquire mais instrumentos para refletir sobre a sua prática pedagógica e sente-se mais confiante e capaz, tendo a orientação de ambos os docentes.

1.6. Reflexão

Ao remeter para a nossa prática pedagógica, sempre tivemos a orientação dos docentes pertencentes às escolas cooperantes e ao ensino superior que apontavam os nossos fracassos e os nossos sucessos. Efetivamente, os aspetos negativos, para nós, são os que permitiam que ocorressem a mudança e a progressão. Todavia, o mais enriquecedor foi tomarmos consciência dos erros e, sobretudo, agirmos de modo diferente.

Salientamos que um estudante, antes de iniciar o estágio, vivencia sentimentos antagónicos, por um lado as expectativas são “ambiciosas e até mesmo desajustadas”, (Francisco, 2006:39), por outro lado o receio e o medo de fracassar assolam-no. Assim, o futuro professor ao entrar em «campo» transporta consigo estes pensamentos e deparando-se com uma multiplicidade de alunos, pois a “realidade encontrada no estágio não é aquela para que são preparados durante a formação no ensino superior” (Francisco, 2006:39). Na verdade, há uma distância muito grande entre a teoria estudada e a prática. Para Antunes (2001:127) vive-se um desfásamento entre a teoria e a prática pedagógica e “a prática pedagógica tem como ideário referencial uma conceção que se circunscreve aos contornos de um processo de ensino-aprendizagem e não a um verdadeiro processo de educação”

O confronto com esta complexa realidade educativa gera *stress* e mal-estar para o estagiário. Para Francisco (2006), os principais impulsionadores do *stress* são o processo de supervisão, a figura do supervisor, os comportamentos dos supervisores e orientadores, os colegas estagiários, os alunos, o nível de apoio dado no estágio, a formação recebida, a motivação inicial e o sucesso educativo. Efetivamente, o *stress* provoca patologias que afetam o bom funcionamento do organismo, podendo provocar “reações fisiológicas, cognitivas e comportamentais” (Francisco, Pereira, Pereira 2007:184).

Neste sentido, “torna-se fundamental e necessário, nos sistemas educativos e formativos, desenvolver processos e atividades que promovam experiências que ajudem o aluno estagiário a ser mais resiliente para enfrentar a nova realidade (...)”(*idem*, 2007:184).

Deste modo, o *coping* assume grande relevância, pois de acordo com Francisco (2006:103) “é um processo dinâmico que muda em função da interação stressante e da apreciação que cada indivíduo faz da interação com o agente”.

No seguimento do exposto, o *coping* pode ser de dois grandes domínios: centrado na emoção e centrado no problema. O primeiro visa aliviar ou minimizar as consequências de uma situação em que os fatores indutores de *stress* estão presentes. O segundo reside na conceção de ações que resolvam o problema. Uma das estratégias de *coping* referidas por Francisco (2006:104) é o exercício físico frequente, numa modalidade desportiva que permita a descontração. “Os indivíduos que praticam exercício de uma forma regular enfrentam melhor os episódios stressantes, dão mostras de maior segurança, em si mesmos, e parecem menos deprimidos dos que não fazem” (Francisco, 2006:95). O autor alude, ainda, para o *coping* centrado no sujeito e no outro. O primeiro consiste no indivíduo pensar em aspetos agradáveis e prazíveis. Já o segundo define-se pelo facto de o estagiário recorrer ao outro, ao relacionamento social de familiares e amigos. Na verdade, “as relações sociais conduzem a um melhoramento ou efeito benéfico na saúde física e mental do sujeito”(idem, 2006:117).

Deste modo, são apresentadas algumas dificuldades, pelas quais os estagiários passam e, concomitantemente, são referidos os procedimentos para contorná-los.

Para nós, o tema do *stress* é-nos caro, pois em algumas regências fomos atraído por uma certa ansiedade, que limitou o nosso desempenho, em virtude de estarmos a ser observados e, sobretudo, sabermos que estávamos a ser avaliados por vários professores, cuja nota atribuída iria condicionar o nosso acesso à profissão. Na verdade, a nossa primeira experiência profissional recaiu no 1º ciclo, com uma turma composta por alunos com muitas potencialidades, mas indisciplinados, alguns deles com necessidades educativas especiais, oriundos de diferentes níveis socioeconómicos, inclusive alguns imigrantes, com competências diversas. Face ao contexto apresentado, tivemos muitos obstáculos a superar, em particular a incapacidade de cumprir com os objetivos traçados. Por conseguinte, ajustámos todas as nossas expectativas à turma em questão e esforçámo-nos para incrementar um clima de respeito, de tolerância na sala de aula e de motivação para o estudo.

Em relação ao estágio no 2º ciclo, por inexperiência e pensando que os alunos eram mais autónomos, procedíamos a poucos registos no quadro. Após as reflexões, apercebemo-nos que teriam de ser frequentes e, sobretudo, bem estruturados. Tratou-se

de um processo evolutivo, em que os conhecimentos inicialmente adquiridos passaram a ser aplicados, o que permitiu uma melhoria no nosso desempenho.

Quanto aos aspetos positivos abordados pelos professores, destacamos a boa relação pedagógica que estabelecemos com os discentes. Esta assentava numa certa afetuosidade, sendo uma idiosincrasia de personalidade nossa. No entanto, “alguns pedagogos rejeitam esta forma de tratamento pois argumentam que se trata de um ambiente profissional e não familiar. O professor tem uma posição a defender e tem que impor a disciplina na sala de aula e por vezes é cultivada pela impessoalidade ou a distância, ou até pela proximidade e simpatia” (Estrela, 2002:20).

Reconhecemos que a relação demasiado interacional não é benéfica nem para os alunos, nem para os professores pois acarreta alguns sentimentos negativos, além de estes últimos terem de formular expectativas consonantes aos diferentes protagonistas com quem se cruzam, tais como familiares, professores, amigos entre outros. Contudo, o professor, ao manifestar afeto, disponibilidade e compreensão pelos seus alunos, consegue impor disciplina e respeito, como pudemos comprovar durante a nossa prática pedagógica. O docente não é um agente de autoridade, mas deve gerir com segurança e destreza os problemas que surjam de natureza diversa. De acordo com Montessori (1958 *apud* Estrela, 2002:21), a disciplina nunca poderá obter-se “por ordens, por sermões”, mas resulta do respeito pelas leis naturais e pelos princípios de trabalho e liberdade, sendo que a “disciplina não é pois um fim, mas um caminho” que contribuirá para que a criança “saboreie as alegrias da ordem interior, atingidas graças a conquistas sucessivas”

Pensamos que a agressividade fomenta respostas por parte dos alunos da mesma índole e tivemos a oportunidade de verificar, durante a prática pedagógica, que numa turma indisciplinada, ao sermos afetuosos, concomitantemente, impúnhamos obediência

Recordamos que muitas crianças independentemente da sua origem familiar, muitas vezes não são acarinhadas pelos seus progenitores, manifestando comportamentos agressivos para, de certo modo, obterem atenção. Por isso, a escola acaba por funcionar como um sítio confortante e agradável, onde vivem momentos aprazíveis e, simultaneamente, de aprendizagem.

De modo geral, a prática pedagógica desenvolvida ao longo deste ano letivo tornou-se numa aprendizagem contínua e enriquecedora. “O desenvolvimento profissional entende-se como um processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um

lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro lado, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira” (Pacheco e Flores,1999: 168).

Em suma, sentimo-nos como atletas, que saímos da linha de partida e percorremos muitos quilómetros. Foi um percurso árduo, com dificuldades e obstáculos, mas também com contentamentos e algumas conquistas.

III Capítulo

1. Aprofundamento do problema

Preâmbulo

Desde sempre que a comunicação despertou em nós interesse e procurámos recolher mais informações do que as obtidas pelo senso comum. Aliado a esta área está a curiosidade pela aprendizagem, tornando-se a combinação perfeita para desenvolver o tema e proceder a uma pesquisa pormenorizada.

Efetivamente, a relação entre a educação e a televisão pode, aparentemente, ser adversa, mas, efetivamente, é compatível, uma vez que alguns elementos são comuns, sobretudo a transmissão de mensagens. Com este estudo empírico planeamos aprofundar as duas áreas referidas e apurar a importância que a televisão tem no quotidiano dos alunos, incluindo na sua aprendizagem e na conceção que têm do referido *media*.

O motivo pelo qual abordamos este tema prende-se com o facto de a comunicação ser uma fonte de conhecimento à semelhança do que ocorre na escola. Além de fornecer informação ela também entretém, conduz os espetadores a realidades desconhecidas e, por isso, é uma forma de comunicação plena de potencialidades. Neste sentido, pretendemos compreender melhor o enredo que envolve a televisão e a escola, estando subjacente a aprendizagem.

Paralelamente, este tema goza da capacidade de não se circunscrever a um meio, sendo muito abrangente.

Com base na amostra recolhida, é a nossa pretensão recolher os gostos e preferências televisivos das crianças e dos pré-adolescentes, com idades compreendidas entre os 7 e 12 anos que frequentam as escolas portuguesas, para assim traçarmos um retrato sobre quais as características que definem esta franja da sociedade.

Se os estudos da área da comunicação revelam que a televisão é um *media* com preponderância, será pertinente apurar se o é de igual modo para as crianças e pré-adolescentes. Apesar de, tendencialmente, os alunos poderem consumir muita televisão,

com o desenvolvimento do estudo pretendemos recolher uma informação inteligível para que possamos alertar a comunidade para alguns efeitos do *media* nos jovens.

Assim, tencionamos responder à questão: escola, aprendizagem e televisão que relação?

2.Revisão da literatura

2.1.Educação

A educação é um tema complexo que desencadeou, tanto no passado como no presente, uma reflexão profunda.

De acordo com Weber (1976), a educação está associada à enculturação, ou seja, através da cultura o Homem distingue-se do animal. Assim, necessita de ajuda educativa de outros homens e esta forma de interação social designa-se por educação. Ela é entendida como a ação ou o processo de dar ou receber conhecimentos gerais, de modo a desenvolver o poder de raciocínio, julgamento e preparar o indivíduo. Por outras palavras, ela é o processo de transmissão de conhecimentos, valores, informações, visando o desenvolvimento harmonioso do sujeito nas suas diferentes vertentes: intelectual, moral, física, social, espiritual e estética.

Então, a educação consiste na aprendizagem não de uma parcela do real mas na formação completa do indivíduo. Educar remete para o conhecimento, “porque o saber é simultaneamente domínio de conhecimento e possibilidade de exercer uma acção transformadora do mundo, ele confere àquele que o detém o poder de controlar e de mudar parcelas do real” (Estrela, 2004: 37).

Deste modo, a “aprendizagem pode definir-se como o processo de construção e assimilação de uma nova resposta, isto é, um processo de adequação do comportamento seja ao meio, seja ao projeto perseguido por cada interessado” (Berbaum,1993:13)

Para Freinet (1967, *apud* Antunes 2001) a aprendizagem deve centrar-se na espontaneidade e na atividade da criança, que ao agir, ao contactar com as coisas aprende. Prossegue considerando que a aprendizagem é muito mais eficaz quando os conteúdos a adquirir vão de encontro aos interesses dos alunos e das suas experiências de vida. De acordo com Estrela (2002), o professor só pode ser um facilitador que os ajuda construir o seu conhecimento se propuser aprendizagens relevantes.

Neste sentido, a aquisição de conhecimentos, em âmbito escolar, deve reger-se pelos mesmos padrões que ocorrem na aprendizagem com a família ou o meio social em que a criança está inserida. A escola deve ser compreendida como uma fase e uma dimensão do processo global de educação-aprendizagem, que decorre ao longo da vida do sujeito. Freinet (s/d, *apud* Antunes 2001) sublinha que a escola deixa de ser um lugar de elite que auxilia um poder político, fomentando a competição e exercendo autoridade sobre aqueles que trabalham. Ela educa pelo trabalho, a sua meta é educar para a solidariedade, visando o *desenvolvimento pessoal e social* dos mais novos não se focando na instrução, mas realizando um projeto global da educação-aprendizagem.

Assim, a escola é uma das principais agentes na concretização do ato educativo, tratando-se de um sistema semelhante a outros, como por exemplo, o judicial ou o político. Abordar o tema de educação é referir um projeto enquadrado numa sociedade responsável em criar condições para que todos os indivíduos, independentemente da sua faixa etária, sejam capazes de desenvolver todas as suas capacidades. “Considerar a educação como um projeto comunitário, é entender que as crianças, os jovens, os adultos e os anciões, enquanto pessoas que fazem parte da mesma comunidade, protagonizam fases diferentes de um processo educativo que deve ser entendido como um todo” (Antunes, 2001: 29). Todavia, a escola não é neutra, ou seja, ela divulga valores civilizacionais que predominam numa determinada sociedade e época. Por conseguinte e com base nos mesmos são selecionados os conteúdos a serem lecionados nas escolas.

A escola ao longo dos tempos sofreu evoluções. No passado, a criança era considerada como uma mera recetora de informação. Marc e Locqueneux (1997) criticam o ensino tradicional por não se adaptar à criança e às suas capacidades, “sem se preocupar se ela consegue, se o programa estabelecido é adequado às suas aptidões e ao seu grau de desenvolvimento” (Marc e Locqueneu, 1997:23). Segundo os autores mencionados a corrente da escola moderna incide bastante na autonomia da criança e na sua especificidade relativamente ao adulto.

O movimento da Educação Nova visou, essencialmente, uma inovação pedagógica, ao nível do ensino escolar, permitindo uma reestruturação conceptual e prática no universo educativo. Assim, este movimento alterou a ação educativa, dando uma visão não restritiva, mas global e contínua. “[...] A nova praxis pedagógica evidencia como ideia unitária e referencial que dá significado a toda a globalidade do

processo educativo não uma concepção de educação escolar, mas uma concepção de educação ao longo da vida de cada um e em contacto com a vida concreta e quotidiana da comunidade inteira” (Antunes, 2001:29).

O ensino pretende auxiliar a criança a edificar-se a si própria, fornecendo-lhe ferramentas para agir, observar e experimentar.

A Escola Moderna alterou a forma de a ver, atribuindo-lhe “nova dignidade”. No entanto, esta Escola é criticada por dar uma visão otimista da criança.

A corrente não diretiva que assenta nas teorias de Carls Rogers “afirma que qualquer aprendizagem profunda resulta de uma experiência pessoal. O ensino só pode ter resultados superficiais e corre o risco de fazer com que o aluno perca a confiança na sua própria experiência e nas suas capacidades de aprender” (*idem*, 2001:24). Estrela (2002) salienta que apesar das modificações profundas vividas pela escola, subsistem nela heranças do magistrocentrismo tradicional, que resistem à mudança dos tempos e das vontades. “O acto pedagógico assenta numa relação de dominação-submissão fundamentada na diferença de estatutos, reveladora da inferioridade do aluno” (Estrela, 2002: 19).

Para John Dewey (1974, *apud* Antunes 2001), a educação é o agente fundamental da reforma social. Este autor considera que existe uma falha no processo de educação, pois está desligado das necessidades da vida e da organização social. A educação tradicional ignorava a dimensão social dos discentes e, paralelamente, não suscitava interesse nos mesmos em relação a problemas cívicos e políticos. Tal resultava na passividade dos sujeitos na comunidade.

Por conseguinte, a escola deve estar ligada à vida da comunidade, dado que o “saber veiculado pela escola é objeto de transmissão intencional e não um saber qualquer, mas sim um saber que uma dada sociedade considera útil para a sua preservação e consecução dos seus fins” (Estrela, 2004:37).

De acordo com Bertrand (2001) existem diversas teorias contemporâneas da educação, designadamente: espiritualistas, personalistas, psicocognitivas, tecnológicas, sociocognitivas, sociais e académicas. A primeira refere-se ao homem e à relação que estabelece com a divindade que está dentro dele e em toda a parte do Universo, enquanto que a segunda concentra-se na liberdade e autonomia do sujeito. Por sua vez, as teorias psicocognitivas apoiam-se no desenvolvimento dos processos cognitivos do aluno, na análise, na resolução de problemas ou na metacognição. Seguem-se as

tecnológicas que visam a melhoria da mensagem transmitida. As teorias sociocognitivas baseiam-se na componente cultural e na social para a construção do conhecimento. Por fim, as teorias académicas recaem na transmissão de conhecimentos, em que docente é o transmissor e o aluno é o assimilador.

No que concerne à implementação das tecnologias, estas contribuem para uma alteração de comportamentos. “O mundo de referência do aluno também sofreu alterações. O ambiente que o rodeia, os seus gostos, a sua forma de se relacionar com o mundo, a aquisição de conhecimentos ou as suas relações interpessoais são em boa medida, influenciadas por «novos» sistemas de representação: banda desenhada, as séries televisivas, os filmes de grande audiência, o videoclip, a moda ou a música pop” (Tornero, 2007: 110).

De acordo com um especialista da comunicação McQuail (2003), “a revolução das comunicações mudou o equilíbrio do poder, dos *media* para as audiências, na *media* que existem mais opções de escolha e usos mais activos dos *media* disponíveis” (McQuail, 2003: 29).

Atualmente, o património cultural veiculado nas escolas segue uma cultura de globalização. Face ao progresso técnico e comunicacional, que tem vindo acontecer há algumas décadas, o conceito de “Aldeia Global” de McLuhan predomina, se bem que este teórico da comunicação sonhava com a mundialização da informação, do conhecimento, anulando, assim, as diferenças culturais em prol de uma espécie de cultura planetária. Não é o que se observa no mundo atual. Os diferentes conflitos que ocorrem em cada país marcam a diferença e a multiplicidade de identidades locais. Consequentemente, o professor, integrado numa sociedade globalizante onde predominam as novas tecnologias, deve fomentar a interação entre os alunos e torná-los ativos no processo de aprendizagem e na gestão do currículo.

2.2. Televisão

As sociedades, pelas suas características de igualdade e progresso, estão condenadas à comunicação, devido à necessidade de intercâmbio, à partilha que caracterizam o homem dos dias de hoje e à sociedade de massas que tenta reunir os

princípios da igualdade e liberdade. De acordo com Missika e Wolton (s/d, *apud* Cádima 1995:9) “A televisão é o objecto mais democrático das sociedades democráticas”. Ela estabelece uma ligação entre um indivíduo e a sociedade, ou seja, dirige-se de forma particular ao recetor da mensagem e conseqüentemente às massas.

Os *media* são um dos principais impulsionadores do regime democrático, particularmente, a televisão que permite a união entre os vários públicos. . A televisão permite a união entre os vários públicos e é, presentemente, um dos principais elos sociais da sociedade individual de massas, sendo a “a única atividade partilhada por todas as classes sociais e por todos os grupos etários, fazendo assim um elo entre todos os meios” (Wolton, 1997:103). Por conseguinte, o indivíduo, de hoje, para se afirmar, necessita de dominar as técnicas comunicativas e, principalmente, de estar em contacto com o resto do mundo, enfim, manter-se informado sobre tudo o que o rodeia. Caso contrário, tornar-se-á um infoexcluído, com o seu poder democrático anulado, sentindo-se desatualizado no mundo em que vive.

Concomitantemente, os meios de comunicação são, em simultâneo, transmissores e intérpretes da realidade. “Nos relatos que os *media* constroem sobre a nossa realidade, natureza e história parecem confundidas, há um abuso ideológico oculto. (...) As diferenças raciais, os efeitos das guerras ou das catástrofes naturais surgem como uma categoria estética, eliminando das representações o conflito ou a dimensão histórica” (Torner, 2007: 108). De facto, quando decorrem espetáculos para angariação de fundos o que mobiliza as televisões, o que predomina é a componente estética, isto é, tudo o que envolva as atuações, as luzes, os sons, a participação de figuras públicas, e não tanto para quem se destina a angariação de dinheiro. Segundo Lipovetsky (1987), vive-se num período em que predomina a sedução, desprovida de sentimento. “Longe de se circunscrever às relações interpessoais, a sedução tornou-se o processo geral que tende a regular o consumo, as organizações, a informação, a educação [e] os costumes” (Lipovetsky, 1989: 17).

Cada vez mais, a mediatização televisiva é uma realidade que sendo incontrolada provoca receios e preocupações. A televisão, que impera neste domínio, determina o nosso modo de pensar, a nossa visão do mundo, ou seja, diz-nos quais os temas que devemos refletir. A realidade é seleccionada pelos *media*, tendo maior ou menor importância de acordo com os valores notícia de cada meio de comunicação social. Processo designado por agenda –setting, ou seja, diz ao público sobre o que

pensar e não o que pensar. “Agenda temática que se orienta para o estudo de temas dominantes no discurso dos *media* de comunicação, que assim adquirem um maior ênfase e uma maior ou menor correspondência com os temas dominantes nos indivíduos que constituem as audiências” (Saperas, 1993:61). Consequentemente, concebem quadros de referência, contextos sociais, usados pelos indivíduos para a formação de opinião.

Numa sociedade de informação, cada vez mais, o público tem acesso a um imenso leque de fontes de informação, livros, internet, etc... McQuail (2003) defende que os diferentes meios de comunicação complementam-se e os progressos tecnológicos vieram melhorar a qualidade de transmissão da informação. “A revolução das comunicações mudou o *equilíbrio do poder*, dos *media* para as audiências, na medida que existem mais opções de escolha e usos mais activos dos *media* disponíveis” (McQuail, 2003: 29).

A forma de chegar às audiências, encontrada pelos meios de comunicação, é a divulgação de uma informação comercial, sensacionalista, popular, que não tem conta o interesse público. A fronteira entre o retrato real e a ficção está, cada vez mais, distorcida. Os meios de comunicação *tabloid*, em particular os canais privados que ambicionam ter sempre grandes audiências, privilegiam uma informação em que o fácil e o simples entendimento estejam presentes. "Excitam-se emoções sem se fazer um esforço para pôr a funcionar qualquer faculdade imaginativa" (Lopes, 1999: 54). Uma programação sensacionalista transmite uma noção cinematográfica, «hollywoodesca» da realidade. De acordo com Bertran (1997:68) “[Les médias] devraient mieux distinguer entre les nouvelles divertissantes et importantes, et privilégier celles qui peuvent affecter la vie d’un groupe social, de la société d’un pays, de l’humanité”.

A televisão dá uma imagem da realidade simulada, acabando por deter, desta forma, o poder de construção da opinião pública. “A comunicação televisiva torna-se assim numa forma de comunicação- espetáculo, pois surge no ecrã como uma mistura de informação e ficção, entrando sobretudo no espaço privado, modificando o lugar e a natureza do espetáculo da nossa realidade. A televisão dá-nos a imagem da realidade e permite modificação das representações do mundo, tornando-se, hoje, numa das principais fontes de construção da realidade social” (Brandão, 2002: 7).

De acordo com Cornu (1999:303) os *mass media* combinam a realidade com a ficção, gerando uma zona incerta, que “pode ter por efeito anestesiar o leitor ou telespectador”.

As informações com uma componente de divertimento e ficção causam no telespectador uma fuga à realidade, uma certa distração. Gregory Derville (1997, *apud* Lopes, 1999: 54), prefere o termo *escape*, uma *communication pleasure*, em que o indivíduo se aliena da realidade e entra num mundo de fantasia, proporcionado pelos *media*.

Quanto à responsabilização dos meios de televisão, Mc Quail (2003) considera que deve haver a responsabilização interna, a auto-regulação, a reflexão e o debate são as soluções indicadas para o exercício de uma programação com qualidade informativa. Por sua vez, Popper e Condry (1999) defendem que se deve combater o sensacionalismo na televisão através da responsabilização das empresas de comunicação social e também do público. “Proponho que o Estado crie um dispositivo semelhante para quem trabalhe na produção de programas televisivos. Seja quem for que participe nesta produção, deveria ser titular de uma autorização, de uma licença ou de uma carteira, que poderia ser retirada definitivamente se alguma vez agisse em contradição com determinados princípios. Assim seria possível instaurar finalmente, um esboço de regulamentação neste domínio” (Popper e Condry, 1999: 26).

No entanto, McQuail (2003) minimiza o impacto negativo da “infotainment” e considera que a informação espetáculo é um mecanismo para chegar às camadas populares, contendo por vezes uma componente pedagógica. Não é o único a pensar desta forma, para Tornero (2007:52): “Uma televisão virada para o ócio é uma televisão que educa e constitui uma solução coerente para o actual marasmo da televisão pública, sem identidade e sem rumo”. Todavia, McQuail (2003) acrescenta que esta informação de divertimento deve limitar-se a ser um complemento e não se sobrepor à informação séria.

Os canais de televisão pública são sempre tema de debate, devido ao financiamento ser proveniente dos contribuintes e por isso a programação é alvo de discussão. McQuail (2003) refere que o canal público tem de ter naturalmente audiências, mas também deve incidir nas questões educativas e culturais, tendo como objetivo primordial conceder o “espaço público” a grupos, indivíduos desprovidos de intenções comerciais. Logo, a televisão pública é uma forma de combater o monopólio

ou ideologias dos canais privados. Contudo, McQuail (2003) reconhece que os *media* fazem parte de uma estrutura social, comercial e cultural que não tem a função de promover mudanças fundamentais no sistema social.

2.3. *Televisão e ensino*

Depois do sono e do trabalho, visitar os *media* é a terceira ocupação do Homem moderno, segundo refere Cornu (1999). Por isso, se é pertinente estudarmos os efeitos da televisão sobre a sociedade, a importância aumenta no que concerne às crianças. “[...] Os efeitos dos meios de comunicação de massas, em particular os efeitos da televisão, sobre as crianças constituem o grande motivo de preocupação, poderíamos mesmo dizer o grande eixo estruturante não apenas da pesquisa, mas, talvez, principalmente, de modo a formular os problemas” (Pinto, 2000:123).

Quando pretendemos recolher informações sobre o papel de televisão nas crianças, verificamos que a primeira está presente na segunda desde tenra idade. “As crianças iniciam frequentemente a sua atenção à televisão quando ainda são bebés e vão desenvolvendo o hábito e o gosto de ver ao longo da sua infância. Para além do seu papel de *babysitter*, a TV é para as crianças uma contadora de histórias, apelando à sua fantasia e imaginação, mostrando-lhes acontecimentos, pessoas, lugares a que dificilmente teriam acesso de outro modo, permitindo-lhes viajar no tempo e no espaço” (Pereira, 1999:30).

A televisão tem a capacidade de desbravar um mundo desconhecido para os telespectadores sem recursos económicos, que estão incapacitados de conhecer realidades diferentes do seu meio. Através da televisão, a criança toma conhecimento, sem quaisquer pressões ou obrigações, de situações diferentes daquelas que vivencia na escola. Trata-se de uma aprendizagem informal, dado que a criança na sala de aula sente-se “forçada” a aprender, com regras e horários estipulados. Perante a televisão, sente-se desinibida, descontraída, predisposta a aprender, de um modo relaxado e lúdico, sem estar sujeita a avaliações. Neste sentido, há especialistas que consideram que, num momento de lazer, também ocorre aquisição de conhecimentos.

“O ócio permite ao cidadão aceder a etapas superiores da recreação através da noção de «apreciação», ou seja, graças a um período de formação que acompanha o ócio, o indivíduo passa a ser capaz de fruir todos os aspetos de um produto cultural” (Tornero, 2007:53). Este teórico acrescenta que o lazer se constitui num tempo intermédio entre os tempos destinados ao trabalho e, por isso, o homem urbano não desliga a televisão, mas aciona o *stand by*, porque, a qualquer momento, pode retomar ao seu momento de ócio. Desta forma, o aparelho televisivo está sempre disponível, pronto para ser ligado, revelando-se um novo conceito de descanso da sociedade pós-moderna, o que reforça a sua importância para o Homem comum.

Salientamos que a imagem filmada estabelece uma relação estreita entre o telespectador e as realidades distantes ou inacessíveis à sua experiência direta. Por conseguinte, a imagem e o som permitem a combinação de, por exemplo, seres vivos ou eventos que nem sequer se conjugam. “Assim, a televisão, pela utilização de programas deliberadamente educativos, num sentido estrito pode constituir um recurso informativo precioso” (Santos, 1991: 34).

Deste modo, a escola deve contemplar o currículo oculto, composto pelos conhecimentos obtidos pelos alunos que não integram o currículo oficial e provêm da “experiência televisiva que os alunos trazem de casa”(Pinto, 2002:50).

Portanto, a televisão pode revelar-se como uma fonte de aprendizagem. De acordo com Lurçat (1998:120), esta resulta do processo de impregnação, ou seja, caracteriza-se “pelo facto de a pessoa aprender sem saber que está a aprender e, consequentemente, sem saber o que aprende”, revelando-se mais eficiente. Por exemplo, os desenhos animados pelo seu cariz lúdico e linguagem simples, evitam obstáculos na compreensão da mensagem, nomeadamente o *ruído* de comunicação. “Será um excelente meio para promover aprendizagens de processos, de conceitos, vocábulos, para ilustrar transformações de seres vivos, de fenómenos da natureza ou de formas, para associar coisas às suas representações” (Santos, 1991:34).

Todavia, Condry é perentório em afirmar que a “televisão é incapaz de ensinar às crianças o que é necessário à sua educação. (...) Transformá-la numa instância cultural benéfica representa uma tarefa particularmente árdua” (Popper; Condry: 1999:16).

O psicólogo explica a razão de considerar a televisão inapta para responder às necessidades educativas das crianças. “(...) [É] difícil encontrar pessoas capazes de

produzir todos os dias, durante vinte horas de emissões consecutivas com qualidade. É muito mais fácil, em contrapartida, encontrar pessoas capazes de produzir, por dia, vinte horas consecutivas, emissões medíocres ou más, com eventualmente uma emissão de boa qualidade de uma ou duas horas” (*idem*,1999:16). Efetivamente, existe a dificuldade em emitir programação recheada de atributos, durante um dia, na medida que os interesses económicos das empresas televisivas sobrepõem-se ao interesse público. Se um canal televisivo não “vender” o seu programa, ou seja, se não tiver audiências torna-se inviável. Logo, as pressões comerciais podem sobrepor-se ao interesse público.

Para Maria Santos (1991), os responsáveis educativos são “coagidos” com as questões pedagógicas, curriculares e com orçamentos limitados a produzir programas que se afastam do interesse dos espectadores. No entanto, a qualidade da programação, nem sempre implica um grande investimento económico, bastando a utilização de sinergias e dos recursos disponibilizados.

É de realçar que a televisão é acusada de contribuir para uma postura passiva das crianças, uma inércia contagiante que afeta as outras áreas da sua vida, devido ao visionamento de todo o tipo de programas, acompanhada, por vezes, da ingestão de alimentos pouco saudáveis. “O tempo consagrado a ver televisão é roubado a outras atividades que, por muito simples que sejam, implicam uma relação com o real e com os outros” (Lurçat, 1998:48). As crianças acabam por estar envolvidas na realidade transmitida pela televisão, sem estabelecerem contacto com outros meios.

O tempo passado a ver televisão impede os mais novos de brincarem, de praticarem desporto ou de conviverem com familiares e amigos, levando ao desinteresse pela leitura e à aquisição de hábitos violentos. Persiste, ainda, a convicção de que os programas culturais são entediantes e os de entretenimento são atrativos.

Quando, por volta dos anos 50, a televisão passou a assumir um papel preponderante na ocupação do tempo livre, nos países industrializados, alguns estudos alertavam para os problemas fomentados pela televisão nos mais novos. “ (...) [As] causas atribuídas à televisão [eram]: malefícios físicos (inactividade, redução do tempo de sono, deterioração da acuidade de visão); sociogonitivos (insucesso escolar, decréscimo da prática da leitura, redução da interacção social; e morais (diluição dos valores tradicionais; influência das cenas de violência e do sexo nos comportamentos e nas relações entre gerações” (Pinto, 2000:125). Predominava a ideia de que as manipulações culturais e comerciais adormeciam a capacidade crítica das crianças

Ao remeter para a atualidade, a televisão é considerada como “uma influência extremamente poderosa, que molda a consciência e o comportamento da criança. Esta é vista como uma vítima passiva da televisão, indefesa, fortemente impressionável e vulnerável” (Pereira, 1999: 35).

De facto, a criança, enquanto telespectador, é muito mais vulnerável, uma vez que tem poucas experiências e está pronta a absorver valores que formarão a sua personalidade. “Construye la realidad atribuyendo significación a lo que ve, a partir da sua experiencia, de sus esquemas conceptuales” (Ferrés, 1998: 116). Se a escola e a família fornecerem adequadas interpretações das mensagens às crianças, estas assumem uma postura crítica face ao que visionam e não são facilmente manipuladas. As mensagens televisivas, repletas de significados, podem influenciar os grupos com comportamentos, atitudes e valores.

Tal não implica uma perspetiva nociva, pois pode ser bastante positivo e sadio quando, por exemplo, há transmissão de valores que incidam no respeito pelas diferentes raças, etnias, homossexualidade, prevalecendo um ambiente de tolerância e compreensão.

Os estudos de comunicação demonstram que a televisão influencia através do modelo “drip” Greenberg (1988, *apud* por Hudson *et al*, 1992: 6), o processo subtil e gradual em que as mensagens são frequentemente repetidas e ouvidas. “A repetição dos mesmos programas implanta-se sobre os ritmos biológicos, escoltando as refeições, procedendo-as ou sucedendo-as, roubando tempo ao sono e ao descanso” (Lurçat, 1998:33)

Consequentemente, conduzem as pessoas a terem comportamentos previstos. Os estudiosos, ao abordarem a questão da televisão, tinham em conta os seus efeitos nas crianças. Na verdade, remetemos para a teoria hipodérmica – uma teoria da comunicação, em que o envio de um estímulo produz uma resposta – que surgiu durante os conflitos bélicos mundiais e visava explicar o domínio exercido pelos regimes totalitários. Desta forma, a teoria hipodérmica ou *bullet theory* “defendia uma relação directa entre a exposição às mensagens e o comportamento: se uma pessoa é «apanhada» pela propaganda, pode ser controlada, manipulada, levada a agir” (Wolf, 1995:25).

Torna-se evidente que a teoria da comunicação assenta na psicologia behaviorista. “Na relação complexa que existe entre o organismo e o ambiente, o

elemento crucial representado pelo estímulo; esse estímulo inclui os objectos e as condições exteriores ao sujeito, que produzem uma resposta” (*idem*, 1995:24).

De acordo com o condicionamento clássico, o indivíduo responde ao estímulo, conceito expresso no modelo de aprendizagem associado aos reflexos condicionados, que explica a aprendizagem por imitação.

Se antes os estudos se focavam nos efeitos dos *media* sobre as crianças, em meados do século XX, dá-se uma mudança de paradigma surgindo uma inversão do papel da criança que passa de passiva a ativa. Os estudiosos começam a concentrar-se nos contextos envolventes das crianças, considerando que o Homem não é uma esponja e que o mesmo estímulo desencadeia respostas distintas. Schramm *et al* (1996, *apud*, Pinto, 2000: 124, 125) realizaram estudos e concluíram que para algumas crianças “em determinadas condições, certa televisão é prejudicial [...] para as mesmas crianças noutras condições pode ser benéfica. Para a maioria das crianças, na maioria das condições, a maior parte da televisão não é provavelmente nem prejudicial, nem benéfica”.

O aspeto comum aos diversos estudos apresentados na época assenta no facto de que a televisão fazia aumentar a quantidade de tempo dedicado aos meios de comunicação reduzindo, assim, o tempo de leitura e o tempo gasto com as brincadeiras. A crença de que os *media* rompiam com as relações familiares e de que a televisão não permitia que as famílias comunicassem entre si também prevalecia junto dos investigadores.

No entanto, “en numerosos estudios se defiende que la tesis de considerar el visionado de la televisión como causa de la falta de la comunicación familiar, es plantear esta compleja problemática desde una óptica simplista. Los problems de la comunicación familiar suelen ser multicausados por factores tanto intra como extrafamiliares” (Aguaded, 1999: 32).

A televisão faz parte do quotidiano das famílias, em particular para as crianças que, enquanto a visionam, podem estar na companhia dos pais ou dos irmãos, realizando simultaneamente outras atividades. Ela está presente no meio doméstico, “tende a tornar-se a dona de casa em volta da qual se organiza e desenrola a vida quotidiana” (Lurçat, 1995:17) Além disso, não podemos ignorar o facto de ser um aparelho acessível economicamente, que se encontra em quase todos os lares, tornando-se, como refere Lurçat (1995:), um elemento da vida doméstica, porque está dentro da

residência. Logo, a necessidade de ver televisão é tão importante como realizar as tarefas essenciais à vida, como por exemplo comer.

A televisão é um meio social e simbólico usado de distintas formas, por cada família e que pode até estabelecer relações interpessoais, podendo mobilizá-las, no sentido de conversarem sobre o que veem e partirem para outros assuntos. Consequentemente, a televisão acaba por fomentar o diálogo, assumindo, desta forma, um papel secundário. “Ver televisión puede afectar a la comunicación de los grupos o puede ser también una oportunidad para la conversación familiar” (Aguaded, 1999: 32).

Pereira (1999:53) aponta que é na família que se constrói a experiência televisiva e o seu sentido. “É também o contexto que mais influência exerce na experiência televisiva das crianças.”

É pertinente que os pais exerçam uma influência permanente nas crianças, não só nos gostos, mas também na apreciação que fazem da televisão. Os conhecimentos apreendidos pelos mais novos são consolidados quando a família, discute sobre os mesmos, estimulando a discussão e a reflexão. Por conseguinte, “os pais podem influenciar as experiências televisivas das crianças, controlando o impacto da televisão nas suas vidas, contribuindo para se tornar a televisão num processo facilitador de aprendizagem” (Pereira, 1999: 86). De modo sintético, “nas famílias em que os pais têm um nível de instrução mais elevado os pais veem, interagem e discutem com os filhos acerca dos programas televisivos. Entre esses pais prevalece uma imagem positiva da televisão como fonte de aprendizagem e informação” (Pereira, 1999, 87)

Consequentemente, a escolha dos programas televisivos por parte dos pais para os seus filhos pode ocorrer quando as crianças veem televisão ou mesmo quando não veem, dado que a regulação está relacionada com a inclusão de instrumentos críticos face à realidade televisiva e pode ocorrer em qualquer momento.

Porém, os pais não se podem demitir da função de “educar” para ver televisão. A comunicação entre os elementos familiares contribui para que as crianças se sintam seguras e obtenham “anticorpos” no sentido de se protegerem dos perigos a que estão sujeitas.

Na adolescência, os gostos, no que diz respeito à programação televisiva, sofrem alterações e os progenitores tornam-se impotentes quanto à seleção dos filhos, por isso é importante uma educação para os *media*.

Todavía, os pais desprovidos de conhecimento não poderão auxiliar os seus filhos na escolha adequada dos programas televisivos. Por isso a escola assume a responsabilidade de “educar” os alunos e os pais a verem televisão. “Bien formado por la escuela, el niño aprende con rapidez y solo el oficio de telespectador. Sólo la escuela puede hacer que la televisión, sea educativa” (Aguaded, 1999: 106).

Desta forma, a escola pode suprir as lacunas existentes nos meios familiares, em relação à televisão.

Manuel Pinto (2000) alude aos estudos de Schramm que defendem que as crianças provenientes da classe média que vivessem uma experiência de frustração no plano familiar tenderiam a ver mais televisão do que as da mesma idade sem essa experiência. As crianças, excluídas de algum grupo de referência, escolheriam programas agressivos ou mesmo de fuga. Está patente a «teoria da evasão», em que a televisão funciona como uma fuga à realidade, uma certa alienação que confere alguma tranquilidade e bem-estar.

É interessante referir que as “crianças da classe operária veem mais televisão que as crianças da classe média. Mariet considera que para as primeiras a TV é uma verdadeira baby-sitter, enquanto nas segundas têm outras oportunidades: actividades musicais, praticar desporto, ler, passear” (Pereira, 1999: 43).

De facto, as crianças que depois das aulas têm um leque de actividades desportivas ou lúdicas dedicarão menos tempo à televisão, o inverso ocorrerá com aquelas que têm poucos recursos económicos. “Children, the elderly, institutionalized persons, and some ethnic minorities watch television a lot, at least partly because alternative activities are limited by physical restrictions or lack of financial resources” (Huston, *et al*, 1992: 4).

De modo esquemático, Sara Pereira (1999) alude ao estudo de Rosengren e Windhal (1989) que detetam três parâmetros no uso da televisão pelas crianças: o processo de desenvolvimento da criança, a classe social e a socialização, existindo, paralelamente, três modalidades de consumo televisivo. A “Tele-escolha é a TV que se procura e de que se gosta, que se escolhe. É um tipo de consumo que é planeado e preparado; as crianças escolhem ver um determinado programa e não a televisão em geral. É a TV de que não se prescindem, é quase emblemática. A Tele-companhia é a televisão que está ligada mas que se presta atenção só de vez em quando. Funciona como a rádio é a televisão-ambiente. A Tele-substituição é a TV que se vê na falta de

melhor alternativa, de uma actividade mais interessante” (Pereira, 1999:47). Estão patentes diversas formas de ver televisão e situações concretas que podem levar a um maior ou menor consumo de televisão. É necessário referir que os *media* estão enquadrados na sociedade e são influenciados por aspetos económicos, sociais e culturais. A televisão espelha ideologias e valores partilhados pela comunidade em que está inserida. Caso contrário, as televisões não teriam audiências e estas não criariam laços com o que visionavam nem descortinavam a informação.

“Sublinhe-se que a [televisão] não pode ser entendida fora de um quadro de referência constituído pela dimensão empresarial e industrial, marcada pelos interesses e estratégias de quem detém a respetiva propriedade e controlo, marcada pelos respectivos e pelos recursos tecnológicos de que podem dispor no exercício da sua actividade, e condiciona certamente pelo quadro jurídico-político e económico em que desenvolve a sua actividade e pelo quadro sociocultural específico que reflecte e que, de alguma maneira, informa” (Pinto, 2000: 162).

No que concerne às crianças, muitos pais fazem um uso negligente da televisão, pois não se preocupam com o tipo de programas que elas veem, apenas procuram uma forma de terem tempo disponível para realizarem outras atividades de seu interesse. De acordo com Ferrés (1998) trata-se do televisor-canguru, ou seja, os pais “depositam” as crianças em frente ao televisor, que é a sua única companhia. O mais grave é que elas visionam todo o tipo de programas e não somente os infantis.

Não obstante, os teóricos como Aguaded (1999) consideram que “los chicos y chicas son unos especiales consumidores de los mensajes televisivos (...)sin apenas conocer ni haber analizado reflexivamente los lenguajes audiovisuales y las estrategias persuasivas que estos medios ponen en marcha cuando parten de la base del «analfabetismo audiovisual» de los televidentes, y muy especialmene de la población infantil y juvenil que, por sus características psicológicas y evolutivas, está menos cualificada para entender sus códigos y diferenciar la «realidad electrónica» del mundo real” (Aguaded, 1999: 136).

Partilhamos esta opinião, mas mais uma vez, consideramos que é da responsabilidade do núcleo familiar explicar os conteúdos e reduzir o analfabetismo audiovisual da sua prole. Quando tal não acontece, as crianças têm dificuldade em distinguir a ficção da realidade. “El niño, al que la familia no impone límites, y cuya madre ve mucha televisión, muestra un dominio más pobre de las tramas, muestran una

mayor confusión entre realidad y fantasía, más desasosiego y agresividad y una pobre adquisición de información general” (Aguaded, 1999: 33).

Por conseguinte, a televisão destaca-se de todos os meios de comunicação, pois as “pessoas são atingidas em simultaneamente, são cativas principalmente por via emocional, e são levadas a experimentar emoções idênticas, pela encenação de factos reais ou fictícios”(Lurçat,1998:15).

Deste forma, o “prestígio dos *media* assenta no poder que têm para dominar os telespectadores, a quem o entretenimento entorpece, mas também fascina. Telespectadores que são subjugados pela ilusão de uma intimidade com personalidades conhecidas o que lhes torna difícil a atitude crítica” *Idem*, 1998:16)

Se pensamos que a emoção só está patente em determinado formato de programação, Lurçat (1998) clarifica que ela também se encontra em desenhos animados, séries e informações.

Paralelamente, a criança através da televisão obtém conhecimentos desorganizados, incoerentes, pouco enraizados. Tornero (2007) faz referência àquilo que Abraham Moles (s/d) designa por cultura de mosaico, “que se estabelece a partir de características como a falta de estruturação e profundidade de informação, a superficialidade e padronização das mensagens, a espectacularização dos conteúdos e, em consequência, uma diminuição e dispersão de atenção” (Tornero, 2007:147). De forma que a escola teria a função de tornar essa mesma cultura um conjunto coerente, como se ajudasse na construção de um *puzzle*.

Efetivamente, “a televisão não pode atender às necessidades de cada criança: observá-la encorajá-la a questionar-se, estimular a expressão do meio próximo, a manipulação de materiais, a experiência directa, apoiar as tentativas, reforçar a persistência, partilhar alegrias e frustrações...” (Santos, 1991: 35).

Além de a televisão desconhecer o aluno e não poder abordar assuntos tendencialmente perigosos sem o conveniente acompanhamento de um adulto, ela não pode responder de modo direto e momentâneo às necessidades dos alunos ou resolver conflitos entre eles de uma forma imediata e pertinente. “(..)[É] na relação, no atendimento individual, na escuta das «verdadeiras perguntas» , na experiência directa, na exploração do meio próximo e da actualidade, e na interacção com colegas e professor que a escola é insubstituível” (Santos, 1991:35). Assim, a escola assume, claramente, uma vantagem, pois o professor na sala de aula assume uma postura de

acordo com as necessidades dos seus alunos, aplicando uma prática assente na diferenciação pedagógica.

Como defende Ferrés (1998) a televisão seduz e a escola baseia-se na personalização, mas não no fascínio, por isso, há necessidade de estabelecer uma ponte entre uma e outra.

Segundo José Carlos Abrantes (1998) a escola deve centrar as suas atividades em determinados vetores, entre eles: unir e produzir. Neste sentido, torna-se necessário “Unir os audiovisuais e os *media* a todos os outros recursos materiais e humanos. Escolher o mais adequado, o que traz mais informação, o que se adequa melhor aos alunos, ao conteúdo tratado, ao estilo do professor. [...] Unir os saberes espartilhados pelas disciplinas, mas globalizados, como na vida, nos filmes e documentários, nos *media*. Unir os saberes disciplinares às análises constantes nesses recursos, adequando o estudo sistemático à actualidade, a outras formas de construir a informação: as que são próprias dos audiovisuais e dos *media*” (Abrantes, 1998: 28). O “produzir” recai nos alunos que são chamados a construir produtos audiovisuais. Para José Carlos Abrantes é uma tarefa desgastante, mas gratificante. Aliás, a produção de materiais audiovisuais permite quebrar a rotina, concomitantemente, ocorre uma valorização pessoal, social, sendo, ainda, uma forma de expressão.

Existem algumas vantagens no uso da televisão como instrumento didático. Por um lado, fomenta hábitos perceptivos e processos mentais distintos da leitura. Ela amplia potencialidades sensitivas e mentais e a sua integração, na aula, permite otimizar o processo de ensino aprendizagem, tendo em conta que promove um novo estilo de fazer e ser.

Aprender através dos *media* implica que cada área de ensino utilize de forma mais conveniente os programas de televisão e que possa existir interdisciplinaridade, ou seja, com um programa pode ser possível estudar diversas áreas, como o português, matemática, as ciências, entre outras. “Educar com la televisión supone aprovechar didacticamente los materiales que ofrece el medio, integrándolos de manera oportuna en las diversas áreas de la enseñanza” (Ferrés, 1998: 125).

Ferrés (1998) refere que algumas televisões oferecem programas educativos que têm a vantagem de poderem ser utilizados na sala de aula (apesar de não terem uma duração adequada), pois respondem às necessidades curriculares e estão concebidos de uma forma simples e com abundância de meios técnicos, entre outros. Os programas,

que não têm perfil educativo, nem respondem às exigências curriculares, apresentam, mesmo assim, algumas vantagens ao serem usados na sala de aula, entre elas, o facto de os conteúdos irem ao encontro dos interesses dos alunos, o impacto, a sedução e o sentido de espetáculo causado nos mais novos. “Hay aún una ventaja suplementaria: la de prolongar el processo de enseñanza-aprendizaje fuera de los muros del aula. En efecto, si los alumnos se habitúan en el aula a situar las imágenes de la televisión en un contexto de comunicación activa, es decidir, de análisis crítico, la reflexión crítica surgirá de manera espontánea en ellos cuando contemplen imágenes similares fuera del aula” (Ferrés, 1998: 126).

Os professores e os alunos beneficiam de um recurso audiovisual distinto dos existentes na sala de aula para o conhecimento de um tema. Em casa poderão alertar os adultos e sensibilizá-los para o poder informativo da televisão e para um tema específico.

“Os programas ou fragmentos de programas televisivos funcionam como pontos de apoio ao desenvolvimento de um conteúdo curricular determinado. Podem ser utilizados no início da abordagem de determinadas matérias como factor de motivação, mas também durante, como factor de ilustração ou visualização e, mesmo no fim, como apoio à síntese e avaliação” (Pinto, 2002: 66).

Pais, alunos e professores poderão adquirir uma atitude mais exigente relativamente aos programas de televisão. Todavia, os inconvenientes do uso da televisão recaem na planificação e organização, pois a comunidade educativa e em particular os professores teriam de saber atempadamente a data e hora de difusão do programa para procederem à seleção do conteúdo e dos temas de maior interesse, bem como à elaboração de fichas formativas e ao ajustamento da calendarização.

“Encarar a televisão como um recurso educativo não significa pretender reduzi-la a programas ditos «informativos», «culturais» ou «educativos». Significa que, se os programas tiverem qualidade (estética e de conteúdo), a televisão cumpre o seu nome (televisão =ver longe) e nós, espectadores podemos alargar a nossa experiência emocional e social, como podemos adquirir conhecimentos sobre a realidade, os outros e nós próprios” (Santos, 1991: 11).

Saliente-se que o uso de materiais audiovisuais, na sala de aula, não implica a inclusão do espírito crítico nos mais novos. O “recurso a documentos gravados da TV para fins pedagógicos é certamente interessante e louvável e deverá continuar a poder

desenvolver-se, mas não podemos confundir tal utilização com a formação de telespectadores mais críticos e inteligentes” (Pinto, 2002: 68).

No estudo de Len Masterman (1996, *apud*, Tornero, 2007:110) podem observar-se três paradigmas: o protecionista, o avaliador e o representacional. O primeiro protegia o aluno do mau gosto, ou seja, apostava na alta cultura em detrimento da cultura popular. “Evidenciava-se o carácter manipulador [dos *media*] e o seu mau gosto, por oposição aos valores eternos da grande literatura, pintura ou música” (Tornero, 2007: 111). O segundo modelo focava-se em fornecer aos alunos ferramentas para classificar os programas de televisão, como maus ou bons. “O objectivo era desenvolver no estudante a capacidade de *escolher*, entre o aluvião de itens da cultura popular, os produtos possíveis de produzirem prazer estético ou intelectual” (*idem*, 2007:111). O terceiro modelo considerava que os *media* não retratavam a realidade, mas sim construíam-na e cabia ao aluno denotar a informação. “(...) os *media* audiovisuais não operam como espelhos da realidade, mas como meios de produção ou construção desta mesma realidade” (*idem*, 2007:111).

Segundo Robert Aparici (1996, *apud* Tornero, 2007: 111) existem três grandes concepções: a tecnicista em que o docente é um técnico e tem a preocupação de utilizar os *media* na aula, mas sem refletir sobre os mesmos; a concepção dos efeitos, segundo a qual a simples utilização dos *media* nas aulas já é considerada benéfica para os alunos, sendo um dado adquirido que isso vai gerar conhecimento e, por fim, a concepção crítica que visa a construção e desconstrução das mensagens, a compreensão do processo de produção dos processos audiovisuais de cariz social, económico, político ou estético. Considera-se que o professor deveria recorrer às diferentes concepções apresentadas, mas de modo desigual, dando maior relevância à concepção crítica.

As crianças, desde tenra idade, devem adquirir instrumentos para assumirem uma postura crítica face à informação que recebem. Deste modo, a educação na sala de aula face aos *media* enquadra-se no movimento da escola crítica, segundo a qual “o aluno não é visto, em primeiro lugar, como uma pessoa em formação, um aprendiz que, com a ajuda do professor, se liberta da ignorância e desperta para a sua vocação, mas sobretudo como um produtor, um trabalhador, alguém que deve ser capaz de chamar a si e os anseios, as finalidades e a estratégia do colectivo” (Marques, 1999: 59).

Mais tarde este trabalho terá frutos benéficos, dado que as crianças, à medida, que crescem tornar-se-ão adultos conscientes, que farão uso dos seus direitos, deveres e

exercerão a sua cidadania. Para José Carlos Abrantes (1998), a escola deve ensinar a ler os *media* e os audiovisuais, assim como ensina a ler e a escrever um código linguístico sedimentado ao longo de muitos séculos.

Cabero (1996, *apud* Tornero 2007:141) constata que “começamos a equacionar as necessidades que podem ser geradas por outros *media*, quando a escola ainda nem sequer assumiu, consciente e criticamente, a necessidade de alfabetizar os alunos para descodificarem as mensagens emitidas pelos meios de comunicação de massas” .

Torna-se evidente que a solução recai nas escolas que devem investir na educação para os *media*. Portanto, educação e *media* são duas realidades que se devem interligar ao invés de seguirem percursos separados. Deve “(...) abrir (-se) a escola à realidade e aproveitar as possibilidades que a sociedade e o contexto oferecem para desenvolver uma educação significativa na era da comunicação” (Tornero, 2007: 142).

Notamos que a educação para os *media* assenta numa ideologia específica. “Los médios de comunicación son médios, son recursos e instrumentos que han de encuadrarse dentro de un marco social y contexto educativo particular que recoja modelos de intervención específicos para el aula. En consecuencia, en virtud de esas coordenadas sociales y educativas, los médios van adquirir roles específicos, ya que en el contexto de una pedagogía transmisiva- como la que hasta ahora ha impregnado prácticamente nuestro modelo educativo” (Aguaded, 1999: 109).

No entanto, o que se verifica é que a escola e os *media* são ímanes com a “mesma carga”, ou seja, estão focalizados somente no seu público e nos seus objetivos, ignorando-se mutuamente e quando estão no mesmo espaço repelam-se. Primeiramente, a escola impugna a televisão, considerando-a fornecedora de informações sensacionalistas, desprovidas de saber que ameaça o seu lugar de guardião do conhecimento. Além de considerar que não potencializa a capacidade de concentração, atenção e obtenção de alguns requisitos: tais como o esforço, o trabalho, a avaliação. Todavia, os *media* mobilizam e tornam-se atrativos, deixando a escola impotente. “McLuhan, chega mesmo a dizer, que quando a criança abandona o seu ecrã de televisão para ir para a escola, não pode senão regressar a ele” (Tornero, 2007: 144).

Por outro lado, os *media* olham com desconfiança para os professores que protegem as crianças de alguns excessos, entre eles “excesso de sexo e violência” idem, 2007:144). Outra desconfiança prende-se com a habilitação profissional dos professores em abordar assuntos sobre os *media*. Claramente, predomina uma incompreensão da

escola *versus media*. Contudo, Tornero (2007) considera que o principal elemento de separação entre os *media* e a escola se resume à opinião que cada um tem sobre o outro. A escola pensa que os *media* deveriam ser um espelho da realidade, enquanto estes consideram que devem ter um papel mais ativo e construir um real assente em valores e ideologias.

Saliente-se que tanto a escola como a televisão têm um aspeto comum: o mesmo sujeito, o aluno. Por conseguinte, escola e televisão devem entrosar-se, possibilitando “um caminhar novo, indutor de abertura na escola para aceitar os *media* e os seus profissionais e abertura nos *media* para aceitar a educação, a formação, a informação detalhada e rigorosa” (Abrantes, 1998: 36).

Em suma, a escola e a televisão devem colaborar juntas, por um lado a televisão contribui para um ensino mais motivador, por outro lado, a escola desenvolve nos alunos capacidades de reflexão, análise e hierarquização de saberes.

3. Metodologia

Para desenvolver um trabalho de investigação necessitamos de ter presente um método. Este é o caminho, o processo percorrido para obtenção, classificação, análise e interpretação dos dados. “Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos do domínio” (Quivy; Campenhoudt, 1992:23). De maneira que abrange os procedimentos ordenados e sistematizados para descobrir verdades. O investigador segue um procedimento, que “é uma forma de progredir em direção a um objetivo” (*Idem*:1992:23). Para Bisquerra (2000), é uma sequência de passos a realizar na recolha de dados.

Consequentemente, é necessário percorrer diversas etapas, como: “a pergunta de partida; a exploração; a problemática; a construção do modelo de análise; a observação; a análise das informações e as conclusões” (Quivy; Campenhoudt, 1992:23). De acordo com os autores referidos, as três primeiras etapas inserem-se na rutura, ou seja, no rompimento de preconceitos, de ideias pré-concebidas; a etapa seguinte enquadra-se na construção, que é o momento em que o investigador adquire uma representação teórica, coerente que explica o fenómeno e, por fim, a verificação inclui as últimas etapas e consiste na experimentação e comprovação dos factos.

A investigação na educação é recente em comparação com os trabalhos desenvolvidos noutras áreas, como a ciência, embora vise, de igual modo, encontrar princípios que permitam explicar ou prever situações educacionais, ou seja, obter uma teoria científica. “The scientific approach rests on two basic assumptions: (1) truth can be derived from observation and (2) phenomena conform to lawful relationships” (Ary, Jacobs Razaviech, 1990:34).

Para Hill e Hill (2005), a investigação é semelhante a uma viagem, sendo necessário ter um objetivo, fazer escolhas, planejar e fazer previsões. Parte-se da componente teórica de investigação, que consiste na revisão da literatura sobre o tema escolhido e formulam-se alguns hipóteses que vão ser comprovadas no estudo empírico.

3.1. Problema

O problema é entendido como a “questão a que a investigação procura responder”(Tuckman,2000:545). O autor refere a existência de quatro critérios para defini-lo, designadamente a situação, a clareza, a perfeição e a exatidão. Anderson (1997) acrescenta, ainda, que deve ser conciso, originar questões e ser abrangente de modo a relacionar uma ou mais disciplinas académicas. Além de que deve basear-se na investigação literária, ser dotado de relevância, ser concretizável em termos financeiros e de tempo, ser passível de aplicação de um método e destacar-se pela novidade.

Associado ao problema estão as questões, porém, a pesquisa e a investigação resultam de perguntas sem respostas coerentes, o que origina uma investigação científica, neste caso na área educativa. O investigador deve formular perguntas, mas como referem Quivy e Campenhoudt (1992) terão de ser claras e exequíveis, com um leque possíveis de respostas. A pergunta, **"qual é a relação entre a escola, a aprendizagem e a televisão?"**, norteou o trabalho que explanamos.

3.2. Tipos de estudo/ Objetivos gerais e específicos.

A investigação a desenvolver enquadra-se no estudo exploratório descritivo que tem por “finalidade a compreensão dos fenómenos ou características de uma dada população sem a preocupação de intervenção” (Oliveira; Pereira; Santiago, 2004:27). Consiste numa caracterização, numa análise das tipicidades da população.

Com a intenção de compreender a importância que a televisão tem para as crianças, traçamos, primeiramente, o objetivo geral:

- Compreender a relação entre a escola, a aprendizagem e a televisão.

Associado a este objetivo estão outros específicos, mais pormenorizados e concretos, nomeadamente:

- Identificar o número de horas dormidas;

- Apurar se pretendem assistir a programas televisivos nos contextos educativo e familiar;
- Verificar para onde se deslocam quando vão para casa;
- Revelar com quem permanecem em casa;
- Conhecer as atividades mais realizadas no contexto familiar;
- Saber o número de horas despendidas a ver televisão;
- Identificar o número de horas gastas nas atividades realizadas em casa;
- Averiguar se têm acesso a infraestruturas para a prática desportiva;
- Apurar os locais da residência com televisão;
- Verificar os momentos eleitos para ver televisão;
- Identificar e compreender os seus gostos televisivos;

Neste sentido, as opções metodológicas incluem a situação em que o trabalho foi realizado, o universo, os métodos utilizados para a obtenção de dados, os inquéritos, e os métodos utilizados na análise de dados, entre outros.

3.3.Amostra

Um estudo empírico prevê a recolha de dados, sendo o universo “o conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões.” (Hill e Hill, 2005:41). Por sua vez, a amostra incide “[n]uma parte dos casos que constituem o universo” (*idem*, 2005:42). A nossa amostra em concreto é composta pelos alunos de duas turmas do 2º ano do 1ºciclo, uma delas da Escola Básica Santa Zita, na Guarda e a outra do Colégio Imaculada Conceição, localizado em Viseu e duas turmas do 2º ciclo, do Agrupamento de Escolas de Gouveia, sendo algumas das turmas aquelas onde realizámos a nossa prática pedagógica. Com efeito, a amostra mencionada enquadra-se nos métodos de amostragem não-casual, em particular a amostragem por conveniência, ou seja, em que “os casos escolhidos são os casos facilmente disponíveis”(*idem*, 2005:49). De acordo com Hill e Hill (2005) este método comporta vantagens tais como acessibilidade, rapidez e facilidade na obtenção dos dados. Ainda que os resultados obtidos não possam ser generalizados com confiança para o universo, este método é muito profícuo para o

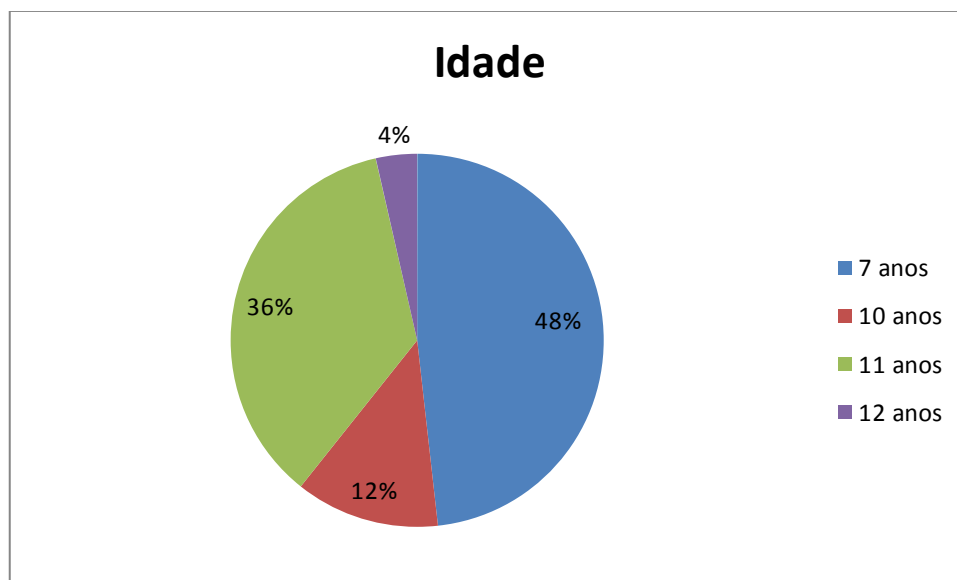
“início de uma investigação”(idem, 2005:49). A amostra perfaz 56 alunos, 28 do sexo masculino e outros 28 do sexo feminino, como demonstra a tabela 3.

Tabela 3 Representação da amostra por géneros

Géneros	Frequência	Percentagem
Masculino	28	50,0
Feminino	28	50,0
Total	56	100,0

No gráfico 19, comprovamos que cerca de metade dos alunos inquiridos têm sete anos, os restantes tem, maioritariamente, 11, seguidamente 10 e um pequeno grupo de alunos tem 12 anos. As idades coadunam-se com os níveis de ensino dos inquiridos, designadamente 2º e 5ºanos do ensino básico. O facto de a idade dos inquiridos ser diversa enriquece o estudo em questão, pois apresenta uma maior abrangência nas respostas.

Gráfico 19 Representação da amostra por idade



No sentido de apurar com quem os alunos vivem, reportarmo-nos à tabela 4 e verificamos que a esmagadora maioria dos alunos, 98,2% coabita com os seus progenitores, somente um inquirido reside com os avós que assumem as responsabilidades parentais.

Tabela 4 Membro do agregado familiar com quem a amostra vive

Familiars	Frequência	Percentagem
Pais	55	98,2
Avós	1	1,8
Total	56	100,0

3.4. Instrumento

O instrumento usado para a recolha de dados foi o questionário. Este contém diversas questões, organizadas de modo a recolher dados. De acordo com Hill e Hill (2005) é muito fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário. Assim, deve ter-se em conta não só as perguntas a utilizar, mas também as variáveis associadas, tais como o tipo de resposta mais adequada para cada pergunta, tipo de escala de medida associado às respostas e os métodos corretos para analisar os dados.

As perguntas que compõem o questionário podem ser abertas ou fechadas. As primeiras requerem uma resposta escrita e construída pelo respondente. Relativamente, às segundas o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo autor. “Le sujet doit simplement opérer un choix parmi plusieurs réponses qui lui sont proposées” (Landsheere, 1976:76).

No que concerne às vantagens em recorrer a perguntas abertas, estas incidem no facto de poderem fornecer informação detalhada, bem como inesperada. “Le sujet répond (...) spontanément et utilise son propre vocabulaire, ce qui permet déductions plus fines sur la psychologie et le niveau culturel, notamment” (*idem*, 1976:77). As desvantagens consistem, muitas vezes, nas respostas que têm de ser interpretadas, no gasto excessivo de tempo para codificar as respostas e nas dificuldades de analisá-las estatisticamente.

As perguntas fechadas tornam-se fáceis para aplicar as análises estatísticas, permitindo interpretar os dados de maneira sofisticada. Embora as informações dadas por este tipo de respostas sejam, por vezes, pouco “ricas” e conduzam a conclusões modestas.

Quanto à interpretação das questões, a variável de uma investigação empírica assume um conjunto de valores, de maneira que está relacionada com a escala. As escalas podem ser: nominal, ordinal, intervalos ou proporção. Esta última caracteriza-se por ter o “espaçamento entre dois números dados é uma unidade conhecida e por todos os intervalos entre os números serem de igual grandeza” (Fortin, 2003:271).

O tipo de medida usada, no questionário aplicado aos alunos, consistiu na escala nominal. “Uma escala diz-se nominal quando se usam números para classificar os sujeitos numa categoria precisa” (*idem*,2003:271). A escala nominal inclui algumas categorias de resposta qualitativamente diferentes e exclusivas. Exemplo disso: sim ou não; masculino ou feminino. No que diz respeito às questões como género que implicam respostas sim ou não, trata-se de variáveis “dicotómicas”. As variáveis que podem assumir uma infinidade de valores, como por exemplo a idade, são designadas por variáveis “não dicotómicas”. Enquanto a pergunta sobre os momentos de visionamento de televisão enquadram-se na escala ordinal, ou seja, está estabelecida uma ordem, “as diferentes categorias compreendidas na escala [ordinal] estão ordenadas segundo uma ordem graduada”(*idem*, 2003:272).

3.5.Procedimentos

Os inquéritos por questionários foram elaborados por nós com o intuito de obter respostas para algumas das questões referidas. De forma que procedemos ao pedido de autorizações, à professora titular da turma do 2º ano da Escola EB1 Santa Zita, onde realizámos a prática pedagógica, bem como à coordenadora do 1º ciclo do Colégio Imaculada Conceição de Viseu, uma vez que a nossa amostra fôï obtida em diferentes estabelecimentos de ensino. Após a concessão das mesmas, aplicámo-los no dia 12 de Dezembro, no 1º período do ano letivo.

Como pretendíamos recolher informações sobre os alunos do 2º ciclo, solicitámos a autorização aos diretores de turma e aos professores da respetiva área, em duas das turmas em que realizámos a nossa prática pedagógica, particularmente ao Agrupamento de Escolas de Gouveia, sendo que uma das escolas está sedeada em

Gouveia e outra em Vila Nova de Tazem. Atribuídas as autorizações, procedemos à entrega dos questionários, no dia 11 de junho, no final do 3º período deste ano.

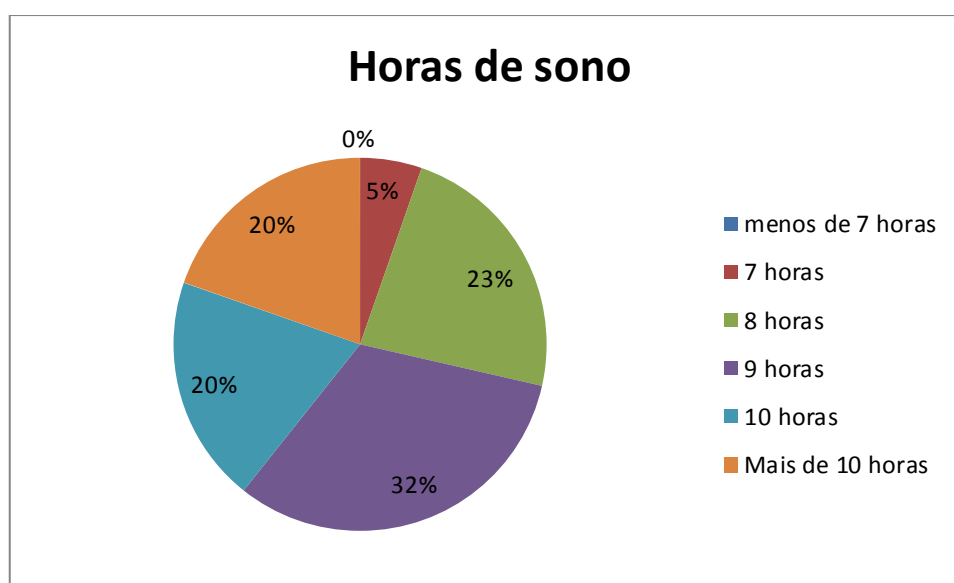
3.6. Análise dos dados

Perante a descrição das opções metodológicas e tendo em conta a informação recolhida através do inquérito por questionário, procedemos ao tratamento da mesma, incluindo as percentagens, através programa informático *SPSS*, versão 19. De igual modo, utilizámos o programa *Excel* para o tratamento de algumas variáveis ordinais, como a idade, as horas quer de sono, tempo despendido para a realização das atividades e a variável nominal sobre o interesse em visionar televisão em diferentes contextos, para a construção de gráficos circulares, contendo percentagens, de modo a destacar os dados. Neste âmbito, privilegiámos as medidas de tendência central que inclui as frequências absoluta, relativa e a moda, em relação às medidas de tendência de dispersão, exemplificamos com o desvio padrão. Com efeito, organizámos a informação de modo pertinente e, sobretudo, esquematizada para melhor compreensão da mesma.

4. Apresentação dos resultados

No seguimento do explanado, apresentamos os dados obtidos no estudo empírico desenvolvido que nos permite aludir a uma diversidade de elementos. No que concerne ao número de horas dormidas, a maioria dos alunos questionados responde que dorme 9 horas, seguindo as 8 horas, com uma percentagem de 23%, quanto a 10 ou mais de 10 horas a percentagem é idêntica, 20%. Nenhum dos inquiridos refere dormir menos de 7 horas. Por conseguinte, é seguro referirmos pelo gráfico 20 que os inquiridos dormem pelo menos 7 horas.

Gráfico 20 Representação das horas de sono da amostra



Ao tomarmos conhecimento das horas de sono dos alunos, podemos subtraí-las e inferir as horas de estado de vigília disponíveis para a realização de diversas atividades, nomeadamente visionar televisão, facto evidenciado no gráfico 21. Este demonstra que 66%, mais de metade dos inquiridos, pretende ver mais televisão no contexto familiar, pelo que depreendemos uma insatisfação na quantidade de programação observada.

Gráfico 21 Representação da amostra no interesse em ver mais televisão em casa



Por outro lado, ao analisarmos o gráfico 22, verificamos que 88% dos alunos não pretende assistir a programas de televisão durante o período de pausa na escola, opondo-se a uma ínfima parte de alunos, 12%. Começamos a denotar uma diferença em ambos os gráficos, pois os alunos associam a televisão a um tipo de diversão que tem lugar em casa e não na escola.

Gráfico 22 Representação da amostra no interesse em ver televisão nos intervalos



Quanto ao interesse em assistir a programação televisiva em contexto de sala de aula, a opinião dos inquiridos divide-se, contudo, o não assume a predominância por uma curta vantagem, dado que 57% dos alunos interrogados não tencionam presenciar programas televisivos, enquanto que 43% respondem contrariamente. Tal resultado, presente no gráfico 23, corrobora com o que foi referido, se a televisão tem primazia em casa perde-a no meio educativo.

Gráfico 23 Representação da amostra no interesse de ver televisão em casa



Com o intuito de aprofundar o conhecimento acerca da forma como os discentes ocupam o seu quotidiano e onde permanecem quando terminam as aulas, consultamos a tabela 5 e detetamos que 64,3%, maioritariamente, deslocam-se para as suas residências. Enquanto que os espaços como Ocupação de Tempos Livres abrangem 17,9%, seguindo-se a habitação dos avós com 10,7%. Somente uma minoria 2% permanece em casa de outros familiares ou vizinhos.

Tabela 5 Representação dos locais para onde se desloca a amostra após as aulas

Locais	Frequência	Percentagem
Ocupação de Tempos Livres	10	17,9
Tua casa	36	64,3
Casa dos avós	6	10,7
Outros familiares	2	3,6
Vizinhos	2	3,6
Total	56	100,0

No que concerne à permanência dos alunos em casa, o maior número está acompanhado pelos pais, 67,9%, 21,4% ficam sozinhos (subentenda-se momentaneamente) 21,4%, o que se distancia de 3,6% que são acompanhados por familiares e apenas um discente (1,8% da amostra) selecionou a categoria “outros”, conforme comprova a tabela 6.

Tabela 6 Representação dos membros do agregado familiar que acompanham a amostra na residência

Agregado familiar	Frequência	Percentagem
Sozinho	12	21,4
Acompanhado pelos pais	38	67,9
Acompanhado pelos avós	3	5,4
Acompanhado por familiares	2	3,6
Outros	1	1,8
Total	56	100,0

Ao analisarmos a tabela 7, das diversas atividades apresentadas, a mais desenvolvida incide no visionamento da televisão, que alcança 73, 2%, imediatamente a seguir vem o computador com 58,9%, passando-se para a realização dos trabalhos de casa, com 55,4%. As atividades menos desenvolvidas pelos inquiridos assentam nas brincadeiras quer individual quer coletivamente, com os valores de 32,1%, nos passeios familiares com 28,6% e no trabalho agrícola, com 14,3%. Neste âmbito, os meios audiovisuais são hegemónicos, no conjunto das opções dadas o que realça a importância mobilizadora da imagem e do som. Não obstante, os trabalhos de casa são também tarefas cumpridas no meio familiar. As atividades menos escolhidas, por um lado, espelham, indiretamente, a situação socioeconómica dos inquiridos, dado que há

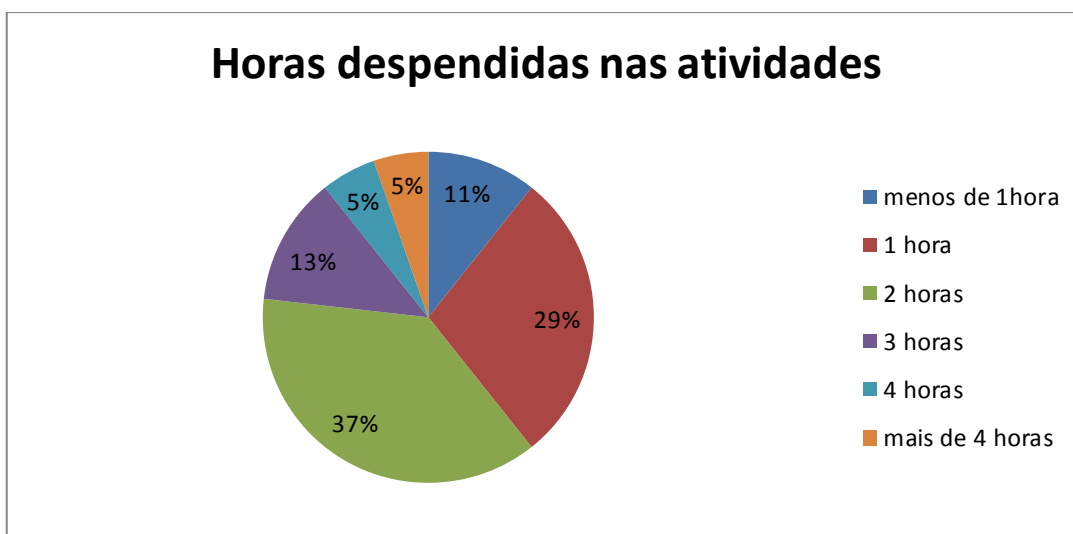
desinteresse pelo setor primário, o trabalho agrícola, por outro revelam que a componente lúdica e as interações familiares fora da residência são pouco frequentes.

Tabela 7 Representação das atividades desenvolvida pela amostra

Atividades	Sim		Não	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
Vejo TV	41	73,2%	15	26,8%
Jogo computador	33	58,9%	23	41,1%
Brinco sozinho	18	32,1%	38	67,9%
Brinco com os amigos	21	37,5%	35	62,5%
Brinco com os meus irmãos	18	32,1%	38	67,9%
Ajudos os meus pais no trabalho	22	39,3%	34	60,7%
Trabalho na agricultura	8	14,3%	48	85,7%
Trabalho em casa	19	33,9%	37	66,1%
Vou passear com os meus pais	16	28,6%	40	71,4%
Estudo	25	44,6%	31	55,4%
Faço os trabalhos de casa	31	55,4%	25	44,6%
Pratico desporto	27	48,2%	29	51,8%

Após averiguámos as atividades desenvolvidas no domicílio pelos alunos apresentadas na tabela anterior, julgamos pertinente recolher indicações sobre o tempo atribuído às mesmas. Notamos, com base no gráfico 24, que os discentes despendem cerca de 2 horas, 37%, contudo, 1 hora também assume significância, com 20 %. Somente 5% indicou que despendia 4 ou mais horas.

Gráfico 24 Representação da amostra nas horas despendidas nas atividades



Na pretensão de conhecer em pormenor quais os diferentes recursos disponíveis para os alunos ocuparem os tempos livres, nomeadamente de cariz desportivo, como infraestruturas na sua área de residência, observamos que 46,4%, acusam a existência de espaços desportivos, o estádio e a piscina são, de igual modo, referidos mas em menor preponderância, 23,2%. O campo de ténis é o menos indicado pelos inquiridos, com a percentagem de 10,7%, como está explanado na tabela 8.

Tabela 8 Representação dos equipamentos desportivos existentes na área de residência da amostra

Equipamentos desportivos	Sim		Não	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
Ginásio	9	16,1%	47	83,9%
Piscina	13	23,2%	43	76,8%
Estádio	13	23,2%	43	76,8%
Campo de ténis	6	10,7%	50	89,3%
Espaços desportivos	26	46,4%	30	53,6%

Ao interrogar os alunos sobre quais os lugares onde possuem uma televisão, 85,7% revelam ter o aparelho na sala de estar, o espaço que habitualmente acolhe toda a família. A tabela 9 indica que além desse compartimento, 67,9% têm-no ainda no quarto e, unicamente, 10,7% dos discentes têm a “caixa mágica” no escritório.

Tabela 9 Representação dos compartimentos da residência onde a amostra possui o aparelho televisivo

Lugar da TV	Sim		Não	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
Quarto	38	67,9%	18	32,1%
Sala de estar	48	85,7%	8	14,3%
Cozinha	32	57,1%	24	42,9%
Escritório	6	10,7%	50	89,3%

Os momentos eleitos para ver televisão são durante a tarde, com 75%, antes de ir para a cama com 67,9% e antes de jantar com 66,1%. Estes resultados explicam que a televisão é “consumida” quando estão em casa, sem tarefas domésticas, com intenção de obter diversão. O contrário, de acordo com a tabela 10, ocorre no período da manhã 55,4%, do jantar 51,8%, pois estão a tomar a refeição, e do almoço, com 42,9%, dado que muitos alunos tomam a refeição do meio-dia na cantina do estabelecimento de ensino.

Tabela 10 Representação dos períodos de tempo em que a amostra visiona televisão

Períodos de tempo	Sim		Não	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
Manhã	31	55,4%	25	44,6%
Almoço	24	42,9%	32	57,1%
Tarde	42	75,0%	14	25,0%
Antes de jantar	37	66,1%	19	33,9%
Jantar	29	51,8%	27	48,2%
Depois de jantar	32	57,1%	24	42,9%
Antes de ir para cama	38	67,9%	18	32,1%

Relativamente ao tipo de programas mais vistos e de acordo com a tabela 11, os desenhos animados são os escolhidos com 73,2%. Seguidamente, o futebol com 58,9% e o programa de entretenimento “Casa dos Segredos”, com 55,4%. A programação mais vista enquadra-se na diversão, no espetáculo, com a transmissão de uma informação de fácil entendimento que não implique muito raciocínio. A programação menos visionada converge para um programa de entretenimento, “Voz de Portugal”, com 19,6% para a equitação 10,7% e para o documentário, 5,4%.

Tabela 11 Representação dos programas vistos pela amostra

Tipo de programas vistos	Sim		Não	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
Desenhos animados	41	73,2%	15	26,8%
Filmes animados	30	53,6%	26	46,4%
Noticiários	18	32,1%	38	67,9%
Filmes e séries	28	50,0%	28	50,0%
Telenovelas	28	50,0%	28	50,0%
Programas musicais	13	23,2%	43	76,8%
Documentários	3	5,4%	53	94,6%
Casa dos segredos	31	55,4%	25	44,6%
Peso Pesado	22	39,3%	34	60,7%
A voz de Portugal	11	19,6%	45	80,4%
Futebol	33	58,9%	23	41,1%
Ciclismo	12	21,4%	44	78,6%
Voleibol	13	23,2%	43	76,8%
Natação	18	32,1%	38	67,9%
Ténis	13	23,2%	43	76,8%
Equitação	6	10,7%	50	89,3%

Compreendemos que este tenha o menor valor, pois o formato da informação veiculada demanda reflexão, sendo o oposto à informação simples, no que concerne à equitação não é um desporto de massas. Se à primeira vista, pode ser incongruente a posição dos programas de entretenimento, um deles ser o mais visto e o outro o menos, tal deve-se a este não despertar o lado emocional, os sentimentos ou mesmo curiosidades nos espetadores.

Com base na tabela 12, o tipo de programas preferidos pelos interrogados são os desenhos animados, com 57,1%, a “Casa dos Segredos” 51,8% e as telenovelas, 48,2%. As preferências são comuns aos mais vistos, como indica tabela anterior, exceto o futebol que deu lugar às telenovelas. Tal corrobora que os interesses dos alunos questionados incidem nas emoções e nos sentimentos. Os menos preferidos são repetidos e recaem nos documentários, 5,4%, na equitação, 10,76% e na “Voz de Portugal” 10,7%, dado que são conteúdos, apesar de distintos, sem cariz massificador.

Tabela 12 Representação dos programas preferidos pela amostra

Tipo de programas preferidos	Sim		Não	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
Desenhos animados	32	57,1%	24	42,9%
Filmes animados	25	44,6%	31	55,4%
Noticiários	10	17,9%	46	82,1%
Filmes e séries	24	42,9%	32	57,1%
Telenovelas	27	48,2%	29	51,8%
Programas musicais	9	16,1%	47	83,9%
Documentários	3	5,4%	53	94,6%
Casa dos segredos	29	51,8%	27	48,2%
Peso pesado	13	23,2%	43	76,8%
A voz de Portugal	6	10,7%	50	89,3%
Futebol	24	42,9%	32	57,1%
Ciclismo	10	17,9%	46	82,1%
Voleibol	9	16,1%	47	83,9%
Natação	13	23,2%	43	76,8%
Ténis	8	14,3%	48	85,7%
Equitação	4	7,1%	52	92,9%

5. Discussão dos resultados

Tendo em consideração os resultados obtidos no estudo empírico, estamos em condições de desenvolver uma reflexão sobre os mesmos que se coadunam, em alguns pormenores, com a revisão da literatura.

Os discentes da amostra revelam a intenção de ver mais televisão em casa, pois de acordo com Pereira (1999), a televisão é um hábito, uma companhia, ao longo de toda a infância, que conta histórias e conduz os espetadores para a fantasia e para o sonho. Porém, a televisão na escola já não é bem acolhida visto que os alunos não pretendem assistir a programas televisivos seja nos intervalos, seja na sala de aula.

Estes resultados entroncam no facto de não considerarem a televisão como uma fonte de conhecimento. Ainda que este meio de comunicação permita aprendizagens informais. Além de o sujeito aprender sem tomar consciência da mesma, processo que Lurçat (1998:120) designa por “impregnação”. Todavia, as informações apreendidas pela televisão estão dispersas, descontextualizadas, potencializando aquilo que Tornero (2007) designa por cultura de mosaico.

Em contexto de sala de aula, a televisão tem a capacidade de cruzar diversas áreas de formação, promovendo a interdisciplinaridade. De acordo com Pinto (2002), ela pode incutir gostos por temas que podem ser desenvolvidos no âmbito familiar. No entanto, Popper e Condry (1999) desvalorizam a televisão, como promotora de aprendizagens, realçando que não responde às necessidades dos alunos e não fornece o material cultural adequado. Santos (1991) reconhece que os programas televisivos afastam-se do que é interessante para os seus espetadores. Poderíamos pensar que a rejeição da televisão, em contexto educativo, dever-se-ia aos alunos socializarem com os colegas, mas as respostas deveriam ser semelhantes, quando estão em casa, pois têm a companhia dos familiares. A explicação prende-se com o facto de a televisão estar associada ao ócio. Tornero (2007) acrescenta que os indivíduos já nem desligam a televisão, mas sim acionam o *stand by*, para estar sempre disponível a funcionar de modo a promover momentos de ócio.

Os alunos, quando saem da escola, deslocam-se para a sua residência, estando com os progenitores e revelam sobretudo que veem televisão. Este dado (*cf.* tabela 7), por um lado, confirma o que Lurçat (1998) refere sobre a televisão estar incrementada na realidade doméstica, por outro lado sublinha a hegemonia da televisão. De facto, é um *mass media* que mobiliza os indivíduos, independentemente da sua faixa etária, interesses, valores, meios socioeconómicos, tornando-se, como refere Wolton e Missika (*s/d, apud Cádima, 1995:9*), um instrumento democrático.

O computador, outro meio de comunicação, também assume destaque, o que evidencia que os meios audiovisuais imperam nas atividades realizadas fora dos muros da escola dado que a imagem e o som estão presentes. Como corrobora Santos (1991) estabelecem uma relação de proximidade com o espetador e permitem que este aceda a realidades que de outro modo eram inalcançáveis.

Verificamos que os alunos dormem cerca de 9 horas (*cf.* gráfico 20), o que revela que o descanso fica incólume aos efeitos dos *media*, apesar de eles serem consumidores frequentes dos mesmos. No período de atividade, vigília dos alunos, a duração do visionamento televisivo dura cerca de 2 horas, (*cf.* gráfico 24) bem como jogar computador ou mesmo outras atividades (*cf.* tabela 7). O número de horas é “de certo modo significativo” porque os alunos permanecem muito tempo dispostos a ver televisão, sendo sinónimo de interesse. A sua envolvência revela a procura de bem-estar à qual, neste contexto, se pode aplicar a «teoria da evasão», como indica Pinto (2000). Apesar de os inquiridos reconhecerem que realizam os trabalhos de casa, o que sobressai é a componente lúdica. Deste modo, podemos induzir que a diversão pode ser uma fuga ao trabalho. Tal afeta com maior preponderância a minoria de alunos que revela passar 4 ou mais horas, por exemplo, a ver televisão. Não obstante o número reduzido de alunos, 10%, 6 alunos, (adicionando a percentagem de 4 horas a 4 horas ou mais), é um valor que demanda alguma preocupação, pois estarão mais sujeitos aos efeitos nocivos, como a inércia provocados pela televisão, reduzindo o tempo de leitura, como menciona Lurçat (1998). De certa forma, tanto tempo despendido a ver televisão pode revelar negligência familiar, pois prevalece o conceito referido por Ferrés (1998) de televisor-canguru.

Se extrapolarmos para o meio circundante dos inquiridos, estes possuem espaços desportivos, (*cf.* tabela 8) o que é benéfico para evitar que permaneçam presos à televisão e ao computador e possam tomar conhecimento de outras realidades que não

sejam a escola nem sejam a casa, como refere Lurçat (1998) considerando que as crianças têm pouco contacto com o real.

Nos lares dos alunos em estudo, o aparelho televisivo encontra-se na sala de estar (*cf.* tabela 9), local da casa partilhado por todos os familiares, em que uma “pequena caixa” mobiliza indivíduos de diferentes faixas etárias e graus de parentesco. A literatura científica acusa a televisão de impedir que as famílias interajam e possam comunicar, por outro lado, Aguaded (1999) ressalva que ela pode servir como mote de discussão. Pereira (1999) acrescenta que é no seio familiar que as crianças adquirem experiências televisivas. Além disso, os mais novos também podem obtê-las no seu próprio quarto, como indicam 38 inquiridos. Consideramos este valor elevado, porque as crianças ao visionarem televisão sozinhas estão desprovidas de quaisquer regulações, podendo assistir a programas televisivos com elevada carga sexual e violência, que afetem a sua personalidade e o sucesso escolar. Embora os momentos em que os alunos indicam ver televisão sejam o período da tarde e antes de jantar, não impede que os programas, nestes horários, abordem os referidos conteúdos. Por conseguinte, a educação para os *media* é fulcral, Pereira (1999) alerta para que os pais “eduquem” os gostos televisivos dos filhos e contribuam para que eles sejam capazes de traçarem a fronteira entre a ficção e a realidade.

A programação mais vista pelos discentes questionados assenta nos desenhos animados, no entretenimento e no futebol. Estes resultados eram esperados, no sentido de que se trata de um trinómio que espelha, genericamente, os gostos televisivos dos indivíduos com idades semelhantes aos inquiridos. Insere-se no que os comunicadores designam por *communication pleasure*, em que está patente a valorização e a promoção da emoção, pois só deste modo é que a televisão consegue conquistar o público, como comprovam os dados de preferências televisivas (*cf.* tabela 12). Aliás, Lurçat (1998) destaca o modo mobilizador da televisão. Como refere Lypovetsky (1987), a sedução é mestra na monopolização das mentes. Conceito partilhado por Lopes (1999) que acrescenta a exploração de emoções sem promoção da criatividade. No sentido de reforçar o que referimos, o nosso estudo revela que os programas menos vistos são, por exemplo os documentários, cujo formato não tem carga emocional ou espetacular e baseia-se numa informação mais complexa que demanda mais saberes o que provoca desinteresse e desmotivação nos alunos. Este resultado era esperado, pois a escolha de programas pelos espectadores, sobretudo jovens é norteadada pelo espetáculo e o

visionamento frequente deste tipo de conteúdos, enquadra-se no referido modelo comunicativo “drip” Greenberg (1988, *apud* por Hudson *et al*, 1992: 6).

A única diferença entre a programação mais vista e a preferida está nas telenovelas porque, mais uma vez, assentam nas emoções. Julgamos necessário, com base nos valores obtidos, que, como foi referenciado, a escola assuma a tarefa de educar os discentes para assumirem uma postura crítica face ao visionado.

À luz do estudo empírico, é benéfico que a escola forneça “escudos ” para combater a atração exercida pela televisão. Como sublinha Ferrés (1998), ela seduz o sujeito, enquanto que a escola o personaliza. Efetivamente, a escola deve ensinar os alunos a ler os *media*, como acentua Abrantes (1998), noção partilhada por Tornero (2007).

No seguimento do exposto, a escola pode combater o “analfabetismo audiovisual”, como indica Aguaded (1999), que afeta, principalmente, a população infantil e jovem que, pelas suas idiossincrasias, é incapaz de interpretar a linguagem televisiva. Assim, educar para os *media*, no âmbito escolar não só beneficia os alunos como também os seus progenitores, pois tornar-se-ão mais exigentes e críticos acerca da informação de que são alvo

Perante o referido, sugeríamos que o programa oficial incluísse no currículo uma área para o estudo crítico dos *media*, lecionada por professores qualificados, para que desde novos os discentes fossem capazes de interpretar, corretamente, a mensagem televisiva.

6. Considerações finais do estudo

O estudo desenvolvido permitiu responder, de uma forma eficaz, à questão inicialmente colocada: Qual é a relação entre a escola, a aprendizagem e a televisão? Deprendemos, com base no estudo, que a escola ensina e a televisão entretém, contudo, em ambos os casos ocorre a aprendizagem. Se é claro que a escola educa, em relação à televisão poder-nos-iam surgir algumas dúvidas. Na verdade, ela ensina seja de forma benéfica seja nociva. Ficou patente que a televisão é a atividade que os alunos desenvolvem com mais frequência, atrevemo-nos a referir que se trata de uma “necessidade básica”, que é saciada no meio familiar.

Além do referido, granjeámos outras respostas e estamos habilitados a:

- Apurar o número de horas de sono, em que a maioria dorme 9 horas, com 32 %, enquanto que 10 ou mais horas são dormidas por 20% dos inquiridos;
- Compreender que, maioritariamente, 64,3% dos alunos, após saírem da escola, deslocam-se para as suas residências. A Ocupação dos Tempos Livres também é opção para 17,9 % dos alunos questionados;
- Perceber que os alunos quando estão no domicílio, 67,9% estão acompanhados pelos pais, mas 21,4% permanecem sozinhos. Os restantes estão junto de familiares ou outros;
- Apurar que de todas as atividades realizadas, a mais importante é ver televisão, com 73,2% de respostas. Segue-se o jogo do computador, com 58,9% e a realização dos trabalhos de casa, com 55,4%. As menos realizadas prendem-se com brincadeiras quer individuais, quer com familiares, 32,1%, passeio com os progenitores, 28,6% e trabalho na agricultura, 14,3%;
- Verificar o número de horas despendido a ver televisão é cerca de duas horas, 37%, tal é significativo pois é um período de tempo em que os alunos estão passivos a captar informação. Somente uma minoria indica que gasta quatro ou mais horas a ver televisão;

- Notar que a maioria dos inquiridos possui, na sua área de residência, espaços desportivos, 46,4%, seguindo-se a piscina e o estádio com 23,2%;
- Verificar que grande parte dos alunos da amostra, 85,7% possui televisão na sala de estar e 67,9% no quarto;
- Perceber que os alunos veem mais televisão de tarde, 75%, e antes de dormir com 67,9%;
- Identificar os conteúdos televisivos mais vistos pelos alunos e compreender as suas escolhas. A trilogia de desenhos animados, 73,2%, futebol, 58,9% e entretenimento, 55,4% é a mais vista pelos inquiridos. Tal revelou-nos que o espetáculo, a animação e a emoção são os elementos cruciais para a escolha dos programas. Em contrapartida, o entretenimento (sendo um programa musical), 19,6%, a modalidade desportiva equitação, 10,7% e os documentários, 5,4%, são os menos vistos dado não possuírem as características mencionadas. À semelhança dos programas mais vistos, os preferidos são os desenhos animados, 57,1%, entretenimento, 51,8% e telenovelas, 48,2%. Quanto aos menos preferidos são novamente entretenimento (programa musical), 10,7%, equitação com 7,1% e os documentários, 5,4%.

Conclusão

O estágio é uma experiência ímpar dado que o estudante inicia a sua prática, tendo a supervisão de professores com experiência e conhecimento que o orientam para alcançar o sucesso pedagógico. Esta atividade de orientação, exigente quer ao nível de disponibilidade, quer ao nível de perfil, contribui para que o estagiário possa refletir sobre o seu desempenho e que, essencialmente, seja capaz de se autocriticar e corrigir. Porém, ele tem de estar predisposto a aprender. Efetivamente, é através da prática pedagógica que o estudante deteta as suas dificuldades, fraquezas, mas também reconhece as suas competências.

Ainda que a sua prática pedagógica seja alvo de avaliação, ele deve desenvolver atividades tendo em conta os discentes e não agir em seu benefício pessoal, isto é, não atuar a pensar numa nota quantitativa, mas sim desenvolver um trabalho que vise a aprendizagem e o sucesso dos alunos.

Ao longo do estágio, deparámo-nos com algumas contrariedades respeitantes à disciplina na sala de aula, dado que os alunos tinham alguma dificuldade em cumprir regras o que comprometia a concretização dos objetivos traçados nas planificações. Contudo, realçamos que a relação pedagógica estabelecida com eles baseava-se numa certa afetuosidade o que facilitava o controlo dos comportamentos desviantes.

Consideramos que fomentámos uma relação de respeito com os discentes, assente na comunicação o que contribuiu para o sucesso da mesma. Aliás, em contexto de sala de aula, atribuíamos grande importância à exposição da informação para que fosse clara, concisa, mas também mobilizadora, elementos essenciais que os discentes presenciam quando veem programas de televisão. Na verdade, este meio de comunicação ao veicular uma mensagem está a promover as aprendizagens. Contudo, os alunos interrogados são categóricos em recusar a televisão nos intervalos e até em contexto de sala de aula. Deste modo, revelam, nitidamente, que associam a televisão ao divertimento e a escola à aprendizagem e não pretendem que a primeira usurpe o lugar da segunda.

Porém, ela é uma companhia para muitos dos discentes, sendo a atividade mais desenvolvida por eles em contexto familiar. Para alguns, este *media* é considerado um obstáculo à comunicação familiar, para outros é oposto. No entanto, onde vigora unanimidade é que este meio de comunicação está associado ao ócio, ao lazer, mas também à aprendizagem. Em relação aos conteúdos vistos, os alunos inquiridos revelam preferir programas que se pautam pela emoção, pela exploração gratuita de sentimentos e conflitos, envolvendo, por vezes, violência e em muitas circunstâncias sem qualquer vigilância de adultos. Por conseguinte, para o público jovem é difícil traçar uma fronteira entre a ficção e a realidade, ou seja, tomar consciência do que veem na televisão é uma construção, uma montagem. Para além de a televisão fomentar a inércia e passividade junto da sua audiência.

Em suma, a escola é o espaço onde a televisão não entra, contudo, em casa ela predomina com uma comunicação assente no divertimento. No entanto, a primeira deve educar os alunos para o visionamento saudável da segunda. De certo modo, apelamos a uma união entre a televisão e a escola e não o seu contrário.

Por fim, a realização deste trabalho e as suas diferentes componentes conduziu-nos a leituras diversas e conseqüentemente despertou-nos para a reflexão e enriquecimento cultural que, de outra maneira, seria difícil de alcançar.

7. Implicações e sugestões futuras

A importância que a televisão tem sobre os alunos, como releva o nosso estudo, é de facto significativa pelo que dever ser elemento de reflexão. Na verdade, os alunos despendem algum do seu tempo a visionar televisão no contexto familiar, por vezes, sem quaisquer orientações dos pais. Neste sentido, consideramos importante a implementação no currículo oficial de uma área, à semelhança do que ocorre nas atividades extracurriculares do 1º ciclo, que eduque os espetadores para verem televisão. Esta ideia é reforçada pelo facto de muitos alunos inquiridos terem televisão no quarto, podendo vê-la sem qualquer vigilância parental e revelarem os seus gostos televisivos que recaem em conteúdos, intrinsecamente, emocionais.

Embora, a televisão seja hegemónica no leque de atividades realizadas pelos alunos da amostra, foi revelador o facto de eles não pretenderem ver televisão em contexto educativo, nem nos intervalos e nem na sala de aula. Inferimos que os alunos atribuem à televisão um carácter lúdico que se distancia do contexto escolar. Os discentes consideram que não ocorre aprendizagem enquanto veem televisão o que, concomitantemente, reforça a ideia de que na escola predomina a instrução privada de programas televisivos.

Não obstante, sugerimos que, para eventuais investigações, seja averiguada se a componente socializadora, que ocorre durante os intervalos escolares, é o móbil para o desinteresse televisivo. Outro aspeto que pode ser alvo de estudo centra-se na questão socioeconómica dos alunos e, essencialmente, se esta interfere com os gostos televisivos dos mesmos.

Bibliografia

- Aguaded, J. (1999). *Convivir com la televisión- Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. (pp. 217-238). Vol. I. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.; Tavares, J. (1987). *Supervisão pedagógica de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Altet, M.(2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M.; Moreira, M.; Ribeiro. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (pp.89-122) Porto: Porto Editora.
- Anderson, G. (1997). *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer Press.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arnal, J; Rincón, D; Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Ary, D.; Jacobs, L.; R., A. (1990). *Introduction to research in education*. 4ª Ed. Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.
- Bertrand, Claude-Jean. (1997). *La Déontologie des Médias*. Paris: Puf.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da Educação*. 2ª Ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bisquerra, R. (2000). *Metodos de investigacion educativa: guia pratica*. Barcelona: Editorial CEAC.
- Brandão, N. (2002). *O espectáculo das notícias: a televisão generalista e a abertura dos telejornais*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.

- Cádima, F. (1995). *Fenómeno Televisivo*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Cornu, D. (1999). *Jornalismo e verdade: para uma ética da informação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- De Ketele, J.; Chastrette, M.; Cros, D.; Mettelin, P.; Thomas, J. (1994). *Guia do formador*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na sala de aula*. 4ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Ferrés, J. (1998). *Televisión y educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Fleming, C. (1971). *Psicologia do ensino*. São Paulo: Editora Nacional.
- Fortin, M-F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. 3ª Ed. Loures: Lusociência-Edições Técnicas e Científica.
- Francisco, C. (2006). *Estágio pedagógico na formação inicial de professores: um problema para a saúde*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro. Não publicada.
- Francisco, C.; Pereira, A. ;Pereira M. (2007). O “stress” do aluno estagiário: contributos da supervisão para o bem-estar do aluno. In Hamido, G; Luís, H.; Roldão, M.; Marques, R. (org.) *Transversalidade em educação e em saúde*. (pp. 180-192).Porto: Porto Editora.
- Hill, M.; Hill. A. (2005). *Investigação por questionário*. 2ª Ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huston, A.; Zuckerman,D.; Wilcox, B.;Donnerstein,E.; Fairchild, H.; Feshbach, N.; *et al.* (1992). *Big world small screen: the role of television in American Society*. United States in American: University of Nebraska Press.
- Landsheere, G. (1976). *Introduction a la recherche en education*. Liège:Georges Thone.
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Lopes, F. (1999). *O Telejornal e o Serviço Público*. Coimbra: Minerva.
- Lurçat, L. (1998). *Tempos cativos: as crianças tv*. Lisboa: Edições 70.
- Marc E., Garcia-Locqueneux J. (1997). *Guia de Métodos e Práticas em Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, R. (1999). *Ensinar valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- Mattoso, J. (Direc.). (1992). *História de Portugal: Antes de Portugal (Proto-História-1096)*. Vol. I. Lisboa: Círculo de Leitores.

- Mc Quail, D. (2003). *Teoria da Comunicação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendes, N., Fonseca, V. (1988). *Escola quem és tu*. Lisboa: Notícias.
- Mialaret, G. (1991). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Moreira, M. (2000). Para a inovação de práticas supervisivas: um programa de formação de supervisores pela investigação-ação. In Roldão, M.; Marques, R. (Orgs). *Inovação, currículo e formação*. (pp.137-150).Porto: Porto Editora.
- Nérici, I. (1993). *Metodologia do ensino superior*. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. A. Nóvoa (coord). *Os Professores e a sua formação*. (pp.15-33).Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira, L.; Pereira, A.; Santiago, R. (2004). *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In Oliveira-Formosinho, J. (Org). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. (pp. 121-143). (Vol.1).Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.; Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L.; Perrenoud, P.; Altet, M.; Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais: quais as estratégias? Quais competências?*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural: Teorias e Práticas*, Porto: Asa Editores.
- Pereira, S. (1999). *A televisão na família - processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P.; Thurler, M.; Macedo, L.; Machado, N.; Alessandrini, C. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Pinto, M. (2002). *Televisão, família, e escola*. Lisboa: Editorial Presença.

- Pinto, M.(2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pooper, K.; Condry, J.(1999). *Televisão: um perigo para a democracia*. Lisboa: Gradiva.
- Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Quivy, R., Campenhoudt. L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, A. (2000). *Guarda: pré-história, história e arte (monografia)*. Guarda: Santa Casa da Misericórdia.
- Sabon, G. (1994). *La formation des tuteurs et des maîtres d'apprentissage-Pour une intégration réussie des jeunes dans l'entreprise*. Paris: Formation Permanente en Sciences Humaines.
- Saperas, E. (1992). *Os efeitos cognitivos da comunicação de massas*. Porto: Asa.
- Serrão, J., Marques, A. (Direc.). (1993). *Nova História de Portugal: Portugal, das Invasões Germânicas à «Reconquista»*. Vol. II. 1ª Ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, I. (coord.) (1997). *Dicionário Enciclopédico das Freguesias- Bragança, Guarda, Vila Real*. III Volume. Matosinhos: Minhaterra.
- Tornero, J. (Coord.) (2007). *Comunicação e Educação na sociedade da informação- Novas linguagens e consciência crítica*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Webber, E.(1976). *Estilos de educación- Manual para estudantes de pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Wolf, M. (1995). *Teorias de comunicação*. Lisboa: Editorial presença.
- Wolton, D. (1997). *Pensar a comunicação*. Algés: Difel.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Legislação:

Lei nº46/86 de 14 de outubro

Lei nº115/97 de 19 de setembro

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto

Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março.

Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Decreto-lei nº 15/2007 de 7 de janeiro.

Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de 21 de junho.

Decreto-regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro.

Anexo



Instituto Politécnico da Guarda

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Mestrado em ensino do 1º e 2º Ciclos do ensino básico

Inquérito por questionário

No âmbito da frequência do curso de mestrado em ensino do 1º e 2º ciclos, lecionado na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda, entregamos-te o inquérito por questionário com o objetivo de obter informações sobre a importância da televisão na tua aprendizagem.

Não escrevas o teu nome no questionário. É anónimo.

Escola: _____

Ano: _____

1. Assinala com uma cruz (x), se és:

Menino

Menina

2. Indica a tua idade com uma cruz (x):

- | | |
|---------|--------------------------|
| 6 Anos | <input type="checkbox"/> |
| 7 Anos | <input type="checkbox"/> |
| 8 Anos | <input type="checkbox"/> |
| 9 Anos | <input type="checkbox"/> |
| 10 Anos | <input type="checkbox"/> |
| 11 Anos | <input type="checkbox"/> |
| 12 anos | <input type="checkbox"/> |

3. Vives com:

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| Os teus pais | <input type="checkbox"/> |
| Os teus avós | <input type="checkbox"/> |
| Numa instituição/lar | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="checkbox"/> |

Assinala com uma cruz(x) as questões:

4. Quantas horas dormes?

Menos de 7h 7h 8h 9h 10h mais de 10h

5. Gostarias de ver mais televisão em casa?

Sim Não

6. Na escola, pretenderias passar os intervalos a ver programas de televisão?

Sim Não

7. Gostarias de ver programas de televisão, na sala de aula?

Sim Não

8. Quando acabas as aulas vais para:

Ocupação dos Tempos Livres (OTL)	<input type="checkbox"/>
Tua casa	<input type="checkbox"/>
Casa dos Avós	<input type="checkbox"/>
Outros Familiares	<input type="checkbox"/>
Vizinhos	<input type="checkbox"/>
Amigos	<input type="checkbox"/>

9. Quando estás em casa permaneces:

Sozinho	<input type="checkbox"/>
Acompanhado pelos pais	<input type="checkbox"/>
Acompanhado pelos teus avós.	<input type="checkbox"/>
Acompanhado por outros familiares.	<input type="checkbox"/>
Acompanhado por amigos.	<input type="checkbox"/>
Acompanhado por vizinhos	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>

10. Em casa, que atividades realizas? (Podes assinalar mais que uma resposta)

Vejo televisão.	<input type="checkbox"/>
Jogo computador.	<input type="checkbox"/>
Brinco sozinho.	<input type="checkbox"/>
Brinco com os amigos.	<input type="checkbox"/>
Brinco com os meus irmãos (ãs)	<input type="checkbox"/>
Ajudos os meus pais no trabalho.	<input type="checkbox"/>
Trabalho na agricultura.	<input type="checkbox"/>
Trabalho em casa	<input type="checkbox"/>
Vou passear com os meus pais.	<input type="checkbox"/>
Estudo.	<input type="checkbox"/>
Faço os trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>
Pratico desporto	<input type="checkbox"/>

11. Quantas horas demoras nas atividades realizadas em casa?

Menos de 1 hora	<input type="checkbox"/>
1 horas	<input type="checkbox"/>
2 horas	<input type="checkbox"/>
3 horas	<input type="checkbox"/>
4 horas	<input type="checkbox"/>
Mais de 4 horas.	<input type="checkbox"/>

12. Indica se na zona onde vives, tens equipamentos desportivos. (podes assinalar mais que uma resposta)

Ginásio	<input type="checkbox"/>
Piscina	<input type="checkbox"/>
Estádio	<input type="checkbox"/>
Campo de ténis	<input type="checkbox"/>
Espaços desportivos	<input type="checkbox"/>

13. Marca com uma cruz (x) onde tens uma televisão. (Podes assinalar mais do que uma resposta)

Quarto	<input type="checkbox"/>
Sala de estar	<input type="checkbox"/>
Cozinha	<input type="checkbox"/>
Escritório	<input type="checkbox"/>

14. Quando vês televisão? (podes assinalar mais do que uma resposta)

De manhã	<input type="checkbox"/>
Almoço	<input type="checkbox"/>
Tarde	<input type="checkbox"/>
Antes de jantar	<input type="checkbox"/>
Jantar	<input type="checkbox"/>
Depois de jantar	<input type="checkbox"/>
Antes de ir para a cama	<input type="checkbox"/>

15. Que tipos de programas vês? (podes assinalar mais do que uma resposta)

Desenhos animados	<input type="checkbox"/>
Filmes animados	<input type="checkbox"/>
Noticiários	<input type="checkbox"/>
Filmes e séries	<input type="checkbox"/>
Telenovelas	<input type="checkbox"/>
Programas musicais	<input type="checkbox"/>
Documentários	<input type="checkbox"/>
Entretenimento: Casa dos Segredos	<input type="checkbox"/>
Peso Pesado	<input type="checkbox"/>
A Voz de Portugal	<input type="checkbox"/>
Desportos : Futebol	<input type="checkbox"/>
Ciclismo	<input type="checkbox"/>
Voleibol	<input type="checkbox"/>
Natação	<input type="checkbox"/>
Ténis	<input type="checkbox"/>
Equitação	<input type="checkbox"/>

16. Quais são os teus programas preferidos (podes assinalar mais do que uma resposta)

Desenhos animados	
Filmes animados	
Noticiários	
Filmes e séries	
Telenovelas	
Programas musicais	
Documentários	
Entretenimento: Casa dos Segredos	
Peso Pesado	
A Voz de Portugal	
Desportos : Futebol	
Ciclismo	
Voleibol	
Natação	
Ténis	
Equitação	

Obrigada pela tua colaboração! 😊

Dulcina Almeida