

ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO CAPITAL DIGITAL DOS PROFESSORES MONTENEGRINOS

Ida Cortoni

Departamento de Design, Planejamento e Tecnologia da Arquitetura, Universidade Sapienza de Roma, Itália

Jelena Perovic

Unicef Montenegro, Montenegro

RESUMO

Partindo do conceito de capital digital nas Ciências Sociais, este artigo apresenta as principais conclusões do inquérito nacionalmente representativo do “Global Kids Online” sobre as competências e práticas digitais de professores do ensino básico e secundário, realizado em Montenegro com o apoio da Unicef, em 2018. O capital digital, como qualquer outra forma de capital na perspectiva de Bourdieu, apenas tem validade sociológica em correlação com outras formas de capital, como a econômica, cultural e social, num contexto limitado e de acordo com uma abordagem multidimensional que vai de uma perspectiva macro a uma microssocial (Pardolfini, 2016). Este artigo identifica e discute três perspectivas do capital digital – macro, meso e micro social – e os seus recursos materiais (tecnologias, serviços digitais e experiências escolares com dispositivos) e não materiais (competências digitais). A análise dos dados do estudo montenegrino, de acordo com esta perspectiva, mostra que a prática diária de utilização da tecnologia digital nas salas de aula parece ser marginal, embora a maioria dos professores tenha acesso à internet nas escolas. Atualmente, a maioria dos professores utiliza a internet na escola principalmente para verificar informação online. Geralmente, as suas competências digitais não são avançadas: em média, as competências sociais e operacionais são as mais desenvolvidas, enquanto as competências criativas estão menos desenvolvidas. Portanto, para apoiar o desenvolvimento da literacia mediática nas crianças através da educação formal, é necessário realizar mais investimentos para reforçar as competências digitais dos professores. O estudo mostra ainda que a procura por cursos de pedagogia digital já existe entre a maioria dos professores. Por outras palavras, o estudo montenegrino aponta para a necessidade de investir mais na educação e na experimentação associadas às perspectivas meso e microssocial do capital digital.

PALAVRAS-CHAVE

capital digital; competências digitais; literacia mediática; Montenegro; professores

SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF MONTENEGRIN TEACHERS’ DIGITAL CAPITAL

ABSTRACT

Starting with the concept of digital capital in social sciences, this article presents the key findings of the “Global Kids Online” nationally representative survey of primary and high school teachers’ digital skills and practices that was conducted in Montenegro with Unicef’s support in 2018. Digital capital, as any other form of capital within Bourdieu’s perspective, has a sociological validity only in correlation with other forms of capital – such as economic, cultural and social – in

a limited context and according to a multi-dimensional approach which goes from a macro- to a micro-social perspective (Pandolfini, 2016). This article identifies and discusses three perspectives of digital capital – macro, meso-social and micro – and their material (technologies, digital services and school experiments with devices) and non-material resources (digital competencies). Analysis of data from the Montenegrin research relating to this perspective shows that the daily practice of using digital technology in classrooms seems to be marginal, even though most teachers have access to the internet in their schools. Currently the majority of teachers are using the internet at school mostly just for checking information online. Their digital competencies are not generally advanced: on average, social and operational skills are the most developed, while their creative skills are least developed. Therefore, to support the development of children's media literacy through formal education, further investments towards the strengthening of teachers' digital competencies need to be made and the research shows that the demand for digital pedagogy courses already exists among most teachers. In other words, the Montenegrin research points to the need to invest more in education and experimentation related to the meso- and micro-social perspectives of digital capital.

KEYWORDS

digital capital; digital competencies; media literacy; Montenegro; teachers

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o conceito de capital digital nas Ciências Sociais, segundo a perspectiva de Bourdieu (1986). Os resultados de um inquérito nacional sobre a utilização de tecnologias digitais na sala de aula e sobre as competências digitais de professores do ensino básico e secundário em Montenegro são analisados e interpretados segundo esta perspectiva.

O capital digital pode ser compreendido como um conjunto de recursos internos, imateriais (competências digitais) e externos (tecnologias) que são acumulados e transferidos de uma área para outra (Ragnedda, 2018, Ragnedda, Ruiu & Addeo, 2019). Este conceito pode ser reduzido a uma forma de *capital específico* (Bourdieu, 1986). Pode ser entendido como uma série de recursos materiais (tecnologias, serviços digitais e experiências escolares com dispositivos) ou não materiais (competências digitais), disponíveis numa área específica (ou espaço social) como a escola e que qualquer pessoa (professor, aluno, pessoal administrativo, diretor da escola, etc.) possa utilizar para atingir objetivos específicos.

O capital digital, como qualquer outra forma de capital na perspectiva de Bourdieu, apenas tem validade sociológica em correlação com outras formas de capital, como a económica, a cultural e a social, num contexto limitado e de acordo com uma abordagem multidimensional que vai de uma perspectiva macro a uma microsocial (Pandolfini, 2016).

Desta forma, do *ponto de vista macro*, os indicadores de capital digital a serem considerados estão associados a duas dimensões. A primeira é material. Está relacionada com as infraestruturas tecnológicas da escola e a disponibilidade de recursos digitais para a implementação de atividades de educação digital a partir da perspectiva curricular da Literacia Digital (Pandolfini, 2016). A segunda é imaterial. Está relacionada com os

investimentos para reforçar as competências digitais dos diferentes atores da escola, através de projetos educacionais ou experimentação didática.

Na *perspetiva mesossocial*, os indicadores de capital digital referem-se à utilização de tecnologias na sala de aula para planear as aulas, gerir as atividades em sala de aula, as dinâmicas de relacionamento dentro e fora da escola (alunos, famílias, outras escolas, pessoal administrativo, *stakeholders*, etc.) e as dinâmicas organizacionais e melhoramentos da gestão administrativa (Pandolfini, 2016).

Por fim, o *nível micro* do capital digital refere-se às práticas culturais dos atores da escola, relacionadas com a utilização de diferentes dispositivos e com o capital cultural de cada um em termos de competências digitais que adquiriram durante as experiências educacionais e práticas de trabalho diárias para melhorar os seus desempenhos, assim como as conquistas socioculturais e educacionais em termos individuais (Magaudda, 2014; Paino & Renzulli, 2012; Pitzalis 2016).

CAPITAL DIGITAL: CONCEITOS E CONTEXTO

Começando pela introdução, na *perspetiva macro*, o capital digital da escola está certamente associado ao seu capital financeiro. As infraestruturas tecnológicas da escola e o reforço de projetos de educação digital dependem dos investimentos e finanças disponíveis para a escola melhorar o seu capital digital. Isto geralmente acontece através do *networking* com agências externas (públicas e privadas) para melhorar o bem-estar sociomaterial da escola (Landri & Viteritti, 2016; Pitzalis, 2016; Selwyn, 2011).

O capital digital passa a estar intimamente ligado ao capital social e ao cultural, uma vez que as capacidades financeiras da escola para investir em tecnologias digitais podem ser proporcionais à *governança* e, portanto, à capacidade de a escola atrair investimentos financeiros e celebrar acordos com entidades externas para melhorar o funcionamento da escola. Também inclui o investimento médio em formações e projetos de experimentação em sala de aula com tecnologias digitais destinadas a melhorar o desempenho da escola.

Na *perspetiva meso*, o capital digital refere-se ao conceito de inovação didática e exige uma abordagem educacional baseada principalmente no desenvolvimento de competências, na aprendizagem prática e no foco no contexto educacional durante a experimentação. A OCDE define a inovação didática como qualquer mudança dinâmica no processo de ensino capaz de fornecer um valor acrescentado à aprendizagem dos alunos, que pode ser medida em termos do nível de satisfação dos *stakeholders* e do desempenho escolar dos alunos (OCDE, 2010). Em particular, a UE identifica quatro pontos principais em torno dos quais deve ser medida a inovação didática com a utilização de tecnologias: 1) contexto político favorável à integração de tecnologia e correlacionado com as mudanças e decisões internacionais em termos de educação digital, literacia digital e competências digitais; 2) atualização pedagógica em relação aos métodos e estratégias de ensino que utilizam a tecnologia para apoiar efetivamente a aprendizagem dos alunos; 3) atualização tecnológica; 4) o conhecimento e as competências digitais que

têm de acompanhar a integração e a utilização de tecnologias em contextos diferentes como o da sala de aula (Pandolfini, 2016).

Deste ponto de vista, o conceito de “inovação didática” é introduzido para ir além da mera perspectiva digital/tecnológica e incluir uma abordagem educacional baseada principalmente no desenvolvimento de competências pessoais (associadas aos campos metodológico e didático), aprendizagem prática e experimentação de coisas novas no contexto educacional. O facto de este projeto ser geralmente imprevisível significa que a escola precisa de ser flexível e de adaptar continuamente as suas estratégias educativas e ferramentas didáticas aos contextos específicos de aprendizagem. Portanto, de acordo com Ferrari (2017), os principais desafios à inovação didática podem ser reduzidos a, pelo menos, três: 1) preparação metodológica limitada dos professores; 2) implementação limitada de didáticas ativas, não necessariamente digitais; 3) tensões entre os pedidos de inovação com origem em decretos ministeriais e as necessidades e realidades das escolas, assim como a resistência psicológica à inovação de determinados professores e gestores escolares.

De acordo com a *micro visão*, o capital digital (Magaudda, 2014; Paino & Renzulli, 2012; Pitzalis, 2016) é composto pelas competências e práticas digitais de professores, alunos, pessoal administrativo e gestão da escola dentro do contexto escolar. Do ponto de vista microssocial, se olharmos para isto de acordo com o Quadro Europeu de competência digital para educadores (DigCompEdu 2017) (Redecker & Punie, 2017) e as suas versões atualizadas (Digcomp 2.0 de 2015, Digcomp 2.1 de 2017) (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017; Vuorikari, Punie, Carratero & Van den Brande, 2016), precisamos de ter em consideração as seguintes áreas-chave das competências digitais dos professores: 1) acesso à tecnologia digital; 2) atitude crítica em relação aos *media* (associada ao indicador de análise de informação e dados do Digcomp); 3) produção criativa (associada à criação de conteúdo digital do Digcomp); 4) resolução de problemas com a utilização da tecnologia digital (associada ao indicador de resolução de problemas do Digcomp); 5) consciencialização digital (associada ao indicador de segurança do Digcomp); 6) cidadania (associada ao indicador de comunicação e colaboração do Digcomp) (Ferrari, 2013).

Também neste caso, uma dimensão específica do capital digital é reduzida ao capital humano dos atores. Refere-se às características e conhecimentos culturais (capacidades internas e fundamentais) (Nussbaum, 2010) aos quais os indivíduos se referem quando utilizam tecnologias digitais e que contribuem para definir o tipo e o nível das competências digitais dos professores.

Estas competências podem ser identificadas como socioemocionais, sociorrelacionais e metacognitivas. Estão na base do processo de socialização, independentemente das experiências digitais. No entanto, as experiências digitais influenciam este processo de forma a aumentar ou reduzir a socialização dentro de contextos sociais e relacionais específicos.

Nas três perspetivas de análise do capital digital (macro, meso e micro), as competências digitais dos professores, quer nocionais quer transversais – as relacionadas com

o contexto cultural (adquiridas antes e fora do contexto de trabalho do professor) ou com o contexto relacional (adquiridas formal ou informalmente dentro da experiência de ensino) – tornam-se essenciais para garantir a difusão da cultura digital nos processos de socialização escolar. Isto acontece não apenas no sentido de reforçar os processos de aprendizagem dos alunos (cognitivos e metacognitivos), mas também no sentido de ajudar os alunos a tornarem-se utilizadores conscientes e responsáveis dos *media* digitais e a aplicarem uma avaliação crítica a todos os conteúdos partilhados em ambientes virtuais.

Em 2018, a Comissão Europeia forneceu diretrizes sobre o “ensino da literacia mediática na Europa: evidência de práticas eficazes no ensino básico e secundário” e convidou todos os sistemas educativos dos diferentes países-membros da UE a rever os programas (McDougall, Zezulkova, van Driel & Sternadel, 2018). Esta revisão deve basear-se na *Recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*, de 22 de maio de 2018 (Recomendação 2018/C 189/01). A competência digital é incluída neste documento como uma das competências básicas, juntamente com as aptidões básicas de leitura, escrita e matemática (Giancola & Viteritti, 2019, pp.11-40).

Portanto, não é possível falar sobre a realização de capital digital nas escolas sem um investimento no programa para a educação digital dos alunos, assim como para a educação dos professores em Literacia Digital. Desta forma, os professores adquirem novas competências digitais transversais, que facilitam a comunicação e o relacionamento com alunos e colegas, abrindo-os para novas interpretações da realidade social à sua volta.

Neste sentido, é útil ter em mente a proposta da Unesco sobre o programa de *Media and Information Literacy* (MIL) (Unesco, 2008, citado em Grizzle et al., 2013), que visa fornecer diretrizes aos professores para a construção de um programa de literacia mediática transversal para adultos e jovens. Este processo inclui a definição de objetivos, conteúdos, atividades e práticas didáticas, assim como critérios de avaliação dos processos de aprendizagem. A proposta de programa da Unesco é estruturada de acordo com três áreas temáticas principais: 1) conhecimento e compreensão dos *media*; 2) avaliação do conteúdo dos *media* e das fontes de informação; 3) produção e utilização dos *media* com consciência crítica. O programa da Unesco vai além da questão do acesso dos professores às tecnologias da comunicação e inclui o desenvolvimento de competências transversais como a análise crítica e a resolução de problemas (na segunda área, aprofundamento do conhecimento do MIL), assim como o planeamento e a produção multimédia e autorregulação da utilização dos *media* em diferentes contextos sociais (na terceira área, criação de conhecimento do MIL).

Assim definido, o capital digital corresponde aos critérios de acumulação de Bourdieu (1986): a utilização autónoma e responsável das tecnologias e o desenvolvimento de competências digitais exigem inevitavelmente um investimento contínuo, educacional e prático do sujeito e da escola que precisa de integrar os *media* no processo educativo.

O capital digital preenche os critérios de transferibilidade, uma vez que os recursos materiais e imateriais que o caracterizam são contextualizados e aplicados noutros

contextos sociais fora da escola, baseados principalmente na utilização de tecnologias e competências digitais transversais. O capital digital também satisfaz os critérios de conversão, pois as infraestruturas tecnológicas da escola e as práticas culturais digitais podem transformar-se, com o tempo, na melhoria da gestão escolar (capital macrosocial). Isto pode levar a maiores e melhores investimentos económicos na escola por parte de diferentes entidades (capital financeiro), um aumento nas oportunidades de inovações didáticas (utilizando o capital mesossocial), assim como um aumento no número de alunos que querem frequentar uma escola tão digitalmente avançada.

Através do processo de digitalização escolar, é iniciado um mecanismo em cadeia: começa com o fornecimento das infraestruturas tecnológicas (perspetiva macro) e termina com a utilização das competências digitais dos alunos (perspetiva micro). Este mecanismo abrange todos os atores do sistema escolar direta ou indiretamente envolvidos no processo de digitalização, com o objetivo de garantir um bom desempenho digital da escola.

Os desafios da digitalização podem ser muitos e diferentes: dificuldade da escola em atrair investimentos financeiros e participar na rede de escolas para reforçar a sua utilização de tecnologias; a lacuna entre as tecnologias geralmente disponibilizadas na escola e a falta de formação dos professores para o acesso e a utilização eficaz das inovações educacionais. Estas formações são geralmente esporádicas ou não são inclusivas. Estes problemas iniciais, do tipo macrossocial, refletem-se ao nível mesossocial, dificultando o investimento em inovações didáticas e metodológicas com tecnologias digitais na sala de aula. De facto, o processo de digitalização na sociedade contemporânea já não parece ser tanto sobre a posse ou não da tecnologia e a gestão ou não de um projeto, mas mais sobre o avanço tecnológico em linha com a revolução digital em curso, disseminando a tecnologia coletivamente, com todas as aulas e todos os atores a participar na socialização educacional incluída nas formações.

Precisamos de acrescentar a isto a complexa questão do investimento na literacia digital dos professores, não apenas em termos de acesso à tecnologia, mas também em termos da implementação das competências sociais digitais (Cortoni & Lo Presti, 2018). O objetivo seria a inovação didático-metodológica e a organização de atividades didáticas na sala de aula para apoiar os processos de aprendizagem dos alunos. Além disso, o objetivo seria difundir a cultura da comunicação digital para que se torne central nos processos de socialização das gerações jovens e adquira uma função de identidade simbólica para os educadores. Esta cultura mudaria comportamentos, perceções e processos-chave de identificação individual e social através da utilização de ferramentas de comunicação, linguagens e ambientes (Cortoni, no prelo).

OBJETIVOS E METODOLOGIA

Os dados neste artigo são provenientes de um estudo apoiado pela Unicef, realizado em 2018 com professores do ensino básico e secundário em Montenegro, dentro da rede de pesquisa “Global Kids Online”, desenvolvida pelo Centro de Pesquisa Innocenti

da Unicef, em colaboração com a London School of Economics and Political Science. O objetivo do estudo foi saber mais sobre os conhecimentos, competências e experiências digitais dos professores dentro e fora da escola, bem como sobre as suas atitudes em relação à utilização dos *media* nas salas de aula. Os dados recolhidos são úteis para analisar as perspetivas macro, meso e micro do capital digital e apoiar a reforma do sistema educativo na era digital.

O *kit* de ferramentas metodológicas do “Global Kids Online” para estudos com crianças e pais foi utilizado como um ponto de partida para o desenvolvimento de um questionário de 45 minutos destinado aos professores. As questões estão relacionadas com o acesso, práticas online dentro e fora da escola, competências digitais, oportunidades, mediação da utilização da internet e fontes de informação. O questionário incluía perguntas relacionadas com as dimensões macro, meso e micro do capital digital e, portanto, os dados recolhidos oferecem uma perceção útil dos indicadores de capital digital de acordo com estas três perspetivas.

No total, foram entrevistados 911 professores de 75 escolas básicas e secundárias de Montenegro.

Total	SEXO		IDADE				REGIÃO			TIPO DE ESCOLA		
	Masculino	Feminino	Até 35	36-45	46-55	56+	Norte	Centro	Sul	Escolas secundárias	Escolas profissionais	Escolas básicas
100	28	72	22	29	32	18	32	48	20	7	27	66

Tabela 1: Estrutura da amostra (%)

A amostra foi construída de forma a ser nacionalmente representativa – os investigadores consideraram as regiões, tipo e número de escolas. As escolas foram selecionadas aleatoriamente a partir da lista de escolas proporcionalmente ao seu tamanho no estrato. Os professores também foram selecionados aleatoriamente a partir da lista de todos os professores da escola.

Como mostra a Tabela 1, a amostra tem mais professores do sexo feminino (72%) do que do sexo masculino (28%), uma vez que essa é a situação geral no país. Dois terços dos professores são de escolas básicas, pois são mais numerosas do que as escolas secundárias no país. Um em cada dois professores tem menos de 45 anos, um em cada três tem entre 46 e 55 anos e quase um em cada cinco tem mais de 56 anos. Quase metade dos professores vive na região centro, enquanto cerca de um quinto são do sul e quase um terço da região norte. Isto está em linha com o facto de que a região centro é a mais densamente povoada.

RESULTADOS

As principais conclusões do estudo nacionalmente representativo, realizado com professores do ensino básico e secundário em Montenegro (Unicef Montenegro, 2019)

são apresentadas de acordo com as três perspetivas de capital digital discutidas na introdução: macro, mesossocial e micro.

PERSPETIVA MACRO

Apenas 2% dos professores do ensino básico e secundário de Montenegro não utiliza a internet. A maioria dos professores utiliza-a diariamente (94%). Embora a maioria (87%) tenha acesso à internet na escola, os professores utilizam-na mais em casa (91%), enquanto apenas 4% afirma utilizá-la com mais frequência na escola. A razão poderá ser o facto de que, em geral, a internet não está disponível em todos os estabelecimentos escolares. Mais de metade dos professores teve problemas ao utilizar a internet na escola e questões com a ligação à internet são identificadas como o desafio mais frequente relacionado com a utilização da internet na escola. A maioria das pessoas que não tem acesso à internet nas escolas (85%) afirma que a utilizaria no ensino se ficasse disponível nas suas escolas.

Estes dados indicam a importância de disponibilizar as mais recentes tecnologias e acesso à internet nas instalações de todas as escolas. No entanto, este é apenas o primeiro passo; para garantir que a tecnologia digital é efetivamente utilizada nas salas de aula, é necessário disponibilizar formações adequadas aos professores de forma contínua. Quatro em cada dez professores pensam que deveria existir mais formações deste tipo e três em cada dez nunca fizeram qualquer tipo de formação em literacia informática.

Os estudos mostram que existe uma procura significativa por formações gratuitas em pedagogia digital e cursos semelhantes por parte de professores do ensino básico e secundário. Mais de 80% dos professores afirmam estar interessados em participar nestas formações. No entanto, existe uma divisão digital intergeracional e de género, uma vez que os professores do sexo feminino confirmam isto em percentagens maiores, enquanto os professores com mais de 56 anos interessam-se menos por estas oportunidades. As formações dos professores são identificadas como o fator motivador número um para a utilização da internet na sala de aula. Esta constatação confirma a importância de disponibilizar mais formação de forma contínua.

Diariamente, os professores utilizam mais os smartphones, seguidos de computadores como fontes de informação em geral, enquanto os livros surgem apenas em quinto lugar, depois da televisão e dos portais de notícias online. Esta constatação sugere que as formações devem incluir uma utilização ativa e fornecer materiais de formação principalmente sobre smartphones e computadores enquanto os dois dispositivos mais utilizados. Esta proposta também é apoiada pelo facto de a maioria dos professores utilizar smartphones (86%), computadores (58%) e portáteis (57%) para aceder à internet todos os dias. Além disso, a maioria dos professores tem um perfil nas redes sociais (59%), especialmente aqueles com menos de 45 anos, e principalmente no Facebook (95%). Portanto, o acesso a esta rede social deve ser possível nas escolas, quer para a formação dos professores, quer para fins de ensino na sala de aula. O portal da escola

para os professores é o segundo site mais visitado por este grupo de profissionais, o que significa que a pedagogia digital e materiais de formação semelhantes e boas práticas também devem ser aí partilhados. Por último, o facto de a maioria dos professores (69%) ler textos online todos os dias e neles encontrar informação mais facilmente (57%) do que nos textos offline, enquanto um em cada dois (48%) os considera mais interessantes do que os textos impressos, também abona a favor do apoio à formação dos professores através de recursos digitais.

Em resumo, quando se trata da perspectiva macro, os indicadores de capital digital relacionados com a dimensão material indicam que as infraestruturas tecnológicas das escolas e a disponibilidade de recursos digitais para o ensino precisam de ser melhoradas. Os indicadores de capital digital para a dimensão imaterial apontam para a necessidade de aumentar os investimentos no reforço das competências digitais dos professores, uma vez que a procura por estes cursos já existe entre a maioria dos professores.

PERSPETIVA MESOSSOCIAL

Na perspectiva mesossocial, focada na utilização de tecnologias na sala de aula, o estudo montenegrino mostra que existe um grande potencial a ser realizado no futuro, de forma a aumentar a utilização efetiva das tecnologias dentro e fora da escola.

De momento, a maioria dos professores utiliza a internet na escola, principalmente para verificar informação online. Na sala de aula, a internet é utilizada sobretudo para os alunos procurarem informação online sobre a matéria. Metade dos professores afirma nunca ter pedido aos alunos para criar mensagens multimédia sobre os temas estudados. A maioria dos professores não utiliza as redes sociais ou o trabalho de um jornal/televisão/rádio/portal de notícias online para ensinar matéria na sala de aula.

Os professores afirmam utilizar mais a internet fora da escola para fins educacionais. Na maioria das vezes, utilizam-na para verificar informação online, escrever coisas e praticar algo que estão a ensinar (por exemplo, para aulas de matemática/música/línguas). Os professores do ensino profissional utilizam a internet desta forma com mais frequência do que os outros.

No que diz respeito à mediação do professor sobre a utilização da internet pelo aluno, o inquérito explorou diferentes tipos de mediação. Por um lado, as perguntas questionavam os professores sobre se conversam com os alunos sobre o que estes fazem online; se os encorajam a explorar e a aprender coisas online; se se sentam ao lado ou perto dos alunos enquanto estes utilizam a internet nas aulas e se fazem atividades partilhadas online com os alunos. Por outro lado, o inquérito também explorou se os alunos pedem ajuda aos professores através de um conjunto de perguntas: se um aluno já alguma vez iniciou uma discussão com ele/ela sobre coisas online; se um aluno já lhe contou sobre uma experiência perturbadora na internet; se um aluno já solicitou conselhos sobre como agir online ou sobre como lidar com uma situação online desafiadora; e se um aluno já o ajudou a encontrar ou a fazer algo online.

Os dados revelam que um em cada três professores não conversa com os seus alunos sobre o que fazem online ou fazem-no raramente. Na maioria das vezes são

professores sem acesso à internet na escola e os que lecionam no ensino profissional e trabalham em escolas secundárias com ensino profissional. Um em cada cinco professores não incentiva os alunos a explorar e a aprender online: na maioria das vezes estes professores também lecionam no ensino profissional e trabalham em escolas sem acesso à internet. Estas constatações apontam para a ligação entre as desigualdades digitais e sociais e o facto de crianças e adultos sem acesso à internet e sem competências digitais básicas serem um grupo desfavorecido numa sociedade dividida digitalmente. A maioria dos professores não participa em atividades online com os seus alunos, o que aponta para a utilização limitada da internet.

Quando questionados sobre se os alunos os procuram para pedir ajuda com coisas online, as respostas maioritariamente negativas dos professores apontam para o facto de que existe uma falta geral de mediação ativa da internet pelos professores. A maioria dos professores nunca teve um aluno a queixar-se sobre coisas perturbadoras na internet ou a pedir-lhe conselhos sobre como se comportar online ou como lidar com uma situação desafiadora online. A maioria dos professores nunca teve um aluno a ajudá-los a fazer ou a encontrar algo online. Estas constatações também apontam para a utilização limitada da internet como uma ferramenta para aprender e reinventar o papel do professor na era digital como o de mediador do conhecimento e da cultura.

Os estudos montenegrinos mostram que a utilização de tecnologias e da internet na sala de aula não é incentivada. A maioria dos professores não organiza o ambiente de ensino para que os alunos possam utilizar os seus telemóveis, câmaras web, criar, partilhar, comentar ou ver vídeos relacionados com as aulas, atualizar a Wikipédia, escrever, comentar ou publicar um blogue, criar uma banda desenhada, participar no debate online sobre os assuntos estudados na sala de aula, etc. Esta constatação mostra a importância da cultura escolar, uma vez que determina se e como as novas tecnologias são utilizadas quando estão disponíveis.

Em suma, a situação nas escolas básicas e secundárias montenegrinas, na perspetiva mesossocial do capital digital, não é avançada: a utilização da internet na escola e nas salas de aula é bastante limitada, assim como é a mediação dos professores. Os professores utilizam os *media* digitais principalmente para pesquisar informação online e explorar os temas lecionados na sala de aula. A produção e análise dos *media* na sala de aula geralmente não são promovidas para fins didáticos. Da mesma forma, os professores parecem não estar envolvidos nas atividades de mediação na internet para apoiar a literacia digital dos alunos enquanto investigam mais online sobre os temas estudados.

PERSPETIVA MICRO

A perspetiva micro foca-se nas competências e práticas digitais de professores e outros dentro do contexto escolar. O estudo montenegrino fornece perceções sobre cinco tipos de competências digitais dos professores – operacional, informativo, social, criativo e móvel – de acordo com o quadro do “Global Kids Online”.

A maioria dos professores possui competências operacionais – sabe abrir um navegador no computador, abrir ficheiros que descarregaram, guardar uma foto que

encontraram online, alterar configurações de privacidade online e usar teclas de atalho. Género e idade são importantes quando se trata da divisão digital: os professores do sexo masculino e com mais de 56 anos admitem com mais frequência não saber como executar estas tarefas. Além disso, o tipo de escola onde o professor trabalha faz diferença, pois os professores do ensino secundário demonstram maior confiança nas competências operacionais.

A maioria dos professores está confiante nas competências de informação/navegação avaliadas neste inquérito. Facilmente encontram sites visitados anteriormente, escolhem as melhores palavras-chave para as pesquisas online, encontram informação online para as suas aulas, verificam se a informação online é verdadeira e utilizam a internet durante as aulas. No entanto, um em cada dois professores admite que, às vezes, acaba em sites sem saber como chegou lá. Os professores do sexo masculino e com mais de 56 anos, assim como os que não têm acesso à internet na escola, são os que admitem com mais frequência não saber como fazer algumas destas coisas. Estas constatações apontam que este tipo de competências digitais deve ser reforçado.

Quando se trata de competências sociais, a maioria dos professores está bastante confiante e afirma saber que informação deve ou não partilhar online, além de como remover pessoas das suas listas de contactos. A divisão digital intergeracional está aqui evidente, pois os professores com mais de 56 anos admitem com mais frequência não saber como fazer estas coisas. Além disso, o acesso à internet na escola desempenha um papel importante, pois os professores que não têm acesso à mesma dizem com mais frequência não possuir estas competências sociais. Os professores do ensino secundário são um pouco mais confiantes nestas competências comparativamente com os professores que trabalham noutros tipos de escola.

As competências criativas são as menos desenvolvidas: a maioria dos professores não sabe como criar um site, produzir algo novo a partir de vídeos ou músicas que encontraram online, editar o conteúdo online criado por outros ou publicar vídeos ou músicas que eles próprios criaram. Os professores estão mais confiantes em identificar que tipo de licença se aplica ao conteúdo online – 57% afirma saber isto. É interessante que os professores do sexo masculino estejam um pouco mais confiantes nas competências criativas, embora geralmente sejam menos confiantes noutras competências digitais. Além disso, os professores de ciências naturais demonstram o nível de confiança mais elevado nas competências criativas. Aqui, a idade faz novamente a diferença, pois os professores com mais de 56 anos são menos confiantes.

Por último, a maioria dos professores diz ter competências móveis: sabem instalar aplicações, acompanhar os custos de utilização de uma aplicação e fazer compras dentro de uma aplicação. Quanto a outras competências digitais, os professores com mais de 56 anos são os menos confiantes.

Em média, as competências sociais e operacionais são as mais desenvolvidas, as competências criativas são as menos desenvolvidas e os professores de ciências naturais demonstram um nível de confiança mais elevado comparativamente com os outros.

DISCUSSÃO

O debate sociológico sobre o capital digital é complexo, uma vez que leva em consideração as interligações entre diversas variáveis – materiais (qualificações tecnológicas) e imateriais (competências digitais) – que são analisadas sob diferentes perspectivas: macro, meso e microsocial. Adicionalmente, também são consideradas implicações do capital digital em termos do capital social, financeiro, cultural e humano (Bourdieu, 1986).

A análise das principais conclusões do estudo montenegrino a partir da perspectiva macro indica que, a nível nacional, geralmente existem boas infraestruturas escolares com acesso a equipamento tecnológico. No entanto, o processo de digitalização escolar hoje não pode ser analisado apenas a partir da disponibilidade da tecnologia, também da considera variáveis como o tipo e a velocidade da ligação à internet, o processo de utilização dos *media* na escola, a disponibilidade da internet nas salas de aula e o número de salas de aula com ligação à internet de banda larga, necessárias para lidar com as constantes inovações trazidas pela nova tecnologia. A digitalização não pode ser considerada como o único fator que determina o desenvolvimento de um elevado nível de capital digital das escolas. Investir no capital cultural de professores e alunos (em termos de literacia digital) é essencial para garantir que ocorra uma mudança cultural nos processos de socialização dos *media*. Esta mudança cultural leva a uma nova consciencialização, responsabilidade comunicacional e comportamentos éticos dentro das dinâmicas e das ações de relacionamento no ambiente digital.

Por exemplo, este investimento no capital cultural de professores e alunos pode ser na forma de formações e cursos de Literacia Digital, que podem ser sistematicamente promovidos em todas as escolas do país pelas autoridades competentes e em cooperação com as universidades e outras instituições especializadas em literacia mediática. Estes cursos seriam dirigidos, em primeiro lugar, aos professores, para poderem adquirir novas competências sociais digitais (Cortoni & Lo Presti, 2018) e novas formas de se relacionarem com colegas e alunos, através de uma melhor utilização das tecnologias de comunicação. Além disso, o objetivo seria reforçar as capacidades dos professores na proposta de novas abordagens didáticas para estimular os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a participação ativa nas atividades propostas pelos professores. Facultar aos professores as competências digitais adequadas significa também apoiar o desenvolvimento das competências sociais digitais dos alunos, à medida que começam a experimentar novas formas de se relacionarem entre si e com os professores e novas formas de participar nas atividades didáticas com a utilização de dispositivos digitais.

Um sistema educativo sustentável do ponto de vista tecnológico deve envolver todos os atores escolares e cobrir todos os espaços, todas as salas de aula e escritórios administrativos, de forma a garantir uma cobertura tecnológica completa (Ferrari, 2017).

Acontece frequentemente que a disponibilidade de equipamento digital não é seguida por um número adequado de atividades, nas quais este equipamento é utilizado nas práticas diárias da escola. Os principais desafios para a inclusão sociocultural da

tecnologia digital no sistema escolar estão relacionados com a falta de uma estratégia educativa adequada para a promover na gestão e organização da escola, com o facto de que muitas vezes permanecem as atitudes contra a inclusão dos *media* digitais na escola, e com a falta de motivação e a recusa ideológica e prática da tecnologia digital por alguns professores e diretores da escola (Capogna, Coccozza & Cianfriglia, 2016; Ferrari, 2017).

Do ponto de vista mesossocial, a análise do capital digital leva em consideração as dinâmicas de relacionamento, didática, gestão, práticas organizacionais e de avaliação de diferentes atores escolares. Todos podem ser melhorados e renovados graças aos recursos materiais e imateriais do capital digital da escola.

Em Montenegro, apesar dos investimentos do governo nas infraestruturas e na tecnologia da escola, a prática diária de utilizar a tecnologia digital na sala de aula dentro de uma inovação didática parece ser reduzida. Os estudos sugerem que existe um apoio limitado ao desenvolvimento de competências nocionais e transversais dos alunos (Educação Digital), bem como para o fortalecimento adicional das competências sociais digitais de professores e alunos na perspetiva da Literacia Digital. Se considerarmos o quadro Europeu de competência digital para educadores (DigCompEdu – 2017) (Redecker & Punie, 2017) para avaliar o capital digital das escolas montenegrinas a partir da perspetiva mesossocial, vemos que a única área em que os professores parecem estar orientados para a utilização da tecnologia digital é a do envolvimento profissional, visto que utilizam os *media*, acima de tudo, para melhorar a sua preparação profissional (capital cultural).

Por outro lado, o que falta é a utilização da tecnologia digital noutras áreas e práticas mencionadas no quadro DigCompEdu, como: a utilização ou criação de recursos digitais para a preparação de atividades didáticas; o ensino e aprendizagem na perspetiva da educação digital; a avaliação com recurso à utilização de tecnologia; a utilização dos *media* digitais para capacitar os alunos e reforçar as suas competências transversais; e ajudar os alunos a desenvolver competências digitais através dos cursos de Educação Digital (Redecker & Punie, 2017).

Considerando o quadro europeu Digcomp, apresentado na secção do contexto, a análise dos resultados do estudo montenegrino mostra que a competência do acesso é a mais presente entre os professores entrevistados. O acesso, no entanto, refere-se não apenas ao conhecimento básico dos conceitos-chave, que é difundido entre os professores montenegrinos. Também se refere a coisas mais complexas, como o conhecimento sobre os efeitos dos *media* (conhecimento estratégico), sobre as regras básicas da estrutura narrativa de uma mensagem dos *media* (conhecimento processual), sobre os sistemas de produção dos *media*, bem como sobre o consumo dos *media* e o processo de *feedback* da comunicação. Estas formas mais avançadas de conhecimento parecem estar menos presentes e ser menos praticadas pelos professores em Montenegro.

A análise crítica é uma competência digital que utiliza o capital humano e cultural para mobilizar recursos metacognitivos de seleção de informação, reconhecimento de símbolos multimédia e interpretação semântica de um texto. Em referência aos estudos Digcomp e montenegrino, esta competência encontra-se na área de análise de

informação e dados, uma vez que se refere a dois indicadores específicos: 1) navegação, pesquisa e filtragem; e 2) avaliação de dados. A análise dos dados do estudo montenegrino mostra que a competência de fazer pesquisas online enquanto se utiliza critérios específicos de análise está mais presente nas práticas habituais dos professores do que a competência de fazer uma avaliação online de um texto multimédia.

No que diz respeito à produção criativa, o estudo montenegrino mostra claramente que, em termos gerais, falta o contexto cultural dos professores. Isto inclui capacidades diferentes, como a produção de conteúdos multimédia em diferentes interfaces mediáticos; a utilização de aplicações ou software de código aberto; bem como a programação.

As competências ligadas à consciencialização digital, segurança e resolução de problemas do Digcomp não estão bem representadas no questionário do estudo e, portanto, são necessários mais estudos para se poder comentar sobre estas áreas. A primeira refere-se à tomada de ações autónomas na utilização dos *media* e possui quatro indicadores principais: 1) proteção do dispositivo; 2) proteção de dados pessoais e direitos de autor; 3) proteção do bem-estar individual e coletivo; e 4) proteção ambiental. A resolução de problemas, por outro lado, refere-se às capacidades dos professores para gerir os *media* de forma autónoma e personalizada, com base nas necessidades do contexto sociocultural e didático em que trabalham. Os indicadores para esta competência são: 1) a capacidade do professor para resolver problemas técnicos; 2) a capacidade de identificar as necessidades dos alunos para as quais é necessário fornecer respostas tecnológicas adequadas; 3) a utilização criativa e personalizada das tecnologias digitais; 4) a capacidade de identificar lacunas relacionadas com as competências digitais.

Para concluir, o estudo montenegrino aponta para a necessidade de investir mais na educação e experimentação relacionada com as perspetivas meso e microsocial do capital digital. O objetivo deve ser apoiar a realização das competências transversais dos professores, de forma a melhorar o nível de consciencialização digital e a análise crítica dos *media* entre professores e alunos. Por último, as práticas da educação digital devem ser apoiadas para que a inovação metodológica didática se torne uma atividade didática sistémica e consolidada diariamente.

Tradução: Andreia Cunha Silva

(A Inovtrad – Tradução, Formação e Serviços, Unipessoal, Lda.)

NOTA DOS AUTORES

Ida Cortoni escreveu as partes 1 (Introdução) e 4 (Discussão); Jelena Perović escreveu as partes 2 (Objetivos e Metodologia) e 3 (Resultados).

Embora este capítulo seja baseado nos dados do estudo “Global Kids Online” realizado em Montenegro, em 2018, com o apoio da Unicef, este não reflete necessariamente as políticas ou opiniões oficiais da Unicef.

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Nova Iorque: Greenwood.
- Capogna, S., Cocozza, A. & Cianfriglia, L. (Eds.) (2016). *Le sfide della scuola nell'era digitale. Una ricerca sociologica sulle competenze digitali dei docenti*. Roma: EuroLink.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *The digital competence framework for citizens (Digcomp 2.1) with eight proficiency levels and examples of use*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union
- Cortoni, I. (no prelo). *Le competenze digitali nella scuola. Un'indagine dell'osservatorio Mediamonitor minori della Sapienza*. Roma: Carocci.
- Cortoni, I. & Lo Presti, V. (2018). *Digital literacy e capitale sociale. Una metodologia specifica per la valutazione delle competenze*. Milão: FrancoAngeli.
- Ferrari, A. (2013). *Digital competence in practice: analysis of framework*. Bruxelas: JRC European Commission.
- Ferrari, L. (2017). *Il digitale a scuola. Per una implementazione sostenibile*. Milão: FrancoAngeli.
- Giancola, O. & Viteritti, A. (2019). Le competenze nello spazio globale dell'educazione. *Scuola Democratica*, 1, 11-40.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F. & Onumah, C. (2013). *Media and information literacy. Policy and strategy*. Paris: Unesco.
- Landri, P. & Viteritti, A. (2016). Introduzione. Le masse mancanti in educazione. *Scuola democratica, Learning for Democracy* 1, 7-22.
- Magaudda, P. (2014). Bourdieu in digitale. Capitale, distinzione e habitus all'epoca dei nuovi media. In De Feo, A. & Pitzalis M. (Eds.), *Produzione, riproduzione e distinzione. Studiare il mondo sociale con (e dopo) Bourdieu* (pp. 1326-1589). Nápoles: CUEC.
- McDougall, J., Zezulakova, M., van Driel, B. & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education, analytical report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why the democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press
- OCDE. (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy. A systematic approach to technology-based school innovations*. Paris: OCDE.
- Paino, M. & Renzulli, L. A. (2012). Digital dimension of cultural capital: the (in)visible advantages for students who exhibit computer skills. *Sociology of Education*, 86, 124-138.
- Pandolfini, V. (2016). Exploring the impact of ICTs in Education: controversies and challenges. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(2), 28-53. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2016-2-3>
- Pitzalis, M. (2016). The technological turn: policies of innovation, politics and mobilisation. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(2), 11-27.
- Ragnedda, M. (2018) Conceptualizing digital capital. *Telematics and Informatics*, 35(8), 2366–2375.
- Ragnedda, M., Ruiu, M. L. & Addeo F. (2019). Measuring digital capital: an empirical investigation. *New media and Society*, 22(5), 793-816. <https://doi.org/10.1177/1461444819869604>

Recomendação 2018/C 189/01, de 22 de maio, Comissão Europeia.

Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age: a critical analysis*. Londres: Routledge.

Unicef Montenegro. (2019). *Teachers in Montenegro and the internet – survey*. Retirado de <https://www.unicef.org/montenegro/en/reports/teachers-montenegro-and-internet-survey>

Vuorikari R., Punie Y., Carratero S. & Van den Brande, L. (2016). *Digcomp 2.0. The digital competence framework for citizens. Update phase 1: the conceptual reference model*. Luxemburgo: Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/11517>

NOTAS BIOGRÁFICAS

Ida Cortoni, doutorada, é Professora Associada em Sociologia dos Processos Culturais e Comunicativos na Universidade Sapienza de Roma. É responsável pelo Observatório Mediamonitor Minori nesta Universidade (www.mediamonitorminori.it) e membro do Digizen srl, uma *spin-off* da Sapienza (www.digizen.it). Escreveu capítulos em livros e revistas nacionais e internacionais, bem como publicações nacionais sobre educação mediática, tais como *Save the media. L'informazione sui minori come luogo comune* (Franco Angeli, 2011), *App digital education* (Franco Angeli, 2016) e *Digital Literacy e capitale sociale* (Franco Angeli, 2018).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3195-7214>

Email: ida.cortoni@gmail.com; ida.cortoni@uniroma1.it

Morada: Department of Design, Planning and Technology of Architecture, Sapienza Università di Roma, Via Flaminia 72, Roma, Itália

Jelena Perović é doutorada em Ciências da Comunicação pela Universidade Sapienza de Roma, Itália. Enquanto responsável de comunicação da Unicef em Montenegro, coordenou estudos sobre crianças, pais, professores e mídia, bem como a campanha nacional de literacia mediática que recebeu o prémio Global Media and Information Literacy Award (GAPMIL Global MIL Award), em 2019. É membro do Global Kids Online Steering Group.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2027-4450>

Email: jperovicmne@gmail.com

Morada: UNICEF Montenegro, Stanka Dragojevic bb, UN Eco Building, 81000 Podgorica, Montenegro

* **Submissão: 19/12/2019**

* **Aceitação: 19/04/2020**