



INVESTIGAÇÃO
EM EDUCAÇÃO:
PERCURSOS
E PROCESSOS
CONTEMPORÂNEOS

ENCONTRO DE INVESTIGADORES

Sónia Vladimira Correia | Maria Manuel Calvet Ricardo (Orgs.)



faculdade
de ciências sociais,
educação,
e administração

8º Encontro de Investigadores
Investigação em Educação:
percursos e processos contemporâneos

ESTUDOS

Lisboa, 2019



Edições Universitárias
Lusófonas

Edição Centro de Estudos Interdisciplinares
em Educação e Desenvolvimento (CeIED)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Propriedade Edições Universitárias Lusófonas

Paginação Marisa Oliveira

Coordenação Editorial e Revisão Sónia Vladimira Correia

Design gráfico Rute Muchacho

ISBN 978-989-757-097-1

Ano de edição 2019

Contactos Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa
Tel. 217 515 500
www.ulusofona.pt
www.ceied.ulusofona.pt

Índice

Nota de Abertura António Teodoro	5
O Centro de Mídias de Educação (Cemeam). Um caminho de inovação para as comunidades <i>online</i> do Estado do Amazonas Claudia Gomes Nascimento Dulce Maria Franco	7
Uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior no instituto federal, ciência e tecnologia do maranhão: contribuições para o processo ensino-aprendizagem Alidia Clícia Silva Sodré Vítor Manuel Neves Duarte Teodoro	33
Intervenção precoce em contexto de creche: um passo para a inclusão Maria Armanda Miranda Maria Odete Emygdio da Silva	45
Política pública e tecnologia educacional Solange Sara Pontes Teixeira Dulce Franco	53
O diretor de escola, o multiculturalismo e a organização ética escolar Marisa Batista	63
Artes e inclusão educativa Ana Sofia Simões Maria Odete Emygdio da Silva	75
A sátira política nas páginas do <i>papagaio real</i> Ana Sofia Simões	81
O Algarve – a imprensa regional algarvia (1908-2018) Patrícia de Mendonça Quintino	91

A preservação do património linguístico pela introdução das línguas angolanas na educação formal – Caso Namibe Teresa Almeida Patatas	105
A Universidade Sénior de Sintra: uma abordagem institucional Joaquim Manuel Pinto Marvão	111
A intervenção precoce e o transtorno do espectro do autismo Mariana Fenta Elias	117
E por que não a escola especial? Relato de uma experiência Eliaana Gavillon	125

Nota de Abertura

António Teodoro *

O Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) é uma unidade de investigação e desenvolvimento constituída na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), tendo como eixos o Desenvolvimento Humano e a Justiça Social, abordados a partir dos campos da Educação, Memória, Património e Território. Esses dois eixos principais estão ligados ao conceito de Ciência Pública aplicada ao ensino e à aprendizagem, bem como ao trabalho social decorrente da I&D.

O CeIED procura conduzir investigação com qualidade e relevância, assegurando o suporte científico à formação nos níveis de doutoramento, mestrado e licenciatura, e promovendo serviços à comunidade educativa que incluam a formação contínua e especializada de professores, educadores, museólogos, urbanistas e outros técnicos dos campos dos investigadores-professores envolvidos. Nacional e internacionalmente, o CeIED integra importantes redes e parcerias.

Assumindo a sua posição numa universidade que tem a Lusofonia como sua matriz fundadora, o CeIED dá particular atenção às redes constituídas na Europa, na América Latina e em África. Tendo coordenado a Rede RIAIPE (cooperação Europa-América Latina) desde 2006, a atribuição, em 2018, da Cátedra UNESCO Educação, Cidadania e Diversidade Cultural à Universidade Lusófona, veio sublinhar o compromisso do CeIED com um conjunto de problemáticas que estão no centro da construção de um mundo melhor e de uma educação justa para todos.

O CeIED dedica uma particular atenção às ligações entre a produção científica e a sua disseminação. Por isso, o investimento na Revista Lusófona de Educação (RLE), líder das revistas internacionais que se publicam em Portugal no campo da Educação, e nos Cadernos de Sociomuseologia, iniciativa pioneira no respectivo campo. A criação do Observatório de Políticas de Educação e Formação (Op.Edu), conjuntamente com o Centro de Estudos Sociais (CES), da Universidade de Coimbra, amplia esta orientação de realizar ciência pública, monitorizando e analisando as políticas de educação e formação.

* Diretor e coordenador científico do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED). Professor Catedrático da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Regularmente, desde julho de 2010, o CeiED vem organizando o seu Encontro de Investigadores, onde, para além de dar destaque a algumas problemáticas da investigação no campo das Ciências Sociais, procura dar um particular espaço à apresentação dos projetos de investigação dos estudantes de doutoramento e, em algumas edições, dos estudantes de mestrado e licenciatura. O presente livro reúne as comunicações apresentadas ao 8º Encontro, na sua maioria por estudantes que estavam (estão) a preparar o seu doutoramento. Deste modo, o carácter formativo da iniciativa ganha plena relevância e permite dar visibilidade ao que se vai fazendo nos cursos de Doutoramento existentes no âmbito do CeiED.

Lisboa, abril de 2019

O Centro de Mídias de Educação (CEMEAM). Um caminho de inovação para as comunidades *on line* do Estado do Amazonas

Claudia Gomes Nascimento¹
Dulce Maria Franco²

Resumo

O presente estudo é resultado de uma investigação de natureza qualitativa e tem como objetivo conhecer as transformações ocorridas em três comunidades rurais participantes do programa de Ensino a Distância (EAD) dinamizado pelo Centro de Mídias de Educação (CEMEAM) do Estado do Amazonas/Brasil. Desta forma, pretende-se contemplar as experiências inovadoras vivenciadas pelas três comunidades *online* durante a aplicação do referido programa. Participam na pesquisa sete professores e cinquenta alunos das três escolas existentes nos municípios de Manaus e Iranduba. A coleta de dados constitui-se por um questionário aos alunos das três escolas e entrevistas aos professores dessas instituições. Os resultados desta investigação evidenciam as transformações ocorridas nessas comunidades *online*, mostrando as fragilidades e sucessos na operacionalização do referido programa. Assim como, procura-se também apresentar as possíveis ações interventivas que possam contribuir concretamente em Políticas Públicas nos municípios de Manaus e Iranduba no estado do Amazonas – Brasil.

Palavras-chave: Comunidades *online*, Educação a Distância, Inclusão Digital, Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa versa sobre o Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT), destacando-se os processos ocorridos nas comunidades envolvidas em tempos e espaços diversos, promovidos por meio das aulas transmitidas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), através de uma plataforma bidirecional que permite a mediação tecnológica em tempo real. O propósito é conhecer as transformações propiciadas pelo PEMPMT nas comunidades rurais do interior do Estado do Amazonas/Brasil e identificar os desafios enfrentados incluindo as respectivas percepções das

¹ ULHT;cg.n.pedagoga@gmail.com

² CeIED, ULHT; dulce.franco@ulusofona.pt

comunidades envolventes quanto à logística e estrutura da sala de aula. Além disso, pretende-se conhecer os resultados obtidos com a implementação do PEMPMT apresentados por 07 professores presenciais e 150 estudantes de 03 escolas rurais pertencentes aos municípios de Iranduba e Manaus.

Pela abrangência que o PEMPMT vem tomando no âmbito estadual, por sua extensão regional e pelo destaque a nível nacional e internacional justifica-se e intensifica-se o interesse e motivação por esta investigação acerca das transformações ocorridas nestas comunidades na implementação deste programa de ensino.

O PEMPMT surge como uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas, por meio da Resolução n.º 27/2006 – CEE/AM através da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM), tendo o ano de 2017 como o marco de implantação na zona rural atingindo os 62 municípios do Amazonas (Amazonas, 2006).

Este projeto desencadeou-se da necessidade emergencial em atender uma demanda reprimida do interior do estado e, mais tarde passou a integrar o conjunto das políticas públicas de educação do Amazonas por meio do Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas (PADEAM), no ano de 2012. Tem como principal objetivo ofertar o Ensino Médio aos estudantes que concluem o Ensino Fundamental e que necessitam continuar seus estudos em suas localidades de origem porém, as localidades em sua grande maioria não possuem escolas de Ensino Médio, apenas nas sedes dos municípios.

Sendo assim a implementação do projeto atendeu também, além da demanda reprimida de estudantes do Ensino Médio que já haviam concluído o Ensino Fundamental e, que por diversas razões não puderam se deslocar de suas comunidades rurais para os centros urbanos tendo como primordial causa, além da dimensão geográfica expressiva, o fator econômico onde a maioria da população habitante dessas comunidades possui baixo poder aquisitivo considerado em dados de pesquisa como populações em situação de miséria ou abaixo da linha de pobreza. Outro fator preponderante que podemos elencar como causa são as imensas distâncias entre as comunidades e as sedes dos municípios fato que dificultou a formação dos professores em áreas específicas que pudessem atender a expressiva demanda desse nível de ensino, realidade marcante nos municípios do interior do estado do Amazonas quicá no Brasil de uma maneira geral.

Segundo decreto instituído pela Secretaria, a escola matriz passa ter a responsabilidade de realizar a matrícula dos alunos, a lotação dos professores presenciais, monitorar/acompanhar o funcionamento das salas de aula, oferecendo suporte técnico e pedagógico aos professores presenciais, zelando pela vida acadêmica dos alunos e certificando-os após a conclusão das três séries do Ensino.

As aulas oferecidas pelo CEMEAM são ministradas por professores especialistas das áreas de conhecimento da rede estadual de ensino lotados na sede do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) na capital Manaus, local em que as aulas são transmitidas. Os docentes especialistas de cada compo-

nente curricular que atuam nos estúdios televisivos são chamados de Professores Ministrantes por possuírem formação nas áreas específicas de conhecimento.

Os alunos são orientados em cada sala de aula (pontos) por um Professor Presencial, cuja função é realizar a mediação do conhecimento. Os professores ministrantes são os profissionais responsáveis pelo planejamento e elaboração das aulas de cada componente curricular que são transmitidas ao vivo, diariamente, contemplando os conteúdos construídos na Proposta Curricular de cada série do Ensino Médio, cujas metas estão estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Referenciais para Educação Indígena e do Campo (RCNEI) respeitando a sociodiversidade, atributo fundamental a ser considerado no estado do Amazonas em função de suas características muito peculiares. Os professores presenciais lotados em cada sala de aula distribuídas nas comunidades rurais são co-participantes do fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula e, por meio das orientações propostas nos Planos de Aula (PA) executam os procedimentos didáticos elaborados pelo professor especialista de cada componente curricular. Estas atribuições estão estabelecidas na Proposta Pedagógica Curricular do CEMEAM apresentadas em anexo.

A questão principal levantada nesta pesquisa é a seguinte: Que transformações têm ocorrido na vida dos jovens estudantes das comunidades participantes do Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica? Para conseguir dar respostas a essa questão foram elaborados os seguintes objetivos:

Geral:

- Investigar o Programa Ensino Médio com Mediação Tecnológica em tempos e espaços escolares diversos promovidos aos estudantes do campo do município de Iranduba e Manaus.

Específicos:

- Conhecer as transformações propiciadas pelo “Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica” nas comunidades rurais de difícil acesso no interior do Estado do Amazonas;
- Identificar os desafios enfrentados e as percepções das comunidades envolvidas quanto à logística e a estrutura das salas de aula;
- Conhecer os resultados concretos percebidos pelos professores presenciais e estudantes participantes.

Os referenciais de base selecionados para esta pesquisa são as contribuições de Moran (2003), Lévy (2004), Kenski (2012) e Melo Neto (2012) cujas investigações têm favorecido a consolidação de uma nova concepção sobre o processo de aprendizagem através de uma metodologia diferenciada conduzida por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como resultado das transformações ocorridas na vida dos sujeitos intervenientes e, porventura, em suas comunidades.

Dessa maneira, a presente pesquisa tem como objeto de estudo este Programa de Ensino com uma metodologia diferenciada e regular, porém, não-con-

vencional veiculado por meio de uma plataforma de Educação a Distância (EAD) oferecido aos estudantes de modo presencial para os municípios do interior do estado do Amazonas, bem como pretende investigar as transformações ocorridas em tempos e espaços escolares mais especificamente nas comunidades rurais dos municípios de Manaus e Iranduba por meio da pesquisa de campo.

Espera-se que esta pesquisa traga contribuições para quem tem interesse em conhecer diferentes maneiras de conceber educação, sobretudo em um Estado geograficamente ímpar em suas características geográficas.

Ademais, faz-se importante ressaltar que esta pesquisa não pretende esgotar o assunto da temática em estudo, mas contribuir para a melhoria do atendimento às ocorrências existentes no cerne das comunidades participantes do Projeto, haja vista que o resultado da investigação poderá provocar estratégias diferenciadas de atendimento às demandas aos processos educativos e, sobretudo no que se refere ao aparato tecnológico a ele ofertado, particularmente no que tange a estrutura das escolas fator primordial que assegura a qualidade da transmissão do sinal do satélite e de internet, bem como propiciar um novo olhar ao professor presencial e aos estudantes (comunidades on line) que, ao longo dos anos vêm tentando consolidar sua própria autonomia e identidade garantindo-lhes o direito, à segurança e a qualidade social proposta por esse Programa através das Políticas Públicas estaduais e nacionais. Assim sendo, acredita-se que foi desenvolvida uma pesquisa que permitiu um melhor entendimento sobre a proposta de estudo para que haja clareza e elucidação dos objetivos propostos.

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

O Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica foi implantado em 2006 no Amazonas e implementado em 2007 pelo Governo do Estado, por meio da Secretaria Estadual de Educação como estratégia do Plano Gestor que visa, entre outras coisas, o cumprimento às Políticas Públicas de inclusão educacional e universalização da Educação Básica, metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação (PEE). Desde 2007, o Programa vem atendendo uma parcela significativa da população residente no interior do Estado, alcançando até 2016, cerca de 2000 comunidades rurais entre Ensino Fundamental, Ensino Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, envolvendo mais de 33.000 (trinta e três mil) estudantes das zonas rurais objetivando ampliar as oportunidades de acesso à escolarização.

O foco do programa é oferecer a Educação Básica com ênfase na interatividade, porém, o desafio é oferecer Educação a Distância formatada e padronizada pelo ensino regular em larga escala e encaixá-la numa metodologia mediada por tecnologia para jovens e adultos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de atender essas mesmas demandas reprimidas por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos considerando a mesma estrutura curricular das demais escolas da rede.

Pelo significativo alcance do Projeto, em meados do ano de dois mil e doze

se transformou em Programa pelo fato de manter eficazmente sua clientela e, cada vez mais ampliá-la tornando-se Programa de Estado, ou seja, se constituía de fato num Programa de Governo pelo cumprimento das políticas públicas estabelecidas no Plano Estadual de Educação do Amazonas – PEE/AM. E com o passar dos anos, o Programa evolui de maneira a ser reconhecido internacionalmente sendo inevitavelmente alvo de muitos prêmios nacionais e internacionais que foram sendo conquistados ao longo desses dez anos de existência. São importantes prêmios de inclusão digital e inovação educacional quais demonstram resultados satisfatórios e alcance social no âmbito estadual. Em virtude desta realidade vem sofrendo um processo de ampliação de sua estrutura devido não somente à expansão da clientela mas, em função de novas parcerias firmadas com as prefeituras dos municípios do interior e com instituições de diversas Secretarias do Governo como a Secretaria Estadual de Saúde (SUSAM), Secretaria de Segurança (SEJUS), Secretaria de Cultura (SEC), Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECT), Ministério Público, Ministério da Justiça, Secretarias e Fundações de Meio Ambiente entre outras.

O Centro de Mídias de Educação do Amazonas – CEMEAM com o respaldo legal do Ministério da Educação e Cultura – MEC e da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/AM vem atualizando a Proposta Pedagógica e Estrutura Curricular para continuar a missão de garantir a conclusão da Educação Básica a centenas de jovens e adultos com suporte das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC para atender esse modelo pedagógico regular mas, não convencionais que além de oferecer a inclusão educacional promove a inclusão digital dos alunos indistintamente seja ele morador dos sítios urbanos, como os que vivem nas comunidades rurais mais remotas do Estado do Amazonas, ampliando as oportunidades de acesso à escolarização e a universalização da Educação Básica, metas estabelecidas pelo Plano Estadual de Educação (PEE-AM). O Projeto Pedagógico do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica tem como objetivo assegurar aos estudantes, de forma equitativa, uma formação humanística, científica e tecnológica, através do ensino de qualidade, com desenvolvimento de competências, habilidades e autonomia intelectual, com base nos princípios pedagógicos para a Educação Básica, como demandas da sociedade contemporânea, desenvolvendo um currículo voltado para o atendimento à diversidade sociocultural e a consequente redução das desigualdades educacionais. (Amazonas, 2016)

Segundo Melo Neto (2012) a implantação do Projeto “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica” se deu pelo fato do Amazonas apresentar um indicador histórico de jovens e adultos que habitavam a zona rural do Estado e não conseguiam concluir a Educação Básica, na idade certa. Além do que não conseguiam finalizar seus estudos no Ensino Fundamental, na maioria das vezes. Tal realidade se deu pela escassez de escolas estaduais nas áreas rurais do Estado do Amazonas nas quais oferecesse uma estrutura adequada de qualidade à demanda reprimida dessas comunidades ribeirinhas ou do campo e indígenas. Outro aspecto determinante para implantação do Programa foi a expressiva dimensão geográfica regional mais especificamente a ampla extensão territorial

do nosso Estado que dificulta sobremaneira o acesso de todos à Escola, além dos fenômenos sazonais de estiagem e enchente que interfere anualmente o calendário escolar, tanto das escolas estaduais como as municipais, como ressalta Melo Neto:

Realizar projetos educacionais no Estado do Amazonas tem como desafio inicial sua imensa malha hidrográfica natural, considerada a maior do mundo. De acordo com o IBGE, são mais de mil rios, limitando o acesso rodoviário no Estado. São apenas 62 municípios em 1,6 milhões de Km² o que equivale a 1/5 do território nacional, com baixa densidade demográfica. O desafio logístico esbarra ainda no fornecimento precário de energia elétrica na região Amazônica, principalmente nas comunidades rurais, e na carência de infraestrutura em telecomunicações. (Melo Neto, 2012, p.6)

Segundo a Resolução n.º 77/2010 do Conselho Estadual de Educação - CEE, o Projeto tem quase dez anos de funcionamento e se constituiu ao longo desse tempo em um Programa de Governo que se propõe a uma característica metodológica própria com práticas pedagógicas inovadoras (Amazonas, 2010). A proposta inicial era oferecer apenas o Ensino Médio às comunidades rurais que não tinham acesso a esta etapa da Educação Básica, por meio de um sistema via satélite de videoconferência com interação de áudio e vídeo. Pontua - se, neste sentido, algumas questões norteadoras: O Programa do Centro de Mídias de Educação do Amazonas - CEMEAM atende às reais necessidades das comunidades? Foram constituídas as condições estruturais adequadas para a expansão de atendimento? Existe logística adequada para atender as comunidades in loco para manutenção de equipamentos e acompanhamento pedagógico?

INTERAÇÕES E INTERATIVIDADES DE COMUNIDADES ONLINE

Segundo Valente, “o advento da internet criou meios para que essas interações sejam intensas, permitindo o acompanhamento do aluno e a criação de condições para o professor “estar junto” (ao lado do aluno) vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas virtualmente” (Valente, 2011, p. 30).

Entretanto este é um grande desafio posto a esta nova metodologia de ensino, visto que a cultura interativa demanda uma nova forma de apreensão do conhecimento. De fato, da condição de simples receptor de informações temos atualmente um “estudante-usuário” que interage com o conteúdo e com os sujeitos que fazem parte do conjunto dessa ação sendo chamados de interagentes. Sendo este o foco e o grande diferencial do Projeto.

Valente defende a importância da interatividade nesse novo contexto pois, segundo ele “essas interações permitem o acompanhamento e o assessoramento constante do aprendiz no sentido de entender seu interesse e o nível de conhecimento sobre determinado assunto e a partir de então ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo e atribuir significado ao que está realizando” (Valente, 2011, p.30).

Para Lévy o termo interatividade ressalta em geral “a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação” (Lévy, 1999, p.79).

O que se percebe que os estudantes de hoje ensinam dialogar e participar com autonomia de modo a construir seu próprio conhecimento. Cabe a metodologia permitir ampliar os espaços de debates e facilitar a interatividade para que estes alunos possam intervir significativamente no meio em que vivem buscando a transformação de sua realidade.

No início do projeto em 2007 o corpo docente contava com pouco mais de 20 professores. Atualmente, com a ampliação da oferta o CEMEAM conta com quase 60 professores ministrantes que atuam de acordo com suas cargas horárias e especialidades tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, bem como atuam nas turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA abrangendo até o presente momento a 4ª. e 5ª. fase do Ensino Fundamental e a 1ª. e a 2ª. fases do Ensino Médio.

Em tempos de tecnologias a pluralidade deve ser o princípio de qualquer sistema de ensino e aprendizagem. Atualmente o perfil do estudante e o conteúdo determinam o método o qual designa os recursos a serem utilizados. Por sua vez as mídias balizam a modalidade e distribuição desses métodos. O fato é que os veículos de distribuição da cultura exercem impacto de ligar pessoas no tempo e no espaço, transformando a forma de distribuição de conhecimento.

Sistemas de Educação precisam estar abertos aos novos perfis de estudante. Os jovens estão mergulhados e cercados de tecnologia e não tem sentido que a escola continue insistindo em velhas práticas que já não causam mais efeito, ou seja, não despertam o interesse da juventude. O mundo globalizado ampliou a visão de mundo de nossas crianças e jovens, portanto os paradigmas ultrapassados devem se revestir de inovação e de flexibilidade para caber novas formas de fazer educação, novos fazeres e saberes. Professores e educadores precisam estar atentos ao que está por vir, ir ao encontro da auto-formação para atualizarem suas práticas e fazer uso das novas linguagens comunicacionais.

As escolas convencionais apesar de usarem as novas TIC, ainda não atingiram o patamar que se espera. O Centro de Mídias apesar de ter uma metodologia própria pode se considerar uma instituição que apresenta novas frentes de trabalho com um projeto ousado e inovador.

Percebe-se sob uma ótica externa que este programa educacional não se define como ensino convencional nem tampouco se enquadra exclusivamente à modalidade de Educação à Distância apesar de que em alguns aspectos se assemelha a características pertinentes às duas modalidades de ensino. O mesmo é composto por inúmeras especificidades em sua essência e apresenta como seu maior desafio os limites e as possibilidades de ultrapassar as formas tradicionais de ensinar e aprender baseadas apenas no discurso do professor, incorporando as ferramentas e interfaces tecnológicas no contexto do processo educativo por meio de uma plataforma bidirecional que viabiliza a interatividade permanente entre professor e aluno, além de outras interfaces como redes sociais e portais educativos que são fundamentais no enriquecimento do conhecimento não apenas do estudante, como também, de todos os sujeitos envolvidos no processo.

De acordo com a Legislação brasileira explicitada pela Resolução n.º 01 de 02//02/2016 (CNE/CEB/MEC) o Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica representa uma realidade e poderá ir mais além, pois de acordo com o disposto:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional, a regulamentação da oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade de Educação a Distância (EAD) em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

§ 1º ...§ 2º Para tanto exige-se que haja uma prévia e rigorosa avaliação por parte dos órgãos próprios dos sistemas de ensino da Unidade da Federação de origem sobre os recursos tecnológicos disponibilizados pela instituição de ensino que está pleiteando essa expansão, considerando a multiplicidade de plataformas, meios e mídias como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), transmissão das aulas via satélite, *internet*, videoaulas, MOOCS, telefonia celular, redes sociais, aplicativos *mobiles learning*, TV Digital, rádio, impresso, e outros que compõem o arsenal de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que podem ser apropriadas e adequadas a diferentes modelos e formatos de mediação pedagógica, a fim de garantir que a mesma atenda plenamente a nova localidade que pretende atuar, sendo capaz de viabilizar a transmissão e a mediação de conteúdos pelos meios compatíveis com a realidade da região pretendida.

PERCURSO METODOLÓGICO

Espera-se que este estudo possa contribuir para que o Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica por meio da Secretaria de Educação do Estado e, através de uma visão externa do pesquisador reavalie a aplicabilidade das ações e a execução de Políticas Públicas para que se promova de fato, educação de qualidade social a todos as escolas do campo, ribeirinhas e indígenas do estado do Amazonas como previsto pela Legislação.

Ao longo dessa pesquisa qualitativa foi empreendido esforços na busca de respostas de modo que facilite o levantamento de dados, sendo permitido a análise, a interpretação e o entendimento dos fatos que contribuíram para a ampliação de saberes que levou a desvelar a complexidade dos estudos e dos objetivos que se pretende alcançar. Realizou-se então, o levantamento e coleta de dados que foram analisados e que auxiliou de modo significativo na compreensão da dinâmica dos fatos.

Na condução das investigações científicas dessa pesquisa qualitativa foi aplicado o estudo de caso etnográfico. Tal análise permitiu a compreensão de forma aprofundada do objeto e dos seus aspectos característicos.

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Esta parte foi destinada a recolha da opinião dos alunos sobre o Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica. Pretendeu-se identificar quais as suas opiniões e experiências com o ensino mediado e assim, constituiu-se com três perguntas fechadas e cinco abertas.

A primeira parte do questionário se propõe a conhecer característica dos estudantes como gênero, idade e habilitação acadêmica que deseja concluir. A segunda parte se propõe a conhecer as experiências dos alunos com as TIC e o uso e acesso à Internet, a razão da participação no Programa e a escala de avaliação sobre a influência do Programa em na vida do aluno e sua influência na comunidade.

Na terceira parte, conclusiva, fecha o questionário apresentando o conceito do aluno em relação ao Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, considerando a sua participação e trajetória.

Também foram realizadas entrevistas com os professores presenciais de três escolas. Para manter o anonimato cada professor/a foram identificados pelas letras A, B, C, D, E e F.

Foram elencadas as seguintes arguições propostas ao professor:

- Motivos que o levaram a participar do PEMPMT;
- Tempo de docência exercido do PEMPMT;
- Participação em formação relativa ao uso da tecnologia;
- Razões que levam as comunidades a participarem do PEMPMT;
- Competências valorizadas pelo professor e pelos estudantes para o uso das TIC e mídias digitais;
- Contributos que o PEMPMT promove à comunidade;
- Critérios relevantes para a elaboração do currículo e seleção de conteúdos;
- Considerações sobre o processo social e prático de apropriação do saber para comunidade;
- Experiência exitosa com os estudantes do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica;
- Avaliação geral do Programa “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica”.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Serão apresentados através de gráficos e tabelas com o agrupamento de variáveis que permitam detalhar os aspectos qualitativos do estudo realizado.

A apresentação dos resultados será realizada por meio de produção textual conforme a interpretação dos dados analisados nos gráficos, bem como nas entrevistas e questionários.

Nas laudas subsequentes serão transcritas as entrevistas com os docentes do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica e na segunda Parte a trans-

crição das respostas dos alunos coletadas por meio do questionário. Entrevistas: docentes do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica.

Tabela 1.
Motivos para a participação no PEMPMT

CATEGORIA	SUJEITOS	INDICADORES
Motivos que o levaram a participação no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica	Professor A	Conhecer o desconhecido, pois tinha um sonho de ter uma educação inovadora.
	Professor B	Oportunidade de trabalhar na comunidade.
	Professor C	Primeiramente o financeiro e o prazer de lecionar. O vínculo com a turma.
	Professor D	A vontade assídua de distribuir o conhecimento através da docência e o relacionamento intercultural.
	Professor E	Por ser um projeto inovador e uma oportunidade para as pessoas da minha comunidade ter o acesso ao Ensino Médio, logo quis participar para ajudar socialmente, humanamente e psicologicamente os alunos do tecnológico, ser uma forma de incentivo para eles, que eles possam acreditar que eles podem ir além do ensino Médio e garantir o superior. Também, tem a questão de comodidade, pois é perto da minha casa.
	Professor F	Fui convidado a participar.
	Professor G	Eu moro na comunidade e não tem escola da SEDUC próximo a minha casa. O projeto favorece a continuidade dos estudos em nossa própria comunidade.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Nesta categoria apresentada na Tabela 1 dois professores responderam que o motivo que os levou a participar do Projeto foi o fato de ser um Projeto Inovador que oferece oportunidade de conhecer uma metodologia diferenciada, mediada por tecnologia. Outros responderam que era uma maneira de estudar na sua comunidade e, simultaneamente, proporcionava uma oportunidade única, pois na comunidade não tinham ainda o Ensino Médio, fato que dificultava a progressão nos estudos. Outra razão importante é que poderiam continuar trabalhando na sua comunidade de dia e estudar de noite e futuramente cursar o Ensino Superior.

Tabela 2.
Tempo de docência no PEMPMT

CATEGORIA	SUJEITOS	INDICADORES
Tempo de docência no Programa	Professor A	Dez anos
	Professor B	Não respondeu
	Professor C	Sete anos, desde 2010
	Professor D	Desde 2007, no início do Programa
	Professor E	Desde 2005, já formei uma turma
	Professor F	Dois anos
	Professor G	Nove anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

A rotatividade de professores é um número representativo, pois, a maioria não possui o perfil desejado, apresentando dificuldades em lidar com a tecnologia e a distância da sua residência que são fatores preponderantes para a falta de continuidade de professores e a intensa rotatividade. Pode-se analisar que 90% dos professores se deslocam para as comunidades onde ficam as escolas e muitos passam mais de um mês longe da família, 80% residem na sede dos municípios e demoram de 5 a 10 horas no percurso até à escola, utilizando os meios de transporte existentes (barcos pequenos). Existem municípios que, devido à distância e isolamento das comunidades rurais, o deslocamento até a escola demora até dias. Assim, 95% dos professores preferem se alocar próximo das escolas deixando para traz suas famílias. Uma parte significativa, cerca de 60% participa no Projeto há mais de cinco anos. Outros 40% participa desde que o projeto iniciou.

Tabela 3.
Formação de professores

CATEGORIA	SUJEITOS	INDICADORES
Participação em formação relacionadas às TIC ou afins para atender a eficiência e a eficácia	Professor A	Na 1ª formação que deu início ao Programa.
	Professor B	Participou em 2008.
	Professor C	Participou em 2007 e em 2011.
	Professor D	Apenas por IP-TV.
	Professor E	Sempre que o Centro de Mídias oferece.
	Professor F	Participa.
	Professor G	Participa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Também nesta categoria temos um equilíbrio entre os professores veteranos e os mais recentes, pois, apesar de participarem de uma metodologia mediada por tecnologia parte dos professores somente consideram como formação as que acontecem presencialmente, em Manaus, como a que aconteceu no início do Projeto em 2007 e no ano de 2011. Apenas dois professores consideram a formação continuada oferecida via IP.TV. Esse é um fator intrigante, pois já que o Projeto utiliza uma Plataforma bidirecional que transmite aulas e interage com os estudantes em tempo real, porque não pode ser considerada as formações que são oferecidas nos mesmos moldes? Há um equívoco por parte do entendimento do próprio professor presencial quanto a metodologia oferecida pelo Projeto.

Tabela 4.
Motivos para participação do PEMPMT

CATEGORIA	SUJEITOS	INDICADORES
Razões que levam as pessoas das comunidades ribeirinhas, do campo e indígenas a participarem desse Programa	Professor A	A qualidade na educação e a facilidade das aulas serem transmitidas à noite e perto de casa.
	Professor B	É a melhor opção devido à distância e aos recursos.
	Professor C	É a única opção porque trabalham de dia.
	Professor D	A necessidade de buscar conhecimento e as imensas dificuldades que impedem que os jovens concluam o Ensino Médio.
	Professor E	Oportunidade de garantir o Ensino Médio e até alcançar o nível superior e melhorar sua vida.
	Professor F	A praticidade de transporte para escola e geralmente é o único meio que eles têm para continuar seus estudos.
	Professor G	A dificuldade em se deslocar da Comunidade em que moram até Manaus. Se não fosse o Projeto não concluíram o Ensino Médio.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Conforme o exposto na Tabela 4, as razões que motivaram a participação das populações ribeirinhas, do campo e indígenas, a participarem no Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica é, na maioria das vezes, a facilidade de estar cursando o Ensino Médio na comunidade em que vivem, e também por ser a única opção, pois, em sua grande parte, não há outra escola que ofereça Ensino Médio convencional na área rural.

Outros responderam que é pela necessidade de buscar conhecimento e pelas imensas dificuldades que impedem que os jovens da zona rural concluam

o Ensino Médio e a oportunidade de garantir o Ensino Médio e, quiçá alcançar o nível superior como perspectiva de melhoria de vida. Também, foi citada, a questão da praticidade de acesso à escola através do transporte escolar que facilita de sobremaneira o deslocamento dos estudantes sem o custo adicional, visto que, a maioria deles, mora distante, dentro de ramais de difícil acesso, a quilômetros da estrada principal na qual se localiza a escola municipal cedida para este curso. Observa-se nesse sentido, uma diversidade de opiniões. Porém, a grande maioria considera que seja a única opção dentro da comunidade que é oferecida aos estudantes. E então, um questionamento poderá ser exposto: se o Estado oferecesse Ensino Médio Convencional dentro das comunidades qual seria a escolha dos alunos? Ter professores especialistas ministrando aulas com recursos diversos e dinâmicos ou assistir aula com professores sem formação e sem o devido planejamento e recursos necessários?

Segundo os professores entrevistados são várias as competências que interferem no sucesso do projeto, além da postura e a habilidade comunicacional que o professor e o aluno devem desenvolver frente às câmeras, tem a questão da responsabilidade e comprometimento com o trabalho e com os estudos. E para desenvolver essas competências necessárias é preciso que o CEMEAM invista em formação. Outro ponto importante é o acesso ao meio tecnológico em tempo real, fator que contribui muito na interatividade onde os alunos gostam de participar, tudo isso contribui para que as aulas sejam dinâmicas e interativas.

Tabela 5.
Competências valorizadas pelos estudantes na utilização das mídias

CATEGORIA	SUJEITOS	INDICADORES
Competências mais valorizadas por você e pelos estudantes na utilização das mídias na educação	Professor A	São várias, tanto do professor como do aluno tem que ter uma postura, qualidade de vida, não na parte econômica mas, em relação a responsabilidade e compromisso.
	Professor B	Ter várias
	Professor C	Para desenvolver as competências necessárias é preciso promover mais formações e informativos.
	Professor D	O acesso ao meio tecnológico em tempo real.
	Professor E	Os alunos gostam de interagir, gostam de participar. As aulas têm boa qualidade, são bem preparadas, dinâmicas. A tecnologia proporciona a educação a qualquer um em qualquer lugar.
	Professor F	Não respondeu.
	Professor G	As mídias possibilitam aulas mais interativas, onde o professor ministrante explana sua aula e mostra exemplos através de vídeos, músicas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Tabela 6.
Contributos do Programa de formação da Educação Básica por meio das TIC

CATEGORIA	SUJEITOS	INDICADORES
Contributos que este programa de formação da Educação Básica, por meio das TIC proporciona na qualidade de vida das comunidades ribeirinhas e indígenas participantes	Professor A	Trouxe vários: a oportunidade de avançar seus conhecimentos com qualidade, a chance de entrar numa faculdade e assim são melhorias de vida.
	Professor B	Este programa já contribuiu e muito com a comunidade oportunizando aos discentes na sua formação.
	Professor C	Abre oportunidade para o crescimento profissional para que os alunos possam ingressar numa faculdade e interagir com outras pessoas.
	Professor D	Uma melhoria imensurável, pois a qualidade de vida tem melhorado muito. Vejo que as pessoas têm se interessado mais pela própria qualificação.
	Professor E	É garantir a certificação do Ensino Médio.
	Professor F	As aulas apresentam muitos recursos que na escola normal “convencional” não têm.
	Professor G	Somos da Zona Rural Rodoviária e as contribuições do Projeto são muitas, com este ensino os alunos podem trabalhar nas fábricas do Distrito, que estão instaladas na Rodovia AM-10; outros concluem cursos técnicos na área da Saúde e outros cursam faculdade.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

A maioria dos alunos considera uma oportunidade de crescimento e melhoria na qualidade de vida, com recursos, o que na escola convencional não é oferecido. Tal oportunidade leva os alunos a ter uma expectativa de progressão dos estudos e ingressar na universidade sem precisarem sair da sua comunidade.

Tabela 7.
Critérios de seleção de conteúdo

CATEGORIA	SUJEITOS	INDICADORES
Critérios que devem estar na base da seleção dos conteúdos a lecionar n num curso de Ensino Médio destinado às comunidades do campo	Professor A	Conteúdos que podem ajudar na realidade do estudante, como por exemplo, trabalhando mais com a fauna, a flora, envolvendo-os de alguma forma na aplicação dos conteúdos.
	Professor B	Aqueles que irão beneficiá-los no meio em que vivem.
	Professor C	Sobre a cultura do povo ribeirinho, o respeito às diferenças.
	Professor D	Conteúdos de interação do conhecimento nato e o conhecimento específico.
	Professor E	Pelas aulas assistidas, os ministrantes buscam relacionar as aulas com a realidade rural, utilizando da linguagem campestre e exemplos vivenciados por seus discentes.
	Professor F	Conteúdos que venham realmente ser utilizados por eles cotidianamente.
	Professor G	Deve ser lecionado o mesmo conteúdo do Ensino "normal" (convencional), pois os alunos fazem o PSC, o SIS e o ENEM (Avaliações externas). O ensino e o conteúdo não podem ser diferenciados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Nesta categoria apresentada na Tabela 7 houve divergências e conflitos de opinião nas respostas. Pode-se analisar que um grupo dos professores defende a questão da regionalização, da contextualização e acredita que os professores ministrantes a contemplam em suas aulas. Porém, outro grupo dos professores apresenta opinião contrária em defesa dos alunos da zona rural, tendo em vista que os mesmos concorrem como qualquer outro aluno nas avaliações externas. Tal situação condiciona, por isso, o conteúdo (direitos de aprendizagem) que precisa ser respeitado no Currículo do CEMEAM, atendendo às Diretrizes Nacionais e à Proposta Curricular Estadual bem como às Matrizes das avaliações internas e externas nas quais serão submetidos.

Tabela 8.
Concepções de aprendizagem

CATEGORIA	SUJEITOS	INDICADORES
A aprendizagem é hoje vista não como um processo de transmissão de conhecimento dos docentes para os alunos, mas como um processo social e prático de apropriação do saber pelos estudantes. Concorda com essa afirmação? Se sim, como o tem posto em prática	Professor A	Sim, através das dinâmicas praticadas em sala de aula, dos trabalhos em grupo, onde os alunos podem falar não só do que foi transmitido pelo professor, como seus conhecimentos empíricos trazidos dos seus próprios conhecimentos e enriquecido com o novo aprendizado do professor.
	Professor B	É preciso incentivá-los a participar assiduamente das interatividades.
	Professor C	Concordo. Devemos estimular os alunos a participarem mostrando a importância da sua participação.
	Professor D	Socializando as duas formas de conhecimentos.
	Professor E	Socializando as duas formas de conhecimento, valorizando o saber natural dos estudantes.
	Professor F	Concordo, como já mencionei antes, não é apenas uma questão de oportunidade de assegurar o certificado, conquistar o Ensino Médio, mas também, o ânimo de crescer e melhorar a vida. É uma perspectiva positiva para eles.
	Professor G	Sim, os mesmos têm aumentado a sua autoestima.
		Penso que o aluno atual, precisa dos conhecimentos repassados pelos docentes, mas também necessita entender os processos sociais que ocorrem ao seu redor. Assim sendo, eles são orientados a assistir jornais, ler revistas e jornais, e utilizar a internet como aluno pesquisador e estar sempre atualizado.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

De acordo com a Tabela 8 na opinião dos professores entrevistados é preciso promover aulas dinâmicas, trabalhos em grupo onde os alunos possam contribuir com o conteúdo transmitido pelo professor, mas com seus conhecimentos empíricos, legado originário das experiências, enriquecido com o novo aprendizado sistematizado pelo professor. É necessário incentivá-los à participação assídua nas interatividades a fim de que eles possam socializar seus conhecimentos.

Tabela 9.
Experiências exitosas dos professores

CATEGORIA	SUJEITOS	INDICADORES
Experiência ocorrida com seus alunos no decurso de sua participação neste Programa	Professor A	Tive uma aluna em 2007 que iria desistir porque não acreditava que o projeto daria certo, pois as aulas eram muito rápidas, com o decorrer do tempo ela se acostumou com o sistema e se tornou a melhor aluna da sala, sempre tirando as melhores notas. Hoje é aluna universitária e agradece muito a todos.
	Professor B	Alguns alunos se empenharam ao máximo para concluir o Ensino Médio e ingressarem na faculdade.
	Professor C	Uma experiência marcante foi o resgate de um aluno que se sentia discriminado e excluído, mas através do diálogo conseguiu trazê-lo de volta. Outra experiência é ver alguns alunos bem encaminhados, fazendo faculdade, sendo até professores.
	Professor D	A socialização entre os conhecimentos.
	Professor E	Muitos alunos formados estão atuando no mercado de trabalho, cursando faculdade ou cursos técnicos.
	Professor F	Alguns alunos conseguindo emprego, coisa que eles dizem que jamais conseguiriam senão pelo Projeto Ensino Mediado.
	Professor G	A satisfação em ver cinco alunos passarem no PSC (Processo Seletivo da Universidade Federal do Amazonas). É a prova de que o projeto é bom, basta o aluno querer estudar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Na Tabela 9 observa-se que os professores relatam várias experiências. No início do Projeto, consideravam tudo muito rápido, difícil de acompanhar, mas com o tempo necessário de adaptação foi se tornando mais fácil para os alunos que, por sua vez começaram a se dedicar mais aos estudos. Outros quiseram desistir, mas com o esforço, o empenho e o estímulo do professor presencial continuaram seus estudos. O destaque dos professores presenciais foi o ingresso de alguns alunos na universidade.

Tabela 10.
Avaliação global do PEMPMT

CATEGORIA 1	SUJEITOS	INDICADORES
Avaliação global faz do Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica	Professor A	Acredito que seja o melhor do mundo, só está faltando ainda alguns ajustes em questão de internet, mas em qualidade de educação está em primeiro lugar.
	Professor B	O que temos de melhor é a socialização feita através das aulas e as trocas de experiência.
	Professor C	É um Programa importante, renovou as esperanças e as perspectivas de futuro dos jovens da comunidade e está trazendo frutos.
	Professor D	Um programa bem eficaz que traz aos nossos estudantes a oportunidade de fazer a complementação do seu conhecimento cultural.
	Professor E	Acredito que o Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia é uma forma enriquecedora e moderna de ensinar. É mais uma oportunidade de acesso para que o estudante se forme.
	Professor F	Acho muito proveitoso, pois proporciona a nossos alunos as condições para mudança de vida e novas oportunidades no mercado de trabalho.
	Professor G	Um dos melhores projetos implantados até hoje. Sei que muitos não aprovam, mas sem ele muitos alunos paravam os seus estudos no 9º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Conforme Tabela 10, os professores presenciais, em sua maioria acreditam que seja um Programa importante que renovou as perspectivas e ampliou as oportunidades aos estudantes da zona rural. Os momentos de socialização e a troca são destaques nas respostas dos professores. É um Programa de tal importância que reavivou as esperanças e as perspectivas de futuro dos jovens da comunidade e está trazendo frutos. O programa é eficaz e proporciona aos estudantes a oportunidade de fazer a complementação do seu conhecimento cultural.

O questionário destinado a compreender as experiências e analisar as opiniões dos alunos sobre o Programa “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica” e das aulas transmitidas diariamente pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas desde o ano de 2007 constava das seguintes partes:

ALGUNS DADOS SOBRE O PERFIL DO ALUNO

A Parte I do questionário pretendeu recolher informações pessoais e profissionais sobre o aluno do Programa “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica” estudantes do Ensino Médio das escolas A, B e C.

Tabela 11.
Alguns dados do Perfil do aluno

	<i>f</i>	N
Gênero	Masculino	46
	Feminino	47
Idade	15 a 20	62
	21 a 30	19
	31 a 40	4
	41 a 50	0
	51 a 60	0
	Mais de 60	0
Habilitação acadêmica que pretende concluir	Médio	37
	Superior	23
	Mestrado	6
	Doutoramento	8
	Outros	9

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Com a apresentação dos resultados percebe-se que a maioria dos alunos participantes do Programa, estudantes das escolas selecionadas, é do gênero feminino.

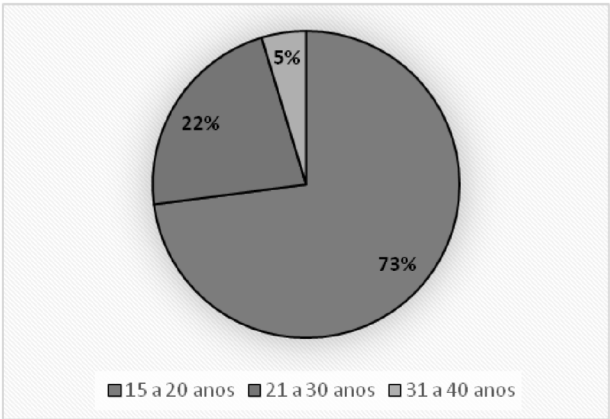


Figura 1. Idade dos alunos
Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Na Figura 1 verifica-se que 73% dos estudantes participantes do Programa “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica” estão na faixa etária de 15 a 20 anos, 22% estão entre 21 a 30 anos e 5% se enquadra na faixa etária dos 31 a 40 anos. Pode-se concluir que muitos alunos se apresentam fora da faixa etária adequada para o Ensino Médio, portanto, fazem parte de uma clientela reprimida, fora da idade-série. Tal situação desencadeou a criação deste Programa para atender Jovens e Adultos, moradores das comunidades rurais espalhadas nos 62 municípios do Amazonas, como forma de universalizar ou minimizar essa demanda.

No que concerne ao item sobre a habilitação acadêmica que pretendem concluir, verifica-se que 44% dos alunos pretendem concluir o Ensino Médio, 28% pretendem ingressar no Ensino Superior, 7% pretendem fazer Mestrado e 10% pretendem chegar ao Doutorado. Estes resultados retratam bem a realidade amazônica e as oportunidades escassas que são oferecidas. Existe a possibilidade de o Estado oferecer e expandir o Ensino Superior e engajar os jovens nessa empreitada como perspectiva de crescimento e desenvolvimento social, político e econômico do Estado.

EXPERIÊNCIA COM AS TIC E INTERNET

Esta segunda parte da pesquisa destinou-se à coleta de informação sobre a experiência do aluno quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e da Internet.

Tabela 12.
Experiências com as TIC e Internet

EXPERIÊNCIA COM TIC E INTERNET				
	NENHUMA	1 A 3 ANOS	3 A 6 ANOS	MAIS DE 6 ANOS
Word	42	25	5	5
Power Point	46	20	4	6
Excel	44	22	3	4
Interatividade	45	22	1	2
Chat	45	21	1	4
Drive de pesquisa	19	37	7	15
E-mail	41	19	6	8
Redes Sociais	14	38	9	16
Portal CEMEAM	52	15	2	5

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

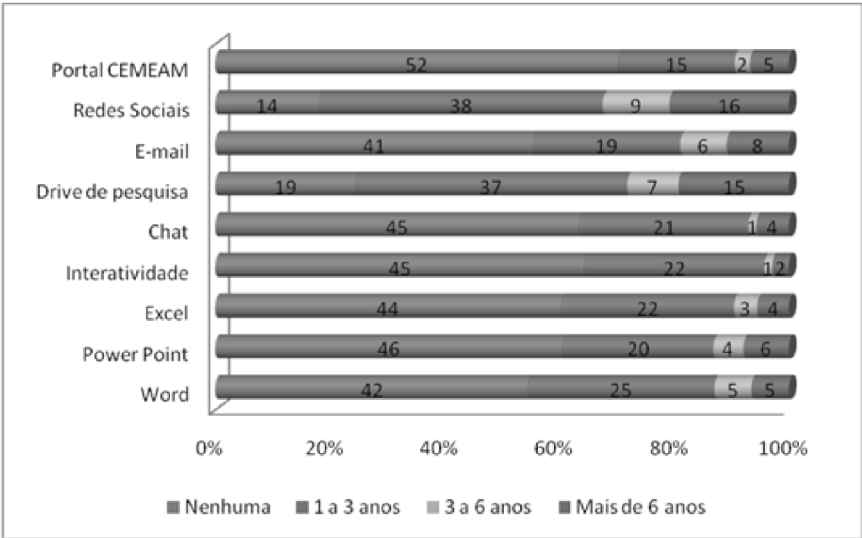


Figura 2. Experiências com as TIC

Fonte: Internet

Com a apresentação dos dados nas tabelas se percebe que os estudantes não fazem uso do Portal do Centro de Mídias, espaço no qual são disponibilizados os conteúdos das aulas para os estudos mais aprofundados dos estudantes. Outro ponto importante é que a maioria não utiliza ferramentas no processo de ensino. Participam pouco da interatividade em tempo real. Tem dificuldade no uso das ferramentas e interfaces e *sites* de pesquisas para realizar estudos ou preparar um trabalho no Word, uma apresentação em *Power Point* ou ainda uma tabela ou gráfico no *Excel*.

Verificou-se que as redes sociais e os sites de pesquisa (Google) sejam o único meio introduzido na prática dos estudantes. Nesse caso, seria interessante criar possibilidades que orientassem os estudantes para o bom uso dessas ferramentas e interfaces para fins didáticos e pedagógicos.

Tabela 13
Experiências com as TIC e Internet

PROGRAMA NO QUAL ESTUDA			
		f	%
Razão	Aperfeiçoamento de conhecimento	43	77
	Aprendizado para ajudar a família	17	22
	Contribuição para a comunidade	8	10
	Outros	11	14

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Dos resultados obtidos, constata-se a razão pela qual os alunos participam do Programa “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica”: 77% para aperfeiçoamento do próprio conhecimento, 22% para ajudar a família com o conhecimento adquirido, apenas 10% pensam que através do conhecimento podem contribuir com sua comunidade e 14% apresentaram outros como resposta.

Neste 2º. item da Parte III pretendeu-se fazer uma escala de avaliação sobre a influência do Programa “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica” na vida do estudante.

Observa-se através da tabela 5 e do gráfico 6 que a maioria dos alunos tem o apoio dos familiares para participar do Projeto e que grande parte se sente integrado na geração informatizada, o que contradiz as respostas do item 1 e 2 da parte II deste questionário. Provavelmente essa resposta se justifique pelo programa utilizar plataforma digital, bidirecional, pelo Kit tecnológico disponibilizado em cada sala de aula que favorece a participação no *chat* e nas interatividades. Porém, o gráfico demonstra que apenas 30% utilizam os conhecimentos adquiridos em sua vida diária e só uma a minoria, 20%, vê perspectiva de melhoria da qualidade de vida.

Tabela 14.
Perspectiva de melhoria e qualidade de vida

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Perspectivas de melhoria e qualidade de vida	3	5	17	24	28
Utilização do conhecimento adquirido	2	8	15	34	19
Compartilhamento com outros conhecimentos	4	8	9	26	30
Integração na geração informatizada	7	9	14	25	20
Apoio dos familiares	5	5	12	13	42

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

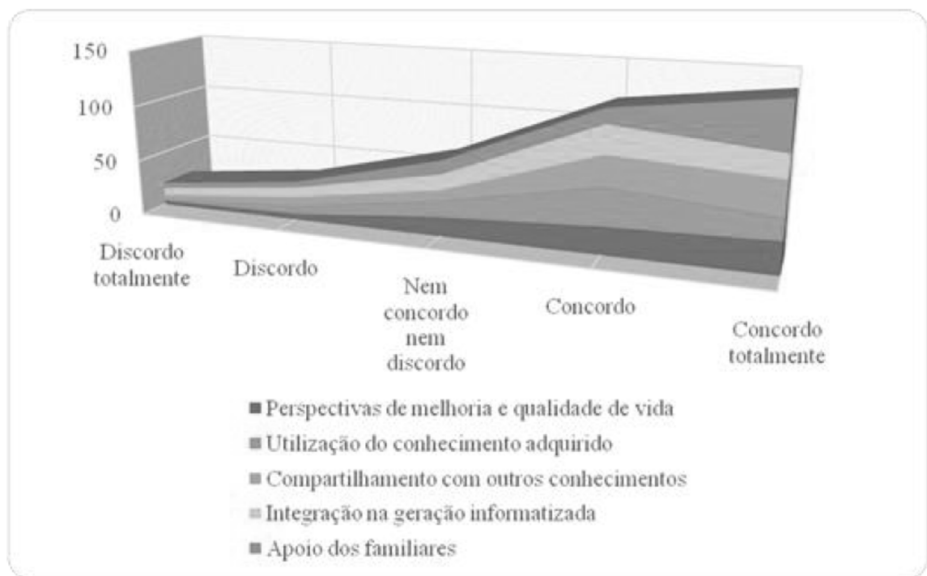


Figura 3. Perspectiva de melhoria da qualidade de vida

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

No item 5 da Parte III foi solicitado que os alunos avaliassem o Programa “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica”. Os dados observados podem ser analisados através da tabela abaixo.

Tabela 15
Avaliação do PEMPMT

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA	
	<i>f</i>
Muito Bom	35
Bom	72
Razoável	5
Fraco	2
Muito Fraco	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Observa-se através da tabela 6 que apenas 35 alunos (63%) consideram que o Programa EMPMT está no nível bom, 35(30%) considera muito bom, 5 alunos(4%) razoável e os demais consideram fraco e muito fraco. Dessa forma, conclui-se que, apesar dos inúmeros louvores e prêmios alcançados, a nível nacional e internacional, o Programa EMPMT passa também, por inúmeras dificuldades apresentadas através dos dados desta pesquisa.

SÍNTESE DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados nesta pesquisa são de extrema importância para que existam melhorias nas ações desenvolvidas por este Programa tão importante para o Amazonas. Desta forma, será possível atender aos objetivos educacionais que são universalizar o Ensino Médio para a demanda reprimida numa zona onde não existem escolas próprias para atendimento deste ciclo de ensino. Com este propósito o Programa vem se destacando na região mais carente do território brasileiro e o qual, atualmente é tomado como fonte de referência para outras zonas espalhadas pelo Brasil.

É fato que a partir das entrevistas e questionários aplicados se observa o quanto é necessário realizar melhorias e atender às especificidades de cada comunidade multicultural e com problemas tão diversos.

O maior desafio é atender a um público tão vasto com uma diversidade abundante, algo que preconiza um currículo que favoreça e valorize a multiculturalidade. Contudo, a questão que norteia esta pesquisa abrange um aspecto mais específico: o modelo diferenciado com a utilização de ferramentas tecnológicas para atender um ensino de qualidade por meio da mediação. Até que ponto tais ferramentas tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida e a progressão dos estudos, desenvolvendo a comunidade e os seus intervenientes? Quais as transformações ocorridas? Podemos verificar com a pesquisa que ainda há muito a ser feito. A melhoria das condições de trabalho do professor presencial, sua formação e a estrutura da sala de aula como exemplos de melhorias necessárias e, sobretudo, a disponibilização do equipamento individual para cada estudante, assim como um bom de sinal de internet e a manutenção permanente dos equipamentos poderiam favorecer e garantir o sucesso do Programa em cada comunidade.

Por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa percebe-se que os estudantes precisam ser estimulados a utilizar as ferramentas e interfaces oferecidas pelo programa, bem como o professor presencial ter uma formação pedagógica mais consistente e um acompanhamento sistemático, de modo que suas demandas sejam atendidas e valorizadas e o conhecimento de fato construído com qualidade e significativo.

CONCLUSÃO

Com o propósito de investigar o Programa “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica” em tempos e espaços escolares diversos da região amazônica disponibilizado aos estudantes do campo dos municípios de Iranduba e Manaus foram estabelecidas questões que circundaram toda pesquisa: *Que transformações têm ocorrido na vida dos jovens estudantes das comunidades rurais localizadas em pontos remotos do interior do estado do Amazonas? Quais os desafios que são enfrentados? Quais as percepções das comunidades envolvidas, quanto à logística e estrutura*

em sala de aula? e, ainda, Que resultados são perceptíveis na ótica dos professores presenciais e estudantes?

Com os resultados obtidos abre-se talvez, uma porta para a reflexão aprofundada e lança-se uma proposta de realizar a avaliação contínua com os sujeitos intervenientes que recebem diariamente o produto (as aulas) em suas comunidades.

Para a melhoria das condições estruturais do Programa faz-se necessário um olhar mais apurado de quem é receptor ativo deste tipo de ensino, neste caso, o professor presencial e o aluno como o construtor do seu conhecimento.

Através da metodologia utilizada nesta pesquisa foi possível constatar que os objetivos propostos não foram confirmados e melhorias necessitam ser empreendidas.

O projeto proporciona oportunidade para que os estudantes das localidades mais isoladas possam concluir seus estudos. Contudo, inúmeras dificuldades são encontradas, tanto no que se refere ao sentido estrutural quanto tecnológico como: (i) falta de sinal de internet ou sinal ineficiente, isto é, queda de sinal do satélite que interfere na qualidade da transmissão das aulas que contribui para a dispersão da atenção dos alunos quanto ao conteúdo da aula e (ii) o número insuficiente ou inexistente dos computadores e outras ferramentas acessíveis ao uso do aluno, pois o que limita a participação do aluno é a existência de único kit tecnológico o qual se restringe ao uso do professor, impossibilitando que o aluno participe de modo mais efetivo. Tal situação dificulta sobremaneira a oportunidade do aluno a interagir com outros alunos sendo este o momento mais importante da aula, definido pela própria proposta pedagógica como diferencial da metodologia e o foco do projeto do Centro de Mídias.

Afirma-se, entretanto que, faz-se necessário ampliar cada vez mais as capacidades e possibilidades de uso das ferramentas digitais para que o aluno deste projeto possa se tornar pleno cidadão da sociedade da informação na atual era do conhecimento.

Nesse sentido, considera-se como aspecto mais importante da pesquisa que o Centro de Mídias por meio da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino promova um maior investimento, especificamente no que tange à formação acadêmica profissional e pessoal dos professores de modo a permitir que estes possam desenvolver técnicas adequadas no domínio das TDIC inseridas no contexto de construção do processo de ensino e aprendizagem. Precisa-se, sobretudo, adotar estratégias para corrigir as deficiências e dificuldades apresentadas com o objetivo de desenvolver plenamente o letramento digital e a cidadania, sendo este o caminho para a condução de novos investimentos e investigações a partir desta.

Espera-se, portanto, que este Programa possa ser objeto de promoção e avanço intelectual e social progressivo dos jovens das comunidades ribeirinhas e indígenas, contribuindo para o desenvolvimento do estado do Amazonas como um todo. Para tal é necessário que se repense o acompanhamento (monitoramento) com apoio pedagógico efetivo e um suporte mais eficaz e eficiente às Coordenações Regionais, aos Gestores e Professores Presenciais. Este surge

como um imperativo e um novo legado de investimento contínuo na educação atendendo ao novo perfil de aluno e novo perfil de escola.

Referências

- Amazonas. (2010). *Resolução nº 77/2010*. Conselho Estadual de Educação (CEE). Reconhece o Ensino Médio mediado por Tecnologia no Estado do Amazonas.
- Brasil. (2016). *Resolução nº 01 de 02/02/2016*. Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, na modalidade de Educação a Distância, em regime de colaboração entre sistemas de ensino.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Ed. 34.
- Melo Neto, J. A. (2012). "Superando as barreiras naturais: a EAD na região amazônica." In: Litto, F. M. e Formiga, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. Vol. 2. São Paulo: Editora Pearson Education.
- Portal do Centro de Mídias. Acedido em 10 agosto de 2017 em <http://www.centrodemidias.am.gov.br>
- Valente, J. A. (2011). *Educação a Distância: Pontos e Contrapontos*. SP. Ed. Summus.
- Proetti, S. (2006). *Metodologia do Trabalho Científico*, São Paulo: Edicon.

O uso das tecnologias da informação e comunicação no Ensino Superior no Instituto Federal, ciência e tecnologia do Maranhão: contribuições para o processo ensino-aprendizagem

Alidia Clícia Silva Sodré³
Vítor Manuel Neves Duarte Teodoro⁴

Resumo

A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação escolar é uma realidade que vem promovendo mudanças nas formas de ensinar e aprender. Desta forma, professores integram as TIC na sua prática profissional visando permitir o acesso a novas possibilidades no processo ensino-aprendizagem como maior interação entre professores e alunos, ambiente dinâmico e colaborativo, facilidade na compreensão de conteúdos, dentre outras. Este artigo vem apresentar uma pesquisa de doutoramento em Educação em desenvolvimento na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. O estudo tem como objetivo geral analisar a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem, na visão dos docentes, nos cursos de graduação presencial de uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica no Brasil. A pesquisa tem caráter exploratório e descritivo. O público alvo são os 1281 docentes do ensino superior. A recolha de dados será feita por meio de um questionário online composto de 18 perguntas fechadas e semiabertas. Para tratamento e análise de dados aplicar-se-á técnica quantitativa com uso do *software* livre SPSS. Neste momento, o estudo encontra-se com o questionário finalizado e em construção da fundamentação teórica e do relatório de investigação. Espera-se que este trabalho possa contribuir para melhorar o processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação presencial e que seja uma fonte de informação para a construção de políticas institucionais, para a integração das TIC nos campus que irão ofertar ensino superior no IFMA e, para instituições, docentes e pesquisadores interessados sobre a temática.

Palavras-chave: TIC; Professores; Prática profissional; processo ensino-aprendizagem

³ ULHT /Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão; alidia.itz@ifma.edu.br

⁴ ULHT; vdt@fct.unl.pt

INTRODUÇÃO

Vivemos hoje cercados pelas TIC no nosso quotidiano. O mundo está interligado através das tecnologias digitais formando uma grande rede mundial de informação e comunicação. Uma tarefa que anos atrás levaríamos horas para realizar hoje, com auxílio de um computador ou *smartphone*, é executado em alguns segundos. A sociedade precisa de profissionais que saibam criar, inovar, ser dinâmico e colaborativo. Novas profissões, novas formas de aprender e de construir conhecimentos num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

Este é o cenário da sociedade moderna, marcada pelo uso das tecnologias da informação e comunicação. Segundo a UNESCO (2011), o sistema educacional de um país tem como um dos seus objetivos construir forças de trabalho com habilidades em TIC para tratar as informações, sendo criativos e reflexivos na resolução de problemas, a fim de produzir conhecimentos. Desta forma, o professor deve possuir competências para ensinar com as TIC buscando capacitar os alunos para que sejam cidadãos e membros da força de trabalho (UNESCO, 2011). Para tanto, as instituições de ensino precisam adaptar sua estrutura pedagógica para atender a essa nova demanda, com novos métodos de ensino, (re)qualificação de professores, integração das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem, dentre outras visando proporcionar ao aluno uma formação contextualizada com a vida pessoal e profissional.

Pesquisas desenvolvidas em instituições de ensino superior (IES) apresentaram os seguintes resultados, na visão dos professores, sobre o uso das TIC: são ferramentas fáceis de usar e podem melhorar a produtividade (Mattos *et al.*, 2015); têm a intenção de usar na ação didática e são motivacionais, mas que necessitam de mais capacitação (Pasinato, 2017); facilitam o acesso aos materiais de estudo, desenvolvem o trabalho colaborativo e melhoram a interação professor-aluno (Lima, 2016); e a necessidade de estratégia e apoio institucional para desenvolvimento das atividades (Monteiro, 2016). Estes estudos basearam-se em modelo de adoção e utilização das tecnologias digitais como referenciais teóricos para investigação da realidade apresentada por cada um.

Neste sentido, trabalhando como professora em uma instituição de educação pública no Brasil tenho vivenciado a integração das TIC no processo ensino-aprendizagem, onde destaco a adoção de equipamentos, implantação de plataformas educacionais e a capacitação docente. Além disso, também destaco que alguns professores ainda não integraram as tecnologias digitais na prática pedagógica, outros usam apenas para aulas expositivas e aqueles que utilizam as tecnologias em diversas atividades no processo ensino-aprendizagem. Diante deste cenário, sentimos a necessidade de um estudo que compreendesse a prática docente com o uso das TIC nos cursos de graduação presencial com o intuito de apresentar significativas contribuições para o processo ensino-aprendizagem na referida instituição.

O objetivo deste artigo é apresentar a pesquisa que estamos a desenvolver no doutoramento em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias na cidade de Lisboa. A pesquisa tem como propósito geral analisar

a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) pelos docentes no processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação no IFMA. Os objetivos específicos são: a) apresentar o cenário atual sobre a utilização das TIC no processo de ensino, evidenciando as atividades realizadas por meio das ferramentas físicas e lógicas e as metodologias adotadas; b) identificar na visão dos docentes do IFMA que atuam no ensino superior: o nível de conhecimento e a formação para fazerem uso das TIC, bem como os fatores que os influenciam a usar as TIC; c) identificar as contribuições sobre o uso das TIC no processo ensino-aprendizagem, as limitações encontradas e o nível de satisfação dos professores e alunos, a partir da avaliação feita pelos docentes; e d) apresentar recomendações gerais e específicas de uso das TIC nos cursos de graduação no IFMA, tendo como base os resultados obtidos e as experiências encontradas na literatura.

Nesta perspectiva, justifica-se a relevância do estudo por entender que os resultados podem trazer novas reflexões e novos conhecimentos para o ensino e aprendizagem mediados pelas TIC no ensino superior, além de constituir-se em uma fonte de informações para os *campus* que irão ofertar ensino superior e para a elaboração de políticas institucionais sobre a temática, uma vez que encontra-se em estudo a implantação do ensino híbrido nos cursos de graduação presencial no instituto. Além disso, o estudo pode contribuir para analisar a validade dos modelos teóricos abordados e favorecer docentes, instituições e pesquisadores que atuam ou tenham interesse sobre a temática, haja visto que as TIC evoluem a cada dia e vem sendo integradas no contexto educacional.

Além desta introdução, o artigo está estruturado da seguinte forma: a segunda parte apresentamos o referencial teórico sobre o uso das TIC no ensino superior, assim como os modelos de integração e uso das tecnologias no ensino e aprendizagem. Na terceira parte descreveremos sobre a instituição de ensino onde o estudo será realizado.

Em seguida, explanaremos os procedimentos metodológicos adotados na investigação. Por fim, as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O final do século XX ficou marcado por um processo de transformação nas relações econômicas, políticas, sociais e culturais. A tecnologia que era manual e analógica passou a ser automática e digital. A internet conectou países, empresas, indústrias, universidades, enfim, organizações em geral. A sociedade industrial passou a ser sociedade da informação (Area, 2009), sociedade em rede (Castells, 2005). Computador, telefone móvel, televisão, rádio e internet foram integrados e denominados tecnologias da informação e comunicação, permitindo o acesso à informação e a comunicação em qualquer hora e lugar.

Neste estudo, as TIC foram divididas em dispositivos físicos e lógicos, uma vez que pretendemos conhecer detalhadamente quais são os tipos de tecnologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Os dispositivos físicos, também

chamado de hardware, são constituídos de componentes eletroeletrônicos, responsáveis pela entrada, processamento, armazenamento e saída de dados, como exemplos: computador, *tablet*, *smartphone*, etc. Os dispositivos lógicos ou *software*, são instruções programadas que controlam e coordenam os equipamentos físicos para a realização das atividades, tais como: softwares educacionais, ambientes *online* de aprendizagem, aplicativos online, redes sociais, dentre outros.

A utilização das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior pode auxiliar professores a desenvolver metodologias inovadoras que possibilitam ao aluno construir o seu conhecimento, de forma ativa e reflexiva (Moran, 2013; Valente, 2014), sendo contextualizada com a sociedade, o mercado de trabalho e as novas profissões. Neste contexto, diversas organizações buscam auxiliar as instituições de ensino, professores e demais profissionais da educação para integração das tecnologias na educação.

Dentre estas organizações podemos citar: New Media Consortium – NMC⁵ que elaborou um relatório sobre as tendências, desafios e ações para integração das TIC nas universidades brasileiras (Freeman, 2015); UNESCO com o projeto “Padrão de competências em TIC para professores” tendo como foco principal apresentar orientações para o planejamento de cursos de formação de professores para integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem (UNESCO, 2009; 2011); e Sociedade Internacional de Tecnologia na Educação – ISTE⁶, organização que orienta professores, gestores, líderes e alunos com padrões para integração das tecnologias no processo educacional a partir do documento “*Standards for Teachers*”. Em 2017, foi lançado o “*Standards for Educators*” onde estabelece novos padrões para que os professores possam repensar sua prática pedagógica com atividades mediadas pelas tecnologias para que os alunos sejam incluídos no mundo digital e construtores do próprio conhecimento (ISTE, 2017).

No Brasil, a integração dos recursos tecnológicos está definida nas propostas curriculares dos governos federal, estadual e municipal. Baseado nisso, as instituições de ensino devem elaborar o projeto pedagógico evidenciando a integração das TIC no processo educacional para orientar os atores envolvidos. De posse dessas orientações, o professor elabora seu plano de trabalho integrando as ferramentas tecnológicas na sua prática pedagógica.

Entretanto, o professor é quem decide utilizar ou não as tecnologias no seu fazer docente. Surgem então os questionamentos: o que leva o professor a aceitar e utilizar as TIC na sua ação pedagógica? Que conhecimentos são necessários para que o professor possa utilizar adequadamente as TIC na sua prática docente? A resposta é complexa e depende de vários fatores. Por isso, abordaremos a seguir dois modelos teóricos que serão utilizados na pesquisa para investigar os fatores de influência para o uso das tecnologias pelos docentes e os conhecimentos exigidos para que os docentes possam potencializar as TIC na prática docente.

⁵ <https://www.nmc.org/>

⁶ <https://www.iste.org/>

TEORIA UNIFICADA DE ACEITAÇÃO E USO DA TECNOLOGIA

A teoria intitulada Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia – UTAUT desenvolvida por Venkatesh *et al.* (2003), procura compreender os fatores que influenciam os indivíduos a aceitarem ou não o uso das tecnologias na prática profissional. A teoria possui quatro construtos: expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras. Esses construtos podem ser influenciados pelos fatores: sexo, idade, experiência e voluntariedade de uso que indicaram a intenção de uso e o uso das tecnologias, ilustrado na Figura 1.

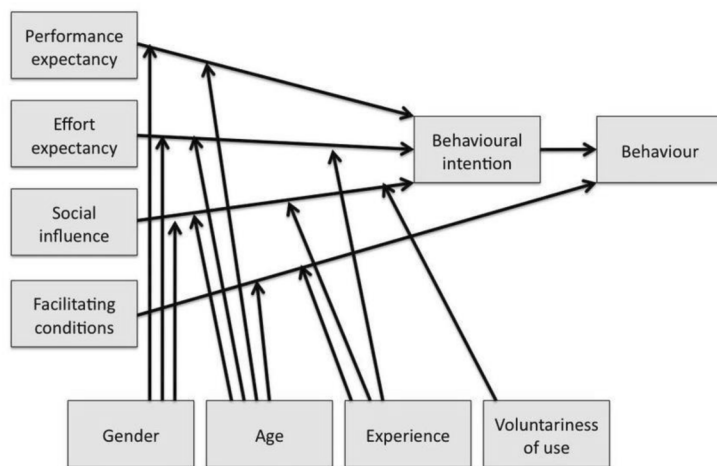


Figura 1. Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia

Fonte: Venkatesh *et al.* (2003)

Optamos por adotar o modelo UTAUT na nossa pesquisa considerando que as suas características são as mais adequadas ao cenário investigado, neste caso, o uso das TIC no processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação no IFMA.

Após decidir integrar as TIC no fazer profissional, o professor precisa elaborar o plano de aula. Nesse plano, o professor define os métodos de ensino e as tecnologias de acordo com o conteúdo que será abordado na atividade planejada, o que para isto é fundamental ter conhecimentos tecnológicos e pedagógicos (Veen & Vrakking, 2009).

Dessa forma, apresentaremos um modelo teórico cujo objetivo é orientar os professores quanto aos conhecimentos necessários para utilização das TIC na prática docente.

CONHECIMENTO TECNOLÓGICO, PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

Diversas são as situações em que o professor não sabe como definir adequadamente o recurso tecnológico de acordo com o conteúdo e o método de ensino a ser trabalhado na sala de aula. Isso pode ocorrer pela falta de conhecimento para relacionar as dimensões: tecnologia, pedagogia e conteúdo curricular na ação docente. Diante desse problema, buscamos na literatura um modelo teórico que pudesse auxiliar os professores a incorporar as TIC no processo de ensino-aprendizagem.

O modelo TPCK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) foi desenvolvido em 2005 por Koehler e Mirsha com o objetivo de contribuir para o uso pedagógico das TIC na sala de aula, pelos professores. Esse modelo baseou-se na concepção de Shulman, em 1986, do Conhecimento de conteúdos pedagógicos – PCK, onde este considera que o professor deve relacionar os conhecimentos de pedagogia com os de conteúdos curriculares para buscar estratégias que auxilie a aprendizagem do aluno. O *framework* TPCK propõe que o conhecimento docente envolva o modelo PCK mais o conhecimento tecnológico (Koehler & Mirsha, 2005).

Em 2008 foi renomeada para TPACK por Mishra e Koehler (Mishra & Koehler, 2008), tendo como base os conhecimentos: tecnológico, pedagógico e conteúdo, onde o inter-relacionamento desses três conhecimentos resulta em outros quatros conhecimentos:

- Conhecimento tecnológico (TK) – envolve as habilidades para utilizar as tecnologias, desde as mais simples até as mais complexas, como exemplo: a instalação de programas e uso de editores de texto;
- Conhecimento de conteúdo (CK) – trata do conhecimento que o professor deve possuir sobre o conteúdo que será ensinado;
- Conhecimento pedagógico (PK) – aborda os saberes a serem utilizados na prática docente como, métodos de ensino, forma de aprendizagem do aluno e estratégias de avaliação do aluno;
- Conhecimento tecnológico pedagógico (TPK) – compreender as potencialidades das tecnologias para utilizar no processo de ensino-aprendizagem;
- Conhecimento tecnológico de conteúdo (TCK) - permite selecionar a tecnologia mais adequada com conteúdo curricular.
- Conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK) – é a capacidade de ensinar um conteúdo específico definindo técnicas que facilite a compreensão do aluno;
- Conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo (TPACK) – compreende que o ensino mediado pela tecnologia deve relacionar os conhecimentos: tecnologia, pedagogia e conteúdo.

na sua estrutura administrativa, financeira e didático-pedagógica, mas sempre com a missão de ofertar educação profissional pública visando à formação de cidadãos e o desenvolvimento social e econômico do país. Atualmente, o IFMA possui vinte e nove campi, três Centros de Referência Educacional (em fase de implantação), um Centro de Referência Tecnológica (Certec) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, ofertando cursos de nível básico, técnico e superior para a sociedade.

Em relação ao ensino superior, segundo dados do SUAP/IFMA⁷ são 17 campi ofertando cursos de graduação presenciais sendo: 30 de Licenciatura, 8 de Tecnólogo e 14 de Bacharelado. Na educação à distância são ofertados três cursos de Licenciatura: Matemática, Informática e Química, distribuídos em mais de 29 pontos de apoio presencial (polos) no interior do Maranhão. Os cursos de licenciatura mais ofertados são: biologia, em sete campi; química e matemática, em seis campi cada; e física, em quatro campi. Apresentamos na Tabela 1, o número de matrículas em 2017 detalhado por área de formação, conforme os dados do SUAP/IFMA.

Tabela 1.
Número de Matrículas por Campus em 2017

CICLO/ ÁREA			
	Bacharelado	Licenciatura	Tecnologia
	2159	3384	543
TOTAL GERAL	6086		

Fonte: SUAP/IFMA

Quanto aos docentes, o quadro de servidores é constituído de professores do ensino básico, técnico e tecnológico-EBTT, do ensino superior, visitantes, visitantes estrangeiros, substitutos e temporários. O regime de trabalho é de 20 horas/semanais, 40 horas/semanais com ou sem dedicação exclusiva.

Compreendendo que a instituição de ensino deve preparar o estudante para atuar como cidadão em um mercado de trabalho cada vez mais tecnológico, em 2009, o IFMA intensificou várias ações de inserção das tecnologias da informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem como, por exemplo, a oferta de cursos superiores na modalidade educação à distância, implantação de plataformas educacionais *online*, instalação de laboratórios de informática e mul-

⁷ Sistema de Administração Pública do IFMA.

timídia, ampliação do acesso à Internet, aquisição de quadro digital interativo e formação de servidores – professores e administrativos.

Neste contexto, presenciamos a Instituição investir mais em recursos tecnológicos e menos em qualificação docente. Mesmo assim, o professor vem buscando inserir as tecnologias digitais na sua prática profissional. Com isso, é necessário repensar a prática pedagógica, utilizar métodos inovadores com a participação ativa e colaborativa do aluno, e escolher as tecnologias conforme o conteúdo a ser ensinado e as estratégias adotadas. Para tanto, o professor deve ter formação técnica e pedagógica para integrar adequadamente as TIC na sua ação educativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando as características da investigação ora apresentada, compreendemos que esta é uma pesquisa aplicável, pois espera-se que os resultados possam ajudar a melhorar o ensino e a aprendizagem na instituição. A pesquisa classifica-se também como exploratória, uma vez que exploraremos primeiro a literatura com estudos similares e depois, o objeto de estudo, ainda pouco pesquisado no Instituto; descritiva por levantar a opinião e atitude de um grupo específico e; inquérito (*survey*) por investigar diretamente uma quantidade de indivíduos relacionados ao problema estudado, geralmente por meio de questionários (Coutinho, 2015).

A abordagem é quantitativa com aplicação de questionário para recolha de dados, efetuando análise estatística através do *software* livre PSPP para tratamento dos dados. O questionário foi construído na ferramenta *Google* Formulários, o *layout* (desenho) é simples, com boa aparência, onde cada seção do questionário possui imagens relacionadas com o tema e contém instruções de preenchimento para auxiliar nas respostas visando envolver os respondentes a participarem da pesquisa.

O questionário é composto de 18 perguntas, sendo cinco fechadas e treze semiabertas, conforme classificação de Albarello *et al.* (1995). Para validar o instrumento e corrigir possíveis falhas ou inconsistências que pudessem inviabilizar os objetivos da pesquisa foram realizados dois pré-testes no questionário. O primeiro pré-teste realizou-se no período de 26/09 a 18/10/17 com a participação de uma especialista em educação e dois professores da área de informática que possuem experiência no assunto, sendo contactados por e-mail e convidados a responder o questionário, voluntariamente. Em seguida, solicitamos a opinião deles por meio de perguntas relacionadas a extensão, clareza, escala e sugestões/comentários visando assim, melhorar o instrumento.

O segundo pré-teste foi realizado com 11 participantes: 10 professores de diversas áreas de conhecimento, pertencente ao universo e uma especialista em educação no período de 30/01 a 14/03/18. Após tal avaliação, várias iterações foram feitas para adequar o questionário conforme as opiniões dos participantes nos dois pré-testes realizados.

A próxima etapa é a validação do questionário pelo comitê de ética na plataforma Brasil⁸, um sistema online que permite analisar a ética em projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no país. Esta plataforma pertence ao sistema de Código de Ética em Pesquisa-CEP do Conselho Nacional de Saúde-CNS, órgão vinculado ao Ministério da Saúde.

Com o questionário validado pela plataforma iniciaremos a etapa de recolha de dados. Primeiro, encaminharemos uma mensagem por correio eletrônico para os diretores de cada campus informando sobre os objetivos da investigação e o período de aplicação do questionário. Assim, esperamos que cada diretor envie uma mensagem por *e-mail* para os docentes solicitando a participação na pesquisa e com o *link* – ligação – de acesso ao questionário. Essa etapa está prevista para o período de novembro/18 a janeiro/19.

O estudo será aplicado nos 17 *campus* do Instituto que ofertam ensino superior, sendo 3 na capital – São Luís, e os demais no interior do Maranhão. Os participantes são 1281 docentes com experiência nos cursos de graduação presencial que serão convidados a participar, voluntariamente, da pesquisa respondendo ao questionário.

Os dados coletados serão armazenados por campus para facilitar o tratamento e análise dos mesmos. Para análise dos dados, utilizaremos o software livre PSPP⁸ de análise estatística, de fácil manuseio por meio de uma aparência gráfica, permite realizar análises descritivas, testes t, regressão linear, testes não paramétricos, dentre outras, e a possibilidade de gerar gráficos do tipo barra, dispersão e histograma. Por fim, com os resultados do estudo apresentaremos a tese para conclusão do trabalho.

RESULTADOS ESPERADOS

O estudo permitirá estabelecer relações entre as características gerais dos respondentes com as demais variáveis: atividades didáticas, as tecnologias adotadas, formação e conhecimentos docentes, contribuições das TIC, limitações docentes e outras proporcionando a formação de conhecimentos para atingir os objetivos da pesquisa.

Na primeira parte do questionário obteremos os dados de caracterização geral: sexo, idade, nível de educação formal, grau de formação acadêmica e tempo de docência no ensino superior no IFMA.

A segunda parte pretende identificar a prática de ensino com a utilização das TIC, com os seguintes questionamentos: quais são as TIC (dispositivos físicos) utilizados, qual a frequência de uso das TIC (dispositivos lógicos) de acordo com as atividades, quais os métodos de ensino adotados, qual o nível de conhecimento para uso das TIC, dentre outros.

Na terceira seção conheceremos a visão dos docentes sobre as TIC na Insti-

⁸ <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

tuição nos seguintes aspetos: estrutura das TIC e dos laboratórios, formação docente e política institucional para uso das TIC.

Na última seção, os docentes avaliaram o uso das TIC no processo ensino-aprendizagem identificando as contribuições trazidas pelas tecnologias, a satisfação dos alunos e professores e as limitações encontradas. Aqui faremos correlação entre as limitações e o grau de satisfação docente, também entre as limitações docentes e as contribuições das TIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é parte integrante do 8º. Encontro de Investigadores promovido pelo Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e teve como objetivo apresentar o projeto de investigação que se encontra em desenvolvimento no curso de doutoramento em educação.

Com base no trabalho realizado até o momento, a pesquisa segue seu cronograma de execução de acordo com os prazos estabelecidos onde esperamos alcançar com êxito os objetivos traçados no estudo.

Referências

- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (1995). *Práticas de Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- Area, M.(2009). *Introducción a la tecnología educativa*. España <https://doi.org/10.13140/2.1.1072.6722>
- Castells, M. (2005). A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In *A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Acção Política*. 17–30. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Coutinho, C. P. (2011). TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. *Revista Científica de Educação a Distância*, 2, 1982–6109.
- Coutinho, C. Pereira. (2015). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. Coimbra: Portugal. Almerinda.
- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18(1). 5-22.
- Freeman, A.; Adams Becker, S.; Hall, C. (2015). 2015 NMC Technology Outlook for Brazilian Universities: A Horizon Project Regional Report, 29.
- ISTE. (2017). ISTE Standards for Educators. Retrieved from <https://www.iste.org/> Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131–152.
- Lima, W. S. (2016). Autonomia e Colaboração: Um Estudo sobre a virtualização da aula através do uso das plataformas LMS no ensino superior (Master's thesis, Universidade de Lisboa). Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10451/25075>
- Mattos, M. A. de, Santos, E. A. dos, & Almeida, L. B. de. (2015). Fatores que influenciam a

- intenção dos professores no uso de recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação: Um estudo exploratório em um Centro Universitário a luz das Teorias de Aceitação da Tecnologia. *XV Congresso USP Controladoria E Contabilidade*, 1–16. Retrieved from <http://www.congressosp.fipecafi.org/anais/artigos152015/174.pdf>
- Monteiro, J. J. P. (2016). O E-Learning nas Instituições de Ensino Superior Público em Portugal: Análise dos fatores críticos associados à dimensão organizacional (Master's thesis, Universidade de Lisboa). Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10451/25077>
- Moran, J. (2013). Inovações pedagógicas na educação superior presencial e a distância. In *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica* (pp.59–66). Retrieved from <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/inovacoes.pdf>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2008). Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge. *American Educational Research Association*, 1–16.
- Nakashima, R. H. R., & Piconez, S. C. B. (2016). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): Modelo explicativo de ação docente. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(3), 231–250. Recuperado de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1605/524>
- Oliveira, B.M. & Oliveira, M.R. N. S. (2016). Licenciaturas nos Institutos Federais: aspectos para discussão. *Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica*. 1 (10). 22-33, doi: 10.15628/rbept.20163493
- Pasinato, N. M. B. (2017). Integração das TDIC na formação de professores em Singapura: entre intenções, ações e concepções. (Master's thesis, Universidade Católica de São Paulo). Retrieved from: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19823>
- UNESCO. (2009). Padrão de competência em TIC para professores. Retrieved from: unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf
- UNESCO. (2011). *Unesco Ict Competency Framework for Teachers*.
- Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar Em Revista*, (spe 4), 79–97.
- Veen, W. & Vrakking, B. (2009). Homo Zappiens: Educando na era digital. Porto Alegre: Artmed.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view, 27(3), 425–478

Intervenção precoce em contexto de creche: um passo para a inclusão

Maria Armanda Miranda⁹
Maria Odete Emygdio da Silva¹⁰

Resumo

A identificação precoce e a estimulação das crianças com necessidades educativas especiais (NEE), desde as primeiras idades, é fundamental para que o seu desenvolvimento seja o mais adequado possível. Para tal, programas dirigidos para o seu atendimento e educação até aos seis anos, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento físico, intelectual e social, bem como a preparação para a escola, são indispensáveis. Estes programas devem desenvolver-se de forma global, combinando as atividades pré-escolares com os cuidados precoces de saúde. Os modelos de Intervenção Precoce colocam o seu enfoque na criança, no seu contexto familiar, e na comunidade. Para alguns autores como McWilliam (2010), Noonan e McCormick (2006) e Pimentel (2005) o empoderamento das famílias, através da sua capacitação e corresponsabilização em todo o processo, bem como a participação da criança em contextos naturais, de forma independente, através do seu desenvolvimento funcional, são fatores decisivos para a sua inclusão. A necessidade da intervenção ser feita o mais precocemente possível assenta, também, no contributo dado pelas neurociências, nomeadamente sobre a plasticidade cerebral (Franco e Apolónio, 2008). Segundo estes estudos, o sistema nervoso central, nos primeiros anos de vida, tem maleabilidade e potencialidade para que a maturação seja rápida, permitindo contrapor, em certas situações, o que afeta ou ameaça o desenvolvimento. Para as crianças com NEE, a Creche, entendida como um contexto formal de educação, é um recurso facilitador para o seu desenvolvimento, nomeadamente pela interação que lhes proporciona (Hunt, 1974; Vigotski, 1987; Bandura, 1969). Como educadora numa Creche, onde está incluída uma criança de 11 meses com NEE, temos constatado a importância da interação e do programa de intervenção precoce implementado. A educação inclusiva constrói-se assim. Aprendendo uns com os outros, as crianças vão desenvolvendo as suas potencialidades, ao seu ritmo, ao mesmo tempo que aprendem a ser solidárias e a aceitar as diferenças que nos caracterizam. Como conclusão: a Intervenção Precoce é essencial para a inclusão de crianças com NEE, sendo a Creche, a par da família, um contexto que a facilita.

Palavras-chave: Inclusão, Intervenção Precoce, Creche

⁹ Educadora de Infância, Mestranda - Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor, ULHT. mariarmandamiranda@gmail.com

¹⁰ Professora Associada da universidade Lusófona de humanidades e Tecnologias e Investigadora Integrada do CeIED, ULHT. modete.dasilva@gmail.com

A Intervenção Precoce na Infância (IPI) é, segundo a *European Agency for Special Needs Education*,

um conjunto de serviços/recursos para crianças em idades precoces e suas famílias, que são disponibilizados quando solicitados pela família, num certo período da vida da criança, incluindo qualquer ação realizada quando a criança necessita de apoio especializado para: assegurar e incrementar o seu desenvolvimento pessoal; fortalecer as auto competências da família e promover a sua inclusão social. (2005, p.17)

O conceito de Intervenção Precoce surgiu muito ligado ao apoio a crianças portadoras de deficiência, tendo progressivamente assumido uma perspetiva mais abrangente.

Em Portugal, a Intervenção Precoce remonta à década de 60, passando por diferentes fases. Os primeiros programas apareceram após ter sido criado o Serviço de Orientação Domiciliar (SOD) e eram programas destinados a crianças invisuais; estes programas seguiam o modelo médico, atuando de forma preventiva. Mais tarde começaram a realizar-se as primeiras avaliações e intervenções com crianças portadoras de vários tipos de deficiências. Nesta altura, surgiram instituições para crianças com paralisia cerebral, síndrome de Down e com deficiência visual (Costa & Rodrigues, 1999). Esta época foi a primeira em que o Estado Português interveio, criando centros de observação e centros de educação especial. Surgiu também, por parte deste, o apoio a iniciativas privadas no atendimento a crianças portadoras de alguma deficiência. Nesta fase, começou-se a apostar na formação especializada de professores.

Na década de 70, mais propriamente em 1973, com a criação do Departamento de Educação Especial, no Ministério de Educação, começaram a surgir as primeiras mudanças significativas. Em 1975/76, surgiram as primeiras equipas de ensino especial, começando a promover-se a inclusão destas crianças (Costa & Rodrigues, 1999). Após o 25 de Abril, verificaram-se verdadeiras mudanças na vida destas crianças e suas famílias – surgiram as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade (CERCI).

No início da década de 90, surge em Portugal legislação específica, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que regula o direito destas crianças frequentarem as escolas regulares, salvaguardando que “a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível...”.

Em 1997, o Ministério da Educação, através da Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro, considerava atividades de intervenção precoce,

as ações dirigidas a famílias e a crianças entre os 0 e os 6 anos de idade com deficiência ou em situação de alto risco, em complemento da ação educativa desenvolvida no âmbito dos contextos educativos normais, formais ou informais, em que a criança se encontre inserida. (*Diário da República*, 1997)

Em 1999, com Despacho-Conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro, surgiram os princípios orientadores para o apoio integrado no âmbito da Intervenção Precoce.

Em 2009, através do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, é criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Este Decreto-Lei diz respeito a um conjunto organizado de entidades (Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Ministério da Segurança Social), que visam garantir condições no desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o seu desenvolvimento, e de crianças com risco grave de atraso de desenvolvimento. É uma medida que se centra na criança, na família e no meio envolvente, no âmbito da educação, saúde e ação social. O SNIPI atua com a finalidade de intervir o mais precocemente possível em crianças que apresentam problemas de desenvolvimento ou que estão sujeitas a situações de risco biológico e/ou ambiental, com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos e suas famílias.

Os modelos atuais de Intervenção Precoce acompanham e intervêm sobre a criança, baseando-se numa perspetiva ecológica e sistémica (Brofenbrenner, 1979). Esta perspetiva objetiva a criança não apenas como um conjunto de aspetos biológicos, físicos, emocionais e cognitivos, mas como parte integrante da família e do contexto social e comunitário em que está integrada – daí a sua atuação ser centrada numa interseção de todos estes sistemas.

Autores como McWilliam (2010), Noonan e McCormick (2006) e Pimentel (2005) defendem que, em Intervenção Precoce, há fatores decisivos para a promoção da inclusão social, sendo um deles a intervenção nos contextos naturais e rotinas da criança, com o objetivo de lhe proporcionar um desenvolvimento funcional e uma autonomia que lhe permitam participar ativamente e de forma independente nesses mesmos contextos da vida diária. Também, e ainda de acordo com os autores, outro dos fatores promotores da inclusão social, prende-se com a corresponsabilização das famílias, envolvendo-as em todo o processo e levando-as a procurar estratégias adequadas às suas necessidades; para isso há que capacitar as famílias, promovendo as suas competências.

De acordo com esta ideia, Bairrão e Almeida (2003) salienta o carácter simultaneamente individualizado e abrangente dos programas de Intervenção Precoce: individualizado devido às características e necessidades específicas de cada criança, vista como um ser único; abrangente por não se dirigir apenas à criança mas também à sua família e à comunidade onde ambas se inserem.

Um dos pilares da Intervenção Precoce é preconizar a sua ação sobre o desenvolvimento em tempo oportuno, ou seja, quanto mais cedo melhor, uma vez que aquilo que pode evitar ou promover nos primeiros tempos de vida só mesmo nessa altura o pode fazer. Esta conceção é fornecida pelos contributos do campo das neurociências, nomeadamente o que tem a ver com a plasticidade cerebral (Franco e Apolónio, 2008). Segundo esses estudos, o sistema nervoso central, nos primeiros anos de vida, tem uma maleabilidade e potencialidade de uma maturação rápida que vai permitir contrapor, em certas situações, o que afeta ou ameaça o desenvolvimento infantil. Como reforça Portugal (2009, p.38) “as experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um

impacto decisivo na arquitetura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas”.

Também autores como Fox, Levitt e Nelson (2010) associam os primeiros anos de vida da criança a um período de extrema sensibilidade às influências ambientais – período crítico ou sensível – em que existe uma verdadeira oportunidade para aprender, bem como para modelar a estrutura e funções do cérebro. É durante os primeiros meses e anos de vida que ocorrem mudanças desenvolvimentais extremamente rápidas e marcantes, sendo as experiências proporcionadas pelo ambiente em que se encontra a criança, determinantes para o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, linguístico, comunicacional, entre outras dimensões (Sánchez & Giraldo, 2012).

Esta idade corresponde precisamente ao período de integração da criança em creche, constituindo esta uma das suas primeiras experiências num contexto exterior ao da família.

A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto), tutelado pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

As condições de vida atuais, nomeadamente o envolvimento de ambos os pais na profissão, bem como a diminuição da família alargada, requerem apoios, desde uma idade muito precoce (Alarcão, 2009), o que torna a Creche o primeiro contexto formal de educação para muitas crianças. Este contexto revela-se facilitador de aprendizagens, não só pela diversidade de estímulos sensoriais proporcionados à criança, através dos brinquedos, dos materiais e das atividades lúdicas pois, como reforça Hunt (1974), um ambiente estimulante é necessário ao desenvolvimento, como também por se revelar rico em situações promotoras de interações entre pares. Vigotsky (1987) enfatizou a interação como um fator potenciador de aprendizagens e, logo, de desenvolvimento. Também Bandura (1969) refere a importância da observação de comportamentos e do efeito dessa observação no próprio comportamento, modelando-o, e conduzindo à aquisição de novas aprendizagens.

Através da experiência como educadora de uma criança com NEE, temos constatado as vantagens da sua integração em Creche, a par da implementação de um programa de intervenção precoce. As vantagens não se limitam à criança com NEE, são visíveis também nos seus pares, pois a interação leva-os a interiorizar a diferença desde muito cedo, aprendendo a lidar com ela de uma forma natural, vendo o outro como mais um elemento do grupo, com as suas características próprias. Este é o primeiro passo para uma educação inclusiva. Até aos dias de hoje, assistiu-se a diferentes formas de encarar as pessoas com deficiência, desde a sua exclusão até à inclusão, formas essas que foram variando, de acordo com o contexto sociocultural e económico de cada época.

Segundo Silva (2011), até à Idade Média, e inclusive durante esta, essas pessoas eram abandonadas ou mesmo exterminadas, a sua deficiência era associada a forças ocultas e demoníacas – foi o período da Segregação. Foi, no entanto,

ainda na Idade Média, que surgiram os primeiros albergues e hospícios, criados por ordens religiosas e membros da nobreza, que recebiam pessoas com deficiência, juntamente com condenados e doentes mentais – assistiu-se aqui a um período de Assistência. A partir do século XVI, com as novas concepções pós-renascentistas e as transformações sociais ocorridas na Europa, bem como a partir dos estudos de médicos e alquimistas, passou a perspectivar-se a deficiência do ponto de vista científico. Surgiram as primeiras instituições para surdos e para cegos, e mais tarde para pessoas com deficiência mental; essas instituições, ainda que tendo como objetivo a educação especializada e a reabilitação, eram excludentes – foi a fase da Institucionalização.

Ainda segundo a autora, no século XX, na década de sessenta, uma série de fatores como: as transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos do Homem, a Declaração dos Direitos da Criança, a criação de Associações de Pais, Deficientes e Voluntários, originaram uma mudança na forma de perspectivar a educação das pessoas com deficiência. Essa mudança consistia em tirar as crianças e jovens com deficiência das instituições de ensino especial e levá-las para as escolas do ensino regular, e assentava no princípio da normalização – centrando-se nas incapacidades dessas crianças, procurava-se levá-las a superar o déficit que tinham através de apoio pedagógico em salas próprias, para melhor se integrarem depois nas turmas a que pertenciam – fase da Integração.

Importa referir aqui o *Warnock Report*, um relatório elaborado em 1978, em Inglaterra, que introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais; o relatório propõe que a ação educativa, ou seja, a educação especial, seja desencadeada com base em critérios pedagógicos, e não apenas em critérios médicos. Em 1981, o *Education Act*, que legislou o que foi definido pelo relatório, definiu oficialmente que uma criança tem necessidades educativas especiais quando tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial (Sanches & Teodoro, 2006).

Durante este período de Integração assistiu-se a dois momentos: o primeiro centrado no aluno, que era acompanhado por professores do ensino especial, terapeutas ou psicólogos, fora da sala, tendo em vista colocá-lo ao nível dos outros alunos, para voltar então à sala; a permanência destes alunos na escola não implicava mudanças a nível de currículo nem de estratégias pedagógicas utilizadas. O segundo momento, caracterizado por uma individualização, centra-se agora na escola, que deve atender às necessidades e individualidade de cada aluno. Em ambos os momentos, o princípio era o mesmo – o da normalização (Silva, 2011). Mas a constatação de que a “normalização” é um objetivo inalcançável para a maioria das pessoas com deficiência, bem como o avanço na ciência e na investigação, fez com que o modelo de Integração fosse posto em causa e surgisse um outro movimento – o da Inclusão – que vai romper com o princípio da normalização, defendendo a diversidade como fator preponderante da identidade de todos os seres vivos.

Como refere Silva (2011) a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, vem substituir, justamente, o conceito de Integração pelo de Inclusão, e é considerada um marco de referência no seu enquadramento. A Declaração de Salamanca

resultou da Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade”, organizada pela *UNESCO*, em colaboração com o governo de Espanha e, na qual, participaram noventa e dois países, entre os quais Portugal, e vinte e cinco organizações internacionais. Este documento, reforçando a ideia de uma “educação para todos”, inspira-se no princípio da inclusão, apelando a todos os governos, incitando-os a adotar como política o princípio da educação inclusiva, reconhecendo a necessidade de se atuar de forma a conseguir escolas que incluam todos os alunos, aceitando as diferenças e respondendo às necessidades individuais. Depois da Declaração de Salamanca houve uma grande produção de documentos de cariz científico, por organizações mundiais, a reforçar a urgência de se combater a exclusão, e de se criarem condições para operacionalizar a inclusão social e escolar.

A educação inclusiva pressupõe uma pertença à escola, ao grupo, adotando como ponto de partida as capacidades de cada um, promovendo uma cultura de respeito e de não discriminação (Rodrigues, 2003), pressupondo, assim, que “todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades” (*UNESCO*, 1994).

Considera-se, desta forma, de vital importância, a Intervenção Precoce fazer parte de um programa estruturado que, a par da família e da Creche, vai contribuir para o desenvolvimento global da criança, constituindo assim o primeiro passo para a sua inclusão.

Referências

- Alarcão, I. (2009). Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In Conselho Nacional de Educação (org.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos – Estudos e relatórios* (1.ª edição – pp. 23-232). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bairrão, J., & Almeida, I. C. (2003). Questões actuais em intervenção precoce. *Psicologia*, 17 (1), 15-29.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behaviour Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Costa, A., & Rodrigues, D. (1999). Special Education in Portugal. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (1), 70-89.
- Decreto Lei nº 319/91 de 23 de agosto. *Diário da República I-A – Série*. Nº 193. p.4389-4393.
- Decreto Lei nº 281/2009 de 6 de outubro. *Diário da República I - Série*. Nº 281. p.7298-7301.
- Despacho Conjunto n.º 891/99 de 19 de outubro. Ministério da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade. *Diário da República*: 2.ª série, N.º 244.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Intervenção Precoce na Infância. Análise das Situações na Europa. Aspetos-Chave e Recomendações*. Denmark: Victoria Soriano.

- Fox, S., Levitt P. & Nelson (2010). How the Timing and Quality of Early Experience Influence the Development of Brain Architecture. In *Child Development* (81) p. 28- 40.
- Franco, V. & Apolónio, A. (2008). Avaliação do Impacto da Intervenção Precoce no Alentejo: criança, família e comunidade. Évora: Administração Regional de Saúde do Alentejo, Instituto Público
- Hunt, D. (1974). *Matching Models in Education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention. Supporting young children and their families*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social [MSSS] (2011). Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto: Normas reguladoras do funcionamento e das instalações das creches. Diário da República, 1.ª série, n.º 167, 4338-4343.
- Noonan, M. J. & McCormick, L. (2006). *Young children with disabilities in natural environments: Methods and procedures*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pimentel, J. (2005). *Intervenção focada na família: Desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (org.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (1.ª edição – pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, 8, 63-83.
- Sánchez, S. & Giraldo, Y. (2012). Tengo palabras para nombrarte y amarte. In *Revista IberoAmericana de Educação*, 59/4, 1-9. Acedido a 09 de setembro de 2018 em <http://www.rieoei.org/expe/4939Zuloaga.pdf>
- Silva, M. O. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Vygotsky, L. S. (1987) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UN

Política pública e tecnologia educacional

Solange Sara Pontes Teixeira ¹¹

Dulce Franco ¹²

Resumo

Este trabalho faz parte de uma investigação mais ampla, que está a desenvolver-se e têm como objetivo verificar a aplicabilidade dos objetivos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), nas escolas públicas. Os pressupostos teórico-metodológicos utilizados neste estudo seguiram uma abordagem qualitativa, tomando por base as contribuições da abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), formulada por Stephen Ball e seus colaboradores. Foi realizada uma análise documental, cujo foco foram dissertações e teses, com a delimitação temporal entre os anos 2007 e 2016, visando à apreensão de elementos teóricos produzidos a partir de estudos realizados. Sobre o programa, foram encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES e do BDTD do IBICT, trinta e três (33) dissertações e quatro (04) teses. Os resultados desta pesquisa mostraram que o ProInfo no percurso de mais de uma década, de acordo com vários investigadores, mostrou fragilidades, trilhando uma trajetória de dificuldades e insucessos em relação aos objetivos propostos. Verificou-se neste estudo que o programa apresenta uma série de interferências em sua efetividade, como, a formação continuada e em serviço, o tempo, a falta de estrutura, o acesso à internet, entre outros. Os resultados apontaram ainda para a premência da formação dos professores, fato que está em dissonância com objetivos do programa. Em suma, o resultado revela o pouco desempenho no uso das tecnologias educacionais.

Palavras-chave: Política Pública, ProInfo, Tecnologia Educacional

A fim de verificar a aplicabilidade dos objetivos do ProInfo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica. A partir da busca, foram selecionados os trabalhos que estavam relacionado à temática de interesse, a fim de conhecer o que já foi produzido, no intuito de reunir algumas das principais informações relacionadas ao ProInfo. A pesquisa nas bases de dados, se verificou que o ProInfo no percurso de mais de uma década, mostrou fragilidades, como argumentam: Alves (2009), Martins (2009), Schnell (2009), Barreto, (2010), trilhando uma trajetória de dificuldades e insucessos em relação aos objetivos propostos. Para realizar esta pesquisa, optou-se por dividi-la em dois grupos. O primeiro grupo abordou o pe-

¹¹ solsara2@gmail.com

¹² ULHT, dulce.franco@ulusofona.pt

ríodo de 2007-2008, que abrange antes da reformulação ocorrida com o Decreto número 6.300, de 12 de dezembro de 2007 e o segundo grupo que está entre 2009-2016, onde são apresentados após a reformulação.

No que se refere a postura do professor em relação do uso das TIC na prática pedagógica, Bandeira (2007) e Conceição (2008) corroboram que os professores privilegiam a sala de aula como o principal espaço de aprendizagem e que o laboratório de informática é subutilizado. Para Bandeira, “a postura tecnológica ainda não foi absorvida pelo docente” (2007, p.110). De fato, a apropriação das tecnologias no ambiente escolar, requer uma utilização adequada. Portanto, é importante compreender como se dá a apropriação das tecnologias, a nível pessoal e profissional do professor.

Em 1962, Everett M. Rogers, apresentou o modelo da Curva da Adoção de Inovação, com o livro *Diffusion of Innovations*, para explicar o fenômeno do porque algumas pessoas adquirem novos produtos ou adotam novos comportamentos antes das demais. Ele conceitua a *Diffusion of Innovations* como, Rogers, “*Diffusion is the process by which an innovation is communicated through certain channels over time among the members of a social system*” (2004, p.5). Rogers (2004), apresenta um modelo com cinco categorias, que são: *Innovators*; *Early Adopters*; *Early Majority*; *Late Majority* e *Laggards*.

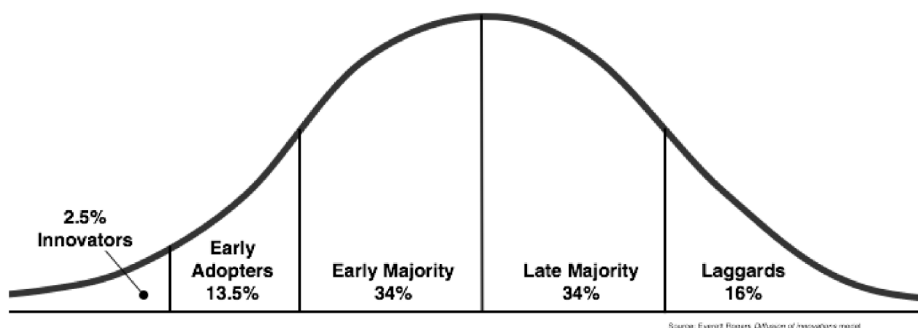


Figura 1. Percentual da população que eventualmente adquiriria o produto.

Fonte: Rogers (2004)

Segundo Rogers (2004), qualquer inovação se assemelha em uma curva normal, em forma de sino, ou seja, curva em forma de “S”, que no início é plano no meio íngreme e no fim plano. O gráfico indica, que os inovadores tendem a ser apenas 2,5% da população total, enquanto que os adotantes iniciais, representam cerca de 13,5%, ou seja, um grupo pequeno. Já na Maioria Inicial e Maioria Tardia, quando percebem que a inovação está sendo adotada por pessoas que elas conhecem e confiam, passam a dotá-la e é nesses dois segmentos que se dá uma aceleração na taxa de adoção.

De acordo com a investigação de Conceição (2008), o docente não utiliza o

laboratório de informática em sua prática, em função vários fatores, que são: à resistência e aversão ao computador; dificuldades de adaptação das tecnologias na sua prática pedagógica e à falta de uma política efetiva de formação continuada. Em relação a mudança, Pinto assevera que: “se deram mais de maneira individualizada. [...] Tal fato se deu devido às dificuldades de apoio e acompanhamento por parte dos gestores, acarretando como consequência uma implementação das TIC de forma não sustentável.” (2008, p.150).

Ao pesquisar, o trabalho desenvolvido pelos NTEs, no Paraná, Cantine afirma: “que o processo de formação continuada por meio dos NTEs foi insuficiente para tornar a tecnologia uma ferramenta efetiva no aprimoramento pedagógico” (2008, p.116). Ela declara, que o Estado não previu manutenção dos equipamentos, nem apoio técnico. Neste sentido, sabe-se que uma das funções do NTE, é dar suporte técnico aos laboratórios.

Segundo Bandeira a política educacional de informática disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: “não caminha de forma sólida, (...), já que a inserção da informática não tem sido prioridade da própria SME” (2007, p. 105). Já no NTE estadual preocupa-se com a formação, mas, falta-lhe autonomia política e financeira.

A pesquisa de Esteves (2008) declara que apesar dos dez anos do programa, o objetivo não foi alcançado em sua plenitude. O autor, tinha conhecimento das novas diretrizes do ProInfo, o que o levou a afirmar que o Decreto n.º 6.300/2007 viria ao encontro de um replanejamento do programa pelo governo federal, através de “ações ambiciosas de uma cultura, gerada em função da competência, criatividade e capacidade de resistência e sobrevivência dos profissionais da educação” (Esteves, 2008, p.109).

A pesquisa de Straub analisou o discurso governamental da implementação das TIC pelo ProInfo e o programa Telecomunidade no Mato Grosso. Ela, afirma que: “os ideais da lógica neoliberal funcionam como eixo norteador da política pública em relação às TICs no processo educacional brasileiro” (2012, p.30). Assim conforme aborda a autora, o discurso governamental sobre as TIC, incentiva a concorrência, competitividade, mercado de trabalho, seguindo o modelo neoliberal de governar.

No segundo grupo de pesquisas, estas realizadas, após 2008, período em que as novas diretrizes já estavam em execução, observa-se que as investigações contemplam diferentes propósitos, mas com predominância do tema “formação de professores”:

A investigação de Alves (2009), verificou que apesar dos docentes utilizarem as tecnologias a nível pessoal, pouco as exploram na prática pedagógica. Martins (2009), constatou que há ineficácia do programa em relação a formação dos professores e inclusão digital dos discentes. A pesquisadora Schnell (2009), investigou as formações de professores para o uso das tecnologias digitais desenvolvidas nos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) em Santa Catarina. A autora (2009), corrobora com Alves (2009) e Martins(2009), quando declara que a formação de professores precisa estar dentro de um contexto que, para além

do aprendizado da utilização da máquina, discuta pedagogicamente a efetiva inserção das diversas mídias dentro do contexto escolar e de sua prática.

A pesquisa de Barreto aponta “um cenário complexo e contraditório nas relações que envolvem a escola, a tecnologia e o meio público” (2010, p.7). Para ela, a política do ProInfo em Campinas, falta foco e clareza em suas diretrizes. Lobato afirma que: “muito pouco foi efetivado (...) para uma mudança radical, na forma como os professores entendem o papel das tecnologias” (2010, p.15). Em relação a formação dos professores para a inserção das TIC, segundo as investigações de Martins (2009) e Lobato (2010), os objetivos não foram alcançados, porque existem lacunas na formação.

Teixeira, (2010), contextualiza o seu estudo nas inovações educacionais nos programas nacionais do Brasil, Argentina e Chile. Ela concluiu que: “as políticas de TIC na educação buscam contribuir para que os setores mais pobres da população destes países possam acessar às recentes tecnologias digitais, atendendo às diretrizes internacionais” (2010, p.83). Entretanto a autora afirma haver, “desconexão entre a visão de integrar as TIC aos sistemas educativos e seus reflexos como inovadores nas práticas pedagógicas, metodológicas e organizacionais” (2010, p.84).

As investigações de Nonato (2011) e Xavier (2011), revelam que a tecnologia do ProInfo disponibilizados pelo programa é modesta e que precisam melhorar a infraestrutura da escola. Plácido (2011), aponta que, os cursos oferecidos pelo programa ainda não conseguiram incluir totalmente as escolas e os professores no mundo digital. E como ocorreu nos estudos de Xavier (2011), os professores reconhecem a importância das TIC, mas não se sentem preparados para utilizá-las em suas práticas.

A investigação de Teixeira (2012), a tecnologia foi incorporada no cotidiano da sala de aula por alguns professores de Língua Portuguesa do projeto Uca, entretanto, para outros, a ferramenta não foi incorporada, pois não percebem ganho com o uso do laptop. Straub (2012), analisa, o discurso governamental sobre ProInfo e do Programa Telecomunidade, no Mato Grosso. Segundo a autora (2012), a tecnologia é vista como “promotora de acesso estrategicamente colocada para possibilitar o alcance da qualidade de ensino e aprendizagem na relação entre a escola pública e a escola privada.”(p.151). Logo, percebe-se que este ensino está voltado para uma sociedade competitiva, individualista, produtiva, imbuída de uma racionalidade neoliberal.

A investigação de Andrade (2013), revela que a falta de uma formação consistente para o uso pedagógico das TIC, nas escolas públicas de Juiz de Fora, ocasionam a não incorporação das TIC no seu fazer pedagógico. Loureiro (2013), revela que seguindo uma ideologia neoliberal o Estado “investir em políticas que propiciem as condições que qualificação da população (...) a fim de melhorar os níveis de empregabilidade da população.”(p.189). E assim, por meio da educação escolarizada, o estado alcançar as condições almejadas para o desenvolvimento do país. Nesta perspectiva, a investigação de Straub (2012), evidencia que o discurso do governamental é revestido de uma racionalidade neoliberal.

A pesquisa de Lima (2013), revela que o computador é usado para expor

algum conteúdo, apresentar o funcionamento de um *software*. Sales (2013), aponta para evidência de que os docentes, na rede pública do Piauí, fazem uso das tecnologias digitais. Em relação ao laboratório de informática, Ele, corrobora com Nonato (2011), quando assevera que os laboratórios de informática, não atendem aos objetivos do programa.

O ProInfo para Rocha (2013), estabelece um elo frágil e descontínuo entre a gestão das atividades dos docentes e os objetivos do programa. Neste sentido, Barreto (2010), afirma que a política do ProInfo é complexa e contraditória. Silva (2013), defende que “a utilização das tecnologias, computador conectado à internet, e de ferramentas on-line, contribuem para aproximar o aluno do texto literário.” (p.99). Entretanto segundo Ele, existe a necessidade de ações, para que os professores sintam-se capazes de fazer uso das TIC. Xavier (2013), afirma que a maioria dos docentes das Escolas Parque de Brasília, declararam estar entre pouco ou nada capacitados para o uso das TIC.

Silva (2013), assevera que o “acesso a internet e à possibilidade de acesso a uma ampla gama de conteúdos não se confirmam no funcionamento dos laboratórios do ProInfo e do Programa Aluno Conectado.” (p.84). Ele, afirma que há déficits comuns em ambos os programas. Por exemplo, a falta de preparo das escolas e da comunidade para tais iniciativas, entre outros.

Teixeira analisou a prática pedagógica dos professores que participaram dos cursos no Núcleo de Tecnologia Educacional, em Natal. Os resultados da pesquisa revelam que: “o ProInfo no primeiro momento trouxe motivação e teve como impacto mudar o pensar a respeito das TIC” (2013, p.5). Neste sentido, Teixeira (2013), corrobora com Teixeira (2010), quando declara que se espera uma sucessão de mudanças a médio e longo prazo, a inserção das tecnologias na prática docente. Assim, Teixeira (2013) e Alves (2009), evidenciam que não houve grandes mudanças na prática pedagógica dos professores.

Freire (2014), verificou que os cursos do ProInfo, ampliaram as possibilidades de uso das TIC no contexto escolar. Entretanto, a autora declara que “a maioria dos docentes da rede municipal de Fortaleza, ainda não tem propriedade sobre o assunto e continuam a perpetuar práticas com poucas inovações tecnológicas” (2014, p.135). Para ela, um dos motivos do professor não participar dos cursos de formação oferecido pelo programa é a falta de disponibilidade de tempo.

Apolinário afirma que é “necessário capacitar os professores e os profissionais para ministrar os cursos do ProInfo, e informatizar adequadamente as escolas” (2014, p.67). Em relação ao laboratório de informática a autora corrobora com Nonato (2011), Lima (2013), assinalando que a condição dos mesmos tem dificultado a realização das atividades pedagógicas e necessitam de melhorias.

Para Santos (2014), o primeiro problema nas formações é “a inexistência de uma avaliação diagnóstica de forma a alinhar a proposta.” (p.162). Portanto, entende-se que com um diagnóstico dos cursistas, o professor poderá atuar de maneira mais eficaz.

Segundo a pesquisa de Abreu (2014), o NTE, não atende as necessidades do professor, para que seja possível a inserção das TIC, em sua prática e afirma que

para que os objetivos do curso sejam alcançados é necessário que haja uma melhoria nos cursos de formação. A investigação de Flores (2014), corrobora com Silva (2010), quando afirma que há diversas interferências na efetivação do programa.

Marcon (2015), analisa as relações entre tecnologias e educação nas produções acadêmicas sobre a formação de professores promovida pelo ProInfo. Ela, assevera que as produções analisadas discutem a problemática por meio da crítica às políticas neoliberais, evidenciando a globalização da economia. Silva (2014), constatou que nos discursos oficiais as concepções de inclusão digital, estão centradas apenas ao acesso e uso pedagógico das TIC. Neste sentido, o governo disponibiliza laboratórios de informática e laptop, cumprindo em parte com o que é proposto dentro dessa concepção de inclusão digital.

Silva (2015), assevera que a maioria dos professores da 2 Regional de Ensino da Paraíba, já realizaram cursos para uso das TIC. Entretanto, Ela afirma que “as capacitações oferecidas pelo ProInfo, geralmente estão voltadas para o uso técnico-operacional” (2015, p.11). Andrade (2013) e Santos (2014), corroboram com Silva (2015), quando declaram que a formação oferecida pelo ProInfo, tem sido ineficaz para viabilizar o uso pedagógico das TIC. Rodrigues afirma que o uso do tablet na prática pedagógica “resumiu-se às tentativas de uso corriqueiro” (2016, p.87). Para Ele, a ação do programa falhou no tocante à qualidade técnica do aparelho, formação insuficiente, e conectividade.

Em publicações no site da OCDE, “Os planos de tecnologia na educação às vezes prometiam melhorar a eficiência dos processos educacionais, proporcionando melhores resultados a um custo menor (OCDE, 1999; OCDE, 2010b)” (2015, p.189). Mas, com muitos atores envolvidos, as tecnologias ainda não melhoraram os resultados e em relação aos custos, estes não tem sido baixo.

Os estudos evidenciam, que em média os sistemas educacionais ainda não aproveitam o potencial da tecnologia. De acordo com o *site* da OCDE (2015), existem:

Gaps in the digital skills of both teachers and students, difficulties in locating high-quality digital learning resources from among a plethora of poor-quality ones, a lack of clarity on the learning goals, and insufficient pedagogical preparation for blending technology meaningfully into lessons and curricula, create a wedge between expectations and reality. (p.190)

Percebe-se nas produções acadêmicas a respeito do ProInfo Integrado, que há vários fatores intervenientes para a inserção das tecnologias na prática pedagógica, dentre eles, a formação continuada e em serviço, o tempo, a falta de estrutura, a falta ou baixa internet, são fatores que impossibilitam para o funcionamento pleno do programa, impedindo alcançar aos objetivos propostos. Diante do exposto, acredita-se que torna-se necessário que o MEC, as Secretarias estaduais e municipais de educação, as escolas, estejam atentos a estes desafios, objetivando criar as condições que sustentam os usos mais efetivos das TIC nas escolas.

Referências

- Abreu, M. C. B. (2014). O Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO e a alfabetização nas escolas assistidas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional de Monte Carmelo: desafios e entraves. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1347>. Acedido em 15 de dezembro de 2016.
- Alves, T. A. S. (2009). Tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas: da idealização à realidade: estudos de casos múltiplos avaliativos realizado em escolas públicas do ensino médio do interior paraibano brasileiro. Dissertação de Mestrado em Ciência da Educação, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1156>. Acedido em 15 de dezembro de 2016.
- Apolinário, M. J. (2015). O laboratório proinfo: uso e apropriação das tecnologias educacionais por parte dos professores. Dissertação Mestrado em Educação - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/794>. Acedido em: 7 janeiro 2017.
- Andrade, G. C. B. (2013). A formação dos professores para o uso das TICs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/904/1/gervasio_docarmandoandrade.pdf. Acedido em 15 de dezembro de 2016.
- Bandeira, A. S. B. (2007). O Proinfo e a formação de professores em Goiânia. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_036c3cb9c7a53bdb1cf0784385344594. Acedido em: 7 janeiro 2017.
- Barreto, P. (2010). Professor e o uso da informática em escolas públicas: o exemplo de Campinas. 2010. 139 f. Dissertação Mestrado em Educação-Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Universidade Católica de Campinas. Disponível em <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/651>. Acedido em 07 de janeiro de 2017.
- Cantini, M. C. (2008). Políticas públicas e formação de professores na área de tecnologias de informação e comunicação - TIC na Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Universidade Católica do Paraná-Curitiba. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede_busca/arquivo.php?codArquivo=1151. Acedido em 15 de dezembro de 2016.
- Conceição, S. S. (2008). Informática na educação: o programa de informatização na rede pública de ensino (PROINFO): o caso das escolas da rede estadual de ensino / Aracaju-SE. 232 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. Disponível em: <http://bdtd.ufs.br/handle/tede/1713>. Acedido em 10 de janeiro de 2017.
- Esteves, N. H. (2008). Proinfo e seus desafios: a Política de Informática Educativa em Mato Grosso. Dissertação Mestrado em Educação – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso-Cuiabá. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp071684.pdf>. Acedido em 15 de janeiro de 2017.
- Flores, V. F. (2014). Um olhar sobre a implantação do ProInfo em escolas municipais de

- Minas Gerais. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Lavras. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/1904/2/DISSERTAÇÃO%20Um%20olhar%20sobre%20a%20implantação%20do%20ProInfo%20em%20escolas%20municipais%20de%20Minas%20Gerais.pdf>. Acedido em: 15 janeiro 2017.
- Lemos, M. F. (2008). Formação continuada de professores em ambiente virtual de aprendizagem sob o olhar da complexidade. Dissertação de Mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PSP_b959df61b865cd4d4c1ca360a4acb4c6. Acedido em 15 de janeiro de 2017.
- Lima, I. S. S. (2013). Uma investigação sobre o(s) uso(s) de calculadoras e computadores por professores de matemática da rede pública estadual de Aracaju. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, pela UFG. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5182/1/IVANA_SILVA_SANTOS_LIMA.pdf. Acedido em 15 de março de 2016.
- Lobato, T. C. F. (2010). Proinfo integrado à formação de professores de rede pública de ensino do Amapá: construindo uma identidade. Dissertação Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9548>. Acedido em 15 de janeiro de 2017.
- Loureiro, C. B. L. (2013). Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica. Tese de doutorado em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4125>. Acedido em 15 de dezembro de 2016.
- Marcon, M. A. da C. (2015). As relações entre tecnologias e educação em produções acadêmicas sobre formação de professores no PROINFO. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1146>. Acedido em 15 de janeiro de 2017.
- Martins, I. L. (2009) Política pública e educação digital no ensino fundamental em Natal/RN: análise de eficácia da atuação dos objetivos do Proinfo Municipal. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/12143/1/MartinsILB_DISSERT.pdf. Acedido em 15 de janeiro de 2017.
- Nonato, F. R. (2011). Proinfo e o ensino de matemática em Pimenta Bueno-RO: implicações e desafios. Dissertação de mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br:8080/tede2/handle/tede/3419> Acedido em 10 de janeiro de 2017.
- OCDE (2015). *Implications of Digital Technology for Education Policy and Practice*. OECDi-Library. Cap.8. p.p. 187-195. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9815021e.pdf?expires=1498224402&id=id&accname=guest&checksum=C44F02C54B14CB74F9C7B14D480377D7>. Acedido em: 23.06.2017.
- Plácido, M. E. S. (2011). Formação continuada de Professores: análise sobre uso das tecnologias da informação e comunicação TIC na organização do trabalho pedagógico. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <http://bdtd.ufs.br/handle/tede/1780>. Acedido em 07 de janeiro de 2017.
- Pinto, F. S. (2008). Da lousa ao computador: resistência e mudança na formação continuada de professores para integração das tecnologias da informação e comunicação. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAL_6e848a4b2ab3ca325fc2ea612f9422f6. Acedido em 07 de janeiro de 2017.

- Rocha, M. V. F. (2013). Avaliação de política pública: o proinfo e sua gestão no município de parnamirim (2009-2012). Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/19701/1/MariaDasVitoriasFerreiraDaRocha_DISSERT.pdf. Acedido em 02 de março de 2017.
- Rogers, E. M. (2004). *Diffusion of innovations*. Nova York. 4 ed. Disponível em: https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=v1ii4OsB7jIC&oi=fnd&pg=PR15&dq=everett+rogers&ots=DKtvPTncO&sig=VSgnz7jq47wOlXRlcLNxBc4n7E0&redir_esc=y#v=one-page&q=everett%20rogers&f=false. Acedido em 22 de maio de 2017.
- Rodrigues, J. W. M. (2016). Apropriação didática do tablet educacional por docentes do ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Dissertação Mestrado em Educação Universidade de Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21056>. Acedido em: 07 de janeiro de 2017.
- Sales, E. R. (2013). Tecnologias digitais: o seu lugar nas práticas pedagógicas em uma escola pública municipal do Piauí. Mestrado de Educação/Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piau. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4037>. Acedido em 07 de janeiro de 2017.
- Santos, D. S. (2014). Uso pedagógico de tecnologias educativas: uma análise da formação continuada do ProInfo no município de Garanhuns - Pernambuco. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11281>. Acedido em 07 de janeiro de 2017.
- Santos, P. S. (2007). Entre o discurso modernizante e a precariedade da prática: Núcleo de Tecnologia Educacional e formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1977>. Acedido em: 15 de dezembro de 2016.
- Schnell, R. F. (2009) Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do Estado de Santa Catarina. 2009. 103 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://179.97.105.11/handle/handle/1044>. Acedido em 02 de março de 2015.
- Silva, A. F. (2015). Tecnologia da informação e comunicação e educação: como os professores do estado da paraíba lidam com isso? Dissertação de Mestrado pela Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/tede/jspui/handle/tede/2295>. Acedido em 10 de janeiro de 2017.
- Silva, M. L. G. (2014). A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/.../Dissertacao_Maria_Lea_Guimaraes_Final%20\(completa\)](https://repositorio.ufba.br/.../Dissertacao_Maria_Lea_Guimaraes_Final%20(completa)). Acedido em 10 de janeiro de 2017.
- Silva, R. C. (2013). Inclusão digital no Brasil: trajetória e casos do Programa aluno conectado em Pernambuco. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12505>. Acedido em 10 de maio de 2016.
- Straub, S. L. W. (2012). Política de informática na educação: o discurso governamental = Computing policy in education : governmental speech. Tese doutorado - Universidade Estadual de Campinas-SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000876473>>. Acedido em 01 de abril de 2017.
- Teixeira, C. M. F. (2010). Inovar é preciso: concepções de inovação em educação dos pro-

- gramas Proinfo, enlaces e educar. Dissertação de Mestrado em Educação, pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/claudia_maria_francisca_teixeira.pdf. Acedido em 15 de janeiro de 2017.
- Teixeira A. G. D. (2012). Difusão tecnológica no ensino de línguas: o uso de computadores portáteis nas aulas de língua portuguesa sob a ótica da complexidade. Tese em Letras Estudos Lingüísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_21b6bcb9a3a649a8bfedb98df36b382a. Acedido em 02 de dezembro de 2016.
- Teixeira, S. S. P. (2013). Políticas de inclusão digital: impactos na prática pedagógica de professores em Escola Pública da Cidade de Natal/Brasil. Dissertação de Mestrado em Ciência da Educação, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5147>. Acedido em 15 de dezembro de 2016.
- Xavier, C. C. (2013). Escolas parque de Brasília: uso do laboratório de informática pelos professores de arte. Dissertação de Mestrado em Arte pela Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/19701>. Acedido em 10 de janeiro de 2017.
- Xavier. L. G de S. (2011). O Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA) e o ensino de Geografia. 2011. 252 f. Dissertação de Mestrado em Geografia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.cibergeo.org/atividades/Dissertacao_Luiz_Guilherme_de_Souza_Xavier.pdf. Acedido em 10 de janeiro de 2017.

O director da escola, o multiculturalismo e a organização ética escolar

Marisa Batista¹³

Resumo

Os gestores educacionais no contexto da Sociedade Bit devem ser dinâmicos para dar movimento e rumo à instituição educativa. A escola como organização viva deve garantir o equilíbrio sustentável nas relações interpessoais com todos os seus stakeholders, reconhecendo o multiculturalismo e garantindo o acesso e permanência de todos em seu espaço. Expande-se assim, na organização uma cultura cosmopolita, saudável, equitativa e inclusiva. Percebe-se que a dimensão da cultura organizacional responde aos desafios do desenvolvimento sustentável, à promoção de sociedades pacíficas e inclusivas e à construção de instituições eficientes e eficazes, seguras em suas infraestruturas e resilientes, que incluam os seres humanos no mundo. Os choques de conflitos e de interesses são constantes na escola e identificam-se zonas cinzentas inter-relacionais. O contexto *Bioecológico* da escola e a cultura organizacional determinam a forma como os professores atuam, diretores administram, pais participam, alunos constroem-se e decisores locais auxiliam. O objetivo central deste trabalho, portanto, é analisar e compreender como as relações sociais estão estabelecidas entre todos na escola e se essas favorecem à construção de um ambiente humano, intercultural e solidário, fundamental à elevação da qualidade educativa e ao desenvolvimento académico da instituição. O fenómeno de mobilidade e migração é uma tendência, e segundo pesquisas significativas recentes denunciam a existência da discriminação e do preconceito em muitas escolas. É urgente despertar em todos a consciência coletiva e a sensibilidade para enxergar o outro e o mundo, promovendo a paz e a justiça social. Os diretores de escolas são impulsionadores da organização e possuem a responsabilidade de expandir uma cultura democrática, motivadora e interativa, onde todos tenham voz emancipadora. A investigação de doutoramento em construção *O Cidadão do Mundo e a Organização Ética Escolar*, valer-se-á de levantamento e análise (in loco) de um Agrupamento de Escolas situado na Zona Centro de Portugal e uma Escola de Ensino Básico no Brasil em São Paulo, com aplicação de inquéritos quantitativos e de entrevistas semiestruturadas, análise documental, observação direta, construindo uma hermenêutica de cunho qualitativo.

Palavras-chave: multiculturalismo, gestão escolar e qualidade educativa.

¹³ ULHT; CEIED, Instituto de Educação; marisa.investigadora@yahoo.com

O DIRETOR DE ESCOLA NO SÉCULO XXI

O diretor de escola assim como todos os profissionais da escola devem apresentar competências profissionais estabelecidas em parâmetros já que a elevação da qualidade de ensino depende deste facto. Para muitos académicos é o desafio das escolas, das redes e sistemas de ensino. Os conhecimentos, habilidades e atitudes específicos e articulados entre si no exercício do profissionalismo revelam a escola democrática que entende por maturidade que a qualidade é para todos. Para nortear e orientar o desenvolvimento da escola está o diretor escolar e este deve garantir o grau de excelência na relação de sua função/profissão e em sua pessoa. Lück esclarece:

Em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos. A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro. (Lück, 2009, p. 12)

Arroja-se no determinismo profissional desta liderança respaldada na gestão escolar do diretor aquando ele próprio tem uma visão ampla do trabalho e da função que tem a desempenhar, garantindo o seu autoconhecimento ao aprimorar um plano com suas atuações em cada uma das dimensões que ele enquanto pessoa humana deve desencadear. Lück esclarece: “A ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho” (Lück, 2009, p. 15).

Vive-se em tempos em que cada profissional deve investir em seu autoconhecimento e em seu automonitoramento, já que essa sociedade é assinalada pela gestão do conhecimento. Àquela e àquele que não o fazem correm o risco de tornarem-se obsoletos dentro de um sistema que é competitivo e dinâmico. Todos são avaliados e a carreira de diretor escolar no mundo inteiro possui a prerrogativa de possuírem a avaliação de desempenho ou até mesmo de serem revistos os projetos aprovados por conselhos gerais ou colegiados. Toda organização social tem que atingir objetivos e o diretor de escola é o rumo da instituição. No quadro abaixo verifica-se de que forma os gestores educacionais chegam na carreira em alguns países do mundo:

Canadá: As províncias têm autonomia para criar regras próprias de seleção. Em Ontário, a mais populosa de todas, a lista de pré-requisitos inclui ter especialização ou mestrado e um curso de capacitação no Principal's Qualification Program. Em geral, a seleção mescla entrevista e provas.
Inglaterra: O pretendente, que precisa cursar um programa de formação de cerca de um ano, passa por entrevista e provas oral e escrita. Os testes variam de acordo com o perfil de gestor que se procura para cada instituição. O candidato pode ter de analisar um projeto institucional ou participar de debate com os concorrentes.
Espanha: Os aspirantes devem ter experiência como professor por cinco anos e apresentar um projeto de gestão para a escola. Quem é escolhido passa por formação inicial e só depois é nomeado. O mandato é de quatro anos e pode ser renovado.
França: O nível equivalente ao nosso Professor Fundamental I escolhe o diretor por entrevista realizada por um comitê e precisa ter dois anos de experiência de ensino. Já para as escolas de outros segmentos, os candidatos passam por um concurso de duas etapas, com apresentação diante de uma banca e entrevista.
Finlândia: O candidato precisa comprovar experiência como professor, ter especialização em gestão e passar por análise de currículo e entrevista. Ao assumir, tem orientação permanente do órgão público de Educação local, que oferece formação em serviço. Pode ficar no cargo até se aposentar.
Estados Unidos: Cada estado define suas normas, mas a maior parte do país exige algum tipo de certificação. A permanência no cargo depende de desempenho e a avaliação dos diretores é feita por conselhos de Educação locais, chamados de School Boards.
Chile: Uma comissão qualificadora se forma para definir e anunciar o perfil do profissional desejado para a escola. Os candidatos têm de fazer concurso público e apresentar uma proposta de trabalho para a escola. O mandato é de cinco anos.
Portugal: Os candidatos devem ter cursado Administração Escolar e apresentar um plano de ação para determinada escola, pelo qual um deles é escolhido, por voto secreto, pela assembleia eleitoral, que reúne representantes de toda a comunidade escolar. O mandato é de quatro anos.
Austrália: O departamento de Educação de cada estado ou território é responsável pela seleção de seus diretores. Mas é o conselho da escola que comanda o processo. O escolhido assina um contrato de trabalho em que são definidas metas para a escola - pelas quais ele será cobrado.
Coreia do Sul: Depois de fazer um curso, o pretendente deve atuar como vice-diretor antes de assumir uma escola. O diretor tem metas objetivas a cumprir e presta contas ao poder público. Pode ficar no cargo quatro anos, com direito a um segundo mandato na escola.

Figura 1. Carreira de Diretor Escolar

Fontes: Adrian Ingham (consultor de escolas em Londres), Centro de Informação e Pesquisa do Consulado Geral dos Estados Unidos, Consulado Geral da República da Coreia, Consulado Geral do Chile, Elvira Souza Lima (consultora em Educação), Embaixadas do Canadá, da Finlândia e da França, Eurydice (rede de informação e análise sobre a Educação europeia), Heloísa Lück (do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado), Marta Luz Sisson de Castro (da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), Ministério de Educação do Chile e Ray Tarleton (diretor regional no National College, instituto formador de gestores na Inglaterra).

Extraído de: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/507/como-os-gestores-sao-escolhidos-em-outros-paises>. Mapa: Fábio de Lucca

É importante no contexto do entendimento do objetivo da instituição educativa que com a gestão de conhecimento nas escolas e a elevação da competência profissional de todos, nomeadamente de seu diretor, corrobora-se ao surgimento de um ambiente contínuo de aperfeiçoamento e de desenvolvimento humano. Consolida-se na organização um projeto educativo real, ambicioso e a dinamização de seu currículo. A escola que se aperfeiçoa sabe que o aluno é a vossa excelência e é para ele que ela se qualifica.

A SOCIEDADE BIT, A GLOBALIZAÇÃO E A MOBILIDADE DEMOGRÁFICA

Cardoso e Castells (2006) afirmam que a sociedade é a informação tecnológica e essa mesma tecnologia precisa possuir habilidades específicas transformando toda informação mutante em conhecimento sustentável. Em suas argumentações, Cardoso e Castells, demonstram-se preocupados com a interação das novas tecnologias e a organização social educativa e afirmam:

A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que as utilizam. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia. A história da Internet fornece-nos amplas evidências de que os utilizadores, particularmente os primeiros milhares, foram, em grande medida, os produtores dessa tecnologia. (Cardoso & Castells, 2006, p. 16)

Neste mesmo contexto globalizado, Cardoso e Castells informam que mesmo sendo um *boom* de informações geradas faz com que todos estejamos conectados às várias realidades. Com a desigualdade social planetária a Internet não é uma realidade a todos. O acesso as novas tecnologias sem rumo predeterminado ou justificado não transforma informação em conhecimento útil:

É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quê são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. (Cardoso & Castells, 2006, p. 16)

Cardoso e Castells (2006) falam da dicotomia entre resistência à mudança e a ideia de futurismo emergente que os profissionais da educação e a sociedade retrógrada possuem. E os alunos já têm habilidades informáticas intrínsecas em suas ontogenias e pertencem a geração de *Polegarzinha* (Serres, 2013) com seus ditames futurísticos. O desafio é colocado pelo autor, à mudança de paradigmas que se efetuam nas salas de aulas por todo o globo. Todas as aulas estão em competição direta com as imagens dos games e das Redes Sociais forçando os profissionais a aliarem-se a elas ou fadarem seus conteúdos aos mecanicismos sem interesses denunciados pelos aprendizes:

Os intelectuais tradicionais, cada vez mais incapazes de compreender o mundo em que vivem, e aqueles que estão minados no seu papel público, são particularmente críticos à chegada de um novo ambiente tecnológico, sem na verdade conhecerem muito sobre os processos acerca dos quais elaboram discursos (...). Estamos alienados pela tecnologia. Ou então, nós podemos reverter tudo o que eu acabei de escrever exatamente para o seu sentido oposto e entraremos no paraíso da realização e da criatividade plena do ser humano, induzidas pelas maravilhas da tecnologia, na versão em espelho da mesma mitologia, desta vez propagada por consultores e futu-

rologistas, muitas vezes sem representação de um dado papel para empresas de tecnologias (Cardoso & Castells 2006, pp. 19-20).

Teodoro (2003) explica-nos que a União Europeia e os Estados-membros por possuírem uma política comum, supostamente de atuações e de interesses idênticos, projetam uma agenda globalmente estruturada e padronizada, no entanto a homogeneização não respeita as diversidades locais. Para que as visibilidades sociais no campo das políticas públicas sejam democráticas aconselha Moreira e Candau:

Em sombrios tempos de individualismo, consumismo, discriminações, competitividade e produtividade não, deveríamos nos esquecer das lutas políticas que têm sido traçadas em diferentes espaços sociais, visando acelerar de algum modo a construção de um mundo mais humano e menos desigual e mais democrático. (Moreira & Candau, 2007, p.26)

Entende-se que a globalização faça a interligação dos contextos de decisão para reduzir os padrões de diferenças, uniformizando a economia, sociedade e educação/formação para o sucesso económico, e esse movimento contribui à educação ao longo da vida. É lógico que nesta sociedade, aprender ao longo da vida é o caminho da não exclusão digital que justamente pelas novidades que surgem em minuto-a-minuto, fazem com que aquele que não domina a inovação seja um analfabeto digital, Pacheco esclarece:

A globalização relaciona contextos de decisão, configurados por políticas transnacionais, supranacionais, nacionais e locais, reduzindo as dissemelhanças existentes ao nível das grandes opções económicas, sociais e educativas. Ao funcionarem como mecanismos de uniformização, a globalização tece fortes relações entre economia, sociedade e educação/formação pela aplicação da teoria do capital humano, ou seja, o princípio segundo o qual há um benefício económico se a mão - de -obra for bem instruída e treinada nos sistemas de educação e formação e pela insistência da economia do conhecimento e na aprendizagem ao longo da vida. (Pacheco, 2007, p. 29)

A globalização aqueceu a mobilidade entre todos os países. São milhares de viajantes pelo mundo e pessoas buscando novas realidades e dignidades em suas vidas. Intensificou-se o setor de turismo e abriu-se novos territórios em velhos países. O tráfego de diversidade cultural passa a ser uma mais valia dentro do sistema global. A língua global e a linguagem cibernética se espalham pelo mundo através da Internet e estamos reféns das tecnologias. A Sociedade da Informação é quantitativa e válida a *Sociedade Bit*. Para Almeida (2004), criador do tema da Sociedade Bit, que denuncia este sistema binário presentes em nossas vidas afirma que o importante é transformar a informação em conhecimento e as pessoas devem aprender ao longo da vida.

As novas representações, com os seus novos códigos de representações, orientados por dígitos binários, 0 e 1, que fazem parte do dia-a-dia é sintetizado

por Almeida (2004, p.11) em seu livro *Sociedade Bit da Sociedade da Informação à Sociedade do Conhecimento* como: «o Binário da Informação e da Tecnologia».

O CURRÍCULO E O MULTICULTURALISMO INTERATIVO

Para Sousa a importância do currículo está ligada politicamente com o compromisso das intenções do desenvolvimento dos alunos e da validação de suas identidades culturais:

Todos sabemos que o currículo enquanto núcleo central do ensino não é de forma alguma politicamente descomprometido. O como ensinar e o quê ensinar estão estrategicamente ligados ao ensinar para quê, isto é, as intenções políticas de socialização e desenvolvimento. E o que pretendemos afinal? Estamos preocupados com a formação de um cidadão como uma cultura globalmente padronizada, ou com a formação de um cidadão como uma particular identidade cultural que muitas vezes a escola não domina. (Sousa, 2007, p. 239)

Moreira e Candau (2008) afirmam que as escolas por teimosa *insistência* não aceitam as mudanças que ocorrem no planeta aquando tentam alternância de métodos, técnicas, tecnologias e outros, sem compreender que existem diferenças significativas, sociais e identitárias entre todos, e que esses, têm direitos a participações ativas no processo educacional. Pacheco (2007) afirma que o sistema neoliberal instaurou um sistema mundial escolar para impor mudanças sociais e económicas significativas. É por isto, que o currículo da escola deve ser diferenciado e mutante no sentido de trazer um novo paradigma contrário ao perigo de ameaça aos saberes das comunidades locais.

A Academia com a incerteza do momento e conhecedora da importância da interação não aceita formular teorias em padrões já existentes como meras cópias. Sendo a complexidade do momento, o multiculturalismo interativo investigativo e a internacionalização do conhecimento científico garantidores das trocas que possam florescer outras direções (Moreira & Candau (2007). No entanto, é importante salientar que o *hibridismo cultural* demanda poder e várias posições e conflitos nascem, afirmam Moreira e Candau (2008).

Para Moreira e Candau (2003), lidar com os diferentes sempre foi um sério problema à escola e a solução sempre foi enxergar todos como iguais homogeneizando tudo com praticidade. A punição e a censura, autoritarismos exacerbados e a faceta de uma única história encerra a possibilidade de outros mundos impedindo e limitando o conhecimento dos alunos (Sousa, 2007). É preciso mudar de ótica, de pensamento e promover a riqueza multicultural, valorizando às diferenças a um justo equilíbrio de reconhecimento social e cultural numa *escola inclusiva*. Todos têm conhecimentos e saberes para partilharem com traços latentes de sociabilidade e fortes marcas identitárias e o *olhar positivo* se faz urgente neste mundo que se autopromove globalizado (Sousa).

Os diferentes no espaço escolar são problemas da nossa escola. Dia-a-dia os

imigrantes que hoje chegam em grandes números nas escolas são tratados numa padronização ou homogeneização, logo, essa escola exclui, estigmatiza, isola ou ignora-os para resolver os seus problemas. Sousa afirma:

O currículo não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-lo de maneira abstrata e formal, quando ele se realiza no mundo profundamente diverso. É por isto que penso que os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, ser sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar (Sousa, 2007, p. 240).

Ressalta-se que pesquisas divulgadas pelo Observatório das Migrações em Portugal deu origem ao livro “Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior”, organizado pela prof.a Dra. Tereza Seabra (2016) e que conta com as considerações notáveis da Dra. Cristina Roldão. Na investigação constata-se que jovens africanos são colocados em sua maioria para cursarem o Ensino Profissionalizante. A outra investigação expressiva foi a desenvolvida por Maeso e Araújo em 2010 que analisa os manuais escolares portugueses de História que inferiorizam as lutas de libertação dos africanos. As pesquisas denunciam o preconceito e a discriminação latentes nos equipamentos e materiais didáticos investigados.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, através da Resolução n.º 68/237 de 23 de dezembro de 2013 proclamou o período entre 2015 e 2024 como a Década Internacional de Afrodescendentes. Entende-se ser importante o alargamento desta temática que fomenta o reconhecimento, justiça e o desenvolvimento a todos e a todas que possuem uma cultura que merece ser difundida, compreendida e integrada às demais que estão presentes nas escolas.

O II Plano de Integração do Imigrante (PII 2010 – 2013), de 12 de agosto de 2010, prevê na área 4 – relacionada à educação – medidas à formação intercultural de professores, inserção de agentes de mediação intercultural em contextos escolares e à divulgação de recursos pedagógicos interculturais nas escolas.

METODOLOGIA

Este artigo que faz parte da comunicação oral do 8º Encontro de Investigadores do CeIED utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental, bem como entrevistas qualitativas e observações diretas, trazendo a construção de uma hermenêutica para evidenciar a dialética da investigação de abordagem e suas considerações finais.

Usar-se-á educação comparada entre Brasil e Portugal, contando com o uso do método descritivo de cariz quantitativo para interpretação estatística probabilística e o método explicativo de cariz hermenêutico qualitativo. A investigação

conta com a fase introdutória de recolha dos dados profissionais e pessoais dos respondentes.

Os objetos investigados são formados por: um Agrupamento de Escolas do Ensino Básico e uma Escola Secundária pertencentes do Sistema Público localizados na Região Centro de Portugal. Na ampliação da construção epistemológica da educação comparada desta investigação os objetos de estudos pertencem a níveis, a sistemas e a países diferentes. No Brasil uma Escola do Ensino Fundamental e Médio na Cidade de São Paulo, na Zona Norte será também integrada na rede dos objetos de estudos. Em relação à comparação como metodologia, esclarece Gomes Ferreira (2008, p. 126) sua importância:

Quando rigorosamente efetuada, a leitura dos aspetos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto. A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural, etc. a que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos. (Gomes Ferreira, 2008, p. 126)

A primeira fase da investigação inquirirá os *stakeholders* sobre a sua satisfação com a escola, determinando o grau de compromisso e o estado de espírito e bem-estar com a organização. Nesta fase a metodologia é descritiva de tipo quantitativo. Serão aplicados inquéritos aos encarregados de educação, alunos, docentes, funcionários operacionais, equipa administrativa e diretiva. Em relação à abordagem quantitativa Prodanov e Freitas (2013, p. 69) esclarecem:

Essa forma de abordagem é empregada em vários tipos de pesquisas, inclusive nas descritivas, principalmente quando buscam a relação causa-efeito entre os fenómenos e também pela facilidade de poder descrever a complexidade de determinada hipótese ou de um problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou das atitudes dos indivíduos. (Prodanov & Freitas 2013, p. 69)

Na segunda fase, com ênfase no contexto social das escolas determinam-se categorias relevantes das inter-relações socioculturais estabelecidas no 2º inquérito aos *stakeholders* contribuindo à análise das culturas organizacionais escolares. Além do inquérito que trará contributos estatísticos probabilísticos numa metodologia descritiva de cunho quantitativo, incluir-se-á nesta fase a construção de uma hermenêutica real de análise social e cultural, entrevistas semiestruturadas e recolha de narrativas dos professores, diretores, encarregados de educação, funcionários operacionais e alunos à compreensão das interações entre esses grupos sociais e seus conflitos. Para esta dinâmica esclarece Leite:

Orientando-nos por teses que consideram existir nas interações entre os grupos sociais processos dissociativos propiciadores de naturais conflitos- que devem se interpretados não como disfuncionamentos, mas sim como fatores geradores de evolução e mudanças nos sistemas -, o paradigma de conflito foi, portanto, uma postura teórico-metodológica neste trabalho. A abordagem de questões que tem a ver com as características socioculturais das sociedades e a consciência das especificidades dos grupos que as configuram, na perspectiva em que nos enquadrados vê as situações de interação não como tendo de se orientarem num sentido único e modelar mas, ao contrário como, constituindo oportunidades estruturantes de uma diversidade, onde os diferentes grupos sociais, mantendo as suas identidades, interagem e travam conflitos. (Leite, 2002, p. 252)

Na terceira fase da investigação como análise dos resultados vivos que são os jovens das organizações escolares, hoje ex-alunos formados pelas escolas, suas narrativas serão avaliadas criticamente (Goodson *et al.*, 2010). Compreender-se-á o grau de importância destas instituições nas vidas destas pessoas no sentido ético, político, laboral e social. Elencar-se-á nesta fase a metodologia qualitativa como orienta Prodanov e Freitas:

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados. (Prodanov & Freitas, 2013, p. 126)

Os questionários serão aplicados presencialmente pela investigadora que já observa esses espaços *in loco*. Na escola brasileira que funciona com o Ensino Fundamental e Médio no mesmo estabelecimento, situado na Zona Norte da Cidade de São Paulo, a investigadora já observou a dinâmica deste contexto, os questionários serão enviados pelo correio à coordenadora pedagógica da escola que procederá à aplicação e os remeterá com o feedback também pelo correio.

Já os procedimentos adotados na metodologia explicativa de cariz qualitativo, as entrevistas semiestruturadas seguirão um guião e serão filmadas, confrontando-se assim os dados recolhidos na ação de observação. Serão preservados os dados dos participantes, assegurando o total anonimato, bem como dos agrupamentos e escolas investigadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar que esta comunicação contribui à tese de doutoramento O Cidadão do Mundo e a Organização Escolar. Neste artigo, foi importante compreender que a investigação está em consonância com um dos maiores problemas causados pela crise de mobilidade massiva de imigrantes que chegam à Europa e não só.

A escola possui uma dinâmica atual com o multiculturalismo que não responde a equalização das identidades nelas presentes, bem como começa a revelar altos índices de insucessos académicos destas populações imigrantes. Aos poucos a discriminação e o preconceito são retratados em pesquisas significativas e as instituições educativas deixam de cumprir o papel de incluir vidas em sociedade.

É imprescindível nesta Sociedade Bit, evidenciar profissionais preocupados com suas competências profissionais e que estejam voltados à gestão do conhecimento, para elevar a qualidade educativa e evidenciar a democracia. Os diretores de escola são propulsores do currículo que inclui e do projeto educativo que transforma, daí a necessidade de possuir habilidades e conhecimentos para implementá-los.

Referências

- Almeida, R. R. de (2004). *Sociedade bit: Da sociedade da informação à sociedade do conhecimento*. Lisboa: Quid Juris.
- Candau, V. (2003). *Didática e interculturalismo: uma aproximação*. In: Verbena Moreira S. de S. Lisita; Luciana Freire E. C. P. Souza. (Org.). Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. 1ªed. Rio de Janeiro: DPA editora, 2003, v., p. 139-153.
- Candau, V. M. & Moreira, A. F. (2008). Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 157.
- Candau, V. M. F., & Moreira, A. F. (2008). *Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes.
- Candau, V. (2009b). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação.
- Candau, V. M. (2011). *A didática em questão*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.
- Cardoso, G., & Castells, M. (2006). *Os media na sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Gomes Ferreira, A. (2008). O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, 31(2).
- Goodson, I. F., Biesta, G., Tedder, M., & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. *Abingdon-on-Thames*: Routledge.
- Leite, C. M. F. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para Ciência e Tecnologia.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2007). *Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 17-44.

- Pacheco, J. A. (2007). *Globalização e (Des) igualdades: Desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora.
- Prodanov, C. C., & de Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*, 2ª Edição. Nova Hamburgo: Editora Feevale.
- Serres, M. (2013). *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Sousa, J. M. A. F. (2007). A etnografia ao serviço do currículo. *Atas do VII Colóquio sobre Questões curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares)* "Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.

Artes e inclusão educativa

Ana Sofia Simões¹⁴

Maria Odete Emygdio da Silva¹⁵

Resumo

No contexto educativo, diversidade e heterogeneidade são realidades intrínsecas que requerem a conceção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos possam realizar todo o seu potencial humano e intelectual, independentemente dos seus contextos individuais. Refuta-se, assim, a perpetuação do paradigma da homogeneização do sistema educativo, que conduz à intolerância e à reprodução das desigualdades. A inclusão educativa assenta na interação e cooperação entre todos os alunos, com mais ou menos dificuldades ou com diferentes passados culturais, socioeconómicos ou linguísticos, na sua turma de pertença. As Artes, em todas as suas vertentes, têm um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e das competências básicas do indivíduo. Trabalham, simultaneamente, a singularidade e a diversidade do ser humano, através de uma linguagem simbólica própria, propícia à criatividade e à imaginação, características inerentes a todo o ser humano. A Educação Artística estimula, assim, a resolução criativa de problemas e a flexibilidade de pensamento, competências que podem ser transportadas para outras áreas do conhecimento (McLean, 2008) e que podem ajudar na promoção do sucesso escolar de todos os alunos. As Artes são, por excelência, domínios que promovem o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Nesse sentido, facilitam, também, a aprendizagem de várias competências sociais, como a cooperação, a tolerância e a aceitação da diferença, já que no domínio artístico não existem respostas únicas, nem respostas certas ou erradas para cada situação. A Educação Artística contribui, claramente, para a formação da identidade pessoal e social dos indivíduos, indo ao encontro do objetivo primordial da educação, defendido por Read (2013), que passa por “encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando, simultaneamente, a individualidade assim induzida, com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence.” Conclui-se que a Educação Artística favorece o processo de inclusão educativa, contribuindo para uma escola mais justa e igualitária, reflexão que pretendemos fazer com esta comunicação.

Palavras-chave: Artes; Educação Artística; Inclusão Educativa

¹⁴ Mestranda – Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ULHT; simoes.sofia1@gmail.com

¹⁵ Professora Associada e Investigadora Integrada do CeiED, ULHT; modete.dasilva@gmail.com

INCLUSÃO, APRENDIZAGENS E MEDIAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

Se a diversidade está na génese da educação, como em todas as áreas da nossa vida em sociedade, então, esta deverá ser encarada como uma força motriz para se criarem oportunidades de aprendizagem com todos e para todos.

Mas nem sempre a diversidade em contexto educativo, foi entendida e é entendida desta forma. O paradigma da homogeneização do sistema educativo não aceita a diferença. Todos os alunos devem reter os mesmos conhecimentos, ao mesmo ritmo, no mesmo espaço, com o mesmo professor. Durante muito tempo, este sistema almejou uma normalização de todos os indivíduos, inclusivamente, dos alunos com necessidades educativas especiais. Estes estariam integrados na escola e nas turmas do ensino regular, mas segundo um princípio de normalização, que pressupunha que os alunos deveriam superar ao máximo as suas limitações de acordo com os comportamentos considerados “normais” e adequados.

E se a diversidade na sala de aula continua a ser uma questão problemática, é porque coloca vários desafios ao professor. Não existe uma fórmula que garanta uma plenitude de eficácia na transmissão e apropriação das aprendizagens por parte de todos os alunos e, por isso, a diversidade apela a que o professor seja criativo na procura de estratégias pedagógicas, designadamente de pedagogias diferenciadas, e que tenha uma prática profissional reflexiva. Isto irá permitir adaptar a sua prática de ensino à diversidade dos alunos na sala de aula, ao invés de adotar estratégias e planos pré-concebidos que não garantem, por si só, a eficácia da aprendizagem que deve ser o objetivo primordial do professor.

Pelas suas características intrínsecas, a Educação Artística, pode ter um papel determinante na inclusão dos alunos, que iremos tentar explicitar ao longo do trabalho.

INCLUSÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Da diversidade emerge o conceito de inclusão, que aparece associado às pessoas com deficiência, mas que não se circunscreve apenas a estas. A escola inclusiva deve ser para *todos*, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual. “Com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 108).

A inclusão rompe, definitivamente, com o paradigma da integração: “Não se trata agora de “normalizar” nem de individualizar, mas sim de responder às capacidades de todos e de cada um.” (Silva, 2018, p. 10).

O conceito de inclusão assenta na ideia de que cumpre à escola, a sua adaptação às especificidades de cada aluno, atendendo aos seus contextos individuais, e não o contrário. Para tal, a escola deve adotar estratégias pedagógicas adequadas e centradas nos alunos.

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12)

O principal desígnio da escola inclusiva é, simultaneamente, alcançar uma educação de qualidade para todos e contribuir para a “modificação das atitudes discriminatórias e para a criação de sociedades acolhedoras e inclusivas” (Declaração de Salamanca, 1994).

É certo que, não pode caber apenas, ao professor a construção de uma escola inclusiva. Esta é uma missão de todos os agentes envolvidos no processo educativo: alunos, professores, encarregados de educação e governantes.

ARTES E EDUCAÇÃO

O contributo das artes na formação da identidade individual e social dos alunos é inquestionável. A criação e a interpretação da obra de arte ajudam, claramente, a descortinar mais sobre o mundo envolvente, sobre a nossa cultura e as demais, e sobre o percurso histórico da Humanidade, para além de promoverem o auto-conhecimento e o conhecimento do outro.

O ensino das artes tem um enorme potencial humanista para veicular valores tão importantes na formação do ser humano, como a sensibilidade, a compreensão, a tolerância e o respeito pelo outro.

No domínio das artes promove-se a tolerância com a ambiguidade, diferença e subjetividade, uma vez que não existem respostas únicas, certas ou erradas. Pelo contrário, as artes entregam-se às múltiplas interpretações perante as mesmas realidades. Como nos lembra Eisner (2002), diversidade e variabilidade são celebradas nas artes.

Desde a década de 50, com a denominada revolução cognitiva das artes, que o papel das artes na educação tem ganhado relevância, como meio autónomo de conhecimento cognitivo e não apenas emocional e recreativo, apesar da sua dimensão expressiva e terapêutica não ser de somenos importância.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E INCLUSÃO

Para além dos aspetos cognitivos e motores que a formação artística proporciona, destacamos o seu papel determinante na socialização dos alunos. O facto de as disciplinas artísticas permitirem um elevado grau de subjetividade e ambiguidade e apelarem de sobremaneira, à criatividade e imaginação, características inerentes a todo o ser humano, faz com que todos os alunos possam participar e interagir nas mesmas atividades e com que exista uma maior tolerância face à

diversidade de respostas. Tanto a diversidade de respostas como a flexibilidade de pensamento, ou como John Dewey lhe chamou, os “propósitos flexíveis” são características distintivas das artes. Assim, é importante planificar trabalhos sem objetivos fixos e imutáveis, que permitam ao aluno explorar imagetivamente e sensorialmente, de acordo com as suas ideias e emoções.

As disciplinas artísticas, consideradas menos deterministas nos conteúdos programáticos, são mais facilmente ajustáveis a estratégias diferenciadas que permitam uma maior inclusão e que contribuam para o sucesso escolar de todos os alunos.

Em última instância é importante perspetivar o currículo não como um fim em si mesmo, mas como um caminho que conduza ao sucesso escolar de todos os alunos e em que estes possam desenvolver todo o seu potencial intelectual, com igualdade, mas respeitando a diferença de cada indivíduo. O currículo deve, pois, moldar-se às múltiplas realidades e contextos escolares e sociais, ao invés de se cingir a conteúdos e a ritmos de aprendizagem pré-definidos e rígidos.

A escola só pode acolher efetivamente a diversidade, a todos os níveis, se essa preocupação estiver presente desde a base, ou seja, a partir da conceção do currículo, pois a visão de um currículo rígido e imutável não se coaduna com uma escola que promove a equidade, tratando todos com justiça e de acordo com as suas circunstâncias.

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, veio propor a existência de vários tipos de inteligência que podem e devem ter uma repercussão no ensino, devendo ser consideradas e potencializadas.

As artes podem ser uma excelente forma de permitir a alunos com maiores dificuldades nas disciplinas, em que o raciocínio alfanumérico é predominante, a expressar-se com maior facilidade e desenvoltura através de uma linguagem pictórico-plástica. Eisner diz-nos que o raciocínio exigido na criação artística, é baseado em formas qualitativas de inteligência e que “à medida que aprendemos nas artes e através delas, nos tornamos inteligentes qualitativamente” (Eisner, 2002, p.9).

Aproveitando todas as potencialidades de cada aluno e todos os meios discursivos disponíveis, nas aulas de artes, devem-se incentivar a exploração, a experimentação e a criação, através de códigos simbólicos pessoais e criativos que podem subverter todos os códigos convencionais e pré-estabelecidos. A beleza da criação artística reside, em grande medida, nessa liberdade criativa e na possibilidade de reinventarmos a realidade e a nós próprios. Em contexto escolar, isso culmina num acréscimo de autoestima e de autoconfiança. Não obstante, é necessário que o professor tenha sempre em mente o sentimento de participação dos elementos no grupo para que a inclusão seja verdadeiramente uma realidade.

O grande potencial do ensino artístico para a inclusão é, precisamente, o seu carácter inerentemente cooperativo e colaborativo. Os contextos de aprendizagem cooperativa cumprem várias funções, das quais se destacam a função social e a função democratizadora que advêm da interação e relacionamento entre os vários elementos do grupo e da tomada de decisões em conjunto.

Ao contrário do tipo de ensino-aprendizagem que tem como figura central o professor e em que os alunos têm uma atitude passiva, individualista e competitiva, reproduzindo o caráter competitivo das sociedades modernas. Neste tipo de ensino “transmissivo e normativo” (Bessa & Fontaine, 2002), as crianças que não dominam os códigos culturais e discursivos ou que apresentam maiores dificuldades intelectuais têm tendência a ser menos bem-sucedidas.

É claro que, como todas as estratégias pedagógicas, podem-se apontar críticas à aprendizagem cooperativa, assim como dificuldades. Desde logo, a relutância dos alunos com melhor aproveitamento em colaborar com os restantes alunos (Duarte, 2016). Mas é precisamente este, um dos aspetos que considero ser mais interessante trabalhar. O reconhecimento de que a partilha mútua de experiências, de conhecimentos e de “códigos culturais” entre os membros do grupo, pode ser uma mais-valia no processo de aprendizagem individual. Isto não representa um tipo de ensino-aprendizagem assente no “facilitismo”. Pelo contrário. A interdependência dos grupos de trabalho, implica um esforço de todos os membros para que se atinjam objetivos comuns e o professor tem aqui um papel fundamental de coordenação e promoção do desenvolvimento das competências essenciais ao progresso do trabalho cooperativo. Este tipo de aprendizagem promove, também, a autonomia, a descoberta e a responsabilidade, competências essenciais na formação de *todos* os alunos.

Ao nível do ensino artístico, consegue-se identificar, igualmente, um contributo muito positivo ao nível da concentração. A experiência intensa, desafiante e satisfatória do processo artístico, em que o artista e, neste caso, o aluno fica tão absorvido perdendo a noção do tempo, aumenta a sua concentração. Como refer Eisner:

A part of these satisfactions is related to the challenge that the work presents; materials resist the maker, they have to be crafted and this requires an intense focus on the modulation of forms as they emerge in a material being processed. This focus is often so intense that all sense of time is lost. The work and the worker become one. (Eisner, 2002, p.14)

A motivação que advém do processo artístico, é promotora da atenção, concentração e perseverança, competências que se configuram, muitas vezes, como grandes obstáculos à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um lugar onde as mais diversas realidades e contextos se encontram. Por isso, torna-se imprescindível refletir sobre a inclusão de todos os alunos, atendendo aos seus contextos individuais, interesses e motivações. Todos têm o direito de ter acesso ao conhecimento e de construir o seu próprio conhecimento.

Vimos, ao longo do texto, como a arte é um meio eletivo para a inclusão e

certamente que, de entre todas as disciplinas do currículo escolar, se destaca nesse propósito. Contudo, existe um grande risco de não se estar a incluir verdadeiramente, se os professores se limitarem a propor tarefas diferenciadas, redutoras e “infantilizantes”. Devemos pensar de que forma é que as atividades propostas são relevantes e significativas para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, no contexto de uma escola inclusiva, em que o sentido de pertença ao grupo é fundamental. Apesar da importância das tarefas relacionadas com a destreza manual e a motricidade fina, a Educação Artística inclusiva não deve ficar por aí. Ao planear as atividades, o professor deve ter em conta a finalidade do “fazer artístico”, bem como a heterogeneidade do grupo-turma para que, por caminhos diferentes atinjam objetivos comuns.

A construção de uma escola mais justa e igualitária depende, em grande medida, da aceitação da diversidade com a participação de todos nas atividades escolares, como motor para o progresso e para a aprendizagem.

Referências

- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica*. Educação, Sociedade Culturas. (18), 123-147.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção*. (2018) (p. 6). Disponível em: http://www.redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf. Acedido em: 05 jan. 2018.
- Duarte, J. B. (2016). *A disciplina como emanção do trabalho organizado na sala de aula*. Conferência Internacional da AFIRSE.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press
- Eisner, E.W.(2018) What Can Education Learn from the Arts About the Practice of Education? *Journal of Curriculum and Supervision* [online]. 2002, vol.18, n.1, pp.4-16.
- Read, H. (2013). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- MacLean, J. - The Art of Inclusion. *Canadian Review of Art Education*. [Em linha]. Vol. 35 (2008). Disponível em WWW:< <https://eric.ed.gov/?id=EJ822676>>. Acedido em: 30 abril 2018.
- Silva, M., O., E. (2018). Pessoas com deficiência: Da exclusão à inclusão. In Silva, M., O., E., *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva* (pp. 11-21) Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas (2ª edição) (no prelo)
- Sanches, I. & Teodoro, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação* [online]. 2007, vol.20, n.2, pp.105-149. Página de internet. Acedido em 12 janeiro 2018.

A sátira política nas páginas do *Papagaio Real*

Ana Sofia Simões¹⁶

Resumo

A Primeira República Portuguesa (1910-1926) é um período histórico de grande instabilidade e rotatividade políticas. Partindo da análise de três edições do semanário humorístico *Papagaio Real* (1914), pretendemos contextualizar este período, segundo a perspetiva de um jornal com orientações ideológicas monárquicas. Sendo uma publicação rica na componente gráfica, foi nossa intenção estudar, igualmente, a apresentação visual dos três números analisados, principalmente, ao nível das ilustrações e das caricaturas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a análise documental e hermenêutica das fontes históricas, mais concretamente do semanário *Papagaio Real*. Da investigação já efetuada, concluímos que o conteúdo abordado neste jornal reflete a instabilidade política da Primeira República. Em quase todas as páginas, está presente uma notória crítica ao regime republicano, sobretudo, através da sátira política. Nos números analisados, destaca-se a evolução gráfica da primeira página, particularmente, na paleta cromática. O conteúdo do jornal respeita uma grelha de paginação consistente e é apresentado visualmente com um grafismo cuidado. As ilustrações e as caricaturas são abundantes e possuem estilos gráficos variados. Os elementos simbólicos associados à monarquia têm, igualmente, uma forte presença no jornal.

Palavras-chave: Jornal *Papagaio Real*; Primeira República; Sátira política; Caricaturas

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O período da Primeira República Portuguesa é caracterizado pela grande instabilidade política, fruto da rotatividade de governos (em quinze anos e oito meses, contam-se quarenta e cinco governos, oito eleições gerais e oito presidentes), da interferência do Parlamento em todos os aspetos da vida governativa e das divergências no seio do Partido Republicano. Os seus ideais progressistas e o seu laicismo acérrimo criaram uma grande hostilidade por parte da Igreja e das fações mais conversadoras e religiosas da sociedade.

Para agravar a situação, a entrada de Portugal na Primeira Grande Guerra, em 1916, veio acentuar o descontentamento social e mergulhar o país numa profunda crise económica, com uma dívida pública galopante.

¹⁶ Mestranda – Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ULHT; simoes.sofia1@gmail.com

A incapacidade de criar um sistema estável e progressista, viria a culminar, anos mais tarde, na instauração da ditadura militar em Portugal.

Em finais do século XIX e inícios do século XX, a imprensa servia como espaço de discurso político, o que explica a existência de tantas publicações com objetivas orientações políticas e ideológicas.

Este artigo, parte da análise hermenêutica de três fontes históricas portuguesas do início do século XX. Foram estudadas três edições do semanário humorístico *Papagaio Real – Semanário Monarchico. Política, caricatura e humorismo* (1914), com os objetivos de contextualizar historicamente o ano da sua publicação, caraterizar o design editorial e o grafismo do jornal e analisar sucintamente o seu conteúdo.

A escolha desta publicação surge da curiosidade despertada pelo modernismo gráfico e pelo cuidado estético patentes nas suas capas, invulgares para a época.

Foram selecionados o primeiro número, o décimo número e o último número do jornal para, através de uma análise comparativa, se perceber a evolução gráfica e de conteúdo, entre a primeira e a última edições.

CARATERIZAÇÃO GERAL DO JORNAL

O *Papagaio Real – Semanário Monarchico. Política, caricatura e humorismo* publicou-se entre 7 de abril e 18 de agosto de 1914, em Lisboa, contando apenas com 20 números. Como nos diz Correia (2014), este foi um ano de grande proliferação de publicações jornalísticas de índole monárquica, o que se explica pelo regresso de inúmeros exilados políticos e pelas crescentes divergências internas no Partido Republicano.

Contrariamente ao que pode sugerir a sua existência efémera, 1914 foi um ano particularmente fecundo para a imprensa monárquica, que se reanimou com o regresso de um grande número de exilados e emigrantes, após o decreto da amnistia do governo extrapartidário de Bernardino Machado (21 de fevereiro), e com o crescente antagonismo entre os partidos republicanos, e toda a sorte de problemas que se colocaram à jovem República. (Correia, 2014, p. 1)

O jornal foi fundado e dirigido por Alfredo Lamas, cofundador e coproprietário de um outro jornal humorístico, *O Thalassa* - semanário humorístico e de caricaturas (Lisboa, 1913 – 1915). Jorge Luiz dos Santos era o administrador e editor do *Papagaio Real*. A sua redação estava sedeadada no Largo de S. Paulo, n.º 7, 1.º esquerdo, em Lisboa.

O preço do semanário aparece em Reis (20 Reis), apesar desta moeda ter sido substituída pelo escudo aquando da implantação da República, o que configura uma notória referência à linha de orientação política do jornal.

Aliás, o programa ideológico do *Papagaio Real* encontra-se explícito no editorial do primeiro número, que data de 7 de abril de 1914:

Sômos monarchicos porque entendemos que esse regímen político é o único capaz de assegurar a nossa independencia; porque respeitamos em absoluto o direito que cada um tem a usufruir o que é seu, o que lhe custou a ganhar ou herdou de seus maiores. (Papagaio Real, 1914, p. 2)

No texto ficam, igualmente, expressos os valores e princípios do ideal monárquico.

(...) Monarchico quer dizer patriota, amigo da ordem, do progresso, da liberdade e do respeito devido aos nossos semelhantes (...).

Nós não somos monarchicos arrivistas, não somos dos que com a queda do regímen perderam o lugar á mesa orçamental: não somos dos que de chapéu em punho andavam bajulando os chefes dos partidos.

Não somos monarchicos porque esperamos da monarchia, quando voltar – que fatalmente volta – posta ou pasta, não; somos monarchicos por tradição, educação e raciocínio. (Papagaio Real, 1914, p. 2)

Entre os muitos colaboradores das artes, figuravam alguns artistas modernistas, dos quais se destaca o Diretor Artístico, Almada Negreiros.

Tanto nas letras, como nas ilustrações e caricaturas, existe um forte anonimato. A maioria dos textos raramente é assinado, à exceção de alguns artigos, nomeadamente, do editorial. O mesmo acontece com as ilustrações e as caricaturas.

Em termos de conteúdo, a “Causa Monárquica”¹⁷ tem grande destaque nas páginas do *Papagaio Real*.

CARATERIZAÇÃO GRÁFICA

Todas as publicações analisadas têm um *layout* semelhante, respeitando uma grelha de paginação consistente. A totalidade das páginas segue o mesmo enquadramento com uma margem bastante ampla. Esta “moldura” que enquadra a mancha gráfica, para além do aspeto visual equilibrado, proporciona uma leitura fluída e confortável dos elementos.

À primeira página, seguem-se uma página destinada à publicidade (que no primeiro número é inexistente) e uma página com caricaturas. As páginas seguintes obedecem a uma grelha de paginação, geralmente, estruturada através de duas colunas verticais, divididas por linhas verticais duplas, de pouca espessura. Os artigos também se encontram separados com linhas horizontais da mesma espessura, contínuas ou tracejadas. Por vezes, a divisão é feita através de pequenas ilustrações.

O alinhamento do corpo de texto está justificado, o que facilita a sua leitura, assim como a escolha da tipografia, que através de variações de forma e estilo, reforçam a legibilidade do texto. As letras servem como cartão de visita da publi-

¹⁷ Causa Monárquica é um movimento político que preconizava a fundação de um partido monárquico.



**Figura 2. “O Poisson d’Avril”,
Papagaio Real, Nº1, 1914**

Na página seguinte, que corresponde ao editorial, lê-se a assunção de culpabilidade dos monárquicos pela queda do regime.

Só os monarchicos tiveram a culpa da queda do régimen que pequena viração tombou; só eles teem responsabilidade, principalmente os então dirigentes, pela formidável derrocada a que tudo foi levado dentro d’este pequeno e risonho paiz... (*Papagaio Real*, 1914, p. 2)

No entanto, logo a seguir, o autor do editorial ameniza a questão, acusando os republicanos de propagandear abusadamente os seus ideais.

A propaganda republicana serviu-se de todos os argumentos, lançou mão de tudo desde a mais desleal á mais nojenta mentira. Usou e abusou da liberdade que o régimen lhe concedeu. (*Papagaio Real*, 1914, p. 2)

No editorial é referida a formiga branca, uma milícia armada e semiclandestina, formada para garantir a segurança dos líderes democráticos, que funcionou como polícia política.

Por fim, destacamos a crítica jocosa à vida pública portuguesa, rica em matéria humorística, mas com a ressalva de que o humor do jornal não recorrerá ao vilipêndio.

(...) desejamos fixar aspectos, castigar pelo riso a scena política da nossa terra, tão fértil em dramas de faca e alguidar e comedias á gymnasio...A vida particular seja de quem fôr, é para nós sagrada. Basta-nos, para demolir, a vida pública... Também a grosseria e o ultraje em qualquer dos seus aspectos por cá não farão carreira. (*Papagaio Real*, 1914, p. 2)

Na página nº 7, encontra-se uma fotografia de Camello de Lampreia¹⁸, a título de homenagem. No primeiro e últimos números do *Papagaio Real*, encontra-se uma página de homenagem a uma figura importante e simbólica da resistência monárquica. Neste número, o aspeto gráfico da página é muito cuidado, apresentando uma figura importante e simbólica da resistência monárquica. Neste número, o aspeto gráfico da página é muito cuidado, apresentando uma ornamentação única, com linhas duplas ziguezagueantes.



Figura 3 - Página 7
“Portuguezes de Lei”.
Papagaio Real, nº 1, 1914

***PAPAGAIO REAL* – Nº 10 | 9 DE JUNHO DE 1914**

Na décima edição do *Papagaio Real* destaca-se, de imediato, a capa pela perda da paleta diversificada de cores que o primeiro número do jornal apresentava. Os autores do jornal explicam no número 6, que esta alteração se deveu:

aos numerosos e sucessivos pedidos que os leitores deste semanário nos teem dirigido, para que modifiquemos as côres das nossas capas, já n’este número damos novas capas, promettendo para o próximo número essa modificação como a desejam, procurando assim satisfazer quanto possível os pedidos dos que nos leem. (*Papagaio Real*, Nº6, p. 10, 1914)

¹⁸ Camello de Lampreia (1863 - 1943) foi um diplomata português, com grande influência no Brasil, onde permaneceu após abandonar a diplomacia aquando da implantação da 1ª República.



Figura 4. Capa do Nº 10 do *Papagaio Real*, 1914

Nesta edição, a segunda página já se encontra repleta de inúmeros anúncios publicitários existindo, contudo, alguns lugares vagos para o efeito.

À semelhança do primeiro número, na segunda página do jornal, encontra-se uma caricatura da Revolução de 5 de outubro, assinada por Stuart Carvalhaes, que representa o turbilhão político, social e económico deixado pela revolução republicana.

As páginas seguintes são preenchidas com artigos, ilustrações e caricaturas que criticam ferozmente o regime político republicano.

Nesta edição, destacamos a ausência da secção dedicada à homenagem a uma personalidade política ligada à monarquia.

PAPAGAIO REAL - Nº 20 | 18 DE AGOSTO DE 1914

A capa do último número do *Papagaio Real*, tem um grafismo radicalmente diferente do primeiro e décimo números, colocando em maior destaque o escudo e a coroa e remetendo a figura do papagaio para segundo plano ao reduzir, significativamente, a sua dimensão. A coloração azul da capa do número 10, dá lugar ao preto.



Figura 5. Capa do Nº 20 do *Papagaio Real*, 1914

A página destinada à publicidade continua a apresentar lugares vagos e a página seguinte apresenta, tal como nas edições anteriormente analisadas, uma caricatura à República e aos seus principais atores políticos, assinada por Álvaro Reis.

Nesta edição, encontramos novamente a página de homenagem. Desta vez, figura nesta página uma fotografia da Rainha D. Maria Amélia.

CONCLUSÕES

A investigação efetuada permite concluir que o conteúdo abordado neste jornal reflete toda a instabilidade política da Primeira República, através de uma crítica fortíssima aos principais atores políticos do regime, quer em texto, quer em ilustração ou caricatura. Uma das principais personalidades visadas pela sátira política do *Papagaio Real* é Bernardino Machado, pois é o chefe de governo durante o ano da publicação do jornal. O Zé Povinho é outra figura que aparece recorrentemente nos décimo e vigésimo números.

Em todos os números analisados, destaca-se a evolução gráfica da capa, particularmente, na paleta cromática, mas também na apresentação dos elementos gráficos e no destaque que é conferido a cada um. Realçamos o modernismo gráfico, que torna este jornal de início do século XX numa publicação extremamente vanguardista.

O conteúdo do jornal respeita uma grelha de paginação consistente e é apresentado visualmente com um grafismo cuidado, o que denota uma clara preocupação com o design editorial do jornal. As ilustrações e as caricaturas são abundantes e possuem estilos gráficos muito variados, uma vez que são realizadas

por inúmeros artistas, muitos deles associados ao movimento modernista em Portugal, como o Diretor Artístico, Almada Negreiros.

Os elementos simbólicos associados à monarquia, para além de figurarem sempre na capa, aparecem em muitas outras secções do jornal, o que reforça o carácter ideológico desta publicação.

Referências

- Corrêa da Silva, I. *Arquivo Pessoal do Conselheiro Camelo Lampreia*. Disponível em: https://www.academia.edu/21048388/Arquivo_Pessoal_do_conselheiro_Camelo_Lampreia?auto=download. Acedido em: 8 de julho de 2018.
- Correia, R. (2014). *Papagaio real. Semanário monarchico. Política, caricatura e humorismo*. Disponível em: <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/FichasHistoricas/PapagaioReal.pdf>. Acedido em: 7 de julho de 2018.
- Papagaio real. Semanário monarchico. Política, caricatura e humorismo* (1914)

O Algarve – a imprensa regional algarvia (1908-2018)

Patrícia de Mendonça Quintino¹⁹

Resumo

Nesta investigação, no âmbito da UC de Análise Sócio-Histórica da Educação, ministrada pela Doutora Maria Neves Gonçalves, foi analisada a problemática das diferenças sócio-históricas entre o jornal «O Algarve» (1908-1932) e o jornal contemporâneo, o «Barlavento» (1975), ambos semanários e regionais algarvios. Os objetivos gerais prenderam-se a verificar qual a evolução sócio-histórica no Algarve entre 1908 e 2018 na imprensa, a que notícias se dava prioridade nessas datas, e em 110 anos como evoluiu a imprensa regional algarvia a nível gráfico. A metodologia utilizada centrou-se na análise documental de seis descritores: 1) natureza da publicação; 2) conteúdos; 3) grafismo; 4) contexto histórico; 5) destaques de capa e 6) publicidade. As fontes foram: «O Algarve» (Edição 01, março de 1908, Ano 01; Edição 40, dezembro de 1908, Ano 01; Edição 1245, fevereiro de 1932, Ano 24) e o «barlavento» (Edição 2107, maio de 2018, Ano 43). Concluiu-se assim que «O Algarve», um semanário independente, apresenta-se no editorial do primeiro número como “mais um humilde combatente n’este pelejar do interesse público, em que se debatem tantos campeões” (Ed.01, 1908, p.01), e tinha nos algarvios o seu público alvo. Prioritário nos assuntos em torno do Algarve, pretendia incidir os seus conteúdos, de carácter eminentemente regionalista, assumindo a promessa de desenraizamento partidário, fruto do desalento perante o sistema político da época. O «barlavento», é um semanário fundado em 1975 em Portimão, que alcançou em maio deste ano a sua edição n.º 2107. O primeiro número data de 26 de abril de 1975, ainda na euforia da liberdade. Primando por um jornalismo de referência na região, o «barlavento» é hoje considerado como um dos melhores jornais publicados da imprensa algarvia, sendo profundamente regionalista e noticioso. Publica geralmente artigos de grande interesse para o público, como políticos, sociais e económicos da região, tendo, igualmente muitas peças de carácter cultural. É reconhecido pelo grande número de assinantes, graças à sua qualidade jornalística e ao seu aspeto gráfico.

Palavras-chave: O Algarve, barlavento, imprensa, grafismo

¹⁹ Mestranda – Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ULHT; patquintino@gmail.com

INTRODUÇÃO

O principal objetivo nesta investigação prendeu-se na comparação de duas publicações regionais algarvias, sendo uma de 1908 e outra de 2018, a fim de verificar as suas diferenças sócio-históricas, desde o final da Monarquia e durante toda a República e Ditadura Militar, tal como, as diferenças gráficas e líricas, a influência na cultura social, a influência na comunidade local, a importância dada à religião e por fim, a importância dada ao Governo e quais os focos de atenção sobre os assuntos do mesmo. As fontes analisadas foram: o jornal semanário “*O Algarve*”, publicado de 1908 a 1932 e o jornal semanário “*barlavento*”, publicado desde 1975. Dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar, considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa e interpretativa, pois entendeu-se que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos, e os fenómenos inerentes à problemática desta investigação. A metodologia utilizada baseou-se igualmente nos métodos de pesquisa histórica, heurística, hermenêutica e de análise documental.

O ALGARVE – SEMANÁRIO INDEPENDENTE

Natureza da publicação

O jornal “*O Algarve*” começou a publicar-se a 29 de março de 1908. Dirigido por Artur Aguedo até abril de 1917, data em que foi substituído por Luís Mascarenhas, com o estatuto de diretor-editor. Após a morte deste, em fevereiro de 1920, o lugar foi ocupado por Ferreira da Silva, administrador gerente do jornal desde a sua fundação. A sua sede era em Faro e a publicação era distribuída aos Domingos.

A última edição no registo inicial data de 2008, relativa ao ano 100 de edição, n.º 4957 de 19 junho. O novo registo - S. 2, inicia no mesmo ano, 2008, mas refere-se ao ano 101, n.º 1 de 11 dezembro, sendo publicado até ao ano 104, em 2012, com o n.º 215 a 12 de abril.

A sua última edição data de 2013 nos registos da hemeroteca digital da Câmara Municipal de Lisboa, sendo no entanto, um erro, talvez devido à diferença dos anos de edição, como explicado anteriormente, não havendo registos digitais no sítio da hemeroteca, tendo a investigação encontrado o cabeçalho da capa do jornal dessa última edição em registos online exteriores, e a data final confirmada nos registos do Arquivo Distrital de Faro (Mesquita, 2016).

As edições do jornal “*O Algarve*” acompanham o final da Monarquia e toda a República e Ditadura Militar.

Conteúdos

Semanário independente, como se autointitulava, apresenta-se no editorial do primeiro número como “mais um humilde combatente n’este pelejar do inte-

resse público, em que se debatem tantos campeões”, e tinha nos algarvios o seu público alvo. Prioritário nos assuntos em torno do Algarve, pretendia incidir os seus conteúdos, de carácter eminentemente regionalista, sem, no entanto, perder de vista assuntos de âmbito mais alargado: **“Pelo Algarve e seus interesses principais é a nossa divisa!”**, assumindo a promessa de “desenraizamento partidário” fruto do desalento face a um sistema político cujas “bandeiras já não se desfraldam sobre o sopro quente e fervoroso do sentimento patriótico, e antes para ali se enrodilham empanadas de egoísmos, peçonhentas de rancores” (n.º 1, p.1, negrito nosso).

Os seus conteúdos são maioritariamente artigos com teor político e críticas ao mesmo. Na primeira página da primeira edição apresentam um artigo com fortes críticas relativamente a uma situação com um aluno no “lyceu de Faro”:

Conselho de professores, constituído em tribunal para julgamento de **um desacato cometido por um estudante em classe**, condennou este a expulsão de todos os lyceus por seis meses! (...) contra todas as regras e princípios, commette aos professores dos lyceus o direito de serem julgadores nos casos em que ao mesmo tempo são partes, e contra réus indefesos e quasi sempre innocentes. (...) **com grande espanto nosso, soubemos que o grande crime fôra apenas a desobediência por o estudante não sahir da aula em cumprimento da ordem do professor!** (...) não podemos compreender que **uma corporação incumbida de preceitos de tutela e de carinho para crianças**, afastadas dos seus pães, se abalançasse a tão austeros rigores, sem justa causa e profundo convencimento da necessidade de um castigo tão violento (...). Conhecem todos a necessidade da disciplina escolar como elemento indispensável ao aproveitamento do ensino, mas os excessos das penas, ali como em todos os casos, longe de aproveitar, desmoralisam e escandalisam e isso é um mal que a todos cumpre evitar. (n.º 1, p.1, negrito nosso).

Os artigos não são assinados pelo autor, mas são utilizados para comunicações oficiais “Declaração – A pedido do sr. Dr. Pedro Manuel Nogueira declaramos que S. Ex.^a não faz parte da redação deste periódico e que, quando nos honrar com a sua colaboração, assinará os seus escriptos com o seu próprio nome.” (n.º 1, p.1). Sendo na página seguinte publicada a carta do Sr. Dr. Pedro M. Nogueira dirigida ao diretor do jornal, Arthur Aguedo, de forma a justificar a declaração e as razões da mesma. São colocados poemas e versos, assinados, entre os artigos de carácter geral, demonstrando alguma preocupação na divulgação cultural e literária, artigos de origem religiosa, de propaganda republicana, de necrologia, correspondências, entre outros. São também publicados artigos de tema “Economia Doméstica” com receitas de pratos destinadas às senhoras, donas de casa. A última página é dedicada aos anúncios publicitários e comunicações de saúde pública.

Estrutura gráfica

No cabeçalho do primeiro número, destaca-se o nome da publicação **“O ALGARVE”** que surge em letra maiúscula, a cor preta e em tamanho garrafal. O

subtítulo, *Semanário Independente*, também se apresenta em maiúsculas, mas de dimensão menor.

Nas colunas, o título principal é centralizado e o texto justificado, aparecendo entre cada artigo uma linha horizontal de separação. A paginação é feita a negrito no canto superior direito. Estruturalmente, tem 52cm de altura, cor sépia e é impresso a cinco colunas, sendo que a última página inclui apenas anúncios publicitários.

Contexto Histórico

O Algarve (do árabe “Algarbe Alandalus”, Algarbe, «o Ocidente»; do “Alandalus”), foi considerado, durante séculos, e até à proclamação da República Portuguesa em 5 de outubro de 1910, como o segundo reino da Coroa Portuguesa — um reino de direito separado de Portugal. Ainda que não dispusesse de instituições, foros ou privilégios próprios, nem sequer autonomia — na prática, era apenas um título honorífico sobre uma região/comarca que em nada se diferenciava do resto de Portugal. Note-se, porém, que nunca nenhum rei português foi coroado ou saudado como sendo apenas “Rei do Algarve” — no momento da sagração, era aclamado como “Rei de Portugal e do Algarve” (até 1471), e mais tarde como “Rei de Portugal e dos Algarves” (a partir de 1471). (s.n., Reino do Algarve, 2018)

Na altura da 1ª Edição do semanário “O ALGARVE” — em 29 de Março de 1908, a situação política em Portugal era ainda instável, depois do Regicídio a 1 de Fevereiro ocorrido na Praça do Comércio (na época mais conhecida por Terreiro do Paço) em Lisboa, ter marcado profundamente a História de Portugal, uma vez que dele resultou a morte do rei D. Carlos e do seu filho e herdeiro, o Príncipe Real D. Luís Filipe de Bragança, marcando o fim da última tentativa séria de reforma da Monarquia Constitucional e, conseqüentemente, uma nova escalada de violência na vida pública do País. O país é regido pelo jovem D. Manuel II (1889-1932), um rei muito influenciado pela sua mãe católica, a rainha D. Amélia, o que não agrada ao emergente Partido republicano. Depois de várias tentativas para formar governo, o Dr. Alberto Campos Henriques (1853-1922), dissidente do Partido Regenerador, é o novo presidente do Conselho a partir de 25 de dezembro de 1908. Este governo, constituído por uma coligação de ministros de várias tendências políticas, tem o grave défice financeiro nacional para a solucionar. Relembramos que, nas eleições municipais de 1 de novembro de 1908, “os republicanos ganharam a Câmara de Lisboa e outras na zona do vale do Tejo, do Alentejo e o Algarve.” (Rodrigues, 2007, p. 258)

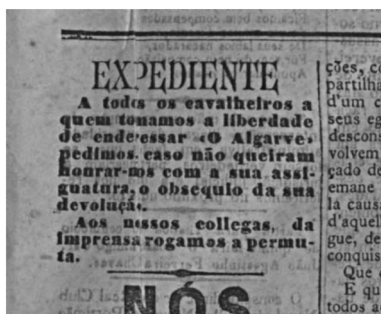
Contexto literário

O contexto literário de então, devido à falta ou pouca instrução disponível, depara-se com “dificuldades de profissionalização do escritor [...], concorrência demagógica feita pelo cinema comercial e pelo desporto profissionalizado, explicam [...] a tendência dominante dos jovens literariamente cotados para se faze-

rem consagrar pela coletânea de versos, pelo conto ou novela, pela colaboração articulista em jornais e revistas.” (Saraiva & Lopes, s.d.)

Destaques de capa

Na capa da primeira edição, destaca-se a importância dada aos anúncios e aos contratos de publicidade – com o seu conteúdo explícito. Também se destaca a importância das assinaturas, com referência ao pagamento antecipado. Na secção “EXPEDIENTE” – a edição foi enviada a custo zero a determinados “cavalheiros” e colegas de imprensa, com a expectativa de a partir da mesma serem angariados assinantes “A todos os cavalheiros a quem tomamos a liberdade de endéssar «O Algarve», pedimos, caso não queiram honrar-nos com a sua assignatura, o obsequio da sua devolução. Aos nossos colegas, da imprensa rogamos a permuta.” (*O Algarve*, n.º 1, p.1.), sendo também o apelo ao respeito e à ética notórios (Fig. 1).



**Figura 1. *O Algarve*,
editorial n.º 1, p.1**

É também destacado o artigo já aqui referido nos conteúdos, relativo a uma ocorrência no liceu de Faro, com destaque e indignação perante a condenação em tribunal de um estudante que desobedeceu às ordens de um professor.

Verifica-se que a cor das edições é sépia (o nome da cor vem do nome científico da lula “*Sepia Officinalis*”, originalmente a tinta do animal era usada para causar este efeito nas fotografias e impressões quando a técnica surgiu, em 1880).

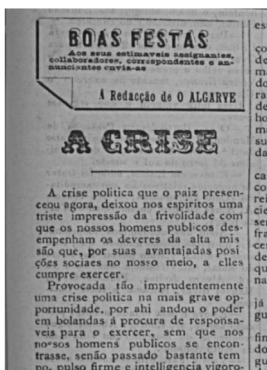
Edição n.º 1 Vs Edição n.º 40 Vs Edição n.º 1245

As diferenças entre as três edições são evidentes.

Na primeira edição, não constam quaisquer imagens na publicação, e os títulos dos artigos apresentam-se centrados a negrito antes de cada artigo, separados por linhas gráficas. São destacados os poemas com moldura em torno do texto, e os anúncios da última página. O conteúdo dos artigos é maioritaria-

mente controverso e de carácter eminentemente regionalista, assumindo a promessa de desenraizamento partidário. A edição tem quatro páginas.

Na quadragésima edição, ainda não constam imagens em nenhuma página da publicação, mas já se denotam cuidados gráficos a nível dos títulos dos artigos, com um grafismo e *lettering* diferente. No cabeçalho da capa, constam agora os nomes do diretor Arthur Aguedo, do redator Luiz Mascarenhas, e do administrador-gerente Ferreira da Silva. É publicado também o valor da assinatura da publicação por três meses, de 400 reis, e de cada linha na secção de anúncios de 20 reis. A nível de conteúdos, é evidenciada e referida a crise política (Fig. 2).



**Figura 2. O Algarve,
n.º 40, p.1**

Verificamos um destaque, mais uma vez, sobre o liceu de faro, mas desta vez de carácter político, resultado de uma desavença entre o Governador Civil e o redator do jornal, em que este último refere que não cede a pressões políticas, “Mas nem dou noticia que actualmente ali tenha interesses d’esta espécie a defender e, quando tivesse, s. ex.^a tinha o dever de saber, que eu, em taes casos, tenho escrúpulos de consciência, e nas duvidas inclino-me sempre pelo lado dos examinandos, sejam quaes fôr os seus padrinhos ou protectores (...). Eu já disse no meu anterior artigo, em referencia ao reitor do lyceu, que os cargos públicos de certa cathegoria obrigam aquelles que os desempenham a serem correctos, honestos, justos nos actos das suas funções.” (*O Algarve*, ed. 40, p.1-2). Esta edição número quarenta tem diversos artigos de carácter solidário, religioso e cultural, sendo que os poemas já não se destacam, e foram colocados anúncios entre os artigos generalistas (Fig. 3).



Figura 3. O Algarve, n.º 40, p. 2

A secção de anúncios inicia na terceira página, ao invés de apenas na quarta, como na primeira edição. No número 1245 de fevereiro de 1932, consta do cabeçalho da capa como "Director, Proprietario e Editor", Ferreira da Silva, o anterior administrador-gerente. A morada do jornal também altera de "Rua d'Alportel nº 12" para "Rua do Alportel, 23 a 27", e é vendido a publicação avulso, por trinta centavos, não fazendo mais referência a valores de assinaturas ou a anúncios. Esta é a única edição com imagem na publicação até à data, que neste caso anuncia a visita ao Algarve do então Presidente da República, o General Carmona, com a publicação do programa da visita presidencial na capa (Figura 4).



Figura 4. O Algarve, Ed. 1245, 1932, p.1.

Um detalhe curioso também na capa, é a indicação de que esta edição terá sido "visado pela Comissão de Censura" (n.º 1245, p.1). A nível estrutural, esta edição apresenta seis colunas, sendo que apenas na segunda página existem artigos escritos, assinados por vários autores, e com referência no cabeçalho da mesma a Fernando Pacheco, como diretor da "Pagina Quinzenas de "O Algarve". Os títulos dos artigos apresentam letras garrafais a negrito, com fontes diferentes. A sexta coluna é dedicada a artigos de "indicações uteis" com os subtítulos

“Na horta”, “Na adega”, “No jardim” e “Na coelheira” (nº1245, p.2). Nesta edição a publicidade consta nas terceira e quarta páginas.

Anunciantes

Destaca-se, por ser ilustrado e de interesse de saúde pública, o anúncio da “CURA DA SYPHILIS”, que apresenta o farmacêutico encarregue do tratamento, afim que os “doentes atacados d’este mal” sejam tratados pelo “J. BASILIO CORREIA Junior, farmacêutico”, um seguidor do “processo do Dr. Cumano, empregado com surpreendente êxito por José Maria de Assis”, terminando com a morada do farmacêutico. Todo o anúncio se destaca, tanto pelo espaço ocupado no topo da página, como pelas letras garrafais e a moldura gráfica. Outro anúncio que se destaca por ser de carácter regional é o da “Cortiça”, que anuncia a venda da “herdade de Monte-Cancello”, “avaliada em 8;00\$000 réis.” (nº 1, p.4).

As “Flores Artificiaes” é o anúncio mais pequeno do jornal (n.º 1, p. 4).

Outro anúncio, em grande formato, é do “Talho nº2 Proprietario João da Silva”, que inclui alguns dos respetivos preços; informa ainda sobre o horário de funcionamento do estabelecimento (n.º 1, p. 4).

BARLAVENTO – SEMANÁRIO INDEPENDENTE

Natureza da publicação

O jornal “*barlavento*”, é um semanário fundado em 1975 por Helder Nunes, em Portimão, no Algarve. O primeiro número data de 26 de abril de 1975, ainda na euforia da liberdade. “Havia a necessidade, nessa altura, de ter meios escritos. Havia jornais que estavam ainda um pouco conotados com o anterior regime que foram desaparecendo”, recorda o fundador deste jornal, que o liderou e dirigiu durante quase 40 anos. (s.n., sobre nós, 2015). No início, o jornal era impreso a chumbo, tendo sido o “*barlavento*” o primeiro jornal a utilizar no Algarve a composição *offset*, numa fase posterior, “O jornal era montado aqui em papel transparente e depois seguia para a gráfica na tarifa especial, no último comboio para Lisboa. (...) A implantação do jornal deu-se com a venda porta a porta”, recorda o fundador.

Com o passar dos anos, o semanário foi criando uma base de assinantes, crescendo, tendo projeção, e contando nas suas edições com diversas entrevistas a nomes conhecidos e decisores da região, bem como outros artigos de importância para a população algarvia, quer na economia, na política, na cultura ou no desporto. O jornal teve ainda uma rádio, da qual se desfez mais tarde.

Em 2005, conquistou um dos maiores galardões a nível nacional, atribuído pelo Clube de Jornalistas e, entregue pelo Presidente da República, Aníbal Cavaco Silva, o primeiro lugar do Barómetro Martes/ Estudo Bareme Imprensa Regional 2004/2005, atingindo 6,9% de audiência. O júri distinguiu este semanário

por produzir “uma informação viva e diversificada, atenta à realidade política, económica, social e cultural da região algarvia e, independente dos poderes locais”, sublinhando também a “linha gráfica moderna e atrativa”. No mesmo ano, lançaram a sua edição *online*, barlavento.pt, marcando de novo a sua posição no panorama regional e apostando na atualização diária e profissional de diversos conteúdos.

O “barlavento” segue uma organização clássica, sendo constituído por três departamentos, a Redação, administração/publicidade e o grafismo/paginação. Em junho de 2014, o jornal acabaria por vir a ser comprado pelo grupo “Open Media”. Atualmente é dirigido por Bruno Filipe Pires, e a sede situa-se em Lagoa, no edifício-mãe do grupo Open Media depois que ter estado quase 41 anos em Portimão, 15 dos quais, na Praia da Rocha. O fecho da edição do «barlavento» é à terça-feira, pois o jornal sai à quinta-feira. Considerado o mais lido pelos jovens, um estudo da Marktest em 2007 analisou as audiências de imprensa a nível nacional e concluiu que o jornal detinha cerca de dois terços de leitores assíduos que pertenciam a segmentos de mercado com maior poder de compra e de decisão e que 28,9% dos leitores se situavam entre os 25 e os 34 anos; 21,6% tinham entre 35 e 44 anos; e 20,4% entre 45 e 54 anos. Primando por um jornalismo de referência na região, o “barlavento” é hoje considerado como um dos melhores jornais, publicados em papel e ininterruptamente, da imprensa algarvia, sendo profundamente regionalista e noticioso.



Figura 5. Ed. 2107,
maio de 2018

Conteúdos

No início optou por publicar artigos de grande interesse para o estudo público político, social e económico da região, sendo, contudo, em menor número as peças de carácter cultural.

Neste momento, mantém um grande número de assinantes, graças à sua qualidade jornalística e ao seu aspeto gráfico, características que parecem ter

fidelizado os seus leitores. A aposta na sua divulgação e a estratégia de apoio a iniciativas de carácter cultural e desportivo na região são outras mais-valias para a maior visibilidade desta publicação.

Estrutura gráfica

A edição impressa tem uma tiragem de 3500 exemplares por semana, os quais são vendidos, não só no Algarve, mas também em outras cidades fora da região. A grande parte do seu *readership* são os assinantes, havendo, espalhados por diversos pontos do mundo. Esta edição tem 24 páginas, sendo maioritariamente a cores. A capa apresenta um cabeçalho com destaque para o nome do jornal, que é também o seu logotipo, em letras garrafais brancas sobre fundo vermelho. O subtítulo, “Semanário Regional do Algarve”, também em cor branca sobre o mesmo fundo, tem um tamanho inferior às do título, e é noutra fonte. No canto superior direito temos o preço da publicação, a data, o ano em numeração romana e o número da edição, seguidos do nome do diretor e do sítio na internet. No mesmo local verifica-se o número de autorização pelos Correios de Portugal a “circular em invólucro fechado de plástico ou papel.” A capa apresenta uma notícia principal com imagem em destaque sobre a pesca, outra de cariz político, uma ambiental, uma cultural e uma desportiva, estas três últimas só em título com referência às páginas em que se encontram os artigos. Verifica-se igualmente dois destaques pequenos de publicidade, um ao parque algarvio *Zoomarine* e outro ao Hospital Particular do Algarve.

Em toda a edição se verificam páginas inteiras de anúncios publicitários. Os tamanhos dos artigos e destaques de página variam consoante a importância dada, sendo que as páginas com artigos generalistas, seis páginas, são a preto e branco. A publicação contém três páginas de agenda cultural, uma de classificados regionais e uma de classificações desportivas de futebol nacional e distrital, sendo que na última página (contracapa) se encontra a ficha técnica da publicação, com contactos telefónicos, de email e números de cédulas profissionais dos jornalistas da redação e direção. Também encontramos a morada da sede, e as informações legais, como o número de registo da Entidade Reguladora da Comunicação, e o número de Depósito Legal, tal como a sua tiragem que é atualmente de 5000 exemplares, entre outras informações de cariz editorial.

Contexto Histórico

O Governo é chefiado pelo primeiro-ministro António Costa, desde 2015, que é, por regra, o líder do partido mais votado em cada eleição legislativa, e é convidado, nessa forma, pelo presidente da República para formar governo, pelo que o governo não é eleito, mas nomeado. A Constituição Portuguesa garante a liberdade religiosa e a igualdade entre religiões, apesar da Concordata que privilegia a Igreja Católica, em várias dimensões da vida social, pelo que é comum, em algumas cerimónias oficiais públicas como inaugurações de edifícios ou eventos oficiais de Estado, haver a presença de um representante da

Igreja Católica. No entanto, a posição religiosa dos políticos eleitos é normalmente considerada irrelevante pelos eleitores.

A maioria dos portugueses (81 % da população total — segundo os resultados oficiais dos censos 2011), inscrevem-se numa tradição católica. O turismo continua a ser um setor económico extremamente importante para Portugal, sendo que o número de visitantes aumenta significativamente ano após ano. Portugal está entre os 20 países mais visitados países do mundo, recebendo uma média de 13 milhões de turistas estrangeiros anualmente. O turismo está a desempenhar um papel cada vez mais importante na economia de Portugal, contribuindo para cerca de 11 % do seu produto interno bruto (PIB) em 2010. (s.n., Portugal, 2018)

Contexto literário

A Constituição da República Portuguesa estabelece que todos têm direito ao ensino, com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, determina que o Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população e assegura a liberdade de aprender e de ensinar, garantindo o direito de criação de escolas privadas. O ensino público tem, em regra, maior expressão que o ensino privado salvo no que se refere à educação pré-escolar. O sistema educativo é regulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, e compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior. A taxa de analfabetismo apurada nos Censos de 2011, situava-se ainda em 5,2 % (3,5% nos homens e 6,8% nas mulheres). No ano letivo de 2014-2015, a taxa de escolarização no ensino básico atingia 98,3% (89,5% na educação pré-escolar, 74,6% no ensino secundário e 31,4%% no ensino superior) (s.n., Portugal, 2018). Atualmente os docentes do ensino público enfrentam uma luta através de manifestações e greves contra o Governo pois, o seu tempo de serviço foi congelado, e estes exigem agora o descongelamento dos mais de 9 anos de serviço, durante os quais não houveram progressões na carreira nem aumentos salariais.

Destaques de capa

Na capa desta edição, destaca-se o nome do jornal em logotipo e “Semanário Regional do Algarve” em subtítulo. Os temas em destaque são a pesca, a política local, as preocupações ambientais, a cultura e o desporto. A notícia principal sobre a pesca – “Falta de sardinha no mar”. Verifica-se um grafismo e cor fortemente presentes na capa, e em toda a publicação. Nesta publicação não se destacam os textos, mas sim, as imagens.

Anunciantes

Os anúncios estão distribuídos por toda a publicação, mas têm especial destaque numa página para anunciantes, em que é promovida a compra de publi-

dade. Existem outras páginas com anúncio a apenas uma empresa – estas com um contrato comercial.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E CONCLUSÕES

As limitações encontradas foram a nível de lacuna nas fontes digitalizadas, sendo que apenas se encontram disponíveis na hemeroteca digital edições do jornal *“O Algarve”* até 1932, estando as publicações até 2012 em falta, e apenas disponíveis para consulta em papel na Hemeroteca Municipal de Lisboa, dificultando o acesso a investigadores que não residem em Lisboa. Também foram consultados o Arquivo Distrital de Faro e o Arquivo Nacional da Torre do Tombo, ambos online.

Deste breve estudo podemos concluir que em 1908, aquando o lançamento da publicação *“O Algarve”*, existia uma atitude revolucionária por parte da imprensa, com grande contestação do poder político, mostrando, no entanto, uma evidente ética profissional e respeito por valores morais e religiosos, que hoje em dia infelizmente não são muito comumente vistos. Atualmente, a imprensa é maioritariamente informativa e expositiva, não contestando poder político, denotando-se uma grande tentativa de imparcialidade. A nível gráfico, verifica-se o uso de cor fortes, ao invés da cor sépia ou a preto e branco, com o objetivo de utilizar a imagem de forma a causar impacto no leitor, captando dessa forma a sua atenção, e induzindo à compra da publicação. É também verificada atualmente uma grande divulgação cultural e desportiva e os artigos generalistas na publicação estudada *“barlavento”* são maioritariamente generalistas. Efetivamente, o enfoque das notícias varia segundo as publicações: relevam a informação nacional, a regional e a local.

Segundo estudo da Entidade Reguladora para a Comunicação Social, em 2010, sobre *“A Imprensa Local e Regional em Portugal”* (Lopes & Serrano, 2010), os leitores preferem informação religiosa e cultural à desportiva e têm uma preferência mediana por assuntos políticos e económicos. As práticas culturais são mais residenciais (ler livros, ver televisão) que de saída (ida a espetáculos e cinema). Esta última tendência está de acordo com estudos recentes sobre o consumo da cultura: os mais jovens preferem práticas conviviais e de saída do lar, os mais velhos referem a informação que lhes chega ao lar, caso da televisão. Um último ponto: o nível etário dos leitores é elevado, mas a prática de aceder à internet é considerável, o que facilita a migração da informação do analógico (papel) para o digital, onde a internet pode representar um meio de crescimento da informação. Quanto ao grupo socioprofissional dos leitores, conclui-se que são maioritariamente técnicos e profissionais de nível intermédio, homens, com mais de 46 anos (e muitos com idade mais elevada e já reformados), frequência universitária, residentes em distritos do litoral do país, com agregados familiares até três pessoas, rendimento familiar mensal superior a mil euros, que prefere a informação regional, nacional e de interesse religioso. Os leitores gostam de ler

notícias, reportagens e crónicas, propõem assinantes às publicações e partilham com o agregado familiar o exemplar que compram.

Referências

- Aguedo, A. (1908). Nós. *O Algarve*, 1.
- Lopes, A., & Serrano, E. (2010). *Estudo sobre a imprensa local e regional em Portugal*. Obtido de <http://www.erc.pt> . Acesso em 12 Abril 2018
- Mesquita, J. C. (21 de 10 de 2016). *O ALGARVE*. Obtido de DGLAB- Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas: <https://digitarq.adfar.arquivos.pt>. Acesso em 14 Abril 2018
- Rodrigues, A. S. (2007). 1908. *História de Portugal em Datas. Lisboa: Temas e Debates (4ª Ed.)*, p. 258.
- Saraiva, A. J., & Lopes, O. (s.d.). Condições portuguesas fundamentais. *História da Literatura Portuguesa, 2ª Edição, Porto: Edições Marânus*, pp. 900-901.
- s.n. (2015). *sobre nós*. Obtido de barlavento: <http://barlavento.pt/sobre-nos>. Acesso em 03 Junho 2018
- s.n. (28 de 06 de 2018). *Portugal*. Obtido de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Portugal>. Acesso em 03 Junho 2018
- s.n. (06 de 2018). *Reino do Algarve*. Obtido de https://pt.wikipedia.org/wiki/Reino_do_Algarve. Acesso em 03 Junho 2018

A preservação do património linguístico pela introdução das línguas angolanas na educação formal – caso: Namibe

Teresa Almeida Patatas²⁰

Resumo

Angola tem um vasto património linguístico, originado pelas diversas culturas autóctones. Após a guerra civil e a paz nacional, a preservação deste património, simultaneamente cultural e histórico, é um desafio que se estendeu ao ensino formal, onde a língua portuguesa é a língua do ensino desde o tempo colonial e é a língua oficial do país. Uma pesquisa bibliográfica revela que as línguas angolanas foram banidas do ensino e excluídas das políticas educativas nos diferentes períodos históricos. A introdução das línguas angolanas no ensino é uma iniciativa bem acolhida como preservação do património. Esta comunicação tem como objetivo mostrar a evolução do ensino das línguas na educação formal e qual a perceção da sua importância por alguns dos atores envolvidos, focando o caso da província do Namibe. Com este alvo foram feitas entrevistas ao coordenador local, diretores de três escolas e professores. Fizeram-se grupos focais com estudantes de três turmas diferentes. Os resultados mostram que o ensino das línguas angolanas é considerado fundamental para a preservação do património linguístico e da paz nacional. Acredita-se que o ensino das línguas angolanas numa metodologia convergente é um desafio neste país plurilingue, mas importante para o aumento do valor deste património que se deseja preservar, transmitir e divulgar.

Palavras-chave: Património linguístico; Educação formal; Língua portuguesa; Línguas angolanas.

NOTA INTRODUTÓRIA

Angola tem um vasto património linguístico, originado pelas diversas culturas autóctones, tendo mais de 60 línguas endógenas (James, 2004). Uma pesquisa bibliográfica revela que as línguas angolanas foram banidas do sistema de ensino formal e excluídas das políticas educativas nos diferentes períodos históricos da época colonial.

²⁰ Investigadora de Pós-doutoramento em Educação Comparada. Doutorada em Educação pela Universidade Lusófona, Lisboa-Portugal. Professora e Chefe de Biblioteca da Escola Superior Politécnica do Namibe - Angola. Investigadora associada do Centro de Estudos Interdisciplinar de Educação e Desenvolvimento (CeIED). Email: teresapatatas.angola@gmail.com.

A realidade supramencionada é confirmada, nomeadamente no Decreto n.º 77 do alto-comissário em Angola (na ocasião, Nórton de Matos), onde era dito: “Artº 2º não é permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas; Artº 3º o uso da língua indígena só é permitida em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino da língua portuguesa.” (Vilela, 2001, p. 33). Sobre o contexto da época, Moutinho explana que o colono avaliava as línguas endógenas como “simples dialectos, formas de comunicação rudimentares, em oposição à língua [portuguesa] que seria uma forma superior” (2000, p. 72).

A língua portuguesa ficou como a língua oficial de Angola e continuou como a língua do ensino: na Constituição da República, Artigo 10º, lê-se: “a língua oficial da República de Angola é o português” (p.11) e na Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Artigo 16º, alínea 1 está dito que “o Ensino deve ser ministrado em português.” (2010, p. 3995).

Após a guerra civil, e a esperada paz nacional em 2002, a preservação do património linguístico, simultaneamente cultural e histórico, é um desafio que se estendeu ao ensino formal. A introdução das línguas angolanas no ensino é uma iniciativa bem acolhida como preservação deste património.

Esta comunicação tem como objetivo mostrar a evolução do ensino das línguas na educação formal e qual a perceção da sua importância por alguns dos atores envolvidos, focando o caso da província do Namibe. Com este alvo foram feitas entrevistas ao Diretor Provincial de Educação, ao coordenador local, a diretores de três escolas e professores onde se ensinam línguas angolanas. Fizem-se grupos focais com estudantes de três turmas diferentes dessas mesmas escolas.

AS LÍNGUAS NO ENSINO NO NAMIBE

O ensino das línguas angolanas começou em 2008. Na Constituição da República, Artigo 19º, refere que “o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola” (2010, p. 11). Segundo a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Artigo 16º, alínea 2, “o Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola”. Cada província angolana enfrentou este desafio do ensino das línguas angolanas e consequentemente teve um percurso diferenciado.

A província do Namibe encontra-se no litoral sul do país, como ilustrado na Figura 1.

Nesta província, de acordo com o Censo de 2014, a população com mais de 2 anos de idade é de 310.941 indivíduos. A língua portuguesa é falada por 68% da população: 88% falada na área urbana e apenas 32% na área rural. “O umbundo é a segunda língua mais falada com 20%, seguindo-se as línguas Nyaneka e Muhumbi com 12% e 11% respectivamente.” (INE, 2016, p. 38). As outras línguas faladas na província são: Còkwe, Kwanyama, Fiote, Kikongo, Kimbundu, Nganguela, e, Luvale.

A introdução do ensino das línguas angolanas no Namibe começou em

vincial afirmou “as línguas são portas do conhecimento e do saber, cria atitudes, competências e inovação, para abrir as consciências e para o autorreconhecimento”.

Para aprofundar o conhecimento da perceção desta importância foram também foram entrevistados, no município-sede, três diretores de escola, onde as línguas são lecionadas e as respostas foram assim:

- Diretor do Instituto das Ciências Religiosas de Angola (ICRA): “Ensinar línguas é educar o povo, a língua é a riqueza do país, faz parte do mosaico cultural de um povo”;
- Diretora da Escola de Magistério Primário Nº 78: “A língua faz parte da identidade cultural de um povo e os angolanos perderam muitos desses factores pela guerra e colonização. É importante sabermos da nossa cultura e identidade e aprofundar os conhecimentos interactivos”;
- Diretor da Escola do Ensino Primário Nº 24, N Kumangala: “Aprender as línguas é repor alguns elementos perdidos durante a colonização quando era proibido usar essas línguas.” Adicionou “a língua é um bem público. As línguas nacionais são bens do Estado, uma riqueza, um valor que o País tem que tem de ser preservado, valorizado e protegido pelo Estado”.

Para complementar estes dados, fizeram-se grupos focais com os estudantes das mesmas três escolas, conforme a Tabela 1:

Tabela 1. Estudantes Inquiridos

ESCOLAS	CLASSE	FAIXA ETÁRIA	GÉNERO		TOTAL
			M	F	
Instituto das Ciências Religiosas de Angola (ICRA)	13ª	18 a 28 anos	14	18	32
Escola de Magistério Primário Nº78 – Júlia Lopes	12ª	17 a 40 anos	06	24	30
Escola do Ensino Primário Nº24N Kumangala	6ª	10 a 13 anos	18	10	28
TOTAIS	-	-	38	52	90

Fonte: Dados recolhidos na realização dos grupos focais

As respostas dos estudantes consideradas mais pertinentes para a pesquisa foram:

Do género masculino: “Permite a identificação cultural de um determinado povo. Pois, um povo sem cultura é como um livro sem grafia e um livro sem grafia é como um livro sem tema (ditado popular)”;

“O ensino das línguas é um meio de preservar a nossa cultura para a geração vindoura”.

Do género feminino: “Quem não sabe da sua cultura é um vazio cultural, a falta de prática de uma língua é a falência de uma aprendizagem”;

“Uma língua caracteriza uma cultura”;

“A língua é um intercâmbio de comunicação cultural do nosso país”;

“A língua ajuda a comunicar com os mais velhos, é um regresso às raízes e nossas culturas”.

VANTAGENS EM APRENDER E SABER LÍNGUAS

Aos atores das escolas, diretores e estudantes, inquiriram-se também as vantagens em aprender e saber as línguas angolanas. Diretores e estudantes foram coincidentes nas seguintes vantagens:

- Comunicação e interação com outros povos;
- Redução de conflitos;
- Resgate e valorização dos valores culturais;
- Empatia e compreensão de situações culturais diferentes;
- Destruição de barreiras étnicas;
- Desenvolvem-se competências comunicativas;
- Partilha de valores realmente angolanos;
- Permite a identificação e preservação cultural e nacional;
- Interesse e valorização na variedade cultural angolana;
- Regresso às origens, ao “nosso”.

Os diretores salientaram a vantagem de facilitar e satisfazer o cliente no atendimento e uso dos serviços. Os estudantes acrescentaram também a vantagem de falar com os mais velhos ou com quem vive nas zonas onde não se fala português.

APRENDER LÍNGUAS E A CONTRIBUIÇÃO PARA A PAZ

Inquiriram-se os professores e estudantes das línguas angolanas sobre como a aprendizagem e uso das línguas angolanas podem contribuir para a manutenção da paz nacional, aspeto muito importante num país saído recentemente de um longo conflito interno. As respostas mais significativas foram as seguintes:

Professores: “Facilita a integração dos indivíduos nas comunidades”;

“Facilita a resolução de problemas sociais locais e a transmissão de mensagens com

esse objetivo”; “A língua é o vínculo de transmissão de mensagens de todo o teor que facilita a manutenção da paz e desenvolvimento local e nacional”.

Estudantes do género masculino: “Fomenta a partilha de valores”; “Unifica povos”; “Une comunidades”; e, “Traz harmonia e pacificação em comunidades multilíngues”.

Estudantes do género feminino: “Faz a ligação intergeracional e intercultural”; “Ajuda na prevenção e redução de conflitos entre pessoas de etnias diferentes”; “Aumenta o diálogo entre pessoas das várias regiões”; “Ouvir mensagens políticas sobre a paz e sua manutenção na sua própria língua ajuda a evitar a guerra”; e, “Moldar e corrigir comportamentos nocivos na língua materna tem maior impacto”.

Os resultados empíricos, acima expostos, mostram que, na perceção dos inquiridos, o ensino das línguas angolanas é considerado importante e fundamental para a preservação do património linguístico e da manutenção paz nacional. Também foi demonstrado que saber falar línguas angolanas traz muitas vantagens, principalmente a nível sociocultural e comunitário.

NOTA CONCLUSIVA

Angola é uma nação multilingue, por isso, sem retirar o lugar da língua portuguesa, justifica-se a integração de uma educação bilingue para a preservação dos seus valores socioculturais.

Os resultados desta pesquisa, com foco na província do Namibe, mostram que o ensino das línguas angolanas é considerado pelos inquiridos como vantajoso e fundamental para a preservação do património linguístico e da paz nacional, fator marcante nesta época pós-conflito civil.

Acredita-se que a introdução das línguas nacionais no ensino formal é um ato político bem acolhido e considerado primordial para a preservação do património linguístico local e nacional. Deste modo, o ensino das línguas angolanas, numa metodologia convergente, é um grande desafio nacional, contudo importante para o aumento do valor deste património que se deseja preservar, transmitir e divulgar.

Referências

- Constituição da República. (2010). Luanda: Governo de Angola.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2016) *Censo 2014: Resultados definitivos: Recenseamento Geral da população e da habitação de Angola 2014 – Província do Namibe*. Luanda: INE.
- James, W. M. (2004). *Historical Dictionary of Angola*. Toronto: The scarecrow Press.
- Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, I Série – n.º 170.
- Moutinho, M. (2000). *O indígena no pensamento colonial português – 1835-1961*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Vilela, M. (2001). Reflexões sobre a política linguística nos PALOP. *Africana Studia*, 4 2001, 33-48.

A Universidade Sénior de Sintra: uma abordagem institucional

Joaquim Manuel Pinto Marvão²¹

Resumo

O envelhecimento da população começa a ser referenciado como um dos temas centrais das sociedades evoluídas da atualidade. “O envelhecimento da população é, sem dúvida, um dos fenómenos mais preocupantes da atualidade, colocando sérios problemas e novos desafios às sociedades contemporâneas” (Antunes, 2015, p. 185). Estudos como os de Walker, (2008), Boulton-Lewis, Buys, e Lovie-Kitchin, (2006), entre outros, têm vindo a revelar que a educação tem implicações sobre o bem-estar e a qualidade de vida dos idosos. O estudo vai realizar-se na Universidade Sénior de Sintra, que tem por fim a promoção cultural e a ocupação dos tempos livres dos seus associados, baseando-se na partilha de conhecimentos e saberes. Pretende-se compreender as causas que originaram o surgimento das Universidades Seniores e a forma do seu funcionamento como espaço de partilha de experiências, de convivência e de aprendizagem (Hooyman, Kiyak & Kavamoto, 2014). Tem como objetivo compreender em que medida a frequência de uma Universidade Sénior melhora a qualidade de vida do idoso. Tem como questões de investigação; qual é a importância das causas originadas pela idade cronológica e pela idade psicocronológica, bem como do seu enquadramento social? Em que medida a frequência de uma Universidade Sénior melhora a qualidade de vida do idoso? e, em que medida é que a teoria *New Institutional Sociology* (NIS) explica o surgimento e rápida disseminação das universidades seniores? Numa primeira fase será elaborado um inquérito por questionário, no pólo de Mem Martins. Do tratamento dos resultados obtidos, será afinado o modelo de questionário a aplicar a toda a Universidade. Vão efetuar-se entrevistas semiestruturadas aos principais responsáveis e utentes da Universidade, bem como aos seus principais parceiros. A investigação terá como teoria social de referência a *New Institutional Sociology* que realça a importância das instituições e do meio ambiente onde exercem a sua atividade. Em especial será utilizado o mecanismo do isomorfismo que refere as pressões do meio ambiente modelam as organizações e, conseqüentemente, as organizações que enfrentam o mesmo meio ambiente tornar-se-ão similares estruturalmente à medida que respondem a essas pressões (Orrú *et al.*, 1991).

Palavras-chave: universidade sénior; envelhecimento ativo; *new institutional sociology*.

²¹ ULHT; joaquimppm@gmail.com

O estudo enquadra-se na área temática espaços, formação e desenvolvimento humano. Analisemos alguns dos seus aspetos.

Segundo a Resolução do Conselho de Ministros n.º 76/2016, de 29 de Novembro, as Universidades Sénior são “respostas socioeducativas que visam criar e dinamizar regularmente atividades nas áreas sociais, culturais, do conhecimento, do saber e convívio, a partir dos 50 anos de idade, prosseguidas por entidades públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos” (2016, p. 4232)

Como realidade relativamente recente, as Universidades Sénior tiveram que equacionar a forma de gerir espaços, que não foram especialmente projetados para este tipo de organizações e das suas atividades, bastante variadas e destinadas a um público-alvo específico, com necessidades de acessibilidade acrescidas.

A formação que providenciam assenta por um lado na transmissão de conhecimentos muito variados e de diferentes níveis e por outro lado pela troca de conhecimentos efetuada pela interação entre os idosos, tendo como base a sua experiência de vida.

A forma de organização e formas de financiamento dessas novas unidades de formação não formal obriga à compreensão do papel do Estado na (re)configuração das políticas de educação, quando a tendência para a mudança, de um Estado-educador para um Estado-regulador, tem por pressuposto o discurso neoliberal de que com “menos” Estado mas maior *accountability* se obtêm melhores resultados. Este processo origina uma redefinição no papel e funções do Estado no plano social e económico, provocando constrangimentos e conflitos de poder no que respeita ao seu controlo político, com a redistribuição de poderes entre o Estado e a comunidade, entre o central e o local (Baixinho, 2010).

Para os idosos, cuja faixa etária está a crescer nos países desenvolvidos, é necessária dar um passo em frente no desenvolvimento humano que reconheça o envelhecimento ativo como um aspeto fundamental da vida do idoso. Assim, questões como a convivência social, a saúde, as implicações económicas de padrões de vida, o lazer, as atividades culturais, as visitas de estudo e muitos outros têm que ser equacionados.

A saúde e a sua manutenção são muito importantes, dado o impacto que têm na qualidade de vida do idoso e das suas famílias.

As doenças que podem provocar mortalidade precoce (v. g. diabetes, Acidente Vascular Cerebral AVC, etc), entre a população idosa, podem ser abordadas segundo várias perspetivas. Podemos referir que:

According to available evidence, countries that are facing the problem of premature mortality from NCDs have several choices: they can decide to concentrate their efforts on preventing risk factors through public policies that can reach large segments of the population, they may choose to incorporate prevention and management in the delivery of health services, or they may implement a combination of both. (Adeyi, Smith, e Robles, 2007, p.114)

Uma forma de manter a vitalidade e minorar os problemas de artrite é recorrer à prática de exercício, nomeadamente, a marcha moderada (Aleixo, 2016).

Um dos aspetos importantes são as implicações económicas que o modo de vida da população idosa pode ter enormes repercussões no campo económico, sendo espetável que o conceito de “Envelhecimento Ativo” origine poupanças significativas.

It is highly plausible that savings will increase with the prospect of a longer and healthier life. The idea of planning and, hence, saving for retirement would be expected to occur only when mortality rates become low enough for retirement to be a realistic prospect. Some work confirms such an effect in the case of developing countries (Suhrcrke, McKee, Mortensen, Arce, e Tsolova, 2005, p. 61)

O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Dado que se trata da preparação do estudo sobre a Universidade Sénior de Sintra as questões metodológicas têm uma importância capital, pelo que vão ser apresentados alguns dos seus aspetos.

O estudo tentará dar resposta às seguintes questões de investigação: 1) A melhoria da prestação dos cuidados de saúde e bem-estar económico aumentaram a esperança de vida da população. 2) O ser humano é social, pelo que procura a companhia do outro. Assim, para além dos fatores diretamente ligados ao envelhecimento temos que procurar fatores de índole cultural e sociológico a que a sociedade vai dar um enquadramento institucional. 3) A sociedade incentiva estas instituições como forma de diminuir os gastos com a saúde, pois que uma vida mais ativa reduz o risco da diabetes, de AVC, entre outros. 4) A frequência de uma Universidade Sénior contribui para o aumento da qualidade de vida do idoso ao nível físico, mental, cultural e social.

Apresentam-se como possíveis hipóteses explicativas: 1) A melhoria da prestação dos cuidados de saúde e bem-estar económico aumentaram a esperança de vida da população. 2) O ser humano é social, pelo que procura a companhia do outro. Assim, para além dos fatores diretamente ligados ao envelhecimento temos que procurar fatores de índole cultural e sociológico a que a sociedade vai dar um enquadramento institucional. 3) A sociedade incentiva estas instituições como forma de diminuir os gastos com a saúde, pois que uma vida mais ativa reduz o risco da diabetes, de AVC, entre outros. 4) A frequência de uma Universidade Sénior contribui para o aumento da qualidade de vida do idoso ao nível físico, mental, cultural e social.

Trabalho a desenvolver: Numa primeira fase, será elaborado um inquérito por questionário, no pólo de Mem Martins. Do tratamento dos resultados obtidos, será afinado o modelo de questionário a aplicar a toda a Universidade.

Vão efetuar-se entrevistas semiestruturadas aos principais responsáveis e utentes da Universidade, bem como aos seus principais parceiros.

Recorrer-se-á aos seguintes instrumentos da metodologia qualitativa: Entrevista, observação, *focus-groups* e estudo de caso.

Quanto à metodologia qualitativa aplicar-se-á um questionário aos estudantes da Universidade Sénior de Sintra.

Da planificação constará a elaboração do plano (*design*) com o conjunto de procedimentos e orientações a que a investigação deve obedecer tendo em vista o rigor e o valor prático da informação recolhida, mormente para a testagem das hipóteses inicialmente formuladas para o problema em estudo. (Almeida & Freire, 2008).

AS UNIVERSIDADES SÉNIOR

As universidades sénior ou da terceira idade são uma resposta da sociedade, como um todo, à necessidade de ocupar uma população idosa mas ainda com uma vitalidade e autonomia consideráveis.

A Organização das Nações Unidas (ONU) deu as primeiras linhas orientadoras através do conceito de educação ao longo da vida enunciado pela sua organização *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO).

A educação ao longo de toda a vida conduz, diretamente, ao conceito de sociedade educativa, uma sociedade em que são oferecidas múltiplas oportunidades de aprender na escola como na vida económica social e cultural. Daí a necessidade de multiplicar os acordos e os contratos de parceria com as famílias, o meio económico, o mundo associativo, os atores da vida cultural, etc. (UNESCO, 1996).

Neste contexto, não podemos deixar de notar a importância das Universidades Sénior como uma parte fundamental dessas políticas sociais aparecendo como estruturas fundamentais da prevenção de saúde primária, tanto a nível físico, como psicológico e psicopatológico, dado o efeito (positivo) que tem sobre a população. (Pocinho e Belo, 2018).

Envelhecer com sucesso ou envelhecer bem pressupõe estilos de vida que mantenham o corpo e a mente saudável, através de bons hábitos de vida, nutrição e envolvimento em atividades interessantes e desafiantes como as que ocorrem nas Universidades Seniores. (Cruz, Navarro-Pardo, Pocinho, Anjos & Jacob, 2017, p. 192).

Segundo a Associação Rede de Universidades da Terceira Idade RUTIS,

As Universidades Sénior (US) são hoje o programa de educação de adultos com mais sucesso no *mundo* inteiro envolvendo milhões de pessoas nos 5 continentes. Em Portugal, as US da RUTIS significa, mais de 45.000 alunos, 300 entidades e 5.500 professores voluntários.²² (2018, p.1)

²² <http://www.rutis.pt/paginas/8/universidades-seniores/#historia>

A NEW INSTITUTIONAL SOCIOLOGY

Na investigação será utilizada como teoria social de referência a *New Institutional Sociology* porque realça a importância dos ambientes institucionais mais vastos, que afetam as organizações e as suas atividades, bem como as constituem e reconstituem ao longo do tempo. Assim, emerge a ideia de que as organizações estão sujeitas e são moldadas por um processo de institucionalização, que é apresentado por Covalleski e Dirsmith da seguinte forma:

Institutionalization refers to the process by which societal expectations of appropriate organizational form and behaviour come to take on rule-like status in social thought and action. (Covalleski & Dirsmith 1988, p.562)

Nas palavras de Hall e Taylor “os sociólogos institucionalistas em geral escolhem uma problemática que envolve a explicação de por que as organizações adotam um específico conjunto de formas, procedimentos ou símbolos institucionais, com particular atenção à difusão dessas práticas.” (2003, p.208)

Referem também que devemos considerar as seguintes questões fundamentais na análise institucional: (1) como construir a relação entre instituição e comportamento; (2) como explicar o processo pelo qual as instituições surgem ou se modificam.

Podemos identificar dois tipos de isomorfismo: o isomorfismo competitivo e o isomorfismo institucional. E, por sua vez o isomorfismo institucional é dividido em: coercivo, mimético e normativo. (DiMaggio & Powel, 1991).

COMENTÁRIOS FINAIS

Deve reconhecer-se a importância do aumento da população sénior nas sociedades desenvolvidas.

Assim, o idoso que mantenha um nível de atividade moderado, que tenha cuidado com a sua alimentação e mantenha a mente ocupada, e tem a possibilidade de manter uma vida saudável com um acréscimo na sua qualidade de vida. E, assim, muito provavelmente aumentar a sua esperança de vida.

As universidades sénior vão permitir este objetivo e como tal obtêm apoio por parte dos intervenientes do seu meio ambiente.

Através das interações entre os componentes do seu meio ambiente e do funcionamento do mecanismo do isomorfismo as universidades sénior tendem a adotar práticas e estruturas semelhantes, apesar de manterem características próprias que lhes permitem adaptar-se ao seu público específico, garantindo a sua continuidade.

A aplicação dos instrumentos e o tratamento dos dados recolhidos vão permitir confirmar ou infirmar as hipóteses de partida da investigação.

E, segundo os resultados, indicar possíveis temas para investigação futura

Referências

- ACTIS. (2018). Associação Rede de Universidades da Terceira Idade. Retrieved January 9 from www.actisuniversidadesintra.pt/quem-somos/
- Adeyi, O., Smith, O., & Robles, S. (2007). *Public policy and the challenge of chronic noncommunicable diseases*. World Bank Publications. Washington, DC, USA.
- Aleixo, P. (2016). Artrite reumatóide e exercícios propriocepetivos atividade da doença, capacidade funcional, composição corporal e biomecânica da marcha (Doctoral dissertation, Universidade Lusófona). Retrieved January 11, 2018, from <http://hdl.handle.net/10437/7423>.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Antunes, M. C. (2015). Educar para um Envelhecimento Bem Sucedido: Reflexões e Propostas de Ação, 27, 185–201. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272185201>
- Baixinho, A. (2010). As autarquias e a educação. Centro e periferia na construção das políticas educativas (1998-2008) (Doctoral Dissertation, Universidade Lusófona). Retrieved January 11, 2018, from <http://hdl.handle.net/10437/1148>.
- Boulton-Lewis, G. M., Buys, L., & Lovie-Kitchin, J. (2006). Learning and active aging. *Educational Gerontology*, 32(4), 271-282.
- Covaleski, M. A. & Dirsmith, M. W. (1988). An Institutional Perspective on the Rise, Social Transformation, and Fall of a University Budget Category, *Administrative Science Quarterly*, 33, pp. 562-587.
- Cruz, C., Navarro-Pardo, E., Pocinho, R., Anjos, V. & Jacob, L. (2017). A auto-eficácia na adaptação aos desafios do envelhecimento. *Revista Lusófona de Educação*, 38, 181-194.
- DiMaggio, P. & Powel, W. (1991). "The iron case revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields" in Powell, W. W. e DiMaggio, P. J. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: The University of Chicago, pp. 63-82.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e Técnicas*. Universidade do Minho. Retrieved from <https://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>
- Hall, P & Taylor, R (2003). As três versões do Neo Institucionalismo. *Lua Nova*, 58, 193-223.
- Orrú, M.; Biggart, N. W. & Hamilton, G. G. (1991). "Organizational Isomorphism in East Asia" in Powell, W. W. e DiMaggio, P. J. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: The University of Chicago, pp. 361-389.
- RUTIS. (n.d.). Universidade Sénior de Sintra. Retrieved September 10, 2018, from <http://www.rutis.pt/paginas/8/universidades-seniores/#historia>
- Suhrcke, M., McKee, M., Mortensen, J., Arce, R. S., & Tsoleva, S. (2005). *The contribution of health to the economy in the European Union*. Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir*.
- Walker, A. (2008). Commentary: The emergence and application of active aging in Europe. *Journal of Aging & Social Policy*, 21(1), 75-93.

A intervenção precoce e o transtorno do espectro do autismo

Mariana Fenta Elias²³

Resumo

Tendo em vista todo o constructo e bases dos programas de intervenção precoce, vê-se que o mesmo ajuda, empodera e apoia as famílias de crianças com deficiência ou em situações de risco. Mas, fica a questão: Qual é a importância da intervenção precoce para as crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo? Este estudo tem como objetivo apresentar a importância dos Programas de Intervenção Precoce para crianças que com o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, através de um estudo de caso. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho foi a realização de uma pesquisa de campo para observar e coletar dados suficientes para obter uma resposta ao questionamento. Assim, após a realização de um levantamento bibliográfico sobre os Programas de Intervenção Precoce e suas implicações para o Transtorno do Espectro do Autismo, foi realizado um estudo de caso para alicerçar o trabalho. O estudo foi realizado com uma criança de 5 anos, matriculada na rede particular de ensino, com o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo. Durante três semanas, foram realizadas observações, entrevista com a Educadora da turma, avaliação do aluno com base no Portage e construída proposta de intervenção. Reconhecer sinais, avaliar os comportamentos atípicos, criar um plano estratégico de intervenção e acompanhar e capacitar as famílias são os objetivos das equipes dos programas de intervenção precoce que farão toda a diferença no trabalho com as crianças dentro do transtorno. Apesar das ressalvas da professora em relação a presença de uma pessoa que não faz parte do cotidiano escolar, viu-se que a mesma se mostrou participativa. E, ao final da pesquisa, estava mais em dar continuidade as intervenções propostas e relatou a importância de um outro olhar para as dificuldades que tinha com o aluno em sala. Vê-se, assim, que os Programas de Intervenção Precoce podem ser ferramentas de grande valia para os Educadores. Parceria, acolhimento, envolvimento e empoderamento são os resultados da inclusão das famílias em todos o processo de intervenção precoce.

Palavras-chave: Intervenção Precoce, Transtorno do Espectro do Autismo, Janelas de Aprendizagem.

²³ fentamariana@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas “ser diferente”. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível, o que deriva em práticas sociais de reconhecimento e respeito pelo outro (Marques, 2003, p. 234).s programas de Intervenção Precoce (IP²⁴) vêm ao longo dos anos mostrando a sua eficácia no desenvolvimento e apoio às famílias de crianças com deficiência ou em situação de risco. As equipas são de fundamental valia na medida em que objetivam avaliar a criança em diferentes contextos, criar um programa de intervenção individualizados e dar o suporte necessários para que as famílias possam ajudar a crianças em todos os ambientes e em diferentes momentos do dia a dia (Pimentel, 2004).

Neste sentido, por ser precoce, atua com crianças de zero a seis anos, momento em que o cérebro está no auge das suas conexões sinápticas e da sua plasticidade neural. Segundo estudos recentes, os primeiros anos de vida têm-se que se chama de “janelas de aprendizagem”, isto significa que as possibilidades de mudança e de maior facilidade de aprendizagem encontram-se nesse período (Oliveira, 2010).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA²⁵) é classificado no Diagnóstico de Doenças Mentais (DSM-5) como Transtorno do Neuro desenvolvimento, apresentando deficit nas dimensões sócios comunicativos e comportamentais, classificados de leve a severo. Podendo apresentar comportamento estereotipado, repetitivo e fixado, comunicação verbal, ecolálico, ou não verbal e ausência de relacionamento social. Estudos apontam que quanto mais precoce for o diagnóstico e a intervenção maiores são as chances de desenvolvimento promissor e esvaecimento de alguns comportamentos típicos do transtorno.

Desta forma, este trabalho tem como objetivo apresentar a importância dos Programas de Intervenção Precoce para crianças que com o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo.

Sendo assim, será feita uma caracterização dos serviços de intervenção precoce, depois uma breve apresentação do Transtorno do Espectro do Autismo e a importância da intervenção precoce nesses casos. E, no sentido de exemplificar a reflexão, será apresentado um estudo de caso sobre uma criança de cinco anos, com o diagnóstico do transtorno em questão e as implicações decorrentes do atendimento por uma equipa da IP.

INTERVENÇÃO PRECOCE

Os programas de intervenção precoce tiveram início muito antes de uma legislação específica, sofrendo diversas mudanças ao longo do seu percurso na história, principalmente dos enfoques e objetivos. Todavia com o passar dos anos o en-

²⁴ Intervenção Precoce

²⁵ Transtorno do Espectro do Autismo

volvimento com as famílias foi se tornando cada vez mais o principal objetivo dos programas, ou seja, foi se adotando um modelo mais ecológico de intervenção.

O Decreto-Lei n.º 891/99 foi a primeira legislação a regulamentar a Intervenção Precoce em Portugal, com o objetivo descrever o intuito do programa, delimitar seu público-alvo e demarcar as orientações para o trabalho das equipas. Já em 2009, foi criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), de acordo com o Decreto-Lei n.º 281/2009. Segundo esta legislação que atualmente regula a IP, surgem as Equipas Locais de Intervenção (ELI²⁶), cujo principal objetivo é apoiar as crianças dos 0 aos 6 anos, especialmente dos 0 aos 3 anos, com incapacidade ou em risco de atraso de desenvolvimento.

As ELI trabalham a nível local, podendo operar em vários municípios ou desagregar-se por freguesias (Manual Técnico das Equipas Locais de Intervenção, 2011). A estas equipas cabe identificar as crianças elegíveis para o SNIPI²⁷ e assegurar uma vigilância regular às crianças e às suas famílias, que embora não sendo elegíveis, apresentam fatores de risco e probabilidades de evolução. Compete-lhes também o desenvolvimento e implementação do PIIP²⁸ (Borges, 2017, p. 14).

Assim, promovendo a união das áreas da saúde, educação e do serviço social, a IP garante a avaliação, acolhimento das famílias e a intervenção com as crianças, promovendo acima de tudo a interlocução entre todas as partes envolvidas no processo.

- Utilizar ações de natureza preventiva e reabilitativa;
- Organizar no âmbito da educação, da saúde e da ação social;
- Assegurar condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com deficiência e ou em risco de atraso de desenvolvimento;
- Reforçar as competências familiares e as envolventes.

O trabalho, por contar com equipa multidisciplinares, realiza as intervenções em diferentes contextos, fornecendo apoio, suportes técnicos e terapias, tais como:

ESCOLA	FAMÍLIA	TERAPIAS
•apoio técnicos aos professores; •suportes para sala de aula; •articulação com as famílias.	•apoio em contexto familiar; •dicas para estimulação da criança em casa; •articulação com a escola.	•sugestões das terapia necessárias para as questões já avaliadas, como terapeutas da fala, psicologia, etc.

²⁶ Equipas Locais de Intervenção

²⁷ Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

²⁸ Plano Individual de Intervenção Precoce

O mais importante neste trabalho é a reunião, a união e a articulação de todos aqueles que estão a lidar direta ou indiretamente com as crianças que estão passando por situações de risco e/ou que possuem alguma deficiência ou atraso no desenvolvimento. Sempre, com respeito para com os envolvidos, criatividades nas intervenções e o acolhimento das crianças e das suas famílias.

OS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE COMO GRANDES ALIADAS NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Tendo em vista todo o constructo e bases dos programas de intervenção precoce, vê-se que o mesmo ajuda, empodera e apoia as famílias de crianças com deficiência ou em situações de risco. Mas, fica a questão: Qual é a importância da intervenção precoce para as crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo?

Não cabe aqui uma longa descrição acerca do transtorno, mas seguem algumas informações importantes para o melhor entendimento do trabalho.

Segundo o Manual de diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM, 2013) o Transtorno do Espectro do Autismo é um transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado por manifestações comportamentais acompanhadas por déficits na comunicação e interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades.

Como características principais, podemos citar prejuízos na comunicação social e comportamentos repetitivos e restritos. Na última atualização realizada no DSM (DSM, 2013), o transtorno foi definido com um espectro, apresentando a ideia de um “*continuum*” que varia do grau mais severo, até o mais leve, o que diversifica imenso as características do próprio transtorno, seguindo as ponderações da Associação Americana de Psiquiatria (APA) apresentadas nesse manual diagnóstico.

A inflexibilidade, o apego a rotinas restritas, comportamentos disruptivos ou estereotipados, prejuízos na comunicação, dificuldades na atenção compartilhada são algumas das características mais comuns e que tornam o cotidiano de família que possuem um indivíduo com autismo em dinâmicas de estresse, dor e angústia em relação ao futuro.

O fato de ser um crônico, ou seja, ainda não existe uma cura, torna-se ainda mais complicada a relação familiar, os recursos para as inúmeras intervenções, as mudanças na rotina, a privação de saídas, viagens e até de alimentos e roupas. Todos esses aspetos geram grande estresse para todos os que lidam diretamente com a criança.

Um estudo realizado por (Magalhães & Pereira, 2017), apresenta que as principais preocupações das famílias com filhos com TEA são: preocupações associadas ao processo de diagnóstico; preocupações económicas; preocupações em relação ao tipo, qualidade e funcionamento dos serviços e recursos disponíveis; necessidades de informação; necessidades recreativas e de socialização; e necessidades não-atendidas.

De acordo com (Lampreia, 2007),

a intervenção precoce no autismo tem-se tornado possível graças a sua identificação cada vez mais cedo, a partir dos 18 meses de idade. A identificação tem sido feita basicamente com base em dificuldades específicas na orientação para estímulos sociais, contato ocular social, atenção compartilhada, imitação motora e jogo simbólico. (Lampreia, 2007, p.1)

Assim, a família encontra-se em uma situação na qual ainda não sabe como agir, nem o que fazer e, estudos recentes apresentam a validade de uma intervenção cada vez mais precoce no sentido de que as conexões neurais nos primeiros anos de vida são em maior quantidade, permitindo um aprendizado mais rápido e eficiente. Assim intervir em áreas de linguagem e comportamento – principais áreas afetadas no autismo – pode garantir um desenvolvimento mais próximo do que se espera para a criança naquela idade.

Nesse sentido, a intervenção irá proporcionar um ambiente mais saudável e estimulante, que permita à criança desenvolver todas as suas potencialidades, levando-se em conta de que o cérebro da criança é mais maleável e suscetível à aprendizagem. Assim, quanto mais nova for a criança, maior será a possibilidade de responder positivamente à estimulação e a facilidade de atenuação de um determinado problema (Oliveira, 2010).

A promoção das competências parentais, dado que ninguém está verdadeiramente preparado para ter que de um momento para o outro lidar com uma criança que será, em determinada área, necessariamente diferente de um “padrão” esperado pela sociedade, criando a necessidade de um apoio técnico especializado, que possa transmitir aos pais o modo mais adequado para lidar com ela.

Relvas refere, “A plasticidade sináptica é um dos mecanismos mais importantes da plasticidade cerebral, pois consiste na reorganização das redes neurais, ou seja, a cada nova experiência do indivíduo as sinapses reforçam, permitindo a aquisição de novas respostas ao meio ambiente” (Relvas, 2012, p. 22)

O trabalho das equipas de intervenção precoce num primeiro momento seria o de capacitar essas famílias de como realizar as brincadeiras em casa, que tipo de estímulos poderiam ajudar no desenvolvimento e quais seriam as intervenções mais apropriadas para cada fase. Além do apoio aos educadores quando a criança já estiver na escola.

Trabalhar com a plasticidade neural então, e de suma importância para o indivíduo com TEA, já que poderão ser trabalhados diferentes aspetos dos comportamentos que fogem ao padrão esperado pela idade biológica, antes das podas neurais que começarão a ocorrer aos cinco anos de idade.

Apesar de não existir uma criança igual em características e sintomas, mesmo dentro de um mesmo transtorno, a intervenção precoce é uma grande aliada para ganhos significativos em todas as áreas do desenvolvimento, mas principalmente na linguagem e na interação social.

ESTUDO DE CASO

É fulcral a importância dos programas de intervenção precoce para o atendimento das famílias de crianças com o TEA, assim, esta parte do trabalho será apresentado um estudo de caso realizado em uma escola particular, situada em Lisboa – Portugal.

O estudo foi realizado em conjunto com uma segunda educadora, durante três semanas, contando com uma observação, entrevista com a Educadora da turma, avaliação do aluno e uma proposta de intervenção. Toda o detalhamento do caso será apresentado no PIIP do aluno.

A criança escolhida para o estudo tem cinco anos de idade e recebeu o diagnóstico de TEA aos quatro anos. Ele mora com os pais e atualmente realiza uma intervenção com uma equipa particular que faz um trabalho baseado na Análise do Comportamento Aplicada.

Após as observações e entrevista com a professora, foi aplicado o Portage e, como principais conclusões foi avaliado que o aluno apresenta maiores défices nas áreas da linguagem e interação social.

Outro fator importante, foi a grande preocupação da educadora em relação as atividades e posturar que poderia adotar em sala de aula que envolvessem e beneficiassem o aluno para melhorar seu desenvolvimento.

Assim, dentro das propostas da equipa de Intervenção Precoce, foram propostas as seguintes intervenções:

- Adaptar o ambiente escolar: sala *smooth*;
- Rotina da sala na parede com desenhos e escrita;
- Criar atividades que valorizem a motivação da criança;
- Continuação das atividades em casa;

Após a proposição das atividades supracitadas, foi realizada uma nova reunião com a professora e esta mostrou-se bastante engajada com as propostas sugeridas pela equipa da IP e, apresentou os seguintes pontos de avanço:

- Maior envolvimento do aluno nas atividades;
- Boa aceitação da criança aos materiais confeccionados;
- Melhora no relacionamento entre a mãe e a Educadora.

Desta forma, fica respondida à questão do capítulo anterior, na medida em que foi confirmado através desse caso, a importância do trabalho de uma equipa de IP para a avaliação, a construção de um PIIP, mas sobretudo para servir de elo mediador do processo de desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas de Intervenção Precoce sofreram mudanças ao longo da sua história e desde a década de 70, vem trabalhando numa perspetiva mais ecológica,

envolvendo assim as famílias em todo o processo. Essa abordagem trás consigo a noção de empoderamento das famílias, preparando-as para lidar com todos os processos subjacentes aos problemas da criança.

Ao se pensar em crianças com autismo, encontra-se um cenário de rotinas, muitas vezes, rígidas, inúmeras terapias, gostos restritos e comportamentos este-reotipados. Apesar de se saber que todos estes aspetos variam muito em grau de comprometimentos, sabemos que o cotidiano dessa família será profundamente transformado por essa criança.

Assim, o apoio e o suporte tornam-se ferramentas de grande valia para essas famílias que precisam sobretudo de acolhimento e orientação conjunta. É nesse momento que surgem, como uma peça-chave os programas de intervenção precoce. Além disso, já foi comprovado através de inúmeros estudos que a intervenção nos primeiros anos de vida, trazem consequências positivas para o desenvolvimento da criança e que serão decisivas para a aquisição de algumas funções que são afetadas pelo transtorno, como a linguagem por exemplo.

Reconhecer sinais, avaliar os comportamentos atípicos, criar um plano estratégico de intervenção e acompanhar e capacitar as famílias são os objetivos das equipas dos programas de intervenção precoce que farão toda a diferença no trabalho com as crianças dentro do transtorno.

E, a partir da realização do estudo de caso apresentado, foi visto o quão importante é a IP para criança, sobretudo aquelas que têm são diagnosticadas com TEA, na medida em uma avaliação e uma intervenção precoce possuem influência direta no desenvolvimento e esvaecimento de sintomas característicos do transtorno.

Além disso, a parceria, o acolhimento, o envolvimento e empoderamento são os resultados da inclusão das famílias em todos o processo de intervenção precoce.

Para o futuro, espera-se mais estudos que abordem a importância desse processo e o impacto no desenvolvimento das crianças com autismo. Assim como, a criação de mais ferramentas que auxiliem os pais na detecção dos sinais precoces e formas eficazes de estimulação em casa.

Referências

- Borges, C. F. (outubro de 2017). "Intervenção Precoce no Domicílio: Perspetivas de Profissionais das Equipas de Intervenção Precoce na Infância, da Zona Norte de Portugal". Universidade Minho- Instituto de Educação.
- DSM. (2013). Manual de Diagnóstico dos Transtorno Mentais. Virgínea: Artmed.
- Lampreia, C. (jan-mar de 2007). "A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo". Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Leon, C. C. (20 de maio de 2013). "Environmental Enrichment as an Effective Treatment for Autism: A Randomized Controlled Trial". Behavioral Neuroscience, Vol. 127, No. 4, pp.487– 497.

- Magalhães, L. S., & Pereira, A. S. (01 de 2017). Transtorno do espectro do autismo – preocupações e apoios. *Revista Educação Especial em Debate*.
- Oliveira, T. R. (2010). "A intervenção precoce no Autismo e Trissomia 21: Orientações para boas práticas de intervenção". Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pimentel, J. v. (2004). Intervenção focada na família: desejo ou realidade Percepções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Relvas, M. (2012). *Neurociência na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak.

E por que não a escola especial?

Relato de uma experiência

Eliana Gavillon¹

Resumo

A Declaração de Salamanca (1994) instituiu o paradigma inclusivo, indicando a escola regular como o meio mais eficaz para o ensino de alunos com necessidades educativas especiais. A resolução nº.04/2010, do Conselho Nacional de Educação Brasileiro, estipulou o caráter não substitutivo da Educação Especial, transformando as escolas especiais em centros de Atendimento Especializados ou as encerrando. As poucas instituições de educação especial que permaneceram como sistema educativo acabaram acentuando seu caráter especializado, voltadas aos alunos que não conseguiram ser incluídos por apresentarem grandes especificidades. O presente trabalho narra, com fundamentação teórica e revisão de literatura, o exemplo de uma prática de ensino especial que, através do uso de metodologias contemporâneas, promove o sucesso nas aprendizagens de seus alunos. A Diferenciação Pedagógica, a Metodologia de Projetos e as Concepções de Ensino para o Século XXI alicerçaram o fazer desta sala de aula. Retrata o desenvolvimento do projeto para participação no Concurso Nacional de Redação, promovido pela Defensoria Pública da União, no Brasil, por duas turmas da Educação de Jovens e Adultos de uma escola especializada no atendimento de pessoas com lesão cerebral que atingiu, como resultado, o primeiro lugar na categoria sexto ano da EJA.

Palavras Chave: Metodologia de Projeto; Diferenciação Pedagógica; Escola de Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional foi concebido dentro de um modelo homogeneizador que buscava educar a todos da mesma maneira e, para atingir seu objetivo, os alunos que destoavam de algum modo acabaram excluídos. A Declaração de Salamanca, instituída em 1994, veio para combater a segregação escolar, não só dos alunos deficientes, mas também das minorias étnicas, sociais, dos alunos que apresentavam comportamentos indesejáveis, entre outros excluídos, em busca de uma sociedade inclusiva e igualitária. O paradigma da inclusão, lançado pela declaração, apresenta um novo entendimento de escola regular, que agora passa a receber a todos os alunos, indiferente de suas características.

¹ Doutorada em Educação pela ULHT. Pesquisadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento – CeIED, E-mail: egavillon@gmail.com

Enquanto intencionalidade de ensino, a inclusão impulsiona o desenvolvimento de novas práticas dentro da sala de aula, métodos de trabalho e o repensar do papel do aluno e do professor. Pedagogias homogeneizadoras, tradicionais, que percebiam todos os alunos como iguais, passam a apresentar limitações e problemas frente à nova sala de aula inclusiva e plural. Buscando alternativas para combater a *uniformidade burocrática*, algumas escolas e professores reivindicam o direito à diferença no *pluralismo pedagógico* (Perrenoud, 2002).

Na contemporaneidade, além do paradigma inclusivo, a escola também se depara com as exigências de transformação voltadas para atender as novas demandas do século XXI. A globalização e o desenvolvimento tecnológico refletem na escola, preconizando mudanças na forma de conceber e desenvolver o ensino (OCDE, 2015). O sucesso do ensino não está mais na reprodução e armazenamento do conhecimento e sim na exploração dos conhecimentos para aplicar a resolução de problemas e em novas situações.

Com a inclusão as escolas especiais passam por uma transformação não só em sua concepção de ensino, mas também em sua existência, uma vez que agora os alunos com necessidades educativas especiais estão no ensino regular. As poucas escolas especiais que se mantiveram como sistema de ensino acabam por acentuar seu caráter especializado, voltadas aos alunos que não conseguiram ser incluídos no ensino regular por apresentarem grandes singularidades. Diante de todas essas transformações da educação e da sociedade, narramos o caso de uma escola especial que acabou por também seguir as tendências e paradigmas contemporâneos, se posicionando como sistema de ensino comprometido com novas práticas e metodologias que promovem o sucesso nas aprendizagens de seus alunos.

O presente trabalho apresenta um importante exemplo desta transformação do ensino especial e utilização de métodos pedagógicos inclusivos e transformadores, que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. A narrativa, com fundamentação teórica e revisão de literatura, descreve o desenvolvimento de um projeto para participação no Concurso Nacional de Redação, promovido pela Defensoria Pública da União, no Brasil, por duas turmas da Educação de Jovens e Adultos de uma escola especializada no atendimento de pessoas com lesão cerebral.

CONTEXTUALIZAÇÃO PARADIGMÁTICA E LEGAL

As escolas especiais foram concebidas, há muitos anos, como um subsistema educacional, com viés muito mais terapêutico e assistencial do que pedagógico, voltadas ao atendimento de categorias de deficiência, para a manutenção de um modelo homogeneizador de alunos no ensino regular. O modelo médico de deficiência gerou a exclusão através da separação escolar por categorias de deficiência, pela performance na aprendizagem ou de comportamento. Operacionalizava-se com base em programas educativos concebido à medida da deficiência, buscando compensar os déficits. O caráter homogeneizador também se encon-

trava presente na educação especiais, neste momento histórico, ao constituir escolas e salas de aula por categoria de deficiências, unindo ao máximo os “iguais”, acreditando que se poderia desenvolver um ensino idêntico e adaptado para todos do grupo.

O início do rompimento deste caráter dúbio educativo e de concepção binária, entre escola regular e escola especial, somente foi possível, no Brasil, após a Declaração de Salamanca em 1994 (MEC, 2008). A concepção do paradigma inclusivo, proclamado pela declaração, busca combater atitudes discriminatórias e segregativas, indicando o ensino regular como o meio mais eficaz para o ensino de alunos com necessidades educativas especiais.

O paradigma inclusivo encontra-se alicerçado nos direitos humanos e nos princípios de justiça social, indo para além das pessoas com deficiência ao contemplar o respeito e os direitos de todas as pessoas, tendo necessidades educativas especiais ou não, como as minorias étnicas e sociais. Esta concepção leva “a um outro olhar e um outro sentir em relação à riqueza social, a diversidade humana” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 106).

Muitas políticas educativas passaram a ser desenvolvidas nos últimos anos em busca da afirmação da inclusão, destacando o documento publicado pelo Ministério Público Federal, em 2004, intitulado *O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Tal documento disseminou no país os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, gerando a ampliação do atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. A Resolução n.º 04/2010, do Conselho Nacional de Educação aprofundou esta temática ao instituir o caráter não substitutivo e transversal da Educação Especial. Dentro deste novo marco regulatório muitas escolas especiais foram fechadas ou transformadas em centros de Atendimento Educacional Especializado, que agora passam a complementar e suplementar o processo inclusivo. As poucas escolas de educação especial que permaneceram como sistema educativo acabaram acentuando seu caráter especializado e voltadas aos alunos que não conseguiram ser incluídos, por apresentarem grandes especificidades.

Mesmo dentro de uma escola especial voltada para uma categoria de deficiência, como a paralisia cerebral, encontramos, dentro da sala de aula, diferenças entre os alunos por que eles são plurais. O princípio inclusivo também serve de base para este fazer pedagógico, uma vez que o ato educativo se centra na diferenciação curricular, construída em função do contexto da sala de aula, à procura de alternativas para dar respostas a todos, executando uma prática educativa com diferentes metodologias que respeite os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Sanches e Teodoro (2007), relembram que diferenciar aprendizagens de acordo com o público não é uma preocupação inovadora, mas, antigamente, esta diferenciação constituía uma resposta paralela ao sistema regular de ensino. Como respostas paralelas, legitimavam a homogeneidade do sistema educacional, no sentido de cumprir os seus objetivos.

Por tudo isso a diferenciação pedagógica e o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem não constituem, por si só, a inclusão. Somente podemos dizer que estamos vivendo o paradigma inclusivo, dentro da sala de aula, quanto

todos os alunos aprendem os mesmos conteúdos e realizam as mesmas atividades, mas com respeito as singularidades através de flexibilizações curriculares e adaptações nas atividades. Aprender no grupo e com o grupo, valorizando as experiências e conhecimentos de todos os alunos, desenvolvendo um trabalho cooperativo, onde permita a participação de todos.

A inclusão leva a aceitar que a diferença passa a ser própria a todas as pessoas, reconhecendo que cada um tem um estilo e ritmo singular de aprendizagem, assim como interesses e motivações diversas, e implica adequar, a cada um, estratégias e recursos educativos (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Agora as diferenças se tornam um desafio e uma oportunidade para a criação de novas estratégias e contextos de aprendizagens, não mais centrado nos conteúdos e sim nas vivências e trocas proporcionadas.

As diferenças encontradas na escola tornam-se um desafio e uma oportunidade para o desenvolvimento de novos contextos de aprendizagem, impulsionando a criatividade do professor para que todos os alunos participem (Sanches & Teodoro, 2007). A heterogeneidade encontrada na sala de aula passa, agora, a ser uma vantagem propulsora de um desafio que gera a necessidade do desenvolvimento de novas respostas, mudanças de pensamentos, políticas e de práticas educativas.

PROJETO PARA PARTICIPAR DO CONCURSO

A Escola de Educação Especial do Centro de Reabilitação de Porto Alegre – CEREPAL, é uma fundação de pais, entidade filantrópica, fundada em 1964 com o propósito de prestar atendimento para pessoas com lesão cerebral. O ensino da fundação conta com, aproximadamente, 108 alunos distribuídos em 12 turmas, turnos manhã e tarde, da educação infantil (iniciando aos 04 anos de idade) à Educação de Jovens e Adultos (não tendo idade máxima para sair da escola), sendo que 85% destes utilizam cadeira de rodas.

As professoras das turmas quinto e sexto ano do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos- EJA (5º ano com 11 alunos, 03 mulheres e 09 homens, idades entre 18 anos e 35 anos, e 6º ano com 10 alunos, 04 mulheres e 06 homens, idades entre 24 anos e 50 anos) consideraram que poderiam desenvolver um projeto e participar do Concurso Nacional de Redação promovido pela Defensoria Pública da União - DPU, acreditando em seu trabalho pedagógico e no potencial de seus alunos. O edital do concurso, naquela ocasião, lançou como desafio o tema “Se precisar, a DPU estará comigo”, instigando os alunos de todas as escolas do Brasil a conhecer o trabalho da defensoria junto à população. Nas categorias do edital não se previa participação de escolas especiais, assim como nenhum tipo de adaptação para os alunos com necessidades especiais.

Os estudantes das duas turmas da escola do CEREPAL aceitaram o desafio de participar do concurso e elegeram, através de votação entre alguns temas que poderiam ser estudados, selecionados pelas professoras e por eles, estudar o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). O tema escolhido despertou a

curiosidade de conhecer seus direitos, resguardados pelo estatuto, e como poderiam ser defendidos pela defensoria pública. Como o conteúdo por si só já era significativo e motivador, as professoras elaboram um projeto minucioso, com flexibilizações e fracionado em etapas, para sua melhor compreensão, elegendo diferentes materiais e métodos para o estudo.

Os alunos participaram ativamente da escolha do conteúdo a ser estudado, pois ali já se iniciava o ensino de competências e habilidades como a autonomia. A autonomia não constitui uma aptidão por suposição, mas precisa ser alcançada através de treino e promoção de condições necessárias para o seu exercício, principalmente para a pessoa com deficiência que, muitas vezes, convive em ambientes superprotegidos que acabam por limitar suas escolhas. Outro aspecto importante despertado ao se instigar esta habilidade nos educandos é que acabam por se responsabilizar, conjuntamente com o professor, pela aprendizagem e desenvolvimento de estratégias para o estudo.

O planejamento e organização de ensino para a participação do concurso de redação se alicerçou na Metodologia de Projetos, na Diferenciação Pedagógica e nas Concepções de Ensino para o Século XXI. Examinaremos os princípios estruturantes destes conceitos pedagógicos, relacionando com a prática realizada na escola do CEREPAL, nas turmas da EJA.

METODOLOGIA DE PROJETOS

A Metodologia de Projeto é utilizada pela escola do CEREPAL e, principalmente, nas turmas de educação de jovens e adultos, por considerar importante a participação ativa do educando no processo ensino-aprendizagem através da pesquisa. John Dewey e William Kilpatrick propuseram a Pedagogia de Projetos como forma de organizar os conhecimentos escolares, onde os alunos descobrem as relações e saberes estabelecidos, a partir de um problema (Dewey, 2013). O novo conhecimento adquire significado para o educando, que vai conectando com seus conhecimentos prévios e experiências pessoais, elaborando significados.

Pedagogia do projeto, trabalho por projetos, aprendizagem por projetos, ensino por projeto, metodologia de projetos, entre outros, são alguns dos termos utilizados para designar o uso de projetos na escola. A essência desse método parte da necessidade de se resolver um problema ou desenvolver um tema, gerando um desafio para os alunos e despertando o desenvolvimento de habilidades investigativas. Compreende que a educação tem uma função social e precisa promover o sujeito de forma integrada (Behrens, 2015).

Esta pedagogia também compreende que a escola deve propiciar o desenvolvimento da cidadania plena nos alunos, criando espaços de produção e reflexão de experiências relevantes da vida social (Dewey, 2013). O ensino na escola deve envolver problemas cotidianos e a realidade em que os alunos estão inseridos, contextualizando nos conhecimentos e habilidades a serem aprendidas, que serão expressos ou executados pelos mesmos. Os alunos são ativos neste processo, se envolvendo nos momentos de aprendizagem aplicada, buscando res-

postas aos problemas apresentados, a fim de desenvolverem iniciativa, criatividade e capacidade crítica diante das situações práticas da vida.

Ao professor cabe orientar e organizar um bom planejamento do projeto, fraciona-lo em etapas a serem desenvolvidas coordenadamente para poder se atingir os objetivos propostos, acompanhar e avaliar todo o seu desenvolvimento. Balancear os limites e desafios para serem coerentes com as possibilidades dos alunos, para evitar projetos complexos que levem os alunos ao fracasso dos resultados. Motivar e estimular a realização das atividades para que os alunos ampliem seu potencial, avancem em novas habilidades e conhecimentos.

A elaboração do projeto para a participação no concurso nacional de redação permitiu a construção de um plano de trabalho, onde foram apontados os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos. O mesmo foi fracionado em etapas de progressão para a pesquisa, estudos que seriam necessários, organização do tempo, definindo métodos exploratórios, investigativos e prioridades. A estruturação da aprendizagem proporcionou a conexão dos conteúdos de diferentes matérias, assim como o levantamento de indicadores de acompanhamento da construção do conhecimento para a avaliação.

Dentro da concepção desta metodologia de trabalho, foram gerados momentos em que os alunos relatavam experiências vivenciadas, onde acreditavam que seus direitos não haviam sido respeitados, o que serviu de início para a pesquisa do Estatuto da Pessoa Deficiente (Brasil, 2015). Proporcionava-se a significação do conteúdo e início da pesquisa.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A Diferenciação Pedagógica foi outra metodologia utilizada conjuntamente que, enquanto estratégia de ensino, ergue-se ao reconhecer a diversidade e pluralidade de alunos na sala de aula e chama a atenção para a existência de diferentes ritmos e modos de aprender (Colôa, 2017; Santos, 2009; Tomlinson e Allan, 2000). Assim como a metodologia de projetos, valoriza a dimensão social da construção do conhecimento em sala de aula, a participação ativa dos alunos, mas parte da flexibilização dos métodos de aprendizagem.

Compreende como importante a flexibilização do currículo e da estrutura de trabalho de sala de aula, eleição de distintos recursos didáticos, pedagógicos e atividades para adequá-los às características pessoais, buscando maximizar as oportunidades de aprendizado de todos. Claro, que para tal, o professor precisa conhecer bem seus alunos, seus conhecimentos e suas particularidades, para conseguir criar as variadas estratégias de ensino (Colôa, 2017, Perrenoud, 2002).

Requer do professor uma diferenciação na ação de ensino em função das características individuais dos alunos, reconhecendo e respeitando estas, que podem variar desde o tempo para construir as aprendizagens, há formas diferentes de pensar e de relacionar o que sabem com o que aprenderam de novo. Esta metodologia reconhece que os conhecimentos entre os alunos variam, assim como suas linguagens, interesses, preferências de aprendizagem e formas de respostas.

O professor apresenta um papel essencial, pois ele organiza o currículo, as flexibilizações e experiências diferenciadas de aprendizagem. Esta metodologia estrutura-se através dos elementos: Conteúdo, que deve ser funcional e significativo, envolvendo recursos para despertar o interesse dos alunos, cabendo ao professor um planejamento minucioso segundo as características de cada aluno; Processos, diferenciação de materiais, estratégias de ensino e flexibilização do currículo, envolvendo aprendizagens colaborativas, múltiplas estruturas organizativas de sala de aula e processos com variados níveis de dificuldade; Produtos, valorização dos resultados e de todo o percurso de sua construção da aprendizagem, proporcionado diversificadas formas de os alunos demonstrarem e expressarem suas competências.

As atividades nas turmas da EJA da escola do CEREPAL eram estruturadas para a turma, mas flexibilizadas e adaptadas segundo as características, necessidades, ritmos e etapas de aprendizagem de cada aluno. Uma proposta apresentava até cinco desdobramentos, que iam de ampliação de letra, em folhas separadas, ao colega que apresentava maior rapidez de execução, escrever para aquele que não apresentava condições motoras para a escrita, apresentando, até mesmo, níveis de dificuldades de atividade variadas.

As estruturas de trabalho e pesquisa também alternavam muito onde, além do trabalho individual, era usual a estruturação de duplas de apoio compensatórias, no qual as dificuldades ou limitações motoras e/ou sensoriais de um, contrabalanceava a do outro. Nestes momentos surgia a tutoria entre colegas que mediavam o conteúdo para aqueles que ainda estavam em elaboração e instigava, mais uma vez, a autonomia e iniciativa dos educandos. Duplas de igual nível de aprendizagem ou pequenos grupos de estudantes também eram organizado, desafiando os mesmos a resolver problemas e construir suas próprias hipóteses e caminhos para alcançar o conhecimento.

Foram realizadas atividades e pesquisas em pequenos grupos de colegas da sala de aula e entre colegas das turmas do quinto e sexto ano da EJA. As convenções organizativas tradicionais da escola eram todas quebradas, liberando os professores e alunos a explorarem novas formas de trabalho, centradas sobre o educando, promovendo iniciativas e autonomias.

Segundo Dewey (2013), um projeto prova ser bom se for suficientemente completo para exigir diferentes respostas dos alunos e permitir, a cada um, trazer uma contribuição própria e característica. Assim, a Diferenciação Pedagógica e a Metodologia de Projetos se complementavam, permitindo uma aprendizagem mais relevante e dinâmica para os alunos, uma vez que apresentam pontos comuns em suas concepções de ensino, colocando os alunos no centro do processo e instigando a criatividade pedagógica nos professores.

ENSINO PARA O SÉCULO XXI

As características da educação estão se transformando com a globalização e o avanço das novas tecnologias. Estudiosos sobre o tema comentam que o papel

da escola no século XXI passa a ser o de ensinar e preparar os alunos para profissões que ainda não existem, para um mundo em rápida transformação e tecnologias que ainda não foram desenvolvidas (Morin, 2000, Perrenoud & Thurler, 2009, Bauman, 2001). Por isso, ensinar habilidades, competências, qualidades de caráter e meta-aprendizado (OCDE; 2015), torna-se mais importante do que os próprios conteúdos livrescos. Não podemos mais conceber a educação como acumulação e reprodução de saberes, precisamos ensinar os alunos a buscar os conhecimentos significativos para que possam aplica-los em novas situações.

O papel do professor passa a ser o de provocar o aluno a acessar as informações, tanto nos livros quanto na internet, ensinando a selecionar os conteúdos mais relevantes para responder a questionamentos propostos inicialmente e construir a aprendizagem. *Esse processo de aprender a aprender implica saber formular questões, observar, investigar, localizar as fontes de informação, utilizar instrumentos e estratégias que lhe permitam elaborar as informações coletadas* (Behrens, 2015, p. 218) a fim de que sejam capazes de escolher o que é significativo, gere autonomia e pensamento crítico. Uma escola que desenvolva a autonomia dos alunos, conhecimento do mundo, tolerância por outras culturas, gosto pelo risco intelectual, espírito de pesquisa, senso de cooperação e solidariedade.

O estudo sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que fazia parte das pesquisas para a elaboração da redação, além dos estudos sobre o trabalho da Defensoria Pública, era significativo e relevante para os alunos e lhes permitiria utilizar, posteriormente, estes conhecimentos. Organizou-se uma mesa redonda de debate, onde convidaram advogado, defensor público e assistente social para explicarem as leis e esclarecerem questões sobre o estatuto, elaboradas pelos alunos. Momento que também propiciou reflexão sobre a temática e o desenvolvimento do pensamento crítico ao relacionarem suas experiências pessoais e dúvidas quanto aos seus direitos com a legislação.

Estudo do estatuto, pesquisa na internet, debate com convidados e na sala de aula, resumos das discussões, questionários, confecção de cartazes para divulgação das informações, entre outros materiais, foram desenvolvidos. As professoras conheciam bem os alunos, suas necessidades, habilidades, conhecimentos, particularidades e como melhor adaptar e diferenciar o conteúdo para os mesmos. Diferentes estruturas de atividades e adaptações eram realizadas para que todos os estudantes participassem e construíssem a suas aprendizagens.

Como dito anteriormente, o edital do concurso não previa a participação de escolas especiais, nem de nenhum tipo de flexibilização. Procurando adaptar e mediar o potencial dos alunos às regras do concurso, foi elaborado uma redação única por turma, construída através de uma escrita inicial, individual dos alunos, correção, avaliação em grupo dos textos ou frases elaboradas (conforme o nível de desenvolvimento de aprendizagem). Elaboração de um reescrever do material, trocas de ideias, nova elaboração e escrita coletiva de um único texto final, por turma, utilizando todo o material elaborado pelos alunos.

As regras do concurso, também, previam número mínimo e máximo de linhas para a redação, assim como fosse escrita em folha oficial, com espaçamento entre linhas pequeno para a grafia de muitos dos alunos. Após uma dis-

cussão entre todos os alunos da turma, sobre a melhor forma de solucionar esta dificuldade, elegeram um colega para os representar e realizar a escrita oficial para a participação. As professoras tinham a atenção de sempre lançar os desafios aos alunos e permitir que eles encontrassem as soluções. O primeiro lugar do concurso de redação na categoria sexto ano do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos foi alcançado pela turma da escola do CEREPAL.

CONCLUSÕES

O paradigma da inclusão foi um grande avanço legal e social em busca do direito de todos à escolarização de qualidade, com iguais condições de acesso e permanência, que impulsionou o desenvolvimento de metodologias de ensino que buscam a aprendizagem de todos os alunos na sala de aula, respeitando suas diferenças de aprendizagem, ritmos e interesses, colocando o estudante no centro deste processo. Tais metodologias são de grande valia para todo o sistema de ensino, contribuindo, também, para práticas de sucesso no ensino especial.

Permitem um ensino de qualidade, voltado ao respeito das características de cada aluno, buscando a construção e êxito da construção do conhecimento de todos. Requer um professor comprometido com o fazer pedagógico, conhecedor de diferentes metodologias de ensino e novas práticas educativas que favoreçam e fortaleçam a aprendizagem dos alunos. Constata-se, através do caso narrado, que a escola especial do CEREPAL, para alunos com lesão cerebral, utiliza metodologias de ensino contemporâneas, propiciando um ensino de qualidade aos seus alunos, que permitiu alcançar o primeiro lugar na categoria sexto ano da EJA no concurso de redação nacional promovido pela Defensoria Pública da União.

A Metodologia de Projetos, a Diferenciação Pedagógica e as concepções de Ensino para o Século XXI apresentam diferenças conceituais, mas também pontos em comum como; a valorização da dimensão social do ensino e participação ativa do aluno. Exigem uma nova postura do professor que agora passa a reorganizar o currículo e eleger conhecimentos significativos, funcionais e motivadores.

Ainda existe uma grande lacuna de pesquisa de práticas pedagógicas que levam ao sucesso das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais, desenvolvidas no ensino especiais. Aprofundar este conhecimento faz com que futuros estudos sejam necessários, principalmente pelo caráter valioso de ter acompanhado o projeto que levou ao primeiro lugar na categoria sexto ano do ensino fundamental educação de jovens e adultos do concurso nacional de redação promovido pela defensoria pública da união. E por que não estudar as práticas de sucesso da escola especial? E por que não a escola especial participar, como as outras escolas, do concurso nacional de redação?

Referências

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Behrens, M. A. (2015). Metodologia de Projetos: Aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. In L. P. Torres (Org.), *Metodologias para a produção do conhecimento: da concepção à prática* (217–268). Curitiba: SENAR.
- Brasil (2004). *O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Brasil (2010). Resolução n.º 04 de 09 de julho. *Diretrizes Curriculares Gerais*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- Brasil (2015). lei n.º 13.146, de 6 de julho. *Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Estatuto da Pessoa com Deficiência.
- Colôa, J. (2017). Modelos de ação pedagógica: Para a educação especial ou para a da melhoria da escola? *Educação Inclusiva*, 8 (1), 13 -19.
- Dewey, J. (2013). *The Sources of a Science of Education*. (Obra original publicada em 1929). London: Read Books Ltd.
- Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários a educação do futuro. Ministério da Educação e Cultura, *Informativo Eletrônico da Secretaria de Educação Média e Tecnologia*, 4(1), 12.
- OCDE (2015). *Educação em Quatro Dimensões* (Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna). São Paulo.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores
- Perrenoud, P., & Thurler, M. G. (2009). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar Em Revista*, (41), 41–60. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105–149.
- Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52–57.
- Tomlinson, C.A., & Allan, S. D., (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development. Consultado em 14 de fevereiro de 2018 em: <http://www.ascd.org/readingroom/books/tonlinson00book.html>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Conferência Mundial de Educação Especial.

