

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GIANI MAGALI DA SILVA DE OLIVEIRA

**TECNOLOGIA E INCLUSÃO:
PROJETOS E PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

FLORIANÓPOLIS/SC

2012

GIANI MAGALI DA SILVA DE OLIVEIRA

**TECNOLOGIA E INCLUSÃO:
PROJETOS E PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes

FLORIANÓPOLIS/SC

2012

GIANI MAGALI DA SILVA DE OLIVEIRA

**TECNOLOGIA E INCLUSÃO:
PROJETOS E PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca Examinadora:

Orientadora:

Prof^a Dr^a. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (Orientadora)
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

Prof^a Dr^a. Marcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Membro:

Prof^a Dr^a Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale de Itajaí

Membro:

Prof^a Dr^a. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 04/05/2012

AGRADECIMENTOS

Somente quem passa pela produção de uma pesquisa de mestrado consegue entender o que sinto ao chegar o momento de produzir esta mensagem de agradecimentos.

Produzi-la significa que cheguei lá, a pesquisa e todo o exaustivo processo da produção textual foram finalmente vencidos. Um sentimento de alegria e também de esvaziamento adentra o meu espírito e a inquietude do momento, acompanhado pela incerteza da defesa me proporciona uma certa fragilidade que somente é preenchida com a atenção e o carinho dos que me são próximos. Por isso, muito obrigada!

Aos que me apoiaram nesta conquista...

Minha Orientadora Prof. Dr. Geovana M. Lunardi Mendes pelas valiosas orientações, pela compreensão e paciência. Obrigada por fazer parte da minha história!

A Prof. Dr^a Márcia Denise Pletsch por ter contribuído através de sugestões e dos seus livros, que proporcionaram o entendimento teórico para a produção textual desta pesquisa; a Prof. Dr^a Regina Célia Linhares Hostins pelos apontamentos eficazes e necessários que me conduziram ao resultado final da investigação e a Prof. Dr^a Maria Cristina pelo estímulo e encorajamento, por demonstrar sempre confiança no meu trabalho e na minha prática pedagógica.

Não poderia esquecer de agradecer ao Prof. Celso pela educação e carinho com que me recebeu em suas aulas e a Prof. Elisa, para quem fui um grande problema em sua disciplina, por não ter um “problema” definido. Elisa, obrigada pelo ano maravilhoso que tive ao conviver contigo!

Aos alunos do PPGE Turma 2010, nunca os esquecerei!

A Secretaria Municipal de Educação de Joinville que me deu condições de dedicar-me na conquista deste título.

Aos que eu amo...

Fazer o trajeto Joinville/Florianópolis todas as semanas, não é para qualquer um... e ouvir do marido, companheiro e amigo: “Você vai para Florianópolis, fique em Florianópolis. Aproveite esta oportunidade, nós ficaremos bem, não se preocupe”. *Não tem preço!* Por isso muito obrigada ao meu grande apoiador, pelos anos em

que conviveste comigo, mesmo eu estando “distante”. Por alimentar os meus sonhos e principalmente por me dar força para eu lutar por eles. Jétro, você é especial e eu lhe amo muito. Obrigada!

Aos “meninos” da minha vida, que me apoiam na minha trajetória profissional e são o esteio da minha vida pessoal. Guilherme e Filipe, meus filhos amados. Obrigada por compreenderem a minha ausência e me amarem.

A minha sogra que tantas vezes fez papel de mãe para os meus filhos na minha ausência, tudo teria sido muito mais difícil sem a tua ajuda. Obrigada pela paciência, o carinho, as palavras amigas e por minhas vezes ouvir os meus desabafos. Esta conquista também é sua!

A minha mãe e irmãs que são meus exemplos de vida, mulheres batalhadoras que sempre lutaram pelos seus sonhos e nunca se deixaram abater diante das dificuldades. Tenho muito orgulho da nossa história e das nossas conquistas, vocês são maravilhosas por isso as amo tanto!

As minhas amigas de Joinville Ana Cristina, companheira desde a graduação, minha grande incentivadora. A Joelma e a Giane amigas queridas que ouviram pacientemente minhas lamúrias e festejaram comigo as vitórias. A Nanci, Luciane, Valdiclea, Andréia e a Marlei que me apoiaram muito nesta trajetória. Ao Zulcélio pela confiança depositada em mim. Obrigada amigos do coração!

Edna e Juçara nada seria como foi sem a participação de vocês. Foram dois anos que só nós três sabemos pelo que passamos... estudamos muito, nos dedicamos muito e somos dignas de todas as conquistas que este mestrado nos proporcionará. As risadas, as lágrimas, a saudades marcaram uma fase muito importante da minha vida. Vocês são peças fundamentais neste processo! Obrigada por ter vocês ao meu lado.

Enfim a todos com quem convivi ao longo destes dois anos e meio, que direta ou indiretamente me ajudaram, não poderia escrever todos os nomes, pois são muitos, mas o Muito Obrigada é sincero!

RESUMO

OLIVEIRA, Giani Magali da Silva de. **Tecnologia e Inclusão**: projetos e práticas no cotidiano escolar. 2012, 136 f. Dissertação Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia . Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as práticas docentes presentes em projetos desenvolvidos por professores, nas escolas públicas do estado de Santa Catarina, que envolveram inclusão, mediados pelas TICS. Para desenvolvimento deste processo investigativo optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo, com base na análise de conteúdo. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário realizado com os professores que desenvolveram estes projetos. O questionário aplicado fez parte da pesquisa internacional “Investigação Orientada ao Fomento de uma Educação Inclusiva”. Foram investigados 16 (dezesesseis) projetos desenvolvidos em diferentes escolas e teve-se como sujeitos da pesquisa 20 (vinte) professores. A inclusão econômica, social e moral de todos os sujeitos requer ações complexas que não dependem exclusivamente da escola e das práticas pedagógicas desenvolvidos pelos seus professores. Imbuídos por discursos centralizados em políticas focais, estes professores acreditam no que fazem, certos de que suas ações modificaram a estrutura social no qual seus alunos estão inseridos. Neste sentido, compreender como se processou a construção das práticas inclusivas e o seu impacto na escola se faz necessário para avaliar o que favorece ou dificulta este complexo processo. Deste modo, esta investigação sinalizou que os professores produzem diferentes conceitos acerca da inclusão dos seus alunos, cada tema específico conduz a um “tipo de inclusão”, todavia não foi localizada, nos seus discursos uma perspectiva mais ampla de inclusão.

Palavras-chaves: Inclusão, Tecnologia de Informação e Comunicação, prática pedagógica

ABSTRACT

OLIVEIRA, Giani Magali da Silva de. **Technology and Inclusion: projects and practices on daily school life.** 2012, 136 f. Master of Education Thesis - Research Line: Education, Communication and Technology. State University of Santa Catarina. Graduate Program in Education, Florianópolis, 2012.

This research aims to investigate projects developed by public schools' teachers in Santa Catarina, involving inclusion and using ICT. The selected methodology was a qualitative research study, based on content analysis. The data collection sheet was a questionnaire conducted with teachers who have developed these projects. This tool was a part of the international survey: "Oriented Research focused on Inclusive Education". Sixteen projects were investigated, originated from different schools and twenty teachers. The economical, social and moral inclusion depends on complex actions that do not rely just from school method and teaching practices developed used on. Based on discourses centered on focal policies, these teachers believe in what they have been doing, certain that their actions have changed the social structure in which students are immersed. In this way, the understanding of how have the teachers done the inclusive practices' construction and witch were the impact on their schools is needed to describe this complex process. Thus, this research indicates that the teachers produce different concepts about their students' inclusion. Each specific theme presented leads to a different "type of inclusion," but it is not possible to find a broader perspective of inclusion in their speeches.

Keywords: Inclusion, Information and Communication Technology, pedagogical practice

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
GERED	Gerência Regional de Educação
NET	Núcleo de Tecnologia Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
UCA	Um Computador por Aluno
AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Temas localizados na Rede Estadual de Joinville.....	21
Tabela 02 - Temas localizados na Rede Municipal de Joinville	22
Tabela 03 - Quadro Final dos sujeitos e projetos participantes da pesquisa	26
Tabela 04 - Temas dos projetos e quantidade	41
Tabela 05 - Agentes que intervêm na prática	80
Tabela 06: Benefícios alcançados	83
Tabela 07 - Recursos das TICs que utiliza	88
Tabela 08 - Metodologias utilizadas	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Escolas com Blogs pertencentes a Gered de Blumenau	24
Gráfico 02 - Escolas com Blogs atualizados pertencentes a Gered de Blumenau ...	24
Gráfico 03 - Motivações que guiam o desenvolvimento da prática inclusiva/ Porque gosto de inovar	28
Gráfico 04 - Motivações que guiam o desenvolvimento da prática inclusiva / Porque é uma característica pessoal	29
Gráfico 05 - Motivações que guiam o desenvolvimento da prática inclusiva / Por reconhecimento e promoção pessoal.....	29
Gráfico 06 - Motivações que guiam o desenvolvimento da prática inclusiva / Porque é necessário aos meus alunos	30
Gráfico 07 - Idade dos professores	31
Gráfico 08 - Formação dos professores	32
Gráfico 09 - Tempo de atuação profissional	33
Gráfico 10 - Motivações que guiam o desenvolvimento da prática inclusiva / Está incluído na organização e no projeto educativo da escola?	41
Gráfico 11 - Motivações que guiam o desenvolvimento da prática inclusiva / A necessidade de desenvolver a política educativa relacionada a prática inclusiva	47
Gráfico 12 - Mudança de atitudes da comunidade educativa	49
Gráfico 13 - Nível de desenvolvimento dos valores implicados nesta prática / Segregação.....	53
Gráfico 14 - Tempo de duração dos projetos	82

Gráfico 15 - Fatores que dificultam ou favorecem o desenvolvimento das práticas inclusivas / Objetivos Educacionais	84
Gráfico 16 - Fatores que dificultam ou favorecem o desenvolvimento das práticas inclusivas / Trabalho em equipe	85
Gráfico 17 - Fatores que dificultam ou favorecem o desenvolvimento das práticas inclusivas / Os recursos são suficientes e atualizados	87
Gráfico 18 - Utilização das TICs na escolaridade do alunado	89
Gráfico 19 - Formação Continuada dos Professores	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 OS PROCEDIMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA. ESPAÇO, TEMPO E ESTRATÉGIAS	19
2.1. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	20
2.2. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	27
2.2.1 Os Sujeitos	27
2.2.2 Os Espaços de Pesquisa	33
3 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS: CONCEPÇÃO DE PROJETOS, METODOLOGIAS DE TRABALHO E TEMÁTICAS ABORDADAS.....	36
3.1. OS PROJETOS SÃO PROJETOS?.....	40
3.2. OS TEMAS ESCOLHIDOS COMO OBJETO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS....	47
3.2.1 Tema Bullying	49
3.2.2 Tema Etnorracial	51
3.2.3 Tema Inclusão Digital	54
3.2.4 Tema Inclusão de Crianças com Deficiência	58
4 CONCEITO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO: O QUE DISCUTEM OS TEÓRICOS E O QUE PENSAM O PROFESSORES.....	62
4.1 A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES	66
5 ASPECTOS QUE AFETAM O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA INCLUSIVA NA ESCOLA	78
5.1 O ALCANCE DESTAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	80
5.2 A UTILIZAÇÃO DAS TICS NAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO	86
6 EM BUSCA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
7 REFERÊNCIAS	99
8 APÊNDICES	109

1 INTRODUÇÃO:

“Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo”.
Paulo Freire (2005, p.78)

Discorrer sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas que envolveram o tema inclusão associado à utilização das TICs é localizar os primeiros exercícios para aceitação do outro em uma sociedade que, convive com a diversidade, mas não com a inclusão. Esta se faz presente há poucas décadas no vocabulário, pois foi nos anos 80 que o termo “inclusão” saiu do seu campo inicial que era, e permanece, nas “políticas compensatórias”, no qual se referia a pessoas com deficiência, para contemplar os que estavam no âmbito da política das “ações afirmativas” nos movimentos sociais mais tradicionais, como os membros dos movimentos dos “sem terra”, “sem teto”, “sem escola” etc.

A escolarização por muito tempo foi privilégio de um pequeno grupo, tal situação de exclusão foi legitimada nas políticas e práticas educacionais, reprodução da ordem social vigente. E a “Educação como direito de todos” é algo recente nas Constituições homologadas em nosso país; a Constituição de 1.937 pela primeira vez, trouxe em seu texto a obrigatoriedade da educação como direito de todos; dever e direito natural do país. Na Constituição de 1946 contemplou-se a gratuidade e a obrigatoriedade, enquanto que, a de 1967 discutiu a universalização e democratização do ensino. Somente a Constituição de 1988 apresentou leis concretas para a efetivação desta universalização e iniciou-se, apoiado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.495/96, um processo no qual este país nunca havia passado anteriormente, a todas as crianças permanecerem nas escolas. A partir da permanência de todos os sujeitos na escola, as discussões tomaram novos rumos, entre eles o fato de que uma escola que reproduz a ordem social vigente não consegue atender a diversidade que agora permanece em seus bancos escolares, por isso precisa tornar-se uma escola inclusiva, que é segundo MEC/SEESP (BRASIL, 2007):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Para Larossa e Skliar (2001, p.11-12) parece que o problema da atualidade não é os homens aprenderem a viver livres, mas viver juntos e a comunicar-se ordenadamente, no qual a questão principal é administrar as diferenças e integrar todos em um mundo inofensivo e plural e ao mesmo tempo burocrático e economicamente globalizado. “Viver livres” requer uma educação para a autonomia, impossível de ser conquistada sem antes aprender a “viver juntos” e independentemente das leis que tentam assim formular, Arroyo (2011, p.279) alerta que:

há uma profissionalidade que vem de longe. Há uma cultura pública profissional e popular que as políticas públicas, as políticas de formação e de treinamento, ou as políticas de currículos não conseguem modificar com facilidade. A capacidade de transformar o cotidiano da escola através das políticas públicas é muito mais limitado do que nós pensamos.

Como a cada momento, a sociedade, encontra-se em uma situação histórica diferente o que lhe exige novos conhecimentos, a cada momento o ensinar precisa ser diferente. O impacto da globalização e as mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas das sociedades impactadas pelo rompimento das barreiras de comunicação, advindas da popularização do uso da Internet; instigam que os processos de ensino contemplem aos alunos discussões e situações que envolvam questões atuais, contemporâneas; e a temática inclusão com a utilização das TICs neste processo, é o foco deste trabalho, pois segundo Zabala

A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais, são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais.(1998, p.28)

Críticas ao funcionamento, aos currículos e metodologias de ensino desenvolvidas nas escolas públicas no Brasil são constantes em jornais, revistas e

publicações acadêmicas. Trabalhar em um ambiente desacreditado e muitas vezes sucateado requer do profissional um exercício constante de readaptação e estudo, tal exercício nem sempre se faz presente na rotina deste profissional, pois segundo Charlot (2005, p.39) recuperar o sentido do aprender e o prazer em estudar, está entre os desafios de hoje. E as discussões acerca das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) associada à Inclusão, ainda que presente nas literaturas, documentos e políticas públicas, precisa continuamente ser investigada, principalmente quando, se trata de seu impacto e inserção nas práticas pedagógicas no universo escolar, pois ensinar é algo complexo que envolve conhecimento, autonomia, autoria, criatividade e prazer; é esta estrutura que possibilita ao um professor *navegar por mares nunca navegados* e abandonar a segurança do caminho conhecido, porém

Os docentes são vítimas do papel da escola numa sociedade capitalista e, de modo mais amplo, hierarquizada; mas eles são também atores e, por isso, mesmo que não sejam deuses (ou deusas), não são imponentes [...] são sujeitos e, como tais, podem recusar o destino e tentar subverter a ordem dominante. (CHARLOT, 2008, p.175)

A oportunidade de pesquisar sobre a prática docente que envolva situações de inclusão no estado de Santa Catarina e que tenham se utilizado de TICs no seu processo, surgiu a partir da pesquisa internacional denominada “Investigação Orientada ao Fomento de uma Educação Inclusiva”, do qual a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) participou em parceria com a Universidade de Cádiz e a Universidade de Sevilha – Espanha, através de um convênio didático científico aprovado pelas instituições. Participou também desta pesquisa, a Universidade de Santiago de Cali- Colômbia.

Para efetivação desta pesquisa internacional, disponibilizou-se na Internet dois questionários, um para a participação dos professores e outro, ao gestor da instituição participante da pesquisa. Entre os objetivos, destaca-se identificar e descrever os tipos de práticas de atenção a diversidade mediadas com as TICs, implementadas nos centros educacionais obrigatórios que se realizaram na Colômbia, Brasil e Espanha.

No Brasil, o grupo de pesquisa “Educação, Arte e Inclusão” da UDESC, ficou responsabilizado pela sua efetivação, e como membro deste grupo, elaborando uma pesquisa para o mestrado com as mesmas temáticas inclusão, tecnologia e

prática docente, houve o convite para contribuir na investigação desta pesquisa internacional.

Tempo é algo fluídico para qualquer pesquisa e ao analisar as contribuições que o questionário disponibilizado aos professores poderia proporcionar para aprofundar a discussão acerca destas temáticas, houve a possibilidade de reutilizá-lo nesta pesquisa com o intuito de que, outras redes de significados fossem formuladas e com elas, outros saberes. Desse modo, o pesquisador, quando envolvido com a temática da pesquisa, não situa-se enquanto elemento exterior, neutro, indiferente, mas como participante do processo.

Como as temáticas pesquisadas pela mestranda não contemplavam questões relacionadas à gestão escolar, descartou-se nesta pesquisa o questionário direcionado ao gestor e optou-se por trabalhar com os dados coletados referentes às práticas desenvolvidas pelos professores que repensam, e oportunizam aos alunos, outras estratégias de ensino.

Charlot argumenta que (2008,p.174), hoje é um fato comprovado de que a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais e paralelamente a exclusão social. Cientes desta situação e de que há ações políticas e sociais que se propõem incluir todos os sujeitos socialmente, bem como através do envolvimento dos profissionais que atuam nas escolas, a problemática central que propôs investigar essa pesquisa pode ser assim expressa: quais são os projetos desenvolvidos pelos professores nas escolas públicas do estado de Santa Catarina que envolvem processos de inclusão e as TICs?

Partindo desta problemática, o objetivo elencado por esta pesquisa foi analisar as práticas docentes presentes em projetos desenvolvidos nas escolas públicas de ensino fundamental do estado de Santa Catarina que envolveram inclusão e tenham sido mediados pelas TICs. Assim, no intuito de alcançar tal objetivo, colocou-se como necessário também:

- Identificar as principais características e sujeitos das práticas de educação inclusiva mediadas pelas TICs nas escolas de Santa Catarina;
- Identificar qual concepção de inclusão permeia a prática pedagógica destes professores;
- Investigar o papel da utilização das TICs no processo de inclusão.

A presente pesquisa parte da premissa, defendida por Gentili (2009,

p,1062), de que a inclusão é “[...] um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão”. Sabe-se que as políticas públicas são focais, apaziguam a situação, mas não as resolvem, o que contribui para que a inclusão seja ainda um longo caminho a ser percorrido. Gentili complementa sua fala ao argumentar que

[...] a inclusão educacional é um processo que se constrói em oposição às forças e tendências que produziram e historicamente produzem a negação do direito à educação dos mais pobres e excluídos. Afirmar que na América Latina houve um processo de inclusão educacional efetivo, sem analisar as particularidades que caracterizaram seu desenvolvimento, pode ser enganoso. (2009, 1063)

E é neste complexo sistema chamado escola, no qual, “[...] o culto da arte, ciência pura, profundidade filosófica, sutilezas psicológicas são formas de inculcação vinculadas a orientar a ação do educando conforme as normas de direito, políticas hegemônicas, sendo representadas como deveres” (TRAGTENBERG, 2004, p.53), que professores buscam em um processo complexo que envolve o aprofundamento de saberes, o tecer/destecer/re-tecer de outras possibilidades de ensinagem possíveis aos seus alunos, pois as práticas curriculares de sala de aula são, segundo Lunardi-Mendes (2008, p.131), “[...] expressão das práticas curriculares da escola, sendo condicionadas pela organização do tempo e do espaço escolar”, porém as práticas docentes são impregnadas pelos saberes e vivências de quem a executa, pois “[...] as ações dos professores pertencem a eles mesmos, embora, por nutrirem-se da experiência coletiva depurada e por reagirem a situações cristalizadas no percurso histórico, devam situar-se nessa experiência coletiva, que podem não aceitar”. (SACRISTÁN apud MENDES, 2008, p. 133)

Com o intuito de buscar respostas às questões colocadas por esta pesquisa optou-se pelo desenvolvimento uma pesquisa de natureza qualitativa, apoiada pelo método empírico de coleta de dados do tipo Análise de Conteúdo. O campo de pesquisa foi às escolas públicas de quatro regiões do estado de Santa Catarina. Os sujeitos participantes são professores que desenvolveram, no ano de 2010, projetos com a temática inclusão mediados pelas TICs, indicados pelos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) das regiões ou localizados através dos Blogs das suas escolas. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, o mesmo

questionário direcionado aos professores, construído para a pesquisa internacional Investigação Orientada ao Fomento de uma Educação Inclusiva, propondo para esta pesquisa uma análise secundária¹ dos dados coletados.

Propõem-se como estrutura deste trabalho quatro capítulos, nos quais as discussões teóricas serão complementadas pela análise dos dados coletados. No primeiro capítulo é apresentado o caminho percorrido e a metodologia empregada para realização desta pesquisa. O segundo capítulo descreve os projetos pedagógicos destas práticas de inclusão, as temáticas e as metodologias de trabalho adotados por estes professores.

O conceito de inclusão que norteia a prática pedagógica destes professores é apresentado e relacionado a fundamentos teóricos e documentos produzidos pelo Governo Federal, no terceiro capítulo deste trabalho.

O capítulo quatro aponta os aspectos que afetam, segundo os professores participantes desta pesquisa, o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas na escola e a utilização das TICs neste processo.

Conforme Zabala (1998, p.29), “é preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação dos nossos alunos”, portanto espera-se que o resultado desta investigação corrobore para que outros professores e pesquisadores percebam que o longo caminho para minimizar a exclusão está sendo trilhado, e de que, a maneira como ocorre este caminhar marcará as próximas gerações.

¹ A análise secundária é o uso de dados coletados em uma outra investigação para testar novas hipóteses ou abordar novas questões de pesquisa.

2 OS PROCEDIMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA. ESPAÇO, TEMPO E ESTRATÉGIAS.

A presente pesquisa investigou as práticas docentes inclusivas desenvolvidas através de projetos mediados pelas TICs nas escolas públicas de Santa Catarina. Para sua concretização, optou-se por um estudo de caráter qualitativo, pois a concepção de pesquisa qualitativa² expressa maior significado nas pesquisas de cunho social, sendo este o motivo da sua escolha. Por meio desta, pode-se observar que o ser humano procura interpretar o mundo em que vive e atribui conceitos significativos à realidade. Esse conhecimento pode ter várias representações para a humanidade, dependendo do modo como é percebido. A compreensão deste fenômeno mostra que existem diferentes caminhos para se produzir conhecimentos, e desta forma, foi possível atender aos objetivos deste estudo.

No estudo de base qualitativa, conforme Ludke & André (1986, p. 11/12), pode-se indicar cinco características básicas que o configuram:

A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...] O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador [...] a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para analisar as práticas docentes inclusivas mediadas pelas TICs no estado de Santa Catarina, utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário³ aplicado para a pesquisa internacional “Investigação Orientada ao Fomento de uma Educação Inclusiva” direcionado aos professores. Passou-se então a considerar a análise de conteúdo como técnica mais apropriada para este trabalho, pois segundo Bardin (1979, p.31)

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de discricção do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos

² Entendida como um conjunto de diferentes técnicas de interpretação de caráter descritivo (causas e consequências estruturais) onde o ambiente natural de pesquisa é a principal fonte de dados (análise pela prática social) e a intervenção do pesquisador é fundamental. Segundo Neves, nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação. (NEVES, 1996, p.1)

³ O questionário aplicado nesta pesquisa encontra-se como anexo.

às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Esta pesquisa efetuou uma análise secundária dos questionários aplicados aos professores para a pesquisa internacional. Organizou e interpretou-os baseando-se nos objetivos desta, considerando o contexto de produção do documento para assim desvendar novas significações.

Na análise dos dados procurou-se estabelecer as articulações entre os referenciais teóricos, respondendo a questão da pesquisa e aos objetivos. Assim, se promoveu a relação entre o concreto e o abstrato, a teoria e a prática.

2.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Optou-se por pesquisar as escolas pertencentes à rede estadual e as duas maiores redes municipais do Estado, Joinville e Florianópolis. Como há no estado de Santa Catarina 36 (trinta e seis) Gerências de Educação (GEREDs), utilizou-se uma amostragem de 4 (quatro) GEREDs para a efetuação desta pesquisa. Buscando-se uma amostra regional, a escolha teve como critério de definição as maiores cidades do estado de Santa Catarina, sendo elas: Joinville, Florianópolis, Blumenau e São José. Como esta faz parte da 18ª Gerência de Educação – Grande Florianópolis, incluiu-se uma nova cidade na pesquisa, a quinta maior do estado, Criciúma.

A investigação iniciou em novembro de 2010, com os contatos e apresentação do projeto aos Núcleos de Tecnologias Educacionais⁴ (NTEs) dos quatro municípios, convidando-os a participarem das pesquisas, pois para a localização dos projetos nas escolas, foco desta pesquisa, a participação deles era fundamental. Todavia, como estávamos no final do ano letivo, a pesquisa pouco avançou; nas escolas visitadas percebia-se o estresse comum das aplicações de exames, reuniões pedagógicas e as comemorações das festas natalinas.

Assim que as escolas eram localizadas, o processo de coleta de dados era iniciado com a aplicação do questionário, que está dividido em duas partes,

⁴ O Núcleo de Tecnologia Educacional é o setor responsável por assessorar, acompanhar, monitorar, avaliar e garantir a assistência às unidades escolares, quanto ao uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação, em consonância com os programas desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação.

sendo que o primeiro se constitui de uma questão objetiva com 15 (quinze) itens e outra dissertativa, a qual questiona sobre as políticas que baseiam a prática inclusiva do docente e seu conceito de inclusão. Na segunda parte, há dezessete (17) questões, sendo 3 (três) dissertativas; esta seção é direcionada a descrição, consequências, aspectos que afetam, fatores que dificultam ou favorecem e desenvolvimento de valores implicados nestas práticas docentes.

Não houve participação da mestrandia no processo de construção deste questionário e nem possibilidade de alterações. Para a pesquisa internacional, o documento encontrava-se disponível na Internet, todavia os professores encontraram problemas quanto ao preenchimento do modelo online, sob o argumento da falta de tempo e de disponibilidade de computador com acesso à Internet. Por este motivo, houve a disponibilização de dois modelos, um online e outro impresso, este melhor aceito pelos professores.

A primeira cidade onde se aplicou a pesquisa foi Joinville, na 23ª Gerência de Educação. Esta atende 8 (oito) municípios num total de 67 (sessenta e sete) escolas, sendo que 5 (cinco) estão localizadas em aldeias indígenas. Para mapeamento dos projetos foi oportunizada a participação da pesquisadora em reunião realizada com todos os articuladores⁵ de informática das escolas pertencentes a esta GERED, onde foram localizados 7 (sete) projetos, desenvolvidos em 6 (seis) escolas, com os seguintes temas indicados pelos profissionais do NTE e os coordenadores dos laboratórios:

Temas	Quant.
Etnorracial	1
Bullying	2
Inclusão Digital	2
Inclusão de Criança com deficiência	2
Total	7

Tabela 01: Temas localizados na Rede Estadual de Joinville

Mapeadas as instituições e os projetos, enfrentou-se outro problema: a mudança do governo estadual. Em consequência da eleição realizada no ano de

⁵ Na Rede Estadual o profissional que desempenha sua função no laboratório de informática é denominado “Articulador” e lhe é exigido formação no Ensino Médio. Nas Redes Municipais de Joinville e Florianópolis, são denominados “Coordenadores” e são formados em nível superior com licenciatura. Neste trabalho utilizar-se-á o termo “coordenador” para as duas redes.

2010, todos os diretores das escolas estaduais foram exonerados. Em decorrência disto, 23ª GERED exigiu que a pesquisa fosse retomada após a nomeação oficial dos diretores, o que levou aproximadamente um mês.

Todas as seis escolas estaduais convidadas aceitaram participar da pesquisa, porém aceitar não quer dizer necessariamente participar. Neste contato ofertaram-se as duas possibilidades de preenchimento do questionário: online e papel impresso, sendo este preferido por todos os professores. Dos entregues aos professores, quatro impressos retornaram. Dos dois faltantes, um a professora mudou de instituição e não retornou os contatos feitos pela pesquisadora e o outro a professora argumentou falta de tempo para respondê-lo.

Por ser a cidade de Joinville a maior do estado, optou-se por incluir a Rede Municipal de Ensino na investigação. Atualmente, comporta 89⁶ (oitenta e nove) escolas de Ensino Fundamental onde todas possuem laboratório de informática, sendo que apenas uma não tem acesso a Internet. Para localização dos projetos contou-se com a contribuição dos responsáveis pelo funcionamento dos laboratórios de informática na Secretaria Municipal de Educação e também do grupo que coordena ações de inclusão no município. Foram mapeados os seguintes projetos:

Temas	Quant.
Etnorracial	4
Inclusão de Criança com deficiência	5
Total	9

Tabela 02: Temas localizados na Rede Municipal de Joinville

As nove escolas foram visitadas, das quais sete diretoras receberam a pesquisadora e aceitaram participar da pesquisa. Dos 14 (quatorze) questionários entregues, 9 (nove) foram preenchidos e devolvidos à pesquisadora. Enquanto os questionários eram entregues na região de Joinville, intensificou-se os contatos com os NTEs pertencentes às outras três GEREDs. São elas:

•18ª Gerência de Educação – Grande Florianópolis. Comporta atualmente 13 (treze) municípios

⁶Dado disponível em <http://www.joinville.sc.gov.br> acesso maio de 2011

▪15ª Gerência de Educação – Blumenau. Comporta atualmente 4 (quatro) municípios e atende a 48 escolas.

▪21ª Gerência de Educação – Criciúma. Comporta atualmente 11 (onze) municípios e atende 61 escolas estaduais.

▪Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Comporta 36⁷ escolas

A participação dos NTEs era fundamental para o mapeamento dos projetos, porém como houve demora em obter respostas, outros três NTEs de outras GEREDs foram contatados: Lages, São Bento do Sul e Itajaí. Todos foram solícitos, mas somente um NTE repassou a localização de cinco projetos. Por telefone, três professores foram localizados e convidados a participarem da pesquisa. Com e-mail e telefones dos mesmos, repassou-se todos os documentos com explicações sobre a investigação e como proceder para responderem o questionário disponível online na Internet. Também lhes foi solicitado o envio de um e-mail que confirmasse a participação, este nunca retornou. Os outros dois NTEs responderam por e-mail que não haviam localizado nenhum projeto desenvolvido em suas escolas com esta temática. Uma coordenadora argumentou que a dificuldade em localizar tais projetos ocorre por não ser comum o desenvolvimento dessas temáticas em projetos com a utilização das TICs.

Preocupados com a coleta de dados, iniciou-se uma outra estratégia para localização dos projetos e optou-se por investigar os Blogs⁸ das instituições escolares que estão disponíveis nos Blogs dos NTEs do estado e também do município de Florianópolis.

A primeira região pesquisada foi a GERED de Blumenau, das 48⁹ (quarenta e oito) escolas atendidas por esta gerência, 33 (trinta e três) possui seu

⁷ Informação disponível em:

[<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=escolas+basicas&menu=14>] Acesso em: abril de 2011.

⁸ Um blog se define como uma web que se atualiza de forma periódica, onde cronologicamente vão aparecendo artigos de diversos tipos, desde opiniões a notícias, truques, receitas e em geral todo tipo de temáticas. Outra característica dos blogs é que os artigos publicados, que costumam se chamar "Post" (o plural seria posts), aparecem os mais novos primeiro na página. Ou seja, segundo se publica algo aparece no portal em primeiro lugar e à medida que se publicam novos artigos, se colocam os primeiros deslocando os mais antigos para baixo. Disponível: <<http://www.criarweb.com/artigos/o-que-e-um-blog.html>> Acesso em: Agosto de 2011.

⁹ Dado disponível: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/>> Acesso maio de 2011.

blog disponibilizado:

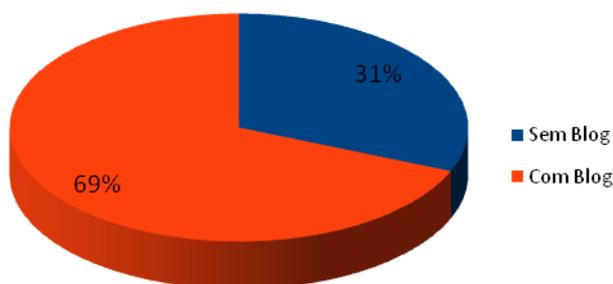


Gráfico 01: Escolas com Blogs pertencentes a Gered de Blumenau

Sendo que, dos 33 (trinta e três) blogs visitados, 26 (vinte seis) estavam atualizados¹⁰.

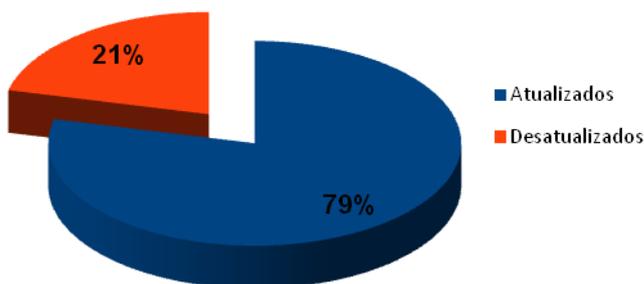


Gráfico 02: Escolas com Blogs atualizados pertencentes a Gered de Blumenau

A investigação nos blogs localizou 1 (um) projeto com a temática etnoracial que aborda a questão do índio e do afrodescendente. Desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental em trabalho interdisciplinar, os professores foram contatados através de e-mail e confirmaram a participação. Ao investigar os blogs, Identificou-se que são desenvolvidas atividades que abordam a temática inclusão em apresentação de teatros, palestras e murais com os seguintes temas: etnoracial, bullying, drogas e gravidez na adolescência. As datas comemorativas como o Dia do Índio e a Abolição da Escravatura são mencionadas em diversos blogs.

Na GERED de Criciúma localizou-se no Blog do NTE links para o blog de

¹⁰ Para esta pesquisa foram considerados blogs atualizados os que tinham postagens no mês de acesso da investigação.

11 (onze) escolas. Todos os blogs foram investigados, incluindo o do próprio NTE que ao responder os e-mails, confirmou a dificuldade em mapear estes projetos e a participação dos professores envolvidos nos dois projetos localizados com os temas inclusão de crianças com deficiência, surdos e cegos.

Na rede municipal de Florianópolis houve demora na localização dos projetos desenvolvidos nas escolas municipais pelo NTE. Após reunião com a coordenação, optou-se por enviar via malote para todas as escolas, um documento com explicações sobre a pesquisa e questionários para serem preenchidos. Tal situação resultou na participação de algumas professoras que atuam nas salas multifuncionais, mas não foram identificados projetos com as temáticas assumidas por esta pesquisa.

Para acrescentar mais dados à pesquisa, os blogs das escolas municipais disponibilizados no blog¹¹ do Núcleo de Tecnologia Municipal de Florianópolis foram visitados. Das 36¹² (trinta e seis) escolas da rede municipal de Florianópolis, 25 (vinte e cinco) possuem blogs. Dos 25 (vinte cinco) blogs visitados, 20 (vinte) estão atualizados.

Ao acessar os blogs foram localizados 4 (quatro) projetos, sendo 2 (dois) desenvolvidos na mesma escola por diferentes profissionais, todavia um professor se aposentou e dois projetos foram incluídos nesta pesquisa com a participação de três professores.

Na 18ª Gerência de Educação – Grande Florianópolis, todos os contatos foram feitos, todavia enfrentaram-se problemas com a mudança de governo, subsequentemente à nomeação dos novos diretores e à greve dos professores, que durou 62 dias (término dia 19/07/2011), na qual a região de Florianópolis obteve uma grande adesão dos professores, fatores que não contribuíram para a localização, pelo NTE, dos projetos desenvolvidos em suas escolas. Partiu-se para a pesquisa pelos blogs, porém não foi localizado respectiva atualização do NTE e nem das escolas.

Ocorreu em vários momentos a identificação de alguns fatores que dificultaram a coleta de dados:

¹¹ Disponível: <<http://nte-floripa.blogspot.com/search/label/salas%20informatizadas>> Acesso em maio de 2011.

¹² Disponível: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.phpcms=escolas+basicas&menu=14>> Acesso em maio de 2011.

- Falta de comunicação entre NTEs e escolas, professores e gestores. Estes, em várias instituições, não tinham conhecimento do desenvolvimento do projeto com tal temática na escola que gerenciam;

- As pesquisas acadêmicas não são bem aceitas pelos professores pois vários mostraram desinteresse em participar a exemplo de em uma escola onde a professora não aceitou participar da pesquisa sob alegação de que “este tipo de pesquisa sempre volta em crítica, nunca em colaboração”. Dos 39 (trinta e nove) questionários entregues, 20 (vinte) retornaram.

- O tema inclusão associado à utilização das TICs é pouco trabalhado nos contextos de sala de aula no desenvolvimento de projetos. O comum são atividades desenvolvidas nas salas de aula, principalmente em datas comemorativas como o Dia do Índio (19 de abril) e o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), para serem expostas nos murais e corredores das escolas.

- As quatro regiões pesquisadas possuem o total de 301 escolas públicas¹³, nas quais foram localizados 26 (vinte seis) projetos desenvolvidos que contemplavam estas temáticas.

Dos dados descritos para esta pesquisa, referentes aos projetos e a participação dos professores, coordenadores dos laboratórios de informática e professores do atendimento educacional especializado obteve-se o seguinte quadro.

QUADRO FINAL				
<i>Temas</i>	<i>Quant.Projetos</i>	<i>Professor Sala</i>	<i>Coordenadores Laborat.</i>	<i>Prof. AEE</i>
Bullying	3	2	1	
Etnorracial	6	6	2	
Inclusão Digital	2	2	2	
Criança com deficiência	5	3		2
<i>Total</i>	16	13	5	2
TOTAL FINAL – Projetos	16	Professores		20

Tabela 03: Quadro final dos sujeitos e projetos participantes da pesquisa.

Os profissionais serão identificados, no percorrer do texto, por números.

Ex.: Prof 1.

¹³ Este valor não inclui a 18ª Gerencia de Educação- Grande Florianópolis, pois a mesma não respondeu as solicitações para participar da pesquisa.

2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS:

De posse dos questionários e com a tabulação dos dados, realizou-se pré-análises do material coletado para a categorização por núcleos de significação que emergiram das respostas dos professores, pois a categorização na técnica de análise de conteúdo é entendida nesta pesquisa como:

[...] a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p.117)

A pré-análise elencou as unidades provisórias de análise e subsequentemente apresenta-se as categorias que compõe o quadro para a análise:

- Os temas escolhidos pelos professores e a sua relação com a inclusão;
- As diferentes concepções de inclusão;
- Aspectos que afetam o desenvolvimento da prática inclusiva na escola;
- A utilização das TICs nas práticas inclusivas.

As categorias acima relacionadas foram submetidas à análise e buscou-se fundamentos teóricos e metodológicos que deram sustentação a esta investigação.

2.2.1 Os sujeitos

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram professores do ensino fundamental que desempenham esta função em escolas públicas do estado de Santa Catarina. Profissionais que adotam nas suas práticas pedagógicas o desenvolvimento de projetos, estes demonstram “[...] vontade de mudança na maneira de fazer do professorado e um assumir o risco que implica adotar uma inovação que traz consigo, sobretudo, uma mudança de atitude profissional”. (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998, p.10) Tal situação é evidenciada em um dos itens que questiona sobre quais as motivações que guiam o desenvolvimento da prática

inclusiva, no qual obteve-se as seguintes respostas:

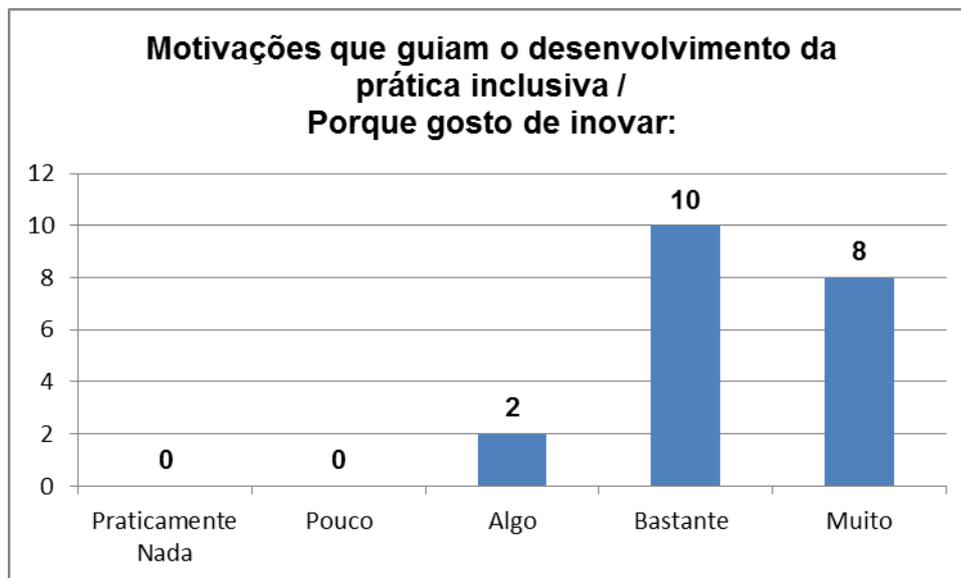


Gráfico 03: Motivações que guiam o desenvolvimento da prática inclusiva

O termo inovação disruptiva¹⁴ adentra a educação em tempos nos quais as TICs demonstram a possibilidade de circular pelo mundo da informação e produzir conhecimento de uma outra maneira, diferente do habitual. Estes professores têm nas TICs formas de ensinar que rompem com a missão tradicional da escola ao desenvolverem projetos educacionais com um produto final produzido pelos seus alunos, alguns dos quais, disponíveis na Internet que demonstram criatividade e aprendizagem.

É difícil produzir inovações na educação com efeitos duradores, pois segundo Figueiredo¹⁵ (2009), a inércia do sistema as dilui ou distorce convertendo-as para a uniformidade reinante, portanto a inovação disruptiva age às margens do sistema, em situações no qual não o ameaça e acaba por provocar a mudança cultural do sistema com a melhora das abordagens didáticas e das práticas educativas.

¹⁴ Inovação Disruptiva é uma expressão criada por Clayton M. Christensen (2009). Descreve um processo no qual um produto ou serviço se enraíza inicialmente em aplicações simples na parte inferior de um mercado e depois de move incessantemente deslocando concorrentes estabelecidos. Na educação é apresentada pelo professor Antonio Dias de Figueiredo (Universidade de Coimbra) que a descreve como um processo que cresce discretamente nas margens do sistema até começar a transformá-lo irreversivelmente. A inovação disruptiva sem quaisquer resistência pode incubar a vontade, até amadurecer para níveis que a tornam transponíveis para o sistema dominante.

¹⁵ Conferencia Educação e seus desafios: perspectivas actuais. Realizado pela Universidade de Lisboa/ Departamento de Doutoramento em Educação – Avaliação em Educação na data 26 de novembro de 2009. Material disponível: <<http://www.edu.desafios.ie.ul.pt>> Acesso em: Junho/2011.

O inovar nas práticas pedagógicas é percebido por estes profissionais como uma característica pessoal:

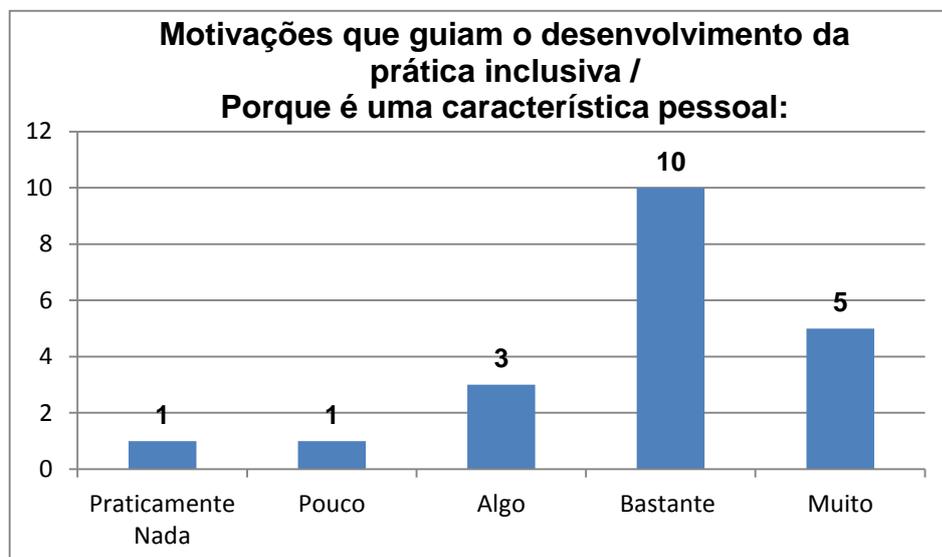


Gráfico 04: Motivações que guiam o desenvolvimento da prática inclusiva

Sabe-se que na organização pública não há meritocracia, a ascensão profissional está associado à indicação política dos governantes eleitos, o que faz com que, todos os profissionais que ocupam os cargos de gestão sejam exonerados após cada eleição e sua renomeação depende do político e do partido eleito.

Em Santa Catarina, das quatro regiões pesquisadas, somente a Rede Municipal de Florianópolis possui eleição para diretores de suas escolas, pode ocorrer que, um bom desempenho como professor gere o reconhecimento da comunidade educativa e propicie a sua eleição como diretor da mesma.

Todavia na maioria das escolas públicas, a meritocracia não existe, não faz parte do cotidiano escolar e inovar na prática docente é percebido como uma característica pessoal, distante do reconhecimento ou da promoção profissional:



Gráfico 05: Motivações que guiam o desenvolvimento da prática inclusiva

Para Tragtenberg (2004, p.47)

a ascensão docente na carreira não depende da verificação dos resultados obtidos a longo prazo pelo menos sobre seus alunos; portanto, os critérios de eficácia ou valor são desprezados e o de conformidade (aprovação, exames, provas), supervalorizados.

Tal situação, não deveria, mas afasta grande parte dos profissionais das práticas pedagógicas que realmente contribuem para a formação dos alunos. Os resultados até aqui apresentados, demonstram que os sujeitos participantes desta pesquisa são profissionais da educação, preocupados com sua prática docente e que se desafiam para ensinar seus alunos, pois o que os motiva não é somente o inovar como uma característica pessoal, mas o aluno, sujeito principal da sua prática educativa:

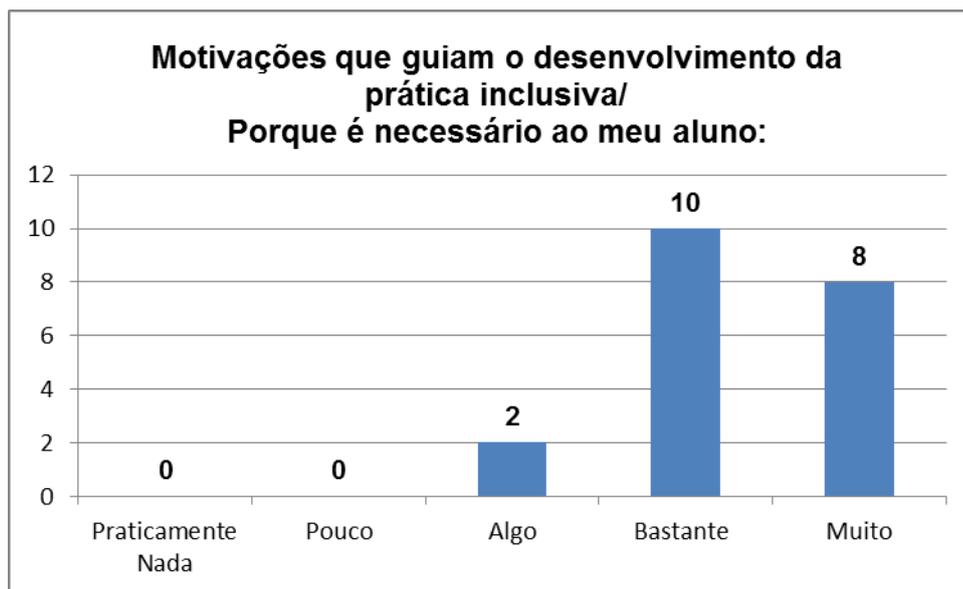


Gráfico 06: Motivações que guiam o desenvolvimento da prática inclusiva

Não há prática docente sem o sujeito principal do processo - o aluno. Este, pouco ouvido e ainda percebido em algumas instituições com um indivíduo raso, inacabado, no qual suas opiniões diante do conhecimento do professor pouca importância tem, tais percepções não correspondem ao aluno que adentra na escola atualmente, pois não é o mesmo da geração do seu professor e os conflitos de gerações são reforçados pelo autoritarismo e não pela autoridade¹⁶. Todavia o que

¹⁶ O Autoritarismo está ligado a arbítrio e a práticas anti-democráticas e anti-sociais. Autoridade ao contrário, refere-se a uma prática pró-social, que tem como objetivo levar o ser humano a perceber as normas colocadas pela sociedade, a julgar sua legitimidade e a avançar no sentido de tornar

se percebe nesta pesquisa é que os sujeitos participantes dela, ao proporem projetos com um produto final desenvolvido pelos alunos, sabem que

a criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimentos por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p.55).

O aluno é um sujeito do seu tempo, uma figura do acontecimento e como tal não comporta mais o aprender como um processo de estagnação, com verdades acabadas. Na coleta de dados percebeu-se que os professores participantes da pesquisa trazem uma diferença acentuada entre sua idade e a dos seus alunos. Estes possuem em média 13 anos, enquanto que os professores:

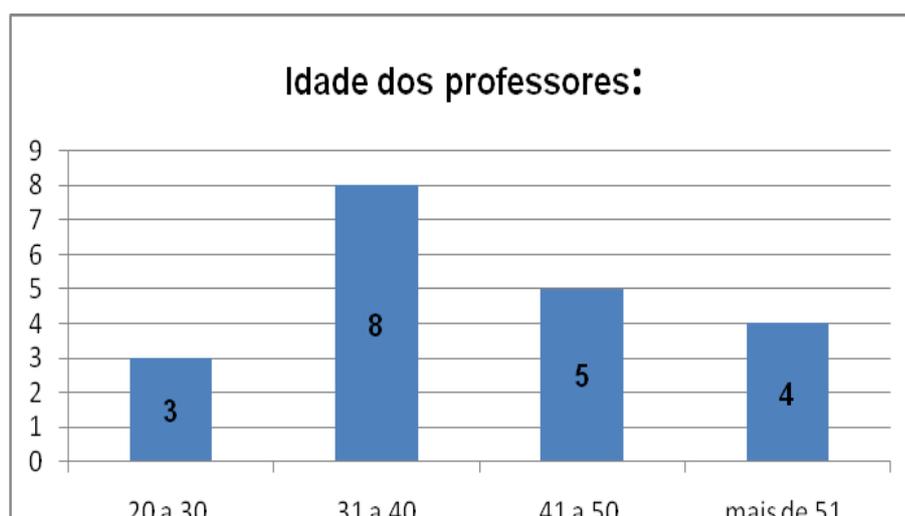


Gráfico 07: Idade dos professores

Ao observar a idade destes professores, identifica-se que são migrantes da tecnologia, enquanto seus alunos são nativos dela. Na utilização das TICs, o professor assume o papel de aprendiz no processo. Segundo o Prof. 07:

São ferramentas que já dominam, mas na escola os alunos terão que pesquisar, elaborar algo, produzir, filmar e publicar o que exige deles uma produção intelectual. Há uma troca entre o professor e o aluno.

Outro fator a mencionar é que os professores não vivenciaram discussões ou práticas inclusivas nas escolas enquanto eram alunos do ensino fundamental,

humana e democrática a vida em sociedade. Disponível: <http://www.fundar.org.br/texto__4.htm> Acesso em: setembro de 2011.

alguns nem nos cursos superiores, pois disciplinas que abordam questões referentes à inclusão nos cursos de pedagogia são recentes. Esta obrigatoriedade apareceu inicialmente na LDB 9394/96, no Art. 59; “III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”; parágrafo que se refere a inclusão do aluno com deficiência.

Ressalta-se ainda que a universalização do acesso das crianças e dos adolescentes ao ensino fundamental e sua permanência na escola, também é recente no Brasil, conforme rege a Constituição de 1988 e a LDB 9495/96. Antes das exigências previstas em leis, a criança abandonava a escola sem obrigatoriedade da mesma em resgatá-la, o que afastou grande contingente de alunos do processo de escolarização e conseqüentemente contribuiu para exclusão social.

Portanto, estes profissionais propiciaram aos seus alunos situações nas quais eles próprios não tiveram acesso quando estavam na posição de aluno, pois oportunizaram discussões e vivências sobre a inclusão de todos nos processos educacionais e a utilização das TICs para que a atividade fosse significativa, o que demonstra que são sujeitos deste tempo.

Outro fator a mencionar é a formação dos mesmos:

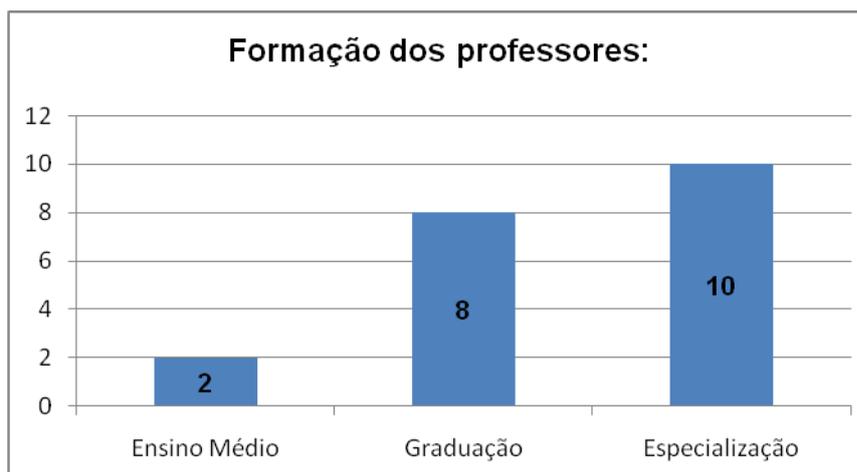


Gráfico 08: Formação dos professores

Todos os professores que atuam na sala de aula possuem graduação, a maioria com especialização e os dois profissionais com Ensino Médio são coordenadores dos Laboratórios de Informática em escolas estaduais. Quanto aos

anos de atuação como professores



Gráfico 09: Tempo de atuação profissional

Este gráfico demonstra que o inovar, nesta situação, não está associado a iniciantes na profissão, mas a profissionais que acreditam no que fazem e possuem experiência, seduzidos não pelo reconhecimento, mas pelo ensinar. Profissionais comprometidos com sua atuação que tentam romper, através do desenvolvimento de projetos, as dimensões permanentes internalizadas no fazer educativo.

2.2.2 Os espaços de pesquisa:

As muitas idas e vindas às escolas para conseguir entregar e retirar os questionários propiciaram que a pesquisadora permanecesse durante longos períodos aguardando ser atendida pelos professores ou diretores das mesmas, o que gerou, muitas horas de conversas e observações. Em todas as escolas o laboratório de informática foi visitado e mesmo que o coordenador não fizesse parte da pesquisa, era questionado sobre o seu funcionamento.

Todas as escolas públicas visitadas das quatro cidades elencadas para fazerem parte da pesquisa: Joinville, Florianópolis, Blumenau e Criciúma apresentavam boas condições físicas e o laboratório de informática estava em funcionamento com aproximadamente 70% dos computadores com acesso a Internet. A reclamação recorrente foi a baixa velocidade de conexão disponibilizada pelo Programa Banda Larga na Escola¹⁷.

Nas escolas públicas municipais de Joinville e Florianópolis há profissionais

¹⁷ Falar-se-á sobre o Programa Banda Larga na Escola neste trabalho ao abordar as questões relacionadas as TICs.

licenciados para atuarem como coordenadores dos laboratórios, enquanto que nas estaduais os coordenadores possuem Ensino Médio. Conforme o Prof. Msc. Luiz Carlos Neitzel¹⁸, não há como definir o que conduz um profissional a ser ou não um bom coordenador de laboratório de informática, pois há professores com licenciatura e muitas horas de formação em tecnologias educacionais que não desenvolvem trabalhos tão bons quanto alguns coordenadores com formação em Ensino Médio. Para ele, o comprometimento e o acreditar no que faz são fatores que diferenciam o profissional envolvido com o trabalho pedagógico do que acredita que o laboratório de informática é um espaço para recreação na escola.

Por se tratar de uma pesquisa que envolveu processos de inclusão, em seis escolas, a orientadora educacional foi “convidada” pela direção da escola a acompanhar a conversa da pesquisadora com o professor, candidato a participar da pesquisa, uma delas estava bem envolvida no desenvolvimento do projeto e acrescentou informações sobre o mesmo, porém as demais, assumiram o papel de ouvintes que anotavam as informações para serem repassadas a direção, sem nenhuma contribuição significativa.

Entre todas as dezesseis escolas, uma possui aproximadamente mil alunos, as demais são consideradas de porte médio, entre quinhentos e setecentos alunos. Uma das escolas está localizada na área central de uma das cidades, as demais ficam em bairros afastados, sendo que a maioria dos alunos pertencem a classe C¹⁹ da população brasileira, segundo seus diretores.

Todas as escolas possuíam Projeto Político-Pedagógico, sendo que em nove instituições estavam desatualizado, segundo os seus funcionários, porém nenhum contemplava questões da Sala Multifuncional²⁰, mesmo quando considerada escola-pólo para o atendimento das crianças com deficiências da localidade.

O trabalho de coleta de dados nas instituições levou meses para ser finalizado, houve escolas no qual a pesquisadora compareceu “sete vezes” e foi esta insistência quase “insuportável” que acrescentou muito à pesquisa, pois uma situação é ler os relatos, outra é lê-los acompanhados das impressões percebidas e vivenciadas durante sua coleta, tal situação acrescentou informações valiosas a este trabalho.

¹⁸ Coordenador do Núcleo de Tecnologia Educacional da 23ª Gerência de Educação – Joinville

¹⁹ Segundo o IBGE 2010, a classe C é composta de famílias com renda entre R\$ 1.200 e R\$ 5.174.

²⁰ A Sala Multifuncional será apresentada nas discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência.

3 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS: CONCEPÇÃO DE PROJETOS, METODOLOGIAS DE TRABALHO E TEMÁTICAS ABORDADAS.

Para Huber (apud VENTURA, 2002, p. 38) a pedagogia de projetos tem seus primeiros ensaios com Jean-Jacques Rousseau, quando sugere que uma hora de trabalho valha mais que um dia de explicações ao propor que seu personagem, Emile, aprenda não através dos livros, mas experienciando que é preciso saber. Todavia o iniciador dos métodos ativos na educação e em particular nas metodologias de projetos é o filósofo e psicólogo americano John Dewey (1859/1952). Este discute que as ideias só têm importância desde que sirvam como instrumento para a resolução de problemas reais. Tem como princípio que os alunos aprendem melhor quando realizam tarefas associadas aos conteúdos ensinados.

Os “Centros de Interesses²¹” criados por Decroly (1871/1932) era uma tentativa de globalização do ensino para romper com a rigidez dos programas escolares. Esta globalização defendida por ele baseia-se na ideia de que as crianças aprendem o mundo com base em uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em partes, ou seja, que vai do caos a ordem. Para ele, um conhecimento evoca o outro e assim sucessivamente, porém a necessidade gera o interesse e somente este conduz ao conhecimento.

Célestin Freinet (1896/1966) defendia que um dos deveres do professor é criar uma atmosfera laboriosa na escola que estimule as crianças a fazerem experiências na procura de respostas para as suas necessidades e inquietações, o processo de mediação deve ocorrer entre aluno/aluno e aluno/professor.

No Brasil, Paulo Freire (1921/1997) discutia que aprendizagem deveria partir da leitura do mundo, do respeito à cultura primeira do aluno. Buscava desenvolver o aprendizado através da livre discussão dos temas geradores do universo vocabular do aluno. Utilizava de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à por ele denominada educação bancária, tecnicista e alienante.

Tais autores estão entre muitos que tentaram transformar o aluno em sujeitos ativos no processo, lutavam por uma escola ligada a realidade, onde o

²¹ Para Decroly existem seis “centros de interesses” que poderiam substituir os planos de estudos construídos com base em disciplina: a) a criança e a família; b) a criança e a escola; c) a criança e o mundo animal; d) a criança e o mundo vegetal; e) a criança e o mundo geográfico; f) a criança e o universo.

conhecimento era produzido através do experienciar, do globalizar de informações que ao serem internalizadas eram transformadas em conhecimento, porém tais práticas pedagógicas foram ignoradas pelos professores por quase cinquenta anos.

Os projetos de trabalho somente reapareceram nos anos 70 e 80, após longas décadas de decadência da educação que visualizava o aluno com um ser passivo no processo, em uma educação baseada na transmissão de conteúdos descontextualizados, sem significado para a vida dos mesmos, tendo como foco a ensinagem centrada no professor. Tal situação propiciou a evasão de muitas crianças que, por não conseguirem se adequar a este processo mecanizado da educação, abandonaram a escola acreditando ser somente eles a causa da não aprendizagem nos bancos escolares.

Hernández & Ventura (1.998) apresentam que a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos e a transformação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Neste processo, a globalização e significatividade são dois aspectos essenciais que se plasmam nos Projetos, sendo que

a globalização implica na possibilidade de que os alunos possam estabelecer inferências e relações por si mesmos e assim, aprendessem a enfrentar problemas específicos dentro dos temas objetos de estudo, o que implica assumir, definitivamente, que são eles que vão aprender a globalizar (HERNANDEZ & VENTURA, 1.998, p.56).

É necessário destacar o fato de que as diferentes fases e atividades que se devam desenvolver num Projeto ajudam os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem o que exige do professor responder aos desafios que estabelece uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos escolares (1998, p.56- 64).

Para Oliveira (2006, p.42)

o trabalho com a Metodologia de Projetos é baseado na problematização. O aluno deve ser envolvido no problema, ele tem que investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver o problema, tornando-se sujeito de seu próprio conhecimento. O professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno e torna-se um pesquisador, o orientador do

interesse de seus alunos. Levanta questões e se torna um parceiro na procura de soluções dos problemas, gerencia todo o processo de desenvolvimento do projeto, coordena os conhecimentos específicos de sua área de formação com as necessidades dos alunos de construir conhecimentos específicos.

Os projetos de trabalho buscam desenvolver a estrutura cognitivista do aluno ao propiciar que estabeleçam conexões entre os conhecimentos que já possuem, as diferentes fontes e procedimentos para abordar outras informações a partir dos referenciais que seja necessário incorporar por parte de cada estudante. É uma forma de aprender no qual o professor deverá ser o primeiro a incorporá-la. Para tanto, se faz necessário que o tema ou o problema abordado seja o fator no qual confluem os conhecimento que respondam as necessidades de relação que o aluno pode estabelecer e o docente interpretar.

A escolha do tema deve ser definida em relação as demandas que os envolvidos, professores e alunos, propõem. Segundo Hernández & Ventura (1998, p.67) pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum (passeio de estudo), originar-se de um fato da atualidade, surgir um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão identificada em um outro projeto, porém não há temas que não possam ser abordados através de projetos. Todavia os envolvidos, professores e alunos, devem avaliar sob diferentes perspectivas a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar sobre certo tema, este não deve se basear no “porque gostamos” e sim porque permitem estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, sendo essencial por parte do docente mostrar ao grupo ou fazê-lo descobrir quais as possibilidades de aprendizagens para os alunos e professores.

Conforme Ventura (2002, p.39)

Chamamos de “projeto” a uma ação negociada entre os membros de uma equipe, e entre a equipe e a rede de construção de conhecimento da qual ela faz parte, ação esta que se concretiza na realização de uma obra ou na fabricação de um produto inovador. Ao mesmo tempo em que esta ação transforma o meio, ela transforma também as representações e as identidades dos membros da rede produzindo neles novas competências, através da resolução dos problemas encontrados.

Sob esta ótica, Ventura (2002, p.38-40) apresenta quatro conceitos teóricos importantes para a aplicação de projetos: *representação*, *identidade*,

negociação e rede. Segundo o autor, as *representações* têm uma dimensão social fundamental, pois são construídas pelos sujeitos para o guiarem na definição dos diferentes aspectos da realidade com a possibilidade de interpretá-los. Portanto são, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual o indivíduo (ou o grupo) constitui a realidade e a ela atribui uma significação específica.

A *identidade* surge como outro conceito a ser discutido quanto à aplicação de projetos. Segundo Dubar (apud VENTURA, 2002, p. 38) “a identidade seria o resultado, ao mesmo tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente constroem o indivíduo”. Ela constrói e se reconstrói ao longo da vida, como produto de socializações sucessivas a partir de dois processos: biográfico e relacional. Nesse sentido, o desenvolvimento de projetos pode contribuir para a construção de identidades, pois o aluno, ao perceber-se responsável pela construção do seu conhecimento, desafiado na busca de respostas à problematização das suas necessidades intelectuais, perceberá o quanto é capaz; e como a aprendizagem é um processo relacional na contemplação do conhecimento, as interações nas quais os sujeitos exprimem suas identidades são oportunidades de busca do reconhecimento social, o que afetará positivamente na sua identidade.

O processo interativo de convergência de diferentes partes é o que caracteriza uma *negociação*. Esta é um procedimento necessário, pois cria relações e vínculos sociais nos quais os sujeitos devem interagir uns com os outros à procura de informações que tragam soluções complementares a fim de produzir uma outra obra, ou apazigue a problematização abordada em um projeto.

O quarto conceito abordado pelo autor é o conceito de *rede*²² formadas por malhas de relações pessoais e profissionais que precisam comunicar-se entre si, interativamente; o que implica em uma trama de negociações que assegura a operacionalidade do projeto.

Tais conceitos – *representação, identidade, negociação e rede* – segundo o autor (2002, p.39)

[...] permitem a construção coletiva de um saber ou de um

²² Ventura (2002, p. 39) define que a rede de construção de conhecimentos inclui os alunos, os professores, a escola, as instituições de educação não-formal, como museus, revistas de divulgação, emissões educativas da televisão, teatros de ciência, etc., além das redes interativas de comunicação, tais como a Internet, os CD's, etc.

conhecimento novo, através da desestabilização das representações iniciais dos membros da equipe e da construção de um novo equilíbrio em um nível superior. E nesta ação de construção de uma nova obra ou produto, a confrontação e a negociação de representações entre os atores de uma rede de conhecimento, reforçam e complexificam as novas aquisições.

O MEC (2000) aborda a discussão sobre a adoção de projetos nas escolas públicas através do livro “ProInfo: Projetos e Ambientes Inovadores” disponibilizados para as instituições escolares do país. Aborda (p.35-36) que aprender por projetos é transformar o processo de aprendizagem, pois oferece a possibilidade dos alunos desenvolverem atividades significativas ao oferecer oportunidades excepcionais para um arranjo diferente nas dinâmicas de aprendizagem. O contato com o mundo fora da sala de aula, fora dos muros da escola, na busca de problemas verdadeiros, pressupõe a ação dos alunos na busca e seleção de informações e experiências que provocam a reflexão sobre questões para as quais não há certo e errado. Essas reflexões geralmente promovem a troca entre os sujeitos, seja o professor, o colega, um amigo, o dono da padaria, um profissional do bairro.

Percebe-se que há uma homogeneidade nos conceitos teóricos quanto a aplicação de projetos nas escolas. Todavia, Moura & Barbosa (2006) argumentam que aspectos culturais como a falta de bons planejamentos, gestão, controle, acompanhamento e avaliação, estão entre os principais fatores que fazem com que o que chamamos de trabalho com projetos seja, na verdade, uma atividade do tipo “*quasi-projeto*” ou “*não-projeto*”. Esta situação direcionou a seguinte questão nesta pesquisa: as práticas pedagógicas localizadas pelos NTEs nomeadas pelos professores como projetos são realmente projetos?

3.1 OS PROJETOS SÃO PROJETOS²³?

No decorrer da coleta de dados foram localizados 26 (vinte e seis) projetos, sendo que, 16 (dezesesseis) participaram desta pesquisa distribuídos nos seguintes temas:

²³ A pretensão deste texto não é reduzir o trabalho desenvolvido pelo professor, mas analisar criteriosamente se a concepção de projetos constituída pelos professores é a mesma defendida pelos teóricos.

Temas	Quantidade
Bullying	3
Etnorracial	6
Inclusão Digital	2
Criança com deficiência	5
Total	16

Tabela 04: Temas dos projetos e quantidades

Os quatro temas trabalhados pelos docentes estão contemplados em políticas públicas e em campanhas nacionais de combate a violência nas escolas, a inclusão de pessoas com deficiência e a inclusão digital. Alguns abordados nestas práticas pedagógicas em decorrência de indicações das secretarias de educação ou programas de governo, como é o caso do “Um Computador por Aluno” (UCA). E estão, segundo os professores, nos projetos educativos da escola.

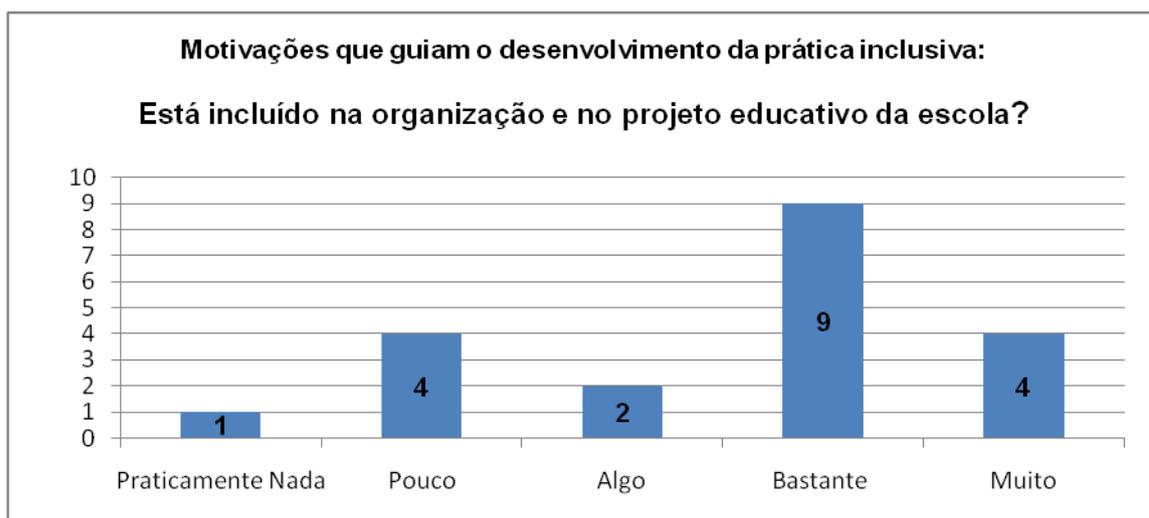


Gráfico 10: Motivações que guiam o desenvolvimento da prática inclusiva

Outro fator importante a ser mencionado é que, no ano de 2010 ocorreu, na África do Sul, a Copa do Mundo de Futebol. Sendo o Brasil um dos participantes, houve interesse da população em conhecer as peculiaridades do país sede, tal fato propiciou o desenvolvimento dos projetos com a temática etnorracial. A participação do aluno nesta questão da escolha do tema, discutida pelos teóricos como um importante fator para efetivação do projeto, não foi contemplada.

Em um caso, a professora envolvida relatou que desenvolver um projeto com o tema bullying partiu de uma necessidade identificada na escola devido a processos de discriminação com alunos bailarinos que frequentam, no contra turno,

a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, os quais se sentiam constrangidos com brincadeiras e comentários de outros alunos.

Outro projeto que abordou o tema etnoracial sobre os povos indígenas foi, segundo a professora, desenvolvido em toda a rede municipal. O fator determinante para a inclusão desta prática nesta pesquisa foi a adoção das TICs, feita pela professora, para contemplar o projeto com seus alunos.

A interdisciplinaridade apareceu em 4 (quatro) projetos: 2 (dois) etnoraciais e 2 (dois) sobre bullying, porém percebeu-se que a questão interdisciplinar ocorreu como

uma tentativa de organização da informação, dos conhecimentos escolares, partindo de uma visão disciplinar [...] Ocasionalmente, essas propostas pecam por ingenuidade [...] essas se limitam a que cada professor, individualmente, apresente aos estudantes a visão da matéria na qual cada um é especialista em torno do tema tratado. Espera-se que os alunos relacionem o que lhes é oferecido fragmentado. (HERNANDEZ & VENTURA, 1998, p.54)

Nesta perspectiva interdisciplinar, mesmo sendo um válido esforço para a concretização da globalização, possibilitando aos alunos a aprendizagem a partir do somatório de informações, o conhecimento continuou fragmentado. Entretanto, um desses projetos teve um certo impacto na escola. Conforme a Prof. 12

No Projeto “África está em nós” e o Projeto “Comunidade Indígena de Araquari”. O objetivo de prestigiar, em compartilhar as diversas aprendizagens realizadas em sala de aula, promovendo a integração dos alunos e oportunizando a todos conhecer e valorizar as várias etnias culturais, afro-descendentes. Visita à comunidade indígena. Apresentação de trabalho através de banners, danças e degustação de comida típica, contou com a presença de toda a comunidade escolar.

Para Ventura (2002, p. 40) “se um projeto tiver um certo impacto sobre o ambiente escolar ele será uma prova tangível da aquisição de saberes” e um saber aprendido através de um projeto é mais importante do que um saber ensinado tradicionalmente. Em um outro projeto sobre bullying, com o tema desenvolvido interdisciplinarmente, não apresentou o mesmo impacto. Segundo a Prof. 4

Ao decorrer das aulas foi abordado o tema bullying através de questionários investigativos, posteriormente foi feito um debate em sala, pesquisa sobre o cyberbullying, representação do tema através de desenhos e acrósticos e por fim assistiram a um filme relacionado ao tema.

Este trabalho apresentado como projeto pelo Prof. 4 é caracterizado

como uma sequência didática²⁴ que não contempla os itens do desenvolvimento de um projeto. Tal situação é percebida em outros 04 (quatro) dos trabalhos apresentados pelos professores como projetos.

“Aulas expositivas, palestras e seminários” foram as atividades que o Prof. 6 desenvolveu com os seus alunos na concretização do projeto, enquanto que o Prof. 5 utilizou-se de “filmes, jogos educativos, seminário de conscientização”. Nestas situações há alterações no fazer pedagógico em sala, pois rompe com a cópia mecanizada e o ensino descontextualizado da realidade, porém não podem ser caracterizados como projeto, este requer do profissional uma outra postura de ensinagem, pois nele, o professor torna-se tão aprendente quanto o seu aluno.

As sequências didáticas identificadas contemplaram a fala de Charlot (apud LUNARDI-MENDES, 2008, p.143) quando afirma que, uma aula interessante seria aquela na qual se estabeleça uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro. Para ele, toda uma relação com o saber comporta uma relação epistêmica e de identidade.

Percebe-se que foram apresentados para os alunos os conteúdos de forma significativa, houve uma discussão, uma outra forma de fazer, mas não houve o que movimenta um projeto que é a problematização, a busca de informações, o pensar e redigir sobre.

Entre estas práticas pedagógicas nomeadas pelos professores como projetos, apresenta-se uma experiência que exige (ou não) do profissional, mudanças significativas no seu fazer pedagógico. A adoção em sala de aula de um computador para o uso por aluno com deficiência. Percebeu-se que nos cinco projetos identificados pelos NTEs, todos possuem esta abordagem. Situação percebida como uma possibilidade do aluno com deficiência acessar os conteúdos escolarizados.

Nos relatos feitos por duas professoras, percebeu-se a diferença na utilização de tal equipamento na sala de aula:

Prof. 2

Adoção em sala de aula de um computador para que um aluno com deficiência, impossibilitado de copiar as atividades propostas, em caderno e folhas, tivesse a mesma oportunidade que os demais ao

²⁴ “[...] são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. (ZABALA, 1998, p. 18)

digitar e arquivar seus documentos.

Prof. 1

Conhecer o aluno e o nível de letramento. Disponibilizar um computador em sala de aula para o aluno desenvolver atividades no Word, na Internet, mediando essas atividades com os conteúdos do 2º Ano.

Para Eliot (apud Zabala, 1998, p.14) há duas formas que possibilitam a mudança da prática pedagógica de um professor. Uma delas é quando um professor empreende uma pesquisa sobre um problema prático que o conduz a compreensão do mesmo e a decisão de mudar suas estratégias de ensino. Este profissional constitui uma projeção das inclinações acadêmicas sobre o estudo do pensamento dos professores com uma atuação racional na qual seleciona e escolhe as ações sobre uma base de observação desvinculada e objetiva da situação, marco teórico que separa investigação da prática.

E no outro caso, o professor representa com mais exatidão a lógica natural do pensamento prático ao mudar a prática docente como resposta a algum problema prático. Ao comprovar sua eficácia para resolvê-lo, realiza uma avaliação que o conduz a compreender o problema e adotar outras estratégias de ensino, a ação inicia pela reflexão. Esta é a situação pelo qual se percebeu a experiência de adoção do computador na sala de aula regular, para utilização por alunos com deficiência.

Como não há pesquisas acadêmicas com a abordagem do uso do computador em sala de aula do ensino regular com alunos com deficiência, questionou-se de onde partiu a iniciativa. Segundo os envolvidos, 3 (três) destas ações partiram dos próprios professores, 1 (um) da orientadora educacional da escola em consonância com o professor de sala e 1 (um) foi orientação da Associação de Assistência a Criança Deficiente (AACD). Tal seguimento não tem como ser descrito detalhadamente nesta pesquisa, pois não houve observação em sala de como isso reflete na prática pedagógica do professor. Todavia, através dos questionários preenchidos por estes profissionais, percebeu-se que mesmo sem ter pesquisas disponíveis para apoiar suas práticas, no como proceder quanto as metodologias de ensino que podem ofertar ao seu aluno com deficiência, atuam baseados no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva, pois conforme a

Prof. 13

Este é um longo caminho que vem sendo percorrido que perpassa pelos fatos históricos, leis, artigos, direitos e deveres. Penso que para desenvolver qualquer prática é preciso conhecimento e subsídio.

Diante de tais observações percebe-se que estas experiências não podem ser consideradas projetos de trabalho, pois não contemplam os elementos abordados pelos teóricos. O que conduz ao fato de que, das 16 (dezesesseis) atividades nomeadas como projetos, somente 5 (cinco) possuem em suas propostas uma certa identificação com o que são realmente considerados projetos. A Prof. 8 descreve que sua prática contemplou

Através da pesquisa, seleção e informação recolhida em vários suportes, sendo o professor como mediador dos alunos na utilização crítica e criteriosa das fontes de informação.

Enquanto que a Prof. 7, que trabalhou com inclusão etnorracial a partir dos escritos de Machado de Assis, destacou que o processo foi longo no qual necessitou

- Reconhecimento do escritor
- Leitura e análise literária de alguns contos do escritor;
- Adaptação dos contos para outros gêneros literários (teatro, HQ);
- Biografia de Machado de Assis em mapa conceitual;
- Auto biografia de Machado de Assis em mapa conceitual publicado no blog da escola;
- Reconhecimento dos escritos;
- Leitura e análise literária de alguns de seus escritos com foco em como Machado de Assis via o negro e o retratava em suas obras;
- Ensaios, filmagens e publicação no ciberespaço do material²⁵ produzido.

O Projeto Alunos Blogueiros também partiu da Prof. 19 que argumenta:

Pensando sobre a utilização do mundo virtual pelos alunos, surgiu a ideia que os textos produzidos por eles mesmos fossem expostos ao público virtual, através dos blogs, e não somente destinado ao professor.

Este foi outro caso no qual se percebeu que os alunos foram envolvidos em todos os passos do projeto que contemplou a criação, atualização dos seus Blogs, a produção e discussão com o grupo sobre o quê e como publicar. Tal

²⁵As produções dos alunos estão disponíveis em:
<<http://infoeducacionalpedroivocampos.blogspot.com>>

situação evidencia que quando os alunos são envolvidos no processo, há comprometimento do sujeito com o saber a ser aprendido, o ato de conhecer transpõe a obrigatoriedade e passa a ser uma atividade que envolve prazer, tornando-se, por isso mesmo, uma busca constante do conhecer.

Conforme Charlot (2000, p.56), para que um sujeito se mobilize para aprender algo, esse algo deve ter “relação com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs”; tem sentido um aprendizado que “produz inteligibilidade sobre algo” ou mesmo que “aclara algo no mundo”.

Os outros dois trabalhos percebidos com fortes elementos de projetos envolvem o tema etnorracial, um desenvolvido pela professora por imposição da rede na qual atua e envolve a inclusão etnorracial indígena. Porém, tal situação não a fez percebê-lo como uma obrigatoriedade, mas como uma oportunidade de ofertar a seus alunos conhecer sobre o tema. Sua fala contempla que

Prof. 16

Por fazer parte do currículo escolar e ser parte importante na nossa história. Por conseguinte, ainda muito há de ser esclarecido.

Seu fazer pedagógico adota as TICs como uma forma de criar um clima de envolvimento e de interesse no grupo, esta abordagem não faz parte do projeto adotado pela rede. A intenção da professora é oportunizar aos alunos outras formas de reflexões, que vão além das instituídas pelo projeto piloto ao propor visitar uma aldeia indígena, como e onde vivem o índio brasileiros através de pesquisas e discussões com a comunidade educativa sobre questões que envolvem esta etnia. Seu trabalho transpôs os muros da escola.

Outro trabalho a ser enquadrado como projeto trabalhou com diversos gêneros discursivos que embalaram discussões fervorosas após assistirem o documentário “Assassinato de crianças indígenas na Amazônia” e “Demo documentário Hakani – crianças indígenas enterradas vivas em nome da cultura”. Conforme o relato da professora os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, ao assistirem os documentários, abriram discussões sobre a criança indígena e as outras etnias, o Estatuto da Criança e do Adolescente e como a Lei ignora o índio brasileiro. A questão cultural foi amplamente explorada. Como conclusão do projeto os alunos apresentaram suas discussões através de apresentações para a comunidade educativa.

Para Zabala (1996, p.16)

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluído, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.

Os trabalhos citados nesta pesquisa demonstram que estes professores, que atuam em uma instituição tão tradicional como é a escola, buscaram desenvolver atividades que não repetisse os modelos de ensinagem tradicional. Houve uma tentativa de que seus alunos fossem conscientes de seu processo de aprendizagem. Todavia contemplar um projeto como é discutido pelos teóricos, ainda é algo a ser conquistado.

3.2 OS TEMAS ESCOLHIDOS COMO OBJETOS DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Os temas discutidos nos trabalhos desenvolvidos pelos professores mesmo contemplados nos projetos educativos da escola e nas políticas públicas, não lhes era percebido como uma imposição, mas como uma necessidade de desenvolver políticas educativas que se relacionem a práticas de inclusão.

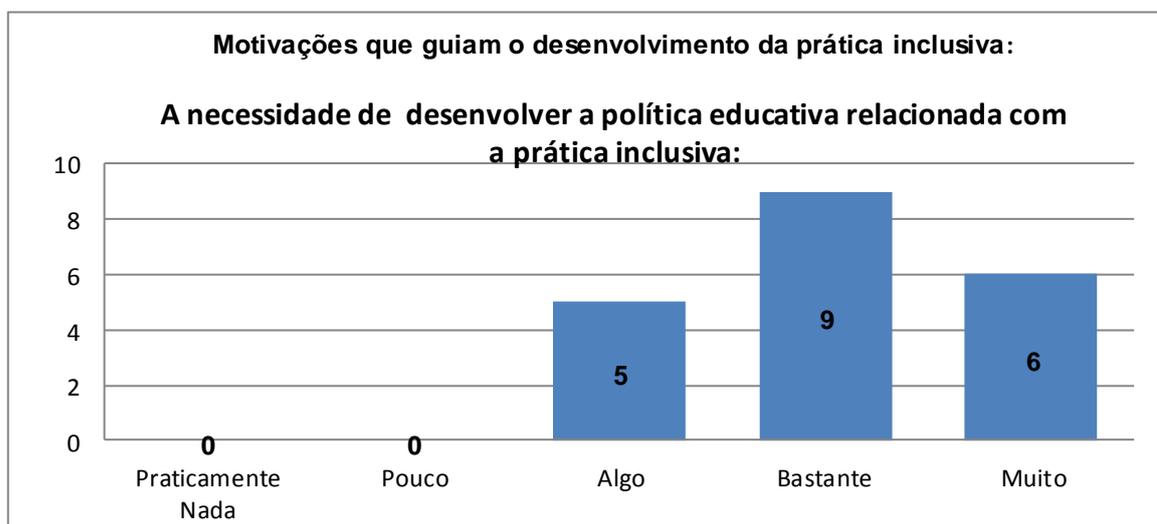


Gráfico11: Motivações que guiam o desenvolvimento da prática inclusiva.

Estas práticas pedagógicas discutiram no espaço escolar a inclusão social dos sujeitos que, segundo Ribas

[...] fogem dos 'padrões', de certa forma agridem a 'normalidade' e se colocam à parte da sociedade. [...] Não é preciso ser deficiente para não ser reconhecido pela sua própria sociedade. O negro, o

homossexual, o louco e até qualquer um que divirja das normas e regras da ordem social podem ser consideradas 'desviantes' e assim situarem-se fora da sociedade. O 'desviante' é aquele que não está integrado, que não está adaptado, que não se apresenta física e/ou intelectualmente normal, e, portanto encontra-se à parte das regras e das normas. Deste modo, o que mede o 'desvio' ou a 'diferença' social são os parâmetros estabelecidos pela organização sociocultural. (1985, p.18 e 22)

Silva (acesso 2011) baseado nos autores (cf. Paugan 1996, Schnapper 1996, Almeida *et al* 1992, Costa 1995, Capucha 1998, Estanque e Mendes 1997, Silva 2001) define que

por exclusão social entende-se a situação de não inclusão, de não-inserção e ou de não integração de determinados indivíduos ou grupos sociais no acesso ao gozo de determinados direitos, desde os cívicos-políticos, passando pelos sociais, até os direitos econômicos. Exclusão situar-se-á nos antípodas do conceito de cidadania.

Castel (2000, p. 23/27) argumenta que é impossível traçar fronteiras nítidas entre as zonas diferentes da vida social, sujeitos integrados tornam-se vulneráveis e as vulnerabilidades oscilam cotidianamente para aquilo que se chama de exclusão, sendo que, as políticas são pensadas como estratégias limitadas no tempo, a fim de ajudar a passar o momento da crise. E as políticas públicas para a inclusão escolar disseminam, segundo Bueno (2008, p. 55), uma perspectiva otimista de que a educação inclusiva é uma meta a ser alcançada na construção de uma sociedade inclusiva, porém não se conseguirá alcançar uma educação inclusiva numa sociedade excludente.

Sabe-se que há fatores sociais, econômicos e culturais que determinam quem são os excluídos, sendo que as políticas públicas apaziguam as situações, pois são focais, mas não as resolvem. Todos os alunos estarem na escola não basta, é preciso que aprendam e esta aprendizagem inclui valores atitudinais, estas nem sempre contempladas na convivência familiar.

Para Zabala (1998, p. 83-85), os professores devem aproveitar os conflitos que a realidade apresenta como fio condutor dos trabalhos que envolvam mudanças atitudinais e desenvolver atividades que propicie aos alunos pôr em crise suas próprias proposições. Os valores que se pretendem ensinar se aprendem quando são vivenciados de maneira natural, no qual cooperação, tolerância e solidariedade são fundamentais na conquista da *autonomia moral*.

Os professores, ao proporem discussões no ambiente escolar que envolveram temas como bullying, etnorracial, crianças com deficiência e a inclusão digital, disponibilizaram aos alunos possibilidades de repensar suas ações e atitudes para com o outro, o que implica em mudanças sociais, conforme avaliação dos mesmos:

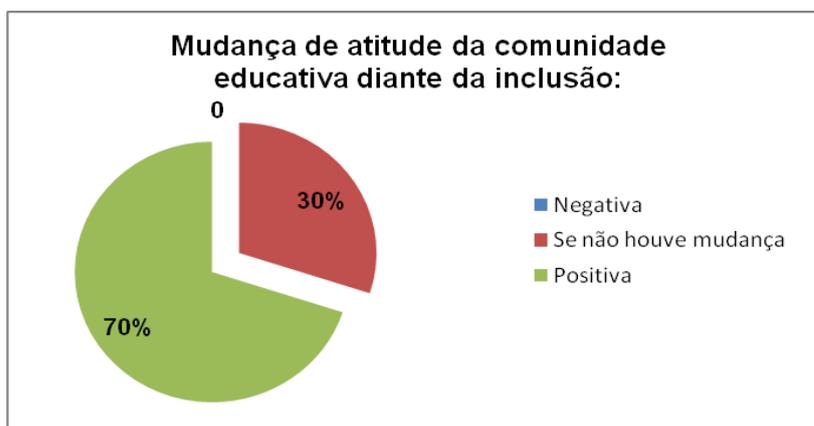


Gráfico 12: Mudança de atitude da comunidade educativa

A reflexão crítica neste processo é fundamental para que o aluno compreenda os contextos históricos e institucionais que envolvem a exclusão, pois é preciso ajudar o aluno a relacionar os tempos e contextos históricos para que se manifestem novas atitudes. Segundo o Prof. 13:

Neste momento histórico a prática inclusiva tem como objetivo organizar e oferecer um ambiente educacional que favoreça a cada aluno, independente da etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. É garantir um ensino significativo para todos, pois nosso objetivo não deve ser o de construir uma escola inclusiva, pois esta seria naturalmente excludente, mas uma escola para todos!

Portanto, ao abordarem tais temas nas práticas pedagógicas, os professores envolvidos adequaram aos seus alunos conteúdos que envolviam necessidades e situações reais que ocorrem em todas as instâncias da sociedade. E neste processo de inculcar valores atitudinais, os professores são insubstituíveis quando, independentemente das políticas públicas, acreditam no outro, sem transformá-lo no eu.

3.2.1 Tema Bullying

Destes temas, 4 (quatro) práticas pedagógicas abordam as questões sobre bullying, este não tem tradução literal no português e significa abuso entre

iguais, porém não é qualquer abuso ou agressão, mas o abuso entre pessoas de mesma idade, mesmo status em um grupo, como por exemplo, alunos em uma escola. Outra característica do bullying é que não se trata de um acontecimento isolado, como uma briga entre dois colegas, mas de eventos repetitivos: um aluno que é sistematicamente xingado ou agredido por um grupo, ou alguém que nunca pôde participar de determinados grupos. Segundo a Prof. 4, a finalidade de desenvolver atividades que envolvam o bullying parte da premissa de

Identificar as atitudes preconceituosas, intencionais e repetitivas onde causa à vítima situações de constrangimento, medo e angústia. O objetivo é identificar e prevenir qualquer tipo de agressão física ou moral entre colegas da escola.

Um levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) com estudantes do 9º ano do ensino fundamental (antiga 8ª série) nas 27 (vinte e sete) capitais brasileiras constatou que cerca de 1/3 dos estudantes afirmam serem vítimas de bullying. O estudo divulgado em junho/2009 integra a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar²⁶ e revela um processo de exclusão preocupante e silencioso, pois as vítimas de bullying dificilmente denunciam seus agressores. Trabalhar tais situações em sala faz como que “o aluno, participando de atividades socioeducativas, torna-se mais atento na hora de tomar alguma atitude que possa acarretar em problemas maiores”, argumentou o Prof. 6.

Para amenizar a situação, tramita na Câmara dos Deputados Federais a Lei 5369/2009²⁷ que institui o programa de combate ao bullying. Sua última apreciação foi em 29/06/2011 com parecer unânime de aprovação. No Art. 1º vincula a lei ao Ministério de Educação com validade em todo o território nacional.

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate ao “Bullying” em todo o território nacional, vinculado ao Ministério da Educação, que expedirá as normas e procedimentos necessários a sua execução, observadas as diretrizes prescritas na presente Lei.

No Art. 5º discorre sobre relatórios que deverão ser enviados mensalmente ao MEC com as ocorrências de bullying e as providências tomadas para solucionar o problema:

²⁶ Disponível:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1525> Acesso em julho/2011.

²⁷ Disponível: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437390>>. Acesso em julho/2011.

Art. 5º Os Municípios e Estados deverão apresentar relatórios bimestrais das ocorrências em suas unidades, das providências tomadas e dos resultados obtidos, enviando-os ao Ministério da Educação.

Em entrevista ao *Jornal do Professor*²⁸, a Prof. Dra. Ângela Soligo (Unicamp) afirma que a escola tem papel fundamental no combate ao bullying. “A tarefa da escola não é simplesmente punir ou patologizar, mas educar - construir, com os alunos, novas visões de mundo, de sujeito, e novas possibilidades de convivência, na diferença”. A prevenção é o melhor caminho e esta deve ser iniciada pelo conhecimento.

3.2.2 Tema: Etnorracial

Práticas pedagógicas de inclusão abordam também as questões etnorraciais, nesta situação, a inclusão dos afrodescendentes e dos índios. Segundo o Prof. 8 desenvolver projeto com o tema etnorracial

tem com objetivo colocar em prática, tornando a educação capaz de acolher todo indivíduo, independente das diferenças, eliminando os preconceitos existentes entre os diversos povos e culturas, numa lógica de aprender com os outros e com o mundo no desenvolvimento pessoal e social, incluindo o universo cultural, político e religioso. (Prof. 08)

O Brasil é signatário da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial da Organização das Nações Unidas desde 1967 e comprometeu-se, desde então, a aplicar as ações afirmativas como forma de promoção da igualdade para a inclusão de grupos étnicos historicamente excluídos no processo de desenvolvimento social.

A distribuição de riquezas e oportunidades não é neutra no Brasil, há diferenças entre as etnias que compõem a diversidade, característica da população brasileira, sendo fato que a população afrodescendente e os povos indígenas foram e ainda são sistematicamente desfavorecidos. Desenvolver trabalhos na escola com este tema é, conforme o Prof. 15

Trabalhar no aluno a consciência que todos em território nacional, independente de cor, raça, gênero, religião, origem... Todos devem

²⁸ Disponível: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=943> Acesso em Julho/2011.

ser tratados igualmente, inclusive perante a lei, e que devemos respeitar as diferenças.

O Prof. Dr. Ahyas Siss (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ) em entrevista a Alves (2008, p. 96), relata que na década de 80 as

[...] pesquisas tornavam evidentes que o acesso de crianças brancas e afro-brasileiras ao sistema de ensino era diferenciado, com os Afro-brasileiros frequentando escolas públicas de periferia, que não contavam com professores habilitados, possuíam materiais didáticos deficientes, ou de baixa qualidade e não contavam com instalações adequadas [...] esses pesquisadores tornavam evidente que as trajetórias escolares dos Afro-brasileiros, quando comparadas com as dos membros grupo racial/étnico branco apresentavam-se acidentadas, marcadas por elevados índices de repetência e de evasão [...] Na década de 90, análises acadêmicas, qualitativas e quantitativas mais aprofundadas sobre as desigualdades e as relações raciais no Brasil, com ênfase na educação dos Afro-brasileiros, realizadas, principalmente por pesquisadores afro-brasileiros (negros), comprovam que os membros desse grupo racial continuam a ocupar posições indesejáveis e iníquas na sociedade brasileira.

As pesquisas demonstram que há muito que fazer para que ocorra uma formação humanizadora e autônoma e que deixe de compreender a tradição cultural africana ou indígena como algo exótico ou folclórico.

A educação brasileira, inicialmente através da Lei nº 10.639 de 2003, e posteriormente, por meio da Lei nº 11.645 de 2008 estabelece a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de Ensino Fundamental e Médio, público ou privado, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Os Parágrafos do Art. 1º trazem a seguinte redação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Todavia, sabe-se que a lei, materiais didáticos e currículos adaptados não alteram séculos de segregação nos quais essas etnias vivenciaram (ou vivenciam),

muitos estudiosos das relações interétnicas e militantes de grupos negros organizados no país têm apontado para a necessidade de se dar maior atenção ao processo educativo que se desenvolve em várias instâncias da convivência humana. É no transcorrer desse processo que se cristalizam concepções falsas sobre os negros – também internalizadas pelo grupo étnico, dificultando a construção de uma identidade positiva, capaz de contrapor-se às concepções negativas, elaboradas historicamente pelos grupos brancos dominantes. (VALENTE, 2005, p. 64)

Desenvolver projetos nas escolas que contemple este tema é trazer educabilidade, pois segundo os professores que desenvolveram esta temática em suas práticas pedagógicas, quanto ao desenvolvimento de valores referentes a segregação, percebeu-se que ocorreram mudanças significativas diminuindo os níveis perceptíveis a esta situação:

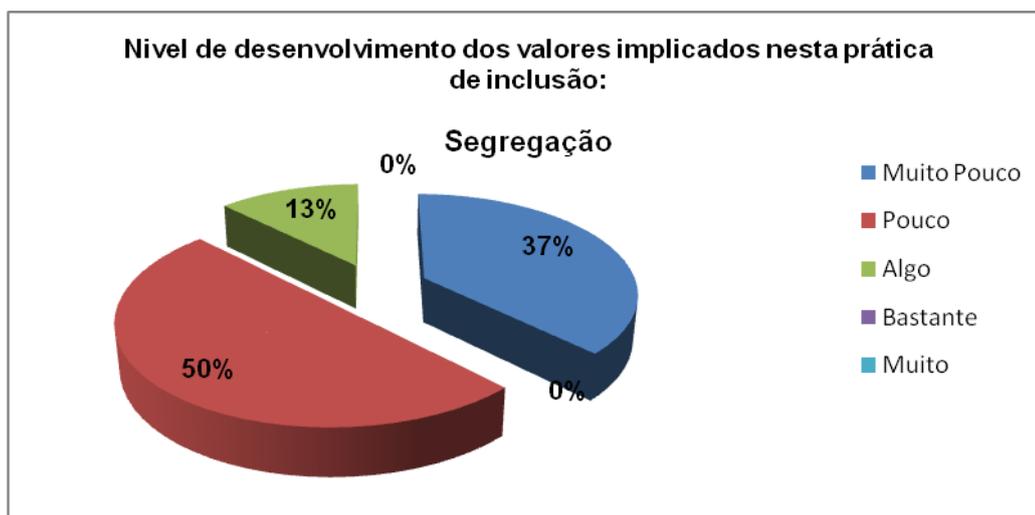


Gráfico 13: Nível do desenvolvimento dos valores implicados nesta prática inclusiva

Para resultados mais eficazes, é necessário que tais ações continuem sendo protagonizadas, pois preconceituosos e racistas há em qualquer instância da sociedade e na escola não seria diferente, portanto, projetos desenvolvidos na educação básica podem alterar o quadro de exclusão a essas populações. O quanto antes o racismo, a discriminação e o preconceito forem extintos, melhores serão os resultados educacionais de todos os sujeitos e, conseqüentemente, a diminuição da exclusão.



“Pichação em muro universitário fazendo alusão ao lugar 'natural' dos negros na visão dos racistas: negro na universidade só se for no RU- trabalhando no restaurante universitário”.²⁹

3.2.3 Tema Inclusão digital

Todos os projetos mapeados pelos NTEs ou através da investigação realizada nos blogs das instituições trabalharam com inclusão digital, pois nos mesmos foram oportunizados ao aluno aprender com os recursos disponibilizados pelas TICs e não apenas aprender a manuseá-los. Todavia, 2 (dois) projetos desenvolvidos nas regiões pesquisadas envolvem a inclusão digital de maneira mais acentuada. Uma das escolas participa do programa UCA – Um Computador por Aluno, implantado pelo MEC, e em outra instituição o projeto, “Alunos Blogueiros”, criado por uma professora que dividiu a sala em equipes, a quais criaram e atualizaram os seu blogs com os temas discutidos em sala.

A inclusão digital e o acesso as TICs é essencial para a alavancagem econômica, social e também cultural, local e nacional, porém

é necessário ter em mente que os países em desenvolvimento têm, em geral, capacidade reduzida para aproveitar as oportunidades dadas pelas TICs devido a sérias restrições de infra-estrutura e, principalmente, de capacitação tecnológica. E, obviamente, novas tecnologias só podem ter uso se uma série de outras condições existirem, uma vez que elas são simplesmente inúteis se não puderem ser assimiladas e utilizadas de maneira eficiente. (BHALLA e JAMES, 1988; MANSELL, 2001; GURSTEIN, 2003; JAMES, 2005 aput LOPES, 2007)

Para amenizar as restrições de infra-estrutura e acesso as tecnologias, o governo federal tem promovido alguns programas associados a inclusão digital direcionados a população geral e também ao ambiente escolar. Atualmente são 22

²⁹ Disponível: <<http://mariafro.com.br/wordpress/2009/05/04/para-os-meus-amigos-publicitarios-uma-imagem-vale-mais/>> Acesso em: Julho de 2011.

³⁰(vinte e dois) programas, mas como o foco deste trabalho é a inclusão digital na escola, serão apontados os programas desenvolvidos para este ambiente ou que podem interferir na inclusão digital do aluno:

▪*Programa banda larga nas escolas*: O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País. A velocidade de download, isto é, da Internet para a escola, deve ser de no mínimo 2 Mbit/s e a velocidade de Upload, isto é, da Escola para a Internet, deve ser de 500 Kbit/s a partir de dezembro de 2010³¹.

▪*Computador para todos*: programa voltado para a classe C, permite à indústria e ao varejo, a oferta de computador e acesso à Internet a preços subsidiados, e com linha de financiamento específica, além da isenção de impostos PIS/COFINS.

▪*Computador portátil para professores*: o programa visa criar condições para facilitar a aquisição de computadores portáteis para professores da rede pública e privada da educação básica, profissional e superior, credenciadas junto ao MEC, a baixo custo e condições diferenciadas de empréstimo, com vistas a contribuir com o aperfeiçoamento da capacidade de produção e formação pedagógica dos mesmos, através da interação com a tecnologia da informação e comunicação.

▪*ProInfo – Programa Nacional de Informática na Educação*: funciona de forma descentralizada, sendo que em cada Unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual do ProInfo, cuja atribuição principal é a de introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos

³⁰Informação disponível: < <http://www.inclusaodigital.gov.br/outros-programas>> Acesso Agosto/2011.

³¹Informação disponível

<<http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalNivelDois.do?codItemCanal=1539&nomeVisao=Cidad%E3o&nomeCanal=Intera%E7%E3o%20com%20a%20Sociedade&nomeItemCanal=Perguntas%20Freq%FCentes%20sobre%20o%20Programa%20Banda%20Largas%20nas%20Escolas>> Acesso: Agosto/2011

Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs).

▪UCA – *Projeto Um Computador por Aluno*: o projeto tem a finalidade de promover a inclusão digital, por meio da distribuição de um (1) computador portátil (laptop) para cada estudante e professor de educação básica em escolas públicas. As escolas participantes deste programa terão um número médio de 500 alunos e professores beneficiados. Além dos computadores portáteis serão adquiridas umas séries de outros equipamentos que permitam o acesso à Internet.

▪*Programa Computadores para Inclusão*: visa na implantação de um sistema nacional de acondicionamento de computadores usados, doados pela iniciativa pública e privada, acondicionados por jovens de baixa renda em formação profissionalizante, e distribuídos a telecentros, escolas e bibliotecas de todo o território nacional.

▪*Telecentros Banco do Brasil*: é uma ação que se alinha com a política de responsabilidade socioambiental da empresa e começou com o processo de modernização de seu parque tecnológico, com a doação dos equipamentos substituídos para comunidades carentes, visando a implantação de Telecentros Comunitários. O Programa não se restringe à doação dos micros, pois o Banco também cuida do treinamento dos monitores e da articulação de parceiras, fomentando o desenvolvimento local. O BB já implantou mais de 2.000 telecentros e salas de informática em todo o país, totalizando mais de 40.000 computadores doados onde alunos podem realizar suas pesquisas escolares e participar de curso à distância.

Sabe-se que estes programas são insuficientes e não imergem o aluno na cultura digital, pois não há modificação na forma de ensinar e de aprender oportunizado na escola. Segundo o Prof. 17

Durante este primeiro ano que estamos desenvolvendo o projeto encontramos vários obstáculos, como por exemplo, a Internet que não funciona, os aparelhos que dão muito defeito, a necessidade de um profissional na escola como responsável pelo projeto, falta de tempo para as paradas de planejamento.

O próprio Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica da Câmara

dos Deputados em avaliação ao programa UCA indica que “[...] nos moldes atuais, a inclusão digital oferecida pelos programas pré-piloto é um tanto limitada, ainda que mais efetiva do que a ofertada pelos laboratórios de informática”. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008, p. 161). Para Pretto (1999, p. 104)

[...] o governo e as próprias escolas promovem uma verdadeira redução desses elementos, transformando-os em meros instrumentos de uma velha educação, completamente superada, uma educação que ainda não percebe que estamos formando crianças e jovens para atuarem, profissionalmente, em um novo tempo onde o próprio conceito de trabalho está em jogo.

A cultura digital está associada a utilizar as TICs de maneira eficiente, pois com os recursos ubíquos torna-se possível promover espaços de debates e construção coletiva que vão deste a interação em programas de rádio e televisão em tempo real ou criar soluções inovadoras para questões apresentadas pelo século XXI ao convidar à conversa aberta todos os grupos de interesse, sem exclusão, como ocorre nas redes sociais, disponibilizados na Internet. Para o Prof. 18

Acredito que a inclusão faz parte desse novo processo de globalização do mundo atual, pois hoje ninguém mais vive sem uma televisão, uma câmera digital ou um computador e com a chegada dos laptops em nossa escola nós também estaríamos na era da inclusão, se não fossem os problemas encontrados.

Segundo Bonilla (2009) o tempo contemporâneo está marcado pelos processos digitais e a escola deve ser o locus primeiro e natural dos processos de inclusão digital, pois é o espaço de inserção dos jovens na cultura do seu tempo, porém Freitas (2009, p.34) argumenta que

a escola continua utilizando a lógica da transmissão de informações, só que agora de maneira mais eficiente e eficaz, já que apoiada nas tecnologias. Não há a percepção de que o conhecimento não é mais estático, encontra-se em metamorfose permanente. A quantidade de informações disponíveis cresce vertiginosamente, os bancos de dados são constantemente atualizados, e as informações perdem o caráter imutável, passando a ser perecíveis, transitórias, refletindo o estado atual de determinada situação.

Incluir, digitalmente, requer do indivíduo um processo complexo, de reorganizações e reestruturações de diversos subsistemas, pois as TICs apresentam muitas e amplas linguagens, disponibilizadas pelos meios digitais que envolvem imagens, sons, animações e interação *in loco*, em tempo real. Tais possibilidades exigem outra forma de pensar, construir conhecimento e, conseqüentemente, de

educar, o que propicia o surgimento de novos ambientes socioculturais onde os sujeitos não são condicionados a meros consumidores; seja de informações, seja de bens, seja de cultura, mas capazes de ressignificar todos os processos sociais como fator de liberdade do conhecimento, dos sujeitos, da sociedade. (Bonilla, 2009)

3.2.4 Tema Inclusão de criança com deficiência:

Ao abordar o tema inclusão, a primeira ideia a despertar nas pessoas é a inclusão da criança com deficiência, há uma inquietação nas instituições escolares quanto ao como proceder com estes alunos e não é difícil localizar professores que acreditam que a inclusão é “modismo” e que não dará certo.

Todavia a inclusão destes sujeitos na escola regular e conseqüentemente na sociedade é uma questão política, social, cultural e pedagógica. Se anteriormente frequentavam instituições especializadas, filantrópicas e assistenciais, nas quais “[...] a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a este público, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado como viés terapêutico” (GLAT, FERNANDES & PLETSCH, 2008 apud PLETSCH 2010, p.70), atualmente frequentam escolas regulares e são atendidos pela educação especial através das Salas Multifuncionais, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme o Art. 2º do Decreto 6.571/2008³²:

- Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:
- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
 - II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
 - III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
 - IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Todavia Michels e Garcia (2009, p.180) através de suas pesquisas apontam que:

[...] a perspectiva de formação apresentada pelo MEC é repassada [...] aos professores especialistas e aos regentes de classe do ensino regular. Nela percebe-se a manutenção do modelo médico-psicológico que pode ser observado nos cursos e palestras

³² Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> Acesso em: Agosto/2011.

desenvolvidas pelos profissionais especializados dos municípios que receberam a mesma formação dos profissionais do próprio MEC.

Segundo Glat e Fernandes (2005, p.38)

no Brasil a tendência para inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino era anunciada desde o final dos anos 70, tomou vulto na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas com deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais em nível federal, estadual e municipal

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva³³ (2008), dá a seguinte definição sobre quem são os alunos com deficiência:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (p.15)

E o documento complementa esta definição ao argumentar que as categorizações e especificações atribuídas ao quadro de deficiência, transtornos,

³³Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em: Agosto/2011

distúrbios e aptidões não se esgotam, pois as pessoas se modificam continuamente e transformam o contexto no qual se inserem. Sendo assim, não há uma definição completa e concreta sobre quem pode ser considerado um aluno com deficiência e o discurso perpassa pela valorização da diversidade e as práticas educativas diferenciadas para atender a todos os alunos e implantar uma escola inclusiva.

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (MEC-SEESP, 2001), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas flexíveis que atendam as condições dos discentes, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu processo escolar.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.430)

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade.

Para as autoras (p.433), dentro da arena da prática, os textos políticos não são simplesmente recebidos e implantados, mas, ao contrário estão sujeitos a interpretação e recriação. Esta recriação das políticas de inclusão da criança com deficiência no ensino regular passa pelo fato de tal situação ser inédita no contexto educacional brasileiro e conforme o próprio MEC, “inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC/SEESP,1998).

Glat e Fernandes (2005, p. 39) abordam que ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais, validadas cientificamente, que mostrem como fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educacionais especiais. E complementam (GLAT e BLANCO 2007 apud PLETSCHE, 2010, p.76), “ainda não temos no Brasil conhecimento e experiências sistematizadas sobre a inclusão escolar que permita afirmar que a classe comum é a melhor opção para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos”.

No centro destas discussões se encontram os professores e os alunos com deficiência, estes tentam no cotidiano escolar articular ações para superar as dificuldades, e conforme Lunardi-Mendes (2008, p. 144) “[...] o professor - e o *aluno* - não pode ser entendido como sujeito individual, mas como um sujeito plural, forjado e que ajuda a forjar todas as relações nas quais está envolvido”. (*grifo meu*) Neste modelo de escola vigente no Brasil, que não consegue alfabetizar grande parte dos alunos ditos normais que frequentam suas salas de aula, não comporta ser inclusiva, pois a educação brasileira é excludente. Em uma escola cujos espaços, os tempos, formas de distribuição dos alunos, metodologias e avaliação são planejados com referência na pedagogia tradicional, grandes serão as dificuldades para tornar-se inclusiva. Parafraseando Castel (2005, p.560) o futuro é amplamente imprevisível.

4 CONCEITOS DE EXCLUSÃO/ INCLUSÃO: O QUE DISCUTEM OS TEÓRICOS E O QUE PENSAM OS PROFESSORES

A exclusão sempre esteve presente na sociedade, porém segundo Martins (1997, p.32-35) não tinha visibilidade como exclusão porque os indivíduos eram excluídos e reincluídos com certa rapidez. O que se percebe atualmente são sociedades duplas, duas sociedades na mesma humanidade onde os sujeitos afastados dos processos de inclusão, que deve contemplar o econômico, social e moral, acabam por constituir seus próprios espaços onde possuem lugar assegurado em um sistema que envolve outros modelos de relações econômicas, sociais e políticas.

Tal situação é cada vez mais comum às margens da vida social, sujeitos excluídos acabam como se reincluir, mas de uma forma marginalizada, pois a exclusão envolve sistemas complexos de preconceitos que segundo Heller (1990, p.47/53) são “[...] os juízos provisórios refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão”. A autora complementa a discussão ao afirmar que o preconceito pode ser individual ou social e que as integrações sociais provocam sistemas de preconceitos, portanto, os preconceitos são obra da própria integração social e servem para consolidá-la e manter a estabilidade e a sua coesão. A maioria dos preconceitos são produtos das classes dominantes, esta deseja com isso manter a coesão de uma estrutura social que lhes beneficie. Não há como discutir exclusão sem dissociá-la das situações sociais.

O termo exclusão, quando forjado na modernidade pelos escritos de Weber (1864/1929), apresentava-o como um fechamento social, no qual um grupo de posição privilegiada (na sociedade) usurpa recursos de outro grupo através de um processo de subordinação, nesta época, não se imaginava que este termo iria à contemporaneidade assumir a posição de cidadania. Arroyo (2011, p. 273) argumenta que a palavra exclusão substituiu a palavra cidadania, sua explicação parte do pressuposto de que na década de 80, a participação naquele momento cívico colocava como centralidade a conscientização para a participação, para a revolução, enquanto hoje o que retoma a centralidade é um mínimo de humanidade para os excluídos e os sem trabalho.

O uso contemporâneo do termo é creditado a René Lenoir, Secretário de

Estado da Ação Social, na França, que o utilizou em seu livro *Le Exclús* (1974) para se referir a indivíduos e grupos de pessoas que estavam administrativamente excluídos do estado de proteção social (deficientes físicos, mães solteiras e não segurados desempregados). Passou-se então a nomear esta situação, há muito presente na sociedade, não como um processo complexo que envolve questões trabalhistas, econômicas, sociais, etnorraciais, religiosas, educacionais, etc., mas como um processo que deveria ser controlado e em alguns momentos históricos, até extinto. Em cada tempo os termos utilizados para representá-lo demonstram um olhar diferente sobre estes indivíduos que foram os vagabundos antes da revolução industrial, os miseráveis do século XIX e os excluídos de hoje.

Eduardo VI (apud CASTEL, 1998, p.128) partindo da constatação de que “as pessoas ociosas e vagabundas são membros inúteis da comunidade e inimigas da coisa pública” (Decreto real 1547) ordenava prender qualquer pessoa que tenha ficado sem trabalhar mais de três dias. Após a prisão, “[...] devem, imediatamente, fazer marcar, com ferro em brasa, a letra V na testa do dito ocioso”, este passava a ser considerado escravo do denunciante durante os dois anos seguintes.

A condenação à morte por serem considerados parasitas (século XVI) fez parte da história e sob o reinado de Henrique VIII (Inglaterra), 12.000 (doze mil) vagabundos teriam sido enforcados; ou ainda presos em hospitais cujo regulamento combinava trabalho forçado entremeado a incessantes orações para regeneração dos mendigos. Luis XIV (França) os mencionava como “membros inúteis para o Estado” (século XVII).

Para tornar-se um assistido na Idade Média, o indivíduo deveria ser exonerado da obrigação do trabalho, a incapacidade física, a velhice, a infância abandonada, a doença incurável e as enfermidades de preferência incuráveis e insuportáveis de olhar eram os melhores passaportes. O uso de distintivos como medalhas, chapinhas de chumbo, cruces costuradas nas mangas dava a estes sujeitos o direito de receber regularmente as esmolas ou ser atendido nas instituições hospitalares. Todavia, no apogeu da Idade Média cristã, outro tipo de miséria foi observado, o das pessoas com dificuldades, que sobreviviam nos limites da indigência, uma miséria feita de privações causada por orçamentos familiares muito baixos que os privava de comida, moradia, roupa e trabalho, falta de formação, porém estes sujeitos somente eram percebidos quando imploravam ajuda

ou eclodia em revoltas tumultuadas.

Expulsão ou condenação à morte dos heréticos, execução de criminosos de “direito comum” (aí compreendidos frequentemente os crimes contra os bens), banimento ou prisão de vagabundos e sediciosos, repressão de “desvios” sexuais, como a bigamia ou a sodomia, e mesmo de casos que hoje seriam qualificados de patológicos como a lepra ou a loucura... toda uma gama de procedimentos de exclusão foi vista nesse espaço europeu entre os séculos XIV e XVIII. (CASTEL, 2000, p. 37)

Para Castel (1998, p. 530), os excluídos hoje

ocupam na estrutura social atual, uma posição homóloga do quarto mundo no apogeu da sociedade industrial: não estão ligados aos circuitos de trocas produtivas, perderam o trem da modernidade e permanecem na plataforma com muita pouca bagagem. Desde então, podem ser o objeto de atenções e suscitar inquietação, porque criam problema. Porém, o problema é o próprio fato de sua existência. Dificilmente podem ser considerados pelo que são, pois sua qualificação é negativa – inutilização, não-forças sociais – e em geral são conscientes disso.

As questões sociais sempre foram complexas e vulneráveis, cada época histórica demonstra as dificuldades que os Estados tiveram para controlar a pobreza e prevenir revoltas que dificultassem sua governabilidade. Castel (1998) complementa a discussão ao afirmar que:

[...] a questão social se põe explicitamente às margens da vida social, mas “questiona” o conjunto da sociedade. Há aí uma espécie de efeito bumerangue pelo qual os problemas suscitados pelas populações que fracassam nas fronteiras de uma formação social retornam para o seu centro. [...] São sempre as orientações definidas nos centros de decisão – em matéria de política econômica e social, de gestão das empresas, de readaptação industriais, de busca de competitividade, etc.- que repercutem como uma onda de choque nas diferentes esferas da vida social. Mas a recíproca é igualmente verdadeira, a saber, os poderosos e os estáveis não estão colocados em um Olimpo de onde possam contemplar impavidamente a miséria do mundo. Integrados, vulneráveis e desfiliaados pertencem a um mesmo conjunto, mas cuja unidade é problemática. (p.34)

Hoje, após 64 (sessenta e quatro) anos da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) percebe-se que, apesar dos avanços

alcançados no encalço de constituir uma sociedade igualitária, há muito que fazer para transpor o discurso que fundamenta os acordos, declarações e tratados internacionais para a prática que deveria consagrá-los. Ocorre, segundo Gentili (2009, p. 1.061), uma dinâmica de *exclusão includente*, onde os processos de inclusão acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuos para reverter o isolamento, a marginalização e negação dos direitos que estão envolvidos nos processos de segregação social, pois para que tal situação seja alterada, é necessário um conjunto de decisões políticas dirigidas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não somente as mais visíveis.

Martins (1997, p.26-34) alega que a exclusão é inconceitual, pois conceituá-la é distorcer o próprio problema que pretende explicar. Sociologicamente, ela não existe, o que ocorre são situações de ajustamento econômico, social e político decorrentes de um complexo processo social de redefinição de posições e localizações das pessoas no mundo do trabalho e na vida social. Para ele, a sociedade moderna cria uma grande massa de sobrantes, que poucas chances possuem de serem incluídos nos atuais desenvolvimentos econômicos, o que gera uma inclusão marginalizada, onde os sujeitos conseguem ter algum ganho monetário para sobreviver, mas continuam excluídos no ponto de vista social, moral e até político.

As discussões sobre o drama da pobreza conduzem à percepção de que sua existência e permanência na sociedade não é apenas decorrente dos baixos salários, mas também de processos educacionais não-formais (família, igrejas, ONGs) e formais (escola) importantes na construção de sujeitos sociais, no qual a escola é um dos espaços possíveis de educação, mas não a detentora da solução para todos os males da exclusão. Conforme Arroyo (2011, p.276)

o direito a educação é um processo social complicado que é inseparável da pluralidade de direitos, da infância e da adolescência. Que a construção de sujeitos sociais, cidadãos, sujeitos humanos é algo muito mais complexo e que a escola é, às vezes, uma gota d'água apenas nessa complexidade. [...] sempre com uma visão da escola mais do que escola.

Todavia, a escola dialoga com a sociedade em movimentos de troca e influência, ao mesmo tempo que é influenciada pelas questões sociais, as influencia. Arroyo complementa sua fala ao argumentar que as discussões que envolvem

exclusão acabam por apresentarem dois quadros superpostos. Em um, destaca-se a negatividade da exclusão social e do não-trabalho, no qual surgem percepções da impossibilidade de sucesso de qualquer projeto educativo diante desse quadro tão terrível e negativo, numa conclusão de que, não há sentido em investir como educadores no sistema escolar. O outro quadro mostra que apesar de tudo há educabilidade, há possibilidade de humanização, há projetos educativos que demonstram que inclusão e educação são possíveis. É preciso prestar atenção aos projetos educativos vinculados ao avanço da consciência dos direitos. Esses dois quadros formam um outro com tonalidades bem diferenciadas, porém é nele que se precisa buscar os vínculos entre exclusão, inclusão e educação como uma possibilidade.

As crises sociais marcam passagens históricas da humanidade de superações, pois são momentos de questionamentos das questões humanas e buscar na própria crise subterfúgios para superá-la requer descobrir a educabilidade como possibilidade de humanização e desumanização. Para Arroyo (2011, p. 274), a finalidade da educação diante dos oprimidos é a recuperação da humanidade roubada e isto está em apreender com o conjunto de processos que os excluídos e os oprimidos reinventam para continuar humanos, manter seus valores e seus saberes, sua cultura e memória coletiva, sua identidade e dignidade.

Tal situação reflete no agir e pensar de toda sociedade, e é identificada por esta pesquisa, quando solicitado aos professores que registrassem o conceito de inclusão que guiava a prática inclusiva deles. Na pré-análise dos dados coletados, identificou-se três concepções diferentes que guiaram as práticas inclusivas destes profissionais, porém entre as respostas coletadas pelos professores que desenvolveram projetos com o mesmo tema, percebeu-se similaridades entre elas. Tal percepção conduziu a pesquisa a questionar o porquê dos professores terem diferentes concepções de inclusão, sendo que, os quatro temas escolhidos pelos mesmos, abordavam questões de inclusão.

4.1 A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Ao analisar os dados coletados deparou-se com esta situação, professores que desenvolveram projetos com os mesmos temas apresentaram similaridades nos conceitos de inclusão. Tal situação conduziu a pesquisa a

identificar o porquê desta uniformidade de conceitos quando os professores trabalharam com os mesmos assuntos, todavia identificou-se diferentes conceitos de inclusão entre os grupos de professores nos diferentes temas desenvolvidos o que propiciou uma tentativa de analisar como estes conceitos se manifestaram nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nos projetos propiciados aos alunos.

Entre os professores que desenvolveram projetos com os temas bullying e etnorracial foram identificados nitidamente nas suas respostas à preocupação com a *integração social* destes sujeitos. Em todas as respostas apareceram a questão *integrar*, em nenhuma apareceu questões relacionadas à aprendizagem dos conteúdos escolarizados por estes sujeitos, o que conduziu a pesquisadora a questionar o porquê integrar estes sujeitos é tão importante para estes professores.

Afastados historicamente dos bancos escolares, as crianças negras possuem um desempenho escolar inferior às crianças brancas, todavia desde os estudos pioneiros de Carlos Hasenbalg e Nelson Valle, constata-se que os estudantes negros têm desempenho inferior aos estudantes brancos mesmo quando pertencentes ao mesmo estrato socioeconômico, o que conduz à necessidade de examinar outros aspectos que possam afetar o desempenho escolar dos estudantes negros e pardos, entre eles a manifestação de preconceitos e discriminação racial que possam ocorrer nas diversas dimensões da vida escolar desses sujeitos.

Os alunos que sofrem bullying no espaço escolar também fogem ao estereótipo determinado pela sociedade, são geralmente crianças com excesso de peso, ou mesmo com baixo peso, com estatura acima ou abaixo do determinado, até mesmo gestos mais delicados podem ser confundidos com homossexualidade e gerar bullying. Não é fácil determinar o quê ou como tais ações surgem no interior da escola, pois não há idade, gênero ou mesmo ano/série determinado para que o bullying aconteça, mas sempre partem de um grupo que se acredita dominante.

Os professores que desenvolveram os projetos com as duas temáticas: bullying e etnorracial, quando questionados sobre quais os conceitos de inclusividade que guiaram suas práticas, obteve-se as seguintes respostas:

Prof. 09

A inclusão deve criar oportunidades para o *processo de integração social e de transformação de nosso cotidiano*. Deste

modo a inclusão deve abranger: a convivência nas diferenças, a igualdade para todos, o aprendizado cooperativo, a solidariedade e a importância da qualidade de vida e da cidadania.

Prof. 12

Integrar os alunos dentro do contexto educacional.

Prof. 13

Fazer com que o educando *se integre* em todas as práticas pedagógicas da unidade escolar. O educando incorporando o seu viver na escola e também observando em outra comunidade escolar uma realidade diferente, como a comunidade indígena.

Os dados históricos evidenciam que, mesmo após cento e vinte e quatro anos da abolição da escravatura e aproximadamente passados oitenta anos do início da conquista pelos “negros” da “*Segunda Abolição*”³⁴ (FERNANDES, 2008 a, p. 344) o “novo negro” ainda não está integrado na sociedade de classes, sendo que, ao não conseguir associar a estes indivíduos, o baixo desempenho escolar com as dificuldades econômicas e sociais, e contemplar em discussão o preconceito que os mesmos sofrem no interior da escola, tais professores, ao desenvolverem seus projetos com foco na inserção social dos mesmos, acabaram por focar a centralidade do problema, o preconceito anula qualquer indivíduo de conquistar a verdadeira liberdade. Para Gomes (2003, p. 77)

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas

Portanto, tais projetos não trabalham somente a reeducação do “negro”, mas também a do “branco”, ainda na infância, para que o preconceito seja aniquilado, talvez assim, “negros” e “brancos” possam reunir “forças para derrubar os pilares invisíveis da desigualdade racial”.

³⁴ Fernandes (2008 a, p. 344) discute que o “negro” precisaria passar por uma *Segunda Abolição*, esta conquistada por meios próprios, pois para a libertação do cativo houve um movimento abolicionista³⁴ mundial com a participação de grandes nomes intelectuais da época, porém a Segunda Abolição era a mais complexa e estava associada a combater pelo próprio “negro” o obstáculo moral invisível e a concepção tradicionalista do mundo, então sim, ocorreria o surgimento de uma sociedade igualitária e definitivamente redentora.

Os professores que desenvolveram projetos com o objetivo de incluir alunos com deficiência no ensino regular demonstraram em suas respostas a preocupação com a aprendizagem dos mesmos, no qual inclui a aprendizagem dos conteúdos escolarizados.

As leis contemplaram que todas as crianças deveriam ter o direito de frequentar as escolas regulares, fator de equidade, mas não de igualdade. Para Charlot (2008, p.175) o professor brasileiro tem práticas basicamente tradicionais, como as professoras do mundo inteiro e não poderia ser diferente em uma escola cujos espaços, tempos, formas de distribuição dos alunos e de avaliação foram e continuam sendo pensadas em referência a dita pedagogia tradicional. E sendo assim, ensinar os conteúdos programáticos para a diversidade de alunos que frequentam as salas de aula, passou a ser um grande problema. Se anteriormente as constantes reprovações dos que “não aprendiam”, muitas vezes, os conduziam ao abandono escolar, atualmente, abandonar a escola é infringir a lei e todos, independentes de aprender ou não, permanecem em seus bancos escolares.

Lunardi-Mendes (2011, p.178-179) demonstra em suas pesquisas que há uma padronização das atividades propostas aos alunos centradas ainda numa única forma de aprender e que contemplam a memorização, o que demonstra que há um modelo curricular estático que gera uma estabilidade das práticas curriculares desenvolvidas no interior da sala de aula, mesmo depois da inserção da criança com deficiência que precisa ser trabalhada em outros tempos e espaços.

Ao questionar os professores participantes desta pesquisa sobre seu conceito de inclusão, deparou-se com as seguintes respostas:

Prof. 01

Oportunidades de todos os *alunos aprenderem* os conteúdos escolarizados.

Prof. 02

Ser inclusivo é acreditar na capacidade da cada *indivíduo aprender*. É estar aberto, receptivo as diferenças.

Prof. 03

Dar *oportunidade a todos para aprender* desenvolvendo suas potencialidades. Transformar a *escola em um espaço de aprendizado* para todos.

Prof. 13

A prática de inclusão no âmbito escolar implica em *promover a escolarização* de crianças com deficiência em classes comuns,

juntamente com outras crianças sem necessidades mais diferenciadas.

Prof. 14

O objetivo da prática inclusiva é dar a todos a *oportunidade de aprender* e conviver. Sendo assim, faz-se necessário inculcar esta prática na formação profissional para que esses alunos possam ser incluídos de verdade.

Fica evidenciado em suas respostas de que, na percepção destes professores, para que o aluno seja incluído, precisa que a aprendizagem ocorra. Sendo que o Prof. 01 enfatiza que o aluno precisa aprender os “*conteúdos escolarizados*” e o Prof. 13 de que a necessidade de “*promover a escolarização*” desses sujeitos. Todavia, para Bueno (2008, p. 47 – 48), os resultados escolares das crianças com deficiência são extremamente baixos, situação não muito diferente de seus pares não-deficientes, tal situação é

[...] uma contradição de todo progresso de globalização baseado nas leis de mercado, que produz uma massa de sujeitos, aos quais não se oferece mínimas condições para usufruírem a riqueza material e cultural produzida, da qual uma das expressões, pouco evidente, é a ambiguidade de uma declaração internacional que pretende ser a resposta para os problemas que assolam a educação escolar em todo o mundo.

Não se tem a pretensão de discutir se estas crianças aprendem ou não aprendem, pois a questão a ser articulada é “como aprendem”. Para estes professores a aprendizagem é fator primordial no processo de inclusão destes sujeitos, tal percepção pode estar associada aos fatores históricos que demonstram que esses sujeitos foram sempre vitimados e anulados do convívio social, sendo que conviver socialmente é indiscutível fator de aprendizagem e educação. Charlot (2000, p. 54) complementa que

A educação não é subjetivação de um ser que não seria sujeito; o sujeito está sempre aí. A educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente.[...] a relação funciona como um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades. Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela.

A retirada destes indivíduos das escolas especiais é uma ação contemplada no Brasil, em larga escala, somente na última década. Se a escola regular e a prática pedagógica são marcadas pelo ensino tradicional que contempla

a aprendizagem somente a uns poucos alunos em atividades distanciadas de significados para os pequenos, e que, as formações de professores não contemplam o ensinar a todos para a constituição de uma escola inclusiva, há um distanciamento entre o que se faz e o que deveria ser feito, porém se percebeu que os próprios professores refletem sobre tal situação

Prof. 13

Para tanto é preciso que o professor da sala reflita e modifique suas metodologias e procedimentos, comprometendo-se com a aprendizagem de cada aluno, respeitando seu tempo e percebendo cada habilidade, ainda que modesta, desenvolvida.

Prof. 14

A Escola só ensina quando fica atenta à necessidade de respeitar o ritmo e observar as capacidades de cada um, em vez de enfatizar as limitações.

Prof. 02

Como professora existem muitas barreiras, contudo esta posição nos leva a ter coragem para não desanimar, pois há crianças que dependem do nosso comprometimento com elas e com a sociedade na defesa dos direitos, da igualdade de oportunidade a todos.

Plestch (2010, p. 92-93) defende a inclusão escolar da criança com deficiência apoiada pela Educação Especial para dar suporte e atuar de forma colaborativa com o ensino comum, pois há casos de alunos com deficiência mais graves que necessitam de apoio pervasivo³⁵ e muito específico que uma classe comum não teria condições de atender. Complementa que, para efetivar a inclusão no contexto escolar, as múltiplas dimensões vivenciadas pelas pessoas com deficiência devem ser levadas em conta, pois assim como todos os seres humanos, “são formadas por diferentes experiências e relações sociais”.

O fato dos professores focarem a aprendizagem do aluno com deficiência como fator de inclusão, demonstra que as discussões começam a ultrapassar o oportunizar o convívio social no ambiente escolar a estes indivíduos e que, a prática pedagógica começa a ser reflexiva e a obter alguns resultados, conforme a ação cometida pelo Prof. 01 para ensinar o seu aluno com deficiência,

O computador foi o recurso utilizado para que o aluno pudesse participar das aulas e aprender, pois o mesmo não conseguia utilizar

³⁵ Por apoio pervasivo entende-se constante, de alta intensidade nos diversos ambientes, e que envolve uma equipe maior de pessoas administrando os apoios potencialmente durante o ciclo da vida.

lápiz para escrever, por motivo da deficiência, todavia conseguia digitar o que possibilitou a aprendizagem do aluno.

Oportunizar aprendizagem a esses sujeitos requer do professor “desapego”, em outras palavras, esquecer como se fazia e iniciar um outro fazer; tornar-se um aprendente no processo; um exemplo disso é a adoção do computador em sala de aula que não deve e não pode assumir a função do caderno devido a quantidade de recursos que possui e o quanto poderá estimular as limitações cognitivas ou físicas do aluno com deficiência. Introduzi-lo em uma sala cheia de crianças é trabalhar com o emocional do grupo e com a autoestima do aluno com deficiência, sem levar em consideração de que a maioria dos professores possui um letramento digital numa versão baixa³⁶, por isso a necessidade de se desapegar de antigas práticas pedagógicas e adotar uma prática reflexiva para que a aprendizagem ocorra para estes sujeitos.

Plestch (2010, p.94) escreve que para que a criança com deficiência tenha o acesso a diferentes tipos de saber, o ambiente escolar deveria estar ancorado em três elementos:

- a) a *presença*, que significa o aluno estar na escola, isto é, substituir o isolamento do ambiente privado pela inserção do indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem;
- b) a *participação*, que depende não apenas de “estímulos” de colegas e professores, mas do oferecimento das condições necessárias para que o aluno possa participar realmente das atividades escolares;
- c) a *construção de conhecimentos*, função primordial da escola, sem a qual pouco adianta os outros dois itens anteriores.

As escolas permanecem distantes de conseguirem ancorar a inclusão dos alunos com deficiência nestes três elementos citados, somente recentemente iniciou-se um grande passo neste complexo processo, que é a implantação das Salas Multifuncionais na escola regular para promover o Atendimento Educacional Especializado³⁷.

Todavia esta importante parceria entre Educação Especial e ensino regular precisa conquistar seu espaço dentro de uma instituição marcada pelo tradicionalismo. Segundo Braun & Vianna (2011, p.29), as próprias profissionais que atendem nas Salas Multifuncionais argumentam que “há professores e até escolas que interpretam que a turma regular é só para o aluno “socializar” e a sala de

³⁶ O conceito de Letramento digital é apresentado na página 72 deste trabalho.

³⁷ Atendimento Educacional Especializado foi apresentado na página 57 deste trabalho.

recursos é o lugar onde ele vai aprender de fato”. Portanto, quando esta pesquisa demonstra que há professores que trabalham nas salas de aula preocupados com a aprendizagem desses alunos, surge uma esperança de que este árduo trabalho de inclusão alcançará, a longo prazo, êxito.

O terceiro conceito de inclusão identificado nesta pesquisa através da fala dos professores é a inclusão digital como processo de estar no mundo, ser do mundo. Segundo San Martín (2006, p. 114), “este artefato, o *computador*, se torna assim um significativo identitário comprometido com a universalização de determinadas formas de trabalho que chocam o bairrismo habitual dos modos de trabalho escolar” (*grifo nosso*); e como argumenta o Prof. 16 “Como forma de acompanhar as novas descobertas, o interesse do nosso aluno e a grandiosidade de recursos ao alcance de um simples clic”.

O letramento digital é um processo complexo, de reorganizações e reestruturações de diversos subsistemas, pois apresenta muitas e amplas linguagens, disponibilizadas pelos meios digitais que envolvem imagens, sons, animações e interação *in loco* em tempo real. Tais possibilidades exigem dos sujeitos uma outra forma de pensar, construir conhecimento e conseqüentemente de educar, o que propicia o surgimento de novos ambientes socioculturais.

Quanto mais mergulhamos na sociedade da informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. As pessoas, principalmente as crianças e os jovens, não apreciam a demora, querem resultados imediatos. Adoram as pesquisas síncronas [...] É uma situação nova no aprendizado [...] (MORAN, 2003, p. 20-21)

Tais situações são amplamente discutidas há mais de uma década pelos vários setores – público, privado e terceiro setor – a publicação o *Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil*, datado de 1999, apresenta as bases para a discussão de um novo projeto de sociedade em todas as áreas: educação, mercado de trabalho, serviços, identidade cultural, governo, etc.

Trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em uso simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para “aprender a aprender” de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica. (TAKAHASHI, 2001, p. 45)

Na explicitação acima, duas situações são observadas quando ao uso das novas mídias: seja em uso simples e rotineiras, seja em aplicações mais sofisticadas. A discussão acerca do letramento digital aborda as duas questões nomeando-as como dimensão individual nas versões fraca e forte. Nem todos os sujeitos estão aptos para aplicações mais sofisticadas do letramento digital que é compreendida como uma *dimensão na versão forte deste processo no qual o sujeito interfere*

no espaço de fluxo das redes onde circulam basicamente informações, que podem ser conectadas como se apresentam, mixadas, recortadas, combinadas, ampliadas, furdidas, de acordo com os interesses, necessidades e conhecimento de quem as acesse (...) esse novo espaço pode ligar-se ao espaço físico, estabelecendo as mais variadas e amplas recombinações. Ela influi no comportamento de pessoas e organizações que se esforçam para acompanhar a flexibilidade e velocidade de suas alterações e movimento. (KENSKI, 2008, p.40)

Estes espaços que compartilham informações e mediatizam conhecimento no ciberespaço oportunizam o sujeito com *letramento digital na dimensão com versão forte* influenciar comportamentos, práticas, informações e saberes que se alteram com extrema velocidade. O sujeito tem possibilidade de transformar a realidade, porém é influenciado pela mesma. Há um crescimento acentuado destes sujeitos que podem ser percebidos pelos inúmeros *blogs, chats, twitter* e na crescente participação e surgimento das redes de relacionamento.

Estas redes sociais têm como essência a interatividade entre os sujeitos participantes, que para Silva (2000, p. 105) um programa, produto ou comunicação ser considerado interativo requer

Uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não-linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade, etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação.

Esta interatividade pode ser, segundo Primo (apud Preto & Ferreira, p. 4-6), de dois tipos: mútua e reativa. Interação significa “ação entre” e comunicação é uma “ação compartilhada”. Acerca disto, o autor busca entender o que acontece entre os interagentes que são os participantes da interação. O conceito de receptor precisa ser repensado diante das mídias digitais interativas com novas formas de comunicação e de interação, pois não pode mais ser entendida dentro da concepção

tradicional e reducionista de emissor e receptor como ocorre na atuação do receptor marcada pela interação reativa, esta é limitada por relações pré-determinadas que condicionam as trocas; baseadas em estímulos e respostas pré-determinadas. Enquanto que, na interação mútua, os interagentes desenvolvem relações interdependentes em processos de negociação no qual, cada um participa da construção inventiva e cooperada do relacionamento, afetando-se mutuamente, pois o comportamento construído entre eles influencia o comportamento de ambos. Para Freitas (2009, p. 21)

Essa interatividade e possibilidade comunicativa, presente nas tecnologias digitais, requerem, de acordo com Gardin (2003), que crianças e jovens desenvolvam valores, exercitem julgamentos, analisem, avaliem, critiquem ou venham a ajudar outra pessoa. Portanto a interatividade proporcionada por essas tecnologias é também espaço de atividade e possibilidade para o sujeito construir sua identidade (ou identidades), compreender o mundo, as dinâmicas sociais, políticas e econômicas.

Todavia, nem todos os sujeitos possuem esta versão de letramento digital, este também pode apresentar-se em uma *versão fraca*, no qual o sujeito possui conhecimentos básicos de como acessar as mídias, mas não o suficiente para influenciar transformações socioculturais. Estes conhecimentos básicos o oportuniza a participar do ciberespaço e desempenhar suas funções trabalhistas e sociais, todavia

para que a Internet assuma caráter democrático e inclusivo [...] a educação deve empenhar-se no desenvolvimento do letramento digital [...] pressupõe domínio para além da técnica, atingindo outros patamares na relação do leitor com as literaturas de forma a se apropriar dos mecanismos de criação e reprodução de conhecimento, num exercício de relacionar fatos, imagens, dados e significados. (SOARES, 2006, p. 111)

O letramento digital na versão fraca não exige que o indivíduo seja alfabetizado. Segundo Soares (2001, p.47), um sujeito pode ser analfabeto, contudo, pode adquirir um certo grau de letramento devido a sua experiência de conviver em uma sociedade letrada. Para o Prof. 08 essa diferença entre a versão fraca e forte do letramento digital existente entre o professor e o aluno é percebido como fator de perda na qualidade de ensino ofertado ao aluno, pois segundo ele

É necessário que professores tenham mais conhecimentos dos usos das TICs para oferecer melhor qualidade e subsidiar os recursos que dispõem. No entanto observa-se em maior quantidade e qualidade o uso das TICs por alunos no processo ensino aprendizagem.

Como observa Mark Warschauer (2003), “[...] os computadores nas escolas podem exacerbar as desigualdades como contribuir para diminuí-las”. (apud GILLERAN, 2006, p. 86) O que tem justificado a formulação de políticas públicas com a finalidade de minimizá-las, demarca-las em programas de inclusão digital, pois é preciso investir na democratização do uso das TICs oportunizando efetiva participação da população, inclusive dos alunos, para além da recreação e com o intuito de aprender, promover serviços, informações e conhecimento. É a cidadania eletrônica, na qual “[...] os cidadãos podem exprimir as suas opiniões a qualquer altura e em qualquer lugar, tomando parte nas decisões políticas diariamente”. (RODOTÀ, 1999, p. 138). Situação esta defendida pelo Prof. 17:

O fato das tecnologias estarem cada vez mais presentes em nossas vidas, e o direito que todos temos de ter acesso a elas. Pois a cada dia que passa se faz mais necessário saber “lidar” com toda essa tecnologia que está a nossa volta, porque necessitamos dela na escola, em casa, no trabalho. É algo que está se tornando essencial em nossas vidas, e todos temos o direito de acesso a elas.

O fato de alguns professores perceberem a necessidade de extrapolar a dimensão utilitarista adotada nas escolas quanto ao uso das TICs e passá-las para uma dimensão estruturante, carregado de conteúdos, com novas formas de pensar e aprender, sentir e agir, com uma racionalidade complexa, aberta e polifônica, desloca a discussão da utilização das TICs para um outro patamar, onde não basta tê-la na escola, é preciso constituir um professor e uma escola aprendente do processo e integrados no contexto contemporâneo para munir o aluno com os conhecimentos que uma sociedade híbrida requer. Enfim, incluí-lo no seu tempo.

Após discussões apresentadas acerca dos diferentes conceitos identificados que guiaram as práticas inclusivas dos professores participantes desta pesquisa, retorna-se ao fato de que esta uniformidade de conceitos, talvez proveniente das formações profissionais, discussões, embalados pelas mídias e releituras de leis e programas educacionais, agem no interior da escola como ações embrionárias de inclusão, de aceitação do outro e de amplitude dos espaços de aprendizagem e interação. Não são conceitos fechados, pois o convívio social, político e cultural remodelam constantemente o pensar e o agir das massas, e ao considerar que, as questões que envolvem o complexo processo de inclusão são recentes, portanto a produção de conceitos pessoais sobre o tema não poderia ser

diferente.

A depuração destes conceitos levarão tempo, entretanto estes profissionais possuem um conceito que guia sua prática, pois os mesmos recursos de divulgação e discussão sobre inclusão foram disponibilizados para todos os professores. Assim, retoma-se a fala de Arroyo (2011, p.279) quando argumenta que nem mesmo as políticas públicas conseguem mudar as dimensões permanentes no fazer educativo internalizadas pelos professores, todavia quando internalizados e embalados pelas vivências sociais, políticas e culturais, surtem alguns efeitos no interior da escola, que não podem ser considerados como uma inclusão na sua perspectiva mais ampla, mas podem e devem ser pesquisados.

5 ASPECTOS QUE AFETAM O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA INCLUSIVA NA ESCOLA.

A escola é uma instituição necessária e importante na sociedade, independentemente dos muitos problemas que a assolam e as críticas que lhe são feitas; ainda é na escola que as crianças passam uma considerável parte da sua infância e onde lhes são apresentados não somente os conhecimentos científicos, mas o conviver em sociedade.

Sua cultura forjada nos modelos industriais do século XIX e início do século XX, marcada pela produção em massa, tentativa de equiparação da subjetividade e “[...] que procura acima de tudo habituar os indivíduos à submissão” (CARDOSO, 2004, p.115), oportunizou ao educador, segundo Arroyo (2011, p. 279), internalizar dimensões que são muito mais permanentes no fazer educativo do que se possa pensar e que não são fáceis alterá-las. Desse modo, mesmo os projetos de qualificação, requalificação, treinamento, reciclagem não conseguem chegar ao que há de mais permanente na cultura da escola e dos seus profissionais.

Para alterá-la são necessárias práticas educativas que contemplem o aluno no seu contexto social atual, e não há como ignorar a diversidade de raças, culturas e gêneros que se apresentam nos espaços de convivência, pois nas últimas décadas do século XX ocorreu um considerável aumento populacional do planeta que modificou estruturas sociais que eram percebidas anteriormente como sólidas.

Tal ação, acompanhada pela globalização das TICs e o seu barateamento, oportunizou transformações significativas, sendo que, no atual contexto social, nada é sólido. A hidridez apresenta-se em todas as relações sociais, econômicas e culturais, mostrando ser difícil, mas não impossível que a escola permaneça imune a tais transformações.

Conforme Cardoso (2004, p. 109), a “[...] educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade”, todavia no processo de educar, a escola precisa apresentar aos seus alunos algo diferente do que a sociedade lhes apresenta para que tenham outras vivências, outras formas de constituir o seu conhecimento e experiências pessoais. E estudar temas que envolvem inclusão, associados a utilização das TICs, pode oportunizar a educabilidade social aos alunos, situação nem sempre comum nas relações sociais.

Para atingir os objetivos traçados em um projeto é de grande relevância a prática pedagógica do professor envolvido, pois para Sacristán (apud MENDES, 2008, p.113)

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado [...] tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, do seu passado.

Portanto, a prática pedagógica não ignora o passado, pois parte de algum lugar, momento, experiência compartilhada ou vivenciada, o que conduz a percepção de que não há práticas pedagógicas inovadoras que tenham surgido do nada, como também não há práticas que alterem por completo a cultura instituída em uma escola, mas há práticas que envolvem e seduzem o educando a querer aprender sobre o tema abordado, tamanha é a paixão com o qual o professor discorre sobre o assunto. Esta paixão em ensinar transpõe a aprendizagem para fora da sala de aula e obtém outros alcances.

Os professores participantes desta pesquisa são profissionais que atuam em escolas públicas com todas as dificuldades que este tipo de instituição possui: falta de profissionais, dificuldades financeira, escassez de equipamentos, etc. Neste capítulo apresentar-se-á “O alcance destas práticas pedagógicas” para discutir o desenvolvimento destes projetos, qual alcance obteve dos objetivos traçados no início dos mesmos, as atividades desenvolvidas e a participação dos alunos, da comunidade escolar e outros agentes. As dificuldades enfrentadas e a motivação dos envolvidos foram fatores que não passaram despercebidos por esta pesquisa e são também abordados neste item.

Cientes de que as comunicações tomaram novas configurações na atual conjuntura social e que as TICs reconfiguram as redes sociais que possuem alcance mundial ilimitado, a escola e alguns de seus profissionais fazem uma tentativa de adequar o velho ao novo, e esta tentativa, dentro desta tradicional instituição forjada na modernidade é uma ação que não pode passar despercebida pelos pesquisadores.

O item que discute a “A utilização das TICs nas práticas de inclusão” apresenta a importância destes recursos no desenvolvimento dos projetos pesquisados. Os professores a utilizaram para envolver os alunos em temas que não são do interesse deles, mas que ao serem contemplados pela utilização das

TICs, assumiram outras formas e o que parecia desinteressante, transformou-se em trabalhos que oportunizaram aprendizagens aos educandos.

5.1 O ALCANCE DESTAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Como mencionado anteriormente, os professores participantes desta pesquisa desenvolveram seus projetos por perceberem necessário oportunizar tais discussões aos seus alunos. Todavia, tal ação oportunizou a outros agentes da comunidade educativa, além dos alunos envolvidos diretamente no desenvolvimento dos projetos, a participarem indiretamente das questões sobre inclusão abordadas. Foram eles:

Agentes que intervêm na prática:	
Alunos em geral	78%
Família	57%
Professores de apoio	50%
Professores em geral	71%
Outras instituições	21%
Alunos que participam de programas inclusivos	43%
Agentes sociais	14%

Tabela 05: Agentes que intervêm na prática

Para Valente (2005, p. 65), o impasse estabelecido entre a concepção aprendida na escola e o preconceito entranhado nas práticas e noções familiares, pode ser enfrentado com a interferência da escola. O círculo vicioso instaurado por uma educação preconceituosa recorrente pode vir a ser quebrado, pois todos podem e devem ser reeducados. A escola deve informar e esclarecer os pais sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, no tocante à questão inclusiva, possibilitando construir-se “solidariedades” que tornem constantes o combate às práticas e discursos preconceituosos a certos grupos sociais. A própria criança poderá também estimular a reeducação dos pais, uma vez que também os ensinam, bem como a dos seus professores.

Dos professores pesquisados, 75% (setenta e cinco por cento) perceberam-se apoiados para implementação das políticas inclusivas nas suas práticas inclusivas, sendo que 85% (oitenta e cinco por cento) dos gestores das escolas, segundo os professores, favoreceram o desenvolvimento destas práticas. Para Pato (2008, p.36)

o bom ensino, a valorização do corpo docente (que inclui salários dignos, boa formação intelectual e participação nas decisões) e a redução da dualidade escolar foram postos em plano mais que secundário [...] chegamos ao desmantelamento do ensino público, de resultados trágicos do ponto de vista do direito universal à educação escolar.

Não há o porquê discutirmos o que é evidente, a forma como a escola se constituiu na modernidade em nada contribui para a emancipação do homem no sentido mais amplo defendido por Paulo Freire; uma educação que protagonize o “pensar autêntico” (FREIRE, 2005, p.73). Todavia, esta pesquisa deparou-se com professores que se acreditaram apoiados na implantação das políticas públicas de inclusão, mesmo sendo estas, pouco discutidas no espaço escolar,

Prof. 15
Costumo utilizar o conceito estipulado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, organizado pela ONU de que “Todos somos iguais perante a lei” e como tal devemos ser tratados.

Prof.14
É dar a todos a oportunidade de aprender e conviver. Sendo assim, faz-se necessário inculcar esta prática na formação para que esses alunos possam ser incluídos de verdade.

Retoma-se a fala de Gentili (2009, p.1062), apresentada na introdução deste trabalho, na qual apresenta como inclusão “[...] um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão”. O conceito de inclusão apresentada por Gentili requer mudanças significativas nas diferentes esferas: econômica, social e cultural. Tais mudanças não ocorrerão a pequeno prazo e nem sem investimento pessoal. E, quando foi identificado na fala dos professores citados acima, a intencionalidade para que este complexo processo se instaure, percebeu-se que estes profissionais trabalharam com seus alunos não somente o conhecimento científico que os temas requerem, mas desenvolvimento moral que lhe sugere.

Para tanto, estas práticas inclusivas tiveram os seguintes tempos de duração:

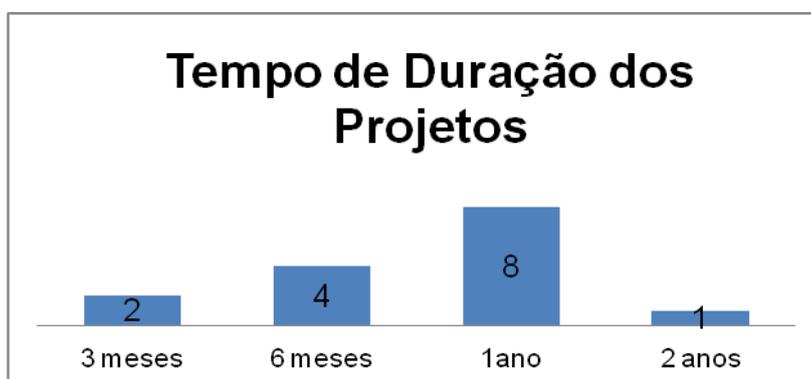


Gráfico 14: Tempo de duração dos projetos

Todos os professores perceberam como positiva o envolvimento dos seus alunos no desenvolvimento dos projetos e 85% (oitenta e cinco por cento) deles obtiveram o comprometimento de outros professores no desenvolvimento dos mesmos.

Quando questionados sobre a participação da comunidade nos projetos, 75% (setenta e cinco por cento) dos professores a perceberam como positiva. Pensar que a participação da comunidade atrapalha o andamento da escola é errôneo e contribui para a estagnação da mesma, pois ao fecharem-se os portões para a comunidade, contribuí-se para que não adentre neste espaço novas ideias e ações que poderão impulsionar os envolvidos a produzirem fatores essenciais para que ocorram outras formas do pensar, do educar, enfim, do despertar da escola e de seus profissionais para o que ocorre fora dela.

A escola durante muito tempo evitou esta participação na sua rotina, até mesmo em suas decisões, porém “[...] apesar de a participação ser uma necessidade básica, o homem não nasce sabendo participar. A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa” (DIAZ BORDENAVE, 1994, p.46) e quando não estimulada fica excluída do cotidiano escolar, dificultando assim qualquer ação de alteração social.

Estes professores, em suas avaliações, consideraram ter alcançado os seguintes benefícios pedagógicos:

Produção de material	60%
Melhora do clima da escola	70%
Melhora da participação de familiares	60%
Satisfação profissional	75%
Colaboração externa	25%
Melhora das aprendizagens	85%
Satisfação pessoal	80%

Tabela 06: Benefícios pedagógicos alcançados

A constatação da melhoria na participação da família, nas aprendizagens e no clima da escola como benefícios pedagógicos alcançados na finalização de um projeto que aborda questões sociais, revela o comprometimento dos profissionais envolvidos e o quanto conseguiram envolver seus alunos na resolução do que lhes foi proposto. Propiciar aprendizagem requer oportunizar ao aluno a resolução de desafios, é não “dar pronto” e sim, fazê-lo buscar a resposta. Quando lhe foi proposto apresentar o seu trabalho final na culminância do projeto para os outros alunos da escola, familiares, ou mesmo disponibilizá-lo na Internet, a responsabilidade do que estava sendo produzido deixou de ser somente do professor e passou a ser do aluno ou da equipe. Isto lhe exigiu, de certa forma, comprometimento com o que estava sendo produzido e proporcionou mudanças nas programações didáticas, que foram percebidas como positivas por 70% (setenta por cento) dos professores.

Todavia para 65% (sessenta e cinco por cento) dos participantes da pesquisa, o espaço para atender a diversidade na escola dificulta o trabalho, mesmo assim, os projetos extrapolaram o espaço das salas de aula e se utilizaram do pátio, biblioteca, salas informatizadas, espaços disponibilizados para atividades físicas e outras instalações como a sala da disciplina de artes. E, 90% (noventa por cento) dos professores afirmaram que o desenvolvimento do projeto contribuiu para que a escola fosse reconhecida fora da sua comunidade pelo seu potencial pedagógico, conforme a fala da Prof 09 “Isso é tão certo que vocês chegaram até nós”.

Sabe-se que motivação é fator preponderante para que um profissional se desafie no desenvolvimento de um projeto com todas as dificuldades e exigências que o mesmo requer. Para Moreira (2010, p. 4) “[...] a maior fonte de satisfação do professor tem sido o ato de ensinar”, todavia outras fontes de satisfação no trabalho têm sido identificadas, no qual Lortie (apud MOREIRA, 2010, p. 4) sugere que, as

recompensas podem ser intrínsecas, extrínsecas e suplementares.

As recompensas intrínsecas somente são visíveis à própria pessoa e consistem nas avaliações subjetivas feitas com relação ao empenho pessoal no trabalho. Enquanto que as recompensas extrínsecas são associadas aos benefícios recebidos, como: salário, status e poder. Tais benefícios são determinados pela organização e existem independentemente do indivíduo que ocupa a função.

As recompensas suplementares têm uma dimensão objetiva e subjetiva e estão disponíveis para todos, mas apenas alguns as percebem como recompensas. Estão associadas a segurança, férias prolongadas, estabilidade no rendimento, etc. e tendem a ser estáveis através do tempo.

Dos professores participantes da pesquisa, 75% (setenta e cinco por cento) se perceberam motivados no desenvolvimento dos projetos, o que conduz a percepção de quê, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas por um professor que atua em uma escola pública, ele tem a percepção de que há recompensas no seu fazer pedagógico, no qual os objetivos educativos são considerados fatores que afetam consideravelmente o desenvolvimento das práticas de inclusão, conforme gráfico abaixo:

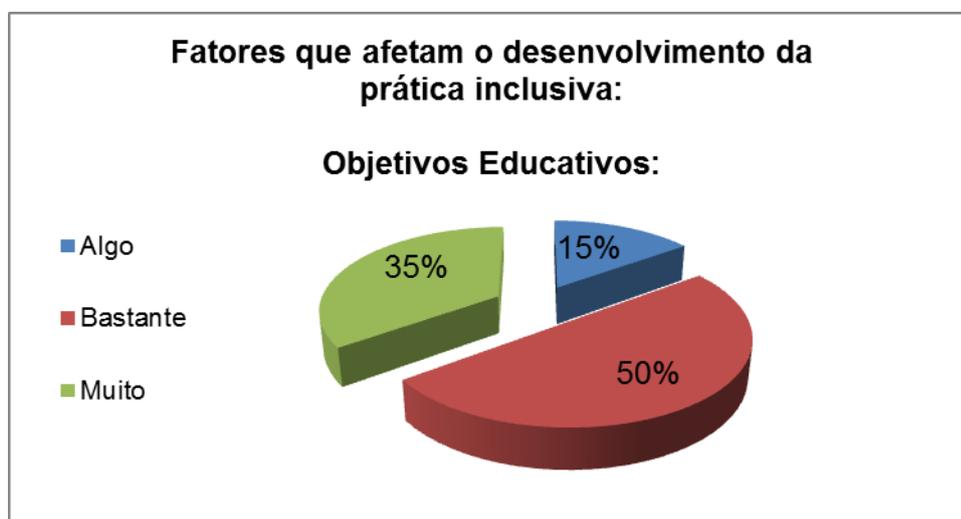


Gráfico 15: Fatores que afetam o desenvolvimento da prática inclusiva/Objetivos Educativos

Outro fator a ser mencionado é que os professores adotaram o desenvolvimento de atividades em equipes nos projetos:

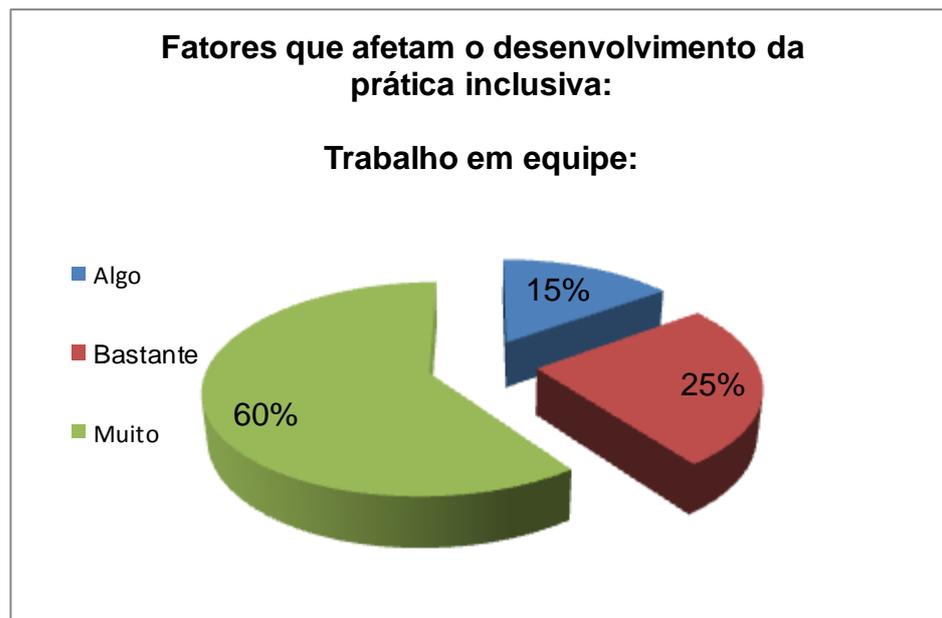


Gráfico 16: Fatores que afetam o desenvolvimento da prática inclusiva/
Trabalho em equipe

E, tradicionalmente o trabalho desenvolvido em sala de aula é individual e solitário, cada qual no seu caderno, com o seu material e de “boca fechada”. Trabalhos em equipe são associados a barulho e desorganização; nem sempre aceitáveis em uma escola, pois a tira do seu ritmo próprio. Ao optar por trabalhar com equipes, esses profissionais demonstraram que suas iniciativas tendem sim, a romper com as práticas pedagógicas basicamente tradicionais, ao ofertarem um outro modo de fazer aos seus alunos, onde o silêncio e a individualidade não resolveram as atividades, mas sim as discussões, a necessidade de ceder e respeitar a opinião do grupo e o principal, chegar a um resultado final para ser apresentado aos colegas de sala, a comunidade escolar ou disponibilizá-lo na Internet.

Diante dos dados apresentados e discutidos acima, é fato que a participação dos alunos e da comunidade nestes projetos conduz a escola a assumir outra forma mais condizente com o atual contexto social. E isto só é possível quando os professores assumem o seu posto de profissionais da educação. As dificuldades são tamanhas, mas quando há comprometimento com o que se faz, certos de que se faz para alterar uma difícil realidade como é a de uma sociedade exclusiva, mesmo com a certeza de que alterá-la requer ações complexas sociais, econômicas, políticas e morais, estes profissionais fizeram o seu papel e deixaram

marcas na formação da personalidade de seus alunos.

5.2 A UTILIZAÇÃO DAS TICs NAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO

Neste processo, a adoção das TICs no desenvolvimento dos projetos é uma ação que descentraliza a tipologia do ensino dominante na escola que ainda é centrada no professor e tenta situar a aprendizagem nos alunos e suas necessidades educativas. Conforme Sancho (2006, p. 22), os professores e especialistas tendem adaptar as TICs às suas próprias crenças sobre como acontece à aprendizagem, pois o como o indivíduo aprende é um processo pouco refletido. O desafio é que os profissionais da educação mudem sua forma de conceber e pôr em prática o ensino ao descobrir uma nova ferramenta, e para isso precisam repensar o papel dos alunos, o conhecimento, a avaliação e a comunidade educativa na melhoria dos processos de ensino aprendizagem. Fazer parte de um mundo tecnológico e ter acesso a informações em tempo real, não significa necessariamente apropriar-se de conhecimentos. Conforme a Professora 07, as TICs

são ferramentas que os alunos já dominam, mas na escola os alunos terão que pesquisar, elaborar algo, produzir, filmar e publicar. O que exige deles uma produção intelectual. Há uma troca entre o professor e o aluno.

As trocas entre os próprios alunos propicia mediações que favorecem o deslocamento cognitivo do indivíduo da zona de desenvolvimento proximal para uma nova zona de desenvolvimento real (VIGOTSKY), ou seja, ocorre a incorporação da mediação. Johnson (apud FREITAS, 2009, p.19) “[...] considera que a informação e o conhecimento, na tela do computador, reorganiza o raciocínio e cria formatos de aprendizagem, ainda pouco estudados [...] a dinâmica da quantidade de informações nos inunda no mundo atual e produz diversos efeitos na forma de aprendizagem” que não pode ser ignorado pelos profissionais da educação.

Todavia tais ações não são tão fáceis de serem concretizadas, pois para Arroyo (2011, p. 277) “[...] a escola é uma instituição pesada, lenta [...] que com sua monotonia, seus tempos e espaços, com seus rituais e suas estruturas é uma instituição que não muda tão fácil”. Quem sabe disso são seus professores que mesmo com objetivos de transpor esta monotonia frequente nos processos de ensino, se deparam com dificuldades na utilização das TICs, que se inicia por

equipamentos insuficientes e desatualizados. Situação colocada pelo Prof. 18:

Foram encontradas muitas barreiras para o desenvolvimento desse projeto: Internet não conecta, problemas nos aparelhos, falta de assistência técnica, falta de um responsável pelo desenvolvimento desse projeto (UCA), falta de tempo para planejamento.

E pelos demais profissionais:

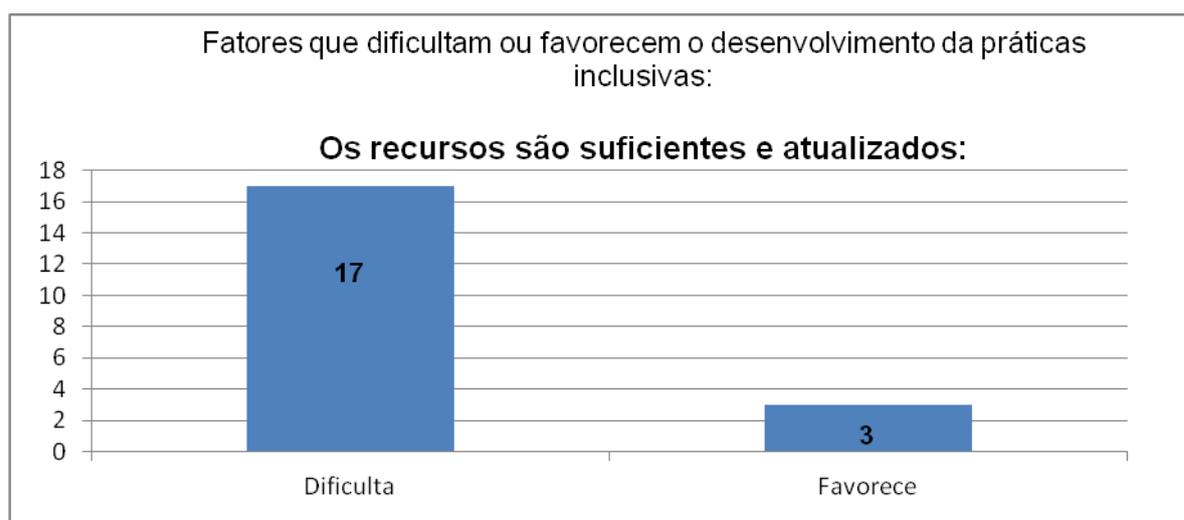


Gráfico 17: Fatores que dificultam ou favorecem o desenvolvimento das práticas inclusivas

Em uma das escolas participante da pesquisa, a pesquisadora deparou-se com equipamentos não comuns em uma sala de aula de uma escola pública: data-show, computador e uma caixa de som de boa qualidade. Em conversa informal com a professora, foi informada que os equipamentos são de sua propriedade, preocupada com a metodologia de ensino que oportuniza aos seus alunos, os adquiriu para “enriquecer suas aulas”.

Mesmo enfrentado dificuldades quanto aos recursos desatualizados e insuficientes, 75% (setenta e cinco por cento) dos professores perceberam que as metodologias de trabalho utilizadas nos projetos foram positivas, as quais contemplaram variados recursos das TICs:

Indique os recursos das TICs que utiliza			
Internet	78%	Correio eletrônico	42%
Processador de texto	64%	Apresentações	64%
Vídeo	71%	Wiki	28%
Blog	42%	Webquest	8%
Portfólios digitais	21%	Recursos de elaboração própria	28%
Redes sociais	28%	Videogames	14%
Recursos digitais	42%	Chat	21%

Tabela 07: Recursos das TICs que utiliza

Assinala Inis (apud Sachos 2006, p.16-17) que as TICs têm invariavelmente três tipos de efeitos.

- alteram a estrutura de interesses: as coisas no qual se pensa;
- mudam o caráter dos símbolos: as coisas com o qual se pensa;
- modificam a natureza da comunidade: a área em que se desenvolve o pensamento

Para SANCHO (2006, p17)

o computador e suas tecnologias associadas, sobretudo a Internet, tornaram-se mecanismos prodigiosos que transformam o que tocam, ou quem os toca, e são capazes inclusive, de fazer o que é impossível para seus criadores. Por exemplo, melhorar o ensino, motivar os alunos e criar redes de colaboração.

Há muitos e diferentes caminhos que podem ser trilhados por um indivíduo para que converta informação em conhecimento. Cada um é único e tem suas peculiaridades no seu processo de interação e aprendizagem, portanto, ao dispor de vários e diferentes recursos das TICs aos alunos, o professor consegue contemplar os processos de ensinagem a um número maior de sujeitos.

Sabe-se que o interesse desta geração, matriculada no ensino fundamental, está nas TICs e seus recursos: redes sociais, chats, vídeos, jogos, etc. São nativos da tecnologia e é um grande desafio para o professor desviar a atenção do aluno, da sua experiência imediata e espontânea, para a interessar por aquilo que não se relaciona diretamente com as suas necessidades e desejos. A escola não pode trabalhar somente com o que interessa aos alunos quanto a conteúdo

programático, este precisa ser pensado, refletido pelo aluno e não “depositado” no aluno e é difícil conduzir o aluno a aprazerar-se daquilo que no princípio não lhe chama atenção.

Alguns alunos certamente não possuíam interesse em realizar pesquisas sobre temas como bullying ou relações interétnicas, mas cabia ao professor suscitá-lo e as TICs com seus recursos que envolvem imagens, movimentos, cores, sons, brilho e interações são componentes que não passaram despercebidos pelos alunos. Segundo a Prof. 03 “[...] as TICs são recursos que despertam o interesse e facilitam a aprendizagem do aluno”.

Estes profissionais, mesmo diante dos recursos insuficientes e desatualizados, quando questionados quanto ao uso das TICs na escolarização dos seus alunos, assinalaram que a utilizaram nas seguintes proporções:

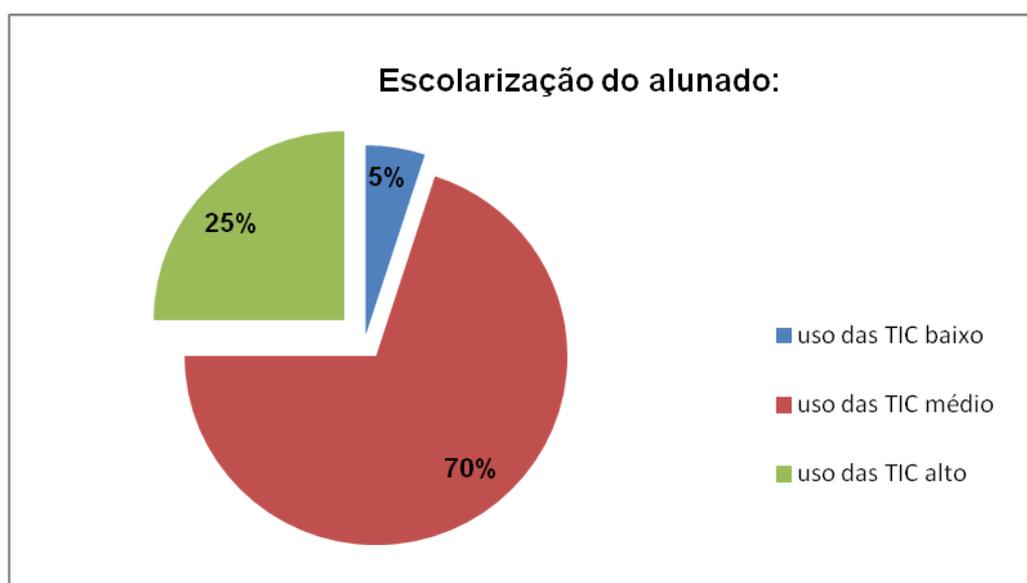


Gráfico 18: Utilização das TICs na escolarização do alunado

O que conduz ao questionamento do quanto esses professores utilizam no seu cotidiano os recursos disponíveis nas TICs para as suas atividades pessoais, pois a discussão acerca das TICs as coloca nas práticas pedagógicas como instrumentos auxiliares nas quais são consideradas como mais um recurso didático-pedagógico que, mesmo amplamente utilizados, tem uma redução nas suas características fundamentais. Assim, segundo Sancho (1998), a tecnologia é não só a capacidade de desenvolver utensílios, aparelhos e ferramentas, mas diferentes tecnologias simbólicas: linguagem, escritura, sistemas de representação icônicas, pensamentos e também tecnologias organizadoras: gestão da atividade produtiva,

relações humanas e de trabalho.

Portanto, as TICs devem extrapolar essa dimensão utilitarista para ser incorporada como “estruturantes de novos territórios educativos” e, para tal, o professor precisa concebê-la como “[...] elemento carregado de conteúdo, como representante de novas formas de pensar, agir, o que desloca o seu uso de uma racionalidade operativa para uma racionalidade complexa, aberta, polifônica” (BONILLA, 2009, p.37), tal situação é apresentada pelo Prof. 18 no qual afirma que utilizou-se das TICs na sua prática pedagógica “para que houvesse produção, colaboração e interação entre os alunos”.

A utilização das TICs em uso médio na escolarização dos alunos, assinalada por esses professores, demonstra que há um exercício para romper com essa dimensão utilitarista das tecnologias, o que exerceu influência nas metodologias utilizadas no desenvolvimento destes trabalhos.

Assinale a metodologia utilizada	
Trabalho Colaborativo	71%
Formação alunado mediador	14%
Auto-aprendizagem	57%
Estudo de casos	36%
Dinâmicas de grupos	50%
Ensino entre iguais	36%
Tutorização virtual	21%
Resolução de problemas	71%

Tabela 08: Metodologia utilizada

Para Borges (2009, p.02):

As diversas possibilidades de comunicação propiciadas pelas tecnologias digitais tais como as comunicações síncronas ou assíncronas [...] reconfiguram as modalidades de educação [...]. O uso destas tecnologias em educação provoca, por conseguinte, modificações significativas nas atividades profissionais dos professores. Nesta perspectiva os professores precisam redefinir novas atividades de preparação, elaboração de materiais, produção ou de trocas de conhecimentos.

O documento Sociedade da Informação no Brasil (BRASIL, 2000, p. 7/10) considera que a Educação é o elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado. Por outro lado, educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias. Trata-se também de formar os indivíduos para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica.

Ao analisar a Tabela 6 (p. 83 deste trabalho) percebe-se que a dinâmica do quadro-negro e do giz foi substituída nestas práticas pedagógicas, pelo trabalho colaborativo, auto-aprendizagem e resolução de problemas em atividades citadas pelo Prof. 18 “redigir textos, fazer pesquisas, apresentações, jogos e mensagens instantâneas”, ou conforme o Prof. 20 “Socializar na rede (Internet) os trabalhos e atividades desenvolvidos em sala”, sendo que, ao propor socializar a produção dos alunos na Internet, abre-se oportunidades de romper com uma postura secular na educação e o professor deixa de ser o único a ler e avaliar os trabalhos dos alunos, o que lhes exige maior dedicação.

A transformação da cultura de sala de aula é percebida como positiva por 85% (oitenta e cinco por cento) dos professores participantes da pesquisa e 90% (noventa por cento) deles perceberam seus alunos motivados no percurso do desenvolvimento dos projetos.

Todos os professores argumentaram que ocorreram modificações positivas no nível de aprendizagem dos seus alunos. Ao considerar que os projetos desenvolvidos por estes docentes tinham como tema central questões associadas a inclusão e que esta, para ser incorporada ao cotidiano do aluno necessita que se desaprenda hábitos adquiridos, ideias e modelos mentais, conduz a percepção discutida por Mauri e Onrubia (apud SÁNCHEZ, 2010, p.63/65) que localizaram em suas pesquisas dois grupos distintos de professores nas escolas que se utilizam das TICS. O primeiro grupo as utilizam baseados na concepção do processo de ensino e da aprendizagem centrada fundamentalmente nas formas com o qual a tecnologia

determina e condiciona este processo, este de certa maneira fica centrado nas TICs. O segundo grupo se baseia em uma concepção de que o processo de ensino e da aprendizagem deve ser centrado fundamentalmente na forma e nas possibilidades educativas das TICs nas quais a molduram e regulam em função das perspectivas psicológicas e pedagógicas deste processo, pois os professores adotam uma postura centrada na relação estabelecida entre professor-estudante-conteúdo. Percebe-se uma distinção entre utilizar as tecnologias para aprender e usá-las para ensinar e aprender. No depoimento do Prof. 04, esta situação é apresentada segundo ele

Ser inclusivo é sermos abertos a recebermos novas regras e informações, bem como respeitar as diferenças do outro diante de uma sociedade muitas vezes egoísta e preconceituosa. Ser inclusivo é ser aberto a desigualdade e lutar pela dignidade.

Os professores que fizeram parte desta pesquisa demonstraram em seus escritos que além de ensinar, aprendem a utilizar as TICs e a repensar a posição do outro na organização social atual.

Para Plabos (2006, p.75) a “[...] formação pedagógica dos professores em TIC se converte em um dos fatores-chave para o seu uso” e segundo a percepção destes professores, no quadro geral de formação disponível aos professores é a seguinte:



Gráfico 19: Formação Continuada do Professorado

Sendo que, quando lhes foi perguntado se a formação específica em inclusão e TIC acontece, houve uma divisão nas respostas: 50% (cinquenta por cento) argumentaram que as formações favoreceram a atuação do professor,

enquanto que, os outros 50% (cinquenta por cento) argumentaram possuir dificuldades em localizar e participar destas formações, pois as mesmas, segundo eles, não ocorrem. Como esta pesquisa teve como participantes professores de diversas áreas, em diferentes cidades, esta diferença na formação do professorado era esperada, pois as mesmas são organizadas pelas suas Redes de Ensino, conforme as verbas disponíveis para tal. Todavia como não foi foco desta pesquisa, não há como informar qual das quatro cidades participantes da pesquisa ofertou um maior número de formação e para qual área foi designada.

Ao abordar questões relacionadas ao uso das TICs no processo de ensinar e aprender, a fala do Prof. 10 exemplifica o que esta pesquisa localizou nas escolas, pois para estes professores “toda a criança, adolescente é capaz de criar, inventar, transformar... basta oferecer a ele meios para fazê-lo”. O Prof. 20 complementa que a utilização das TICs propicia “envolver os alunos aos conteúdos abordados em aula com as mídias e os diversos recursos tecnológicos que a escola disponibiliza, de forma atualizada”.

Enfim, somente as TICs não modificam o processo de ensino e da aprendizagem disponibilizados nas instituições escolares, mas a adoção correta destes equipamentos com a percepção do professor de que são recursos importantes no processo, porém a sua postura como profissional da educação é fator primordial para que o processo se instaure ao assumir o papel de mediador, aprendente e co-autor; certo de que o aluno assumirá em vários momentos os mesmos papéis: mediador, aprendente e autor.

As situações discutidas neste item demonstraram que há professores cientes de que as TICs utilizadas de maneira adequada no processo de ensinagem contribuem para a aprendizagem e a reconstrução, ainda como uma ação singular, de uma outra escola mais adequada para o atual contexto social.

6 EM BUSCA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A liberdade,
que é uma conquista,
e não uma doação,
exige uma permanente busca”.*
FREIRE (2005, p.37)

Pode-se afirmar que esta pesquisa é marcada pela diversidade, não somente dos alunos contemplados, dos projetos, ou pelos professores que os desenvolveram, mas pela diversidade dos temas abordados nos textos produzidos, estes viajaram pela história, contemplaram leis e pelas práticas identificadas no contexto escolar.

Quando se iniciou a coleta de dados, havia-se um problema e um questionário que conduziram a um objetivo, mas sem a ideia de quais caminhos seriam possíveis de serem percorridos, assim como são as práticas pedagógicas e os planejamentos dos professores que precisam constantemente de readequação ao grupo de trabalho, ou são alterados pelas “condicionantes”, que segundo Zaballa (p. 22) impedem, dificultam ou delimitam o desenvolvimento ideal de uma prática pedagógica, segundo o modelo teórico. Condicionantes podem ser os espaços e a estrutura da escola, a característica dos alunos e a sua proporção por sala, as pressões sociais, os recursos disponíveis, a trajetória profissional dos professores, as ajudas externas, enfim fatores que dificultam, quando não impedem a realização dos objetivos pretendidos.

Tais situações revertem a questão da impossibilidade de esgotamento das pesquisas que abordem práticas pedagógicas, principalmente quando elencam processos de inclusão no ensino regular. Sabe-se que muito há para pesquisar sobre este tema, tamanha é sua importância no contexto social atual. E a falta destas pesquisas contribuem para a permanência de uma escola reprodutora de desigualdades, distante da proposta da formação de uma escola inclusiva.

Foram várias as dificuldades em coletar os dados, porém eles demonstram que há educabilidade, que há profissionais da educação preocupados com o que fazem e, principalmente, dispostos a desenvolverem práticas pedagógicas que contemplem o “outro”, mesmo sendo diferente do “eu”.

Profissionais que, em alguns momentos, projetaram uma escola para além da escola; capaz de propiciar aos sujeitos uma educação que recupere a humanidade roubada. A humanização e desumanização, segundo Freire (2005, p. 32), são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão; mesmo sendo ambas possíveis, somente a humanização é considerada como vocação dos homens, todavia vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas também afirmada na própria negação, no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

Para Fullan (2002, p. 134) “a chave está em ser consumidor crítico das ideias externas, trabalhando ao mesmo tempo a compreensão e a transformação do contexto local. Não há uma resposta absoluta lá fora.” E, para o profissional comprometido com o seu fazer pedagógico, não há como ignorar as necessidades reais do contexto escolar no qual os alunos, e ele próprio, estão inseridos.

Como demonstrou esta pesquisa, nem todos os projetos denominados pelos professores eram, segundo os teóricos, considerados projetos. Todavia houve o envolvimento dos alunos em atividades, para além da simples atividade com a temática inclusão para ser exposta nas paredes das escolas nas datas comemorativas, e que, mesmo quando o trabalho foi proposto por outros, como Secretaria de Educação ou AACD, houve uma identificação e adequação à necessidade do contexto escolar no qual estão inseridos estes profissionais e seus alunos.

A pesquisa demonstrou que estes professores possuem uma prática pedagógica reflexiva e tentam adequar o conteúdo programático ao universo e ao tempo do seu aluno, mesmo atuando em uma escola tradicional. San Martín (2006, p. 112) escreve que “[...] há indícios suficientes para afirmar que a presença da última geração de tecnologias está introduzindo na escola importantes mudanças na organização e no funcionamento cotidiano das escolas, mesmo que as evidências disso não sejam notadas”.

O uso do computador e da Internet nos processos de escolarização, mesmo que estejam distantes da proposta defendida por Pretto (2008) o qual afirma que o computador não deve ser percebido como uma ferramenta para facilitar o processo de ensino ou a aprendizagem, mas como novas possibilidades para a

produção colaborativa e planetária, através das redes sociais, onde os alunos deixam de ser atores e assumem o papel de autores; o professor atua como um intelectual transformador em uma escola com espaços de conexões não-lineares, contribui para vincular diferentes formas de aprender, considerando a aprendizagem numa constante reconstrução. Contudo, é preciso ter os “pés no chão” e analisar o que acontece no cotidiano, no interior de uma escola, nas releituras que os professores fazem das leis e propostas de trabalho com a utilização das TICs, pois o trabalho do professor é, na maioria das vezes, solitário; e é frequente falas como as da pesquisadora Belloni (2010, p. 218) “[...] o uso compartilhado de computadores não garante por si só a colaboração entre os sujeitos; esta só foi possível, na maioria dos casos, graças à intervenção do mediador adulto”.

As discussões apresentadas por esta pesquisa demonstraram que os professores se desafiaram no uso da tecnologia em seus projetos, pois entre os membros dos grupos de trabalho, havia alunos com diferentes versões de letramento digital e, mesmo sendo eles, os professores, migrantes no uso destas tecnologias, não limitaram sua utilização pelos seus alunos e assumiram a postura de aprendente, em um processo no qual, anteriormente, ele, o professor, era o único que ensinava.

Entre estas questões referentes a inclusão digital dos alunos, as redes colaborativas e sociais estão cada vez mais frequentes nas discussões, Bonilla (2009, p.38) argumenta que

A escola por também ser uma comunidade social, não está descolada da configuração de redes de cooperação, é parte da dinâmica social mais ampla, uma vez que é no interior do contexto escolar que crianças, jovens, professores, funcionários, cada um oriundo de um contexto social e cultural específico, convivem, relacionam-se, aprendem, realizam (ou não) desejos, expectativas e interesses, projetam futuros e ações que vão desencadear (ou não) em seu contexto social. Por ter forte participação na formação dos sujeitos, está umbilicalmente ligada ao contexto externo. Portanto, assim como as demais comunidades sociais, pode a escola, a partir do seu interior, desencadear articulações e romper com as amarras que a prendem à ordem, à linearidade, ao programa. (Bonilla, p.38)

Portanto, mesmo que os professores participantes desta pesquisa não tenham utilizado as TICs na amplitude defendida por Pretto, conseguiram romper com as amarras que prendem a prática pedagógica ao ensino tradicional, discussão amplamente explorada nos textos desta dissertação.

Este rompimento conduziu esta pesquisa a identificar que os professores têm diferentes concepções de inclusão: passam pelo fator de integração social direcionados aos alunos que formam a diversidade etnoracial das escolas, incluindo os negros e índios; também direcionado aos alunos que fogem aos padrões de normalidade impostos pelas vivências sociais, e que muitas vezes lhes causa o sofrimento do bullying; a aprendizagem como fator primordial para a inclusão de crianças com deficiência, conforme outra concepção de inclusão, e a terceira, a necessidade de que o aluno constitua um letramento digital na versão forte, para que possa interagir, influenciar e ser influenciado no ciberespaço. Tais concepções estão atreladas a situações históricas que os diferentes grupos contemplados pelos projetos vivenciaram ao longo dos diferentes contextos sociais, pois

[...] a produção, a transmissão e a apreensão dos conhecimentos se inserem na dinâmica da sociedade em que se realizam – dinâmica esta que sob o capitalismo se constitui através dos vínculos entre cada sociedade particular, ou setores dela, e o conjunto do sistema -, atendendo às demandas, aos estímulos e aos desafios colocados pelas propostas de organização e de transformação desta sociedade”. (CARDOSO, p. 110)

Nestes contextos que envolvem os complexos processos de inclusão, as políticas públicas adotam a forma de políticas compensatórias, pois não resolvem o problema, apenas os minimizam; não atendem a nenhum destes grupos em suas reais necessidades, que é torná-los livres, dar-lhes autonomia.

Todos os programas são politicamente bem articulados, muitas vezes por pressões internacionais, porém não atingem os objetivos esperados e entre os muitos motivos está o abandono sem a avaliação e conclusão dos mesmos. Todavia, as leis que contemplam estes grupos pesquisados: etnoraciais, crianças que sofrem bullying, crianças com deficiência e a inclusão digital, são recentes na legislação brasileira e resultado da própria luta destes grupos remete a uma *Terceira Abolição*, pois “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual eles devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente”. (FREIRE, 2005, p. 44)

Desta forma, mesmo que a escola, na atual conjuntura social, não seja a única responsável pela construção de sujeitos sociais, culturais e humanos, ela é uma comunidade social que marca as diferentes histórias pessoais nos diferentes contextos sociais. Torná-la inclusiva é um grande desafio, já iniciado ainda que

timidamente, pelos professores que impregnaram esta pesquisa e a educação brasileira de sentido ao compartilharem seus trabalhos, percepções, releituras e concepções, pois muito se tem a fazer, porém esta pesquisa mostra que alguns já começaram.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação em tempos de exclusão *In*: GENTILI, P.; FRIGOTO, G. (orgs) **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5 ed.. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, M. L. **Críticas e Mídias no Brasil**: cenários de mudança. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BERMAN, M.. **Tudo que é sólido se desmancha no ar**. SP: Companhia das Letras, 1986.

BIANCHETTI, L.. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In*: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (orgs) **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 7ed. Campinas, SP: 2006.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento Educaional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano Individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs) **Educação Especial e Inclusão Escolar**: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011.

BONILLA, M. H. S. Inclusão digital nas escolas. *In*: PINHEIRO, A. C. F.; ANANIAS, M. (orgs) **Educação, direitos humanos e inclusão social**: histórias, memórias e políticas educacionais. 1ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, v.9, p.183-200.

_____. Escola Aprendente: comunidade em fluxo. *In*: FREITAS, M. T. A. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BORGES, M. K. **Atividades realizadas por professores que atuam na educação**

a **distância**: uma abordagem da ergonomia cognitiva em formação. Disponível: [http://www.tede.udesc.br/tde_arquivos/17/TDE-2011-02-03T144448Z-843/Publico/marta.pdf] Acesso em: julho/2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: maio de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Sociedade da informação no Brasil : livro verde / Organizado por Tadao Takahashi. – Brasília, 2000.

BRASIL. **ProInfo**: Projetos e ambientes inovadores / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**, 1998.

BUENO , J. G. S. As Políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; LUNARDI-MENDES, G. M. ; SANTOS, R. A. (orgs) **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Martins; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica.

Um Computador por Aluno: a experiência brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, Série Avaliação e Políticas Públicas, Brasília/DF, n.1, 2008.

CARMO, P. S. do. **A ideologia do trabalho.** S P: Moderna, 1992.

CARDOSO, M. L. Questões sobre educação. In: GOULART, C. (org.) **Dimensões e horizontes da Educação no Brasil. Ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Marcia Ciavatta e Osmar Fávero.** Niterói, RJ: EdUFF, 2004.

CASTEL, R. **Metamorfoses da questão social:** a crônica do salário. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. **Desigualdade e a questão social.** SP: EDUC, 2000.

CHARLOT, B. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, M. (org.) **Relação e saberes na escola:** os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

COUTY, L. **L'esclavage au Brésil.** França: Librairie de Guillaumin, 1881.

DIAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação.** 8. ed., São Paulo: Brasiliense, 1.994.

EIZIRIK, M. F. Dispositivos de Inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, C. R. (org) **Inclusão e Escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes: o legado branco** V.I, 5 ed. SP: Globo, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. A. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FULLAN, M. **Los nuevos significados del cambio em la educación**. Barcelona: Octaedro, 2002.

GENTILI, P. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set/dez 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em janeiro/2011.

GILLERAN, A. Práticas Inovadoras em Escolas Europeias. In.: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada a educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, nº 1, Out. 2005. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso: Agosto de 2011.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional de igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. Cultura Negra e Educação. Rev. **Brasileira de Educação**. nº 23 Rio de Janeiro, May/Aug., 2003. Disponível: [<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>] Acesso em: Fevereiro de 2012

GONÇALVES, A. B. **A eugenia de Hitler e o racismo da ciência**. Prática Jurídica – ano V – n.52, 31 jul 06, p.07-10. Brasília: Consulex, 2006.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Geral, 1979.

GUIMARÃES, A. S. A. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(2): 121-142, novembro de 2001.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. 4 ed. SP: Paz e Terra, 1990.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (2007) **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5 ed. Porto Alegre: Artmed.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. SP: Papyrus, 2007.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autênci, 2001.

LOPES, C. A. Exclusão digital e a inclusão digital no Brasil: o que temos feito? **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, vol. IX, n. 2, mayo – ago/2007 Disponível: <http://www.eptic.com.br/arquivos/Revistas/v.%20IX,%202,2007/ACristianoLopes.pdf>
> Acesso: Julho/2011

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. (1986) **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. SP: Editora EPU, 1986.

LUNARDI-MENDES, G. M. As Práticas Curriculares nos Cadernos Escolares: registros de inclusão? In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs) **Educação Especial e Inclusão Escolar**: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011.

_____ Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; LUNARDI-MENDES, G. M. ; SANTOS, R. A. (orgs) **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Martins; Brasília, DF: CAPES, 2008.

MARTINS, J.S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. SP: Paulus, 1997.

MARX, K. Prefácio. In: Karl Marx. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOREIRA, H. Investigação da Motivação do Professor: a dimensão esquecida. Revista Educação & Tecnologia. nº 1: PPGTE-UTFPR/Curitiba. Disponível: [\[http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/viewFile/1016/608\]](http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/viewFile/1016/608)
Acesso em março de 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com Projetos** – Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais. Editora Vozes, Petrópolis-RJ, 2006.

NASCIMENTO, A. Teatro Experimental do Negro: trajetória a reflexões. In: **Revista Estudos Avançados**, vol. 18 nº 50. São Paulo. Jan/Apr. 2004. Disponível: [\[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019&lang=pt\]](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019&lang=pt) Acesso em: Janeiro de 2012.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisa e Administração, São Paulo, v.1, n.3, p.1-5, 2º sem. 1996.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

OLIVEIRA, C. L. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. Dissertação de mestrado, CEFET-MG, Belo Horizonte-MG, 2006

PATO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; LUNARDI- MENDES, G. M.; SANTOS, R. A. (orgs) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins; Brasília, DF: CAPES, 2008.

PABLOS, J. A visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e da comunicação. In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PLETSCH, M. D. **Repensando a Inclusão Escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. RJ: Nau: Edur, 2010.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. SP:T.A. Queiroz/EDUSP,1984.

PRETTO, N. D. L. **Escritos sobre Educação, Comunicação e Cultura**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____ Estudo Errado: educação em tempos de pós-modernidade. In: PRETTO, N. D. L. (org.) **Globalização e Educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999, p.98-114.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. Coleção Primeiros Passos. Nova Cultura: São Paulo, 1985.

RODOTÀ, S. Para uma cidadania eletrónica: a democracia e as novas tecnologias da comunicação. In.: **Debates. Presidência da República. Os cidadãos e a sociedade**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1999.

ROUSSEAU, J.J.. **Emílio ou Da Educação**. 3ª ed. SP: Martins Fontes, 2004.

SAN MARTÍN, A. A organização das escolas e os reflexos da rede digital. In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SÁNCHEZ, A. B. Las TICs para aprender o lãs TICs para enseñar y aprender: uma distinción sutil pero necesaria. In: KOZAK, D. (coord.) **Escuela y TICs: los caminos de La innovación**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2010.

SANCHO, J. M. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reformas no estado e mudanças na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, M. C. **Uma sociedade sem exclusão social? Mas que sociedade?**
Disponível em:
<http://www.ipfp.pt/cdrom/Pain%20E9is%20Dial%F3gicos/Painel%20B%20%20Sociedad e%20sem%20exclus%20E3o/manuelcarlossilva.pdf> Acesso: maio/2011.

SILVA, A., et all. Entre o Racismo e a Desigualdade: da Constituição a Promoção de uma Política de Igualdade Racial (1988-2008). In: JACCOUD, Luciana (org). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de

documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 235-537, jul./dez. 2005

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação e Sociedade, Dez 2002, vol.23, no.81, p.143-160

_____ **Letramento: Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autentica, 2001

STEIN, E. Paradoxos da Modernidade. In: **Epistemologia e crítica da modernidade.** Coleção Ensaios – Política e Filosofia. 2 ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1997.

TRAGTENBERG, M. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo.** SP: Editora UNESP, 2004.

TELLES, E. **Racismo à Brasileira.** Uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Ford, 2003.

WOOD, E. M.. Modernity, Postmodernity or Capitalism. In: **Capitalism and the Information Age.** New York: Monthly Review, 1998. Tradução de Patricia Torriglia e Maria M. de Moraes, agosto de 1998.

VALENTE, A. L. **Ação afirmativa, relações raciais e educação básica.** Revista Brasileira de Educação. Nº 28, 2005 jan/fev/mar/abr p. 62/77 Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a06n28.pdf> Acesso Julho/2011

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C.(orgs) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VENTURA, P. C. **Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória.** Revista Educação & Tecnologia, Belo Horizonte, v.7, n.1, p. 36-41, jan./jun. 2002.

VYGOTSKY,L.S. (1996). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos**

processos psicológicos superiores. 5.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes.

XAVIER, S. P. **Relações raciais e políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil**, 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2006.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO 1 – **PROFESSORES**

Indique em que tipo de políticas se baseiam suas práticas inclusivas:

Atenção ao alunado com necessidades educativas especiais e de apoio a aprendizagem

() uso das TIC³⁸ baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Prevenção e redução do fracasso escolar

() uso das TIC baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Ações em matéria de gênero e igualdade (co-educação)

() uso das TIC baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Ações para reduzir o absentéismo escolar

() uso das TIC baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Atenção ao abandono escolar

() uso das TIC baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Atenção às minorias étnicas

() uso das TIC baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Atenção aos problemas de convivência escolar

() uso das TIC baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Atenção aos problemas de assédio escolar

() uso das TIC baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Atenção ao alunado com altas capacidades

() uso das TIC baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Atenção aos problemas de indisciplina escolar

() uso das TIC baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Escolarização do alunado

() uso das TIC baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Atenção à diversidade cultural

() uso das TIC baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Eliminação de barreiras, e- acessibilidade

() uso das TIC baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Políticas de alfabetização digital

() uso das TIC baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Outros () uso das TIC baixo () uso das TIC médio () uso das TIC alto

Indicar _____

Registre o conceito de inclusividade que guia suas práticas inclusivas (*linhas continuam na próxima página, porém se precisar escreva no verso*)

³⁸ TIC: Tecnologia de Informação e Comunicação

QUESTIONÁRIO 2

Descrição da prática de inclusividade:

Indique a temática a que se refere a prática desenvolvida

Valore as motivações que têm guiado o desenvolvimento da prática inclusiva:

A necessidade de desenvolver a política educativa a qual se relaciona com a prática inclusiva

() Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Está incluído na organização e no projeto educativo da escola

() Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Por reconhecimento e promoção profissional

() Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Porque é uma característica pessoal

() Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Pelo acesso aos recursos materiais

() Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Porque é necessário para meus alunos

() Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Porque gosto de inovar

() Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Por meus valores pedagógicos

() Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Outros () Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Indicar _____

Finalidade da prática

Indique a finalidade e os objetivos da prática inclusiva

Processo seguido para o desenvolvimento da prática

Descreva brevemente o processo que foi seguido para o desenvolvimento da prática

Assinale a metodologia utilizada

- Trabalho colaborativo Ensino entre iguais
 Formação alunado mediador Tutorização virtual
 Auto-aprendizagem Resolução de problemas
 Estudo de casos Rol Playing
 Dinâmicas de grupo Outras

Indicar _____

Uso das TIC nesta prática inclusiva:

Faz uso das TIC nesta prática inclusiva? Sim Não

Para quê usa as TICs nesta prática inclusiva?

Indique os recursos TIC que utiliza

- Buscadores de internet Correio eletrônico
 Processador de texto Apresentações
 Vídeo Wiki
 Blog Webquest
 Portfólios digitais Plataformas
 Redes sociais Videogames
 Recursos digitais Internet
 Recursos de elaboração própria Chat
 Outros Indicar _____

Duração da prática inclusivas:

Anos _____ Meses _____

Marque os agentes que intervêm na prática:

Quem participa?

- Alunos Professores
- Família Outras instituições
- Tutores Alunos que participam de programas inclusivos
- Professores de apoio Agentes sociais
- Outros Indicar _____

A quem se destina?

- Alunos em geral Familiares
- Professores Aluno com necessidade de apoio
- Alunos com altas habilidades Grupos étnicos
- Alunos com dificuldades de aprendizagem Filhos de trabalhadores temporários
- Outros Indicar _____

Marque os alcances da prática inclusiva:

Contexto de desenvolvimento

- Aulas regulares Aulas de informáticas
- Espaço virtual (plataformas) Espaço para atividades físicas
- Pátio de recreio Instalações de entorno / sala de artes
- Biblioteca Sala de refeição / cantina
- Outros Indicar _____

Benefícios

- Produção de material pedagógico Colaboração externa
- Melhora do clima da escola Melhora das aprendizagens
- Melhora da participação de familiares Satisfação pessoal
- Satisfação profissional
- Outros Indicar _____

Valore os aspectos que afetam o desenvolvimento da prática inclusiva:

Metodologia didática

- Praticamente nada pouco algo bastante muito

Objetivos educativos

- Praticamente nada pouco algo bastante muito

Conteúdos

- Praticamente nada pouco algo bastante muito

Atividades

- Praticamente nada pouco algo bastante muito

O tempo utilizado

() Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Avaliação

() Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Trabalho em equipe

() Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Agrupamento do alunado

() Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Desenho da programação

() Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Outro () Praticamente nada () pouco () algo () bastante () muito

Indicar _____

Consequências da prática inclusiva

Sensibilização da comunidade educativa para a inclusão

() negativa () se não houve mudança () positiva

Participação da comunidade escolar

() negativa () se não houve mudança () positiva

Modificação do nível de aprendizagem do alunado

() negativa () se não houve mudança () positiva

Compromisso dos alunos

() negativa () se não houve mudança () positiva

Envolvimento dos professores

() negativa () se não houve mudança () positiva

Compromisso dos professores

() negativa () se não houve mudança () positiva

Colaboração entre os professores

() negativa () se não houve mudança () positiva

Formação do professorado

() negativa () se não houve mudança () positiva

Mudança de atitude da comunidade educativa diante da inclusão

() negativa () se não houve mudança () positiva

Motivação do professorado

() negativa () se não houve mudança () positiva

Motivação do alunado

() negativa () se não houve mudança () positiva

Projeção externa da escola

() negativa () se não houve mudança () positiva

Gestão e geração de recursos

() negativa () se não houve mudança () positiva

Novas metodologias de trabalho

() negativa () se não houve mudança () positiva

Mudança de papéis sociais

() negativa () se não houve mudança () positiva

Mudança nas formas de liderança

() negativa () se não houve mudança () positiva

Mudança nas programações didáticas

() negativa () se não houve mudança () positiva

Redefinição das metas e finalidades educativas da programação didática

() negativa () se não houve mudança () positiva

Modificações na forma e frequência da comunicação

() negativa () se não houve mudança () positiva

Transformação da cultura de sala

() negativa () se não houve mudança () positiva

Outro () negativa () se não houve mudança () positiva

Indicar _____

Fatores que dificultam ou favorecem o desenvolvimento de práticas inclusivas

A gestão da equipe diretiva para o desenvolvimento de práticas inclusivas

() Dificulta () Favorece

Os espaço para atender a diversidade () Dificulta () Favorece

A formação do professorado em inclusão e TIC () Dificulta () Favorece

A designação de tempo (carga horária) para desenvolvimento de práticas inclusivas

() Dificulta () Favorece

As iniciativas para conseguir recursos TIC () Dificulta () Favorece

Os recursos são suficientes e atualizados () Dificulta () Favorece

As modificações contínuas dos planos de ensino e planejamento da escola

() Dificulta () Favorece

A coordenação docente () Dificulta () Favorece

A sensibilidade da comunidade educativa em geral diante da inclusividade

() Dificulta () Favorece

O reconhecimento institucional e ou profissional sobre o desenvolvimento de uma escola () Dificulta () Favorece

O apoio para a implementação das políticas inclusivas () Dificulta () Favorece

Outros () Dificulta () Favorece

Indicar _____

Indique o nível de desenvolvimento dos valores implicados nas práticas inclusivas

Respeito as diferenças () muito pouco () pouco () algo () bastante () muito

Homogenização () muito pouco () pouco () algo () bastante () muito

Equidade () muito pouco () pouco () algo () bastante () muito

Igualdade () muito pouco () pouco () algo () bastante () muito

Cooperação () muito pouco () pouco () algo () bastante () muito

Individualidade () muito pouco () pouco () algo () bastante () muito

Participação () muito pouco () pouco () algo () bastante () muito

Segregação () muito pouco () pouco () algo () bastante () muito

Solidariedade () muito pouco () pouco () algo () bastante () muito

Competitividade () muito pouco () pouco () algo () bastante () muito

Responsabilidade social () muito pouco () pouco () algo () bastante () muito

Indiferença () muito pouco () pouco () algo () bastante () muito

Outros () muito pouco () pouco () algo () bastante () muito

Indicar _____

Contato | © Grupo GIETE 2010

TABULAÇÕES

Questionário 1 – TOTAL – 20 professores

Indique em que tipo de políticas públicas se baseia suas práticas inclusivas:

Atenção ao alunado com necessidades educativas especiais e de apoio a aprendizagem

uso das TIC baixo	1
uso das TIC médio	17
uso das TIC alto	2

Prevenção e redução do fracasso escolar

uso das TIC baixo	4
uso das TIC médio	12
uso das TIC alto	4

Ações de matéria de gênero e igualdade (co-educação)

uso das TIC baixo	3
uso das TIC médio	12
uso das TIC alto	5

Ações para reduzir o absenteísmo escolar

uso das TIC baixo	1
uso das TIC médio	14
uso das TIC alto	5

Atenção ao abandono escolar

uso das TIC baixo	4
uso das TIC médio	13
uso das TIC alto	3

Atenção as minorias étnicas

uso das TIC baixo	3
uso das TIC médio	13
uso das TIC alto	4

Atenção aos problemas de convivência escolar

uso das TIC baixo	2
uso das TIC médio	15
uso das TIC alto	3

Atenção aos problemas de assédio escolar

uso das TIC baixo	3
uso das TIC médio	12
uso das TIC alto	5

Atenção ao aluno com altas capacidades

uso das TIC baixo	1
uso das TIC médio	14
uso das TIC alto	5

Atenção aos problemas de indisciplina escolar

uso das TIC baixo	2
uso das TIC médio	10
uso das TIC alto	8

Escolarização do alunado

uso das TIC baixo	1
uso das TIC médio	14
uso das TIC alto	5

Atenção à diversidade cultural

uso das TIC baixo	0
uso das TIC médio	11
uso das TIC alto	9

Eliminação de barreiras, e-acessibilidade

uso das TIC baixo	5
uso das TIC médio	8
uso das TIC alto	7

Políticas de alfabetização digital

uso das TIC baixo	5
uso das TIC médio	7
uso das TIC alto	8

Questionário 2

Descrição da prática inclusiva:

Valore a motivações que têm guiado o desenvolvimento da prática inclusiva:

A necessidade de desenvolver a política educativa a qual se relaciona com a prática inclusiva

Praticamente Nada	0
Pouco	0
Algo	5
Bastante	9
Muito	6

Está incluído na organização e no projeto educativo da escola

Praticamente Nada	1
Pouco	4
Algo	2
Bastante	9
Muito	4

Por reconhecimento e promoção profissional

Praticamente Nada	7
Pouco	5
Algo	6
Bastante	2
Muito	0

Porque é uma característica pessoal

Praticamente Nada	1
Pouco	1
Algo	3
Bastante	10
Muito	5

Pelo acesso aos recursos materiais

Praticamente Nada	0
Pouco	6
Algo	8
Bastante	5
Muito	1

Porque é necessário para os meus alunos

Praticamente Nada	0
Pouco	0
Algo	2
Bastante	10
Muito	8

Porque gosto de inovar

Praticamente Nada	0
Pouco	0
Algo	6
Bastante	10
Muito	4

Por meus valores pedagógicos

Praticamente Nada	0
Pouco	0
Algo	0
Bastante	12
Muito	8

Uso das TICs nesta prática inclusiva

Sim	16
Não	0

Indique os recursos TICs que utiliza:

Buscadores na Internet	12
Processador de texto	12
Vídeo	13
Blog	8
Portfólios digitais	3
Redes sociais	5
Recursos digitais	7
Recursos de elaboração própria	5

Correio eletrônico	7
Apresentações	12
Wiki	5
Webquest	2
Plataformas	0
Videogames	2
Internet	15
Chat	3

Duração da prática:

1 mês	0
3 meses	2
6 meses	4
1ano letivo	8
2 anos letivos	1

Marque os agentes que intervêm na prática:

Alunos	15	Professores	12
Família	10	Outras instituições	3
Tutores	2	Alunos que participam de programas inclusivos	6
Professores de apoio	8	Agentes sociais	2

A quem se destina?

Alunos em geral	14	Familiares	8
Professores	10	Alunos com necessidade de apoio	10
Alunos com altas habilidades	4	Grupos étnicos	4
Alunos com dif. de aprendizagem	8	Filhos de trab. Temporários	0

Marque o alcance da prática inclusiva:

Contexto de desenvolvimento

Aulas regulares	14	Aulas de informática	13
Espaço virtual (plataformas)	0	Espaço para atividades físicas	3
Pátio de recreio	9	Instalações de entorno/sala de artes	4
Biblioteca	9	Sala de refeição/cantina	5

Benefícios

Produção de material	12	Colaboração externa	5
Melhora do clima da escola	14	Melhora das aprendizagens	17
Melhora da participação de familiares	12	Satisfação pessoal	16
Satisfação profissional	15		

Valore os aspectos que afetam o desenvolvimento da prática inclusiva:

Metodologia didática

Praticamente Nada	0
Pouco	0
Algo	3
Bastante	10
Muito	7

Objetivos educativos:

Praticamente Nada	0
Pouco	0
Algo	3
Bastante	10
Muito	7

Conteúdos

Praticamente Nada	0
Pouco	0
Algo	1
Bastante	12
Muito	7

Atividades

Praticamente Nada	0
Pouco	0
Algo	1
Bastante	11
Muito	8

O tempo utilizado

Praticamente Nada	0
Pouco	3
Algo	0
Bastante	10
Muito	7

Avaliação

Praticamente Nada	0
Pouco	0
Algo	3
Bastante	10
Muito	7

Trabalho em equipe

Praticamente Nada	0
Pouco	0
Algo	3
Bastante	5
Muito	12

Agrupamento do alunado

Praticamente Nada	0
Pouco	2
Algo	1
Bastante	8
Muito	9

Desenho da programação

Praticamente Nada	2
Pouco	2
Algo	1
Bastante	11
Muito	4

Consequência da prática inclusiva:

Sensibilização da comunidade educativa

Negativa	0
Se não houve mudança	0
Positiva	20

Participação da comunidade escolar

Negativa	0
Se não houve mudança	5
Positiva	15

Modificação do nível de aprendizagem do alunado

Negativa	0
Se não houve mudança	0
Positiva	20

Compromisso dos alunos

Negativa	0
Se não houve mudança	0
Positiva	20

Envolvimento dos professores

Negativa	0
Se não houve mudança	4
Positiva	16

Compromisso dos professores

Negativa	1
Se não houve mudança	2
Positiva	17

Colaboração entre os professores

Negativa	1
Se não houve mudança	4
Positiva	15

Formação do professorado

Negativa	1
Se não houve mudança	7
Positiva	12

Mudança de atitude da comunidade educativa diante da inclusão

Negativa	0
Se não houve mudança	6
Positiva	14

Motivação do professorado

Negativa	0
Se não houve mudança	5
Positiva	15

Motivação do alunado

Negativa	0
Se não houve mudança	2
Positiva	18

Projeção externa da escola

Negativa	0
Se não houve mudança	3
Positiva	17

Gestão e geração de recursos

Negativa	0
Se não houve mudança	18
Positiva	2

Novas metodologias de trabalho

Negativa	0
Se não houve mudança	5
Positiva	15

Mudança de papéis sociais

Negativa	0
Se não houve mudança	9
Positiva	11

Mudança nas formas de liderança

Negativa	0
Se não houve mudança	9
Positiva	11

Mudanças nas programações didáticas

Negativa	0
Se não houve mudança	6
Positiva	14

Redefinição das metas e finalidades educativas da programação didática

Negativa	0
Se não houve mudança	6
Positiva	14

Modificações na forma e frequência da comunicação

Negativa	0
Se não houve mudança	4
Positiva	16

Transformação da cultura de sala

Negativa	0
Se não houve mudança	3
Positiva	17

Fatores que dificultam ou favorecem o desenvolvimento de práticas inclusivas:

A gestão da equipe diretiva para o desenvolvimento das práticas inclusivas

Dificulta	3
Favorece	17

O espaço para atender a diversidade

Dificulta	13
Favorece	7

A formação do professorado em inclusão e TIC

Dificulta	10
Favorece	10

A designação de tempo (carga horária) para desenvolvimento de práticas inclusivas

Dificulta	14
Favorece	6

As iniciativas para conseguir recursos TIC

Dificulta	11
Favorece	9

Os recursos são suficientes e atualizados

Dificulta	17
Favorece	3

As modificações contínuas dos planos de ensino e planejamento da escola

Dificulta	10
Favorece	10

A coordenação docente

Dificulta	6
Favorece	14

A sensibilidade da comunidade educativa em geral diante da inclusividade

Dificulta	6
Favorece	14

O reconhecimento institucional e ou profissional sobre o desenvolvimento de uma escola

Dificulta	2
Favorece	18

O apoio para a implementação das políticas inclusivas

Dificulta	5
Favorece	15

Indique o nível de desenvolvimento dos valores implicados nas práticas inclusivas:

Respeito às diferenças

Muito pouco	0	Bastante	8
Pouco	3	Muito	4
Algo	5		

Homogenização

Muito pouco	3	Bastante	10
Pouco	0	Muito	2
Algo	5		

Equidade

Muito pouco	0	Bastante	9
Pouco	0	Muito	4
Algo	7		

Igualdade

Muito pouco	0	Bastante	10
Pouco	2	Muito	4
Algo	4		

Cooperação

Muito pouco	0	Bastante	8
Pouco	1	Muito	5
Algo	6		

Individualidade

Muito pouco	1	Bastante	6
Pouco	6	Muito	3
Algo	4		

Participação

Muito pouco	0	Bastante	11
Pouco	4	Muito	2
Algo	3		

Segregação

Muito pouco	6
Pouco	8
Algo	4

Bastante	2
Muito	0

Solidariedade

Muito pouco	0
Pouco	2
Algo	5

Bastante	8
Muito	5

Competitividade

Muito pouco	1
Pouco	10
Algo	4

Bastante	3
Muito	2

Responsabilidade social

Muito pouco	1
Pouco	4
Algo	5

Bastante	8
Muito	2

Indiferença

Muito pouco	5
Pouco	10
Algo	4

Bastante	1
Muito	0

Processo seguido para o desenvolvimento da prática:

Descreva brevemente o processo que foi seguido para o desenvolvimento da prática:

INCLUSÃO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Prof. 1 – Conhecer o aluno e o nível de letramento. Disponibilizar um computador em sala de aula para o aluno desenvolver atividades no word, na Internet, mediando essas atividades com os conteúdos do 2º ano.

Prof. 2- Adoção em sala de aula de um computador para que um aluno com deficiência, impossibilitado de copiar as atividades propostas, em caderno e folhas, tivesse a mesma oportunidade que os demais ao digitar e arquivar seus documentos.

Prof. 3- Conhecer o aluno, entrevista com a família, orientação aos professores, mediação com os alunos em sala comum e no AEE (atendimento Educacional Especializado)

Prof. 13 – Este é um longo caminho que vem sendo percorrido que perpassa pelos fatos históricos, leis, artigos, direitos e deveres. Penso que para desenvolver qualquer prática é preciso conhecimento e subsídio.

Prof. 14 – O processo para o desenvolvimento da prática, ainda está muito, apenas na teoria. É necessário que as pessoas envolvidas neste processo, busquem conhecimento e recebam subsídios.

TEMA BULLYING

Prof. 4 – Ao decorrer das aulas foi abordado o tema bullying através de questionários investigativos, posteriormente foi feito um debate em sala, pesquisa sobre o cyberbullying, representação do tema através de desenhos e acrósticos e por fim assistiram um filme relacionado ao tema trabalhado.

Prof. 5 – Filmes, jogos educativos, seminário de conscientização

Prof. 6 – Aulas expositivas, palestras, seminários

TEMA ETNORACIAL

Prof. 11 – Ñ relatou

Prof. 7 – Reconhecimento do escritor

Leitura e análise literária de alguns contos do escritor;

Adaptação dos contos para outros gêneros literários (teatro, HQ);

Auto biografia de Machado de Assis em mapa conceitual publicado no blog da escola;

Reconhecimento dos escritos;

Leitura e análise literária de alguns de seus escritos com foco em como Machado de Assis via o negro e o retratava em suas obras;

Biografia de Machado de Assis em mapa conceitual;

Ensaio, filmagens e publicação no ciberespaço do material produzido. Disponível: <<http://infoeducacionalpedroivocampos.blogspot.com>>

Prof. 8 – Através da pesquisa, seleção e informação recolhida em vários suportes, sendo o professor como mediador dos alunos na utilização crítica e criteriosa das fontes de informação.

Prof. 12 – O Projeto “África está me nós” e o “Projeto Comunidade Indígena de Araquari”. O prestígio de prestigiar em compartilhar as diversas aprendizagens realizadas em sala de aula, promovendo a integração dos alunos e oportunizando a todos a conhecer e valorizar as várias etnias culturais, afro-descendentes. Visita à comunidade indígena. Apresentação de trabalho através de banners, danças e degustação de comida típicas, contou com a presença de toda a comunidade escolar.

Prof. 15 - Trabalhamos o tema citado e interpretamos a música “Índios” do grupo musical Legião Urbana. Assistimos também os vídeos “Demo documentário Hakani” e “Assassinato de crianças indígenas na Amazônia”

Prof. 16 – Por fazer parte do currículo escolar e ser parte importante na nossa história. Por conseguinte, ainda muito há de ser esclarecido.

INCLUSÃO DIGITAL:

Prof. 17- Durante este primeiro ano que estamos desenvolvendo o projeto encontramos vários obstáculos, como por exemplo a Internet que não funciona, os aparelhos que dão muito defeito, a necessidade de um profissional na escola para responsável pelo projeto, falta de tempo para as paradas de planejamento.

Prof. 18 – Foram encontradas muitas barreiras para o desenvolvimento desse projeto: Internet não conecta, problemas nos aparelhos, falta de assistência técnica, falta de um responsável pelo desenvolvimento desse projeto, falta de tempo para planejamento.

Prof. 19 – Pensando sobre a utilização do mundo virtual pelos alunos, surgiu a ideia que os textos produzidos por eles mesmos fossem expostos ao público virtual, através dos blogs, e não somente destinado ao professor.

- Prof. 20 –
1. Divisão das turmas em duplas;
 2. Criação de contas no gmail;
 3. Criação dos blogs;
 4. Primeira postagem;
 5. Alimentação dos blogs com agendamentos mensais.
-

REGISTRE O CONCEITO DE INCLUSIVIDADE QUE GUIA SUAS PRÁTICAS INCLUSIVAS:

INCLUSÃO DIGITAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:

Prof. 1 - Oportunidades de todos os alunos aprenderem os conteúdos escolarizados.

Prof. 2 – Ser inclusivo é acreditar na capacidade de cada indivíduo aprender. É estar aberto, receptivo às diferenças. Como professora existem muitas barreiras, contudo esta posição nos leva a ter coragem para não desanimar, pois há crianças que dependem do nosso comprometimento com elas e com a sociedade na defesa dos direitos, da igualdade de oportunidade a todos.

Prof. 3 – São as ações desenvolvidas para atender as necessidades dos alunos. São específicas do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para que o aluno tenha acesso ao ambiente de conhecimento.

Prof. 13 – A prática de inclusão no âmbito escolar implica em promover a escolarização de crianças com deficiência em classes comuns, juntamente com outras crianças sem necessidades mais diferenciadas. Para tanto é preciso que o

professor da sala reflita e modifique suas metodologias e procedimentos, comprometendo-se com a aprendizagem de cada aluno, respeitando seu tempo e percebendo cada habilidade, ainda que modesta, desenvolvida.

Prof. 14 – A escola inclusiva é aquela que contempla todas as necessidades educacionais especiais: crianças com deficiência ou superdotadas, crianças que têm dificuldades temporárias ou permanentes, que repetem o ano, sofrem exploração sexual, violação física ou emocional, são obrigadas a trabalhar, moram longe da escola, vivem em condição de pobreza, são desnutridas, são excluídas por cor, religião, peso altura, modo de falar, vestir, pensar. Enfim, todas têm o direito de aprender e crescer. A Escola só ensina quando fica atenta à necessidade de respeitar o ritmo e observar as capacidades de cada um, em vez de enfatizar as limitações.

TEMA BULLYING:

Prof. 4 – Ser inclusivo é sermos abertos a recebermos novas regras e informações, bem como respeitar as diferenças do outro diante de uma sociedade muitas vezes egoísta e preconceituosa. Ser inclusivo é ser aberto a desigualdade e lutar pela dignidade.

Prof. 5 – Não fez o registro...

Prof. 6 – Não fez o registro...

TEMA ETNORACIAL:

Prof. 7 - Ajudá-los mais de perto dentro das dificuldades existentes na utilização das TICs.

Prof. 8 – A escola tem papel de criar oportunidades para o processo da integração social, por ser um lugar propício a transformação social. É necessário que professores tenham mais conhecimentos dos usos das TICs para oferecer melhor

qualidade e subsidiar os recursos que dispõem. No entanto observa-se em maior quantidade e qualidade o uso das TICs por alunos no processo ensino aprendizagem.

Prof. 9 – A inclusão deve criar oportunidades para o processo de interação social e de transformação de nosso cotidiano. Deste modo a inclusão deve abranger: a convivência nas diferenças, a igualdade para todos, o aprendizado cooperativo, a solidariedade e a importância da qualidade de vida e da cidadania.

Prof. 10 – Toda a criança, adolescente é capaz de criar, inventar, transformar... basta oferecer a ele meios para fazê-lo.

Prof. 11 – Não fez o registro...

Prof. 12 – Integrar os alunos dentro do contexto educacional.

Prof. 15- Costumo utilizar o conceito estipulado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, organizado pela ONU de que “ Todos somos iguais perante a lei”, e como tal devemos ser tratados.

Prof. 16 – Estar disponível a novas práticas respeitando as diferenças de forma que cada um possa se expressar de acordo com suas limitações, condições.

TEMA INCLUSÃO DIGITAL:

Prof. 17- O fato das tecnologias estarem cada vez mais presentes em nossas vidas, e o direito que todos temos de ter acesso a elas. Pois a cada dia que passa se faz mais necessário saber “lidar” com toda essa tecnologia que está a nossa volta, porque necessitamos dela na escola, em casa, no trabalho. É algo que está se tornando essencial em nossas vidas, e todos temos o direito de acesso a elas.

Prof. 18 – Acredito que a inclusão faz parte desse novo processo de globalização do mundo atual, pois hoje ninguém mais vive sem uma televisão, uma câmera digital ou

um computador e com a chegada dos laptops em nossa escola nós também estaríamos na era da inclusão, se não fossem os problemas citados nas questões seguintes.

Prof. 19 – Proporcionar aos alunos escritores o acesso digital e um público leitor diferenciado.

Prof. 20 – Em minhas práticas pedagógicas, na função de auxiliar de ensino de tecnologia, busco motivar o maior número de professores a desenvolver projetos no ambiente multimídia, oferecendo diversas possibilidades de realizar projetos e/ou atividades com recursos midiáticos que despertam interesse aos educandos.

FINALIDADE DA PRÁTICA:

Indique a finalidade e os objetivos da prática inclusiva:

INCLUSÃO DIGITAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:

Prof. 1 - Minha finalidade na prática inclusiva era que dois alunos com deficiência física e intelectual, matriculados em minha turma se alfabetizassem.

Prof. 2 – Dar oportunidade a todos para aprender desenvolvendo suas potencialidades.

Transformar a escola em um espaço de aprendizado para todos.

Prof. 3 – Permitir a participação efetiva do aluno com deficiência em todos os ambientes e atividades desenvolvidas na escola.

Prof. 14 – O objetivo da prática inclusiva é dar a todos a oportunidade de aprender e conviver. Sendo assim, faz-se necessário inculcar esta prática na formação profissional para que esses alunos possam ser incluídos de verdade.

Prof. 13 – Neste momento histórico a prática inclusiva tem como objetivo organizar e oferecer um ambiente educacional que favoreça a cada aluno, independente da

etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. É garantir um ensino significativo para todos, pois nosso objetivo não deve ser o de construir uma escola inclusiva, pois esta seria naturalmente excludente, mas uma escola para todos!

TEMA BULLYING

Prof. 4 - Identificar as atitudes preconceituosas, intencionais e repetitivas onde causa à vítima situações de constrangimento, medo e angústia.

- O objetivo é identificar e prevenir qualquer tipo de agressão física ou moral entre colegas da escola.

–

Prof. 5 – Para que todos tenham acesso as tecnologias e se desenvolvam de uma maneira mais produtiva.

Prof. 6 – O aluno participando da medida socioeducativa torna-se mais atento na hora de tomar alguma atitude que possa acarretar em problemas maiores.

TEMA ETNORACIAL:

Prof. 7 – A finalidade de trabalhar-se a prática inclusiva, especificamente no projeto “Herança cultural”, foi o de valorizar os escritos literários de um afrodescendente, cujo objetivo foi o desconhecer a biografia de Machado de Assis e os traços que seus contos, crônicas, poemas, etc. Deixaram na cultura ou culturas que atravessaram.

Prof. 8 – Tem com objetivo colocar em prática, tornando a educação capaz de acolher todo indivíduo, independente das diferenças, eliminando os preconceitos existentes entre os diversos povos e culturas, numa lógica de aprender com os outros e com o mundo no desenvolvimento pessoal e social, incluindo o universo cultural, político e religioso.

Prof. 12 -Fazendo com que o educando se integre em todas as práticas pedagógicas da unidade escolar. O educando incorporando o seu viver na escola e também observando em outra comunidade escolar uma realidade diferente, como a comunidade indígena.

Prof. 16 – Considerando que é na escola que devemos exercer a cidadania e que os direitos sejam garantidos.

Prof. 15 – Trabalhar no aluno a consciência que todos em território nacional, independente de cor, raça, gênero, religião, origem... todos devem ser tratados igualmente, inclusive perante a lei, e que devemos respeitar as diferenças.

TEMA INCLUSÃO DIGITAL:

Prof. 17- Projeto UCA (Um computador por aluno) é um projeto desenvolvido pelo governo federal, com o auxílio dos estados e municípios, e que vem para inovar o ensino-aprendizagem e promover a inclusão digital para os alunos e suas famílias.

Prof. 19 – Formar alunos leitores e escritores no meio digital, tão utilizado por eles.

Prof. 20 – Envolver os alunos aos conteúdos abordados em aula com as mídias e os diversos recursos tecnológicos que a escola disponibiliza, de forma atualizada.

Para quê fez uso das TICs nesta prática inclusiva?

Prof. 1 – O computador foi o recurso utilizado para que os alunos pudessem participar das aulas e aprender, pois os mesmos não conseguiam utilizar lápis para escrever, por motivo da deficiência, todavia conseguiam digitar o que possibilitou a aprendizagem do aluno.

Prof. 3 – São recursos que despertam interesse e facilita a aprendizagem do aluno com deficiência.

Prof. 7 – São ferramentas que já dominam, mas na escola os alunos terão que pesquisar, elaborar algo, produzir, filmar e publicar o que exige deles uma produção intelectual. Há uma troca entre o professor e o aluno.

Prof. 16 – Como forma de acompanhar as novas descobertas, o interesse do nosso aluno e a grandiosidade de recursos ao alcance de um simples clic.

Prof. 15 – Para melhor ilustrar os conteúdos trabalhados em sala.

Prof. 17 – Elaboração de textos, apresentações, vídeos, jogos.

Prof. 18 – Para redigir textos, fazer pesquisas, apresentações, jogos, mensageiro instantâneo.

Prof. 19 – Para que possa haver produção, colaboração e interação entre os alunos.

Prof. 20 – Socializar na rede (Internet) os trabalhos e atividades resolvidos em aula.