

O USO DAS TECNOLOGIAS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Bárbara Cristina Paulucci Cordeiro Martorelli

Mestre em Sistemas de Gestão-UFF/RJ e Especialista em Psicopedagogia-UERJ

Docente da Faculdade de Duque de Caxias

Pesquisadora e Procuradora Institucional, Coordenadora do NAPP e docente da FRASCE

Email: barbara_paulucci@globo.com

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão, sob a luz de referenciais teóricos que debatem de que modo as tecnologias, a formação de professores e a educação inclusiva se integram, hoje, e como influenciam nas práticas e no comportamento pedagógico nas escolas de Educação Básica. Interessa-nos, assim, refletir sobre a cultura tecnológica e o hiato, ainda identificado quando do processo de formação de professores, entre a intenção daqueles atores de romperem com os modelos burocráticos, previstos normalmente nos planejamentos e práticas de ensino, e a exploração ativa das novas possibilidades que aí se abrem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Tecnologias. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas.

Abstract: This article presents a reflection, under the light of theoretical references that discuss how the technologies, teacher training and inclusive education integrates today, and how they influence practices and pedagogical behavior in schools of basic education. We are interested in reflect on the technological culture and the gap, still identified in the teacher training process, between the intention of those actors to break with the bureaucratic models, contained in planning and teaching practices, and the active exploration of new possibilities that are opening up.

Keywords: Inclusive Education. Technologies. Teacher Training. Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A formação do professor para o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais sempre foi um tema que esteve em pauta na discussão sobre inclusão.

A crescente evolução e utilização das tecnologias associadas à educação vêm causando grandes transformações nas concepções de ensino e fazendo com que as pessoas passem a conviver com a ideia de aprendizagem sem barreiras e sem pré-requisitos. Isso implica novos conceitos do conhecimento, do processo de ensino e de aprendizagem, fazendo com que repensemos as práticas pedagógicas, a ação da escola, o papel do professor e do aluno diante desse novo contexto.

Aliado a esse tema também existe a defesa de que o professor deve incorporar, em sua prática, as novas tecnologias educacionais, cujo conceito subjacente é que essa tecnologia seria uma forma de auxílio para a inclusão de alunos com deficiências. (TEZTCNER, 2005; PELOSI, 2007; GALVÃO FILHO, 2009).

A Psicopedagogia, segundo a Epistemologia Convergente, define aprendizagem como o resultado de uma construção (princípio construtivista) dada em virtude de uma interação (princípio interacionista) que coloca em jogo a pessoa total (princípio estruturalista) com homogeneidade funcional e heterogeneidade estrutural (VISCA, 1987). No contexto educacional, a utilização dos recursos tecnológicos como instrumento na busca do conhecimento a cada dia vem se ampliando, assim, essa nova tecnologia que dispõe o mundo moderno redimensionou em nível qualitativo a comunicação e a expressão humana.

Revela-se, então, a necessidade de se repensar a filosofia educacional e a urgência de se democratizar o processo de inclusão nas escolas brasileiras, buscando uma sociedade mais justa e igualitária. Porém, o uso dos recursos tecnológicos por si só não é suficiente para que essas mudanças ocorram, podendo inclusive ser obstáculo se for introduzido de forma a reforçar o modelo vigente.

1- LEGISLAÇÃO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS

O cenário educacional brasileiro, no decorrer do seu processo histórico, passou por inúmeras transformações, então, não podemos falar em educação inclusiva sem

fazer uma retrospectiva histórica da legislação brasileira no que diz respeito ao tema. A **Constituição Federal de 1988 (Art. 208, III)** estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino. Na década de 90, de uma forma mais efetiva, surgiram discussões sobre a inclusão, ressaltando que políticas anteriores nessa área sempre foram descontinuadas e estavam em segundo plano nas ações governamentais.

A LDB 9.394/96 em seu Capítulo V estabelece que a educação dos portadores de necessidades especiais deve se dar, de preferência, na rede regular de ensino, o que traz uma nova concepção na forma de entender a educação e integração dessas pessoas:

LDB 9.394/96 - CAPITULO V

Da Educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de características das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Apesar de já ter sido um grande passo no caminho da inclusão, o mero fato de constar em Lei, não garantiu que as ações para a inclusão das pessoas com necessidades especiais tenham sido planejadas e estruturadas de modo que elas tivessem seus direitos plenamente respeitados.

Nos anos 80, os grandes debates centravam-se na questão da universalização do acesso à educação, ou seja, escolas para todos, mas esse processo só se consolidou na década seguinte. Universalizar a educação foi um passo importante, mas a falta de estrutura das escolas e dos profissionais abriu um grande hiato na educação nacional, ora visto pelos altos níveis de evasão e reprovação. O pensar e o agir pedagógico foram esquecidos, o que sugere que, embora o acesso da população brasileira à educação tenha se elevado muito nos últimos tempos, a qualidade desta educação está deixando a desejar. Cury (2010) define qualidade, afirmando que:

[...] pode-se dizer que ela supõe uma certa quantidade capaz de ser mensurada, na qual reside um modo de ela ser de tal forma distinta que ela se veja enriquecida ao ponto de sua realidade apresentar um salto agregando valor àquilo que a sustém. E essa realidade qualificada pode ser conhecida pelo sujeito que pode então agir sobre ela. Essa indicação definidora da qualidade, ainda que ela mesma se preste a muitas outras determinações, pode nos ser útil no desvendamento de aspectos da educação escolar que nos preocupam (CURRY, 2010, p. 3).

Se falarmos na formação de professores, esse cenário ainda é mais preocupante, principalmente no caso da educação inclusiva. Entendemos que incluir não é somente matricular o aluno com necessidades educacionais especiais em um ambiente escolar, ele até pode estar inserido, mas para acontecer de fato a inclusão, todos os atores que compõem a equipe escolar, direta ou indiretamente, precisam estar interligados. Isso envolve questões inerentes às políticas de inclusão, à flexibilização curricular, à preparação da escola, à utilização de técnicas e/ou recursos apropriados e à capacitação docente. A necessidade de investimento na formação do professor é consenso. A escola inclusiva tem como lema “a educação para todos”, dentre as mais variadas formas de diversidade, para tanto precisamos pensar na qualidade como fator primordial.

2- NOVAS COMPETÊNCIAS E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS

É impossível conceber a escola sem pessoas e há que se pensar como fator primordial a qualidade das relações entre elas ali constatada. As pessoas, por exemplo, tendem a ser fiéis se forem tratadas de forma justa e tiverem a sensação de valorização de seus potenciais individuais. Também apreciam participar de um ambiente onde a responsabilidade é compartilhada.

É assim que justificamos a necessidade de repensarmos os espaços pedagógicos: escolas que aprendem e, assim, se diferenciam daquelas com perfil meramente funcional, ou seja, que se singularizam.

No que tange, especificamente, ao gerenciamento dos espaços inclusivos ou da escola inclusiva, este tem como enfoque básico os profissionais e, em particular, os professores – pessoas cruciais, qualificadas, com habilidades e conhecimentos para solucionar os problemas, gerenciar conflitos e aumentar o relacionamento entre os professores e seus alunos e entre os próprios profissionais.

É assim que ressaltamos a importância do gerenciamento de uma competência em particular neste tipo de escola: aquela que incide sobre a capacidade de refletir sobre como o futuro é construído e de repensar novas formas de organização das atividades pedagógicas. Garantir a prática de novos valores é urgente e isso acontecerá à medida que se elevar o grau de conscientização sobre importantes questões que se apresentam no contexto de uma sociedade inclusiva.

3- APRENDIZAGEM: TECNOLOGIA E NOVA CULTURA PEDAGÓGICA

Do nosso ponto de vista, uma escola deve sempre ser vista como um lugar em movimento constante, um organismo vivo totalmente interligado e interdependente, cuja capacidade de adaptação constante precisa estar em sintonia com sua vocação maior que é a promoção de saberes transformadores. Segundo Senge (1990), as organizações que aprendem são aquelas:

(...) nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração coletiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo. (SENGE 1990, p.)

O tipo de competência que se pretende aqui promover é a que reside na capacidade de extrair a informação que se encontra isolada nos indivíduos e torná-la acessível, explícita, eficaz e válida para todos.

A articulação destes ideais com a tecnologia, justifica-se a partir da observação de que algumas escolas já contam com ambientes virtuais de aprendizagem, espaços de produção de vídeos, núcleos de comunicação, laboratórios de informática adaptados para processos inclusivos, mas principalmente pelo fato de que, nela, a própria cultura pedagógica se viu transformada, em todo o seu potencial, a partir destas novas ferramentas.

Por “cultura pedagógica” referimo-nos aqui às práticas cotidianas que regulam a dinâmica da sala de aula e o próprio modo de viver o ensino e a aprendizagem. Ponto importante é percebermos que estas novas ferramentas tecnológicas que constituem a “sociedade da informação” não devem ser vistas como meros meios que trabalham para tornar mais ágil o fluxo de dados já prontos. De forma muito mais interessante, elas podem ser percebidas como trazendo consigo possibilidades de interação, de diálogo e da própria construção de uma voz por parte do educando, à medida que este comece a criar narrativas mais próprias, mais autorais.

Pensamos que este aluno, exposto à tal nova cultura pedagógica, pode desenvolver seu pensamento crítico, sua capacidade de leitura do mundo e das informações que lhe são passadas. Isto se dará à medida que tais tecnologias ensejem a oportunidade para o educador provocar, junto a seus alunos, pesquisas acerca de como são constituídos os sentidos, os discursos, enfim, que circulam na cultura ou de como as

informações são editadas. De forma otimista, pensamos que, longe de necessariamente contribuir para um pensamento hegemônico, as novas tecnologias abrem um espaço para a inserção da crítica e da transformação, para o pluralismo informado das vozes que constituem o ideal de uma sociedade democrática e inclusiva.

4- FORMAÇÃO DO PROFESSOR, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CULTURA TECNOLÓGICA

Travamos uma luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. (BENJAMIN, 2002, p. 21)

No contexto educativo, a utilização da tecnologia, como recurso de busca de conhecimento, a cada dia vem se ampliando, com distintos objetivos e de diferentes formas. A reflexão que devemos fazer é sobre qual perspectiva as escolas de educação básica vão incorporar tal tecnologia e dessa forma levantamos a questão da formação do professor/educador.

Não se trata de fazer desse profissional um tecnólogo, mas sim buscar a apropriação crítica e criteriosa da utilização dessa ferramenta para desenvolver atividades pedagógicas, independentemente do tipo ou grau de deficiência, pois dessa forma todos os alunos serão beneficiados. Para isso a escola deve ser local de discussão permanente e a capacitação dos profissionais contínua.

Diante do uso das tecnologias em ambientes educacionais, encontramos também aqueles que defendem e o consideram como um evento mágico para ser devorado pelos educadores. Presenciamos, então, uma espécie de antropofagismo pedagógico. Por outro lado, há os que criticam sem considerar aspectos positivos ou mesmo sem levar em conta o contexto social no qual a escola está inserida. Isto ocorre pelo fato do professor/educador não refletir de forma crítica, sendo assim, sua busca será motivada somente por uma situação mercadológica, sem apropriação das verdadeiras potencialidades e limitações da tecnologia.

Há um certo senso comum que diz: “A escola é velha, a tecnologia é nova, os professores são ultrapassados, os métodos tecnológicos são inovadores, os alunos estão desmotivados, a tecnologia dos botões e telinhas trará aos jovens o desejo de conhecer”. Com base nesse pensamento, identifica-se, assim, que existe uma ideia

preconcebida, simplista, que esquece que o determinante para a eficácia do ensino e da aprendizagem é a existência de um plano de ação escolar adequado, rico, consistente, motivador, crítico e inovador:

A tecnologia por si só não formará o homem social, integrado, incluído e participativo com que tanto sonhamos, ou seja, a forma pela qual ela será utilizada fará esse diferencial. Levantamos uma reflexão sobre o papel da escola como instituição social a partir da seguinte citação:

As tecnologias da comunicação são os utensílios com os quais o homem constrói realmente a representação, que mais tarde será incorporada mentalmente, se interiorizará. Deste modo, nossos sistemas de pensamento seriam fruto da interiorização de processos de mediação desenvolvidos por e em nossa cultura. (VYGOTSKY, 1989, p. 87).

As escolas, como instituição social inclusiva, devem promover o acesso aos saberes e às formas culturais da sociedade a que pertencem. Assim, a tecnologia não poderia ficar de fora desse contexto, principalmente se levarmos em conta que a criança e o jovem da atualidade são criados imersos neste mundo tecnológico. Assim como foi outrora com o surgimento das mais variadas formas de comunicação.

O mundo contemporâneo é sustentado pela tecnologia que está presente em nossas vidas de forma direta ou indireta, seja na utilização ou nos serviços. Cabe às escolas romperem com o óbvio, incorporar as tecnologias com sentido pedagógico, pois ela não conserta nada, apenas potencializa o que já existe. Para não cair na utilização da máquina pela máquina, devem estar claros alguns questionamentos prévios: “o para quê”, “o como” e “o por que” e não apenas aplicá-la. Assim, estaremos dando um sentido didático-pedagógico e criando um referencial metodológico que leve em consideração as representações simbólicas, instrumentalizando de forma crítica, ética, social e política o manejo destes instrumentos.

Diante disso, também é papel fundamental da escola proporcionar ao aluno (todos) o contato com as novas tecnologias e usá-las para maior desenvolvimento de sua própria aprendizagem, redimensionando em nível qualitativo a comunicação e a expressão humana. Contudo, o ensinar e o aprender ainda são questões complexas, responsáveis, em sua maioria, pelo fracasso escolar, principalmente na educação inclusiva, o que nos leva a olhar para a tecnologia como uma aliada importante dentro de uma proposta pedagógica séria.

Verificamos, então, que é necessária a mudança de “olhar” do professor/educador para o uso das novas tecnologias na Educação, em que a participação de todos é fator essencial para a inovação, interação e inclusão.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenhamos inúmeras inquietações a respeito dos processos de inclusão, entendemos que a reestruturação dos espaços de aprendizagem nas escolas de Educação Básica é absolutamente fundamental e que a formação adequada dos professores aliada ao uso das tecnologias, transformará nossas dificuldades em força, pois nos dará subsídios teóricos e metodológicos na construção de uma nova maneira de se pensar a educação, apresentando-nos caminhos absolutamente possíveis, sob o ponto de vista técnico.

O tempo passa e as coisas mudam, o que era bom não corresponde mais às novas expectativas, sendo imprescindíveis novos caminhos que contemplem as competências do mundo contemporâneo. Conclui-se, então, que a capacidade de gerenciar as diferenças permitirá novas interações do ponto de vista da inclusão.

Repensar os espaços de aprendizagem nas escolas só é possível através de um trabalho conjunto, coletivo, comprometido, numa visão sistêmica, que permita a construção de um processo educacional mais igualitário e democrático, pautado no ideal de uma “Escola para Todos”.

6- REFERÊNCIAS

6.1 Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Reflexões** sobre o brinquedo, a criança e a educação. São Paulo: Duas Cidades. Editora 34, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 26ª ED. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREINET, Élise. **O Itinerário de Célestin Freinet**. A Livre Expressão na Pedagogia Freinet. Tradução: Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva** – O que o Professor tem a ver com isso. São Paulo, Ed TEC 4., 2005.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva:** apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

LÈVY. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PULASKY, Mary A.S. **Compreendendo Piaget:** uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina:** arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 12 ed, 1991.

SMITH, B. L.; MACGREGOR, J. T. **What is collaborative learning?** In: GOODSSELL, A. S. et al. (Org.). Collaborative learning: a sourcebook for higher education. Pensilvânia: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, 1992.

VYGOSTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica:** epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

WEISS, Alba M. L.; CRUZ, Mara L. R. M. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem**. Rio de Janeiro: DPA&A , 1998.

WEISS, Maria L. L. **Psicopedagogia Clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DPA&A , 1997.

6.2 Eletrônicas

CURY, Carlos R. J. **Qualidade em educação**. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 3; 15-31, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/721>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: www.mec.gov.br.