

Espaços inclusivos - TICs como instrumentos facilitadores de sua constituição

Edileine Vieira Machado¹

Resumo: Este artigo, resultado de pesquisa, propõe a inserção da escola no mundo tecnológico para incentivar a leitura, a construção de um espaço pedagógico de cooperação, de um espaço inclusivo, que instale um clima de comunicação entre os alunos e a parceria entre pesquisadores da universidade e os professores que atuam nas salas de aula. A pesquisa denuncia as políticas públicas que se restringem à distribuição de materiais e não investem na formação inicial integrada à continuada, essencial para um trabalho de melhor qualidade. A autora mostra esse desencontro entre a realidade, a formação e a prática docente.

Palavras Chave: Políticas públicas de educação; TICs na escola; espaço inclusivo.

Abstract: This article, a research result, proposes to enter school in the technological world to encourage reading, the construction of a pedagogical space for cooperation, an inclusive space, to install a climate of communication between students and the partnership between university researchers and teachers working in classrooms. The survey reveals public policies that restrict the distribution of materials and do not invest in the continued integrated training is essential for a better job. The author shows this mismatch between reality, training and teaching practice.

Keywords: Public policies of education, school media, inclusive space.

Crianças brincando no *playground*, no clube ou no quintal de suas casas, reconstituem ou criam situações de seu contexto social: jornais, revistas, TV, rádio, cinema, etc., experiências que levam a refletirem, espantarem-se, admirarem-se, pesquisarem e se constituírem como sujeitos.

FREIRE fala que a “leitura de mundo” antecede a leitura das palavras e se faz num *continuum* por toda a vida, sendo indispensável para a compreensão crítica da realidade.

Assim como a razão, os sentidos, os sentimentos, a imaginação e a memória simbólicas também são instrumentos de conhecimento, não só daqueles culturalmente acumulados, mas também o conhecimento conquistado cotidianamente, na interação única e pessoal do indivíduo com o mundo (MARTINS, 1992, p.10).

A leitura de mundo é indispensável para o desenvolvimento da criança, um ser que se constitui, representa-se, é representado e transforma-se *no e pelo* social. *É pois, pelas relações de sociabilidade que a vida da criança necessariamente principia* (WALLON, 1989, p. 141).

Nas relações sociais acontecem as parcerias, as trocas de experiências e maneiras de ver e ler, imprescindíveis para a significação e compreensão do mundo que nos cerca.

Cabe à escola ser o *locus* de formação do indivíduo crítico, reflexivo, leitor de livros, de jornais, televisão, cinema, enfim, de tudo que compõe seu meio.

¹ Doutora em Educação pela FEUSP. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Inclusão Social – Nepis.

Além dos saberes essenciais ao profissional, concepções de criança e educação e formas de interação, os materiais pedagógicos e as condições ambientais são indispensáveis para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade, determinando como adultos e crianças pensam, sentem e interagem no ambiente escolar,

É a qualidade e disposição de espaços e tipos de materiais que possibilitarão determinadas aprendizagens tais como a conquista da autonomia, a capacidade e competência com os pares, a exploração e descoberta do mundo social e natural e a resolução de problemas. A presença e disposição de materiais no espaço educativo servem de suporte para as primeiras aprendizagens nas áreas do conhecimento além de competências corporais, simbólicas e expressivas (KISHIMOTO, 1999, p. 2).

A escola deve valorizar as experiências dos alunos e acolher práticas comuns do seu dia-a-dia para que as atividades pedagógicas se tornem mais envolventes, ricas e contribuam na formação de indivíduos reflexivos, críticos e ativos.

Algumas escolas precisam, ainda, deixar de praticar a comunicação “tradicional” ou “hipodérmica” (WOLF, 1987, p. 123), como um processo linear de transferência de informações de um indivíduo ativo para outro passivo.

O processo comunicacional, hoje, é considerado pelos estudiosos como transformação e construção cognitiva e emocional produzida por receptores e emissores com suas experiências de vida inseridas no contexto sociocultural. Deixa de ser considerado um processo linear e passa a multidirecional, histórico, individual e coletivo.

A comunicação é atividade de elementos ativos, culturais, históricos, que possuem experiências, crenças, conceitos, sentimentos, idéias, práticas que são captadas e reelaboradas nesse processo, nem sempre previstas e nem rigorosamente controláveis.

Entre os recursos pedagógicos que temos à disposição nas escolas, incluindo os brinquedos e brincadeiras, o televisor e o DVD são os mais comuns.

Pesquisas apontam que as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs - vêm conquistando espaço no processo ensino-aprendizagem, proporcionando discussões e debates entre todos os envolvidos.

Durante estágios supervisionados, constatou-se que o vídeo era a “salvação”, quando o professor substituto assumia a classe: os alunos assistiam a um filme do Walt Disney e, após a projeção, o professor perguntava: “Vocês gostaram do filme?” A resposta era sempre lacônica: sim, não, mais ou menos ou se omitiam. O professor não estendia a conversa – pedia logo para os alunos desenharem qualquer coisa sobre o filme, não comentava os desenhos –, e pedia que os guardassem nas pastas de atividades. Às vezes, pedia um resumo do filme. Outra prática comum e que ainda pode-se presenciar durante as visitas à escola, foi a sessão de filmes às sextas-feiras, quando, tradicionalmente, os alunos mais faltam, pois sabem que os professores não iniciam matéria nova.

Os professores nunca pararam para refletir sobre sua prática? Não seria a falta de significado da sua prática a causa do desinteresse dos alunos? Será que não percebem o vídeo como um meio para a comunicação escolar?

Na Universidade, o vídeo é considerado mediador de comunicação, interação, reflexão e formação crítica.

Não se pode esquecer que algumas Universidades não instrumentalizam os futuros professores para o trabalho com os meios de comunicação social.

Considerando que a escola deve proporcionar comunicação sociointerativa, criar espaço para trocas de experiências, explorar objetos, brincadeiras, costumes, materiais midiáticos que fazem parte da vida de todas as pessoas, é que se decidiu analisar o uso do vídeo em sala de aula, como mediador das relações comunicacionais, facilitador da constituição de espaço inclusivo inclusão e amenizador das diversidades.

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, presidida por Jacques Delors (1996, p. 6), *cuja missão era desenvolver um trabalho de estudo e reflexão sobre os desafios que a educação deverá enfrentar nos próximos anos*, enfatiza que nada pode substituir a relação dialógica professor-aluno.

Recomenda atenção particular ao status social e cultural dos educadores, bem como aos instrumentos necessários ao ensino eficaz: livros, meios de comunicação modernos, ambiente cultural e econômico da escola e formação permanente, baseada em quatro pontos:

- **aprender a conhecer** - conciliar uma cultura geral com aprofundamento em algumas áreas;
- **aprender a fazer** - trabalho em equipe e revitalização da relação entre atividades profissionais e estudo;
- **aprender a ser** - fortalecimento da responsabilidade pessoal na realização do destino coletivo;
- **aprender a viver junto** - tolerância, solidariedade, conhecimento e respeito pela história de outros povos, suas tradições e espiritualidade, contribuindo para a “utopia necessária” da paz e da formação de uma sociedade mundial mais justa, igualitária e mais humana (DELORS, 1996, p. 8).

O educador e o educando devem sentir-se e ver-se como sujeitos capazes de transformar-se e transformar. Para um trabalho eficaz, na práxis pode-se agregar novos meios que facilitem a mediação e interação em sala de aula.

A comunicação e a educação são processos sociais históricos que se desenvolvem pela ação da escola e das mídias. Entretanto, a comunicação é vista por muitos como instrumento, uma tecnologia, enquanto que poderia ser parceira dos fins – o que justificaria a educação e comunicação como processos sociais.

A escola é encarada como espaço do saber e as mídias, responsáveis pela informação e entretenimento.

As mídias e a educação, apesar de características comuns, parecem ocupar lugares diferentes na sociedade. O educando ora é sujeito da atividade pedagógica, ora é o que recebe as influências dos diferentes meios de comunicação.

A escrita, até então tida como um meio que garante o saber e a comunicação, parece ameaçada pelos novos meios de comunicação.

(...) especialmente aquelas voltadas à imagem eletrônica, ao reforçarem ora a veracidade e instantaneidade da informação, ora os limites tênues entre o visível e o invisível, ou ainda o estímulo à sensibilidade para a pluralidade de formas de expressão artística, acabam se colocando no limite entre o real e o simulado, o verdadeiro e o falso, entre outras inúmeras formas de expressão de dualidade estética, política e normativa. Tem-se, desse modo, uma motivação tanto para seduzir as

tecnologias quanto para rejeitá-las, uma motivação para explicar o seu poder numa imensa pluralidade de instâncias (SOUZA, In CADERNOS DE PESQUISA, 1999, nº 106, p. 11)

O rápido acesso à comunicação pelas diversas mídias, comparado à escrita, gera conflitos na caracterização e legitimação das formas do saber social.

O saber possui diferentes formas e conteúdos e seu processo é mediado pelas formas e veículos de expressão e reconhecimento social.

A educação escolar faz parte de um todo social, é *locus* de comunicação, onde as mídias e situações do contexto social dos alunos devem articular-se.

Os diferentes modos de **comunicação** e de uso de **meios de comunicação** na educação escolar, por **professores e alunos**, não podem ser deslocados da história da sociedade e da escola. Encontram-se aí os limites e as possibilidades de mudança e ampliação desse **conhecimento comunicacional** no processo de ensino-aprendizagem em cursos da Pré-escola à Universidade, sobretudo naqueles que formam professores (REZENDE E FUSARI:1990, p. 2).

A comunicação na sociedade e na escola caracteriza as relações sociais entre os grupos, as desigualdades, os poderes dominantes, as contradições. É nas relações comunicacionais que os integrantes de um grupo expõem, difundem pensamentos, explicações, procedimentos a respeito de suas vidas, em sua situação histórico-político-econômico-social e se constituem como seres sociais.

A comunicação não é o centro do social, não é o motor fundamental da evolução da sociedade, é um componente importante, em relação de dependência, de instâncias superiores (a organização política, econômica, a articulação das relações sociais). O papel da comunicação na transformação social depende das relações sociais, por um lado, e tem caráter relativo de autonomia, por outro, um caráter específico. Sua especificidade consiste na articulação e veiculação efetiva, em forma de troca, de intercâmbio, das diversas visões de mundo, dos sistemas de valores das classes, das instituições, dos grupos, dos indivíduos, em contínua interação evolutiva. A correlação de forças sociais interfere decisivamente no resultado do que a comunicação expressa (MORÁN, 1987, p. 51).

A comunicação e as mídias, a educação em geral e a escolar, não são as únicas responsáveis pelas transformações em uma sociedade. Essas práticas, pensadas como partes integrantes do meio social, recebem e influenciam transformações.

Cabe à educação escolar contribuir para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e de informação e ao professor, conhecer os meios de comunicação, como utilizá-los em sala de aula como recurso pedagógico e facilitador da constituição de espaço inclusivo.

No caso do uso do vídeo, a gravação pode ser apresentada várias vezes, possibilitando análise mais acurada da mensagem.

A utilização de novos meios pedagógicos apresenta complexidade por enfrentar muitas resistências geradas pela cultura interna da escola e pelas rotinas do professor e do pessoal técnico pedagógico.

Trocar práticas conhecidas e dominadas por novas alternativas pode ser visto como ameaça à competência do professor ou à sua função.

A escola deveria ser

(...) um espaço de trocas, interações, socialização, criação, recriação e de influências recíprocas. Não é um espaço linear, homogêneo, em que a expressão individual é anulada. Nele se encontram ações e valores diversos que moldam as condutas de seus participantes (KISHIMOTO, 2000, p. 195).

Os recursos pedagógicos somente se constituirão em uma inovação, se levarem a uma transformação com relação à “leitura” e ao uso do material proposto, vindo ao encontro das expectativas e interesse dos atores sociais. É necessário conhecer o recurso, implementar seu uso, com a colaboração da equipe técnico-pedagógica, levando os professores a acreditarem na proposta como uma alternativa para melhorar e facilitar sua práxis.

O sistema educacional brasileiro é crítico pelos altos índices de reprovação que contribuem para afastar o aluno da escola, comprometendo o acesso e alavancando a evasão (...) Para explicar esse fracasso escolar são invocados inúmeros argumentos (...), entre eles, destacam-se o baixo grau de qualificação do corpo docente e a precariedade de recursos didáticos em sala de aula (DRAIBE e PEREZ, 1998, p. 29).

Em sala de aula, ainda se descartam os meios tecnológicos e prevalece o uso do quadro-negro, do giz, do livro didático e de alguns mapas.

(...) esta maneira de ver traduziu-se numa concepção de inovação **acrescentada**, num duplo sentido: porque corresponde a um mero acréscimo de recursos, que não questiona a lógica de utilização dos já existentes; porque vem adicionar-se a um sistema de acolhimento (a escola) sem ter em conta a sua especificidade, a sua unidade complexa, os efeitos do sistema. O caráter **acrescentado** da inovação está na base da sua rejeição, desfiguração, ou redução a um caráter periférico, que caracterizam o insucesso de muitas inovações. Em suma, a inovação, concebida como uma soma ao que já existe, dificilmente consegue a necessária força de impacto, susceptível de induzir mudanças globais e qualitativas no sistema de acolhimento (CANÁRIO, 1995, p. 167).

Como enfrentar tal situação? FORQUIN (1993) comenta que a escola possui uma cultura própria – costumes, crenças e vivências dos grupos que a compõem:

(...) a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana (...) a educação escolar não deve se limitar a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, mas também torná-los efetivamente transmissíveis,

efetivamente assimiláveis a jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação ou de "transposição didática" (1993, p. 16).

Como os professores vêem os meios de comunicação? Apenas como veículos, meramente reprodutores de informações e o receptor um ser passivo?

(...) se considerarmos a cultura como um conjunto de valores, ações que caracterizam um determinado grupo social, esse espaço de cultura deve revelar os eixos que mantêm o modelo das instituições nela criadas. Forquin, Nóvoa, entre outros, evidenciam como aspectos da cultura maior se refletem nas instituições criadas, que a escola seleciona valores que a sustentam e que se materializam nas concepções de seus profissionais, na forma de interação com os alunos, na escolha de materiais e na própria organização da instituição (KISHIMOTO, 2000, p. 195).

É preciso reorganizar a estrutura escolar, rever seus conceitos de transmissão de conhecimentos, refletir sobre sua finalidade e criar espaços para relações comunicacionais abertas, possibilitar aos alunos trazerem suas vivências, realidades e dúvidas e explorar tais informações, transformando-as em meios para a construção do conhecimento.

Se não há realmente ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica do professor, é necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor. Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. (...) É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência (FORQUIN, 1993, p. 09).

O professor deve acreditar no conteúdo que ensina, no método e estar qualificado para utilizá-lo, ter claros seus objetivos para uma práxis crítico-reflexiva. Não deve preocupar-se apenas com os meios,

(...) desvinculando-os dos fins a que servem, do contexto em que foram gerados. Significa ver a prática pedagógica exclusivamente em função das variáveis internas do processo de ensino-aprendizagem, sem articulação com o contexto social em que esta prática se dá (CANDAUI, 1983, p. 19).

Professores que não pensam sobre sua ação tornam-se meros reprodutores de um currículo fechado e imposto por outros.

Cabe ao professor definir um projeto histórico a ser desenvolvido e, com imaginação e comprometimento, encontrar os meios para atingi-lo.

(...) daí a ansiedade, hoje existente nos meios educacionais, por receitas e mais receitas de “como fazer” a educação, na expectativa de que, sabendo-se como fazer, se chegará a algum resultado. Evidentemente que se pode trabalhar com meios efetivos para fins que não se decidiu por eles. Muitas vezes, o educador aplica técnicas para o atendimento de fins que não decidiu. Inconscientemente pratica um serviço para outros donos do poder (LUCKESI, 1987, p. 30).

O professor deve identificar-se com os motivos de sua ação pedagógica. Não se pode separar cultura de educação. A educação de um indivíduo se dá por meio de outro. Há conhecimentos, crenças e valores que já fazem parte da própria experiência individual. O conteúdo (cultura), transmitido pela educação, é um elemento que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos (FORQUIN, 1993, p. 10).

Para Habermas (1987), a ação comunicativa se dá no “mundo da vida” composto pelos processos de reprodução cultural, integração social e socialização.

Niza, descrevendo a organização do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, salienta a prática continuada de análise e reflexão do grupo profissional, que ocorre de maneira transversal, em um processo de cooperação democrática, ação direta, não como delegação ou representação.

A pedagogia é vista como cultura, ação social para dirigir uma prática, transformada pela reflexão crítica com intuito de melhor aproveitamento do contexto social.

A comunicação é elemento central nessa prática. Os alunos têm liberdade de se expressar, de construir seus próprios conhecimentos sobre o mundo e a vida, dando sentido social às aprendizagens.

A **cooperação** é a melhor “(...) estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola (NIZA, 1998, p. 79)”.

A aprendizagem cooperativa é uma relação social circular, multiplicadora de interação, de ajuda entre as pessoas do grupo. “A estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também (NIZA, 1998, p. 79).”

O sucesso da ação reflexiva, trabalho cooperativo e comunicação aberta, do uso do vídeo como meio facilitador e provocador de interação, facilitador da comunicação escolar e da constituição de espaços inclusivos depende da formação inicial e contínua do profissional.

Referências

CANDAU, V. M. & LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia educacional*. Rio de Janeiro: ABT, 1983.

DELORS, J. Educar para o futuro. *O Correio da UNESCO*, ano 24, nº 6, junho/1996, p.6-11,.

- DRAIBE, S. M.; PEREZ, J. R. R. *O programa TV Escola: desafios à introdução de novas tecnologias*. Cadernos de Pesquisa, nº 106, março, 1999: 27-50.
- FORQUIN, J.C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. *Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança*. Revista Nuances. Unesp, 1999.
- _____. *Brinquedoteca: espaço de cultura*. ANAIS: Seminário Internacional da OMEP : Infância – Educação Infantil: Reflexões para o início do século, 24-26/07/2000.
- _____. *A brincadeira e a cultura infantil*. Revista O Brinquedista. São Paulo: ABB (Associação Brasileira de Brinquedotecas). Ano 5, nº 24, 2000.
- LUCKESI, C. C. *O papel da didática na formação do educador*. São Paulo: FDE (11), 1987.
- MACHADO, Edilene Vieira. *Formação de Sujeitos para a Inclusão nas Universidades: Direitos Humanos*. **Notandum**. Ano XII – N. 20 mai-ago 2009, CEMOr-Feusp / IJI-Universidade do Porto.
- _____. *Educação para a excelência*. **Notandum livro 14**. Coleção Sagres. Jean Lauand, (org.): vários autores. São Paulo: Factash Editora, 2010, p. 64, 2010.
- _____. *Algumas condições do discurso acadêmico para que se leve em conta o tema da inclusão*. In: LAUAND, Jean (Org.). **Filosofia e Educação: estudos 16**. São Paulo: Factash, 2009. p. 17-31.
- MARTINS, M. C. *Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992, 10.
- MORÁN, J.M. *Educar para a comunicação: análise das experiências latino-americanas de leitura crítica da comunicação*. São Paulo: ECA/USP, 1987. (Tese de Doutorado)
- NIZA, S. *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*. Revista Inovação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998 (11) 1998: 77-98.
- REZENDE E FUSARI, M. F. *Meios de comunicação na formação de professores: televisão e vídeo em questão*. São Paulo: 1990. (Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia, USP)
- SOUSA, M. W. *Comunicação e educação: entre meios e mediações*. Cadernos de Pesquisa, nº 106, março, 1999.
- WALLON, H. *A atividade proprioplástica*. In WEREB, M. J. G. & NADELBRULFERT, J. (orgs.) *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986. (Col. Grande Cientistas Sociais)
- WOLF, M. *Teorias da comunicação*. Lisboa: Presença, 1987.

Recebido para publicação em 29-01-12; aceito em 11-03-12