

Aprendizaje colaborativo en red:

una nueva estrategia para el uso de la tic en una escuela inclusiva

Eladio Sebastián Heredero

Como citar: HEREDERO, E. S. Aprendizaje colaborativo en red: una nueva estrategia para el uso de la tic en una escuela inclusiva. *In:* GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 41-64. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-259-8.p.41-64>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM TEMPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

David Rodrigues

A Educação deve ser concebida para promover o triunfo da cooperação sobre a competição como destino natural do progresso humano (JOHN DEWEY).

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da Educação segundo uma perspectiva inclusiva é, hoje em dia, um conceito internacional e mesmo mundial. No entanto, este conceito de “Educação Inclusiva” (EI), quando aplicado a países com modelos diferentes e em diferentes estádios de desenvolvimento dos seus sistemas educativos, assume significados muito diferentes. Diferentes do âmbito e no conceito.

Quanto ao âmbito há países em que o termo EI se aplica à inclusão de alunos com condições de deficiência na escola regular. Noutros países, no entanto, a EI tem um âmbito muito mais alargado abrangendo serviços que apoiam todos os alunos que em qualquer momento do seu percurso escolar experimentam dificuldades nas suas aprendizagens. O conceito de EI

é também variável. Existem conceitos em enfatizam a ligação à comunidade, outros que realçam a aprendizagem em conjunto e outros ainda que encaram a Inclusão como uma rejeição do insucesso e do abandono escolar e promovendo a escola universal não discriminatória (WILSON, 2000).

É assim, quase inevitável que se inicie um artigo que se refira à Educação Inclusiva - EI clarificando o conceito a que nos queremos reportar. Apresentamos um conceito de EI publicado em Rodrigues (2007, p. 35) como:

um modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou estatuto socioeconómico. A EI tem por objectivo alterar as práticas tradicionais, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as singularidades dos alunos.

Vamos referir-nos ao conceito que foi usado na Conferência Internacional da UNESCO realizada em Genebra em 2008 (UNESCO, 2008). O conceito apoia-se em quatro linhas principais:

1. *A Inclusão é um processo sempre inacabado de encontrar maneiras melhores de responder à diversidade.* Este aspecto realça o carácter evolutivo e permanente da promoção da Inclusão. Não há certamente escolas inclusivas mas tão só escolas que se encontram mais próximas ou mais longe de tornarem escolas inclusivas.
2. *A Inclusão diz respeito à identificação e remoção de barreiras.* Na escola actual existem numerosas práticas, “naturalizadas” pelo seu uso frequentemente que podem criar barreiras à aprendizagem. A função da EI é recolher e relacionar informação de fontes diversas para planear melhores práticas, estimular a criatividade e a resolução de problemas de forma a eliminar barreiras á aprendizagem.
3. *A Inclusão refere-se à presença, participação e sucesso de todos os alunos.* A EI não respeita só ao acesso (presença) mas promove a participação (obviamente activa) e o sucesso (resultados na perspectiva do currículo) de todos os alunos. Por vezes entende-se que a EI termina no acesso à escolaridade; pelo contrário a EI estende a sua acção até ao sucesso de todos os alunos. Dizer que o acesso é responsabilidade do sistema e o

sucesso é responsabilidade pessoal dos alunos não é, pois, um princípio inclusivo.

4. *A Inclusão implica uma ênfase particular nos grupos de alunos que se encontram em risco de marginalização, exclusão ou insucesso.* De notar a expressão “ênfase particular” que demonstra que a EI visa toda a comunidade escolar (alunos, professores, famílias, comunidade etc.) e não só os alunos com dificuldades.

2 INCLUSÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

O termo “qualidade” é largamente usado em Educação. Parece tão consensual que é profusamente usado tanto pelo discurso político como pelos próprios professores e investigadores. Mas existem vários olhares sobre a qualidade.

Antes de mais, há um olhar *diacrónico*. Ao longo da história da Educação, “qualidade” tem assumido diferentes conceitos e significados. O que se considerava qualidade há 30 anos atrás não é certamente o que se considera hoje. Mais recentemente a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem sido considerado um factor de qualidade educativa.

Pode existir também um olhar *sincrónico*. A qualidade pode ter significados diferentes em função do locus geográfico de que se fala e sobretudo em função dos diferentes participantes no processo educativo. Será que quando se fala de qualidade o termo quer dizer a mesma coisa para pais, alunos, gestores, professores ou políticos? Algumas aproximações do conceito de “qualidade” aproximam a sua aferição do nível de “*satisfação do cliente*”. Mas, em Educação, quem é o cliente? Os pais? A sociedade? Os alunos? E se são tantos e vários, podem eles ser igualmente satisfeitos com o mesmo serviço? A diversidade dos contextos educativos é tão grande que parece difícil falar de qualidade em termos absolutos ou essenciais; teremos certamente que nos referir à qualidade enquanto valor *relativo* resultante da interação do processo educativo com diferentes condições do meio.

A qualidade não é, pois, um termo que tenha um valor normativo absoluto, por muito que os discursos políticos e institucionais pareçam

não ter dúvidas sobre isto. Os indicadores que se seleccionam (e os outros que se ignoram), as formas e os momentos em que se avalia a qualidade são decisões políticas e, portanto, socialmente construídas em função dos objectivos que se deseja alcançar num determinado contexto. A qualidade filia-se, assim, mais nas negociações e relações de poder do que num consenso inquestionável e “natural”.

Analisando os documentos produzidos por organizações internacionais (nomeadamente as Nações Unidas e a UNESCO) bem como o impacto que tiveram nas legislações nacionais de múltiplos países, a Inclusão deve ser considerada como um dos factores que actualmente se tem que valorizar em termos de aferição da qualidade de um sistema educativo. Sobre a relação entre Inclusão e qualidade, Nóvoa (2005, p. 220) afirma que “[...] é preciso manter a tensão entre a qualidade e a equidade principalmente num período em que a situação económica tende a valorizar a “qualidade total” em lugar da “qualidade para todos”.

Realçaríamos a expressão “Qualidade para todos”. O certo é que o termo qualidade tem sido mais associado a sistemas educacionais selectivos, competitivos e “meritocráticos” (para alguns) do que a sistemas mais universais e inclusivos (para todos). Há pouco tempo, em Portugal, a reinstalação de exames nacionais no final de cada ciclo da escolaridade básica – e a consequente possibilidade de reprovação - foi saudada por alguns partidos políticos como uma importante medida em favor da qualidade da educação...

3 QUALIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar de tão polissémico, o conceito de qualidade mostra-se bem mais linear quando usado nos discursos políticos: é uma qualidade que é aferida sobretudo pelas (elevadas) competências académicas que os alunos adquirem e aferida por processos comparativos transnacionais. Assim, nesta perspectiva, a inclusão na escola regular de alunos com alguns tipos de problemas pode ser encarada como um contratempo para atingir esta qualidade através da “excelência académica”.

Para muitos profissionais e mesmo para o senso comum, quanto mais heterogénea e mais diversa é uma classe ou uma escola mais problemas

haverá com o aproveitamento dos alunos e conseqüentemente menor será a qualidade atingida. Os argumentos sobre esta posição são que se gasta demasiada energia em tentar conciliar as diversas singularidades dos alunos e que se “perde tempo” com alunos com dificuldades, tempo este que podia ser usado para fazer progredir os alunos sem dificuldades. Assim, classes mais homogêneas teriam mais possibilidades de alcançar uma boa qualidade

Mas... e se adotarmos como parâmetro de qualidade um gama alargada de saberes, competências e atitudes, se usarmos um conceito lato de qualidade(s) em que esta(s) se reporte(m) a diferentes actores, diferentes capacidades, a diferentes objectivos de aprendizagem? Se tivermos esta visão abrangente, verificaremos que a posição descrita antes, apesar da sua aparente solidez, é uma posição que só pode recrutar a seu favor a evidência ilusória do senso comum (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011). Senão vejamos:

A percepção da diferença contribui para a construção da identidade e tem, por isso, um papel determinante na aprendizagem. *Não se pode construir uma identidade senão num ambiente diverso.* Nunca agradeceremos o suficiente aos outros por nos ajudarem a entender e a estruturar o que somos a partir da diferença que neles percebemos.

Quando olhamos a qualidade no contexto do currículo global da escola (mesmo no sentido restrito de nível académico) verificamos que não são sempre os mesmos alunos que têm dificuldades nas mesmas situações. Todos têm, portanto, uma contribuição para a qualidade global da turma e da escola com os seus insucessos e os seus erros. Desta forma, *a qualidade assume-se mais no campo das heurísticas de ensino e menos no campo dos resultados.* Uma educação de qualidade, neste aspecto, será a que é capaz de dinamizar a aprendizagem em grupos de alunos que podem apresentar tanto dificuldades como proficiência, em diferentes momentos, matérias ou contextos.

Fazer depender a aprendizagem da interacção directa e individual com o professor é um modelo desactualizado de ensino e aprendizagem. *Os materiais, os colegas, os documentos, o meio, a pesquisa, são contextos que devem ser accionados para potenciar a aprendizagem de todos.* Grandes teóricos da aprendizagem como Piaget, Vigotsky e Brunner, proporcionaram preciosas contribuições para conhecermos o quão indispensável à aprendizagem podem ser as mediações,

os materiais e os contextos. Só é possível promover a aprendizagem de classes (naturalmente) heterogêneas se for criado na sala de aula um ambiente de trabalho em que o aluno disponha de autonomia e de meios de aprendizagem e de ensino que não se resumam à interação directa com o professor.

As dificuldades de alguns alunos podem ser usadas para encontrar estratégias de ensino para outros. Sabemos que o “erro” tem uma função educacional importante se puder ser analisado, contextualizado e entendida a sua correcção. É conhecido o exemplo das pessoas que têm problemas, por exemplo, em matemática e que finalmente superam as suas dificuldades quando a começam a... ensinar. Um ambiente de aprendizagem rico e diversificado é proveitoso para quem ensina e para quem aprende. As tarefas de ensino e aprendizagem constituem uma verdadeira *divisão* de perspectivas até no seu sentido mais etimológico de “visão a dois - di-visão.”

Enfim, são as *turmas heterogêneas e complexas* as que proporcionam experiências aos alunos para viver, negociar e progredir em sociedades que elas próprias são complexas e conflituais. (Já imaginaram que sucesso desportivo teria uma equipa de futebol constituída pelos melhores onze jogadores do mundo mas... todos goleiros?)

Defendemos que existe uma relação próxima entre EI e qualidade. Não pode haver qualidade numa escola que, de tanto perseguir a homogeneidade, acabe por se afastar dos valores que deve ter como escola para todos os alunos da comunidade em que se insere. Não pode haver inclusão se a preocupação da escola for nivelar (“normalizar”) o ensino para o adequar ao inexistente “aluno médio”. Uma educação que se reporte a uma tipologia de alunos e que recorra a um leque restrito de experiências de aprendizagem irá prejudicar por falta de qualidade e respostas alunos cujas motivações, necessidades, capacidades e socialização os afastam do ritmo da maioria dos seus colegas (RODRIGUES, 2007).

Precisamos de progredir no conhecimento dos factores que podem levar as escolas serem mais inclusivas e, desta forma, terem mais qualidade. Antes de mais recolhendo, sistematizando, aproveitando tudo o que a escola já é capaz de fazer. Ainscow (2007) afirma que “as escolas sabem mais do que o que usam” e, assim, se todas as escolas tiverem

condições para usarem tudo o que podem e sabem fazer, ir-se-á verificar um enorme avanço.

Mas o que a escola sabe e tem não é, certamente, suficiente para empreender este processo de inovação: é fundamental que as escolas recebam apoio para serem capazes de assumir novos desafios. Só quem se sente apoiado ousa fazer algo de diferente e de novo. Este apoio significa que a escola deve estar convicta de que dispõe de meios humanos e materiais que lhe permita iniciar um processo de inovação. A EI é, em muitos aspectos, não uma evolução da escola integrativa mas, antes, uma ruptura com a escola tradicional (RODRIGUES, 2007). Por isso, é preciso que as escolas que querem apostar em projectos inclusivos sejam (e se sintam) apoiadas para empreender projectos criativos, originais e de qualidade para os alunos. A escola tem que se tornar uma organização mais coesa, mais confiante nos seus projectos e capaz de responder solidariamente aos desafios que se lhe deparam. Sem que a escola seja reforçada com mais e melhores recursos humanos e materiais, a Inclusão pode tornar-se numa retórica temporária e superficial.

Claro que esta empresa não é fácil: conseguir a qualidade para todos os alunos através da Inclusão é uma tarefa muito mais árdua do que construir uma aparente qualidade para alguns dos alunos, através do reforço de práticas uniformizadoras e complacentes com a exclusão.

A Inclusão é cúmplice da(s) qualidade(s). Não queremos uma Inclusão que promova uma “educação de saldo” na escola: todos os alunos têm direito a serem estimulados ao nível máximo das suas capacidades e apoiados nas suas dificuldades. O facto de todos os alunos terem pontos fortes e menos fortes é certamente um dos lugares de encontro que a escola tem de explorar. Mas a diversidade deve ser encarada como uma exigência de qualidade e não como um folclore “para inglês ver”. Talvez pudéssemos desenvolver projectos educacionais subordinados à ideia “reconhecer mais qualidade à diversidade e dar mais diversidade à qualidade”.

4 PORTUGAL: UM ESTUDO DE CASO

Uma das qualidades que actualmente é reconhecida nos sistemas educativos é, sem dúvida em que medida os alunos, os professores e as

escolas têm acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Este acesso tem sido objecto de grandes investimentos por parte dos diferentes Governos. Estes investimentos não serão estranhos ao facto das TIC darem por si só uma aura de “modernidade” e de “eficiência” aos sistemas que as usam.

Portugal constituiria um bom estudo de caso sobre esta relação entre TIC e Educação. Em 1986 foi lançado a nível nacional um projecto de TIC para a Educação. Este projecto, designado Projecto Minerva (deusa grega do conhecimento...) que teve a duração de sensivelmente oito anos e implicou centenas de escolas portuguesas. Após a sua extinção em 1994 outros projectos, ainda que com modelos diferentes o vieram substituir.

Mais recentemente o governo implementou um programa de distribuição/utilização de computadores pessoais para cada aluno chamado Magalhães (por analogia ao nome do navegador português de iniciou a primeira circum-navegação ao globo – Fernão de Magalhães). Estes computadores pessoais são produzidos expressamente para a Educação e integram-se na arquitectura de equipamentos que são desenvolvidos noutros países para propósitos idênticos. Só no presente ano lectivo (2010/2011) estima-se que serão distribuídos pelas escolas a preços dependentes das capacidades económicas das famílias dos alunos (de grátis até 150 Euros) 250.000 computadores pessoais “Magalhães”.

Este programa, juntamente com outros ambiciosos programas de equipamento das escolas com “data-shows”, “quadros interactivos”, rede wireless, etc., constitui vasto programa de equipamento das escolas portuguesas com o acesso e utilização de TIC.

Em relação aos alunos com deficiência foram criados 27 Centros de Avaliação e de Recursos de TIC que procuram assegurar por todo o país a avaliação e equipamento das escolas com a tecnologia de Apoio que os alunos com NEE necessitam.

Este processo é ainda muito recente e existem muito poucos estudos sobre o seu efectivo impacto na Educação e na Educação Especial mas todo este processo tem sido apresentado pelo Governo como uma bandeira de evolução e de modernidade do sistema educativo.

5 AS TIC NA EDUCAÇÃO: PROMESSAS E REALIDADES

A chegada das TIC à Educação esteve quase sempre rodeada de alguns equívocos.

Antes de mais pelo facto de se imaginar que a simples presença e utilização das TIC modificaria sensivelmente a escola. É interessante notar que os primeiros programas de uso escolas (chamados programas tutoriais) reproduziam o mais convencional que a escola podia apresentar: uma dinâmica de pergunta-resposta em que o computador (emulando um professor) sempre sabia a inequívoca resposta que o aluno tinha que encontrar. Rapidamente se tornou claro que as tecnologias, por si só não constituíam uma reforma educacional mas eram uma ferramenta que poderia ser usada ao serviço de qualquer modelo de escola: desde a mais tradicional à mais inovadora.

Um segundo equívoco era que a utilização das TIC pelos alunos podia ser tratada como um mero conteúdo curricular em que os alunos aprendiam a usar programas instrumentais (tais como os processadores de texto, as bases de dados, os programas de apresentação de dados, etc.). Ora tornou-se também evidente que, para que as tecnologias pudessem ser usadas e aproveitadas em todas as suas potencialidades, era necessário que não só os alunos se familiarizassem com elas (e muitas vezes até melhor que muitos professores...) mas que toda a comunidade escolar usasse as tecnologias de forma aberta e “natural” tal como se usariam equipamentos, bibliotecas ou outros recursos. Entender que as tecnologias eram algo que se devia ensinar aos alunos enquanto o resto da comunidade escolar permanecia num estado “Pré-tecnológico” foi também um equívoco ligado à utilização das TIC na Educação.

A introdução das TIC na Educação é um processo de reforma que, como todos os processos semelhantes, implica tempo, meios e a atuação numa multiplicidade de factores.

Sem procurar – dada a natureza do presente documento – ser exaustivo em relação a às condições que podem ser decisivas para que a reforma das TIC seja bem sucedida na Educação, lembraríamos o trabalho de Antonovsky (1987). Para este autor o sucesso dos processos de inovação

depende de uma variável que ele designou por sentido de coerência. O sentido de coerência ou confiança pode definir-se como a percepção de que:

- a) Os envolvimento em que a pessoa actua são estruturados e previsíveis,
- b) os processos desenvolvem-se em conformidade com a planificação feita,
- c) existem recursos para responder às solicitações e
- d) as solicitações são entendidas como desafios merecedores de energia, investimento e compromisso.

São estas, segundo o autor, as características que um processo de inovação deve ter para poder ser bem sucedido.

Olhando mais de perto para o processo de introdução das TIC em Educação e em Educação Especial entendemos a complexidade que este processo comporta: nem sempre os envolvimento que usam as TIC são estruturados e previsíveis; os processos de TIC usam muitas vezes metodologias em que o aleatório e o imprevisto têm um papel determinante, os recursos são muitas vezes deficitários, os programas de financiamento que os facultam frequentemente respondem tardiamente às solicitações e, finalmente, encontra-se muitas vezes nos professores uma resistência à sua introdução por pensarem que as TIC são mais um trabalho ou a complicação no seu trabalho.

Vemos assim que a introdução das TIC na Educação é um processo complexo em que a sua força motivacional e a sua aura de modernidade se confrontam com numerosos obstáculos oriundos da forma habitual de funcionamento da escola. Talvez sejam estas algumas das razões que têm atrasado e dificultado que as TIC se integrem harmoniosamente, naturalmente, na Educação/Educação Especial.

No entanto as realidades aproximam-se mais que nunca das promessas e é actualmente óbvio que as TIC têm um papel crescente e cada vez mais importante nas estratégias, nos ambientes, na informação e na dinâmica das escolas.

6 As TIC e INCLUSÃO

Situamos desta forma os parâmetros de análise das TIC e da Inclusão: de um lado uma tendência generalizada para usar nos sistemas

educativos a perspectiva da inclusão enquanto modelo de qualidade da escola, por outro lado o imenso potencial das TIC para a Educação.

Serão estes dois universos compatíveis, susceptíveis de se harmonizar?

Não é evidente nem fácil por três razões principais:

- As TIC desenvolveram-se em grande parte com base em modelos tutoriais. Quer isto dizer que as TIC se apropriaram de algumas das competências mais tradicionais do professor (ex: transmissão de um conhecimento fechado na dimensão e na profundidade). Encontramos ainda muito software e outras aplicações que reproduzem este modelo. Ora este modelo não se adequa a uma organização lectiva que tenha por objectivo a inclusão dado que se evitam modelos transmissivos fazendo tornando o aluno um agente activo da sua própria aprendizagem.
- Outra questão prende-se com o carácter individual que as TIC , sabendo-se que uma enorme percentagem de aplicações são pensadas para um aluno individual sendo muito restritas as possibilidades de encorajamento de um trabalho de grupo. Ora a EI ao valorizar a contribuição de cada aluno para a aprendizagem de todos, dá uma particular atenção ao trabalho cooperativo, ao trabalho feito em grupo em que todos encontram uma área de participação.
- Por fim, e em muitos países, verifica-se que as TIC são um factor adicional de desigualdade social. Tem sido repetidamente apontado por entidades internacionais (entre as quais a União Europeia) os perigos da info-exclusão, isto é a forma como significativos grupos de alunos podem ser excluídos ou ver a sua participação dificultada pelo causa do seu género, cultura ou meio socioeconómico de proveniência. A info-exclusão é pois um facto que, a não ser atalhado, pode ainda tornar mais difícil o processo de Inclusão de todos os alunos numa comunidade escolar.

Não é pois, óbvio que as TIC sejam incondicionais aliadas da EI. Mas existe uma grande margem de conceitos e de modelos que, permitem pensar nas TIC como ferramentas que podem ou não ser usadas em EI. Florian (2010) chama a atenção exactamente para este facto ao dizer que as TIC podem ser usadas numa perspectiva de reforço de modelos tradicionais ou como reforço de modelos inclusivos. Esta autora, realça

que se podem usar as TIC como um “recursos adicional para alguns” ou no quadro de uma resposta educativa para todos. Haveria assim necessidade de três modificações (op.cit.):

1. Mudança de foco das diferenças dos aprendizes para a aprendizagem de todos (não “mais recursos só para alguns”),
2. Rejeição das crenças determinísticas sobre as aptidões e da ideia que a presença de alguns bloqueará o progresso de outros, e
3. formas de trabalho entre os alunos e entre estes e os professores que respeitem a dignidade dos alunos como membros plenos da sala de aula.

As TIC, à semelhança de muitos outros recursos, é um poderoso instrumento que precisa de ser interrogado, escrutinado e pensado para poder ser usado como um aliado da EI (RODRIGUES, 1999). A vertiginosa evolução das TIC permite hoje em dia dispor de meios que podem constituir uma enorme mais valia para o desenvolvimento de ambientes inclusivos nas escolas. Daria quatro exemplos:

1. A existência em muitas escolas de modelos que incentivam a comunicação entre os alunos (ref. Intranet, facebook, plataformas de e-learning tipo Moodle, etc.),
2. A utilização de quadros interactivos e meios informáticos na apresentação das aulas, permitem que os alunos disponham apresentações que poderão usar em variados contextos (dentro e fora da sala de aula e da escola)
3. Os meios disponíveis de armazenamento, acesso e troca de documentação (tipo “Drop Box”) proporcionam possibilidades acrescidas de colaboração entre os alunos mesmo em espaços e tempo não escolares.
4. O crescente acesso de alunos aos meios informáticos e nomeadamente aos computadores e meios de comunicação (ref: telefones celulares com ligação à Internet) permite a existência de uma base de comunicação que pode ser usada para o desenvolvimento de ambientes inclusivos.

É muito interessante verificar que se tem criado nos média e no “senso comum” uma incompatibilidade entre as TIC e a escola. Diz-se que os jovens recusam a escola para mergulhar no mundo das TIC. A este respeito evoco o estudo feito à 3 anos sobre a geração electrónica,

a *e-generation* (CARDOSO; ESPANHA; LAPA, 2007). Este estudo investiga, entre outros aspectos, como os jovens que foram educados já no mundo das TIC estabelecem as suas interacções usando essas mesmas TIC. E as conclusões são muito interessantes: 1. Cerca de 80% dos jovens internautas comunicam e pedem ajuda aos colegas em chats ou noutras formas de comunicação online e perto de um quarto contactam os professores; 2. Uma das principais utilizações sociais da rede é a interacção e comunicação, ainda que mediada, com os pares que os jovens conhecem da escola e de outros contextos; 3. As actividades mais populares na rede entre os jovens portugueses inquiridos são receber mensagens de correio electrónico, consultar bibliotecas, enciclopédias, dicionários e atlas na rede ou procurar informação relacionada com os estudos; e 4. Para mais de 80% destes jovens verifica-se a clara preferência em comunicar com pessoas que conhecem de outros locais e, em especial, da escola.

Afinal a *e-generation*, isto é, os jovens que hoje frequentam as nossas escolas estão receptivos e mesmo ávidos de interacção uns com os outros! Mesmo quando usam as tecnologias, eles procuram grupos, colegas, professores e contactos de forma a fortalecer a sua interacção.

7 SÍNTESE E RECOMENDAÇÕES

As TIC são, como sempre foram e certamente serão, uma ferramenta, um utensílio que poderá ser usado a favor da Inclusão mas também no sentido inverso a ela. Antes como agora continuam em aberto a possibilidade de opção da escola e do professor. Muitos professores sentem-se ultrapassados pelas TIC. Outros julgam que o movimento das TIC – proveniente de fora da escola” é de tal forma inevitável e impositivo que não há nada a fazer. A esse professores diríamos que a opção sobre o que as TIC vai significar para os alunos e para a sua aprendizagem continua a ser um possibilidade e não uma inevitabilidade. Precisamos de professores que não se “rendam” face ao avanço das TIC mas pelo contrário pensem o que é possível de fazer de novo, de melhor, com os novos meios que são postos à disposição da escola e dos alunos. Se um professor acha que está a ser ultrapassado pelas TIC então ele precisa de ajuda urgente para que não se torne descartável.

Como síntese terminaríamos com dez recomendações que poderão contribuir para re-conceptualizar o papel das TIC na EI:

- Antes de mais a escola e os professores deverão conhecer e partir dos recursos e dos conhecimentos e das possibilidades concretas que podem ser mobilizadas (equipamentos, programas, [...]).
- Desenvolver dinâmicas inclusivas na sala de aula e usar os recursos existentes das TIC para toda a classe. São as dinâmicas inclusivas de aprendizagem que “convidam” as TIC para participar.
- Usar recursos TIC para toda a classe pode implicar uma valorização ao nível da inclusão de alunos com NEE que tenham acesso a meios de Tecnologias de Apoio ou outras.
- Usar as competências que os alunos têm para partilhar com os outros de forma a estimular uma aprendizagem cooperativa e grupal. Com as TIC, como noutras áreas aprender é uma actividade relacional e cooperativa.
- Melhorar a comunicação/cooperação entre os professores sobre recursos pedagógicos ao nível informático e ao nível da NET. Os professores precisam também de trabalhar num ambiente inclusivo...
- Criar situações em que as TIC sejam uma mais valia para a resolução de problemas ou desenvolvimento de projectos. Criar projectos que tornem as TIC imprescindíveis para a sua boa realização.
- Criar situações em que as TIC sejam usadas como formas de discussão (ex: listas de discussão) blogs, e outros recursos) que impliquem uma participação/interacção aberta de grupos de alunos.
- Incentivar os alunos a pesquisa de sítios/ programas em que se possam desenvolver projectos de pesquisa. Isto implica que sejam fornecidas indicações explícitas e acessíveis sobre onde encontrar a informação e não um vago “vão ver à Internet!”.
- Usar as TIC para alargar a comunicação com outros grupos de alunos e escolas. Criar comunidades virtuais e solidárias (ex: serviços de pediatria de hospitais, comunicação com escolas de outros países/línguas) que dêem sentido à utilização das TIC.
- Incentivar o planeamento colectivo dos professores. O campo das TIC implica conhecimentos muito dispares e quando se trabalha em grupo

quase sempre há alguém que sabe “onde”, “como” e “o quê” diferente dos outros professores.

As TIC em tempo de Educação Inclusiva são uma oportunidade para respeitar identidades e para criar ambientes de aprendizagem em cada aluno tenha a possibilidade de se sentir útil e participativo. Precisamos assim de desenvolver um pensamento proactivo sobre as TIC; isto é, não pensar nas TIC como um tsunami que tudo arrasa no seu caminho mas antes como um fértil e criativo curso de água que, conforme a forma como o dirigirmos, poderá irrigar e ajudar a florescer a Educação do século XXI numa perspectiva de dignificação e construção de oportunidades de igualdade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Prefácio: a viragem inclusiva. In: LIMA-RODRIGUES, L. et al. *Percurso de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Forum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana, 2007. p. 13-19.
- ANTONOVSKY, A. *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- CARDOSO, G.; ESPANHA, R.; LAPA, T. *E-Generation: os usos de Media pelas crianças e jovens em Portugal*. Lisboa: CIES-ISCTE, 2007.
- FLORIAN, L. *Inclusão e necessidades especiais: o que significa ser professor de educação especial na era da inclusão*. Educação Inclusiva, Portugal, v. 1, n. 1, p. 8-14, dez. 2010.
- NÓVOA, A. Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. In: LAWN, M.; NÓVOA, A. (Coord.). *L'Europe réinventée: regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 197-224.
- RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In: _____. (Org.). *Investigação em educação inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2007. v. 2.
- _____. Tecnologias da informação e comunicação e necessidades especiais: o lado do problema e o lado da solução. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, v. 5, n. 3, p. 57-68, 1999.
- RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. *Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?* Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011.
- RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções, *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2011.

CLAUDIA R. MOSCA GIROTO; ROSIMAR B. POKER
& SADA OMOTE (ORG.)

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Conclusions and Recommendations of the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva, 2008. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008.html>>. Acesso em: 14 fev. 2010.

WILSON, J. Doing justice to Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, London, v. 15, n. 3, p. 297-304, 2000.