

A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA

Carlos Henrique de Souza Medeiros¹

Doutor em Comunicação e Mídia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro;
Professor Associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Anádia Maria C. Alves Salles²

Mestranda em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro

Elane Kreile Manhães³

Mestranda em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro

Matheus Carvalho de Mattos⁴

Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro

Resumo

O presente trabalho relata experiências observadas com turmas de sexto e nono anos do ensino fundamental de uma escola privada no município de Itaperuna, noroeste do estado do Rio de Janeiro, onde estudam crianças portadoras de

¹ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Campos dos Goytacazes-RJ, chmsouza@gmail.com

² Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Campos dos Goytacazes-RJ, anadiasalles@yahoo.com.br

³ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Campos dos Goytacazes-RJ, ekreilem@gmail.com

⁴ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Campos dos Goytacazes-RJ, matheuscarvalhodemattos@gmail.com

necessidades educativas especiais (PNEE) em conjunto com crianças sem tais necessidades. A proposta confronta essas experiências, considerando uma base teórica oferecida pelo sociólogo inglês Basil Bernstein, que traz os conceitos de pedagogias visível e invisível. Para além desses conceitos, é traçado um diálogo conceitual, mesclando as características de que tratam essas pedagogias e trazendo, para a prática, o conceito de pedagogia mista proposto por Morais e Neves (2001), na qual as autoras vão além da dicotomia proposta por Bernstein e contribuem com proposições que parecem adequadas para o contexto de inclusão em sala de aula. A experiência demonstrou que, ao utilizar uma diversidade de metodologias, aproveitando aspectos retirados de ambas as pedagogias, crianças PNEE obtiveram êxito e alcançaram o aproveitamento desejado, contando com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), tão presentes em uma sociedade marcada pela conectividade e avanços tecnológicos. São explorados também diversos conceitos relacionados à educação inclusiva e portadores de necessidades educativas especiais, o que contribuirá para o entendimento geral do que é apresentado no presente estudo.

Palavras-chave: inclusão; pedagogia mista; diversidade; tecnologia assistiva; educação especial.

Abstract

This paper describes experiences observed in classes of the sixth and ninth grades of elementary school at a private school in Itaperuna, a town located in the northwest of Rio de Janeiro state, where it is possible to see children with special educational needs (PNEE) along with children without such requirements. The proposal confronts these experiences, considering a theoretical basis offered by the English sociologist Basil Bernstein, who brings the concepts of visible and invisible pedagogies. In addition to these concepts, a conceptual dialogue is traced, merging the features that these pedagogies emerge and bringing into practice the concept of mixed pedagogy proposed by Morais and Neves (2001), in which the authors go beyond the dichotomy proposed by Bernstein and contribute with propositions that seem to be appropriate to the context of inclusion in classrooms. The experience showed that, by using a variety of methodologies, taking advantage of aspects drawn from both pedagogies, PNEE children succeeded and achieved the desired improvement, relying on the use of information and communication technologies (ICT), so present in a society marked by connectivity and technological advances. Several concepts related to inclusive education and those with special educational needs are also explored, which will contribute to the general understanding of what is presented in this study.

Keywords: inclusion; mixed pedagogy; diversity, assistive technology, special education.

INTRODUÇÃO

O Brasil já deu um passo de muita relevância em direção à garantia do direito à educação que não exclua os alunos PNEE: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, que, em seu artigo 4º, estabelece que se deve garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” e, em seu artigo 58, determina que educação especial é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Entretanto, não se pode simplesmente incluir os educandos PNEE em escolas regulares e excluí-los em classes diferenciadas. São necessárias verdadeiras transformações e, como a própria legislação que rege o sistema de ensino brasileiro propõe, devem-se inserir esses alunos em salas de aula regulares das redes particular e pública de ensino para que, dessa forma, todos sejam respeitados em suas diferenças e especificidades e, além disso, todos sejam incluídos em sistemas educacionais desenhados para a maior parte das crianças de forma que, independente de possíveis limitações ou dificuldades, aprendam juntas e que desenvolvam não só habilidades acadêmicas, mas também estratégias de convivência que atenuem suas dificuldades diante da sociedade, estabelecendo e fundamentando a aceitação entre todos.

Uma vez que a proposta escolar inclusiva se trata de um processo recente no Brasil e ainda em fase de construção, é compreensível que ainda existam barreiras a serem transpostas. Os problemas e dificuldades ficam bem visíveis quando se consideram, além das limitações e inadequações nas instalações e dependências de uma quantidade expressiva de escolas, a escassez de material básico, a carência de preparo dos docentes para lidar com públicos tão heterogêneos, a ausência de uma prática pedagógica que contemple a diversidade de necessidades provenientes

desse público e, muitas vezes, a completa falta de equipe de apoio que trabalhe em conjunto com os docentes em prol da efetiva realização desse processo de inclusão.

Ao se desenvolver uma educação inclusiva, faz-se necessário promover mudanças no processo de ensino-aprendizagem, encarando as dificuldades educacionais e buscando adotar, em sala de aula, modos de funcionamento mais flexíveis que possam ser eficazes com alunos portadores de necessidades educativas especiais. Dentro da proposta de uma educação inclusiva, propõe-se uma política pedagógica em que haja junção das práticas do ensino regular e das práticas voltadas para os alunos PNEE; buscando, dessa forma, um melhor aproveitamento de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Bueno (1999, p.14):

A formação de professores e qualificação do ensino para crianças com necessidades educativas especiais, na perspectiva da construção inclusiva, envolve, pelo menos, dois tipos de formação profissional: dos professores de ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais; e dos professores especializados nas diferentes necessidades educativas especiais, seja para atendimento direto a essa população, seja por apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

Dessa forma, ainda se constitui um desafio a construção de práticas pedagógicas em escolas que se propõem a promover a inclusão, uma vez que muitos profissionais da educação têm dificuldades em se desfazer de práticas que privilegiam a homogeneidade da classe escolar. Portanto, para que a inclusão seja uma realidade, é preciso que os profissionais envolvidos tenham consciência da importância de aceitar as diferenças e valorizar as particularidades de cada aluno, buscando, dentro de suas práticas diárias, estratégias e recursos educativos que possam promover o desenvolvimento global de todos os alunos.

Cabe ressaltar que, para se proporcionar a inclusão de alunos com diferentes tipos de necessidades educativas especiais, faz-se necessária a preparação desses

profissionais para que o processo de aprendizagem seja mais completo e possa satisfazer as mais diversas necessidades de aprendizado.

A partir dessa preparação, tornar-se-á possível a inserção, em sala de aula, de novas técnicas e estratégias que levem os alunos a uma maior integração e à consecução de uma educação efetivamente inclusiva.

1. PEDAGOGIA MISTA: ENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO MAIS AMPLO

O sociólogo inglês Basil Bernstein nos trouxe os conceitos de pedagogia visível e pedagogia invisível. Em termos de classificação e estrutura, a pedagogia invisível é percebida através de fracas classificação e estrutura, enquanto a pedagogia visível é percebida através de fortes classificação e estrutura. A diferença básica entre as pedagogias visível e invisível está na maneira pela qual os critérios são transmitidos e no grau de especificidade dos critérios. Quanto mais implícita a maneira de transmissão e mais difusos os critérios, mais invisível será a pedagogia; quanto mais específicos os critérios e mais explícita a maneira de transmissão, mais visível será a pedagogia. Essas definições serão estendidas e melhor observadas ao longo do trabalho na medida em que nos apropriaremos de atributos provenientes de ambas as pedagogias para tratarmos da educação inclusiva.

Em seu livro intitulado *A estruturação do discurso pedagógico* (1996b), Bernstein reformulou a distinção entre pedagogias visível e invisível e as representou como modelos pedagógicos de competência e desempenho. Na pedagogia visível, onde o enquadramento é forte, o discurso é instrucional com regras explícitas e o transmissor regula explicitamente o conteúdo. O sequenciamento e o compassamento enfatizam o desempenho do aluno, podendo reforçar as diferenças entre os alunos. Na pedagogia invisível, a classificação entre os conteúdos, o enquadramento e o compassamento são mais fracas, não havendo a preocupação com um ritmo acelerado, buscando não produzir diferenças explícitas em relação ao desempenho entre os alunos.

Morais e Neves (2001) nos relata que é fundamental irmos além da dicotomia entre tais pedagogias e são a favor de uma *prática pedagógica mista*, traçada com base na teoria de Bernstein e com elementos de ambas as pedagogias. Dessa forma, elas mostram que é possível estabelecer regras hierárquicas mais fracas, permitindo uma comunicação mais aberta entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; possibilitando, assim, que todos tenham a capacidade de aprender efetivamente, ao enfraquecer o compassamento na aprendizagem e os limites entre o espaço do professor e os espaços dos alunos com relações de comunicação mais abertas e com critérios de avaliação diversificados, porém explícitos.

É também importante ressaltar que uma relação aberta, na qual se observe o diálogo entre professores e alunos, é fundamental em qualquer ambiente pedagógico, sobretudo, para aquelas crianças que necessitam de maior apoio para que a aprendizagem ocorra. Além disso, ao utilizar critérios de avaliação explícitos e diversificados, os professores disporiam de informações mais acuradas sobre o progresso de seus alunos e poderiam, assim, delimitar melhor as intervenções necessárias para obter êxito em seus trabalhos.

Uma sala de aula que apresenta um compassamento mais fraco, de acordo com Bernstein (op. cit.), inclui a proposição de tarefas diferenciadas, ou seja, não se oferecem apenas tarefas idênticas, comuns a todos os alunos, mas também tarefas ajustadas ao nível de aprendizagem dos alunos ou grupos deles, valorizando tanto o ensino quanto a aprendizagem. Nesse ambiente pedagógico, o professor assume um papel de mediador e, ao mesmo tempo, oferece atividades em que os alunos tenham a oportunidade de assumir uma postura mais ativa, podendo construir um melhor relacionamento entre alunos e professores, uma vez que utiliza mais de uma ferramenta para avaliar o que foi aprendido.

2. A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PELO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

A publicação do documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a) foi um marco na orientação e funcionamento da Educação Especial nos sistemas educacionais brasileiros.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a).

Diferentemente de adoção de uma estrutura e conjunto de ações totalmente voltadas para a educação especial, fazendo parte deste universo um local reservado e totalmente preparado para alunos portadores de tais necessidades especiais, a nova perspectiva trazida pela PNEE, institui a criação de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentro de todos os níveis de ensino oferecidos, tanto no âmbito público quanto no privado. Dessa forma, os alunos com necessidades especiais são trazidos para o mesmo universo dos alunos classificados como “sem necessidades especiais” e, através desse conjunto de medidas, será possível construir o verdadeiro caráter inclusivo. Nesse universo, a inclusão deve ser total, tratando da escolarização de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação.

Um dos grandes desafios desse processo é o fato de que a responsabilidade dessas ações e do sucesso delas recai, muitas vezes, somente sobre a figura do professor, enquanto este, por sua vez, deve ser especializado e/ou preparado para trabalhar com essas novas demandas.

A Educação Especial no formato do AEE se constitui, portanto, na ferramenta, no suporte indispensável que viabiliza a escolarização desses alunos no ambiente escolar comum. Sem recursos, estratégias e materiais adaptados que atendam às suas

necessidades educacionais especiais, seria muito difícil garantir a participação efetiva nas atividades propostas, bem como a interação com os outros alunos e professores (GIROTO, POKER E OMOTE, 2012, p.15)

As atribuições do professor especializado para atuar nesse serviço, de acordo com o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, são:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; [...]. (BRASIL, 2009).

Observa-se também que, dentre as importantes mudanças esperadas nas escolas e no perfil e trabalho do professor, está a adoção imediata das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que trazem um aparato tecnológico bem diversificado e crucial para viabilização desse novo processo inclusivo dos alunos portadores de necessidades especiais na escola regular. Os principais recursos tecnológicos são: computadores; *internet* e ferramentas que compõem o ambiente virtual como chats e correio eletrônico; fotografia e vídeo digital; TV e rádio digital; telefonia móvel; *Wi-Fi*; *Voip*; *websites* e *home pages*; ambiente virtual de aprendizagem para o ensino a distância, entre outros (TEIXEIRA, 2010).

No contexto da aprendizagem de alunos com deficiências, TGD ou altas habilidades/superdotação, deve-se observar, com muita atenção, o papel ainda das tecnologias assistivas. Segundo Schirmer et al. (2007, p. 31):

Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão.

Torna-se bem perceptível a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de educação inclusiva para alunos portadores de necessidades especiais que compartilharão o mesmo ambiente escolar dos alunos regulares. Fato é que, embora exista a necessidade da adoção das novas TIC no processo ensino-aprendizagem, não só para a educação inclusiva, mas também de uma maneira geral, a resistência a elas ainda é muito eminente, como corrobora Costa (2008, p. 157-158):

[...] Este cenário de não utilização das TICs se deve a múltiplos fatores, dentre os quais podemos destacar: (1) formação continuada baseada na racionalidade técnica; (2) excesso de trabalho, sobrando pouco tempo para refletir sistematicamente e, sobretudo, para experimentar inovações tecnológicas na prática escolar – o que dá muito trabalho de planejamento e de preparação do material e do ambiente para que tudo funcione; (3) contexto não-colaborativo de trabalho na escola; (4) cultura profissional tradicional, sendo que a utilização das TICs implicaria uma ruptura com esta cultura; (5) falta de condições técnicas (computadores funcionando, acesso à Internet).

A carência de profissionais da educação tecnologicamente preparados para os novos desafios de uma sociedade altamente informatizada e conectada é um problema muito sério que demanda políticas públicas e iniciativas bem organizadas que envolvem não só a capacitação, mas também a conscientização de tal necessidade. Em se tratando da educação inclusiva e assistiva, o agravamento da questão é ainda maior.

Em relação ao uso das TIC no AEE, a situação é ainda mais grave. A ausência de profissionais capazes de utilizar os recursos de tecnologia assistiva enviados pelo Estado para as salas de recursos multifuncionais pode prejudicar ou mesmo impedir o desenvolvimento dos alunos que dependem, muitas vezes, dessas ferramentas tecnológicas para terem acesso ao currículo e participarem das atividades propostas em sala de aula (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p.18)

Outra questão interessante a ser destacada com relação ao uso das TIC no processo ensino-aprendizagem, que se demonstra ainda mais eficiente no âmbito da educação inclusiva voltada para portadores de necessidade educacionais especiais, é a possibilidade de exploração diversificada das funções cognitivas através dos recursos tecnológicos. O uso das TIC proporciona um leque diferenciado para beneficiar diversos tipos de perfis cognitivos, possibilitando assim um maior aproveitamento não só na absorção de conhecimentos específicos, mas também no inter-relacionamento de professores e alunos.

Segundo González (2002, p.184-185):

Na concepção do ensino como processo de comunicação didática e nos centrado na interação comunicativa, são evidentes a versatilidade e acessibilidade dos meios audiovisuais e informáticos para a comunicação e interação social dos sujeitos com necessidades especiais.

Não se pode esquecer que, para muitas pessoas, esses recursos técnicos e tecnológicos e, em especial, os recursos tecnológicos informáticos, constituem a via de acesso ao mundo, à interação social e à comunicação com o ambiente. A utilização das diferentes estratégias e recursos tecnológicos permite atenuar as dificuldades que alguns sujeitos com necessidades educativas especiais têm não só durante o período de escolarização, como também em sua posterior incorporação ao mundo do trabalho.

3. A REALIDADE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO RELACIONADA AO USO DAS TIC

A disponibilidade dos recursos tecnológicos nas escolas não significa garantia de que eles serão adequadamente usados pelos profissionais da educação e de o efeito positivo que se espera será alcançado. A prática constante de adoção superficial das TIC através de ações que visam apenas à aquisição de infraestrutura e equipamentos necessários descredibilizam o processo de inovação tecnológica na educação e causam, muitas vezes, em professores e alunos, a sensação de atraso e impotência. Sendo assim, torna-se vital a instauração de programas não apenas de capacitação, mas principalmente de conscientização para professores, referentes ao uso das TIC, no processo ensino-aprendizagem. Outro fator que contribui de forma considerável para o sucesso da adoção das TIC na educação é o tempo de sua aplicação durante todo ou maior parte do processo educacional. Em palavras bem simples e objetivas: quanto mais cedo professores e alunos tiverem contato com as TIC, melhor.

Por fim, deve-se destacar que toda essa tecnologia disponível representa meios e não um fim em si mesmo. Vale dizer que não é o uso em si que se constitui na meta. A capacitação de professores não pode limitar-se ao aprendizado competente das ferramentas das teces. Ainda, precisam estar muito claras as metas a serem alcançadas com o uso desses recursos. Isto requer a necessidade de que esses professores compreendam efetivamente os princípios e propostas implicadas na educação inclusiva, construindo atitudes genuinamente acolhedoras das diferenças e favoráveis à inclusão (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 22).

4. SALA DE AULA INCLUSIVA: MÚLTIPLOS DESAFIOS

Dentro do contexto da inclusão, foi observado o trabalho desenvolvido em uma escola do interior do estado do Rio de Janeiro onde é realizada a inclusão de crianças PNEE em turmas de ensino regular. Turmas de sexto e nono anos foram observadas enquanto a professora de História utilizava atividades diversificadas

para atender as necessidades e ritmos de aprendizagem distintos que ali se encontravam.

Foi possível observar, através da experiência da professora, que o planejamento está em constante adaptação para atender à demanda das turmas onde esses alunos estudam. Segundo a professora, a princípio, eram feitas várias atividades que buscavam não somente a revisão do conteúdo curricular, mas se buscava também, através das atividades, que os alunos PNEE se sentissem mais à vontade e interagissem com os outros alunos, procurando, assim, perceber também as características individuais que poderiam ser mais valorizadas em tarefas a serem realizadas nas futuras aulas. A professora relatou que, nem sempre a atividade proposta atingia o objetivo esperado, levando-a a modificar sua estratégia nos planejamentos das aulas que se seguiram.

Um exemplo citado pela professora foi a identificação de um dos alunos PNEE do sexto ano com aulas usando gravuras relacionadas ao conteúdo trabalhado projetadas em *data show*. A utilização desse recurso surtiu efeito positivo na participação e no engajamento não só do aluno PNEE, mas de toda a classe nas aulas subsequentes, pois ela observou que o uso de figuras diminuía o distanciamento no relacionamento entre o professor e os alunos, fazendo com que todos encontrassem um maior reconhecimento com a disciplina. No entanto, nesta mesma turma, a professora percebeu que os vídeos ou filmes relacionados à temática trabalhada são apreciados pela turma em geral, porém o aluno PNEE não consegue um bom aproveitamento quando utilizado somente esse recurso, pois tem dificuldade em se concentrar nas imagens em movimento.

Sobre a forma de avaliação, são usadas as avaliações tanto diárias como as bimestrais. As avaliações são preparadas pela professora em conjunto com a orientação pedagógica da equipe multidisciplinar (psicólogo, fonoaudiólogo e coordenador pedagógico) para que as avaliações do aluno PNEE sejam elaboradas de acordo com a necessidade que ele possui. No caso dos alunos com dislexia, por exemplo, a professora é orientada a elaborar mecanismos de avaliação dentro das condições apropriadas para esses alunos, tais como formatar o texto numa fonte

maior, evitar textos muito longos, excesso de gravuras ou charges que possam desviar o foco da questão, entre outros recursos que os auxiliem a se concentrarem melhor nas atividades propostas.

A professora também relata que há situações em que alguns alunos com dislexia, principalmente durante a realização de avaliações escritas, não conseguem um bom rendimento, seja por ansiedade ou até mesmo por encontrar dificuldade em expressar, através da escrita, aquilo que foi aprendido. Quando ocorre essa situação, os alunos têm a oportunidade de realizar a mesma avaliação oralmente, sendo esse o único momento em que eles realizam a atividade em uma sala separada, junto com o coordenador pedagógico e o professor. A professora mencionou que, em algumas situações, o êxito com a prova oral tende a ser maior, pois esses alunos se sentem mais à vontade quando podem explicar verbalmente aquilo que entenderam. Ela destaca que o importante é oferecer, pelo menos, mais de um recurso que possibilite aos alunos PNEE alcançar um rendimento que seja satisfatório dentro da necessidade que eles possuem.

É importante ressaltar, portanto, que a sensibilidade e a conduta do professor são componentes adicionais de grande valor na busca de uma efetiva prática pedagógica inclusiva, como afirma Iverson (1999, p. 350):

O manejo de classe eficiente é um ingrediente necessário para um ensino eficiente. Os professores de turmas inclusivas podem ter proveito, aumentando seu repertório de habilidades de manejo de conteúdo, regras e conduta, e fortalecendo essas habilidades para ensinar eficientemente a todas as crianças.

Percebeu-se que a educadora demonstra uma grande capacidade de reavaliar a eficácia de suas proposições pedagógicas e sempre procura variar sua prática, buscando critérios de avaliação mais explícitos, tentando diversificá-los e planejando intervenções quando o mecanismo aplicado não surte o efeito planejado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se utilizarem conceitos provenientes das pedagogias visível e invisível, numa sala de aula onde são percebidas as duas realidades, percebe-se que o efeito dessa prática pedagógica se sobrepõe às necessidades educativas especiais dos alunos, mesmo quando o seu aproveitamento está atrelado ao desenvolvimento de complexas atividades cognitivas.

Esse resultado revela dados de extrema importância, uma vez que os alunos, sobretudo os PNEE, tendem a demonstrar maior dificuldade no desempenho de atividades de maior complexidade cognitiva. Então, o fato de a prática pedagógica mista ter a capacidade de atenuar essas diferenças revela que não é baixando o nível de exigência no processo de ensino-aprendizagem que se constrói o caminho de sucesso para todas as crianças na escola, e sim apresentando recursos diversificados e favoráveis à aprendizagem; possibilitando, assim, o acesso de todos aos diferentes níveis de conhecimento e aos modelos científicos valorizados não só pela academia, mas também pela sociedade em geral.

É importante ressaltar que a reestruturação pedagógica no ensino traz consigo desafios e muitas dificuldades, pois, além da segregação, já observada e praticada há décadas, existem políticas e estruturas educacionais que se colocam contra a inclusão incondicional de todos os alunos em um mesmo ambiente. Como agravante, o recente histórico da prática e existência de um sistema educacional “especial”, que ofereceu, durante muito tempo (e ainda oferece em algumas cidades brasileiras), um tratamento diferenciado para alunos portadores de necessidades educacionais especiais, levou muitas escolas brasileiras a uma dificuldade de aceitação, planejamento, modificação e execução de novos currículos e programas de ensino que satisfaçam às diferentes necessidades dos alunos, que consigam lidar com comportamentos específicos e que proporcionem os instrumentos e as técnicas das quais alguns alunos precisam para obterem êxito na rede regular de ensino.

Benjamin (*apud* Villa & Thousand, 1999, p. 219) previu que “o futuro vai chegar antes da hora” e Villa e Thousand (*id.*) citam que “é imperativo que

demonstremos sabedoria e coragem, agindo para mudar as escolas agora”. Dessa forma, alcançar, de fato, a inclusão de todos é um exercício difícil e requer a superação de vários desafios.

Referências

ALBA, C.; SÁNCHEZ HÍPOLA, P. **La utilización de los recursos tecnológicos en los contextos educativos como respuesta a la diversidad**. In: GALLEGO, D. J.; ALONSO, C. M.; C ANTÓN, Y. (Coord.). Integración curricular de los recursos tecnológicos. Barcelona: Oikos-Tau, 1996. p. 351-374.

BRASIL. Resolução C NE/CEB nº 4/2009. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Resolução C NE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008a.

_____. Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 2008b.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. London: Rowman & Littlefield Publishers, 1996a.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?**. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, n. 05, p.07-25, 1999. Semestral. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf. Último acesso em: 28 out. 2013.

CARVALHO, R. E. **A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento**. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). Educação Especial:

múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 57-84.

COSTA, G. L. M. **Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 152-165, jan./abr. 2008.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IVERSON, Annette M. **Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva**. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 335-352.

LAUAND, G. B. do A.; MENDES, E. G. **Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais**. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES - PROESP, 2008. p. 125-133.

MORAIS, Ana; NEVES, Isabel. **Pedagogic social contexts: studies for a sociology of learning**. In: MORAIS, A. M. et al. (Eds.). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang, 2001. p. 185-221.

SCHIRMER, C. R. et al. *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. Brasília, DF: Cromos, 2007.

TEIXEIRA, E. C. A. **Educação e novas tecnologias: o papel do professor diante desse cenário de inovações**. Webartigos, [S.l.], 24 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/43328/1/EDUCACAO-E-NOVAS-TECNOLOGIAS-OPAPEL-DO-PROFESSOR-DIANTE-DESSE-CENARIO-DE-INOVAcoes/pagina1.html>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

VILLA, Richard A.; THOUSAND, Jacqueline S. **Colaboração dos alunos: um elemento essencial para a elaboração de currículos no século XXI**. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 335-352.

Sobre os Autores

Anádia Maria Coelho Alves Salles - Mestranda do curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) – Campos dos Goytacazes/RJ. Atua como professora de Formação Sócio-Histórica do Brasil na Faculdade Redentor e professora do Ensino Médio na rede pública. E-mail: anadiasalles@yahoo.com.br

Carlos Henrique de Souza Medeiros - Doutorado em Comunicação e Mídia (UFRJ). Mestrado em Educação. Pós-graduação em gerência de informática e Pós-graduação em produção de *software* (UFJF). Licenciado em Pedagogia (UNISA). Bacharel em Direito. Bacharel em Informática (CES/JF). Professor Associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Atualmente é coordenador da Pós-Graduação (Mestrado & Doutorado) Interdisciplinar em Cognição e Linguagem (PGCL/ UENF). Avaliador de cursos do Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ). Avaliador de cursos e institucional do INEP/MEC, desde 2004.

Elane Kreile Manhães – Mestranda do curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) – Campos dos Goytacazes/RJ; especialista em Língua Portuguesa; graduada em Letras, com habilitação em Português e Inglês. Atua como professora de Língua Inglesa do Instituto Federal Fluminense (IFF) e como coordenadora do Centro de Línguas do IFF – *campus* Itaperuna. E-mail: ekreilem@gmail.com

Matheus Carvalho de Mattos – Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) – Campos dos Goytacazes/RJ. Atua como Coordenador Geral de T.I. do Grupo Redentor de Ensino, Coordenador de EAD da Graduação, Coordenador e Professor do Curso de Sistemas de Informação, Coordenador do Núcleo de Desenvolvimento de Software da Faculdade Redentor de Itaperuna. E-mail: matheuscarvalhodemattos@gmail.com