

Inclusão digital e social – conhecimento e cidadania

Digital and social inclusion - knowledge and citizenship

Mirza Seabra TOSCHI¹

Resumo

O texto, que tem o intento de mostrar como as políticas de inclusão se fragmentam, reflete sobre o paradoxo dessas políticas e mostra detalhes de uma delas. Apresentam-se resultados de uma pesquisa sobre o *Programa Um Computador por Aluno* (PROUCA) e as reflexões teóricas em desenvolvimento de outra pesquisa sobre inclusão digital de idosos e pessoas com baixo letramento. Os dados empíricos do PROUCA são apresentados a partir de cinco categorias de análise. A autora defende a necessidade de criar uma política cultural da diferença, na qual a inclusão tenha caráter multidimensional, como um imperativo de reconstrução social.

Palavras-chave: PROUCA. Inclusão Digital e Social. PROUCA e Inclusão Digital. Inclusão. Conhecimento e Cidadania.

Abstract

The text has the purpose of showing how inclusion policies are fragmented, reflects on the paradox of these policies and shows details of one of them. Are presented results of a research program on the *One Laptop per Student* (PROUCA) and theoretical reflections on the development of another research digital inclusion of older people and people with low literacy. Empirical data from PROUCA are presented from five categories of analysis. The author defends the need to create a cultural politics of difference, in which inclusion has multidimensional, as an imperative of social reconstruction.

Keywords: PROUCA. Digital and Social Inclusion. PROUCA and Digital Inclusion. Inclusion. Knowledge and Citizenship.

1 Doutora em Educação (UNIMEP/SP), com pós-doutorado em Educação (UnB). É líder do Grupo de Pesquisa *Formação de professores e saberes pedagógicos* (CNPq) e coordenadora da Rede Goiana de Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão Social (REPPID). Professora do Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Tel.: (62) 3328-1188. E-mail: <mirzas@brturbo.com.br>. Este estudo teve a importante participação de duas bolsistas de Iniciação Científica, Mariana Soares da Silva (PIBIC/CNPq) e Tatiane Custódio da Silva (PBIC/UEG). A elas meu reconhecimento pelo importante trabalho que realizaram.

Introdução

O relato que se apresenta evidencia o paradoxo vivido pelas políticas de inclusão do nosso país. De um lado, temos diferentes leis para os diferentes segmentos que sofrem a exclusão (afro-descendentes, pessoas com necessidades especiais, idosos, etc.). De outro, a fragmentação dessas políticas. São lutas em separado, mas que têm o mesmo fim: a criação de uma sociedade mais solidária e respeitosa para com os ditos *diferentes*. São conquistas importantes e que devem ser valorizadas. Porém, é importante dizer, como aborda Slee (2011), que a inclusão é multidimensional e que é fundamental que se criem políticas capazes de mudar a cultura de aceitação da diferença, como um imperativo político para a mudança social. O que se propõe, observa Slee (2011, p. 206), é uma “[...] política cultural que tem o objetivo da reconstrução social”.

Esse é um dos inúmeros estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), *Formação de professores e saberes pedagógicos*, e da *Rede de Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão Digital* (REPPID). Nos últimos cinco anos, esse grupo de pesquisa, que é composto de professores universitários, estudantes de graduação e pós-graduação, realizou estudos que geraram livros e artigos variados, como: *Leitura na tela – da mesmice à inovação*, *PROUCA e as questões pedagógicas*, *Docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – múltiplas visões* e *O uso do celular na escola – políticas, usos e desafios pedagógicos*. Este texto apresenta os resultados finais da pesquisa *Programa Um Computador por Aluno – questões pedagógicas*, realizada entre 2011 e 2012, em quatro das nove escolas que executam o Programa no Estado de Goiás. Aborda, ainda, os preparativos da equipe para um novo estudo de inclusão digital e social de idosos e pessoas de baixo letramento. Esses dois segmentos sociais, que representam cerca de um quarto da população brasileira, reforçam a imagem do Brasil como um país cheio de desigualdades sociais que faz sofrer os excluídos e choca os mais sensíveis.

Programa Um Computador por Aluno – PROUCA – buscando a inclusão digital

O PROUCA tem como objetivo promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino estadual, distrital ou municipal, mediante a aquisição de computadores portáteis novos, com conteúdos pedagógicos, destinados ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Quer

ser um projeto educacional pautado na utilização de novas tecnologias – em especial o computador –, que promova a inclusão digital dos estudantes e lhes possibilite, desde o Ensino Fundamental, o acesso ao computador. Visa, ainda, ao adensamento na cadeia produtiva comercial do Brasil no setor de tecnologias digitais. Segundo o site do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o objetivo é interromper o déficit comercial do complexo eletrônico, de forma a ampliar a inovação, a capacidade instalada e a produção local de Tecnologias de Informação e Comunicação, as partes, peças e componentes delas. Ou seja, o objetivo acrescenta a inclusão digital das cidades que receberem os laptops, via *Programa Um Computador por Aluno* (UCA), desenvolvido nas escolas.

Com esse intento, definiram-se os critérios de seleção das escolas, que são: ter no mínimo quinhentos alunos e professores; possuir energia elétrica para carregamento dos *laptops* e armários para armazenamento dos equipamentos. Preferencialmente, deveriam ser pré-selecionadas escolas localizadas próximo aos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) - ou similares, bem como a Instituições Públicas de Educação Superior ou Escolas Técnicas Federais. Pelo menos uma das escolas deverá estar localizada na capital do estado e uma na zona rural. Além desses critérios, as secretarias estaduais ou municipais de educação deveriam assinar um Termo de Adesão ao Programa e as escolas, para se envolverem no projeto, deveriam confirmar anuência do corpo docente.

Em Goiás, o Programa foi implantado em nove escolas localizadas em oito municípios, sendo duas na capital, Goiânia. As demais estão localizadas nas cidades de Iporá, Jussara, Mundo Novo, Ouro Verde de Goiás, Rio Quente, Santa Cruz de Goiás e Trindade. O estudo que se apresenta foi realizado nas duas escolas de Goiânia, na de Trindade e na de Ouro Verde.

Relatórios das experiências já realizadas em outros estados indicam que o Programa tem sido bem sucedido em seu intento de promover a inclusão digital. Quanto aos aspectos negativos, só há referências à lentidão no funcionamento do equipamento e à insuficiência de infraestrutura. É o que nos diz Freire (2009, p. 7): “Dentre as dificuldades encontradas na fase pré-piloto no DF destaca-se os problemas relacionados à falta de infra-estrutura, problemas técnicos com a rede sem fio e com a conexão à internet”. Há, ainda, a dispersão que o uso do computador provoca, conforme observa a mesma autora: “Um aspecto que merece atenção dos docentes ao utilizar o laptop em sala de aula é a facilidade para a dispersão. Às vezes, os alunos não pesquisam o que foi proposto, perdem tempo com brincadeiras ou comentários pouco significativos” (FREIRE, 2009, p. 5).

Em virtude dessas questões iniciais, percebidas na exploração do tema, no processo de revisão da literatura, optou-se pelo estudo das questões pedagógicas

do referido Programa. As questões que nortearam o estudo foram: como está sendo a implantação do PROUCA nas escolas do Estado de Goiás, sob o ponto de vista dos professores, dos alunos e dos gestores? Do ponto de vista pedagógico, quais mudanças estão ocorrendo nas salas de aula, segundo a perspectiva dos agentes escolares envolvidos no PROUCA? Com esta busca, constatou-se que não há estudos acadêmicos sobre este projeto em Goiás, o que dá relevância à investigação. No grupo de pesquisa, há dois doutorandos que estudam o mesmo Programa em Goiás. Um deles foca a formação dos docentes para uso do *laptop* e o outro estuda a compreensão dos jovens sobre o mesmo programa.

O quadro a seguir apresenta dados das escolas de Goiás que receberam os *laptops*. Nessa primeira fase da pesquisa, foram visitadas quatro dessas escolas em três cidades, duas em Goiânia e uma na zona rural de Ouro Verde e a quarta na cidade de Trindade, distante cerca de vinte quilômetros da capital. As outras escolas serão visitadas pelos autores das teses em andamento. As informações que se apresentam referem-se a aspectos valorizados no Programa, quais sejam: a atividade econômica e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios contemplados, bem como dados da escola, como: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o número de alunos e professores.

Quadro 1 – Dados das cidades participantes do PROUCA, em Goiás

Cidade	Habitantes	Atividade Econômica	IDH	Escola do Prouca e IDEB*	Nº de Alunos	Nº de Professores
Goiânia	1.302.001 (IBGE, 2010)	Indústria de confecções	0.832 (PNUD, 2000)	Col. Est. Profª Vandy de Castro Carneiro (5.0/5.3)	677	25
				Esc. Mun. Jaime Câmara (5.7/4.9)	540	28
Iporá	31.273 (IBGE, 2010)	Agricultura, pecuária e um forte comércio que atende a pequenas cidades vizinhas	0,859 (PNUD, 2008)	Colégio Estadual de Aplicação (5.2/5.0)	362	22

Cidade	Habitantes	Atividade Econômica	IDH	Escola do Prouca e IDEB*	Nº de Alunos	Nº de Professores
Jussara	19.086 (IBGE, 2010)	Comércio, serviços públicos, agropecuária e indústria.	0,74 (PNUD, 2000)	Escola Dolores Martins (5.0/5.6)	475	25
Mundo Novo	6.438 (IBGE, 2010)	Agronegócio e pecuária.	0,692 (PNUD, 2000)	Escola Estadual Professora Ivânia Maria Ferrassoli (3.7/4.3)	277	13
Ouro Verde de Goiás	4.034 (IBGE, 2010)	Hortifruti, com especialidade em beterraba.	0,719 (PNUD, 2000)	Colégio Estadual Roque Romeu Ramos (3.0/4.3)	540	25
Rio Quente	2.959 (IBGE, 2007)	Turismo, comércio, serviços públicos, agropecuária e indústria.	0,806 (PNUD, 2000)	Colégio Municipal Professor Lourenço Batista (4.6/5.0)	558	43
Santa Cruz de Goiás	3.142 (IBGE, 2010)	Comércio, serviços públicos, agropecuária e indústria.	0,782 (PNUD, 2000)	Escola Municipal Professora Celina Leite Guimarães Mattos (4.3**/5.2)	185	14
Trindade	104.506 hab. (IBGE, 2010)	Indústria da transformação	0,759 (PNUD, 2000)	Escola Estadual Professor Marcilon Dorneles (4.7/... ***)	331	22

Fonte: organizado pelo grupo da pesquisa, 2011/2012.

* O índice à esquerda corresponde ao IDEB de 2009 e, o da direita, ao de 2011.

** Este índice refere-se ao ano de 2007.

*** Este índice não se encontra disponível no site do INEP.

É possível perceber, no Quadro 1, que nem todos os critérios de seleção das escolas foram seguidos. É o caso da exigência do número mínimo de 500 alunos – critério atendido por apenas quatro das nove escolas participantes. Esse dado é pouco relevante para o Programa. O mesmo, porém, não se pode dizer sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)² do município, nem sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³ das escolas, que são dados numéricos condicionantes de atendimento do principal objetivo do PROUCA, qual seja, a inclusão digital das cidades, por meio de atividades desenvolvidas no interior das escolas, formando capacidade tecnológica para intensificar a capacidade produtiva na área de tecnologias da informação. Apenas uma das escolas apresenta IDEB menor que quatro, sendo que o objetivo do país é atingir IDEB 5,8 até 2021. Nota-se que, mesmo com a existência do Programa nas escolas, o IDEB se altera para mais ou para menos. Essas alterações não podem ser atribuídas ao PROUCA, uma vez que não há dados que permitam afirmar que tal Projeto tenha determinado a ampliação desse índice nas escolas.

É importante pesquisar o PROUCA, em virtude de ele ser um Programa novo, que está sendo desenvolvido em várias escolas, envolvendo a educação da sociedade brasileira como um fator necessário ao desenvolvimento dos indivíduos. Esta investigação tem, como principal intenção, verificar se realmente a prática do Programa está sendo eficaz e se as escolas e seus gestores têm recebido assistência - tanto técnica, quanto na formação e preparação dos professores e na sua organização geral. Enfim, se estão recebendo a devida assistência e estrutura que lhes foram prometidas e que são necessárias para o bom funcionamento do Projeto. É de total importância, também, investigar opiniões e visões dos profissionais que tiveram de se adaptar e reorganizar seus trabalhos, como mais uma responsabilidade em sua prática pedagógica.

Em Goiás, o PROUCA atende a 217 professores e a 3.945 alunos. O grupo de pesquisa, utilizando recursos próprios, realizou visitas a quatro escolas, das cidades de Ouro Verde de Goiás, Goiânia e Trindade. Esta investigação teve cunho qualitativo, uma vez que valorizou os processos vivenciados em quatro escolas observadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As observações foram todas anotadas, bem como os conteúdos das conversas informais e das entrevistas com os agentes

-
- 2 IDH: “O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde” (definição do PNUD Fonte: <www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx?indiceAccordion=0>). O índice varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, mais desenvolvida está a região.
 - 3 IDEB: “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica reúne num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações” (definição do INEP - Fonte: <http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=5>). A nota do IDEB varia de zero a 10.

escolares - diretor, coordenador pedagógico – e com os professores de cada uma das escolas. Foram feitas também inúmeras fotografias de cenas da escola.

Aos gestores das escolas - diretores e coordenadores pedagógicos - foram feitas entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram relatadas em texto escrito. O trabalho de análise se pautou por algumas categorias que ajudaram na solidificação dos dados e na compreensão e interpretação do ambiente escolar e de sua organização pedagógica. A definição de categorias foi feita segundo a perspectiva da análise de conteúdo. As categorias emergiram dos dados coletados e “[...] implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (FRANCO, 2007, p. 61). As categorias utilizadas para organização e apresentação dos dados coletados nessa primeira etapa foram: a) infraestrutura elétrica e tecnológica; b) aspectos didático-pedagógicos; c) visão dos agentes escolares sobre o Programa; d) formação da equipe; e) relação entre professor e aluno e gestão da escola.

a. Infraestrutura elétrica e tecnológica

A queixa da fragilidade da infraestrutura foi geral nas escolas visitadas. A maior delas se refere à conexão com a Internet. Porém, a queixa que causou maior surpresa foi a da escola da cidade de Trindade, que apresenta problemas na rede elétrica e, por conta disso, não tem acesso à Internet. Em Ouro Verde, a situação também é séria. A escola não obtém conexão e nem mesmo os técnicos responsáveis conseguiram resolver o problema.

Além das questões de infraestrutura, as escolas têm se deparado também com problemas do próprio computador. O sistema operacional da Metasys, que vem junto com a máquina, torna o equipamento por demais lento. A Universidade Federal de Goiás (UFG), responsável, desde 2012, pela formação e atualização dos professores, apresentou outro sistema operacional. O NTE de Goiânia o apresentou às escolas, a fim de que decidissem pela troca ou não. Inicialmente, preferiram ficar com o da Metasys, mas a própria representante do NTE, presente em nossa visita à escola, informou que pediram aos professores para reavaliar, devido ao fato de que o sistema da UFG, além de não gerar custos, é mais leve e dá mais agilidade ao computador. Ante os argumentos do NTE, as escolas aceitaram e o sistema apresentado pela UFG já está em processo de implantação em todas as escolas. Apesar dessas dificuldades, as escolas têm conseguido manter as máquinas em funcionamento, mesmo com pouco uso e poucas delas têm apresentado avarias.

Uma das escolas visitadas possui um roteador de dez MG, o que poderia ser suficiente para os trabalhos com o *uquinho*⁴. No entanto, como está em um só

4 Uquinho é o diminutivo, um apelido, dado aos *laptops* do Programa UCA - Um Computador Por Aluno.

ponto/*modem*, o aparelho não atende a todos os computadores, pois a rede não suporta muitos computadores ligados ao mesmo tempo.

Na escola de Ouro Verde, o sistema de Internet funcionou durante apenas duas semanas, tempo em que durou a inauguração, que contou com a presença do governador e de outras autoridades, bem como de algumas equipes de reportagens dos meios de comunicação, como rádio, TV e jornal. No período em que foi visitada, a escola não estava recebendo suporte técnico, nem havia manutenção dos *laptops*. Dos aparelhos recebidos, mais de oitenta já chegaram estragados. Os técnicos responsáveis por essa manutenção já foram contatados, porém, nunca apareceram. Em relação à Internet, dois técnicos já foram à escola, mas não conseguiram resolver o problema, o que tem desanimado alunos e professores. Alguns estudantes chegam a dizer que os professores não utilizam os computadores porque não sabem fazê-lo, o que tem trazido constrangimento aos docentes.

Uma professora de Trindade observou que, nos últimos meses, a dificuldade em trabalhar com os *laptops* em sala de aula é recorrente. Além dos defeitos da rede de energia elétrica, a queda de um raio nas dependências da escola danificou o *modem* e o *nobreak* do sistema. Embora esse fato tenha ocorrido há quase um ano, o problema persiste, uma vez que, para resolvê-lo, é preciso renovar a rede elétrica, o que excede as possibilidades da escola.

As professoras apontam, como maior dificuldade, problemas na parte técnica, que impedem o bom funcionamento do Projeto. Os profissionais chegam a buscar uma melhor formação em informática, para lidar melhor com os *laptops*. No entanto, não o conseguiram, pois é raro um curso com o sistema Linux, que é o usado nos *laptops*.

b. Aspectos didático-pedagógicos

Aspectos problemáticos na dimensão técnica e de infraestrutura geram problemas na dimensão didático-pedagógica. Embora haja pontos positivos a destacar, há de se levar em conta que a dimensão didático-pedagógica poderia ser diferente e bem melhor. De forma geral, as falas dos entrevistados - professores, alunos e gestores - ressaltam que a inserção de recursos da computação trouxe benefícios de diferentes ordens. Sobre o prisma da inclusão, o destaque foi o acesso especial proporcionado aos alunos.

Percebeu-se, por parte dos alunos, a compreensão do computador não apenas como um meio para se entreter, bater papo, mas também como um instrumento a ser utilizado para a aprendizagem, possibilitando mudanças na parte pedagógica. Embora haja essa percepção, não se vê o uso do computador para além de um recurso pedagógico, para ser usado na sala de aula, sob o controle e a orientação do professor. Os alunos das escolas visitadas não levam os computadores para casa. Usam-no somente em aulas específicas, que o professor tem de agendar e apresentar o plano do que irá fazer. Ou seja, mudou-se um elemento da escola - um material. Porém,

o formato das aulas e da própria escola continua o mesmo, não houve rupturas com modelos e estereótipos na relação entre professor e aluno. O professor sabe e transmite a informação, que o aluno recebe e reproduz. O computador tem potencialidade de reverter essa relação, mas não o faz. No entanto, os alunos conseguem burlar as orientações do professor. Eles executam rapidamente a tarefa proposta, para em seguida usar o computador para o entretenimento, como os jogos, por exemplo.

Nas escolas pesquisadas, o de que os alunos mais gostam são os aplicativos de desenhos e de jogos. Mesmo aqueles que se desviavam do foco da atividade no momento da execução, não deixavam de realizar as atividades propostas e todos eles são unânimes em afirmar que o Programa UCA deve continuar.

Outra professora que colaborou com as informações, ministra aulas de Ciências e Língua Portuguesa, disse-nos que: *é sem lógica levar os computadores para a sala de aula*. Ela alegou que prefere usar a tecnologia do *datashow*. E apontou, como ponto negativo, o fato de os *laptops* do programa não possuírem entrada para tal aparelho. Outro fator negativo, apresentado pela professora, é que os *laptops* descarregam muito rápido e que, às vezes, se alguns deles apresentam problemas, todo o rendimento da aula fica prejudicado. A professora expôs, com franqueza, sua decepção com o Projeto, pelo fato de a escola não receber a assistência necessária para que os professores desenvolvam as atividades conforme seus reais objetivos, expostos desde o início. Ela diz que o Projeto, da maneira como vem sendo desenvolvido, representa um desperdício de verbas, enquanto existem tantas outras carências no ambiente escolar. Até mesmo os alunos já não se interessam mais pelos *laptops*. *Um dinheiro jogado fora*, reforça a professora, dizendo que preferiria um laboratório de informática bem adaptado na escola a trezentos computadores para distribuir um para cada aluno.

Mesmo na escola onde se percebeu o melhor desenvolvimento do Programa não se viu novidades do ponto de vista pedagógico. Na reflexão sobre as visitas, feita pela equipe de pesquisa, destacaram-se outros aspectos que são importantes num trabalho escolar, mais ainda do que um computador. É o caso do envolvimento da formadora do NTE, que se dedicou pessoalmente ao desenvolvimento do curso. Trata-se da escola, entre as visitadas, que apresenta a menor rotatividade de docentes e cujas professoras demonstraram maior dedicação ao trabalho. A formadora dos professores nos relatou que enfrentou uma *briga* dentro do NTE ao assumir a escola como sua base de trabalho, já que tinha outras 24 escolas sob sua responsabilidade e que, para esse trabalho, contou muito com a ajuda dos colegas.

Além disso, a diretora é muito presente na escola, apoiando o Programa, embora ele já estivesse em andamento quando ela assumiu o cargo de gestora. Enfim, o Projeto UCA tem se tornado o cartão postal dessa escola, que tem sido usada como modelo e marketing pela Secretaria Municipal de Educação.

c. Visão dos agentes escolares e dos alunos sobre o Programa

Embora todos os alunos tenham falado bem do Programa, eles apresentam como pontos negativos os fatos de não poderem levar os computadores para suas casas e de a Internet não funcionar bem. *Queremos a Internet*, dizem. O propósito inicial do PROUCA era que os alunos levassem os *laptops* para casa. No entanto, ainda não foi estudada uma forma de monitorá-los. Todos acreditam que o uso do computador pode lhes dar uma possibilidade de aprender e conhecer mais. É grande a expectativa desses alunos, que dizem acreditar que o PROUCA fará diferença em sua formação, e que estão frustrados com o não uso dos *laptops*, pois o Projeto não está sendo executado como deveria ser. Apenas alguns professores utilizam os *laptops* - ainda assim - com pouca frequência. Isso se deve a diferentes fatores, tais como a fragilidade em sua formação e o aumento do seu trabalho na elaboração e no desenvolvimento das atividades, bem como os problemas técnicos, que são muito frequentes.

Algumas das justificativas dos alunos, ao afirmar que preferem as aulas com os computadores, são: *na aula com computador faz atividade e depois pode jogar, não precisa ficar copiando do quadro*. Os alunos cobram muito a aula com o *laptop*, não faltam à aula quando sabem que terão aulas com o computador, e ainda ficam disciplinados durante essas aulas. Cada aluno tem, para seu uso, um computador, com seu nome gravado e pelo qual é responsável. Os trabalhos propostos são todos executados com o uso do computador.

Quanto à formação de professores, para uso do *laptop*, três das quatro escolas visitadas tiveram problemas. Em geral, a implantação do PROUCA em Goiás se deu em momentos de muitas mudanças políticas. Era um período pós-eleitoral, em que um novo governador assumia o Executivo. Além disso, nas escolas, novos diretores recém-eleitos, também assumiam seus cargos. E, devido às mudanças no governo do Estado, novos diretores assumiam também os NTEs. Na escola de Ouro Verde, por exemplo, cuja formação estava a cargo do NTE de Anápolis, o curso já tinha sido iniciado e, com a mudança de direção, não apenas o blog do curso foi desativado, como também o curso foi suspenso. E até a visita da equipe, em 2011, os professores só haviam tido dois encontros e se mostravam totalmente inseguros e desestimulados com o Programa.

Esses fatores, no entanto, não afetaram a escola modelo de Goiânia, cujos professores são concursados e efetivos, o que garante sua permanência por mais tempo na escola, pois vão sempre aprendendo mais e perdendo o receio de usar pedagogicamente o computador. Os pais apoiam o Programa e são presentes nas reuniões.

Dois gestores de Ouro Verde são enfáticos em dizer que, para que o programa tenha êxito, é necessário conceder capacitação aos professores, além de fazer manutenção nos equipamentos, ou seja, “[...] *disponibilizar um profissional para dar manutenção na rede e nas máquinas e este faça a coisa acontecer e parar com o jogo em que ninguém resolve e fica passando a bola prá frente sem resultado algum*” (Gestor 1).

d. Formação da equipe

É de conhecimento de muitos a dificuldade dos docentes em lidar com o computador, mais ainda se for para uso pedagógico (TOSCHI, 2010). O PROUCA previu a formação de docentes, como também da equipe pedagógica das escolas, mas ela foi irregular nas escolas pesquisadas em Goiás.

Mesmo não sendo usuários novatos do computador, uma vez que disseram já ter trabalhado com ele no Laboratório de Informática, os professores entrevistados, em especial os de Ouro Verde, disseram com ênfase que não se sentem preparados para atuar nesse Projeto. Alegaram que a sua formação foi insuficiente. Com a visita às escolas e o relato dos professores, percebe-se que o desenvolvimento da *fluência digital* - tópico presente na estruturação do curso a ser oferecido aos docentes e disponível no site do UCA - não foi alcançado nas escolas de Goiás visitadas pela equipe dessa pesquisa que se apresenta.

Perguntadas quais eram as opiniões dos professores sobre o programa, obtivemos as seguintes respostas: *houve melhoria no ensino, uma ferramenta a mais para o educador e a facilitação do trabalho do educador, os alunos interagem mais, ampliação do estudo dos temas, leituras de imagens e mapas, aulas mais atrativas e dinâmicas, auxílio nas pesquisas.*

Segundo a dinamizadora do NTE de Goiânia, é preciso ser trabalhado o lado da aceitação do Projeto, bem como disponibilizar mais horas de metodologias, de parte prática. Ela sugere, ainda, uma formação continuada e mais densa dos professores. Informa que o final da formação e a elaboração de projetos foram complicados e rápidos, já que a PUC-Goiás, universidade global responsável pela formação inicial dos formadores do NTE, optou pela pedagogia da problematização.

Na escola não há nenhum responsável pelo UCA, tanto para a execução do projeto, como para a manutenção dos computadores. Os *laptops* ficam ligados diariamente e uma das gestoras disse que seria necessário um funcionário para dar suporte, pois com isso o valor da conta de energia da escola aumentou muito. Não tem ninguém para tirar os computadores do armário no qual são carregadas suas baterias e nem para desligá-los quando carregados, o que pode causar danos a eles.

Em Trindade, a primeira pessoa que ficou responsável pela direção do Projeto nos relatou que, no início, quando estava sob sua direção, as atividades eram desenvolvidas com maior facilidade, devido à maior assistência que a escola recebia. Na época, a escola contava com o apoio de um dinamizador - que ficava no laboratório à disposição dos professores - e de um mediador do UCA, que ficava responsável pelo transporte e recarga dos *laptops*, bem como pelas pesquisas sobre suas funções. Hoje, a escola não conta mais com esses apoios e está bem mais difícil desenvolver atividades com os alunos em sala de aula com o *laptop*. O mesmo ocorre nas demais escolas pesquisadas, uma vez que a orientação da Secretaria Estadual de Educação, após a posse do novo governador, foi para reduzir custos na educação, o que implicou no corte desses profissionais do quadro de pessoal das escolas.

Uma das gestoras responde, em questionário:

Vejo o PROUCA como um projeto que já nasceu falido para a escola, para os alunos. Para o governo não. De repente os objetivos foram alcançados, pois deu Ibope, a mídia divulgou e pode ter promovido o governo, o secretário da educação, entre as pessoas menos informadas. O projeto pode até funcionar, desde que os governantes pensem mais na escola do que em promoção pessoal e partidária. (Gestora 2).

No lançamento do Programa em Ouro Verde, houve grande cobertura da imprensa e, na conversa com os alunos, um deles chegou a responder que gostava do Projeto porque ele, o aluno, apareceu na televisão.

Pablos (2006) faz observações importantes sobre os benefícios que as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) podem oferecer e que não têm sido aproveitadas pelas políticas públicas. Segundo o autor, elas têm um papel fundamental na formação docente, por possibilitarem a *personalização* nos processos de acesso ao conhecimento, podem criar novas formas de ensinar e aprender. Porém, isso não foi visto nas escolas pesquisadas, pois o modelo pedagógico continua o mesmo, com muito controle das atividades ali desenvolvidas e reprodução do conhecimento.

e. Relação professor aluno e gestão da escola.

Percebe-se que os professores entendem a importância do uso do computador em suas práticas profissionais. Porém, eles não têm tanta percepção da importância do papel das tecnologias digitais no processo de aprendizagem. Todos os professores se queixaram da falta de acesso à Internet, da ausência de suporte técnico e da insuficiência da formação que tiveram para a implantação do UCA nas escolas. Pelo fato de a Internet não funcionar, eles utilizam muito pouco os *laptops*. Em uma conversa informal, uma das gestoras, nos informou que os alunos pressionam muito o grupo gestor e os professores, pois eles querem que o Projeto aconteça.

Na dissertação de Silva (2009), as opiniões dos alunos sobre o Programa foram divididas e, às vezes, completamente opostas. Segundo alguns alunos, mesmo com o desenvolvimento das atividades que compõem o Projeto, eles continuam mais conversando entre si do que com os professores. Outros discordam e dizem que a comunicação entre professores e alunos foi ampliada. Também em Silva (2009), há relatos de professores que percebem melhorias em sua interação com os alunos. Outra professora relata que a comunicação com os alunos melhorou, mas que isso trouxe mais trabalho, além de demandar maior disponibilidade de tempo e flexibilidade no planejamento das aulas.

Nas escolas visitadas em Goiás, os professores dizem que as aulas com o uso dos *laptops* têm agradado aos alunos, que pedem para ter esse tipo de aula e reclamam quando não o têm. Seus relatos não fogem do que foi apresentado no estudo de Silva (2009). Creio que essa falta de mudanças na relação professor aluno decorre da não mudança no modelo pedagógico das aulas, em que, mesmo com a presença do computador mantêm-se as propostas pedagógicas conservadoras e de reprodução.

Sancho (2006) destaca que as tecnologias de informação e comunicação podem ser a nova oportunidade de melhorar a qualidade do ensino, tanto pela versatilidade que as caracterizam, como pelo interesse dos alunos no seu manuseio. Ainda segundo a autora, os programas não têm aproveitado esse potencial, devido ao fato de sempre faltar algum fator importante para o alcance dos objetivos.

Compreende-se que o PROUCA pode ser uma iniciativa que colabore para um melhor desenvolvimento da educação escolar, atuando como uma ferramenta para aprimorar os métodos de ensino. Porém, para que isso aconteça, tudo o que fora planejado e prometido no início, desde quando foi apresentado ao então Presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, em 2005, com todos os suportes e assistências, deveria estar sendo cumprido e realizado. Podemos observar que nas escolas que têm conseguido desenvolver o programa com resultados proveitosos - que, aliás, são poucos - houve grande dedicação de gestores que abraçaram a causa e se dedicaram muito, buscando apoios e informações. Em vez de o suporte ir à escola, são os gestores que, além das responsabilidades que possuem no ambiente escolar, despendem tempo, além de sua carga horária, na busca de melhorias para o Programa, do qual a escola tem de *dar conta*.

A maioria dos relatos de professores, alunos e gestores é de insatisfação e decepções, pois tinham maiores expectativas em relação ao Projeto e acreditavam que receberiam toda a assistência necessária.

Detectaram-se, claramente, mais problemas do que bons resultados. Os problemas em sua grande maioria são os mesmos apontados por profissionais que estão lidando com o Programa e tentando se adaptar a ele. Com tantos problemas no desenvolvimento do Programa, infere-se que o objetivo maior dele, que é a inclusão digital das cidades, via educação escolar, coloca em risco o objetivo econômico de *adensamento da cadeia produtiva*, de formar pessoas capazes de intensificar a produção da cadeia de tecnologias da informação. Fazer uso de recursos da educação para esse fim, sem levar em conta fatores concretos e impeditivos do seu desenvolvimento, pode levar à falência do Programa e à perda de recursos. Devem-se ampliar os recursos, mas não os da educação e sim de outros ministérios e secretarias estaduais e municipais, que também têm a responsabilidade social de formar fluência digital e incluir as pessoas e suas cidades. Se não há inclusão digital, não haverá inclusão social, principalmente em termos de acesso ao conhecimento. Negar acesso à Internet, mesmo com os computadores nas escolas, é negar acesso às informações, ao conhecimento.

Em se tratando de acesso às tecnologias digitais, Silveira (2001) observa que a inclusão social passa pela inclusão digital, uma vez que é pela rede mundial de computadores - a Internet -, que circula a informação. E privar as camadas já excluídas de importantes direitos sociais, como saúde e educação, conhecimento e possibilidade de acesso a essas tecnologias, significa, mais uma vez, desvalorizá-las por questões de que são mais vítimas do que responsáveis.

Trago para este estudo a questão de Sancho (2006, p. 18), que ainda está sem resposta: “Por que, apesar da existência de programas específicos de introdução do computador nas aulas, na maioria dos países sua presença costuma ser insuficiente ou anedótica?”

O resultado negativo dessa importante política de inclusão digital e social levou a equipe a iniciar um estudo sobre outros grupos que exemplifiquem casos mais cruéis de exclusão: os idosos e analfabetos funcionais, que, além de estarem fora da escola, se encontram privados de acesso a essas mídias.

Inclusão social e digital de idosos e pessoas de baixo letramento

A equipe da Rede de Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão Digital (REPPID) está desenvolvendo um novo estudo denominado *Inclusão digital e social – conhecimento e cidadania*, que abordará outros segmentos que, embora vivenciem esse universo de tecnologias permeando seu cotidiano, são excluídos da educação escolar. Nesse novo estudo, pretende-se identificar e analisar o desempenho de pessoas de várias gerações e com diferentes níveis de letramento, em relação ao acesso ao conhecimento mediado pelas tecnologias digitais. A investigação escolheu como sujeitos do estudo pessoas de mais de 59 anos e jovens com baixo letramento.

Três projetos serão executados no ambiente criado para esse estudo, o chamado LIM (Laboratório de Mídias Interativas). Um deles busca conhecer com quais tecnologias as pessoas com esse perfil se relacionam mais facilmente. Nesse laboratório, essas pessoas terão acesso a diferentes dispositivos que permitem acessar a Internet, tais como *smartphones*, *tablets*, *netbooks*, *notebooks* e computadores com tela sensível e com teclado, além de TV digital interativa com Ginga. Outro projeto estudará os processos mentais que essas pessoas vivenciarão ao ler na tela desses dispositivos. E o terceiro projeto, por sua vez, analisará o que o acesso a essas tecnologias propiciará em termos de autoestima, numa pesquisa de tipo longitudinal, que analisará o antes e o depois do acesso e uso dos dispositivos.

A população de idosos tem crescido no país, ao mesmo tempo em que tem reduzido a população de até 25 anos de idade. Como resultado desse processo, em 2010 havia mais idosos do que crianças de até quatro anos no país. A sinopse

do Censo Demográfico de 2010 dá conta de que no Brasil havia, naquele ano, 13,8 milhões de crianças de até quatro anos e 14 milhões de pessoas com mais de 65 anos. Em Goiás, 9,1% da população são pessoas acima de 60 anos (PNAD, 2009). Ou seja, o estado possui mais de seiscentos mil idosos.

Segundo dados do IBGE, o Centro-Oeste foi a região do país que mais teve sua proporção de idosos (pessoas com 60 anos ou mais de idade) aumentada nos últimos 30 anos. Entre os Censos Demográficos de 1980 e 2010, esta proporção passou por um incremento de 112%, partindo de 4,2 para 8,8% do contingente total do país. E o Distrito Federal, devido a suas características de formação recente e adensamento populacional ainda marcado por forte imigração, foi a unidade da federação com o maior aumento percentual no período, 177%. Enquanto em 1980, 2,8% dos habitantes do DF tinham 60 anos ou mais de idade, em 2010 esse percentual elevou-se para 7,7%. E uma tendência semelhante vem ocorrendo sobre os demais estados que compõem a região Centro-Oeste do país. São aproximadamente 1,2 milhões de idosos no Centro-Oeste, desses, quase 200 mil estão no DF. (ENVELHECER: COMPREENDER, PARA VIVER MELHOR, 2013).

A sociedade industrial tende a valorizar as pessoas a partir de sua capacidade de produzir. Assim, o idoso tende a ser desvalorizado, mesmo que o processo de envelhecimento seja um evento individual (PIRES; SILVA, 2001). Essa desvalorização acontece em diferentes âmbitos da vida da pessoa considerada velha. Na saúde, por exemplo, em Goiás, há cerca de trinta geriatras para aproximadamente 10% da população, que é o segmento de mais de 60 anos. Isso significa um especialista para cada grupo de 20,3 mil idosos, sendo que o ideal seria de um profissional para cada grupo de 563.

Além disso, esse grupo social tem tido papel significativo na manutenção financeira das famílias, contribuindo, com sua aposentadoria ou pensão, para o amparo de familiares, geralmente adultos desempregados e crianças. Pesquisa de Tavares et al. (2011, p. 1)

[...] verificou que 80% dos idosos aposentados rurais eram responsáveis por, no mínimo, metade da renda de suas famílias. Constatou-se uma situação de dependência familiar relacionada a problemas, como desemprego, baixa remuneração, gravidez não planejada, divórcio e outros eventos.

A Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso, tem como objetivo *assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade*. Essa lei pode ser instrumento legal de cobrança do direito de cada idoso à cidadania em nosso país. Há, no Brasil, cerca de 23 milhões de brasileiros com mais de 65 anos, o que equivale a 10% da população. Isso equivale a quase duas vezes a população de Portugal, a quatro vezes a população da Croácia ou às populações de Moçambique e Angola, juntas. Levando-se em conta que aumenta também a longevidade, é de se esperar que esse contingente possa retornar à escola ou frequentá-la pela primeira vez. É preciso aprender a trabalhar com ele.

Em relação a pessoas analfabetas funcionais, 11,9% da população de Goiás - quase setecentas mil pessoas - possuem esse perfil. São pessoas que, embora saibam ler, fazem pouco uso da leitura em suas vidas e têm dificuldade de entender o que lêem.

Partindo do princípio de que ser letrado pressupõe mais do que ser alfabetizado, pois inclui o uso social da leitura e da escrita, e a capacidade de responder às demandas sociais de ler e escrever, pode-se inferir que, em Goiás, a população de pessoas com baixo nível de letramento é maior do que a de analfabetos. Alguns estudiosos de letramento defendem que na vida em sociedade não existem pessoas totalmente iletradas; mesmo aquelas que não sabem ler e escrever possuem um nível elementar de letramento, já que fazem uso social da leitura e da escrita, ainda que de forma precária.

O interesse em estudar os idosos e as pessoas com baixo letramento e sua desenvoltura em um mundo permeado por tecnologias parte do pressuposto de que esse novo desenho social altera as demandas sociais, afeta as políticas públicas e traz novas situações que possibilitam viver melhor e mais feliz. Práticas antes mais simples e mecânicas, como receber a aposentadoria ou preencher um formulário em papel, passaram a ser executadas em terminais eletrônicos. Os formulários, em geral, são digitais, o que exclui ainda mais os que já não usufruem seus direitos sociais.

Falar de inclusão ou de exclusão já evidencia a existência de desigualdades. Mesmo vivendo na mesma sociedade, uns usufruem seus direitos e outros estão excluídos. Uns sofrem privações de qualquer espécie e outros não. Assim, a promoção de políticas de inclusão é o reconhecimento de que o país convive com a exclusão, que é ampla e resulta das “[...] relações de produção capitalistas que, por sua estrutura excludente, gera um modelo de desenvolvimento que exacerba as diferenças econômicas, políticas e culturais entre os grupos sociais” (GRACINDO, 2007, p. 11).

Assmann e Mo Sung (2003) afirmam que o mesmo sistema social que produz a exclusão cria também uma cultura que *explica* este paradoxo de se pertencer a um mundo e estar fora dele. Os excluídos são vistos e explicados como culpados por suas condições e se estão fora do sistema produtivo são considerados perigosos, pois podem colocar o sistema em risco.

Reconhecer a necessidade de uma sociedade inclusiva - pondera Martinez (2006, p. 197) - “[...] supõe o reconhecimento do fenômeno de exclusão como característica da sociedade contemporânea”. A autora destaca que não há consensos quando se fala em educação inclusiva, educação para todos ou inclusão escolar. Usar esses termos como sinônimos pode significar a fragilidade das reflexões que se fazem “[...] sobre suas ambiguidades, contradições e especialmente sobre suas diferentes formas de interpretação” (MARTINEZ, 2006, p. 199). Daí ser melhor falar em *inclusões*, diz a autora.

A autora argumenta que, quando se refere às necessidades educativas especiais, tem-se “[...] implícita a compreensão de que a necessidade educativa especial é condição do aluno e não do sistema educativo, que não dá conta dos processos de ensino requeridos” (MARTINEZ, 2006, p. 200). Para ela, há várias barreiras econômicas, ideológicas, políticas, subjetivas e pedagógicas, que inviabilizam a educação inclusiva.

Assim, considerando a rápida atualização (ciclos menores) das ferramentas tecnológicas (*desktop, notebook, netbook, tablet, smartphone* e TV digital interativa), os sujeitos dessa nova investigação terão contato com essas diferentes mídias. Com isso, poderão identificar quais delas e em quais sistemas de uso são mais adequadas e fáceis de usar, bem como suas especificidades no modo de aprender a manejar essas tecnologias, as principais barreiras e as preferências encontradas, segundo a percepção deles e as dos observadores do estudo.

A Internet e a nova exclusão

A Internet tem sido o tecido social de nossas vidas. Castells (2003) disse isso em um artigo publicado no Brasil em 2003. Destacou, em seu texto, que a Internet consiste em uma super-rede de redes de computadores capazes de se comunicar entre si. Daí ele dizer que a Internet é mais do que uma tecnologia, afirmando que se trata, isso sim, de um meio de comunicação, de interação e de organização social (CASTELLS, 2003).

Nesse mesmo texto, Castells alertava para a geografia da rede, composta de provedores de conteúdos e usuários. Em relação aos usuários, a distribuição é desigual no mundo, mas é crescente em todo lugar. E como são os usuários quem define os tipos de aplicação e de desenvolvimento da tecnologia, “[...] os que chegarem depois terão menos a dizer sobre o conteúdo, a estrutura e a dinâmica da Internet” (CASTELLS, 2003, p. 263), asseverava ele.

A pesquisa TIC Domicílios 2010, do Comitê Gestor da Internet - CGI-2010 Brasil, mostrou que, em seis anos - 2005 a 2010 - o número de computadores nos domicílios e de conexão à Internet cresceu, porém em ritmo inferior ao registrado

anteriormente. Quanto ao número de computadores, de 2009 para 2010 o crescimento reduziu de 18% para 8% e, no mesmo período, o ritmo de crescimento de acesso à Internet reduziu de 19% para 15%. As previsões dão conta de que, em 2012, poder-se-á chegar a dois bilhões de internautas. Os números são assustadores.

A cada dia 500 mil pessoas entram pela primeira vez na Internet e são publicados 200 milhões de *twites*; a cada minuto são disponibilizadas 48 horas de vídeo no *Youtube* e a cada segundo um novo *blog* é criado. Setenta por cento das pessoas consideram a Internet indispensável. Em 1982 havia 315 sites na Internet. Hoje existem 174 milhões. (ANTONIOLI, 2011, p. 1).

Como e por que deixar tantas pessoas sem acesso a este mundo - o ciberespaço - que é simultâneo à realidade concreta na qual convivemos? Abandoná-los significa ampliar o fosso entre os *inforricos* e os *infopobres*.

A utilização das TIC e da Internet causou alterações perceptíveis na sociedade em geral, uma vez que elas foram incorporadas tanto nas atividades de ensino e pesquisa, quanto naquelas voltadas para o mundo dos negócios. Difundiu-se, com isso, uma nova forma de relacionamento social, a sociedade em rede. Pode-se ver o crescimento exponencial das redes sociais para lazer, trabalho, criação e manutenção de relações, na vida social, com amigos próximos e distantes, inclusive nas empresas e entre as empresas.

Pesquisar a relação de pessoas idosas e de baixo letramento com as tecnologias, de forma a identificar com qual tecnologia se relacionam melhor e mais facilmente, ou como agem para buscar respostas as suas necessidades, não é procedimento simples.

Sabemos que é o problema que define a metodologia de uma investigação e que, a partir daí, definem-se os procedimentos de coleta das informações, bem como da análise dos dados coletados e organizados. Luna (2007) destaca que o processo de pesquisa é dinâmico, daí a dificuldade de normatizá-lo, mas que, apesar disso, possui roteiros e é importante que o pesquisador esteja “[...] atento à realidade que pesquisa e ser sensível às alterações que ela pode exigir” (LUNA, 2007, p. 61).

Vale destacar que o aspecto empírico desta pesquisa ocorrerá simultaneamente à pesquisa teórica, uma embasando a outra. Como alerta Santaella (2004, p. 55), a sincronia entre teoria e empiria depende de “[...] observações bem informadas e de conceitos teóricos muito afinados para que a observação não fique no nível do senso comum”.

A observação será um aspecto importante em todas as suas fases deste estudo. As habilidades exigidas do observador não são poucas nem simples. Lüdke e André (1986) observam que, desde o início do estudo, o observador deve se preocupar em se fazer aceito. Dizem, ainda, que o observador precisa ter características essenciais, como: ser capaz de tolerar ambigüidades, inspirar confiança, ser comprometido, autodisciplinado, sensível a si mesmo e aos outros, maduro, consistente e ser capaz

de guardar informações confidenciais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Este último aspecto é particularmente importante neste caso, uma vez que serão sujeitos da pesquisa pessoas que são excluídas socialmente e que devem, portanto, confiar ao observador suas dúvidas, impressões, receios e medos.

O que se apresenta nesse texto refere-se às primeiras reflexões teóricas sobre os processos de exclusão e inclusão e também, particularmente, sobre esse processo envolvendo idosos e pessoas com baixo letramento. Essas ponderações fazem parte, inclusive, da formação da equipe que atuará no estudo. Tal equipe tem experiência em pesquisas envolvendo as TIC, porém é a primeira com envolvimento desses dois segmentos sociais, o que exige, desse quadro de docentes e estudantes de graduação e pós-graduação, um preparo para o estudo.

Assmann e Mo Sung (2003) entendem que apenas pessoas solidárias, abertas ao novo, que não aceitam todas as *certezas* desse sistema excludente, conseguem ir além dos rótulos colocados nas pessoas pelo sistema, tais como incapaz, perigoso, improdutivo, preguiçoso e outros. A intolerância ao diferente, ao diverso, é que leva as pessoas à intolerância e à cultura do narcisismo. O narcisista não consegue admirar o outro na sua diferença. Ele só admira o que é igual a ele, uma vez que não tem consciência de que aquilo que se tornou foi produto de uma produção cultural imposta por um sistema injusto e arbitrário.

Os dois autores sugerem que há duas condições epistemológicas para cultivar a solidariedade. A primeira se refere à nossa capacidade de duvidar de nossas certezas. Só isso já nos permite conhecer melhor a realidade. A segunda significa ir além de nossa capacidade racional, chegando a valorizar a solidariedade como conhecimento, deixando que nossa sensibilidade humana vá além do aspecto racional e inclua sensações, como a empatia e a compaixão, permitindo-nos ser tocados pelas alegrias, sofrimentos, esperanças e desejos de outras pessoas.

Silva (2007) alerta sobre a importância de se tratar a questão da diversidade como um campo político. Diz ela:

A diversidade não pode ser considerada um desvio, algo que precisa ser corrigido e nem como algo a ser tolerado. A diversidade também não é o espaço do exótico, porque pensar nestes termos significa outra vez nos filiar a um pensamento único, que nos diz aquilo que é normal e, a partir dele, o que é exótico. A segunda tarefa é pensarmos a diversidade dentro de um campo político. (SILVA, 2007, p. 141).

Ir além do *respeito ao outro*, construir novas relações que atentem para as diferentes culturas como direito de cidadania, observa Silva (2007, p. 142), pode contribuir para

o “[...] processo lento e complexo de mudanças de mentalidade e de práticas [...]”, que é parte da construção de uma sociedade plural. Dessa forma, não é o diferente, o diverso, que tem de adaptar-se, integrar-se, ou defender-se, mas sim, cabe à parcela dita *normal* sentir a necessidade de conhecer culturas diferentes das dela.

Martinez (2006) destaca a formação pessoal do professor como um aspecto que, embora tenha sido negligenciado, representa um fator importante para a inclusão real dos estudantes, pois a subjetividade do docente medeia a ação pedagógica, que será afetada de forma positiva por profissionais que acreditem na capacidade dos alunos de aprender e se desenvolver. Outro aspecto valorizado pela autora foi a criatividade do professor, que considera essencial para o aprimoramento do trabalho educativo. Alunos com dificuldades de aprendizagem - salienta Martinez (2006) - exigem criatividade do docente, não apenas para perceber, como também para atender suas necessidades.

A mesma autora considera a criatividade docente como um elemento essencial para o aprimoramento do trabalho educativo, em especial nas ações pedagógicas, que reconhecem a diversidade e a complexidade do processo educativo atual. A criatividade leva o professor a renovar suas estratégias de ensino, para que todos os alunos aprendam, apesar da diferença entre eles. Ou seja, a criatividade contribui tanto para diagnóstico das necessidades dos estudantes, como ainda para supri-las, com estratégias metodológicas atrativas, capazes de apontar diferentes formas e maneiras de solucionar questões que se apresentam. Construir a compreensão da exclusão como fenômeno multidimensional, que tem uma natureza histórica relativa aos grupos marginalizados, como uma natureza mais atual, relativa à produção de desigualdades e diferenciações, como expõem Stoer et al (apud CARVALHO, 2006), é uma tarefa para todos nós - sociedade em geral, professores em particular. Retomo Slee (2011), que assevera a educação escolar como uma aprendizagem da democracia, uma vez que se pode “[...] afirmar a educação inclusiva como um projeto educacional crítico comprometido com a identificação e com o desmantelamento da exclusão educacional e social” (SLEE, 2011, p. 204). Ou seja, uma escolarização democrática, para uma inclusão democrática, de todos.

Referências

ANTONIOLI, Leonardo. **Estatísticas, dados e projeções atuais sobre a Internet no Brasil**. Disponível em: <http://tobeguarany.com/internet_no_brasil.php>. Acesso em: 12 nov. 2011.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária – educar para a esperança**. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Um Computador por Aluno**. Brasília, DF: 2010. Disponível em <<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.842**, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 5/1/1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm>. Acesso em: 12 abr. 2012.

CARVALHO, Sumaya Persona de. Inclusão educacional – a fala de professores da rede pública de ensino. In: MONTEIRO, Filomena Maria de A.; MÜLLER, Maria Lúcia R. (Org.). **Educação como espaço da cultura**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006. (v. 2).

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Por uma outra comunicação** – mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 255- 288.

ENVELHECER: compreender, para viver melhor. Disponível em: <<http://portaldoenvelhecimento.org.br>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

FRANCO, Maria Laura. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livros, 2007.

FREIRE, Karine Xavier. UCA: Um Computador por Aluno e os impactos sociais e pedagógicos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9 – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia de 2009, Curitiba: PUCPR. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2633_1845.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

GRACINDO, Regina V. Inclusão social e escolar: a contribuição de pesquisas. In: GRACINDO, R. V. (Org.). **Educação como exercício da diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília, DF, Liber Livro, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa** – uma introdução – Elementos para uma análise metodológica. São Paulo: EDUC, 2007.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. Educação inclusiva: desafios para a escola. In: MONTEIRO, Filomena Maria de A.; MÜLLER, Maria Lúcia R. (Org.). **Educação como espaço da cultura**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006. (v. 2)

PABLOS, Juan de. A visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e comunicação. In: SANCHO, Juana María e HÉRNANDEZ, Fernando (Org.).

Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIRES, Z. R. S.; SILVA, M. J. Autonomia e capacidade decisória dos idosos de baixa renda: uma problemática a ser considerada na saúde do idoso. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 3, n. 2, jul-dez. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SANCHO, Juana María. De tecnologias de informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana María; HÉRNANDEZ, Fernando. (Org.). **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, Martha Holanda da. **Repercussões do Projeto Um Computador por Aluno no Colégio Estadual Dom Aluno Marie Du Noday (TO).** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, DF, UnB, 2009.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação como exercício de diversidade: uma reflexão sobre pesquisas no campo da educação (escolar) indígena. In: GRACINDO, R. V. (Org.). **Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais.** Brasília, DF, Liber Livro, 2007.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital - a miséria na era da informação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SLEE, Roger. O paradoxo da inclusão: a política cultural da diferença. In: APPLE, M., AU, W.; GANDIN, L. A. (Org.). **Educação crítica: análise internacional.** Tradução Vinícius Filgueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TAVARES, Vivian Oliveira et al. Interface entre a renda dos idosos aposentados rurais e o contexto familiar. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 94-108, jan./jul. 2011. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fass/article/view/.../6427>. Acesso em: 12 abr. 2012.

TOSCHI, Mirza Seabra. Ler na tela é ler imagem. In: TOSCHI, Mirza Seabra. (Org.). **Leitura na Tela – da mesmice à inovação.** Goiânia: Editora PUC-Goiás, 2010.

Recebimento em: 26/10/2013.

Aceite em: 26/11/2013.