

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
ESPECIALIZAÇÃO EM ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
COM O USO DE TIC

TAMIRES DE CAMPOS LEITE

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA
ESCOLA DO CAMPO: desafios e possibilidades na inclusão das pessoas com deficiência

Maceió

2020

TAMIRES DE CAMPOS LEITE

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO: desafios e possibilidades na inclusão das pessoas com deficiência

Artigo apresentado à Pós-graduação Lato sensu do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Campus A. C. Simões, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Estratégias didáticas para educação básica com o uso de TIC.

Orientadora: Msc. Adriana de Deus

Maceió

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA, COM USO
DAS TIC

TAMIRES DE CAMPOS LEITE


**TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE
ESCOLAS DO CAMPO: Desafios e possibilidades na inclusão das pessoas com deficiência.**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Especialização Estratégias Didáticas para Educação Básica, com uso das TIC do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

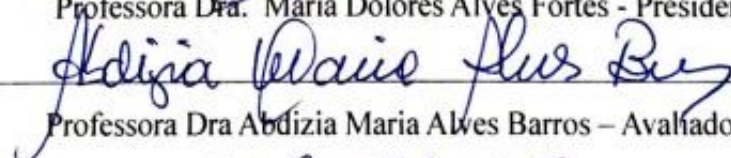
Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 21/03/2020

Orientador: Professora Ms Adriana de Deus

Comissão Examinadora:



Professora Dra. Maria Dolores Alves Fortes - Presidente



Professora Dra Abdizia Maria Alves Barros – Avaliadora I



Professora Dra. Maria Auxiliadora Freitas – Avaliadora II

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO: desafios e possibilidades na inclusão das pessoas com deficiência

Tamires de Campos Leite¹

Orientadora: Profa. Msc. Adriana de Deus

RESUMO: Este artigo objetiva analisar se os professores do ensino fundamental dos anos iniciais das escolas do campo do município de União dos Palmares/AL têm acesso e usa as TDIC de forma transdisciplinar para inclusão dos alunos com deficiências. Para o desenvolvimento desse estudo foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado aos professores do ensino fundamental dos anos iniciais de 9 escolas do campo de União dos Palmares. O referido questionário foi elaborado utilizando a ferramenta do formulário *docs* e, a divulgação para os professores foi realizada pelo *whatsapp* e e-mail. A análise dos dados ocorreu com base em quatro categorias a partir do referencial teórico: 1) Acesso e uso das TDIC pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do campo; 2) a utilização das TDIC pelos professores para inclusão de alunos com deficiência; 3) a contribuição das TDIC para o processo de ensino e de aprendizagem inclusivo e transdisciplinar; e 4) os desafios de utilização das TDIC pelos professores nas escolas do campo. Como resultado desse trabalho sobre a ótica utilizada, concluímos que pensar a educação do campo com acesso as TDIC buscando proporcionar a inclusão, esbarra nas dificuldades e incertezas. Devido à complexidade existente em torno da efetivação da proposta da educação do campo e da inclusão, assim, como do acesso e uso das TDIC, pela população historicamente excluída (os pretos, os pobres, pessoas com deficientes, as mulheres, os homossexuais, os indígenas, os camponeses etc.), nas escolas.

PALAVRAS-CHAVES: Educação do campo. Tecnologias digitais. Práticas pedagógicas. Transdisciplinaridade.

ABSTRACT: This article aims to analyze whether elementary school teachers in the early years of rural schools in the municipality of União dos Palmares / AL have access to and use TDIC in a transdisciplinary way to include students with disabilities. For the development of this study, a questionnaire applied to elementary school teachers in the early years of 9 schools in the União dos Palmares field was used as a data collection instrument. The questionnaire was prepared using the docs form tool and the dissemination to teachers was carried out via whatsapp and e-mail. Data analysis was based on four categories based on the theoretical framework: 1) Access and use of TDIC by teachers in the early years of elementary school in rural schools; 2) the use of TDIC by teachers to include students with disabilities; 3) the contribution of TDIC to the inclusive and transdisciplinary teaching and learning process; and 4) the challenges of using TDIC by teachers in rural schools. As a result of this work on the optics used, we conclude that thinking about rural education with access to TDIC seeking to provide inclusion, comes up against difficulties and uncertainties. Due to the complexity existing around the implementation of the proposal for rural education and inclusion, as well as the access and use of TDIC, by the historically excluded population (blacks, the poor, people with disabilities, women, homosexuals, indigenous people, peasants, etc.), in schools.

¹ Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2016); Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL; Graduada em Letras-Libras pela UFAL.

KEYWORDS: Rural education. Digital technologies. Pedagogical practices. Transdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais, hodiernamente, vêm desempenhando papel fundamental na organização de uma nova sociedade. Entretanto, Lopes e Doula (2013, p.02), destacam que o acesso a essas tecnologias acontece de forma desigual, principalmente em localidades rurais, o que compromete “o ingresso de jovens rurais a postos de trabalho mais exigentes e que demandam outras formas de capacitação digital que não somente a internet”.

Mas, o acesso as tecnologias digitais nas localidades campesinas e, especificamente nas escolas do campo, não se resume apenas no interesse ao mercado de trabalho. Pois, busca abranger as necessidades da população do campo, seus conhecimentos e relação com a terra e a natureza, na qual, as tecnologias digitais servem para ampliação dos espaços de luta atrelados aos movimentos sociais existentes (MUNARIM; GIRARDELLO; MUNARIM, 2015).

Em meio à sociedade contemporânea com recursos tecnológicos, na qual vivemos, também postula pela inclusão que, segundo Alves, Pereira Filho e Leite (2019, p.72), consiste no “direito de todos os sujeitos serem aceitos e respeitados diante das diferenças, com igualdade de condições perante a sociedade.” Isso independente de sua condição física, psicológica e/ou linguística.

Contudo, o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiências tem sido permeado por diversas dificuldades, desde a acessibilidade referente à estrutura física da escola, até profissionais que se dizem despreparados, assim como, atendimento educacional especializado, além, da continuidade de práticas segregadoras, centralizada no mercado de trabalho, baseado na eficiência e competitividade (OLIVEIRA; VELOSO, 2017).

Diante desse novo século envolto das tecnologias e, com a vigência do processo da inclusão social e conseqüentemente escolar. Temos à seguinte problemática: nas escolas do campo da rede municipal de educação, do ensino fundamental I (ano iniciais), de União dos Palmares/AL os professores têm acesso e usam as TDIC em suas práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência?

O interesse pela temática surgiu devido à curiosidade em saber se nas escolas do campo estão presentes as TDIC e, se essas tecnologias são utilizadas pelos professores em sua prática pedagógica, de modo, a incluir pessoas com deficiência.

A escolha pela educação do campo foi motivada pela forte ligação que tenho com esta modalidade, por ser oriunda da escola do campo e possuir experiência como professora e coordenadora, além de, residir na zona rural.

As escolas das localidades rurais estão inseridas em comunidades cuja subsistência da população advém dos recursos naturais, da natureza, onde há relação entre homem-natureza. Relação essa que deve ser enfatizada no contexto escolar para o processo de desenvolvimento dos sujeitos cognoscentes campesinos.

Por isso, é pertinente atentar para uma nova proposta de educação formal, que esteja interconectada com as culturas, as linguagens, os diversos conhecimentos, as realidades dos sujeitos cognoscentes. Ou seja, uma proposta de educação transdisciplinar “nutrida por uma visão complexa da realidade” (MORAES, 2015, p.30).

Desse modo, nessa pesquisa temos como objetivo analisar se os professores do ensino fundamental dos anos iniciais das escolas do campo do município de União dos Palmares/AL têm acesso e usa as TDIC de forma transdisciplinar para inclusão dos alunos com deficiências.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi realizado um estudo qualitativo cujo instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário, com questões objetivas e subjetivas, aplicado aos professores de 9 escolas localizadas na zona rural do município de União dos Palmares.

O referido questionário foi elaborado utilizando a ferramenta formulário *docs* e, a divulgação para os professores ocorreu pelo *whatsapp* e e-mail, tendo a colaboração dos coordenadores das respectivas escolas, para divulgarem e solicitarem a participação dos professores para responderem o questionário online. Cujos dados coletados foram analisados com base na perspectiva da transdisciplinaridade.

Ressaltamos que participaram da pesquisa 12 professores que atuam nos anos iniciais do fundamental, nas escolas do campo do supracitado município.

Diante do exposto, buscamos organizar esse artigo em três tópicos: o primeiro destaca sobre uma proposta de educação do campo transdisciplinar; o segundo enfatiza sobre as TDIC no pensar a proposta educacional transdisciplinar do campo visando o contexto atual e o processo de inclusão das pessoas com deficiências; e, o terceiro tópico compreende na análise das respostas dos professores do campo, no que tange o acesso e o uso das TDIC na prática pedagógica nos anos iniciais das escolas do campo com vista à inclusão de alunos com deficiência, a partir da transdisciplinaridade.

2 UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO TRANSDISCIPLINAR

A proposta de educação do campo, segundo Caldart (2011), compreende em uma educação pensada e vinculada as culturas, conhecimentos e necessidades das comunidades camponesas e, que preferencialmente ocorra no lugar onde residem os sujeitos (os camponeses).

Os princípios que orientam a educação do campo estão regulamentados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sancionada por meio da Resolução CNE/CEB nº 1 em 03 de Abril de 2002, constituindo como política pública. Nos anos subsequentes, foram ampliada com a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de Abril de 2008 – que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo – e o Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 – dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Na educação do campo um dos princípios fundamentais “é o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento do País com justiça social, solidariedade e diálogo, entre todos” (GHEDIN, 2012, p.216). Uma educação que busca a tessitura da realidade camponesa em toda sua complexidade, de modo a articular os conhecimentos teóricos ao conhecimento popular existente nas localidades rurais.

Com isso, é pertinente pensar o desenvolvimento prático da proposta de educação do campo de modo transdisciplinar, considerando a diversidade e a realidade em sua complexidade. Pois, como afirma Cherobin (2018, p.10), mesmo “consideramos que embora a diversidade deva ser considerada como elemento particular, ela não consegue explicitar o real, faz-se necessário realizar o trabalho pedagógico e a análise numa perspectiva de totalidade”.

Fazer uma leitura da proposta de educação do campo de forma transdisciplinar torna-se necessário primeiro compreender o que alguns teóricos expõem sobre o conceito de transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade, de acordo com Nicolescu (1996) e Moraes (2015), compreende no que está entre, através e além das disciplinas, pois, busca explorar os diferentes níveis da realidade. Assim, Moraes (2015, p.74) destaca que a abordagem transdisciplinar explora o que circula “entre os diferentes níveis de materialidade do objeto, entre os diferentes níveis fenomenológicos. Em outras instâncias, também se refere [...] as diferentes áreas do conhecimento, entre os diferentes domínios linguísticos ou disciplinas.”

Nicolescu (1996, p.37) enfatiza que a finalidade da transdisciplinaridade “es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento”. Na qual, um dos princípios estruturadores da construção teórica da transdisciplinaridade é a complexidade – “*complexus* = aquilo que é “tecido” junto” (MORIN, 2014, p.215).

Nesse intento, considerando a educação do campo fundamentada na educação popular entendida como “conceito indicador de diferentes práticas educativas, que buscam o fortalecimento dos movimentos sociais populares” (COSTA, 2012, p.122). Essa educação busca conscientizar as classes populares para se organizarem na luta pelos seus direitos de uma sociedade mais justa e igualitária, que valorize e respeite a diversidade e os valores camponeses.

Assim, pensar a proposta de educação do campo a partir da transdisciplinaridade visa repensar a organização do atual sistema educacional (educação formal), na qual, ainda encontra-se baseada na segmentação dos saberes em disciplinas desconsiderando as vivências e conhecimentos dos sujeitos.

No que compreende a proposta de educação do campo, essa está articulada a educação popular que visa à tessitura dos conhecimentos e, as diversas dimensionalidades do sujeito cognoscente camponês, pertencente a um coletivo e envolto da natureza, na relação direta com a terra.

Nesse intento, a educação do campo compreende em uma proposta permeada pelo pensamento transdisciplinar, necessário para o desenvolvimento de uma nova sociedade. Assim, envolver as TDIC nessa proposta de educação do campo pode ampliar os espaços de luta e expansão de um novo olhar diante de uma sociedade que está se auto-destruindo.

3 AS TDIC NO PENSAR A PROPOSTA EDUCACIONAL TRANSDISCIPLINAR NAS ESCOLAS DO CAMPO

A revolução científico-tecnológica que vem ocorrendo em diversos setores da sociedade, também estimula repensar a proposta educacional, de modo, a proporcionar mudanças nos processos formativos e na prática pedagógica do profissional docente (ARAUJO; VILAÇA, 2016).

As mudanças compreendem em envolver diversos aspectos da realidade dos discentes, indo além dos limites das disciplinas, o que compreende no pensamento transdisciplinar, isso considerando que:

o uso de recursos tecnológicos no ambiente educacional pode contribuir significativamente para uma prática pedagógica diferenciada no mundo contemporâneo, mais diretamente atenta às necessidades educacionais específicas deste período marcado por rápidas transições e mudanças de práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais (ARAUJO; VILAÇA, 2016. p.219).

A esse respeito, Costa, Duqueviz e Predoza (2015, p.604) colaboram com essa afirmação ao destacarem que as tecnologias digitais “tem influenciado e transformado as interações sociais”, com vistas, a utilizar as TDIC para ultrapassar o contexto escolar, quando esta se encontra presente, tendo em vista, a expansão social que elas vêm assumindo, o que compreender em um “caráter ubíquo”.

Quanto as TDIC, podem propiciar no contexto escolar a preparação dos alunos para a vida em sociedade, por ela “auxiliar nas práticas educacionais, na comunicação humana, na construção, na gestão e emprego da informação e do conhecimento” (ARAUJO; VILAÇA, 2016, p. 219).

Assim, pensar a escola do campo que também está imersa em uma sociedade circundada pelas TDIC, compreende pensar se nas localidades campesinas e, especificamente, no contexto escolar há TDIC e, se essas fazem parte das estratégias didáticas utilizadas pelos professores. No subtópico abaixo trataremos sobre as tecnologias presente nesta realidade educacional supracitada.

3.1 TDIC para o processo de inclusão nas escolas do campo

Munarim, Girardello e Munarim (2015) discutem sobre as políticas educacionais relacionadas à inserção das tecnologias nas escolas de localidades rurais, enfatizando que as tecnologias digitais vêm sendo introduzidas nas escolas do campo por meio de computadores, tablet, rede telefônica, internet, etc. Os autores destacam que:

Em uma publicação de 2012 do Ministério da Educação (MEC), estava previsto pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que 50 mil estudantes receberiam computadores portáteis em 4.890 escolas de pequeno porte – (de 5 a 20 matrículas). Seriam também distribuídos “computadores interativos para 30.255 escolas e 5 mil laboratórios de informática em 3.913 escolas, atendendo 982.827 estudantes” (BRASIL, 2012) (MUNARIM; GIRARDELLO; MUNARIM, 2015, p.02)

Como destacado acima a educação do campo compreende em uma proposta, que visa, valorizar os sujeitos em seus aspectos culturais, sociais, das lutas e dos conhecimentos campesinos, considerando suas vivencias e sua relação com a natureza e, a comunidade, na qual, se encontra inserido (CALDART, 2012). Diante dessa proposta de educação do campo vai se configurando a escola do campo, que conforme Molina e Sá (2012, p.325), se “enraíza no processo histórico da luta de classe trabalhadora pela superação do sistema do capital.”

Nesse intento, introduzir as TDIC nas escolas do campo implica considerar o desenvolvimento de metodologias que, busque afirmações acerca da referida proposta,

ampliando as possibilidades de aprendizagem. Pois, como afirmam Araujo e Vilaça (2016) às tecnologias contribuem nessa ampliação das possibilidades de aprendizagem de uma forma diferenciada. Isso não significa que, esteja propondo uma linha abissal entre educação do campo e a educação urbana, “mas valorizar as características de cada um desses contextos, pois eles se complementam.” (MUNARIM; GIRARDELLO; MUNARIM, 2015).

Para inserir as TDIC nas escolas do campo, não basta instalar computadores e colocar internet, é necessário desenvolver um pensar crítico do porque da instalação dos computadores nas escolas do campo, quais as lutas para conquistar, de onde veio o recurso, entre outros fatores a serem considerados. Pois, como destaca Costa (2012), a educação do campo está articulada a educação popular, com práticas que buscam o fortalecimento das organizações das classes populares em movimento, para lutarem por direitos em busca de uma transformação dessa sociedade ainda de exploração.

Ao ir além, e considerar as TDIC dessas localidades, contemplando práticas pedagógicas transdisciplinares dos professores, também é pertinente está atentos a inclusão da pessoa com deficiência permeado com as TDIC.

Pois, nas localidades campesinas existem pessoas com deficiência que dispõe de direitos para frequentarem a rede regular de ensino, tendo acesso a uma educação de qualidade, que estimule as suas potencialidades.

Assim, segundo Santos e Pequeno (2011), buscar desvencilhar a discriminação e lutar pela inclusão é uma das contribuições que as TDIC podem proporcionar no atual contexto educacional, ao pensar de forma transdisciplinar. Isso considerando que os referidos autores pressupõem que:

a educação, tendo como suporte as tecnologias, é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a completude do ser humano, dentro dos moldes do pensamento equânime, bem diferente do processo de exclusão presente na história da humanidade (SANTOS; PEQUENO, 2011, p. 76)

Os referidos autores ainda apontam que, com as TDIC as pessoas com deficiência adquirem maior independência, por isso, a importância de ter acesso desde os anos iniciais da escolarização. Mas, para que isso aconteça é necessário haver conhecimento, formação e total envolvimento entre os profissionais, e a instituição como um todo, inclusive nos aspectos físicos (SANTOS; PEQUENO, 2011).

Além, de profissionais formados para o desenvolvimento prático de atividades pedagógicas utilizando as TDIC, é importante destacar que ela não é a solução para todos os problemas existentes em uma escola e, nem no contexto de sala de aula, ou, mesmo para efetivação da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas do campo. Pois, como destacam Munarim, Girardello e Munarim (2015), existem inúmeras escolas camponesas com problemas estruturais de todos os tipos, inclusive sem acesso a rede elétrica, então como, utilizar as TDIC?

Por isso, cabe ao poder público prover a oferta de escolas bem estruturadas e com condições favoráveis para a implantação e fiscalização das TDIC nos espaços escolares camponeses e, proporcionando metodologias inovadoras e inclusivas na prática docente incluindo todos, independente de sua cor, crença, classe social, condição física, sensorial, intelectual e linguística. (SANTOS, PEQUENO, 2011; MUNARIM, GIRARDELLO, MUNARIM, 2015).

4 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Para o procedimento de coleta de dados, foi utilizado um questionário elaborado na ferramenta formulário *docs* (online) sendo composto por questões mescladas em objetivas e subjetivas. As questões objetivas tiveram como objetivo saber se na realidade das escolas do campo possuem equipamentos tecnológicos, assim como internet, de acesso e uso dos alunos e professores em sua prática pedagógica de ensino-aprendizagem. Os professores tiveram que escolher entre duas alternativas (SIM ou NÃO).

Quanto às questões subjetivas objetivou identificar as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem com ênfase a inclusão de alunos com deficiência no uso das TDIC.

Nesse intento, a opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, onde se analisou quatro categorias a partir do referencial teórico: 1) Acesso e uso das TDIC pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do campo; 2) a utilização das TDIC pelos professores para inclusão de alunos com deficiência; 3) a contribuição das TDIC para o processo de ensino e de aprendizagem inclusivo e transdisciplinar; e 4) os desafios de utilização das TDIC pelos professores nas escolas do campo.

4.1 Lócus da pesquisa

A pesquisa teve como foco as escolas localizadas na zona rural do município alagoano de União dos Palmares, na qual, dispõe de 9 escolas na zona rural que oferta dentre outras modalidades o ensino fundamental I.

Entre as nove escolas, sete possuem escolas menores em sítios circunvizinhos, chamadas de escolas anexas, vinculadas. Tem escola que atende em aspecto pedagógico e financeiro 5, 8 e até 11 escolas anexas, de pequeno porte, cuja estrutura física é de uma sala de aula e no máximo duas salas.

4.2 Participantes da pesquisa

O questionário foi respondido por 12 professores que lecionam nos anos iniciais do fundamental nas escolas do campo da rede municipal de ensino de União dos Palmares/AL. Para melhor compreensão dos dados sobre os sujeitos da pesquisa, foi exposto um quadro baixo.

Participante da pesquisa	Sexo	Formação	Turma (atua)	Experiência profissional	Escola
P1-A	F	Pedagoga	1º ano	20 anos	CRAVO
P2-I	F	Pedagoga	Multiano 1º ao 5º	8 anos	CRAVO (Anexa)
P3-S	F	Pedagoga	3º ano	15 anos	MARGARIDA
P4-J	F	Pedagoga	4º ano	12 anos	BROMÉLIA
P5-L	F	Pedagoga	5º ano	9 anos	ONZE-HORAS
P6-E	F	Magistério e graduanda em Ciências Biológicas	Multiano 4º e 5º	10 anos	ROSA
P7-EJ	F	Pedagoga	Multiano 4º e 5º	11 anos	ROSA (Anexo)
P8-T	F	Pedagoga	Multiano 1º ao 5º	11 anos	IPÊ
P9-F	F	Pedagoga	Multiano 1º ao 5º	7 anos	IPÊ (Anexo)
P10-R	F	Graduada em Ciências Biológicas	3º ano	34 anos	BUGANVÍLEA
P11-RO	F	Magistério	Multiano 1º ao 5º	10 anos	FLOR-DE-MAIO (Anexo)

P12-G	M	Pedagogo	Multiano 1º ao 5º	7 anos	CRISÂNTEMOS
-------	---	----------	----------------------	--------	-------------

Fonte: Autora.

O nome das escolas colocados no quadro acima é representado por nome de flores. O nome da flor com a presença do nome ‘anexo’, significa que a participante da pesquisa leciona na escola anexa vinculada a uma determinada escola.

No quadro também é possível visualizar que, a maioria dos professores participantes da pesquisa atua em turma multiano, na qual, Medrado (2012) e Oliveira (2012), expõe que as turmas multiano implica no agrupamento de vários anos em uma única turma, apesar de existir o termo multi, que significa variedade, pluralidade e diversidade, a organização pedagógica da turma multiano, baseia-se na seriada urbana, ou seja, a lógica predominante é: todos juntos, porém, separados.

5 AS TDIC NAS ESCOLAS DO CAMPO DE UNIÃO DOS PALMARES

Ao considerar as afirmações de Munarim, Girardello e Munarim (2015) sobre a precariedade de muitas escolas do campo, torna-se pertinente identificar a situação das escolas campesinas de União dos Palmares no que se refere ao acesso e uso das TDIC com foco na inclusão.

Com isso, esse tópico busca-se destacar as categorias de análise a partir das respostas dos professores obtidas com o questionário realizado. Assim, abaixo segue a análise das quatro categorias.

5.1 Categoria 1: Acesso e uso das TDIC pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do campo

Conforme as respostas dos professores, as escolas anexas, na qual, alguns participantes da pesquisa trabalham não dispõem de TDIC, pois, as TDIC estão concentradas nas escolas sede. Isso foi possível perceber, porque, os professores que lecionam nas escolas sede responderam que há computador, notebook e datashow disponíveis ao uso pedagógico, assim como, acesso a internet.

No que concerne a existência de escola anexas, isso ocorre devido a pouca quantidade de alunos/as, tornando inviável a manutenção da escola devido aos custos mínimos arrecadados (PINTO, 2012). Então é realizada a vinculação de escolas pequenas a escolas maiores, localizadas em povoados, chamadas de escolas sede. Essas escolas sede respondem pelas

escolas anexas, em todos os aspectos – administrativos, pedagógicos, financeiros. Assim, todo recurso tecnológico e didático é concentrado na escola sede.

Com relação ao acesso das TDIC pelos professores, apesar de algumas escolas disporem de alguns equipamentos como exposto acima, ainda há dificuldade no acesso e uso. Seguem trechos das respostas de três professores:

P8-T – Eu utilizo o MT esse ano o retroprojetor é o notebook.

P9-F – Com pouca frequência, o notebook com o datashow.

P5-L – Sim, computador, celular e notebook.

Apesar de alguns professores nas escolas do campo terem acesso e usarem notebook, datashow, computador, celular, isso não significa que esteja havendo mudanças positivas. Pois, como enfatiza Pimentel (2016) é necessário que haja ressignificação das práticas pedagógicas, na qual, os gestores, professores, comunidade (pais e estudantes) tenham compreensão das TDIC buscando ultrapassar a visão simplista, tecnicista.

Quando não há uma reflexão sobre o uso das TDIC no contexto de sala de aula, de modo a considerar a tessitura dos saberes existentes, o uso vai ser apenas mera transmissão de conteúdo segmentado que não contribui para novas experiências e estímulo de novos conhecimentos.

Porém, conforme respostas dos professores, o uso das TDIC é mais frequentemente na parte administrativa da escola.

P4-J – Funcionam o computador na secretaria e o notebook com o datashow nas aulas.

P2-I – Sim, são utilizadas pela gestão escolar para digitar documentos e como fonte de pesquisa.

Isso acontece porque, segundo Sant’ana, Suanno e Sabota (2017, p.163), “as transformações na produção de informações, conhecimentos e tecnologias digitais não veio acompanhada de mudanças sociais educacionais e éticas coerentes”. Por isso, as TDIC ficam restritas ao setor administrativo da escola.

No que se refere ao acesso das TDIC pelos alunos, apenas é possível na escola CRAVO, pois, segundo a participante (P1-A) à sala de computadores. Porém, é pertinente destacar que as TDIC compreendem em um meio e não um fim, assim, o fato de serem distribuídas e existirem TDIC nas escolas não alteram, ou, proporciona imediato desenvolvimento educacional e transformação da realidade pedagógica (PIMENTEL, 2016).

Contudo, nas escolas do campo de União dos Palmares ainda não houve amplo acesso das TDIC, pois na maioria das escolas campesinas onde trabalham os participantes da pesquisa os alunos não possuem acesso as TDIC, conforme podemos observar nas falas de alguns professores abaixo:

P12-G – Não. Apesar da escola possuir apenas 3 computadores, os mesmos não funcionam mais.

P9-F – Não. Alguns alunos tem acesso a tecnologia por ter computador ou tablet em casa.

P6-E – Não Pq não é acessível a eles, infelizmente não tem uma sala multimídia.

P8-T – Não, porque a sala de informática não funciona.

Essas respostas apontam para as falhas na efetivação dos programas de inclusão digital nas escolas do campo, na qual, os alunos não dispõem de acesso as TDIC. Nesse intento, Munarim, Girardello e Munarim (2015) chama atenção para a inviabilidade dos projetos de “inclusão digital” nas escolas do campo, pois, não há políticas de formação afirmativa e o programa não tem continuidade, assim como, ausência de manutenção dos equipamentos e, conforme Pimentel (2016), após seis meses se não houver manutenção os equipamentos tendem a ficar obsoletos.

5.2 Categoria 2: A utilização das TDIC pelos professores para inclusão de alunos com deficiência

A educação escolar de qualidade é um dos direitos garantido a todos os cidadãos brasileiros pela Constituição Federal de 1988. Nesse intento, todos os sujeitos camponeses – com deficiência, ou, não – têm direito a educação de qualidade.

Assim, nas escolas do campo de União dos Palmares tem alunos com deficiência que também dispõem de direito a uma educação escolar de qualidade. Nas respostas de três dos professores participantes, podemos notar da presença dos alunos com deficiência nas referidas escolas.

P2-I – São dois. Um com paralisia cerebral e outro com baixa visão segunda o diagnóstico médico.

P10-R – Sim. tenho sete alunos. Deficiência mental, deficiência física e deficiência de aprendizagem.

P4-J – Sim, surdo.

Para pensar a inclusão de todos os alunos inclusive das pessoas com deficiência, é necessário pensar na formação de professores para uma educação do campo em um viés inclusivo (LOPES, *Et al.*, 2016).

Mesmo não dispondo das TDIC tem professores nas escolas do campo buscam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, como podemos perceber na resposta da P2-I:

P2-I – Utilizo metodologias e recursos educativos específicos para atender as especificidades de cada aluno decorrentes de suas necessidades de comunicação, motora ou deficiência visual. O planejamento diário contemplar atividades que visam superar as barreiras de acesso ao conhecimento com o foco nas potencialidades de cada aluno.

Mas, as TDIC nesse contexto buscam contribuir como uma ferramenta a ser utilizada para ampliação dos espaços de luta dos camponeses e aquisições de conhecimentos diferenciados em esfera global, por haver conexões em rede. Segundo Pimentel (2016, p.63) “a inclusão das TDIC no ambiente escolar pode promover uma ampliação das possibilidades de aprendizado por parte da criança”.

Assim, ao questionar sobre como utilizam, ou, utilizariam as TDIC para inclusão dos alunos com deficiência, os professores camponeses deram a seguinte resposta:

P12-G – Estimulando e ressaltando a importância da tecnologia e dos seus recursos em nosso cotidiano. Desenvolvendo estratégias que permitam o aluno fazer uso dessas ferramentas para que dessa forma ele sinta-se incluído na sociedade moderna.

P10-R – Utilizaria com aulas usando tablets ou computadores, facilitando e desenvolvendo o raciocínio lógico e a compreensão fazendo com que eles, os alunos, obtivessem um melhor desenvolvimento educativo.

P2-I – Utilizaria a tecnologia digital como uma ferramenta integradora no processo ensino-aprendizagem, promovendo atividades lúdicas, desafiadoras e atrativas na perspectiva de superar as barreiras que limitam o acesso ao conhecimento, visando sempre o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno.

Os professores participantes da pesquisa mesmo não dispondo de formação para o uso das TDIC e, ou de acesso, anseiam por melhorias no atendimento educacional nas escolas do campo dos sujeitos camponeses que foram historicamente excluídos.

Diante de um olhar transdisciplinar há uma preocupação “em orientar a construção do conhecimento com a valorização do ser humano de suas potencialidades” (SANT’ANA; SUANNO; SABOTA, 2017, p. 175) ao integrar os saberes e fazeres, recolocando a

subjetividade e a multidimensionalidade dos sujeitos na interação entre o outro, o ambiente e consigo mesmo.

5.3 Categoria 3: A contribuição das TDIC para o processo de ensino e de aprendizagem inclusivo e transdisciplinar

Os professores chamam a atenção para a necessidade de disponibilização da TDIC nas escolas do campo, com amplo acesso aos dispositivos e rede sociais por meio da internet.

P12-G – Sim, é preciso permitir aos alunos o acesso à essas tecnologias para que ele compreenda o mundo de uma forma mais ampla e contextualizado.

P1-A – Sim, possibilitando a globalização e conhecimento geral

P10-R – Sim, com certeza. Hoje a tecnologia digital amplia conhecimentos e facilita no aprendizado dos alunos, por terem variados recursos inovadores.

Entretanto, é pertinente atentar para o que destaca Pimentel (2016, p.63) “não é unicamente o acesso que vai possibilitar mudanças e resultados positivos”. Como está presente na fala dos professores, é necessário ter formação continuada sobre o uso das TDIC.

P4-J – são necessárias desde que tenhamos formação, pois, é difícil realizar um trabalho diferenciado com tecnologias, quando somos cobrados pela secretaria de educação para mostrar resultados com a prova saeb e não temos formação para utilizar as tecnologias.

P3-S – Pode, o como necessita de formação

Mas essa formação dos professores não deve ser realizada apenas com foco no uso no contexto de sala de aula, conforme Munarim, Girardello e Munarim (2015, p.11), é preciso que haja “momentos de reflexão em que eles possam conhecer, compreender e problematizar junto aos estudantes as dimensões políticas e econômicas que estão em jogo na produção dessas tecnologias”.

No que se refere à contribuição das TDIC para inclusão na prática pedagógica do docente das escolas do campo, podemos notar na resposta da participante que, é possível desde que esteja articulada as vivências, necessidades e interesses dos sujeitos camponeses.

P6-E – Sim, desde q se adeque a realidade dos alunos utilizando aplicativos onde os mesmos desenvolvam as habilidades necessárias.

As TDIC devem ser instrumentos para ampliação dos espaços de luta dos camponeses, com isso, as contribuições consistem em possibilitar aos professores e alunos o conhecimento sobre como pesquisar informações, além de produzir e difundir outros conhecimentos estão a serviço dos interesses da comunidade (MUNARIM; GIRARDELLO; MUNARIM, 2015).

5.4 Categoria 4: Os desafios de utilização das TDIC pelos professores nas escolas do campo

Lecionar na escola do campo já compreende em um desafio, principalmente pela falta de formação inicial e continuada nessa área. O principal desafio apontado pelos professores foram às turmas multisseriadas (multiano), como podemos ver abaixo:

P7-EJ – Ensinar na maioria das vezes em uma turma multisseriada, a falta de comunicação da equipe gestora por se tratar da distância entre a escola sede e os anexos.

P12-G – O acesso à escola torna-se difícil em épocas de chuvas, os recursos pedagógicos são poucos, a maioria das turmas são multisseriadas com diferentes níveis de aprendizagem, dificultando o ensino e a aprendizagem dos alunos.

P2-I – Os principais desafios de lecionar na escola do campo são: trabalhar em turma multisseriada, planejar atividades que atendam a heterogeneidade de conhecimento existente no espaço escolar, diferentes faixas etárias, ritmo de aprendizagem diferenciado, uns aprendem rápido, enquanto outros precisam de mais tempo e atendimento especializado e a falta de investimento em formação adequada para lecionar em escolas do campo.

P4-J – Os desafios estão em articular os conteúdos programáticos com os conhecimentos da comunidade, porque frequentemente somos cobrados em dá resultados (quantificáveis).

A multisseriação incomoda, de acordo com Parente (2014), porque a partir dela ainda podemos perceber os problemas históricos da educação do campo, tais como: “escassa infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos; condições precárias de trabalho e de formação docente” (p.59). Mas, a organização multisseriada (multiano) é tão ruim, assim? As turmas multiano podem inviabilizar o uso das TDIC nas práticas pedagógicas dos professores? As turmas multiano impossibilitam o processo de inclusão?

É pertinente pensar que, a organização de algumas escolas em multiano não significa que seja atrasada em comparação a seriada. Ela é apenas um tipo de organização diferente, que depende das escolhas feitas carecendo de opções pedagógicas realizadas “no cotidiano da prática educativa, no currículo em movimento, no contexto do planejamento do professor” (PARENTE, 2014, p.59). O referido autor ainda desta que:

Quando um sistema de ensino opta pela multisseriação em algumas escolas e turmas, em muitos casos tal opção não vem associada a um conjunto de orientações pedagógicas. Não são dadas ao professor, na maioria das vezes, orientações de como atuar numa organização multisseriada. Essa ausência de orientação leva, muitas vezes, a reproduções do modelo seriado na própria multissérie, o que acarreta trabalhos duplicados ou, até mesmo, quintuplicados, tendo em vista a junção de alunos matriculados em diferentes séries/anos. (PARENTE, 2014, p.59).

Então os desafios das escolas do campo não estão nas turmas multiano, mas na ausência de formação inicial e continuada para a educação do campo, que busque efetivar a proposta de educação do campo, como está posta nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Assim, as turmas multiano não inviabilizam o uso das TDIC nas práticas pedagógicas dos professores, nem impossibilitam o processo de inclusão. Pelo contrário as turmas multiano são propícias para o desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos. Isso quando, o professor dispende de formação adquira conhecimento transdisciplinar e proporcione o desenvolvimento deste conhecimento. Tal conhecimento, segundo Moraes (2015, p.75), é “produto da uma tessitura complexa, dialógica e autoeco-organizadora”, ou seja, a relação do sujeito com o outro, o ambiente e consigo mesmo.

Segundo Lopes *Et al.* (2016, p. 04) “a práxis da educação e da escola do campo tem uma possibilidade real de modificar suas estruturas justamente por ser caracterizada como práxis: uma prática social transformadora, em que teoria e prática não se dissociam”. Trata-se de uma educação diferente da tradicional – segmentada por área de conhecimento e também segregadora.

Assim, considerando a era tecnológica que vivenciamos não pode está fora do contexto escolar as TDIC. Segundo Pimentel (2016) as crianças são nativas da cultura digital e como tal devem dispor de uma educação formal permeadas por elas. Contudo, também foi destacada nas respostas dos professores a ausência das TDIC no uso dos alunos e professores para ampliação dos conhecimentos.

P6-E – A falta de acesso as TICs, tanto para o aluno quanto para o professor.

Assim, os desafios de utilização das TDIC pelos professores nas escolas do campo consistem: na ausência de formação acerca da proposta de educação do campo e sobre o uso das TDIC, ausência de acesso, o difícil acesso das escolas que muitas vezes inviabiliza a conexão com a internet, a estrutura física das escolas, principalmente escolas anexas, pois, muitas dispõem apenas uma sala de aula.

Esses desafios ou problemas são de natureza transdisciplinar, de acordo com Nicolescu (1996), pois são reflexos de nossos pensamentos, valores, atitudes e, tudo que fazemos na vida. Dos equívocos que cometemos. Então, por ser de natureza transdisciplinar também necessita de soluções equivalentes, com pensamentos bem elaborados e profundos, com novos olhares sobre a realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises evidenciam, inicialmente, uma intenção dos professores em expor a existência de TDIC nas escolas – computadores, notebook, datashow –, porém, o uso compreendia apenas do notebook e datashow, para uma aula expositiva. Os alunos não dispunham de acesso, porque não havia TDIC para eles.

Percebemos também que, as TDIC não são utilizadas para inclusão dos alunos com deficiências, persistindo a ausência desses recursos no processo de desenvolvimento educacional das crianças camponesas.

Mas, é importante ressaltar que, foi possível perceber, a compreensão dos professores quanto à necessidade das TDIC no contexto escolar estando presente nas práticas pedagógicas para o amplo desenvolvimento dos alunos, principalmente no início da escolarização. Além, dos professores chamarem atenção para a necessidade de acesso e formação quanto ao uso das TDIC.

Assim, pensar a educação do campo com acesso as TDIC buscando proporcionar a inclusão, esbarra nas dificuldades e incertezas, devido à complexidade existente em torno da efetivação da proposta da educação do campo e da inclusão, assim, como do acesso e uso das TDIC, pela população historicamente excluída (os pretos, os pobres, pessoas com deficientes, as mulheres, os homossexuais, os indígenas, os camponeses etc.), nas escolas.

Como afirma Alves (2009) é necessário haver uma reflexão sobre as estratégias de ensino e aprendizagem, considerando os sujeitos em sua inteireza. A vida em sociedade está em constante mudança, transformação em um interse de ideias, criações, vivências e, a escola deve ser um espaço que considere as diversas dimensões dos sujeitos. Além, contribuir para a superação das situações de exclusão vivenciadas historicamente.

Por isso, é pertinente repensar e construir uma educação escolar permeada pelo respeito a todos, considere a diversidade cultural, assim como, a multidimensionalidade dos sujeitos imerso em uma sociedade, em um meio ambiente que carece de cuidados para a permanência da vida.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. F.; PEREIRA FILHO, A. D.; LEITE, T. Breve discussão sobre a história da inclusão no Brasil à luz da complexidade. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Monográfico 4, p. 71-82, 2019. DOI: 10.17561/reid.m4.5. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7151394>> Acesso em: 24 de Agosto de 2019.

ALVES, M. D. F. **Fortalecendo a inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento ecossistêmico e transdisciplinaridade**. Rio de Janeiro, Wak ed., 2009.

ARAÚJO, E. V. F. de.; VILAÇA, M. L. C. TICS e interdisciplinaridade: contribuições para práticas educacionais. In: _____(Orgs). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. *E-book*. ISBN: 978-85-88943.69-8. Disponível em: <http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaeradigital_011120181554.pdf> Acesso em: 15 de Setembro de 2019.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do campo. Expressão popular**, 2 ed., Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Verâncio, 2012.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5 ed., Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2011.

CHAER, G. DINIZ, R. R. P. RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, v. 7, n. 7, Araxá, p. 251-266, 2011. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf> Acesso em: 17 de Outubro de 2019.

CHEROBIN, F. F. A Educação do Campo e sua normatização como Política Pública de Estado. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v.04, nº 01, jan.-abr., 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158896>> Acesso em: 23 de dezembro de 2019.

COSTA, L. D. de. A educação do campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, nº 3, São Paulo, p.603-610, Set./Dez. de 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf>> Acesso em: 04 de outubro de 2019.

GHEDIN, E. **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2012

LOPES, J. C.; *Et al.* Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores **Educ. Pesqui.**, São Paulo, mar. 2016.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-97022016144743.pdf>> Acesso em: 23 de janeiro de 2020.

LOPES, K. C. D.; DOULA, S. M. Juventude rural na sociedade da informação: a internet e seus usos no Brasil. **Revista Brasileira de Economia Doméstica**, v. 24, n.2, Viçosa, p. 113-132, 2013. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/13824/130-739-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 05 de setembro de 2019.

MEDRADO, C. H. S. Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas. **Revista eletrônica de culturas e educação**. Caderno Temático V: Educação, Escolas e Movimentos Sociais do/no Campo. V.2 n.6, Bahia, Set.-Dez. 2012.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do campo. Expressão popular**, 2 ed., Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Verãncio, 2012.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas – SP: Papyrus, 2015.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. ALEXADRE, M. D.; DORIA, M. A. A. de S. (trad.). 16ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MUNARIM, I.; GIRARDELLO, G.; MUNARIM, A. Educação do campo e políticas públicas para “inclusão Digital” em escolas do campo do Brasil. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC – Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-do-campo-e-politicas-publicas-para-inclusao-digital-em-escolas-do-campo-do>> Acesso em: 17 de outubro de 2019

NICOLESCU, B. **La Transdisciplinariedad**: manifiesto. México, 1996. Disponível em: <http://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/Manifeste_Espagnol_Mexique.pdf> Acesso em: 14 de Dezembro de 2019.

OLIVEIRA, I. A. de. Educação Inclusiva em Escolas Multisseriadas do Campo na Amazônia: Um olhar as práticas dos professores. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1931b.pdf>. Acesso em: 24 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA, G. da S. R.; BONILLA, M. H. Mobilidade no contexto rural. **5º senid cultura digital na educação**, 2018. Disponível em: <https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/179103.pdf> Acesso em: Outubro de 2019.

OLIVEIRA, G. G.; VELOSO, L. M. M. Principais desafios na inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional. **Revista Brasileira de Educação Básica**, vol. 2, n. 2, Belo Horizonte, Jan./Mar. 2017. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/03/09-Gabriel-Goncalves-PRINCIPAIS-DESAFIOS-NA-INCLUSÃO-DOS-ALUNOS-COM-DEFICIÊNCIA.pdf>> Acesso em: 27 de setembro de 2019.

PARENTE, C. da M. D. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.22, n. 82, Rio de Janeiro, p. 57-88, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a04v22n82.pdf>> Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

PIMENTEL, F. S. C. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. Maceió: EDUFAL, 2016.

SANTOS, L. P. dos; PEQUENO, J. Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva? In: SOUZA, R. P. de.; MOITA, F. da M. C. da S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SANT'ANA, J. V. B. de; SUANNO, J. H.; SABOTA, B. Educação 3.0, complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. **Revista educação e linguagens**. v.6, n.10, Campo Mourão, jan./jun., 2017.