

Sumário

03 Editorial

Evilásio Chaves Jr.

05 Inclusão do DV: uma breve reflexão

Cáritas Vanucci Batista Santos

10 O papel do professor no processo de aprendizagem do aluno com Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade, em sala de aula

Diana Maria Pereira Cardoso

13 O despertar *da educação para a paz*

Gilka Santana do Espírito Santo

14 Módulos e Vivências Pedagógicas: atualização em serviço da Equipe Escolar

18 Módulo Educação Inclusiva

Cáritas Vanucci Batista Santos

Diana Maria Pereira Cardoso

Jussiara Xavier Pinheiro

Mara Schwingel

62 Relatos

62 Contação de história na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição

Regina Maria de Sousa Fernandes

62 Progestão

Marli Raquel Dias Souza

63 Alunos monitores na biblioteca escolar

José Raimundo Paim de Almeida

63 Como transformar um grupo em uma equipe de sucesso

Maria Cleide de Sousa Mira

63 Com imaginação, o lixo vira brinquedo!

Fernanda Santos Bastos

64 Indicadores de Qualidade

Carmem Luciana Cardoso Martins Santos

64 Escola Municipal de Plataforma Recebe visita do Projeto Escola Efetiva

Cristina Borges Moreira

64 Limites e disciplinas: uma construção diária

Maria Áurea Santos Ribeiro

65 Educação para a saúde

Carmem Luciana Cardoso Martins Santos

65 *Trabalho com a comunidade: desafios e soluções*

*José Raimundo Paim de Almeida
Maria Cleide de Sousa Mira*

66 O Conselho Escolar na Amélia Rodrigues

Jussira Xavier Pinheiro

66 Jornal do PGP/LIDERE em destaque apresentado no XVI Seminário de Integração

Fábio Kalil de Souza

67 Valores a serem compartilhados para um mundo de paz

*Maria Áurea Santos Ribeiro
Patrícia Santos da Paixão*

67 Seminário de Pesquisa Interna da FAGED/UFBA

Dione Sá Leite Carvalho

67 ISP na reunião regional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBPC)

Mara Schwingel

Notícias

68 IV Encontro Estadual de Política e Administração da Educação

*Adriana Santos Rosa
Antonio Gualberto Pereira
Fábio Kalil de Souza
José Raimundo Paim de Almeida
Maria Cleide de Sousa Mira
Marilene Moreira Vital da Silva
Patrícia Santos da Paixão*

69 UFBA desenvolve programa para melhorar educação básica

Evilásio Chaves Jr.

70 ENTRE EM CONTATO

Tratar de peculiaridades da Educação Inclusiva de modo assertivo é o grande mérito da Revista Gerir, número 40. Essa edição, substancialmente especial, é imprescindível aos gestores, professores e estudantes de educação, pois, mesmo sem abordar todos os aspectos desse assunto tão abrangente, promove um valioso e conciso debate.

Desde a sua legitimação nos Estados Unidos, através da Lei Pública 94.142, de 1975, a Educação Inclusiva suscita discussões sobre a educação especial entre legisladores, instituições educacionais, bem como a sociedade. No Brasil, "entende-se por educação especial (...) a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (Lei no. 9.394/96, art. 58).

A relevância desse tema é evidente. No campo da educação, esse objeto de estudo figura importantes documentos internacionais, como A convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989; *A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: para responder às necessidades educativas fundamentais*, de 1990; *O Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades dos Deficientes*, de 1993 e a Declara-

ção de Salamanca, de 1994, que declara: "As escolas devem acomodar todos os alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências severas" (UNESCO, 1994).

Destarte, o **Módulo Educação Inclusiva** transcende o debate incitado pelo assunto. Ele tanto apresenta a fundamentação teórica e a contextualização histórica do tema, quanto traz consigo uma pesquisa minuciosa sobre determinadas necessidades especiais. As **Vivências Pedagógicas**, por sua vez, apresentam reflexões, experiências e exercícios indispensáveis às áreas observadas.

No artigo **Inclusão do DV: uma breve reflexão**, algumas analogias elucidativas estão expostas. A apresentação dialética dos paradigmas integração e inclusão, educação inclusiva e educação especial, estabelecem parâmetros de diferenciação precisos. Não obstante, é apontada a importância do ajustamento do currículo educacional e das atividades complementares nesses processos.

O leitor também obterá informações sobre o TDAH em *O papel do professor no processo de aprendizagem do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*, em sala de aula. Essa discussão, ainda pouco disseminada, edifica critérios e dados para que o educador possa observar pontualmente tais sintomas, em alunos com baixo rendimento escolar ou dificuldade de relacionamento social.

Além disso, uma breve meditação sobre a obtenção da paz na conturbada sociedade contemporânea, através do artigo *O Despertar da educação para a paz*, assim como relatos, notícias, informa-

Inclusão do DV: uma breve reflexão

A HISTÓRIA da humanidade se constrói a partir das mudanças de paradigmas ideológicos, políticos, religiosos, culturais e sociais. O conjunto desses fatores modela as idéias que demarcam cada momento na sociedade, originando os padrões sociais que, geralmente, são estabelecidos pelas condutas humanas e moldados pela filosofia de vida. Isso contribuiu com o surgimento dos modelos de exclusão ou inclusão social.

Os portadores de deficiências sempre encontraram sérias dificuldades em se sentir ou estar envolvidos, de fato, no seu contexto social, pois é sabido que as sociedades têm recorrido a práticas reguladoras face ao diferente, dificultando, com isso, a aceitação daqueles que

se distanciam dos padrões estabelecidos por ela.

Em meados do século XX, no Brasil, surge no âmbito educacional a idéia de integração, novo paradigma social, interessado em mudar essa história.

“A integração surgiu na década de 1960, relacionada diretamente ao direito das crianças com deficiência ingressarem nas escolas regulares, possibilitando a convivência dessas crianças num ambiente mais normalizado possível” (BLANCO, 2002, p.8). Contudo, nesse período, ainda não é pensado na proposta de educação inclusiva, a qual traz um diferencial significativo aos portadores de necessidades educativas especiais.



No modelo de integração, a educação está mais voltada às questões clínicas, na reabilitação, no individual, gerando então, uma modalidade de educação especial dentro da instituição regular. A integração, muitas vezes pode ser vista como

[...] o especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos técnicos da educação especial às escolas regulares (MANTOAN, 2003, p. 3).

A integração busca acolher o aluno no ambiente regular, exigindo do mesmo adequação frente à proposta estabelecida pela escola. O princípio de educação inclusiva difere dessa proposta, pois prepara o ambiente educativo de forma que sejam respeitadas e atendidas as necessidades de todos os alunos, inclusive os portadores de deficiência.

“O conceito de escola inclusiva está associado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para as diferenças individuais, inclusive aquelas ligadas a alguma deficiência” (BLANCO, 2002, p.8). Assim a escola precisa estar preparada para atender os alunos e suas especificidades, necessitando, portanto, de apoio especializado para o acompanhamento das atividades regulares. Esse princípio é o que faz a diferença entre integração e inclusão.

Quando a escola abraçar as diferenças contidas na sociedade, assumindo todas elas sem discriminá-las, a humanidade terá possibilidade de adquirir um novo olhar àqueles que, até então, são vistos como coitados ou marginais.

A relação docente no processo de inclusão do deficiente visual

Para que ocorra um desenvolvimento efetivo da educação inclusiva é imprescindível que os programas curriculares sejam revisados e modificados, atendendo às especificidades de todos os alunos, inclusive às dos portadores de deficiência. Nesse sentido, valorizar as diferenças, compreendendo seus limites, utilizando os recursos existentes na escola, de forma responsável, para garantir aos alunos qualidade no processo de aprendizagem, é essencial para desenvolver uma educação inclusiva eficaz e eficiente na unidade escolar.

Existem na escola dois fatores responsáveis pelo processo de educação inclusiva direcionada ao aluno deficiente visual na escola regular: o currículo e o planejamento das atividades escolares em parceria (professor de apoio e professor regular).

O currículo

O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula (COLL, 1996, p.33).

Esse conceito permite analisar os objetivos da educação e, em especial, o que se pretende ao incluir o portador de deficiência numa classe regular, o que será necessário para que sua aprendizagem seja significativa, assim como os meios que atenderão suas necessidades.

Ensinar os conteúdos de Português, Matemática, Geografia, Ciências, entre outras disciplinas, não respondem às expectativas dos alunos em geral, sejam eles videntes, cegos ou possuidor de visão subnormal. Vale a pena ressaltar que hoje, sendo todos os alunos considerados membros ativos de uma sociedade, a educação deve estar voltada para a formação de competências. Então, aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a conviver, precisam ser, de fato, os pilares adotados pela escola.

A aprendizagem significativa perpassa o conhecimento mecânico e conteudista, possibilitando ao aluno aquisição de formação intelectual, assim como habilidades da vida diária, habilidades vocacionais e a arte da convivência.

A sala de aula é o palco principal para a operacionalização das propostas curriculares. É nela que atividades inovadoras contemplam as necessidades tanto dos alunos considerados normais quanto as dos que apresentam necessidades especiais. Projetos que incentivem a pesquisa empírica e que

explorem os sentidos dos alunos, trabalhos individuais que valorizem sua potencialidade (inclusive do deficiente visual), atividades que estimulem a criatividade, recursos que possibilitem o toque são algumas sugestões que exemplificam a proposta de um currículo adaptado e que está pautado nos pilares educacionais.

Para atender as singularidades de todos os alunos, é necessário que sejam realizadas adequações curriculares para proporcionar seu engajamento no processo educacional. Essas adequações não implicam na elaboração de um currículo e de uma proposta pedagógica à parte, mas em um documento que se ajuste às necessidades e características dos alunos.

A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessários) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que possam favorecer tanto o bom aproveitamento quanto no ajustamento socioeducacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2003, p.199).

Para que o currículo adaptado ou modificado é válido salientar a importância da socialização, do planejamento conjunto entre os professores regulares e o professor de apoio, para que as informações, as solicitações e as dificuldades possam ser compartilhadas e, as práticas cotidianas da sala de aula, sejam adaptadas, aproximando-se dos parâmetros abordados pelos autores especializados nesta área, favorecendo, dessa forma, a aprendizagem do deficiente visual. Optar por esse caminho, eis o grande desafio!

Assim como deve ocorrer adaptação ou modificação dos currículos escolares em função de uma educação inclusiva de qualidade, a prática dos professores deve ser aperfeiçoada, por meio da própria proposta contida nesse documento. Um dos fatores que efetivará essa proposta, tornando a aprendizagem do aluno significativa é o planejamento conjunto entre os professores regulares e o professor de apoio.

O planejamento em parceria

Já que o programa estabelecido pela escola inclusiva que atende o portador de deficiência visual exige uma nova postura da comunidade escolar, os professores devem se comunicar, interagir, planejar as atividades para que possam utilizar recursos didáticos (especiais e comuns: reglete, sorobã, maquete, música, história, lentes de aumento, entre outros), necessários para o cumprimento das adaptações contidas no currículo.

Uma criança deficiente visual não teria problemas para aprender Matemática, Linguagem, Ciências se lhe for ensinado o Braille e se lhe fossem proporcionados materiais específicos. Esses meios de acesso lhe abrem a porta para progredir no currículo escolar (BLANCO, 2002, p.7).

As Atividades Complementares (A.C.) são um momento indispensável para realização do planejamento conjunto. Aproveitar essa atividade para integrar o professor de apoio na programação

dos trabalhos, bem como na reflexão de novas práticas, métodos e avaliações, certamente trará grandes benefícios aos portadores de deficiência visual. É justamente durante essa parceria que as dificuldades encontradas na sala de aula e na sala de apoio podem ser superadas. Por exemplo, se um aluno com cegueira possui dificuldades ortográficas, o professor de Língua Portuguesa identifica o nível da dificuldade e junto ao professor de apoio encontram caminhos para que o aluno possa superar e avançar em sua escrita (Braille). Assim, o professor de apoio, também, pode orientar algumas atividades para serem realizadas na sala comum por esse professor de Português.

A importância do trabalho conjunto entre os profissionais da educação inclusiva, nessa perspectiva, reflete-se, principalmente, no planejamento, no acompanhamento e na avaliação das atividades diárias desses professores. Somente através do planejamento, o educador pode intervir em suas ações, para então, replanejar, reforçar, inovar, avaliar e reavaliar a aprendizagem do aluno e a sua prática.

Muitas vezes, por não processarem atividades conjuntas (professor de apoio e regular), os professores da classe regular não realizam nenhuma modificação curricular ou adaptação às estratégias de ensino, pois não conhecem procedimentos específicos que viabilizem a aprendizagem do aluno portador de deficiência visual e se limitam a utilizar o material transcrito em Braille pelo professor de apoio, o qual é importante, mas não suficiente.

Embora seja imprescindível o uso do sistema Braille no processo de ensino, é preciso estar atento para que a função do professor de apoio não esteja voltada exclusivamente para transcrever os exercícios ou avaliações para a escrita cursiva, para o Braille ou caracteres ampliados (OLIVEIRA, 1999). Com este tipo de atendimento, é provável que os alunos levem para a sala de recursos os mais diversos exercícios, porém sem haver, por parte dos profissionais, muita preocupação com a utilização e procedimentos facilitadores da aprendizagem. Assim também, ocorre com o professor da classe regular, se sua preocupação for, tão somente, em levar as provas ou exercícios ao professor de apoio para que ele transcreva em Braille ou escrita cursiva: a aprendizagem do aluno deficiente visual estará comprometida, pois ele depende de outros recursos didáticos para enriquecer seu conhecimento. A colaboração entre esses profissionais é uma arma poderosa para atacar as peculiaridades dos alunos portadores dessa deficiência e, então, adquirir melhor rendimento escolar.

Como pôde ser observado, o desenvolvimento de uma educação inclusiva é construída gradativamente, pois há fatores preponderantes que fazem parte da cultura humana, permitindo a construção e desconstrução de valores que levam a um repensar sobre os padrões estabelecidos numa sociedade. É imprescindível que por meio da prática pedagógica – escola - valores engessados, reforçadores da exclusão, sejam quebrados e um novo paradigma nasça, quebrando as barreiras da discriminação e desigualdade humana.

Referências

BLANCO, R. Implicações educativas do aprendizado na diversidade. **Revista Gestão em Rede**, Paraná. n. 36, ago. 2002

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, D.F.: Editora do Brasil, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. **Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

CRUZ, C. M. P. **Integração escolar do aluno com cegueira: da intenção à ação**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de Feira de Santana, Bahia. CELAEE, 2002.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda. **Revista Pátio**. Porto Alegre, ano V n. 20, p. 18-23, fev./abri. 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MENDES E. G. Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

OLIVEIRA, F. I. W. Programa de orientação a uma professora de ensino especial: favorecendo a integração do aluno deficiente visual. In: MIUKA, R. K. K. (org) **Educação especial: formação de professores, ensino e integração**. Cadernos da F.F.C., Marília, v.8, n.1, semestral, 1999.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador**. São Paulo: EPU, 1986.

O papel do professor no processo de aprendizagem do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, em sala de aula

O comportamento desatento, impulsivo e hiperativo em alunos em idade escolar não é nenhuma novidade para o professor, a questão é que, em muitos casos, este profissional não é devidamente preparado para identificar e reconhecer quando esses sintomas tratam de um transtorno neuropsiquiátrico ou de um desconforto provocado por fatores emocionais, pedagógicos, estresse infantil entre outros.

Têm sido freqüentes as discussões a respeito do papel do professor no atual contexto educacional, no momento em que a escola é convocada a se preparar para atender a diversidade na perspectiva de proporcionar educação de qualidade para todos.

Aos poucos o termo *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade* vem se expandindo, principalmente, na área de educação. Embora esse termo ainda seja desconhecido para muitos professores, há pesquisas nacionais e internacionais que abordam a necessidade desse profissional atuar de forma participativa juntamente com outros profissionais da área médica e terapêutica, fortalecendo assim a equipe multidisciplinar.

Infelizmente por conta da dificuldade em identificar e não saber compreender os sintomas manifestados em sala de aula, o aluno é rotulado de preguiçoso, indisciplinado, endiabrado, avoado e tantas outras designações que só fazem baixar a auto-estima dele. Essa situação além de gerar apelidos, em alguns casos compromete o processo de aprendizagem dessas crianças, uma vez que, elas não conseguem aprender por conta dos sintomas e não pela capacidade

intelectual, pois na maioria, são alunos inteligentes que não apresentam comprometimento cognitivo.

Segundo Lipp (2000) o desconhecimento ou a falta de clareza dos profissionais levam essas crianças a tratamentos inadequados, orientações inapropriadas aos pais e cobranças indevidas que só fazem reforçar cada vez mais as características que compõem o transtorno.

Geralmente o diagnóstico acontece tardiamente, pois na maioria dos casos, o comportamento só é percebido quando, a criança em idade escolar, começa a apresentar sintomas de desatenção, impulsividade/hiperatividade no momento em que as exigências escolares demandam atenção e concentração. Sendo assim, o olhar de pais e professores começa a perceber não mais como uma maneira natural de ser da criança e do próprio desenvolvimento infantil, mas como algo que ainda é desconhecido e que traz grandes problemas ou prejuízos no dia-a-dia da criança. Infelizmente, o transtorno só é percebido no momento em que interfere na aprendizagem, na disciplina escolar e na socialização com os colegas, comprometendo assim a qualidade de vida dessas crianças.

Segundo Lipp (2000) o ambiente escolar, principalmente, no período da alfabetização é o lugar onde a criança revela com mais freqüência os sintomas de hiperatividade. Isto ocorre, segundo a

autora, porque

a maioria das crianças já atingiu o estado de prontidão neuropsicológica necessário aos processos de leitura e escrita, ao passo que aquelas que sofrem de TDAH revelam dificuldades, não conseguindo permanecer sentadas durante o tempo exigido pelo professor, tendo como caligrafia desordenada, ilegível, podendo trocar as letras. Além disso, tais crianças apresentam dificuldade para se concentrar nas tarefas que exigem atenção focalizada: elas não terminam os deveres de aula, começam a ter rendimento inferior ao da turma e, algumas vezes, somam-se a essas dificuldades problemas no cumprimento de ordens e de regras colocadas em sala de aula. Em virtude de sua impulsividade e de sua baixa tolerância à frustração, essas crianças podem ter problemas de relacionamento social.

Um dos equívocos mais comuns cometidos na educação é generalizar todo aluno como hiperativo, pois para ser considerado portador do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade os sintomas deverão corresponder aos critérios de diagnóstico estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais (DSM IV), ser avaliado através da equipe multidisciplinar que necessitará conhecer a história da criança extraída do discurso dos seus pais e dos relatórios dos professores, além dos sintomas estarem presentes em diversos ambientes que a criança frequenta.

É importante que os profissionais de educação se mobilizem sobre essa questão, pois é um equívoco achar que a hiperatividade é um sintoma que só acontecerá na infância e que desaparecerá ao longo dos anos. Hoje, já se sabe que o TDAH não afeta apenas crianças, podendo se estender por toda a vida. É óbvio que os sintomas são manifestados de outra maneira na adolescência e na vida adulta.

Goldstein (2003) aborda que “os problemas secundários de hiperatividade, que envolvem desempenho escolar, relações sociais e capacidade de obedecer a regras e limites da sociedade, persistem, intensificam-se e tornam-se mais complexos para o adolescente hiperativo.”

No caso dos adultos o diagnóstico nem sempre acontece, pois geralmente não é dito verbalmente o que está acontecendo com ele. É comum as pessoas apreciarem o comportamento indesejável manifestado pelo adulto, como algo que faz parte simplesmente do jeito de ser da pessoa e, por desconhecerem as causas que o levam a tal comportamento, acabam cometendo inúmeras injustiças, o que é lamentável e não passa de um grande equívoco.

Autores como Hallowell e Ratey (1999) consideram a presença de características como:

Não há dúvida que ter uma criança com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade numa sala de aula exigirá do professor além do conhecimento, estratégias pedagógicas para minimizar os problemas enfrentados pela criança e pelos demais alunos, pois não somente o professor fica desorientado como também a turma. E por desconhecer e não saber lidar com situações desagradáveis, as crianças acabam recriminando ou desqualificando o colega que apresenta esse transtorno através dos rótulos ou apelidos, por não compreenderem as razões que o levam a tal agitação e descontrole das emoções.

sensação de baixo rendimento, dificuldade em organizar-se, adiamento crônico do início de tarefas, dificuldade em concluir os projetos iniciados, simultaneamente, tendência a dizer o que vem à mente sem se preocupar se o momento é adequado e se está sendo inconveniente, além de outros comportamentos que atrapalham o dia-a-dia do adulto no seu contexto social, familiar e profissional.

Lendo este artigo é compreensível a afirmação de Hallowell, assim como Mattos (2003) e Wajnsztejn (2000) quando mencionam que a

escola tem um importante papel ao ser um palco de triagem para os vários problemas de aprendizagem das crianças.

Com referência a este aspecto, Goldstein (1994) enfatiza que

os professores da pré-escola podem e devem ser treinados a identificar crianças pré-escolares sob risco não apenas de problemas de hiperatividade, mas também de sinais precoces de incapacidades de aprendizado e outros distúrbios psicológicos, como aqueles relacionados com a ansiedade e a depressão.

Sandra Rief², conceituada especialista em recursos educativos na Califórnia, alerta que os professores devem ser precavidos em relação ao papel que desempenham na identificação de alunos que podem ou não apresentar o TDAH. A este profissional não lhe cabe diagnosticar e sim, partilhar com os pais observações e preocupações a respeito dos seus alunos. Deverá também entrar em contato com equipe multidisciplinar, refletir e buscar formas positivas de estabelecer intervenções educacionais instrumentais, comportamentais e ambientais apropriadas à necessidade do aluno em sala de aula. É imprescindível que o professor tenha registrado as intervenções realizadas e a sua eficácia, só assim ele poderá perceber o processo e o progresso do aluno com TDAH.

Para que isto aconteça é imprescindível que os professores desejem, estejam preparados e capacitados para desenvolver uma práxis pedagógica voltada para a maioria e não apenas para a minoria. Só assim estaremos contribuindo para uma sociedade mais justa e humana a partir de um ensino inclusivo e de qualidade.

Referências

DSM-IV- **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

HALLOWELL, Edward M.; RATEY, John J. **Tendência à distração**: identificação e gerência do distúrbio do déficit de atenção (DDA) da infância à vida adulta. Trad. André Carvalho. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LIPP, Marilda E. Novaes (Org.). **Crianças estressadas**: causas, sintomas e soluções. Campinas: Papyrus, 2000.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua**: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

WAJNSZTEJN, Rubens; CATURANI, Alessandra Bernardes. **Dificuldade de atenção e memorização na infância e na adolescência**. São Paulo: SBJ produções, 2000.

² Palestra proferida na III Conferência Internacional sobre Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, realizada em Curitiba de 28 a 30 de novembro de 2003

O despertar da Educação para a Paz

A violência reina no mundo, seja nos países desenvolvidos seja nos subdesenvolvidos. Esse fato está associado a vários fatores socioeconômicos, políticos e culturais, como por exemplo a crescente conduta individualista nos seres humanos. Para que haja, onde quer que seja, uma atmosfera de paz entre eles, são necessárias modificações no sistema organizacional e, principalmente, no interior de cada indivíduo.

Essas modificações são, antes de tudo, resultado de um processo (re) educacional; o que não se reduz a um discurso eloqüente sobre a paz, mas um processo em que se percebe a materialização desse discurso a partir da conduta dos educadores, em outras palavras, uma educação para a paz movida pela força do exemplo. Desse modo, atinge-se com maior vigor as emoções, os sentimentos, o caráter.

A paz pode ser entendida como um processo cultural; nessa perspectiva, a unidade escolar desempenha importante papel na formação de atores sociais que primem pela coexistência pacífica. Essa paz se constrói a partir do diálogo entre os sujeitos, criando espaços coletivos de discussão sobre a importância de desenvolver uma cultura de paz, o que pode representar um processo participativo que muda nosso jeito de pensar e promover o aprendizado da paz e da justiça.

Viver de modo a não causar dano a si mesmo e a outras pessoas é sinal de uma

pessoa bem integrada no seu contexto social, é uma atitude essencial na vida de qualquer ser humano.

“Para atingir a autonomia os indivíduos devem cultivar o servir, a renúncia, a verdade e a não violência, o autodomínio e a paciência”. (Gandhi)

Um dos pioneiros dos estudos sobre a paz, Johan Galtung, oferece-nos uma das amplas definições de violência: “é tudo o que causa a diferença entre o potencial e o atual, entre o que foi e que é”. Nesse sentido, uma definição possível de violência é toda ação que dificulta o desenvolvimento.

Todos seres humanos quando nascem têm o direito de viver num ambiente pacífico. Nesse horizonte, educar para a paz é sensibilizar e desenvolver a consciência do homem em direção à paz tranqüila que liberta. Neste mundo e nesse tempo, tal educação favorece também o seu aprimoramento pessoal e social.

Módulos e Vivências Pedagógicas: atualização em serviço da Equipe Escolar

Introdução

Os módulos apresentados têm por objetivo aperfeiçoar técnicos, gestores, professores e demais participantes das comunidades escolar e local, visando a melhoria da qualidade do ensino. A linguagem utilizada é de fácil acesso, permitindo à comunidade escolar e demais interessados difundir os temas tratados, aplicando-os diretamente à sua prática. A proposta é convidar a escola a um refletir - aprender - fazer coletivo e constante na busca de uma educação cidadã.

A concepção teórica da coleção está fundamentada na gestão compartilhada, a partir da qual a equipe torna-se responsável pelo planejamento, implementação e avaliação de ações decididas coletivamente. Fundamenta-se, também, pela concepção de qualificação permanente e continuada do indivíduo ou da equipe, seja em serviço ou para desenvolver o propósito educativo de forma mais efetiva.

A metodologia utilizada tem como base o trabalho desenvolvido pelo Programa Gestão Participativa (PGP), criado em 1995 na Faculdade de Educação - FAGED/UFBA, a partir de convênio entre a Universidade Federal da Bahia e a Fundação Ford. Ela consiste em: fortalecer lideranças próativas; desenvolver equipes coesas; aumentar habilidades para solução de problemas em grupos; trabalhar com orçamento e finança escolar; (re)elaborar o Proje-

to Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE); desenvolver temas transversais e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); ajudar o cidadão a participar da educação nacional; trabalhar arte, emoção e comunicação; apoiar escolas, secretarias municipais e estaduais de educação, preocupadas em implementar gestão participativa, Conselhos e Caixas Escolares; desenvolver múltiplas inteligências; estabelecer parcerias com organizações públicas e privadas e construir e reconstruir, juntos, mais e melhor.

O desenvolvimento dessa metodologia é feito através de módulos temáticos, aglutinadores de vivências pedagógicas. Essas atividades têm o objetivo de ajudar às comunidades escolar e local, no desafio de melhorar a qualidade dos seus processos gestor e pedagógico, com foco no progresso do aluno.

O PGP/LIDERE considera a gestão escolar como responsável pelos processos administrativo, financeiro e pedagógico. Nesse sentido, as atividades preparam o gestor e a equipe para a superação de desafios.

A coleção é composta atualmente por mais de quinze módulos, sumarizados a seguir. Outros módulos estão em construção e testagem, como por exemplo: Educação ambiental, Oficina de leitura para alunos etc.

Módulos Publicados

e em Construção

1 Liderança Educacional.

Desenvolve competências básicas em liderança educacional mediante reflexão-ação-reflexão. Módulo publicado no Gerir v. 9, n. 33, set./out. 2003.

2 Liderança Interpessoal.

Está em processo de elaboração pela equipe PGP/LIDERE.

3 A força da equipe: gestão compartilhada como um diferencial de qualidade.

Analisa teoria e prática da gestão compartilhada, características e condições requeridas para uma gestão eficaz. Desenvolve atitudes e valores: comunicação, processo de identificação, análise, priorização e resolução de problemas, liderança democrática, funções do líder, fortalecimento da equipe escolar, condução de reuniões, uso do tempo, registro da memória e portfólio.

Módulo publicado no Gerir v. 7, n. 21, set./out. 2001 (Parte I) e Gerir v. 7, n. 22, nov./dez. 2001 (Parte II).

4 A LDB 9394/96 e o desenvolvimento escolar.

Analisa as implicações da Lei 9394/96, a escola e os sistemas de ensino, o planejamento e a avaliação de programas educacionais. O que mudou na prática? O que ainda pode mudar?

Está sendo atualizado pela equipe PGP/LIDERE.

5 Gestão compartilhada na prática: o Colegiado/Conselho Escolar.

Desenvolve o potencial dos conselheiros para o exercício de responsabilidades e funções do Colegiado/Conselho Escolar (CE), processo em grupo e construção de equipes, organização e condução de reunião, planejamento, acompanhamento, avaliação e condução do trabalho do CE para atingir maior efetividade.

Publicado pela Secretaria de Educação e Cultura SEC em 1998.

Módulo publicado no Gerir v. 8, n. 25, mai./jun. 2002.

6 Mudança Consentida: Projeto Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Escolar e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Discute planejamento e desenvolvimento do projeto pedagógico, abordando o currículo, temas transversais e parâmetros curriculares nacionais para construção de quadro analítico e delineamento da realidade escolar; (re)elaboração do "Plano de Desenvolvimento da Escola" - PDE, definindo os princípios, objetivos e metas, definidos pelo projeto pedagógico, bem como a avaliação do seu desenvolvimento.

Módulo publicado no Gerir v. 7, n. 18, mar./abr. 2001.

7 Dinheiro na escola: a gestão dos recursos financeiros.

Enfatiza os princípios e etapas orçamentárias envolvidas no processo de execução dos recursos da escola, legislação vigente, conceitos e elementos de receita e despesas, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF e desenvolvimento prático dos conteúdos abordados.

Módulo publicado no Gerir v. 7, n. 19, mai./jun. 2001.

8 Do sonho à realidade da escola: elaboração, desenvolvimento, avaliação e acompanhamento de projetos educacionais.

Aborda temas relativos ao processo de planejamento compartilhado: elementos constitutivos, identificação da realidade, estabelecimento de metas e objetivos; processo de acompanhamento, avaliação e implementação de projetos para a melhoria da qualidade da educação, elaboração do plano de ação e a sua execução.

9 Educação aqui, ali e acolá - ontem, hoje e amanhã.

Revisa o referencial teórico da educação a distância, sua interface com o ensino presencial e aplicação vinculada ao conceito de educação continuada; analisa sua relevância e aplicação no mundo contemporâneo, caracterizado por mudanças; discute pontos positivos, negativos e possibilidades de superação de programas governamentais para desenvolvimento profissional de gestores e professores, a utilização de multimeios na educação continuada presencial e a distância.

Módulo publicado no Gerir v. 7, n. 20, jul./ago. 2001.

10 Passar de ano ou de conteúdo? A avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Aborda a (re)compreensão da avaliação como processo permanente de (re)pensar a prática da organização escolar, seus objetivos e funcionalidade e o processo ensino-aprendizagem.

Está sendo atualizado pela equipe PGP/LIDERE.

11 Vôo, e volto, criando...

Trabalha a arte, liberando e (re)construindo emoções, (re)unindo cognição e emoção na (re)construção do cidadão pleno.

Módulo publicado no Gerir v. 7, n. 17, jan./fev. 2001.

12 Educação para a Saúde.

Preservação da saúde, cuidados básicos com a saúde emocional, sexualidade e higiene.

Módulo publicado no Gerir v. 9, n. 31, mai./jun. 2003 (Parte I) e Gerir v. 9, n. 32, jul./ago. 2003 (Parte II).

13 Como transformar um grupo em uma equipe de sucesso.

Oportuniza reflexão sobre quais os instrumentos, e como utilizá-los a favor da construção de uma equipe de sucesso.

Módulo publicado no Gerir v. 8, n. 23, jan./fev. 2002.

14 Grêmios Estudantil.

Instrumentaliza a implantação/fortalecimento do grêmios em escolas públicas baianas, contribuindo assim para a formação do aluno crítico, criativo e participativo.

Módulo publicado no Gerir v. 8, n. 24, mar./abr. 2002.

15 Comunicação em educação e interpessoal.

Analisa a importância, os princípios, processos e desafios da comunicação no âmbito educacional.

16 Vivenciando a PAZ na escola.

Promove discussões sobre situações de violência que permeiam a escola, a família e a sociedade, provocando reflexões entre pais, alunos e educadores sobre as reais possibilidades da construção de uma cultura de paz.

Módulo publicado no Gerir v. 8, n. 28, set./out. 2002.

17 Planejamento Educacional.

Aborda aspectos históricos sobre o planejamento da educação no Brasil; apresenta situações e atividades concretas com vistas à vivência do processo participativo visando enriquecer, aprofundar e favorecer a construção do Planejamento Educacional.

Módulo publicado no Gerir v. 9, n. 34, nov./dez. 2003

18 Pedagogia de Projetos.

Enfatiza um estudo reflexivo sobre a Pedagogia de Projetos, orientando a equipe gestora das escolas públicas na construção do seu projeto de trabalho, tendo em vista a valorização da diversidade e singularidade apresentada por cada indivíduo, consolidando um espaço democrático que conduz à compreensão de um novo agir.

Módulo publicado no Gerir v. 9, n. 29, jan./fev. 2003

19 Instrumento de Coleta de dados - questionários e pesquisa.

Reúne vários instrumentos de coleta de dados utilizados pela equipe PGP/LIDERE, alunos da pós-graduação da FAGED/UFBA e de outras Universidades Estaduais. A utilização destes instrumentos não se restringe apenas às atividades realizadas pelo PGP/LIDERE.

20 Educação Inclusiva.

Apresenta orientações e estratégias pedagógicas que facilitam o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, priorizando a valorização da criança cidadã e autônoma.

Módulo publicado no Gerir v. 10, n. 39, set./out. 2004.

21 Vivência Pedagógica Leitura para alunos.

Oportuniza a discussão e a análise sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos na interpretação e compreensão de textos, experimentando novas metodologias para facilitar a aprendizagem.

22 Avaliação.

Aborda temas relacionados à avaliação da aprendizagem escolar dentro de uma perspectiva construtivista, buscando a definição de um conceito de avaliação correlacionado com a prática do educador, visando o pleno desenvolvimento do educando.

23 Educação Ambiental.

Discute temas relacionados ao meio ambiente, destacando a importância da educação como instrumento para gestão participativa, e estimula o exercício pleno e consciente da cidadania, visando o surgimento de novos valores capazes de tornar a sociedade mais justa e sustentável.

Módulo publicado no Gerir v. 10, n. 36, mar./abr. 2004.

24 Prevenção ao uso de drogas.

Oferece informações sobre as drogas e a sua utilização, capacitando líderes das comunidades escolar e local para que possam atuar como multiplicadores na prevenção do uso de drogas entre crianças e adolescentes.

25 Artesanato.

Fundamentado na temática educação ambiental o módulo ressalta a importância do artesanato e da reutilização de materiais descartáveis no processo educacional. Propõe o desenvolvimento de valores para uma cidadania comprometida com a melhoria do nível participativo nas questões ambientais.

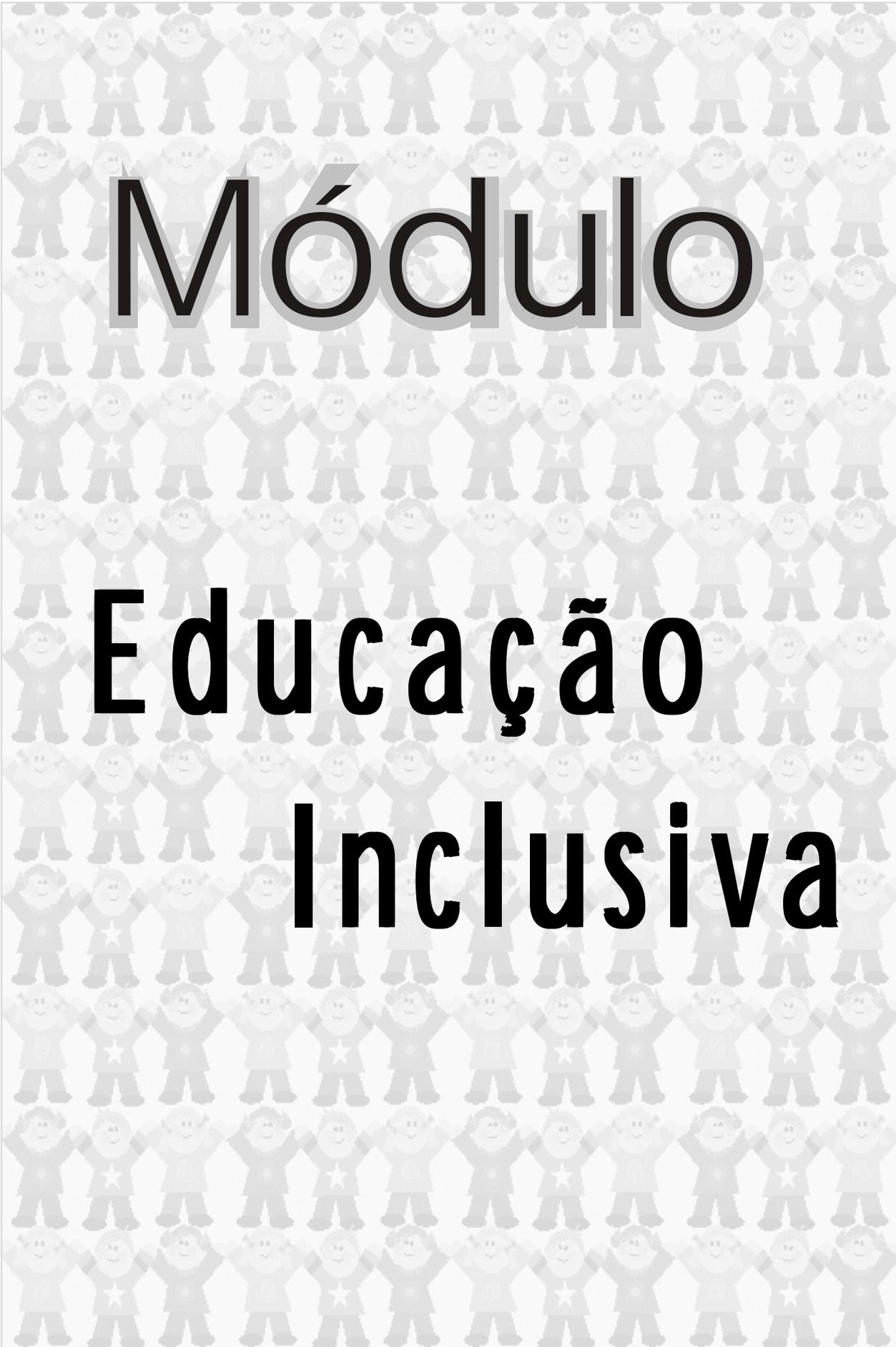
Módulo publicado no Gerir v. 10, n. 35, jan./fev. 2004.

26 Organização de Bibliotecas Escolares.

Visa compreender o processo de implementação de uma biblioteca escolar e dar orientações de como mantê-la ativa. Ao discorrer sobre este trabalho a equipe PGP/LIDERE enfatizar a importância da Biblioteca dentro de uma unidade de ensino. Ao mesmo tempo, conduz o leitor a saber sobre as técnicas e procedimentos adequados no desenvolvimento de organização da biblioteca escolar.

*A seguir será apresentado o módulo **Educação Inclusiva**.*

Que tem por objetivo apoiar educadores no que concerne a prática da inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular.



Módulo

**Educação
Inclusiva**

Sumário

Apresentação do módulo

Objetivo do módulo

Estrutura do módulo

Fundamentação teórica

Vivência Pedagógica 1: Deficiência Visual

Abertura/sensibilização

Estudo de Caso

Fundamentação teórica

Atividade em equipes

Encerramento

Avaliação

Vivência Pedagógica 2: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Abertura/sensibilização

Fundamentação teórica

Atividade em equipe: dramatização

Atividade em equipe – Estudo de caso

Encerramento

Avaliação

Vivência Pedagógica 3: Deficiência Auditiva

Abertura

Leitura do texto “Bem-vindo à Holanda”

Estudo dirigido

Fundamentação Teórica: exposição oral co-participada

Trabalho em equipe

Encerramento

Avaliação

Vivência Pedagógica 4: Deficiência Mental

Abertura/sensibilização

Estudo dirigido

Fundamentação teórica

Atividade em equipes: dramatizações

Encerramento: Poesia: “Aceita-me”

Avaliação

*A*presentação

Na perspectiva da educação inclusiva, em que cerca de 10% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, conduta típica ou alta habilidade é vital que a escola esteja preparada para lidar com as diferenças; portanto, se faz necessário trabalhar essas questões e estar preparado para os possíveis desafios.

Sabemos que o sistema de ensino ainda não está preparado para atender alunos com deficiências e que este direito é desconhecido pela maioria das pessoas, inclusive pelos profissionais que atuam na rede educacional.

A escola deve ser um canal de mobilidade ascendente, que supera as contradições sociais, que desenvolve a cidadania, para que o homem seja respeitado em sua totalidade. Segundo relato de Marco Antonio de Queiroz, autor do livro *Sopro no Corpo* (1986), os portadores de deficiência, condutas típicas e alta habilidade,

são encarados como "marginais sociais", são ignorados, vistos com indiferença e com preconceito pela sociedade, e a deficiência ou habilidade acaba sendo vista como algo triste, sem esperança.

A nossa contribuição parte do pressuposto de que é necessário legitimar a qualidade da escola no atendimento aos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEEs). Adaptando a escola à nova política e postura educacional através da reestruturação das propostas pedagógicas que estimulem e possibilitem aos estudantes o desenvolvimento e a realização de suas potencialidades e talentos.

A escola será mais democrática à medida que acolher, educar e ensinar a todos, ao mesmo tempo respeitando as diferenças individuais, estimulando, em especial, o desenvolvimento da capacidade do aluno de aprender a aprender.

*O*bjetivo Geral

Apoiar educadores no que concerne a prática da inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular.

*O*bjetivos Específicos

- Conhecer os tipos de deficiências mais comuns presentes na escola regular.
- Apresentar estratégias de trabalhos que facilitem a prática do professor no processo de inclusão.

*E*strutura

Módulo teórico-prático com finalidade de auxiliar os profissionais de educação na obtenção de mais conhecimentos sobre a inclusão, sua historicidade e finalidade. Contém quatro vivências pedagógicas que objetivam auxiliar/orientar o educador em sua prática pedagógica, pois sabemos o quanto é importante a inovação de estratégias para seu enriquecimento profissional.

Público-Alvo: educadores, gestores e interessados na questão em pauta.

Habilidades requeridas para os mediadores: compreensão teórica sobre os fundamentos da Educação Inclusiva.

Fundamentação Teórica

Por muitos anos os portadores de deficiências foram mantidos em completa exclusão social. Com o advento dos estudos científicos, algumas medidas assistencialistas começaram a surgir para garantir a essas pessoas uma sobrevivência mais digna, sem que o extermínio fizesse parte de suas vidas.

Os portadores de deficiências sempre encontraram obstáculos para se sentirem ou estarem envolvidos, de fato, no seu contexto social, devido às práticas reguladoras que as sociedades têm recorrido face ao diferente, dificultando a aceitação dos que se distanciam dos padrões estabelecidos por ela. Essa situação permeia as sociedades desde a Antiguidade e persiste em existir até os dias atuais.

Em Esparta, por exemplo, na Antiga Grécia, as crianças com deficiências físicas eram abandonadas nas montanhas. Em Roma era direito dos pais eliminar a criança logo após o parto, como por exemplo, atirá-las no rio. Devido à ignorância das causas das diferentes deficiências, com frequência, as limitações apresentadas pelas pessoas causavam medo e rejeições à sociedade.

Na Grécia Antiga, a palavra estigma se referia a sinais corporais associados a uma condição moral inferior. A pessoa marcada por um estigma devia ser evitada, principalmente, em locais públicos e era marginalizada e excluída do convívio social.

Na Idade Média, os deficientes mentais, os loucos e criminosos, muitas vezes, eram considerados possuídos pelos demônios e, por isso, eram excluídos da sociedade. Aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais.

No pensamento dos filósofos cristãos, a crença também oscilava entre culpa, expiação de pecados, e finalmente, por São Tomás de Aquino, a deficiência passa a ser considerada como um fenômeno natural da espécie humana. (MEC, 2002).

Ainda na Idade Média, com a influência do cristianismo, a sociedade passou a desenvolver uma visão abstrata de Homem, sendo este, visto como ser racional, criação e manifestação de Deus. Portanto, o deficiente adquire "status" humano, já que também possui alma e sua extinção já não se fazia mais aceitável.

Esse novo paradigma dá suporte às primeiras iniciativas assistencialistas aos portadores de deficiências com o auxílio das explicações científicas. As causas das deficiências não são mais vistas como males advindos de força sobrenatural, mas doenças de caráter hereditário, males físicos ou mentais.

As primeiras iniciativas de assistências surgiram na França, em 1620, com Jean Paul Bonet ao tentar ensinar mudos a falar. Também foram fundadas em Paris as primeiras instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência: a educação de surdos com o abade Charles M. Eppé que criou o método dos sinais para comunicação de surdos; O Instituto Real de Jovens Cegos, em Paris, 1784, fundado por Valentin Hauy, destinado à leitura tátil pelo sistema de letras em relevo. O Instituto tinha como aluno Louis Braille, que mais tarde cria o sistema de leitura e escrita para pessoas cegas, abrindo perspectivas de comunicação, educação e independência dessas pessoas.

No século XIX, o médico francês Jean Marc Itard foi responsável pelas primeiras iniciativas

voltadas a pessoas com deficiência mental. Esse médico sistematizou um método baseado na repetição de experiências positivas. A primeira instituição pública direcionada a esse tipo de deficiência foi fundada pelo médico francês Edward Seguin, o qual criou um método educacional baseado na utilização de recursos didáticos com cores e músicas para despertar a motivação e o interesse dessas crianças.

No Brasil, a primeira escola especial para deficientes foi criada em 1854 - o Imperial Instituto

de Meninos Cegos, onde se utilizava a leitura tátil, explorando linhas em alto relevo para alfabetizar essas pessoas. Depois, esse Instituto passou a ser chamado de Instituto Nacional de Cegos e posteriormente, como até hoje é conhecido, Instituto Benjamin Constant. Em 1857, foi criado o Instituto Imperial de Educação de Surdos, situado no Rio de Janeiro.

No início do século XX, o Método Montessori, criado pela médica Maria Montessori, surgiu para trabalhar com deficientes mentais.

O Método Montessori, inspirado na rotina diária e na ação funcional, fundamenta-se na estimulação sensório-perceptiva e auto-aprendizagem. Emprega rico e variado material didático como: blocos, cubos e barras em madeira, objetos variados coloridos, material de encaixe e seriação, letras grandes em lixa e outros. O Método Montessori foi mundialmente difundido e até hoje é utilizado, inclusive no Brasil, na Educação Pré-Escolar de crianças sem qualquer deficiência (MEC, 2002, p.10)

Nesse mesmo período, surgem as associações de pais de pessoas com deficiências física e mental como a Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAIE), destinadas à implantação de programas de reabilitação e educação especial.

A partir das lutas civis em busca de conquistas por oportunidades iguais, políticas educacionais surgem para assegurar a pessoas portadoras de necessidades especiais, oportunidades de igualdade também na educação. Surge então a proposta de integração escolar para crianças que apresentam necessidades especiais. "A integração surgiu na década de 1960, relacionada diretamente ao direito das crianças com deficiência ingressarem nas escolas regulares, possibilitando a convivência dessas crianças num ambiente mais normalizado possível" (BLANCO, 2002, p.8).

No modelo de integração, a educação está mais voltada às questões clínicas, na reabilitação, no individual, gerando então uma modalidade de educação especial dentro da instituição regular, diferente da inclusão. A integração, muitas vezes pode ser vista como

[...] o especial na educação, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos técnicos da educação especial às escolas regulares (MANTOAN, 2003, p. 3).

A integração busca acolher o aluno no ambiente regular, mas exige dessas pessoas adequação à proposta estabelecida pela escola. Já na inclusão, a unidade escolar prepara seu ambiente de forma que sejam respeitadas e atendidas as necessidades de todos os alunos, inclusive os portadores de deficiência.

"O conceito de escola inclusiva está associado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas ligadas a alguma deficiência" (BLANCO, 2002, p.8). Diante disso, percebe-se que a escola precisa estar preparada para atender os alunos e suas especificidades, utilizando apoio especializa-

do para o acompanhamento das atividades regulares. Esse é o princípio que faz a diferença entre integração e inclusão, mas que ganha força no Brasil somente na década de 1990.

A educação inclusiva não está relacionada somente ao aluno portador de alguma deficiência, mas a todos que necessitam de atenção especi-

alizada (todos os alunos). Todo aluno possui sua peculiaridade, e a escola precisa estar atenta a cada uma delas. A inclusão visa "melhorar a qualidade de ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula" (MANTOAN, 2003, p.25), ela não se restringe à crianças com necessidades especiais.

Fundamentos da Inclusão

A questão da inclusão de PNEEs, nomenclatura adotada a partir da Constituição Federal de, art. 208 1988 na rede regular de ensino insere-se no contexto das discussões, cada vez mais em evidência, relativas à integração de pessoas portadoras de deficiências, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social. As discussões sobre o processo de educação inclusiva fundamentam-se, principalmente, nas movimentações históricas decorrentes das lutas pelos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, mostrou-se como resultado de constantes movimentos civis pelo direito à igualdade. As lutas civis, os movimentos sociais ocorridos, principalmente, nas décadas de 1960 e 1970, tanto contribuíram para uma sociedade mais igualitária, como trouxeram conseqüências diretas ao desenvolvimento da educação.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, Lei nº 4.024/61, já abordava alguns aspectos específicos dedicados aos portadores de necessidades especiais, na época chamados de excepcionais, dizendo que a educação dessas pessoas deveriam enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de enquadrá-las à comunidade.

Da mesma forma, em 11 de agosto de 1971, a Lei da Reforma do Ensino, Lei nº 5.692/71 apresentou um artigo, assumindo a importância de se oferecer tratamento diferenciado àqueles que apresentam necessidades especiais.

A democratização do ensino - escola para todos - na década de 1980, gerou a massificação do processo educativo e trouxe sérias conseqüências à educação brasileira como o fracasso e evasão de uma parte significativa dos alunos. Esse resultado fortaleceu a prática da exclusão escolar, não pela oferta de vagas nas escolas, mas pelo programa unificado oferecido por ela. A escola começou a receber pessoas de todos os níveis sociais, culturais e econômicos e pessoas PNEEs, quando ainda não estava pronta para atendê-las.

A Educação Inclusiva naquele momento, no Brasil, era uma questão pouco discutida. Mas, essa idéia começou a ser mudada na década de 1990 com algumas intervenções políticas internacionais, em especial, a Conferência de Jomtiem em 1990 e a Conferência de Salamanca em 1994.

A Conferência Mundial de Jomtiem, na Tailândia, sobre Educação para Todos apontou diretrizes para a Educação Especial, quando foram estabelecidas metas que aumentassem o número de crianças freqüentando a escola; que providenciasse e assegurasse a permanência das crianças na escola por um período longo, possibilitando um real benefício de escolarização; que houvesse adaptação curricular e as atividades diárias correspondessem às necessidades dos alunos, dos seus respectivos pais e das comunidades. Esse foi o grande motim que trouxe fortalecimento à proposta de Educação In-

clusiva no mundo.

Em 1994, A Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade em Salamanca - Espanha, teve como fruto uma Declaração que registrou todos os acordos entre 92 países e 25 organizações internacionais: a Declaração de Salamanca. Esse documento defende a inclusão, participação, o gozo e exercício dos direitos humanos como essenciais à dignidade do homem. Além disso, valoriza o direito de todas as crianças aprenderem juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

Em vista às discussões ocorridas nesses dois eventos, pode-se levar em consideração no processo inclusivo: o direito da família matricular a criança, quando chegar à idade certa, na escola da vizinhança e essa mesma escola comum, obrigatoriamente, fornecer-lhe o equipamento

social que necessita para que ocorra, de fato, a inclusão proposta pela UNESCO, pelo Plano Decenal de Educação para Todos, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nº 9394/96.

O sistema de educação nacional começou a mobilizar as redes de ensino, capacitando profissionais da área, ofertando materiais e equipamentos necessários à manutenção de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Hoje, percebe-se que a busca pela qualificação profissional tem sido constante e, a luta por uma educação igualitária e equânime tem sido alvo das discussões das propostas políticas no Brasil. Eis aí o grande avanço da educação brasileira.

Vivência Pedagógica 1: Deficiência Visual

Objetivo: Refletir e inovar a prática pedagógica do professor frente à inclusão do aluno com deficiência visual na classe regular.

Pauta

- Abertura/sensibilização - 15´
- Estudo de Caso - 45´
- Fundamentação teórica - 30´
- Atividade em equipes - 45´
- Encerramento - 10´
- Avaliação - 5´

Público alvo: educadores, gestores e interessados na questão em pauta.

Habilidades requeridas para os mediadores: compreensão teórica sobre os fundamentos da Educação Inclusiva

Duração: 2h30´

Recursos necessários:

- retroprojektor
- transparências
- tesoura
- cola branca
- papelão
- pincel atômico
- textos de apoio

Sensibilização

Dinâmica: O Retrato.

Objetivo: Promover um clima favorável às primeiras discussões sobre a temática.

Tempo previsto: 15'

Material Necessário: figuras, lápis e papel.

Desenvolvimento do trabalho: Entregar a todos, papel e caneta. Solicitar aos participantes que reproduzam, de forma idêntica, a figura que lhes for mostrada. Esperar o resultado da produção (é praxe a queixa dos participantes frente as dificuldades enfrentadas durante a atividade).

Após a produção dos trabalhos, será solicitado que todos desenhem algo que souberem e gostarem de desenhar (desenho livre).

Os mediadores relacionarão a dinâmica com a prática docente mediante uma classe regular inclusiva: o que é exigido do portador de necessidades educacionais especiais e o que eles ou outras crianças conseguem fazer.

Estudo de Caso

Objetivo: Relacionar o estudo de caso ao texto lido para uma reflexão prévia do grupo sobre a prática educativa em uma classe regular.

Tempo previsto: 35'

Material Necessário: Texto - Gestão participativa na sala de aula e estudo de caso.

Desenvolvimento do trabalho: Os participantes lerão, em grupo, o estudo de caso e, em seguida, discutirão sobre a situação apresentada na escola X.

Estudo de Caso

Em uma escola X, um professor de quarta série, no primeiro dia de aula, deparou-se com um aluno cego em sua sala. Ele ficou perplexo, pois não sabia que aquele aluno estaria matriculado em sua turma. Os outros alunos zombavam do aluno portador de cegueira, chamando-o de ceguinho, olhinho e outros apelidos. O professor já tinha preparado os conteúdos a serem trabalhados naquela unidade, mas se sentia completamente inseguro. Ele não sabia ler nem escrever em Braille, nem o que fazer diante da situação. O que este professor deve e pode fazer para desenvolver seu trabalho?

*T*exto

Gestão participativa na sala de aula

A qualidade do ensino, entre outros aspectos, depende de mudanças no âmbito da organização de sala de aula, envolvendo desde sua estrutura física até as relações entre os alunos e professores. Alguns fatores propiciam a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, como:

Professores preparados, que tenham clareza de seus objetivos, que façam planos de aula, que consigam cativar os alunos, que utilizam metodologias e procedimentos adequados à matéria e às condições de aprendizagem dos alunos, que façam avaliação contínua, prestando muita atenção nas dificuldades de cada aluno [...] (LIBÂNEO, 2003, p. 302).

O professor precisa estar seguro do seu trabalho, inovando sua prática e adequando-a às peculiaridades de cada aluno. Isso facilita a aprendizagem do educando, ao mesmo tempo em que promove um clima harmonioso na classe, já que o aluno se sentirá confortável no ambiente onde suas expectativas

são atendidas.

Quanto à estrutura da sala de aula, fator essencial para a promoção de uma aprendizagem prazerosa e eficiente, Stainback e Stainback (1999, p.387, 392), trazem algumas estratégias que evitam comportamentos inadaptados e, portanto, propiciam um clima saudável para os alunos. São elas:

1 Disposição do espaço físico e regras de trânsito: o professor precisa saber o que está acontecendo em sua sala de aula. Para isso deve dispor os móveis de modo a permitir o controle visual de todos os alunos, quer sentados ou de pé. Além disso, o professor deve perceber quando seus alunos estão precisando de ajuda e que padrões de interação social estão ocorrendo.

2 Controle do tempo: o professor aumenta o tempo do aluno nas tarefas. Quanto mais tempo os alunos passam ocupados com tarefas, maior a probabilidade de aumentar a aprendizagem e também de reduzir o tempo ocioso disponível para se envolverem em comportamentos escolares inadequados.

3 Atribuições: O professor deve atribuir atividades aos alunos, mas que, para ele, estejam claras e facilmente compreendidas. A ambigüidade pode levar à frustração e fazer com que alguns alunos evitem e fujam da tarefa designada e envolvam-se em comportamentos inaceitáveis, contudo, se obtiver sucesso nos resultados das atividades, o processo de aprendizagem se tornará prazeroso.

4 Práticas de agrupamento: os alunos inadaptados que são agrupados com alunos bem comportados exibem menos comportamentos dessa natureza, e o grupo como um todo ten-

de a permanecer bem-comportado. Organizar atividades de uma maneira mais cooperativa do que competitiva ou individualista, também evita comportamentos inadequados.

5 Atmosfera da sala de aula: o reconhecimento do comportamento adequado do aluno pelo professor, mais do que os inadequados, e das realizações mais do que das deficiências podem promover uma atmosfera positiva em sala de aula.

Criar regras de convivência com a turma, planejar a aula com antecedência, promover atitudes em sala de aula em que cada aluno divida responsabilidades com o professor são fatores contribuintes para uma boa atmosfera em sala de aula.

6 Conduta profissional: o professor deve manter uma postura tolerante diante dos comportamentos inadequados. Ele deve procurar resolver os problemas da turma de forma privada e discreta. Além disso, tanto quanto possível, os problemas da turma devem ser tratados pelos próprios professores, e não por outros profissionais da escola, para indicar que eles têm o conhecimento e a autoridade em tomar decisões com respeito às infrações.

A gestão da sala de aula deve ser democrática e participativa. Os alunos precisam se envolver no processo de construção do seu conhecimento. Nessa perspectiva, a grande responsabilidade da aprendizagem consistente, bem-sucedida, encontra-se na sala de aula. Por isso, a postura do professor não deve ser hostil, autoritária, tendo o falar, o copiar, e o ditar como recurso didático básico, mas que a interação e construção ativa de conceitos, valores e atitudes façam parte de sua prática.

Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber "com" seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação (MANTOAN, 2003, p. 77).

Referências

BISHOP, K. D. et al. Promovendo amizades. In.: STAINBACK, S. ; STAINBACK. W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21 - 31

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

SANTOS, C. V. B. **Escola inclusiva**: atuação entre professor regular e de apoio junto ao aluno deficiente visual. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Bahia. Bahia. 2004. 65p.

Fundamentação Teórica

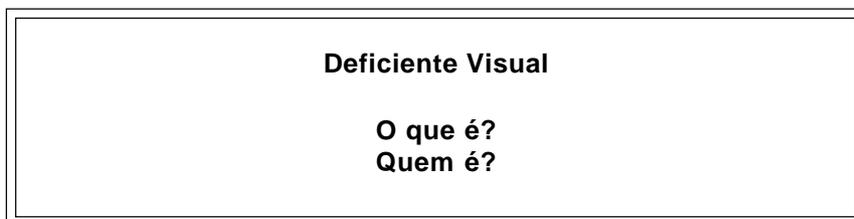
Objetivo: Analisar o processo de inclusão do deficiente visual na escola regular e identificar algumas estratégias de trabalhos para o cotidiano da sala de aula.

Tempo previsto: 45'

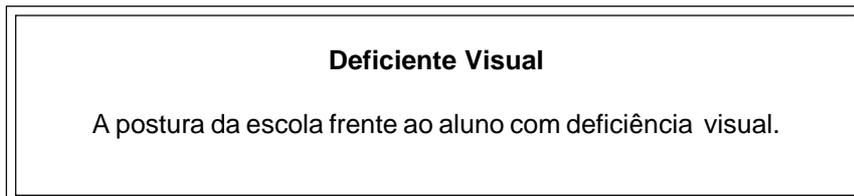
Materiais necessários: transparência, retroprojektor ou projetor multimídia.

Desenvolvimento do trabalho: os mediadores abordarão a temática, utilizando transparências e retroprojektor ou projetor multimídia e computador.

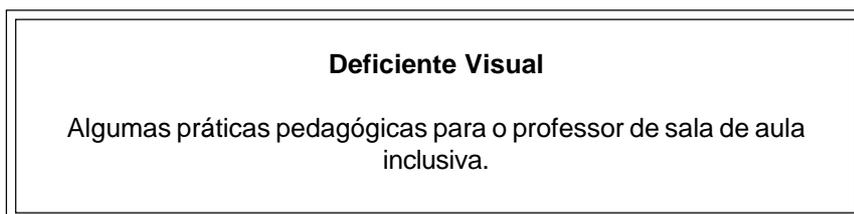
Transparência 1



Transparência 2



Transparência 3



Atividade em equipe

Objetivo: Elaborar um plano de ação para o professor apresentado no estudo de caso.

Tempo previsto: 45'

Material necessário: papel, caneta e o estudo de caso.

Desenvolvimento do trabalho: Os mediadores distribuirão o estudo de caso, visto anteriormente, e papel para que os participantes elaborem um plano de ação direcionado ao professor que atende em sua sala de aula um portador de deficiência visual. Em seguida, todos lerão os resultados dos trabalhos dos professores e será realizada uma discussão avaliativa acerca dessas atividades sugeridas.

Encerramento

Objetivo: Desenvolver um clima de solidariedade e incentivo pela busca de uma educação inclusiva de qualidade.

Tempo previsto: 15'

Material Necessário: caneta, papel e uma música ambiente.

Desenvolvimento do trabalho: os participantes escreverão uma frase de incentivo ao trabalho inclusivo. Em seguida, ao som de uma música, eles trocarão suas frases, lerão e abraçarão ou apertarão a mão de seus companheiros.

Avaliação

Objetivo: Avaliar a atividade realizada.

Tempo Previsto: 10'

Material Necessário: Roteiro de avaliação.

Desenvolvimento do Trabalho: Entregar aos participantes o roteiro da avaliação e solicitar o preenchimento do mesmo para que a equipe mediadora possa receber um “feedback” do trabalho desenvolvido.

Responder:

- a) Como posso considerar a vivência?
- b) O objetivo proposto da vivência foi atingido? Por quê?
- c) O desempenho do(s) mediador(es) pode ser caracterizado como...

Vivência Pedagógica 2: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em contexto escolar.

Objetivo: Fornecer informações e estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento e a adaptação dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, no ensino regular.

Pauta

- Abertura/sensibilização 10'
- Fundamentação teórica 45'
- Atividade em equipe: dramatização 45'
- Atividade em equipe - Estudo de caso 35'
- Encerramento: 10'
- Avaliação 5'

Público-alvo: educadores, gestores e interessados na questão em pauta

Habilidades exigidas dos mediadores responsáveis pela oficina: compreensão teórica sobre os fundamentos da Educação Inclusiva.

Duração da oficina: 2h30'

Recursos materiais necessários:

- Retroprojektor e transparências
- Projetor multimídia e computador
- Cópias dos textos de apoio
- Aparelho de som com CD
- CD
- Papel duplex colorido (para confecção das luas)

Abertura/sensibilização: 10'

Objetivo: Promover integração do grupo.

Tempo previsto: 10'

Recursos materiais necessários: retroprojektor, transparências, música - CD "Lindo balão azul" (Guilherme Arantes), aparelho de som com CD player, luas já confeccionadas em papel duplex nas cores azul, vermelho, laranja, amarelo, verde e rosa.

Desenvolvimento do trabalho: Serão dadas boas-vindas aos participantes e será feita a socialização da programação da oficina, especificando o seu objetivo. Após este momento os participantes serão convidados para um passeio ao "Planeta Lua". Cada participante escolherá uma lua, das que estarão distribuídas, aleatoriamente no chão, e, em seguida, formarão os grupos de acordo com as cores para uma breve apresentação.

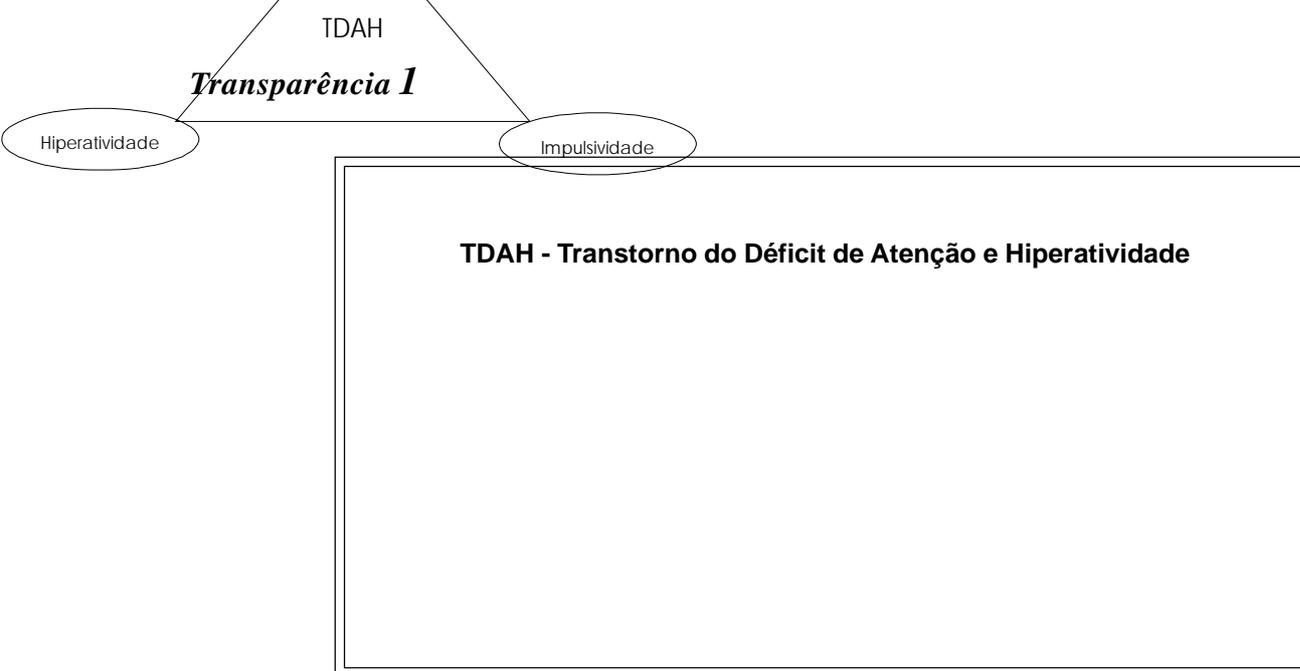
Fundamentação teórica

Objetivo: Identificar os sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, causas, diagnóstico e tratamento.

Tempo previsto: 45'

Recursos materiais necessários: retroprojektor, transparências ou projetor multimídia, computador.

Desenvolvimento do trabalho: O trabalho terá como introdução a leitura do caso Lucas, que será aprofundado posteriormente no momento do estudo de caso. Em seguida, o conteúdo será abordado por meio das transparências ou recursos de multimídia.



Transparência 2

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TIPOS DE TDAH

Tipo predominante desatento – desatenção sem grandes características de hiperatividade.

Tipo predominante hiperativo – impulsivo sem apresentar desatenção marcante.

Tipo combinado – desatenção mais hiperatividade.

Transparência 3

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

Tratamento

1º passo: O que tenho?

2º passo: O que é?

3º passo: Como?

Ferramentas práticas: listas, lembretes, caderno de anotações, metas, planejamento diário.

4º passo: supervisão / apoio

Transparência 4

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

Tratamento.

- Psicoterapia.
- Orientação e terapia familiar.
- Participação da escola (família / escola).
- Tratamento medicamentoso – psicoestimulantes (Ritalina estimulante do SNC).
- Atividades complementares ex: esporte, dança e outras.
- Programa educacional adequado.

Transparência 5

Como identificar o TDAH na escola

- Movimenta-se excessivamente.
- Atrapalha a dinâmica das aulas.
- Fala em demasia.
- Não presta atenção e não consegue se concentrar nas atividades.
- Interrompe a professora com frequência.
- Interfere de modo inoportuno nas conversas dos colegas.

Transparência 6

Como identificar o TDAH na escola

- Não consegue se relacionar no grupo durante as atividades acadêmicas e nos intervalos das aulas.
- Tumultua a classe com brincadeiras fora de hora.
- Apresenta iniciativas descontroladas.
- O desempenho global nas diversas atividades encontra-se em nível aquém da média do seu grupo.
- Não consegue permanecer sentado.

Transparência 7

Sugestões para intervenções do professor (1)

- Promova um ambiente de aprendizagem organizado e estruturado.
- Reduza a presença de estímulos.
- Aplique os estímulos no momento adequado.
- Proporcione o sentimento de pertencer à classe.
- Insira o aluno numa turma reduzida num ambiente acolhedor.
- Coloque o aluno perto do professor.
- Estabeleça relação olho a olho.

Sugestões para intervenções do professor (2)

- Faça pausas e crie expectativa ao explicar o tema.
- Dose o conteúdo e as tarefas, verificando se houve aprendizado a cada etapa.
- Descubra o estilo de aprendizagem do aluno.
- Explore os saberes com linguagens diferentes.
- Observe se a criança compreende o que lê e interpreta o texto com clareza.
- Incentive a ler em voz alta, recontar histórias e falar por tópicos.

*T*exto

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

O diagnóstico do TDAH é eminentemente clínico, baseado principalmente nos critérios utilizados. Encontramos abaixo a reprodução dos critérios mais utilizados na prática, que são os da Associação Psiquiátrica Americana (APA), publicados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM IV, 4ª Edição, 1994, para os Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH):

Estes transtornos foram divididos atualmente em 3 subtipos, de acordo com o DSM-IV, 1994:

a) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Combinado. Este subtipo deve ser usado se seis (ou mais) sintomas de desatenção e seis (ou mais) sintomas de hiperatividade-impulsividade persistem há pelo menos 6 meses. A maioria das crianças e adolescentes com o transtorno tem o Tipo Combinado. Não se sabe se o mesmo vale para adultos com o transtorno.

b) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominante Desatento. Este subtipo deve ser usado se seis (ou mais) sintomas de desatenção (mas menos de seis sintomas de hiperatividade-impulsividade) persistem há pelo menos 6 meses.

c) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominante Hiperativo-Impulsivo. Este subtipo deve ser usado se seis (ou mais) sintomas de hiperatividade-impulsividade (mas menos de seis sintomas de desatenção) persistem há pelo menos 6 meses. A desatenção pode, com frequência, ser um aspecto clínico significativo nesses casos.

Critérios diagnósticos para Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade:

A - Ou (1) ou (2)

(1) seis (ou mais) dos seguintes sintomas de desatenção persistiram por pelo menos 6 meses, em grau mal-adaptativo e inconsciente com o nível de desenvolvimento:

Desatenção:

- (a) frequentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras
- (b) com frequência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas
- (c) com frequência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra
- (d) com frequência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções)
- (e) com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades
- (f) com frequência evita, antipatiza ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforços mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa)
- (g) com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por exemplo brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais)
- (h) é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa
- (i) com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias

(2) seis (ou mais) dos seguintes sintomas de hiperatividade persistiram por pelo menos 6 meses, em grau mal-adaptativo e inconsciente com o nível de desenvolvimento:

Hiperatividade:

- (a) frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira
- (b) frequentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado
- (c) frequentemente corre ou escala em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação)
- (d) com frequência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer
- (e) está frequentemente "a mil" ou muitas vezes age como se estivesse "a todo vapor"
- (f) frequentemente fala em demasia

Impulsividade:

- (g) frequentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas
- (h) com frequência tem dificuldade para aguardar sua vez
- (i) frequentemente interrompe ou se mete em assuntos de outros (por exemplo intrmete-se em conversas ou brincadeiras)

B - Alguns sintomas de hiperatividade-impulsividade ou desatenção que causaram prejuízo estavam presentes antes dos 7 anos de idade.

C - Algum prejuízo causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos (por exemplo na escola [trabalho] e em casa).

D - Deve haver claras evidências de prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

E - Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico e do Humor (Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou um Transtorno da personalidade).

Codificar com base no tipo:

- a) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Combinado: se tanto o Critério A1 quanto o critério A2 são satisfeitos durante os últimos 6 meses.
- b) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominante Desatento: se o critério A1 é satisfeito, mas o Critério A2 não é satisfeito durante os últimos 6 meses.
- c) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominante Hiperativo - Impulsivo: Se o critério A2 é satisfeito, mas o Critério A1 não é satisfeito durante os últimos 6 meses.

Referência

WAJNSZTEJN, R.; CATURANI, A. B. **Dificuldade de atenção e memorização na infância e na adolescência.** São Paulo: SBJ produções, 2000.

Atividade em equipe

Objetivo: conhecer as implicações decorrentes da TDAH, mediante representações teatrais.

Tempo: 45'

Desenvolvimento do trabalho: Os grupos serão formados através das cores das luas (azul, vermelho, laranja, amarelo, verde e rosa). Cada grupo representará os sintomas dos subtipos de TDAH (Tipo Combinado, Tipo Predominante Desatento e Tipo Predominante Hiperativo-Impulsivo), classificados pelo Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fourth Edition (DSM IV) e, em seguida, relacionará os sintomas de cada subtipo reforçando os critérios do DSM IV, 4ª edição.

Por fim, os mediadores promoverão uma discussão a respeito do papel do professor diante dos sintomas do TDAH.

Obs: Distribuição dos grupos: azul e vermelho - Tipo combinado, laranja e amarelo - Tipo Predominante Desatento, verde e rosa - Tipo Predominante Hiperativo-Impulsivo. Cada grupo receberá a descrição dos sintomas de cada subtipo que será distribuído após a organização dos grupos.

Atividade em equipe

Objetivo: Identificar as implicações do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade a partir da análise de um caso fictício.

Tempo previsto: 35', sendo 20' para ler, analisar e planejar, e 15' para apresentação das equipes.

Material necessário: estudo de caso, lápis e papel.

Desenvolvimento do trabalho: As equipes que foram organizadas na atividade anterior receberão o caso Lucas. Com o caso, os grupos analisarão e responderão às questões que serão distribuídas. As apresentações serão feitas por meio de exposições orais a partir dos registros elaborados em folhas de flip chart. Cada grupo terá em média 4' para apresentação.

Caso Lucas

Lucas é uma criança de 8 anos, cursa a 2ª série sem perspectiva de aprovação para a 3ª série. É obeso, desatento, com frequência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, apresenta dificuldade para ler, comete erros nas operações de matemática (troca de sinais), não acompanha o ritmo dos outros, está sempre provocando os colegas e parece não escutar quando lhe dirigem a palavra. Facilmente distrai-se com estímulos alheios à tarefa, está sempre "a mil" ou muitas vezes age como se estivesse "a todo vapor".

Seus pais vivem comentando que ele é uma criança muito ativa e dizem que tudo isso é uma fase, um problema transitório da idade e que com o tempo se resolverá. Conversando com a professora, o pai lembrou que, quando tinha a idade dele, fazia as mesmas coisas, chegando a ser suspenso duas semanas da escola.

A professora o descreve como uma criança mimada e sem limite, pois não aceita as regras sociais estabelecidas pelo grupo. Quando participa dos jogos em sala, está sempre querendo impor as suas regras, é mandão e solicita sua atenção todo o tempo, como se fosse o único aluno da sala. O seu comportamento está sendo desagregador para o grupo.

Certo dia, durante a atividade de artes, Lucas pegou o vaso de tinta, jogou no chão e começou a rasgar o trabalho que ele e o colega fizeram. A professora levou-o para fora da sala para que ele se tranquilizasse, enquanto que a coordenadora tentava controlar as outras crianças que ficaram assustadas com a cena.

Lucas disse que agira dessa maneira porque não tinha acertado pintar o desenho. Porém, quase sempre perdia a paciência e agia impulsivamente ou estava perturbando a participação do grupo na aula.

A professora já "perdeu a paciência". Quase todos os dias deixa-o de castigo isolado do grupo. Mas, nada adianta apesar das promessas de que irá se comportar melhor no dia seguinte.

Lucas é inteligente, apesar das suas notas oscilarem bastante devido a falta de atenção e paciência ao ler as questões das provas. Um outro aspecto que vem atormentando a professora é que ele está sempre insatisfeito e revela intolerância a situações repetitivas da rotina da sala de aula e só realiza alguma tarefa se for constantemente pressionado.

Mas, o que ele não consegue é ficar quieto, quase sempre tumultua a classe fazendo barulho e "palhaçadas". Como não tinha nenhuma explicação que justificasse o seu comportamento, começou a acreditar que era mau e maluco, merecendo todos os rótulos pelos quais era chamado. Isso tudo deixava Lucas bastante triste, as vezes até chorava, pois não sabia porque agia dessa maneira.

Um dia, muito angustiada, a professora resolveu pedir ajuda à coordenadora pedagógica e juntas decidiram ajudar a Lucas.

Atualmente Lucas se recusa a freqüentar a escola, pois acha que a professora e os colegas não gostam dele. Às vezes chora e fica muito triste.

Caso fictício elaborado por Diana M^a P. Cardoso.

Pelo que foi descrito, sabemos que Lucas necessita de ajuda.

Análise das questões referentes ao texto.

1 Listar as dificuldades e providências que poderão ser tomadas pelo professor e coordenadora pedagógica.

2 Elaborar um plano pedagógico a ser desenvolvido com Lucas, em sala de aula, no sentido de minimizar as dificuldades apresentadas e resgatar o interesse pela escola.

Encerramento

Objetivo: Socializar os conhecimentos adquiridos durante a oficina.

Tempo previsto: 10'

Material necessário: cópias da música: Enquanto houver sol (Sergio Brito).

Desenvolvimento do trabalho: Será confeccionado um dominó com os participantes. Eles deverão expressar, com apenas palavras-chave ou frases curtas, o conteúdo abordado na oficina.

Os participantes serão convidados a acompanhar a música: Enquanto houver sol (Sergio Brito) - Titãs

Enquanto houver sol
Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma idéia vale uma vida

Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão ainda há de haver esperança
Em cada um de nós algo de uma criança

Enquanto houver sol, enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol, enquanto houver sol

Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando que se faz o caminho

Quando não houver desejo
Quando não restar nem mesmo dor
Ainda há de haver desejo
Em cada um de nós, aonde Deus colocou

Enquanto houver sol, enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol, enquanto houver sol

Avaliação

Objetivo: Avaliar a atividade realizada.

Tempo Previsto: 5'

Material Necessário: Roteiro de avaliação.

Desenvolvimento do Trabalho: Entregar aos participantes o roteiro da avaliação e solicitar o preenchimento dele para que a equipe mediadora possa receber um “feedback” do trabalho desenvolvido.

Responder:

- a) Como posso considerar a vivência?
- b) O objetivo proposto da vivência foi atingido? Por quê?
- c) O desempenho do(s) mediador(es) pode ser caracterizado como...

Referências

BARKLEY, Russel A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH):** guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENCZIK, Edyleine Bellini P. **Manual da escala de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade:** versão para professores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

DSM-IV- **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua**: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas**: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. Rio de Janeiro: Napades, 2003.

WAJNSZTEJN, Rubens; CATURANI, Alessandra Bernardes. **Dificuldade de atenção e memorização na infância e na adolescência**. São Paulo: SBJ produções, 2000.

Vivência Pedagógica 3: Deficiência Auditiva

Objetivo: Refletir e inovar a prática pedagógica do professor frente à inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular.

Pauta

- Abertura - 5'
- Leitura do texto "Viagem à Holanda" - 15'
- Estudo dirigido - 30'
- Fundamentação Teórica: exposição oral co-participada - 30'
- Trabalho em equipe - 30'
- Encerramento - 15'
- Avaliação - 5'

Público-alvo: educadores, gestores e interessados na questão em pauta.

Habilidades requeridas para os mediadores: compreensão teórica sobre os fundamentos da Educação Inclusiva.

Duração: 2h10'

Recursos necessários

- retroprojektor
- transparências
- texto de apoio
- papel ofício

Abertura e Sensibilização

Objetivo: Refletir sobre a postura do homem frente às situações inovadoras.

Tempo previsto: 20'

Material necessário: cópias impressas do texto "Viagem à Holanda"

Desenvolvimento do trabalho: serão dadas boas-vindas aos participantes e socializadas a pauta e objetivo da oficina. Em seguida, serão distribuídas cópias do texto "Viagem à Holanda" para os participantes lerem. Eles terão um momento para falar sobre a mensagem apresentada e a relação que há entre o conteúdo do texto e o processo de inclusão.

Bem-vindo à Holanda!

(1987 por Emily Perl Knisley)

Freqüentemente sou solicitada a descrever a experiência de dar à luz uma criança com deficiência - uma tentativa de ajudar pessoas que não têm com quem compartilhar essa experiência única a entendê-la e imaginar como é vivenciá-la.

Seria como...

Ter um bebê é como planejar uma fabulosa viagem de férias - para a ITÁLIA! Você compra montes de guias e faz planos maravilhosos! O Coliseu. O Davi de Michelangelo. As gôndolas em Veneza. Você pode até aprender algumas frases simples em italiano. É tudo muito excitante.

Após meses de antecipação, finalmente chega o grande dia! Você arruma suas malas e embarca. Algumas horas depois você aterrissa. O comissário de bordo chega e diz:

- "**BEM-VINDO À HOLANDA!**"

"Holanda!?! "diz você" o que quer dizer com Holanda!?!? Eu escolhi a Itália ! Eu devia ter chegado à Itália. Toda minha vida eu sonhei em conhecer a Itália."

Mas houve uma mudança de plano de vôo. Eles aterrissaram na Holanda e é lá que você deve ficar.

A coisa mais importante é que eles não te levaram a um lugar horrível, desagradável cheio de pestilência, fome e doença. É apenas um lugar diferente.

Logo, você deve sair e comprar novos guias. Deve aprender uma nova linguagem. E você irá encontrar todo um novo grupo de pessoas que nunca encontrou antes.

É apenas um lugar diferente. É mais baixo e menos ensolarado que a Itália. Mas, após alguns minutos, você pode respirar fundo e olhar ao redor... e começar a notar que a Holanda tem moinhos de vento, tulipas e até Rembrants e Van Goghs.

Mas, todos que você conhece estão ocupados indo e vindo da Itália... e estão sempre comentando o tempo maravilhoso em que passaram lá. E por toda a sua vida, você dirá : "Sim, lá era onde eu deveria estar. Era tudo o que eu havia planejado."

E a dor que isso causa nunca, nunca irá embora... porque a perda desse sonho é uma perda extremamente significativa.

Porém... se você passar a sua vida toda remoendo o fato de não haver chegado à Itália, nunca estará livre para apreciar as coisas belas e muito especiais... sobre a Holanda.

Este texto faz parte do arquivo do 'DEFNET' (Traduzido por Dr.ª. Mônica Ávila de Carvalho, mãe de Manuela em Cambuquira -MG, em 30/12/95)

http://www.guarulhos.sp.gov.br/cmapd/cmapd_mensagem.htm

Data de pesquisa: 13/12/04 - Horário: 14h18

Um pouco sobre a deficiência auditiva

A primeira escola para surdos no Brasil foi o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro, fundado em 1957 pelo professor francês Hernest Huet, surdo que utilizava o Método Combinado (utiliza a língua de sinais e o ensino da fala).

Até 1960, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mistura da Língua de Sinais Francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades, não era vista como língua, mas como mímica. Contudo, estudos lingüísticos comprovaram que se trata de uma língua com suas próprias regras que contém todos os componentes pertinentes às línguas orais, como: gramática, semântica, pragmática sintaxe e outros elementos.

As línguas de sinais são naturais assim como as línguas orais, pois elas surgiram, espontaneamente, da interação entre as pessoas, e devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito, ou seja, de qualquer significado decorrente da necessidade do ser humano, tanto comunicativa como expressiva.

Dentre os desafios encontrados pelo surdo, está a comunicação, quando o código é o som, pois é necessário substituir os sinais sonoros para que se possa adaptar para a linguagem do surdo - função da LIBRAS.

Segundo Bueno (1994), "desde os primórdios da educação do deficiente auditivo na Europa, no século XVIII, a metodologia de ensino para crianças deficientes auditivas tem se confundido com os processos de reabilitação de linguagem". As metodologias ora optavam por abordagem oralista, ora gestualista ou mista.

É através da aquisição de uma língua que o surdo terá acesso a um avanço social e profissional. Ao ser privado da língua terá limitado seus direitos como cidadão e a possibilidade de se desenvolver como pessoa.

A corrente do bilingüismo defende que o surdo faça uso de duas línguas: a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa instrumental como segunda língua. Essa com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura e produção escrita. Para esta corrente, só assim o surdo terá garantido os seus direitos legais.

A resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação/MEC, institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica:

Art.5º.....

Consideram-se educandos com necessidades educativas especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

II. Dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

Artigo 12
Parágrafo 2º

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema BRAILE e a Língua de Sinais sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pe-

pedagógica que julgarem adequada, ouvindo os profissionais especializados em cada caso.

O bilingüismo, se eficiente, deve ser pensado nos diferentes contextos históricos e culturais e ter estabelecido de forma clara as fronteiras políticas que determinam a proposta pedagógica, oferecendo conteúdos programáticos relevantes para que o surdo seja desafiado a aprender e não a viver o fracasso, a frustração, o isolamento social e o abandono escolar. É respeitando a diversidade que será edificada a identidade surda criativa, capaz de determinar uma cultura a partir da autoprodução de significados.

Por isso, a escola deve ter como um de seus objetivos, promover a construção da identidade surda, pois a mesma "não se constrói em espaços vazios, mas em locais de transição..." (SKLIAR, 1999). Esta transição da identidade ocorre no encontro com o outro, onde se organizam novos ambientes discursivos.

Para a pessoa surda precisam ser dadas oportunidades de se relacionar com a sociedade em que vive. É nesse encontro que a identidade será construída.

O bilingüismo, nos dias de hoje, pode ser visto como uma realidade conflitiva, pois há dois ex-

tremos que na verdade formam um pseudo-bilingüismo: num extremo está o equilíbrio entre a língua de sinais e a língua oficial e no oposto o deslocamento do oral para a escrita e a leitura. Para que o bilingüismo de fato aconteça e a pessoa surda aprenda a ler, o professor deve ser capaz de transformar o conteúdo dos textos em língua de sinais, explicar elementos nos textos e comparar os meios expressivos de cada língua com a outra.

A LIBRAS é uma língua, e, como toda língua, tem sua estrutura própria. Eis algumas diferenças significativas apresentadas por Skliar (1999) que devem ser levadas em consideração:

- O uso das mãos simultaneamente com expressões faciais e corporais;
- os movimentos da boca, a direção do olhar etc;
- a organização espacial, o espaço tridimensional ligado ao olho;
- a organização temporal.

O conhecimento destas diferenças é o início para que os educadores pensem a educação do surdo com uma outra ótica. Mas, apenas este conhecimento não é suficiente para garantir o aprendizado e a qualidade do ensino ao deficiente auditivo.

O deficiente Auditivo e a Escola

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem informações e orientações para o professor do ensino regular atender às necessidades educativas dos alunos PNEEs. No entanto, a inclusão desses portadores de necessidades especiais é um desafio para a escola - que vai receber esse aluno e precisa estar com sua estrutura física e pedagógica adaptada, e para o professor que estará em sala de aula lidando com o diferente, o novo, e, ao mesmo tempo, tendo que atender alunos com dificuldades e diversificados níveis de aprendizagem. Reconhecendo a necessidade de ajudar o surdo a apropriar-se do mundo que também lhe pertence de direito, o INES traçou e persegue os seguintes objetivos, que poderiam ser efetivados em todas as instituições que atendem a pessoas portadoras de surdez:

- favorecer o domínio da LIBRAS;
- incentivar e garantir participação em eventos que possibilitem a troca de experiências com ouvintes;

- proporcionar condições para desenvolvimento físico, psicológico, cognitivo e social;
- promover ampliação de experiências e conhecimentos;
- favorecer o domínio da leitura, escrita e cálculo;
- facilitar o desenvolvimento da capacidade de reflexão, o pensamento autônomo e criativo;
- preparar o aluno para continuar aprendendo.

É importante que os familiares estejam atentos para detectar a perda auditiva em uma criança, assim ela poderá receber atendimento médico adequado e seus pais poderão ser orientados e aprender a lidar melhor com essa situação. O mais comum é que a criança fique sem atendimento até o momento de ir para a escola o que dificultará o desenvolvimento da linguagem.

A escola deve preparar a criança surda para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições de aprender um código de comunicação que permita seu ingresso na realidade sociocultural.

A função da linguagem, tanto a língua portuguesa quanto a LIBRAS, deve ser desenvolvida para dar ao surdo um instrumento lingüístico que o torne capaz de se comunicar.

Professor e pais devem, no dia-a-dia, estimular a interação com a criança a partir de gestos, sinais, atitudes corporais e linguagem oral expressas. O professor deve ter cuidado para que sua intervenção no campo da comunicação e da linguagem não seja por meio de programas rígidos quanto ao conteúdo e não apenas se limitar em transmitir o nome dos sujeitos e objetos, mas buscar estabelecer uma comunicação mais completa e natural.

***E**studo dirigido*

Objetivo: analisar o processo de inclusão do deficiente auditivo na escola regular.

Tempo previsto: 15'

Material necessário: cópias impressas do estudo de caso.

Desenvolvimento do trabalho: os participantes lerão o estudo de caso e o texto e discutirão, em grupo, sobre suas impressões acerca do estudo que fizeram.

***E**studo de Caso*

Em uma escola Y, uma professora da 3ª série, no primeiro dia de aula, deparou-se com um aluno deficiente auditivo em sua sala de aula. Ela ficou perplexa, pois não sabia que aquele aluno estaria matriculado em sua turma. Ela não sabia a LIBRAS, nem o que fazer diante da situação. A professora já tinha preparado os conteúdos a serem trabalhados naquela unidade, mas se sentia completamente insegura. Os outros alunos zombavam do portador de necessidade especial, chamando-o de doido e outros apelidos. Diante da situação, o que esta professora deve e pode fazer?

Fundamentação Teórica

Objetivo: conhecer a história do deficiente auditivo e os principais aspectos de sua linguagem.

Tempo previsto: 30'

Material necessário: retroprojeter, transparências.

Desenvolvimento do trabalho: o mediador desenvolverá sua exposição oral de forma co-participada.

Transparência 1

Histórico

- Séc. XVIII – Processos de reabilitação de linguagem.
- 1957 - Instituto Nacional de Surdos-Mudos.
- 1960 – Mímica.
- 2002 – Lei n. 10436

Transparência 2

Estrutura da LIBRAS

- Uso das mãos e expressões faciais e corporais;
- movimentos da boca, direção do olhar etc;
- organização: espacial e temporal;
- organização temporal.

Transparência 3

Ações necessárias para o processo de inclusão:

- Favorecer o domínio da LIBRAS;
- garantir a interação surdo/ouvinte;
- acesso aos espaços sociais e aos meios de comunicação;
- serviços de intérpretes.

Atividade em equipe

Objetivo: Propor alternativas no trabalho pedagógico do professor citado no estudo de caso.

Tempo previsto: 30'

Material necessário: estudo de caso, papel e lápis.

Desenvolvimento do trabalho: após a exposição co-participada, os mediadores solicitarão o agrupamento das equipes (oito pessoas em cada uma), para a elaboração de um plano de ação direcionado à professora do caso estudado anteriormente.

Encerramento

Tempo previsto: 15'

Material necessário: os próprios participantes

Desenvolvimento do trabalho: Os participantes, em círculo, pegarão na mão de seus colegas e, quem desejar, dirá alguma frase que represente um agradecimento, uma sugestão, um incentivo àqueles que estão presentes.

Avaliação

Objetivo: Avaliar a atividade realizada.

Tempo Previsto: 10'

Material Necessário: Roteiro de avaliação.

Desenvolvimento do Trabalho: Entregar aos participantes o roteiro da avaliação e solicitar o preenchimento dele para que a equipe mediadora possa receber um “feedback” do trabalho desenvolvido.

Responder:

- a) Como posso considerar a vivência?
- b) O objetivo proposto da vivência foi atingido? Por quê?
- c) O desempenho do(s) mediador(es) pode ser caracterizado como...

Referência

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação do deficiente auditivo no Brasil:** situação atual e perspectivas. In: Tendências e desafios da Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994, p. 35-49.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CICCONE, Marta. **Comunicação total:** introdução- estratégias a pessoa surda. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1996.

Referências

- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MIRANDA, Theresinha G. e JESUS, T. R. de. Educação inclusiva ou integração escolar? **Revista de Educação CEAP**. Ano 9, n. 35, dez/2001-fev/2002.
- REBOUÇAS, L. S. **Vamos aprender LIBRAS**. Governo da Bahia, APADA: Salvador, 2002.
- SANTOS, J.B. A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de alunos com deficiência. **Educação e Contemporaneidade**. v.1, n.1, Salvador: UNEB. jan./jun. 1992, p. 27-44.
- SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

Vivência Pedagógica 4: Deficiente Mental

Objetivo: Proporcionar meios para incluir o portador de Deficiência Mental no processo de ensino inclusivo.

Pauta

- Abertura/sensibilização - 15´
- Estudo dirigido - 35´
- Fundamentação teórica - 45´
- Atividade em equipes: dramatizações- 45´
- Encerramento: Poesia: "Aceita-me". - 10´
- Avaliação - 5´

Público alvo: educadores, gestores e interessados na questão em pauta.

Habilidades requeridas para os mediadores: compreensão teórica sobre os fundamentos da Educação Inclusiva.

Duração da oficina: 2h30´

Recursos necessários

- retroprojektor
- transparências
- tesoura
- cola branca
- papelão
- pincel atômico
- textos de apoio
- CD Player
- CD
- Balões coloridos

Abertura/sensibilização

Objetivo: Despertar nos participantes a aceitação do outro, respeitando as particularidades.

Tempo previsto: 15´

Material necessário: retroprojektor, transparências, CD com uma música "Se Todos se unirem", cópias impressas da letra da música.

Desenvolvimento do trabalho: serão dadas boas-vindas aos participantes e feita a socialização da pauta e objetivo da vivência pedagógica. Após este momento, todos serão convidados a ler a história: Um Olhinho, Dois Olhinhos, Três Olhinhos dos Irmãos Grimm. Em seguida, será proposto aos participantes que eles relacionem o conto com a vida real: os conflitos vividos por pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.

Após a leitura da história, todos cantarão a música: ***Se todos se unirem.***

Um Olhinho, Dois Olhinhos, Três Olhinhos

Era uma vez uma mulher que tinha três filhas. A mais velha chamava-se Olhinho, porque só tinha um olho no meio da testa; a segunda chamava-se Doisolhinhos, porque tinha dois olhos, como todo mundo; e a terceira chamava-se Trêsolhinhos, porque tinha três olhos: o terceiro estava no meio da testa.

Mas como Doisolhinhos era igual ao resto da humanidade, a mãe e as outras irmãs detestavam-na. Por isso diziam:

- Tu, com os teus dois olhos, não és nada diferente da gente vulgar! Nada tens em comum conosco!
Viviam a exotá-la de um lado para outro aos empurrões; atiravam-lhe os piores vestidos e, para se alimentar, davam-lhe as sobras de comida; torturavam-na, enfim, de mil maneiras.

Um belo dia, Doisolhinhos tinha que ir levar as cabras a pastar; mas estava fraca de tanta fome porque as irmãs lhe haviam deixado pouquíssimas sobras para comer. Então, sentou-se à borda do campo e pôs-se a chorar; chorou tanto que as lágrimas, escorrendo-lhe pelas faces, formaram dois regatos.

Enquanto estava assim chorando, deu com uma mulher na sua frente, que lhe perguntou:

- Por quê estás chorando?

Doisolhinhos respondeu:

- E não tenho razão para chorar? Só porque tenho dois olhos, como todo mundo, minha mãe e minhas irmãs detestam-me, empurram-me de um canto para outro, atiram-me vestidos velhos e dão-me apenas restos de comida para me alimentar. Hoje comi tão pouco, que estou morrendo de fome.

A mulher, que era uma fada, então disse:

- Enxuga teus olhos, minha menina; vou dizer-te uma coisa, para que não padeças mais fome. É isto: basta que digas à tua cabrinha:

Linha cabrinha põe a mesinha!

E logo surgirá à tua frente uma mesinha ricamente posta, coberta com o que há de melhor no mundo, e ninguém te impedirá de comer até te fartares. Assim que estiveres satisfeita, dize:

Linha cabrinha tira a mesinha!

E a mesinha desaparecerá.

Dito isto, a fada retirou-se e a mocinha testou aquela mágica dita pela fada. E não é que deu certo!

À noitinha, quando regressou à casa levando a cabra, lá encontrou apenas um pratinho de barro, com o pingo de sobras deixado pelas suas irmãs; mas não tocou nele. No dia seguinte, tornou a levar a cabra a pastar, sem tocar nos restos que lhe deram para comer.

Ora, nas primeiras vezes isso não despertou a atenção das irmãs, mas, como o caso se repetiu muitas vezes, elas ficaram desconfiadas e então seguiram Doisolhinhos.

Primeiro Um olhinho seguiu sua irmã, mas não descobriu. Depois Trêsolhinhos descobriu tudo e, quando chegou em casa, contou a sua mãe e sua irmã. Então, resolveram matar a cabra.

Vendo isso, Doisolhinhos saiu desesperada, foi sentar-se à borda do campo e desatou a chorar. Repentinamente surgiu à sua frente a fada, dizendo:

- Por quê estás chorando, Doisolhinhos?

- E não tenho razão para chorar? Minha mãe matou a cabra que todos os dias me proporcionava tão gostosos alimentos; agora, voltarei a padecer fome!

- Vou dar-te um ótimo conselho; - disse a fada. - Volta para casa, pede que te dêem alguma parte da cabra e enterra-a diante da porta; será a tua felicidade.

Dizendo isto desapareceu, e Doisolhinhos foi para casa.

- Queridas irmãs, - disse ela - dai-me alguma coisa da minha querida cabra! Não exijo o melhor, quero apenas o rabo.

As irmãs puseram-se a rir desse estranho pedido e disseram: pode pegar!

À noite, quando estavam todas recolhidas, Dois olhinhos pegou o rabo da cabra e, ocultamente, enterrou-o diante da porta da casa, tal como lhe aconselhara a fada.

No dia seguinte, quando despertaram, as irmãs, chegando à janela, viram uma árvore estupenda, maravilhosa, coberta de folhas de prata, no meio das quais balançavam lindas maçãs de ouro; tão lindas como certamente não existiam iguais no mundo. Mas não sabiam de que maneira havia surgido ali, durante a noite. Somente Doisolhinhos sabia.

A mãe, cheia de inveja, logo pediu a Olhinho para pegar frutos, mas ela não conseguia. Os frutos sempre fugiam dela.

Então a mãe disse à outra filha:

- Três olhinhos, vai tu; com os teus três olhos poderás ver melhor que tua irmã.

Ela trepou na árvore, mas não teve melhor êxito. Por mais que olhasse e fizesse, as maçãs de ouro fugiam-lhe das mãos e ela nada conseguiu.

A mãe acabou por perder a paciência e trepou ela mesma na árvore; mas teve a mesma sorte das filhas. Então, Doisolhinhos ofereceu-se para colher as frutas. As irmãs disseram, desdenhosamente:

- Que podes fazer tu, com esses dois olhos?

Ela não se importou e trepou na árvore; mas as maçãs não se retraíram dela; ao contrário, apresentavam-se espontaneamente ao alcance de sua mão de maneira que conseguiu encher o avental. A mãe tomou-lhas todas e, em vez de tratá-la melhor, como era sua obrigação, ela e as outras duas filhas, cheias de inveja, começaram a maltratá-la ainda mais.

Certo dia, encontravam-se as três moças ao pé da árvore, quando viram aproximar-se garboso cavaleiro.

- Depressa, Doisolhinhos, - exclamaram as outras. - corre, vai esconder-te debaixo do barril, pois não queremos envergonhar-nos por tua causa.

E, mais que depressa, empurraram a irmã, jogando-lhes em cima um barril vazio, escondendo também as maçãs que haviam colhido.

O cavaleiro vendo a árvore muito bonita, disse:

- A quem pertence esta bela árvore? Quem me der um galho dela, pode pedir-me em troca o que quiser.

Olhinho e Trêsolhinhos responderam que a árvore pertencia a elas e que de bom grado lhes davam o galho pedido. E as duas esforçaram-se, mas inutilmente, para apanhar um galho, pois este sempre lhes fugia das mãos, e, por mais que fizessem, nada conseguiram.

Então, o cavaleiro disse:

- É estranho que, pertencendo-vos esta árvore, não possais arrancar-lhe um galho!

As duas moças continuaram insistindo que a árvore lhes pertencia realmente; mas, enquanto assim falavam, Doisolhinhos empurrou para fora do barril. E, com muita facilidade pegou um galho da árvore e deu ao cavaleiro.

Olhinho e Trêsolhinhos disseram que tinham outra irmã mas que não podia mostrar-se porque só tinha dois olhos, como a gente ordinária. O cavaleiro, porém, quis vê-la e gritou:

- Doisolhinhos, vem cá; apresenta-te!

Muito contente e cheia de esperanças, ela saiu debaixo do barril deixando o cavaleiro admirado de sua grande beleza. Este perguntou-lhe:

- Tu, Doisolhinhos, com certeza podes dar-me um galho dessa linda árvore!

- Posso, sim, - respondeu ela - porque essa árvore é minha.

Trepou, agilmente, pelo tronco acima e, sem a menor dificuldade, apanhou um galho com as mais lindas folhas de prata, carregado de frutas de ouro, e entregou-o ao moço, o qual disse:

- Que devo dar-te, em troca disto?

- Ah, - respondeu Doisolhinhos - aqui padeço fome o dia inteiro e toda espécie de maus tratos; se quisésseis levar-me embora, eu seria muito feliz. O cavaleiro colocou-a no arção da sela e levou-a para o castelo de seu pai. Lá, mandou que lhe dessem trajes suntuosos e a melhor alimentação. Tendo-se apaixonado loucamente por ela, desposou-a em meio a grandes festas e alegria.

Quando o Cavaleiro levou Doisolhinhos, a árvore também desapareceu dali e apareceu na janela do quarto de Doisolhinho - lá no castelo.

Dois olhinhos viveu longamente, muito feliz, mas, certo dia, apresentaram-se ao castelo duas mendigas pedindo esmola. Olhando para elas atentamente, Doisolhinhos reconheceu suas irmãs, Olhinho e Trêsolhinhos, reduzidas a tamanha miséria que eram obrigadas a mendigar de porta em porta.

Ela, porém, acolheu-as amavelmente. E no castelo foram muito bem tratadas e assistidas, acabando por arrepender-se, sinceramente, de todo o mal causado à boa irmãzinha durante a sua juventude.

História adaptada pela equipe PGP/LIDERE

Após a apresentação, será feito um debate sobre o conteúdo do mesmo e a relação com a Educação Inclusiva.

Para concluir esta etapa, primeiramente será lida a letra da música: *Se todos se unirem*, em silêncio, a seguir em voz alta em conjunto pelos participantes e por último será cantada por todos.

Se todos se unirem.

Autor desconhecido

Se todos se unirem, a força será bem maior;
Estas crianças merecem um mundo melhor.
Se um dia olharem em seus olhos, irão perceber
O que querem dizer:
"Me dê sua mão, pois a minha esperança é você"

Se um dia você por acaso perder a esperança,
Pode buscá-la nos olhos de uma criança.
Quem faz o sorriso brotar, não vai encontrar mais razão pra chorar.
"Me dê sua mão, pois a minha esperança é você".

Muitas não sabem falar; outras não podem correr;
Mas se você der amor, elas irão compreender.
Todas na mesma oração queremos você, em nossa canção.
"Me dê sua mão, pois a minha esperança é você".

***E*studo dirigido**

Objetivo: Aprofundar conhecimentos teóricos referentes à deficiência mental (D.M.).

Tempo previsto: 35´

Material necessário: textos de apoio.

Desenvolvimento do trabalho: serão formadas quatro equipes, a partir da distribuição de balões de quatro (04) cores diferentes. Cada participante, ao chegar no local da vivência pedagógica, receberá um balão.

No momento em que forem formadas as equipes, as pessoas se reunirão de acordo a cor do balão que cada um tem em mãos.

Duas equipes lerão o primeiro texto e duas, o segundo.

Tempo destinado para leitura e debate na equipe: 20´

Tempo para socialização e debate: 15´

***T*exto 1**

***A*s escolas inclusivas na opinião mundial**

Romeu Kazumi Sasaki

Escolas inclusivas, escolas integradas, escolas integradoras... são apenas nomes diferentes significando a mesma coisa ou são realmente conceitos diferentes abrangendo práticas diferentes?

À medida que aumenta o número de defensores e praticantes da filosofia da inclusão no campo educacional - fato que vem repercutindo entre pessoas até então alheias a este tema - cresce também a polêmica em torno da questão: "O que é melhor para pessoas deficientes - estudar em escolas e classes especiais ou estudar em escolas comuns?"

Para responder a esta questão, torna-se necessário retomar um pouco da história da educação no que se refere às pessoas com deficiência. Já sabemos que esta história teve quatro principais fases.

A primeira, que corresponde ao período anterior ao século 20, pode ser chamada de fase da exclusão, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições era tida como indigna de educação escolar.

A segunda fase, chamada de segregação, já no século 20, começou com o atendimento às pessoas deficientes dentro de grandes instituições que, entre outras coisas, propiciavam classes de alfabetização. A partir da década de 50 e mais fortemente nos anos 60, com a eclosão do movimento dos pais de crianças a quem era negado ingresso em escolas comuns, surgiram as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. O sistema educacional ficou com dois subsistemas funcionando paralelamente e sem ligação uma com a outra: a educação comum e a educação especial.

A terceira fase, localizada na década de 70, constituiu a fase da integração, embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60. Nesta nova fase, houve uma mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada, ou seja, escolas comuns aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes regulares ou, pelo menos, em ambientes o menos isolados. Só que se considerava integrados apenas aqueles estudantes com deficiência que conseguissem adaptar-se à classe comum como esta se apresentava, portanto sem modificações no sistema. A educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais alunos. As leis sempre tinham o cuidado de ressaltar a condição "preferencialmente na rede regular de ensino", o que deixava em aberto a possibilidade de manter crianças e adolescentes com deficiência nas escolas especiais.

Finalmente, a quarta fase, a de inclusão, surgiu na segunda metade da década de 80, incrementou-se nos anos 90 e vai adentrar o século 21. A idéia fundamental desta fase é a de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos. A inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica. A inclusão se baseia em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria. A educação inclusiva depende não só da capacidade do sistema escolar (diretor, professores, pais e outros) em buscar soluções para o desafio da presença de tão diferentes alunos nas classes, como também do desejo de fazer de tudo para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma necessidade educacional muito especial.

Agora podemos responder à questão inicial, dizendo que:

1 o que é melhor para pessoas deficientes depende de inúmeros fatores (desejo dos pais; desejo das próprias pessoas deficientes; opinião das autoridades educacionais, a realidade escolar da cidade ou região etc).

2 escola integrada e escola integradora significam a mesma coisa, dentro da proposta surgida na fase da integração.

3 dentro da proposta de inclusão, a escola especial, a sala de recursos e os professores de educação especial terão novas e mais importantes funções, e as classes especiais não serão mais necessárias.

4 uma escola inclusiva, diferentemente de uma escola integradora, acolhe todos os alunos adaptando-se às suas diferentes necessidades;

5 uma escola comum tal qual como sempre existiu não se torna, automaticamente, uma escola inclusiva só porque admitiu alguns alunos com deficiência nas classes comuns;

6 uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecidos no documento. "A Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais".

O referido documento foi adotado por mais de 300 participantes representando 92 países e 25 organizações internacionais, presentes na Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na

cidade de Salamanca, Espanha, em junho de 1994, com o patrocínio da UNESCO e do Governo Espanhol.

Trata-se do mais completo texto sobre inclusão na educação, em cujos parágrafos fica evidenciado que a educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiência e sim a todas as pessoas, deficientes ou não, que tenham necessidades educacionais especiais em caráter temporário, intermitente ou permanente. Isto se coaduna com a filosofia da inclusão na medida em que a inclusão não admite exceções - todas as pessoas devem ser incluídas.

A propósito, é oportuno que se faça aqui um esclarecimento sobre o termo "necessidades educacionais especiais" em contraposição a um outro termo, "necessidades educativas especiais", que consta em textos de educação especial (documentos oficiais, leis, livros, artigos de revista etc.).

Ora, não existem necessidades educativas. O vocábulo "educativo", segundo os melhores dicionários, quer dizer "que educa; que serve para edu-

car". Então, o que seria uma "necessidade que educa, que serve para educar", quando queremos nos referir a uma necessidade especial de um determinado estudante? O adjetivo "educativo" é apropriado, por exemplo, nos termos "filme educativo", "campanha educativa", "experiência educativa", "ações educativas".

Já o vocábulo "educacional" significa "concernente à educação; no âmbito ou área da educação". Assim, por exemplo, temos "política educacional", "direitos educacionais", "progresso educacional", "autoridade educacional".

Conclui-se daí que a expressão correta é "necessidades educacionais especiais", ou seja, "necessidades especiais no âmbito da educação (ou concernentes à educação)". Felizmente, vários profissionais de educação utilizam a forma "necessidades educacionais especiais" em seus artigos, livros e palestras.

Capturado no site: www.entreamigos.com.br em 18/08/04, às 14h.

Texto 2

Causas da Deficiência Mental (D. M.)

Texto adaptado do site: <http://deficiencia.paginas.sapo.pt/> em 02/09/04.

A D.M. é um problema que ocorre na formação e desenvolvimento do cérebro. Algumas causas identificadas:

a) Intra-individuais - genéticas: podem ser fruto da transmissão hereditária, quando um dos pais é portador ou quando há anomalias nos cromossomos (pode ter a mais ou a menos). Doenças cerebrais graves também podem provocar D. M. quando os tumores tiverem associados ou localizados no cérebro, ou quando houver desordens degenerativas.

b) Externas ao indivíduo: um conjunto de fatores ambientais que afetam o indivíduo, antes, durante e depois do parto podendo causar deficiência mental.

Características das crianças com D.M.

Há quatro áreas (motora, cognitiva, da comunicação e sócioeducacional) em que as crianças com D.M. podem apresentar diferenças em relação aos outros:

1 Área motora: geralmente as crianças com D.M. ligeira não apresentam diferenças em relação aos colegas da mesma idade sem necessidades educativas especiais, podendo por vezes ter alterações na motricidade fina. Casos com problemáticas mais severas, as incapacidades motoras são mais acentuadas, nomeadamente na mobilidade; na falta de equilíbrio, nas dificuldades de locomoção, de coordenação e dificuldades na manipulação.

As crianças com D.M. podem começar a andar um pouco mais tarde, geralmente são de estatura mais baixa e mais susceptíveis a doenças. Podem apresentar uma maior incidência de problemas neurológicos, de visão e audição.

2 Área Cognitiva: apresentam dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos; em focar a atenção ao nível da memória, tendem a esquecer mais depressa que os seus colegas sem necessidades educativas especiais;

demonstram dificuldades na resolução de problemas e em generalizar para situações novas a informação apreendida. Podem atingir os mesmos objetivos escolares que os seus colegas sem necessidades educativas especiais até certo ponto, mas de uma forma mais lenta.

3 Área da Comunicação: a linguagem exerce um papel importante como instrumento do pensamento na resolução de problemas cognitivos, na planificação e regulação da conduta. Crianças com D.M. apresentam muitas vezes dificuldades, quer no nível da fala e sua compreensão, quer no ajustamento social. Os estímulos ambientais são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo.

4 Área Sócioeducacional: demonstram dificuldades na generalização para novas situações, nas interações sociais, no desenvolvimento desta área para uma real e efetiva inserção na sociedade.

A discrepância entre as idades mental e cronológica provoca uma diminuição das capacidades para interagir socialmente, o que é sem dúvida, agravado pelo fato de que muitas crianças são vistas apenas de acordo com a sua idade mental e não em relação à sua idade cronológica e colocadas fora dos grupos da sua faixa etária. No entanto é através da interação com os seus pares da mesma idade, participando nas mesmas atividades, que eles aprendem os comportamentos, valores e atitudes apropriados à sua idade. A aprendizagem de comportamentos sociais é fundamental para as crianças com D.M., para a sua inclusão tanto no ambiente escolar como na sociedade.

Educação de crianças com D.M.

O ensino encarado numa perspectiva individualizada, com vista a melhor servir às necessidades próprias de cada criança, não há como afirmar que existam "receitas" prontas para serem adotadas no trabalho com alunos portadores de D.M.. As aprendizagens processam-se de uma forma lenta e é importante focar a atenção nos objetivos que realmente devam ser atingidos como ensinar, criar situações de aprendizagem positivas e significativas, preferencialmente nos ambientes naturais do aluno e de uma forma a mais concreta possível, para que este se sinta motivado e com predisposição para

aprender. Tendo em conta as dificuldades destas crianças em efetuar a aquisição de conceitos abstratos bem como generalizar e transferir os comportamentos e aprendizagens adquiridas para novas situações, é necessário que estas aquisições se processem nos contextos e situações o mais variado e natural possível.

Outro fator a considerar é a necessidade de dividir as tarefas em conjuntos de subtarefas mais simples, e gradativamente ir aumentando o grau de dificuldade tornando-as mais acessíveis e positivas, tendo sempre em mente que o sucesso gera sucesso e o insucesso sucessivo gera desmotivação, recusa de novas aprendizagens e mais insucesso, criando uma baixa auto-estima. Ter em mente que todas as aprendizagens têm como objetivo principal a melhoria da qualidade de vida, conseqüentemente possibilitará a inclusão e participação ativa na sociedade.

Já os alunos com D. M. moderada também deverão receber uma atenção especial em relação aos comportamentos adaptativos, como:

- **Cuidados pessoais:** como se alimentar, saber comer e beber de várias formas e em várias situações, utilizando os comportamentos adequados a cada uma destas; vestir-se, despir-se e cuidar do seu vestuário; aplicar os cuidados básicos de higiene.
- **Motricidade:** controlar a postura em várias situações - sentado, em pé; coordenar movimentos finos - desfolhar livros, enroscar e desenroscar tampas de frascos, riscar ou escrever com um lápis, rodar manípulos de portas; coordenar movimentos amplos - correr, atirar uma bola, trepar, saltar.
- **Comunicação:** utilizar as formas mais adequadas para fazer e responder a pedidos; expressar necessidades e desejos; fazer e responder a perguntas; narrar experiências do dia-a-dia.
- **Aspectos Acadêmicos:** ler e escrever o nome, a morada, o telefone; utilizar o telefone; ler informações das garagens de carro, “outdoors”; ver as horas; fazer e dar trocos.
- **Aspectos sociais:** manter comportamentos socialmente aceitáveis em áreas de lazer, cinemas, teatros, jardins; relacionar-se com os outros, da sua idade e mais velhos; ser capaz de esperar a sua vez em várias situações; seguir regras em jogos. Alunos mais velhos precisam ser preparados para atuar no emprego, como por exemplo: chegar na hora certa, ter comportamentos adequados; estar apto a realizar tarefas domésticas; saber utilizar transportes públicos.

Alunos com D. M. ligeira não apresentam uma grande diferença no desenvolvimento curricular comparados com os demais alunos da classe. É importante salientar que o docente deve atentar-se aos comportamentos adaptativos e motivá-los para que os resultados desejados, em termos sociais sejam alcançados. Para isto, é importante considerar alguns valores como entusiasmo, confiança, otimismo, independência, boa postura, boa apresentação, assertividade; iniciativa para interagir, comportamentos sociais pessoais, comportamentos específicos de várias situações: escolares, públicas, familiares, além de empatia, inferência social, compreensão/entendimento social, compreensão dos motivos dos outros, julgamentos morais e éticos, resolução de problemas etc. A aprendizagem da leitura e matemática devem dotar os alunos de competências práticas como ler as bulas dos medicamentos, avisos públicos, horários, fazer orçamentos, gestão de dinheiro e situações de compra e venda.

Alunos com deficiência mental profunda necessitam de apoio mais intensivo. O desenvolvimento da motricidade desempenha um papel fundamental atendendo às freqüentes dificuldades nesta área, seja na locomoção, comunicação ou mesmo na ludicidade. No desenvolvimento de ações pedagógicas é importante salientar que os objetivos precisam estar bem definidos e de acordo com as reais necessidades do aluno. O sucesso do trabalho pedagógico se dará através da participação e interação de vários profissionais em parceria com a família, de modo a proporcionar a estas crianças um sentimento de poder e resgate da auto-estima.

Fundamentação teórica

Objetivo: Identificar causas da deficiência mental e habilidades e competências dos portadores de deficiência mental.

Tempo previsto: 30´

Material necessário: retroprojektor, transparências ou projetor multimídia e computador.

Processo do trabalho: Exposição co-participada. As transparências serão preparadas pelos mediadores quando forem desenvolvidas.

Transparência 1

<p style="text-align: center;">Princípios da Educação</p> <ul style="list-style-type: none">• Direito à educação.• Direito de igualdade de oportunidade.• Direito a participação na sociedade.

Transparência 2

<p style="text-align: center;">Deficiência Mental (D.M.)</p> <p>Má formação e desenvolvimento do cérebro. Desenvolvimento intelectual inferior à média. (QI menor a 70). Retardo mental pode acompanhar outro transtorno:</p> <ul style="list-style-type: none">a) mental.b) físico.
--

Transparência 3

Causas da D.M

Intra-individuais/genéticas:

- a) transmissão hereditária.
- b) desordens genéticas associadas a alterações endócrinas ou incapacidade de produção de proteínas ou enzimas.
- c) doenças cerebrais graves.
- d) desordens degenerativas.

Transparência 4

Causas da D.M – cont.

Externas ao indivíduo :

- a) Fatores pré-natais – infecções e intoxicações; exposição a substâncias perigosas; intoxicação por chumbo e mercúrio; radiações.
- b) Fatores peri-natais: prematuridade; incompatibilidade de Rh; convulsões.
- c) Fatores pós-natais: traumas; anoxia; traumatismo craniano; abuso sexual; influências ambientais; desvantagem socioeconômica e cultural.

Transparência 5

Características do D.M

- Diminuição na capacidade de interação social.
- Necessidade de aprender comportamentos sociais.
- Ter oportunidade de inclusão escolar.
- Idade mental/idade cronológica.

Transparência 6

Como incluir pedagogicamente o D.M.

- Promover reuniões de conscientização dos pais da crianças ditas normais e as especiais.
- Observar o grau de retardo.
- Adequar atividades de menor grau de dificuldade e avançar lentamente.
- Ter em mente: cada criança é um caso.
- Ser atencioso, envolvê-lo nas ações e incluí-lo na turma.

Transparência 7

Sugestões de atividades

- Dobraduras
- Colagens diversas
- Contação de histórias ilustradas
- Confecção de máscaras com sacos de papelão.
- Criação de histórias envolvendo números, letras com fantoches.
- Desenvolvimento de trabalhos manuais com objetos não pontiagudos e cortantes.
- Criação de atividades diversas conforme grau de comprometimento e de envolvimento.

Dramatizações em equipes

Objetivo: Conhecer algumas situações vivenciadas por portadores de deficiência mental mediante representações teatrais.

Tempo previsto: 45', sendo 25' para planejar e ensaiar e 20' para apresentação à plenária.

Material necessário: folhas de “flip chart”; pincéis atômicos.

Processo do trabalho: As equipes estruturadas na segunda atividade irão reagrupar-se para representar situações que exemplifiquem ou esclareçam as implicações causadas pela deficiência mental. Cada equipe irá definir uma situação imaginária que retrate o processo de inclusão na sala de aula regular.

A apresentação poderá ser feita através de uma exposição oral; em folhas de “flip chart”; dramatizações; jogral; desenhos.

Cada grupo deverá esquematizar-se para apresentar a plenária no tempo máximo de cinco minutos.

Encerramento: 10'

Os participantes serão convidados a ler, individualmente, em voz alta a poesia. Posteriormente será feita uma reflexão sobre a poesia e a vivência pedagógica. Voluntariamente, o mediador convida alguém para fazer um resumo do que foi estudada durante as 2h30 de vivência pedagógica.

Poesia

Aceita-me! Como sou.
Por questão de justiça e não de caridade.

Torna-me!
Um ser útil, porque de esmolas não quero viver.

Livra-me!
Da ignorância e da dependência, pelo teu dever de cidadão.

Põe!
Nos meus lábios a luz de um sorriso e não a sombra tristonha do medo.

Ajuda-me!
A não ser tão pesado a meus pais queridos, fazendo a minha reintegração na sociedade.

Reflete!
Que as ilusões que cercaram o meu nascimento são as mesmas que teus pais sonharam.

Desperta!
Com o teu afeto a minha mansidão contra a agressividade que avassala.

Olhe-me!
Sou HUMANO como você!

(Autor desconhecido)

Avaliação

Objetivo: Avaliar a atividade realizada.

Tempo Previsto: 5'

Material Necessário: Roteiro de avaliação.

Desenvolvimento do Trabalho: Entregar aos participantes o roteiro da avaliação e solicitar o preenchimento do mesmo para que a equipe mediadora possa receber um “feedback” do trabalho desenvolvido.

Responder:

- a) Como posso considerar a vivência?
- b) O objetivo proposto da vivência foi atingido? Por quê?
- c) O desempenho do(s) mediador(es) pode ser caracterizado como...

Referências

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial.** Brasília: DF MEC/SEESP, 1998.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez 1996. Seção 1, p 27833-27842.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Sites pesquisados:

<http://deficiencia.paginas.sapo.pt> em 02/09/04, às 13h.

Esta página é fruto de um trabalho realizado em 1999 sobre Educação Especial - e nele consta um livro eletrônico sobre Deficiência Mental, além de indicações de referências bibliográficas, tanto em português como em outras línguas.

www.entreamigos.com.br em 18/08/04, às 17h40.

Este site está repleto de textos, resenhas, programação de eventos, chat e links com outros sites que abordam temas de inclusão social. É um projeto existe desde 1998, e disponibiliza uma gama de informações sobre deficiências.

Contação de história na Escola M. N.^a Sra. da Conceição

Pensar é brincar com as coisas. **Freud disse que Nietzsche** era o homem que mais sabia sobre seres humanos. Pois esse homem que mais sabia sobre os seres humanos declarou: “A maturidade de um homem consiste em achar de novo a seriedade que se tinha como criança ao brincar”.

Buscou-se a brincadeira, ao sensibilizar os participantes da Vivência Pedagógica, com exercícios de respiração, fazendo-os sentir e conhecer melhor o corpo e as suas potencialidades. Foi uma descoberta para os alunos, pronunciarem as vogais de maneira lúdica e jamais experimentada por eles: pausada, rápida, e em várias vezes etc. Era a preparação daqueles alunos para uma atividade que lhes ia permitir o direito de ingressar no mundo imaginário, de ter acesso ao sonho, à fantasia estabelecida por Jacob Grimm nas suas histórias; Jacob Grimm é ele mesmo, sim, que continua encantando as gerações: é só haver disponível um guia para essa viagem. Era o momento de exercitar a aprendizagem do pensar, do ouvir, do refletir como requer a

contação de história. Prática imprescindível para quem quer alimentar o imaginário da criança, do adolescente e por que não do adulto. É o encaminhamento para se construir em cada um deles o chamado prazer de ler, construção que envolve treino, capacitação e acumulação.

Histórias alimentam a alma. Quando o aluno se identifica com um dos personagens da história, a essência dele se transforma. Ele compara a sua vida com a dos personagens e às vezes assume postura que o ajudam a enfrentar o cotidiano.

E foi em estado de encantamento dos participantes que transcorreu a audição da história “As três penas” de Jacob Grimm. Uns comentaram, com precisão de linguagem, apenas a história ouvida, isto é, fizeram a interpretação “autorizada”. Outros deram sua contribuição, falaram de suas experiências, se apoderaram do texto, manipulando-o conforme seus pontos de vista. Construíram a escritura. Poucos reconstruíram significados. Alguns criticaram os personagens, projetaram as suas prováveis vidas

e se indignaram. Houve a compreensão e a interpretação das *Três penas*.

A socialização da história ouvida exigiu a criação plástica entrar em cena. As crianças e os adolescentes jogaram tintas, pincéis e a emoção em folhas de cartolina, papel “Kraft”. Empolgaram-se com as criações tanto, que houve necessidade de se improvisar na própria sala de aula uma galeria para que fossem instaladas e apreciadas as produções desses artistas da 4.^a série da Escola Municipal N.^a Sra. da Conceição – Paripe - subúrbio ferroviário de Salvador, acontecida no dia 04.11.2004. Alunos, professores, vice-diretora, merendeiras, equipe de acompanhamento do PGP/LIDERE interagiram nessa manifestação ensino-aprendizagem, cumprindo também a função de terem sido testemunhas de mais um evento promovido pelo PGP/LIDERE que, entre outras muitas, tem a preocupação de contribuir para o desenvolvimento da cidadania, munindo a educação básica de estratégias tais que permitam a inclusão, a participação plena dos estudantes da escola pública na sociedade letrada.

Progestão

Como gerenciar os recursos financeiros, o espaço físico e o patrimônio da escola foram temáticas abordadas no terceiro encontro presencial do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) nos dias 01 e 02 de dezembro de 2004 no Hotel Vila Velha em Salvador – BA.

Percebemos que a organização do evento e a competência dos mediadores foram um dos destaques positivos do encontro. A estratégia da Coordenação do Programa em convidar Técnicos da Secretaria Estadual de Educação para palestrarem sobre os recursos orçamentários e financeiros destinados à escola possibilitou um rico momento de reflexão e esclarecimento de dúvidas em relação ao gerenciamento de recursos.

Podemos perceber que esses dias serviram como um motivador para os tutores reafirmarem o compromisso com o desenvolvimento do Progestão.

Marli Raquel Dias Souza.
Pedagoga, UFBA. Estudante de Especialização em Educação Transdisciplinar e Desenvolvimento Humano: a arte de aprender, UFBA. Bolsista Finep. E-mail: marlids@bol.com.br

Alunos monitores na biblioteca escolar

Democratizar o espaço da biblioteca e dinamizar o seu uso sempre foi um desafio a vencer. Pensando nisso, a Equipe PGP/LIDERE aceitou o convite de junto com a Escola Municipal Mirantes de Periperi reativarem o Projeto Alunos Monitores. São eles (os alunos) que organizam a utilização do espaço de leitura e auxiliam alunos e professores nas pesquisas bibliográficas.

O Projeto foi concebido na seguinte linha: desenvolver competências nos alunos nas tarefas rotineiras de uma biblioteca escolar, efetivando o seu espaço e contribuindo como um elo entre o corpo discente e docente.

Os alunos que participam desse projeto conseguem melhorar seu aprendizado na escola, pois se sentem valorizados à medida que são responsáveis por realizar tarefas de cunho importante para os seus colegas, professores e para o desenvolvimento da unidade de ensino. Sua auto-estima aumenta, a responsabilidade também, mais que isso, se sentem parte da escola porque a escola reconhece o seu trabalho. Podemos sentir visivelmente a sinergia entre os alunos monitores

José Raimundo Paim de Almeida. Estudante de Biblioteconomia e documentação, UFBA. Bolsista Finep. E-mail: josepaimufba@ig.com.br
Maria Cleide de Sousa Mira. Pedagoga, UFBA. Especialista em Planejamento Educacional, UNIVERSO. E-mail: mira@atarde.com.br

e isso é verdadeiramente fantástico.

Reconhecemos que quando a escola se compromete a trabalhar com os seus alunos a sua gestão participativa se aprimora. Fugir dessa concepção seria para qualquer instituição de ensino não priorizar a valorização dos seus alunos como agentes críticos formadores de opiniões. Mais que isso, todo a sua filosofia pedagógica, seus recursos financeiros e sua administração não teriam qualquer sentido. Como é bom saber e verificar por meio do nosso trabalho que desenvolvemos na escola Mirantes de Periperi que o saber não está somente no espaço destinado para a leitura, mas principalmente está nas “cabeças” que geram ação-reflexão-ação, que fazem de um pequeno espaço de leitura um mundo a se desvendar e a escola a se descobrir. Parabenizamos a escola Municipal Mirantes de Periperi e tantas outras que são responsáveis por fazer uma educação cada vez melhor e, ao mesmo tempo, convidamos outras escolas a reativar o seu espaço de leitura ou biblioteca, proporcionando aos alunos, professores e a sua comunidade acesso ao conhecimento.

Como transformar um grupo em uma equipe de sucesso

A equipe de uma unidade escolar tem por objetivo desenvolver um trabalho conjunto em prol de uma educação de qualidade, que propicie aos alunos a sua inserção na sociedade do conhecimento. Partindo deste princípio a gestora da Escola Municipal Joir Brasileiro solicitou da equipe do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE), que assessora e escola, uma atividade para fortalecer o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos profissionais de educação da unidade escolar, e que também envolva os pais de alunos. A equipe do PGP/LIDERE preparou a Vivência Pedagógica “Como transformar um grupo em

uma equipe de sucesso”, que foi trabalhada nos dois turnos como foi solicitado pela gestora professora Lúcia Maria do Valle. Foi um bom trabalho, os participantes interagiram com os mediadores da atividade professora Maria Cleide de Sousa Mira e Antonio Gauberto Pereira. As discussões foram muito ricas, ficando visível para os mediadores, que os objetivos propostos para a atividade foram absorvidos pelos participantes. Durante o desenvolvimento da Vivência pôde se perceber que a equipe da escola precisa interagir mais com a comunidade, porque o bom relacionamento entre estes dois grupos favorecerá para que os objetivos deles sejam alcançados.

Maria Cleide de Sousa Mira. Pedagoga, UFBA. Especialista em Planejamento Educacional, UNIVERSO. E-mail: mira@atarde.com.br

Com imaginação, lixo vira brinquedo!

A Vivência Pedagógica CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS proporcionou aos alunos do Ciclo Básico de Educação II (CEB) da Escola Municipal Esther Felix da Silva, com muita criatividade e simplicidade, experiências de brinquedos feitos a partir de materiais reutilizáveis.

Aconteceu na própria sala de aula, no dia 04/11/04, no turno matutino. Utilizando garrafas pet, cordão, tesoura e revistas, as crianças, com o auxílio da equipe PGP/LIDERE, Fernanda e

Roberta, e da professora Cristianne, produziram seu brinquedo: um bilboquê, o que fez a alegria da garotada.

A construção de brinquedos estimula a percepção visual e tátil, a coordenação motora, a organização, dentre outras habilidades.

O evento foi fruto da parceria entre a Escola Municipal Esther Felix da Silva e o PGP/LIDERE, e da necessidade de desenvolver atividades ludo-pedagógicas com os alunos.

Fernanda Santos Bastos. Estudante Pedagogia, UFBA. Bolsista Finep. E-mail: nandabastos11@yahoo.com.br

Indicadores de Qualidade

Se fizermos uma pesquisa sobre os aspectos mais deficientes que acontecem nas nossas escolas ou em quais as coisas realmente precisamos melhorar na educação pública brasileira, com certeza listaríamos um série de aspectos deficientes. No entanto o que poderíamos dizer uma educação de qualidade? Ou uma educação ideal? Esta pergunta desperta inúmeros debates. Para conceituarmos uma educação de qualidade é indispensável eleger indicadores que mensurem o nível de eficiência do processo de ensino aprendizagem em todos os seus aspectos. Neste propósito foi trabalhado na Palestra Indicadores de Qualidade na Educação Promovida pelo Governo do Estado da Bahia por meio da Secretaria de Educação no III Encontro Presencial com Tutores do Programa ProGestão, no dia 3 de dezembro no auditório do Hotel Vila Mar.

O antropólogo Prof. Waldenir Bernini conduziu os trabalhos, explicando que o material Indicadores de Qualidade é resultado de um projeto piloto promovido no estado do Paraná em parceria entre a Fundo das Nações

Unidas Para a Infância (UNICEF) o Programa Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PENUD) e a ONG Ação Educativa. Este projeto inicialmente foi desenvolvido em 5 escolas sendo abraçado pelo MEC 2004 estando atualmente em fase de disseminação pelo país.

O Projeto tem como objetivo principal construir e disseminar indicadores populares de educação que mobilizem a comunidade escolar em torno de ações voltadas para o cumprimento do direito da educação de qualidade para todos. Ou seja, auxiliar a comunidade escoar e local a conceituar o que seria uma educação de qualidade dentro de suas especificidades locais e compreender seus pontos fracos e fortes. Nesta perspectiva, o projeto utiliza como metodologia o conflito e o consenso coletivo como estratégia de trabalho. Os participantes do Projeto Indicadores de Qualidade dispõe de uma cartilha para trabalhar coletivamente os níveis de qualidade das diversas dimensões do processo educativo.

Carmem Luciana Cardoso Martins Santos. Estudante de Enfermagem, UCSAL. Bolsista Finep.
E-mail: carmemcms@hotmail.com

Escola Municipal de Plataforma - Recebe visita do Projeto Escola Efetiva

As mediadoras da Escola Efetiva se propuseram a auxiliar as turmas do CEBII na leitura e na escrita, com o objetivo de mostrar aos alunos que esse é um momento de grande prazer; e nos trouxeram algumas atividades lúdicas que podem ser adaptadas em qualquer série do Ensino Fundamental.

Foram poucos encontros, porém de grande aproveitamento para o grupo onde todos se envolveram e sentiram prazer em ler e escrever.

Primeiro Encontro

No dia 24 de agosto de 2004, foi confeccionado um

jogo de dados com os alunos que depois, por meio desse jogo, brincaram e exercitaram a leitura e a escrita.

Segundo Encontro

No dia 17 de novembro de

Cristina Borges Moreira. Professora do CEB II da Escola Municipal de Plataforma

2004 foi contada uma linda história que foi interpretada oralmente. Em seguida, foram trabalhadas a leitura, a escrita e a arte visual da história, resultando em produções que foram expostas no mural da escola.

Limites e disciplina: uma construção diária

A vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca em uma comunidade (familiar e escolar).

Hoje percebemos a grande dificuldade das escolas em estabelecer os limites para os alunos e questionamos sobre como entender a disciplina como elemento de auto-conhecimento para os alunos, pais, professores e para a escola.

É importante que observemos como se estabelece as relações com o outro no âmbito escolar, especialmente no nível cognitivo, afetivo e moral, fatores estes essenciais para o convívio humano.

Pensando em amenizar a questão da disciplina a Escola Municipal Agripiniano de Barros e a equipe do PGP/LIDERE promoveram um encontro com os pais daquela comunidade para discutir o tema de forma muito especial. A Vivência Pedagógica “limites e disciplina: uma construção diária”, a abertura da atividade foi realizada pela gestora Suélia Ribeiro Queiroz que expressou a sua felicidade em realizar

esta vivência com os pais e dizendo que o sucesso da escola depende dessa parceria.

A professora Marli Raquel Dias Silva mediu uma sensibilização sobre a importância do amor para alimentar as nossas relações diárias.

Logo após, os pais socializaram a experiência através de relatos considerados de grande importância. A professora Alícia de Jesus Andrade, da Escola Municipal Mirantes de Periperi, explicou de forma envolvente aspectos como a autonomia, as dimensões dos limites, o respeito unilateral e mútuo. Intensificou a função da escola como a de criar estratégias para que o aluno desenvolva a autonomia, nos níveis: cognitivo, afetivo e moral. (LA TAILLE, 2001). A

escola deve instrumentalizar a criança a transpor limites.

Durante a atividade os pais foram convidados a formar três grupos e analisar e resolver as situações-problema. Os participantes demonstraram bastante envolvimento na realização da atividade socializando as respostas dadas às situações.

Maria Áurea Santos Ribeiro. Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação – UNEB. Pedagoga - FEBA. Bolsista do PGP/LIDERE. E-mail maria_aurea@terra.com.br

Educação para a Saúde

O processo educativo abrange aspectos tanto da educação formal quanto da educação informal, caracterizando-se desta forma pela discussão de temas do cotidiano. Neste contexto, a educação para a saúde se processa fundamentalmente pela transmissão de conhecimentos, hábitos e atitudes saudáveis, objetivando que estes se possam transformar em comportamentos preventivos no combate a doenças. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), “os objetivos da educação em saúde são de desenvolver nas pessoas o senso de responsabilidade pela sua própria saúde e pela saúde da comunidade a qual pertencem e a capacidade de participar da vida comunitária de uma maneira construtiva”.

Considerando esta afirmação, a educação em

saúde deve promover a consciência individual e o senso de responsabilidade de cada um com sua existência e manutenção da qualidade de vida; por outro lado, permitir a capacidade coletiva de dispor de informações sobre mecanismos básicos de prevenção a doenças e hábitos de vida saudáveis. A República Federativa Brasileira na lei 48/90 que dispõe sobre bases da saúde nacional, no capítulo II, políticas de saúde afirma que “É incentivada a educação das populações para a saúde, estimulando nos indivíduos e nos grupos sociais a modificação dos comportamentos nocivos à saúde pública ou individual;”

Entender a saúde como conteúdo indispensável no processo educativo, sendo abordado formalmente em sala de aula e informalmente pela família não é um avanço dos órgãos especializados em saúde,

mas está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como tema transversal da educação brasileira.

Atualmente temas como DTS, planejamento familiar, saúde domiciliar, dentre outros que quase exclusivamente só seriam tratados por agência de promoção à saúde estão sendo trabalhados e debatidos nas trinta escolas parceiras do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE). Este fato caracteriza exigência social de uma formação ampla, confirmando cada vez mais que as escolas públicas de Salvador estão buscando parceiros que as auxiliem neste desafio.

Acreditando nesta perspectiva interdisciplinar de aprendizagem, o Programa desenvolveu módulos temáticos que abordam estes temas: *Educação para a Saúde* - aborda aspectos de saúde preventiva, cuidados básicos com a saúde

emocional, sexualidade e higiene e prevenção do uso de drogas.

Educação Ambiental - discute temas relacionados ao meioambiente, destacando a importância da educação como instrumento de promoção da qualidade de vida, tratado sobre o uso racional da água e saneamento básico e o reaproveitamento de materiais e o surgimento de novos valores capazes de tornar a sociedade mais justa e sustentável.

Já ano de 2004, foram desenvolvidas em torno de 10 oficinas em 7 escolas parceiras. Outra ação relacionada à promoção à saúde desenvolvida no ano de 2004, foi o Ciclo de Palestras na Escola Municipal Mirantes de Periperi que abordou temas como Saúde Domiciliar e Higiene. As Vivências Pedagógicas foram planejadas para um total de 30 participantes, no entanto, a média de público foi de 56,5 participantes entre professores, alunos e comunidade local superando as expectativas.

Carmem Luciana Cardoso Martins Santos. Estudante de Enfermagem, UCSAL. Bolsista Finep. E-mail: carmemcms@hotmail.com

Trabalho com a comunidade: desafios e soluções

Envolver a comunidade local nas atividades promovidas nas unidades escolares sempre foi um grande desafio a vencer. O PGP/LIDERE, no ano de 2004, vem desenvolvendo ações por meio de palestras e Vivências Pedagógicas na Escola Municipal Mirantes de Periperi. Mais que trazer

a comunidade à escola é motivar o seu apoio comunitário à unidade de ensino.

Dessa forma, no dia 07 de dezembro, a equipe PGP/LIDERE desenvolveu mais uma Vivência Pedagógica cujo tema "A Família no contexto social atual", foi bem recebido por todos os participantes do evento.

A Vivência contou com a participação da professora da Escola Mirantes de Periperi, Maricélia Rodrigues de Andrade -

que junto com a integrante do PGP/LIDERE, a bolsista Maria Cleide de Sousa Mira mediarão a atividade que teve a presença de 68 pais da comunidade de Mirantes de Periperi.

Ambas as mediadoras explanaram a valorização da mulher para a sustentação dos pilares de uma família e fizeram, com bastante clareza, a trajetória da participação feminina nas sociedades. Destacaram também que a família é construída por uma soma de valores da

mulher, do homem e de seus demais membros. Foi aberto um espaço para a discussão e a comunidade participou se colocando a favor da harmonia na família.

O encontro foi encerrado com sorteios de brindes para a comunidade.

José Raimundo Paim de Almeida. Estudante de Biblioteconomia e Documentação, UFBA. Bolsista Finep. E-mail: josepaimufba@ig.com.br

Maria Cleide de Sousa Mira. Pedagoga, UFBA. Especialista em Planejamento, UNIVERSO. Bolsista Finep. E-mail: mira@atarde.com.br

O Conselho Escolar na Amélia Rodrigues

A gestão escolar nos últimos anos tem passado por inúmeras transformações que vem alargar e redefinir o conceito e o papel da escola, reconhecendo e reforçando a sua autonomia, além de proporcionar a interação escola-comunidade. A forma de gerir a escola tem sido vista como meio de descentralizar e democratizar o ensino público. A sociedade já não se encontra alheia ao que está acontecendo no âmbito da escola, ela não só exige uma escola de qualidade como também começa a se organizar para participar do destino da escola ou contribuir de alguma forma para as necessidades que surgem no seu cotidiano.

Por conta disso o gestor da atualidade deve considerar a dimensão política na escola e voltar sua atenção para a capacidade dela de responder às

necessidades e expectativas tanto da comunidade local como da sociedade como um todo. Permitir uma abertura para que pais e comunidade local tenham participação efetiva na vida escolar e no processo decisório da administração escolar. O que se torna uma meta desafiadora para a escola pública, mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 14, inciso II, garanta essa participação através do funcionamento do Conselho/ Colegiado Escolar (CE) como instrumento que viabiliza a participação de todos os envolvidos.

Diante desse desafio as escolas parceiras do PGP/LIDERE, como a Escola Municipal Amélia Rodrigues, vêm se mobilizando, buscando preparar seus conselheiros para participarem conscientes de seu papel na

tomada de decisões, visando a melhoria da qualidade do ensino.

Em outubro de 2004, o diretor da Escola Amélia Rodrigues, João Fernando Gouveia, solicitou à equipe de assessoria pedagógica do PGP/LIDERE a Vivência Pedagógica Conselho Escolar que abordou sobre o conceito do CE, sua composição, etapas e funções dos membros. Destacou a importância da mobilização, divulgação, inscrição, campanha, realização das eleições, comissão eleitoral e posse.

Os conselheiros presentes, eleitos em agosto de 2004, participaram e tiraram suas dúvidas sobre sua atuação no conselho, como por exemplo, uma mãe de aluno representante do segmento pais que expressou sua inquietação e perguntou qual era sua responsabilidade, pois, segundo ela, alguns pais vão até a sua casa compartilhar e pedir auxílio sobre dificuldades emergidas

no contexto escolar com seus filhos.

Durante a Vivência Pedagógica os conselheiros discutiram situações-problema referentes ao Conselho Escolar, dialogaram e socializaram as formas encontradas para resolver os entraves.

Observa-se que esse é um dos movimentos que têm acontecido nas escolas que são parceiras do PGP/LIDERE. A escola de hoje quer se manter atualizada e preparar os envolvidos na educação escolar para intervirem na sua realidade e juntos encontrarem soluções que viabilizem um ambiente mais prazeroso para que a aprendizagem aconteça. É importante também considerar que a qualidade e eficácia esperada acontecerão e serão construídas nessa convivência cotidiana, numa ação coletiva e compartilhada dos seus objetivos e resultados.

Jussira Xavier Pinheiro. Pedagoga, UFBA. Estudante de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, UNEB. Bolsista PGP/LIDERE. E-mail: jussirax@yahoo.com.br

Jornal PGP/LIDERE em destaque apresentado no XVI seminário de integração

O jornal *PGP/LIDERE EM DESTAQUE* representou um dos momentos significativos do XVI Seminário de Integração e VI do Projeto Escola Efetiva (PEEF), realizado no dia 25 de janeiro de 2004, no Instituto ARA KETU. Neste encontro participaram professores e gestores das escolas parceiras.

Ao ser anunciado um novo bloco - o Jornal- que faria parte do evento a partir de então, muitos ficaram curiosos e expectantes. Os apresentadores, a “plenos pulmões”, desenrolaram o noticiário.

Revestindo-se com a mesma dinâmica de jornais televisivos, com “chamadas”, música de abertura e, como não poderia

faltar, apresentação de notícias, o jornal foi apresentado por dois integrantes do PGP/LIDERE que retomaram, na forma de notícias, algumas das diversas Vivências Pedagógicas desenvolvidas nas escolas durante o ano. Com o fim da apresentação, ouviu-se o ribombar dos aplausos, resultado do deleite e gosto do público.

Se o prezado leitor fez parte desse público, mas não ouviu um evento realizado na sua escola tornar-se matéria do jornal, temos uma boa notícia para você: lançaremos novas edições em 2005, e quem sabe se a escola onde você atua não se tornará notícia?! Afinal, na vida, tudo pode acontecer...

Fábio Kalil de Souza. Estudante de Pedagogia, UFBA. Bolsista Finep. E-mail: fabioksouza@

Valores a serem compartilhados para um mundo de paz

Durante o XVI Seminário de Integração realizado em 25 de novembro de 2004, no Instituto Ara Ketu foi oferecida a Vivência Pedagógica Valores a serem compartilhados para um mundo de paz” direcionados aos alunos das escolas parceiras do Programa, tendo como objetivo refletir sobre a importância do respeito, da união e da paz entre as pessoas, estimulando-as conviver em um mundo de paz.

As mediadoras, Maria Áurea Santos Ribeiro e Patrícia Paixão, pediram aos alunos que sentassem em círculo no chão da sala e após darem as boas-vindas aos participantes, realizaram a sensibilização “A viagem”, solicitando aos alunos que fechassem os olhos e prestassem atenção à descrição do texto “Visualizando a Terra” com o acompanhamento de uma música instrumental. Fechem os olhos, imaginem que vocês estão em uma nave espacial... Durante a narração foi percebido um silêncio absoluto dos alunos, o grau de atenção e concentração foi indescritível, ao viajarem imaginariamente com o enredo apresentado. Em seguida as mediadoras mantiveram um breve diálogo com os alunos, estimulando-os a relatarem o que conseguiram visualizar durante a viagem e sutilmente introduziram as palavras respeito, união e paz orientando-os para que no conviver bem com os outros é fundamental o respeito, o saber ouvir, a união, enfim, alguns dos preceitos que sustentam as relações de paz

Maria Áurea S. Ribeiro. Pedagoga (FEBA). Bolsista do PGP/LIDERE.
Patrícia Paixão. Estudante de Pedagogia FACED/UFBA. Estagiária do PGP/LIDERE.

Seminário de Pesquisa Interna da FACED/UFBA

Produção de conhecimento científico em educação em tempos de crise na Universidade foi o tema do Seminário de Pesquisa Faced/2004 ocorrido nos dias 11 e 12 de novembro no Auditório II. O evento teve a presença de professores, estudantes de

entre os serem humanos na escola e na família.

Em seguida realizou-se uma dinâmica sobre o tema com recortes e colagens nos quais estavam escritos os nomes de atitudes representativas do convívio social, procurando-se proporcionar uma integração entre todos os participantes. No auge da vivência, dividiu-se os alunos em grupos para que estes criassem painéis que retratassem as boas relações entre as pessoas.

Cada grupo escolheu o seu representante para apresentar os seus trabalhos, socializando-os com os demais.

Ao som da música Canção da América de Milton Nascimento, as mediadoras juntamente com os alunos formaram um círculo e de mãos dadas cantaram...

Amigos é coisa para se guardar... Dentro do coração... Qualquer dia, amigo a gente vai se encontrar... Alunos participam da atividade de maneira prazerosa.

Realizamos uma avaliação dos trabalhos e para finalizar foram distribuídos pirulitos, contendo a pomba da Paz com o seguinte dizer: “cultive a Paz em seu coração”. O clima de Paz e União foi internalizado por todos.

Os alunos ficaram felizes também com a distribuição das bolsas confeccionadas pelos integrantes da equipe PGP/LIDERE, contendo livros de histórias infantis, lápis, canetas, apontadores, monoblocos e borrachas. Finalizando assim uma tarde reflexiva, descontraída e harmoniosa.

graduação, mestrados e doutorandos e interessados na área educacional e permitiu a socialização dos trabalhos produzidos na FACED e uma possível integração entre as linhas de pesquisa, núcleos e projetos.

Durante dois dias a comunidade acadêmica pôde refletir sobre o conhecimento produzido e em processo de construção da unidade. Especificamente no dia 12, período em que a bolsista Dione Carvalho participou do Seminário, foram apresentados projetos de pesquisa e extensão, a exemplo do PGP/LIDERE, e o desenvolvimento das dissertações e teses.

Durante as apresentações os alunos e professores orientadores explanavam sobre o que era a pesquisa, um breve resumo. Estavam presentes as linhas e grupos de pesquisa da Faculdade de Educação (FACED) como Educação Física, Esporte e Lazer, coordenado pela profª. Drª. Celi Taffarel; Trabalho e Educação, coordenado pela

Dione Sá Leite Carvalho. Pedagoga, UFBA. Estudante de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, UNEB. Bolsista PGP/LIDERE. E-mail: diocarvalho@ig.com.br

ISP na Reunião Regional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBPC).

A gestão da educação básica tem sido um tema de alta relevância para melhorar a qualidade da educação oferecida no sistema público de ensino. Com o intuito de socializar as ações desenvolvidas pelo Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP) da Universidade Federal da Bahia nesta área, integrantes de três Programas compuseram a Mesa Redonda: Gestão da Educação Básica, na Reunião Regional da SBPC, no dia 01 de dezembro de 2004, no Campus da Universidade Estadual de Feira de Santana. O ISP desenvolve, dentre vários programas e projetos, o Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Infantil e Fundamental (PROGED) apresentado nesta tarde pela professora Maria das Graças Galvão de Souza, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM) apresentado pela professora Patrícia Rosa da Silva e o Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE)

profª. Iracy Picanço; História, Políticas e Gestão da Educação, coordenada pela profª. Drª. Celma Borges; Educação Física e Saúde, profª. Drª. Cláudia Miranda; Avaliação-Dos limites às possibilidades da pesquisa em educação na FACED/UFBA, profª. Drª. Mary Arapiraca. Os aplausos a cada socialização representavam o reconhecimento do empenho de cada linha de pesquisa e pesquisador, comentando sua pesquisa, mostrando o que os impulsionou a desenvolver o trabalho, explicitando os caminhos percorridos, os ainda a percorrer e as metodologias utilizadas.

O evento alcançou seu objetivo de suscitar debates, trocar experiências e compartilhar conhecimentos.

apresentado pela professora Mara Schwingel. Destes, dois são presenciais (PGP/LIDERE e PRADEM) e um a distância (PROGED). Além do pertencimento institucional, uma mesma perspectiva perpassou todos os projetos, a de que o redimensionamento conceitual e o reconhecimento legal da gestão democrática, trazidos pelas legislações nas últimas décadas, são apenas etapas iniciais no processo de estruturação e organização gestão escolar. A formação dos profissionais da Educação, com atuação pedagógica direta ou indireta, torna-se fundamental. Trata-se não apenas do domínio das diretrizes legislativas e técnicas, mas da capacidade de significá-las, operacionalizando-as nas relações cotidianas, de modo a auxiliar no redimensionamento de problemas e na melhoria da qualidade dos serviços prestados. Foi uma tarde rica em discussões e trocas com o público presente.

Mara Schwingel. Mestranda em Educação, UFBA.
Patrícia Rosa da Silva. Mestranda em Educação.

IV Encontro Estadual de Política e Administração da Educação

“Discussões em torno da Educação Brasileira”

Nos dias 09 e 10 de novembro de 2004, no Auditório da Faculdade de Educação da Bahia (FEBA) situado à rua da Mangueira nº 33 – Nazaré - Salvador/Ba, foi realizado o IV Encontro Estadual de Política e Administração da Educação (ENPAE) com o objetivo de discutir questões em torno da educação brasileira. Estavam presentes professores, coordenadores pedagógicos, diretores, estudantes de graduação, de pós-graduação e interessados pelo tema em questão. Os mediadores do evento foram os professores Robison Tenório, Wanderley Ribeiro, Nahon Castro, Wellington Cruz, Wilson Ribeiro dos Santos, Antonio Jorge Santos e a prof^a Rita de Cácia Souza Santos.

O encontro foi aberto pela representante do ANPAE seção Bahia, professora Maria Cleide Mira que saudou a todos os presentes, apresentando em seguida o Professor Robison Tenório, o qual deu continuidade ao evento, discorrendo sobre Avaliação, enfocando que a avaliação é eminentemente uma atividade de gestão; uma atividade- meio que contribui com o alcance da meta a que se propõe ou seja, contribui com a atividade-fim. O palestrante chamou a atenção para um equívoco que a LDB 9.394/96 afirma quanto à avaliação ser contínua. Ele esclareceu que a avaliação do processo ensino-aprendizagem não pode ser contínua e sim processual. Dando continuidade aos trabalhos, o professor, diretor da seção ANPAE Bahia, Wanderley Ribeiro comentou sobre a importância dos Conselhos Municipais de Educação no gerenciamento das políticas públicas e sobre a descentralização da gestão; também socializou com os participantes o conceito de tais Conselhos, para que servem e como funcionam.

Em decorrência das mudanças por que vem passando a nossa sociedade, principalmente, com o aumento da expectativa de vida do brasileiro, fez-se necessário elaborar um estatuto que assegure o cumprimento dos direitos dos cidadãos que estão inseridos no grupo da “melhor idade”. O professor doutor Nahon Castro falou desse estatuto e enfatizou que é importante o cidadão conhecer o Estatuto do Idoso; alertou os presentes, afirmando que exemplos do cotidiano educam mais do que as palavras e que os valores são transmitidos indiretamente, e muitas vezes sem intencionalidade, por meio do exemplo.

No segundo dia, discutiram-se diversas questões em torno da educação. A palestra Adaptações Curriculares para a Inclusão, ministrada pela Prof^a e Doutoranda em Educação, Rita Cácia Santos Souza, foi muito enriquecedora porque trouxe um tema que vem sendo bastante discutido e de grande interesse para os que estudam e, se interessam por educação.

A palestrante possui experiência na área educacional e atualmente trabalha em escola pública com a questão da inclusão, realizando adaptações curriculares as quais, segundo

informou a palestrante “podem ser de pequeno ou grande porte a depender da necessidade da unidade escolar”; a professora Rita de Cácia Santos Souza definiu que as adaptações curriculares são um conjunto de modificações que se realizam nos conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias que favorecem a universalização e a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

As adaptações servem para buscar soluções para as necessidades específicas do aluno; impedir o fracasso do processo ensino-aprendizagem; favorecer a inclusão do aluno; maximizar capacidades e potencialidades; evitar centralização nas deficiências e limitações dos alunos. Para finalizar a apresentação, a palestrante exibiu uma fita de vídeo com o depoimento de um portador de necessidades educativas especiais (PNEE), a qual deixou muito dos presentes emocionados.

O Prof. Wellington Cruz trouxe para debate o tema A Educação na Contabilidade, apresentando dados da pesquisa – A Prática Contábil nas Querelas Extrajudiciais nos Conselhos de Contabilidade no Município de Salvador-Bahia – realizado por ele, que buscou investigar o seguinte problema: há uma correlação positiva entre a solicitação da perícia contábil, por parte dos querelantes e o sucesso alcançado pelo provimento do recurso no pleito do Conselho Municipal do Contribuinte de Salvador no período de 2002 e 2003? Grosso modo, a pesquisa concluiu que o sucesso alcançado pelo provimento de recurso no pleito do Conselho Municipal do Contribuinte é diretamente proporcional à quantidade de solicitações de perícias apresentadas, beneficiando em sua maioria o consumidor/contribuinte independente deste ser o querelante ou não.

O Prof. e Mestrando em Educação à Distância, Antônio Jorge Santos, discorreu sobre Ensino de História e a História de seu Ensino no Brasil; explicou a importância dos brasileiros conhecerem os fatos políticos e sociais ocorridos no Brasil para poder compreender a sociedade atual. O palestrante mencionou que o ensino da História brasileiro não pode ser trabalhado de modo fragmentado e sim interligado com os acontecimentos do mundo. O Prof. Wilson Ribeiro dos Santos falou sobre a contextualização e motivação no ensino de Ciências Exatas no Curso de Aceleração III finalizado assim o IV ENPAE.

Os temas trabalhados durante o IV ENPAE foram atuais. O encontro foi proveitoso, os participantes interagiram muito com os mediadores, buscando esclarecer dúvidas e também ampliar conhecimentos acerca de discussões em torno da Educação Brasileira.

Adriana dos Santos Rosa. Estudante de Pedagogia, UFBA. Bolsista IC/CNPq. Voluntária PGP/LIDERE. E-mail: deadracarosa@yahoo.com.br
Antonio Gualberto Pereira. Estudante de Pedagogia, UFBA. Bolsista PIBIC. Voluntário PGP/LIDERE. E-mail: gualberto_irece@yahoo.com
Fábio Kalil de Souza. Estudante de Pedagogia, UFBA. Bolsista Finep. E-mail: fabioksouza@ig.com.br
José Raimundo Paim de Almeida. Estudante de Biblioteconomia e Documentação, UFBA. Bolsista Finep. E-mail: josepaimufba@ig.com.br
Maria Cleide de Sousa Mira. Pedagoga, UFBA. Especialista em Planejamento, UNIVERSO. Bolsista Finep. E-mail: mira@atarde.com.br
Marilene M. Vital da Silva. Estudante de Administração, Faculdade São Salvador. Estagiária PGP/LIDERE. E-mail: mmvital@hotmail.com
Patrícia Santos da Paixão. Estudante de Pedagogia, UFBA. Bolsista Finep. E-mail: patripaixao@bol.com.br

UFBA desenvolve programa para melhorar educação básica



A Coordenadora Executiva Maria das Graças ressalta a importância do PROGED

O Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), lançou em 2004 o Programa de Formação Continuada para Gestores de Educação Básica (PROGED). Sob a direção de Robert E. Verhine, este programa pretende melhorar a qualidade do ensino básico, através do aperfeiçoamento da gestão educacional pública dos municípios.

O PROGED está integrado à Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (REDE), na área de gestão e avaliação educacional. “O ISP concorreu ao Edital do MEC para preparar cursos em EAD e foi selecionado”, afirma a professora Ana Luz, formuladora do projeto. Com isto, foi estabelecido um convênio, com vigência de quatro anos, entre o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica (SEB), e a UFBA.

Este convênio possibilitou a criação, na Bahia, de um dos três Centros de Referência em Formação Continuada de Gestores da Educação, da REDE, reconhecidos pelo MEC. Os outros dois centros se localizam na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Segundo a Coordenadora Executiva do Programa, a professora Maria das Graças Galvão de Souza, “a experiência de mais de 40 anos do ISP em ensino, pesquisa e extensão é um dos pontos fundamentais para o sucesso do PROGED”.

Parcerias - As ações do PROGED são implementadas por meio de parcerias. Para contar com os benefícios oferecidos pelo Programa, os municípios, sobretudo as suas Secretarias Municipais de Educação, deverão estabelecer um convênio com a UFBA, através do ISP, para desenvolver tecnologias,

estruturar e formar gestores para os seus sistemas de educação. Esse procedimento, contudo, também poderá ser aplicado às escolas públicas, organizações governamentais e não-governamentais.

Para suprir as necessidades educacionais dos contextos em que os sistemas e unidades educacionais estão inseridos, é imprescindível desenvolver tecnologias que sustentem a melhoria da qualidade do atendimento educacional. De acordo com Paulo Vilaça, também coordenador do PROGED, “é necessário conceber um conjunto de orientações e procedimentos políticos, pedagógicos e administrativos da gestão das Secretarias Municipais de Educação, entre eles, rotinas, organogramas, regimentos, sistemas de informação e processos organizacionais”.

Para tanto, são promovidos cursos de formação continuada de gestores de sistemas municipais de educação e de unidades escolares, para implementar a qualificação técnica adequada às atuais exigências da legislação educacional.

Curso de Tutores – O Curso de Formação de Tutores se insere no conjunto de ações que capacitarão gestores educacionais. Um dos seus objetivos é formar tutores para atuar nos cursos de formação continuada de Gestores de Sistemas Municipais de Educação e de Unidades Escolares, em âmbito nacional. Posteriormente, o curso será oferecido a profissionais que pretendem atuar com EAD.

Na primeira turma, encerrada em fevereiro último, foram formados 40 tutores em EAD, que serão gradativamente aproveitados pelo PROGED. Para Patrícia Rosa da Silva, responsável pelo curso, o resultado foi satisfatório: “Tivemos a oportunidade de

testar a metodologia de ensino com a turma-piloto, o que nos ajudou a aperfeiçoar o curso para as próximas demandas. Tal experiência possibilitou que muitas dessas pessoas ingressassem na área de EAD, em especializações, mestrados ou no mercado de trabalho. Esse, para nós, foi o nosso maior êxito”.

A seleção dos cursistas foi baseada na análise do currículo, perfil e habilidade de escrita dos candidatos. O curso previu o desenvolvimento de conteúdos relativos a EAD, Gestão Educacional e a realização de simulados de tutoria na plataforma virtual de ensino. Conforme Patrícia, “O primeiro curso oferecido, tendo pedagogos como público-alvo exclusivo, permitiu unir a esfera administrativa à pedagógica, duas áreas que dialogam pouco”. A certificação foi emitida pela Pró-Reitoria de Extensão da UFBA.

Responsabilidade – Para alcançar os objetivos propostos, reuniões entre o PROGED e os municípios ocorrem todas as quartas-feiras das 09 às 11 horas no ISP. Nestes encontros, prefeitos, secretários de educação ou seus representantes autorizados são instruídos quanto à importância da implementação do Programa em seus contextos educacionais, discutindo os pontos essenciais a serem observados. Não obstante, foi elaborada uma ficha para mensurar o perfil educacional do município, com a finalidade de verificar com maior precisão a sua realidade quanto a esse quesito.

A partir dos diagnósticos verificados, o Programa vem aperfeiçoando a metodologia de alguns cursos para se adequar a cada realidade específica. Inicialmente, os materiais do curso foram preparados para uma veiculação via internet, através de uma plataforma virtual. Contudo, segundo a professora Ana Luz, “como muitas Secretarias de Educação não têm acesso ao mundo digital, já estudamos a possibilidade de esse mesmo curso ter uma versão semipresencial ou, até mesmo, presencial. Para tanto, os materiais didáticos do curso, podem ser adaptados para essa realidade”.

Isso ocorre em virtude da responsabilidade social que se vincula a um projeto dessa natureza. A doutora Katia Siqueira de Freitas, responsável pela articulação do Programa, enfatiza: “Uma das maiores preocupações do PROGED é a qualidade social da educação. Estou convicta que estamos contribuindo para uma educação que visa a uma inclusão educacional efetiva”.

SAIBA MAIS:

Endereço: ISP/ UFBA – Av. Ademar de Barros, S/N, Pavilhão 04, Ondina, Salvador/ BA – CEP- 40170-110.

E-mail: proged4@ufba.br

Site: <http://www.proged.ufba.br>

ENTRE EM CONTATO

Este espaço é seu! Expresse suas críticas e sugestões, questione, faça sua avaliação sobre o Informativo GERIR e envie seus comentários.

1 O que você achou deste exemplar (GERIR,v.10, n.40, nov./dez. 2004)?

2 O que mais gostou, o que não gostou? _____

3 Que assuntos você gostaria de ver no próximo número? _____

4 Você deseja continuar recebendo o Informativo GERIR?

() SIM () NÃO Por quê? _____

5 Você gostaria de ser assinante do Informativo GERIR?

() SIM () NÃO Por quê? _____

6 Que valor você pagaria por cada exemplar do Informativo GERIR?

() R\$3,00 () R\$5,00 () R\$7,00 () outro/Qual? _____

7 Envie-nos dúvidas, reclamações, sugestões e perguntas nesse espaço ou via e-mail: liderisp@ufba.br

DOBREAQUI

DOBREAQUI

Nome: _____ Aniversário: ___/___/___

Endereço: _____

Bairro _____ Cidade: _____ UF: _____

CEP: _____ E-mail: _____

Telefones: () _____ Profissão: _____

Função: _____ Instituição: _____

OBS: _____

DOBRE

nov./dez.2004

v.10, n.40,

A/C: Profa. Katia Siqueira de Freitas

CEP 40170-110 - Salvador - Bahia, Brasil.

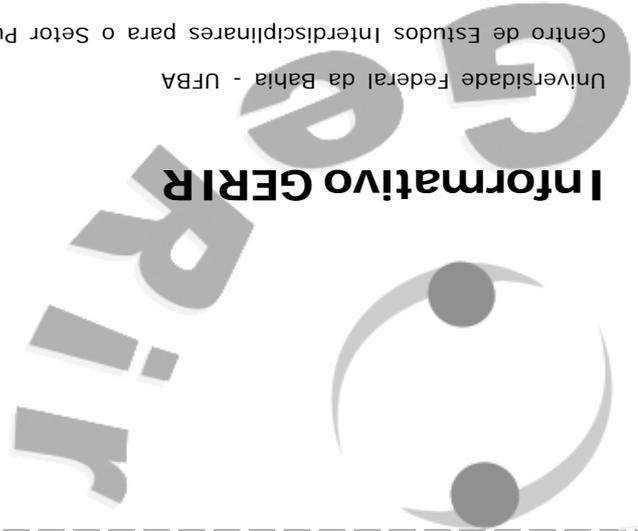
Av. Adhemar de Barros, s/n, Pavilhão IV, Campus Universitário de Ondina.

Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação - PGP/LIDERE

Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público - ISP

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Informativo GERIR



DOBRE

DOBRE

PASSE COLA AQUI

PASSE COLA AQUI

Remetente: _____

Endereço: _____

CEP:

--	--	--	--	--	--	--	--

 -

--	--	--	--

PASSE COLA AQUI