SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E
INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Dir.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ

POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

"Integração com Responsabilidade"

POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

"Integração com Responsabilidade"

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ

POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

"Integração com Responsabilidade"

1997

"Promover uma integração efetiva não signifi
necessariamente abolir a Educação Especial, mas si
incorporá-la à regular. Significa tornar a educação regu
em especial e vice-versa. Falar em integração implica
neste sentido, constituir, antes de mais nada, esforços
recursos. Significaria intercambiar conhecimentos e transfe
serviços no sentido de preparar a escola básica e univers
para exercer aquilo que dela deve ser esperado: EDUCAÇÃ
PARA TODOS."

Mônica Pereira dos San

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....

1 INTRODUÇÃO.....1

2 PRINCÍPIOS NORTEADORES.....1

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL – MARCAS DE UM CAMINHO.....1

4 REDIMENSIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CEARÁ – IMPLANTAÇÃO DE NÚCLEOS.....1

4.1 Equipe de Tiragem, Diagnóstico e Acompanhamento.....1

4.2 Serviços de Itinerância e Salas de Recursos para Alunos com Deficiência Visual e Auditiva.....1

4.3 Laboratório de Informática.....1

4.4 Apoio Administrativo.....2

5 O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....2

5.1 A Educação Especial é Destinada aos Educandos com:.....2

5.2 Deficiência Mental.....2

5.3 Deficiência Visual.....2

5.4 Deficiência Auditiva.....2

5.5 Deficiência Física.....2

5.6 Deficiência Múltipla.....2

5.7 Altas Habilidades.....2

5.8 Condutas Típicas.....2

APRESENTAÇÃO

Este documento foi previamente elaborado em 1997, por representantes da Secretar da Educação Básica (SEDUC), do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CRED 21), da extinta Divisão de Educação Especial (SEDUC), da Universidade Federal do Cea (Núcleo de Educação Especial), e do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pess Portadora de Deficiência.

O Grupo de Trabalho, sob a coordenação da Secretaria da Educação Básica (SEDUC baseou-se nos resultados propostos na Política Nacional de Educação Especial do Ministério Educação (MEC), na Constituição Federal de 1988, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educaç Nacional, de 1996, nas experiências acumuladas nos últimos vinte anos na rede oficial ensino e de instituições não governamentais, no 1° Encontro de Educação Especial do Ministé da Educação, realizado em junho de 1997, em Fortaleza, e no Fórum Estadual de Educaç Especial e a Nova LDB, em agosto de 1997.

Consolidado ao longo do corrente ano, o documento da Política Estadual de Educaç Especial foi amplamente discutido e analisado, ainda, por representantes e técnicos da Secreta do Trabalho e Ação Social, da Secretaria da Cultura e Desporto, da Secretaria da Saúde e IPEC - Instituto de Previdência do Estado do Ceará, culminando no consenso sobre futur rumos da Educação Especial, salvaguardados os princípios básicos da Educação de qualida para todos, em busca da cidadania.

Nessa perspectiva, este trabalho se constitui um grande desafio para que a pessoa co necessidades especiais seja considerada "a partir do que ela é capaz de vir a ser, de fazer, enfrentar e de se assumir como pessoa" (Mantoan, 1989).

Anastácio de Queiroz Souza
Secretário da Saúde

Antenor Manoel Naspolini
Secretário da Educação Básica

José Rosa Abreu Vale
Secretário do Trabalho e Ação Social

Edson Saboia Júnior
Presidente do IPEC

Nilton Melo Almeida
Secretário da Cultura e Desporto

1 INTRODUÇÃO

A universalização do ensino é proposta pela Constituição do Brasil de 1988 e deve s perseguida por todos. O acesso à escola de qualidade é prioridade e não poderia ser negad a uma parcela da população que apresenta limitações intelectuais, físicas, sensoriais, afetiva altas habilidades e condutas típicas. O atendimento especial deve ser oferecido a partir d nascimento, com estimulação essencial, como responsabilidade do poder público.

A integração das pessoas com necessidades educativas especiais deve ser pensada com processo que permita a inclusão com responsabilidade. Para tanto, se faz necessário conscientiz toda a comunidade escolar: direção, corpo docente e discente, técnicos, funcionários e pai

A escola inclusiva deve propiciar um atendimento especializado que permita ao alun mesmo inserido no ensino regular, receber apoio pedagógico e instrucional, segundo a suas potencialidades e necessidades. Quando o aluno não tiver condições de ser incluíd no ensino regular, deve ser assegurado o atendimento especializado de forma específica n rede estadual e conveniada, complementado pelo acompanhamento interdisciplinar. Deverã ser garantidas, ainda, salas de apoio pedagógico que possibilitarão o atendimento ad alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem temporária ou permanente, surgid no âmbito do ensino regular e/ou da Educação Especial.

A Secretaria da Educação Básica implantou a partir de 1998, o sistema de educaçã em ciclos (distribuição por idade), que deverá considerar também as diferenças individua dos alunos que apresentem necessidades educativas especiais – potencialidades e dificuldad – de modo a permitir sua inclusão no ensino regular.

A concepção configura-se "no direito de ser diferente" e nos pressupostos da atual L de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, permitindo flexibilidade em busca de nov rumos para a Educação Especial.

Até 1997, a Educação Especial vinha sendo desenvolvida no âmbito das escol regulares e especiais, nas instituições conveniadas e no Centro de Educação Especial.

Com a descentralização, a Secretaria da Educação Básica manteve junto à Coordenador de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico, uma célula de Educação Especial, com a funçã

2 PRINCÍPIOS NORTEADORES

A Educação Especial deve garantir o acesso, permanência com sucesso e terminalida educacional da pessoa com necessidades educativas especiais. Do ponto de vista filosófic fundamenta-se em valores éticos e sociais que defendem o princípio doutrinário de que "função da Educação é valorizar cada novo homem, como indivíduo e como ser social" (ME

Obedece aos mesmos fundamentos da educação geral, além de respeitar valores democráticos da igualdade, liberdade e respeito à dignidade humana. Norte sua ação pedagógica por princípios específicos, entre os quais normalização, integraç e individualização.

A idéia de normalização significa oferecer aos portadores de necessidades educativ especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a q outras pessoas têm acesso, respeitando as características individuais e aceitando a s maneira de viver, com direitos e deveres. A integração refere-se aos valores democrátic da igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos. individualização pressupõe a adequação do atendimento educacional à pessoa co necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais.

Tais princípios encontram amparo filosófico, legal e político-educacional n seguintes documentos:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que garante em seu arti 208, inciso III, "o atendimento educacional especializado aos portadores deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".
- Convenção sobre o Direito da Criança (1989)
- Declaração de Salamanca (1994)
- Política Nacional de Educação Especial (1994)
- Plano Decenal de Educação para Todos (1994)

3 Educação Especial – Marcas de um Caminho

No Brasil, o atendimento dispensado às pessoas com necessidades educativas especia ocorreu somente no final do século passado, com a criação do Instituto Benjamin Constar e Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro.

Durante décadas, os deficientes foram considerados seres distintos e à margem do grupos sociais. À medida que o direito do homem à igualdade e à cidadania tomara impulso, os grupos sociais sentiram-se motivados e a história da Educação Especial começo a mudar.

Nos últimos anos, registraram-se consideráveis avanços na conquista da igualdade do exercício de direitos das pessoas com necessidades educativas especiais.

Atualmente, a luta pela integração dessas pessoas na escola e no mercado de trabalh tem ocupado importante espaço nos eventos que se realizam em todo o país.

No Ceará, a Educação Especial teve seu início com a fundação da Sociedade de Assistênc aos Cegos, em 1942, seguido pela Sociedade Pestalozzi do Ceará, em 1956. Foram iniciativa pioneiras voltadas para o assistencialismo e filantropia, uma prática das organizações nã governamentais da época, para suprir o descaso dos órgãos públicos em todo o Brasil com Educação Especial.

A primeira iniciativa governamental se deu a partir da criação do Instituto Cearense d Educação de Surdos, em 1961, e no apoio à Sociedade de Assistência aos Cegos, dispond o Instituto de Cegos Dr. Hélio Góes Ferreira de recursos humanos e materiais, necessário ao desenvolvimento da Educação Especial.

Em 1972, com a criação do Serviço de Educação Especial, na Secretaria da Educaçã iniciou-se a implantação de classes especiais nas escolas públicas, constituindo-se n primeira manifestação de gerenciar ações para o atendimento aos alunos com necessidade educativas especiais na rede estadual de ensino.

estadual e municipal, associações de e para deficientes, escolas e entidades de pais educadores, e realizou o *Fórum Estadual de Educação Especial e a Nova LDB*, em agos de 1997, com a finalidade de contribuir para a formulação de políticas públicas para Educação Especial do Ceará.

São recomendações do fórum: a inclusão das pessoas com necessidades educativ especiais no ensino regular, de forma gradativa, responsável e bem orientada; a garantia serviços educacionais de qualidade; a formação e valorização do magistério especializad o redimensionamento da educação para o trabalho e o apoio às iniciativas das organizaçõ não governamentais e parcerias com órgãos e instituições.

No momento, atendendo aos pressupostos da nova LDB e das mudanças que impõem para a descentralização de ações e autonomia da escola como ponto de parti para uma educação de qualidade, a Educação Especial atinge novos rumos ao propor pa os próximos anos, uma política educacional voltada para o acesso igualitário à esco integração com equiparação de oportunidades educacionais e ações permanentes desenvolvimento das potencialidades das pessoas com necessidades educativas especi na busca de sua cidadania.

4 Redimensionamento da Educação Especia no Ceará – Implantação de Núcleos

A política educacional no Ceará propõe o redimensionamento da Educação Especi com prioridade para a inclusão e integração do aluno com necessidades educativas especi no sistema regular de ensino.

Baseado na proposta de expansão, interiorização e inclusão da oferta de Educaç Especial para os alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, est

Sua função será diagnosticar o aluno, para encaminhá-lo ao ensino regular ou modalidade de Educação Especial, segundo as necessidades educacionais, além de proced acompanhamento, ao longo da sua permanência na escola, e atendimento interdisciplin necessário. A equipe desenvolverá também apoio aos professores e à família desses, inclusiv com atendimento domiciliar, se necessário.

Caberá ao Serviço Social articular a escola com a família, o núcleo e instituições que sã parceiras no atendimento ao aluno, além de apoiar os alunos incluídos no ensino regular.

4.2 Serviços de Itinerância e Salas de Recursos para Alunos com Deficiência Visual e Auditiva

Constituídos de professores especializados na área de deficiência visual e auditiva, fim de atender às necessidades educativas especiais do aluno de forma individual c coletiva, proporcionando-lhe orientação, ensinamentos e supervisão adequados e apoianc o professor de classe regular, assegurando assim atendimento ao aluno com deficiênci visuais ou auditivas que necessitam de recursos ou metodologias específicas.

O professor itinerante atuará como elemento de ligação entre a classe comum e a sa de recurso, observando-se que na área de deficiência visual deverá ter o domínio do Brai e na área de deficiência auditiva o domínio da língua brasileira de sinais - LIBRAS - além d metodologias específicas que cada caso requer.

Esses professores deverão também atuar nas Salas de Recursos e contar co equipamentos para o desempenho das atividades pedagógicas, segundo as necessidad educativas especiais.

4.3 Laboratório de Informática

Constituído por professores especializados nas diversas áreas de deficiência, co domínio em informática educativa, a fim de estimular o desenvolvimento psicomotor e atividades de atenção, pensamento lógico, percepção, independência, autodomínio, iniciaç

5 O Aluno da Educação Especial

5.1 A Educação Especial é Destinada aos Educandos com:

- deficiência mental;
- deficiência visual;
- deficiência auditiva;
- deficiência física;
- deficiência múltipla;
- altas habilidades;
- condutas típicas.

5.2 Deficiência Mental

Esse tipo de deficiência caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectu geral significamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativ ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedad nos seguintes aspectos:

- comunicação
- cuidados pessoais
- habilidades sociais

5.4 Deficiência Auditiva

É a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido.

Manifesta-se como:

- Surdez leve / moderada: perda auditiva até 70 decibéis que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana com ou sem a utilização de um aparelho auditivo.
- Surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis que impede o indivíduo de entender, com ou sem a utilização do aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.

Os alunos portadores de deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.[3]

5.5 Deficiência Física

É uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, coordenação motora geral ou de fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda de más-formações congênitas ou adquiridas.

---

[3] Bureau International d`Audiophonologie/ BIAP

6 O Professor da Educação Especial

6.1 Professor–Educador

Segundo o artigo 226, da Constituição Estadual de 1989:

"§2° - Professor é todo profissional com a devida titulação que exerça atividade d magistério, incluindo-se nesta, além da docência, as decorrentes das funções de direçã planejamento, supervisão, controle, avaliação, orientação e pesquisa."

6.2 Professor de Educação Especial

"Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, par atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados par integração desses educandos nas classes comuns;" (Lei n° 9.394 de 20/12/1996, Art 59, Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

6.3 Direitos do Professor da Educação Especial

"Gratificação Especial de 30% (trinta por cento) ao professor que ministre aulas par alunos excepcionais" (Art. 64, inciso IV e Art. 66. da Lei 10.374, de 20/12/79, d Estatuto do Magistério Oficial do Estado).

- Ser claro nos objetivos que pretende atingir, identificando o essencial, o fundamenta e o complementar.
- Dominar as diversas filosofias no campo da Educação Especial e adota metodologias diversificadas de modo a garantir o aprendizado dos mais variados tipos de alunos com necessidades educativas especiais.
- Ter uma visão do currículo básico adotado pelo sistema educacional brasileiro e adaptá-lo devidamente, visando à integração instrucional e social do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular.
- Trabalhar junto aos demais servidores da escola, de forma integrada, a fim de levar esses profissionais a uma reflexão constante sobre a prática escolar, questionando-a de modo que possam criar um ambiente adequado para o surgimento de uma nova mentalidade, em que ensino especial e regular andem juntos.

6.6 Relação Professor-Aluno

O aluno com necessidades educativas especiais, na nova visão pedagógica, "é visto como ser ativo, construtor de seu próprio conhecimento, com direito à Educação como qualquer criança" (Ferreira, Izabel da Costa).

Nessa nova concepção, o ato educativo do professor especializado se baseará na própria realidade do aluno, nas suas necessidades, nos seus problemas, nos seus interesses, nas suas limitações e possibilidades, no vínculo afetivo entre ambos, para que se processe a aprendizagem com confiança, liberdade, prazer e criatividade.

A partir desse momento, o aluno com necessidades educativas especiais terá possibilidade de construir sua auto-imagem de forma eficaz para ser integrado com sucesso no ensino regular.

7.2 Criação e Implementação de Serviços de Triagem, Diagnóstico e Acompanhamen de Apoio Psicopedagógico, Orientação Familiar para o Trabalho e Estimulação Essenc que Assegure o Acesso e a Permanência do Aluno com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Regular de Ensino.

- Criar inicialmente 8 (oito) núcleos de triagem, diagnóstico e acompanhament que contenham uma equipe interdisciplinar (assistente social, psicólog fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional), a partir de ação interinstitucional, alé de pedagogo e professores especializados para prestar atendimento aos alun com necessidades educativas especiais.
- Ampliar o acompanhamento do ensino itinerante na área de deficiência visu criando a modalidade de ensino itinerante na área de deficiência auditiva.
- Criar, nos núcleos a serem implantados, e revitalizar, nos municípios, as Salas Apoio Pedagógico e Salas de Recursos, destinando recursos financeiros pa aquisição de equipamentos, material de consumo e permanente.
- Realizar levantamento de dados referente à demanda de alunos com necessidad educativas especiais na abrangência de cada núcleo e municípios, para atendimen educacional especializado no ensino regular, em parcerias com as Secretarias Saúde e Trabalho e Ação Social.
- Manter temporariamente as classes especiais para os alunos com necessidad educativas especiais que apresentem maiores comprometimentos.
- Implantar a aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituiçõ de educação infantil e do ensino fundamental como forma de prevenção detectação de deficiências.
- Assegurar aos alunos com deficiência visual materiais específicos, como livr didáticos falados (gravados em fitas cassete) ou em Braille, reglete, punçã sorobã e bengala.
- Equipar as Salas de Recursos, nas zonas urbanas, para alunos deficientes visua com máquinas de datilografia Braille, impressora computadorizada (em cidad mais populosas), termoform e computadores com Sistema Dosvox.

- Incluir até 2(dois) alunos com a mesma deficiência em salas de ensino regula onde os professores estejam sensibilizados e habilitados a prestar um atendimen condizente com as necessidades dos alunos.
- Assegurar, nas escolas do ensino regular, onde há alunos deficientes auditivo integrados, uma Sala de Recursos que desenvolva oficina de Português, onc serão explorados a estruturação da linguagem escrita, compreensão e produçã de textos, com utilização da rede telemática, para o desenvolvimento da linguager
- Assegurar o atendimento ao aluno com altas habilidades, respeitando a aceleraçã e antecipação de estudos, segundo as suas potencialidades.
- Possibilitar a utilização de instrumentos tecnológicos, metodologias avançadas técnicas específicas para o atendimento ao desenvolvimento de serviços de apo ao aluno com altas habilidades.

7.2.1 *Adoção do regime de colaboração Estado/Município, no desenvolvimento d Educação Especial.*

- Criar equipes, nos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE bem como núcleos de atendimento vinculados à Educação Especial, em parcer com as Secretarias Municipais da Educação, Saúde e Ação Social.
- Realizar levantamento de dados sobre a demanda de alunos com necessidad educativas especiais, através dos agentes de saúde, comunidade escolar e agent comunitários;
- Utilizar o mapeamento da rede física, existente nos CREDE, para definir implementação dos serviços essenciais ao atendimento educacional dos alun com necessidades educativas especiais;
- Prover as escolas públicas de condições físicas, adaptações arquitetônicas, mobiliá e equipamentos necessários ao atendimento aos alunos com necessidad educativas especiais;

- Incentivar a participação das pessoas com necessidades educativas especia como docentes, em treinamentos e eventos de formação de professore garantindo-lhes remuneração de serviços que é de direito.
- Oferecer cursos de aperfeiçoamento em Informática Educativa para os professor que atuam nos Laboratórios de Informática de Educação Especial.
- Oferecer cursos a professores sobre locomoção e mobilidade, para revitalizar oferta desse suporte imprescindível na educação de alunos com deficiência visua garantindo-lhes o direito de ir e vir.
- Implantar oficinas de preparação para desenvolver, junto aos alunos da Educaçã Especial, atividades de dança, artes cênicas, artes plásticas, musicalização demais manifestações artístico-culturais, destinadas ao seu desenvolvimento psic motor-social.
- Oferecer capacitação a professores de Educação Física, para adaptação de atividad desportivas e psicomotoras para alunos com necessidades educativas especiais
- Capacitar professores e técnicos para o atendimento ao aluno com altas habilidade

7.4 Implementação de Parcerias com outros Órgãos e Instituições, no Sentido de Ur Esforços para uma Ação Multidisciplinar de Atendimento ao Aluno com Necessidad Educativas Especiais.

- Estabelecer intercâmbio de serviços com órgãos e instituições públicas e privad para desenvolver ações no que se refere à Educação Especial.
- Criar e implementar parcerias, através de convênios, com as organizações nã governamentais para atendimento aos alunos com graves comprometiment mentais ou deficiências múltiplas e outros tipos de deficiências, que a rede estadu não tenha condições de absorver.
- Assegurar parcerias de cooperação com órgãos de saúde, previdência e assistênc social, para a doação e manutenção de órteses e próteses para os educand com necessidades educativas especiais, a fim de facilitar a integração, acesso permanência na escola.

- Capacitar educadores de creches de instituições especializadas, clínicas e postos de saúde, bem como agentes de saúde, através de seminários, cursos e treinamentos em serviço, sobre estimulação essencial, prevenção e detectação de deficiências.
- Mobilizar os órgãos públicos (Secretarias da Saúde, da Educação e da Ação Social), para realizarem, conjuntamente, campanhas de prevenção às deficiências, através dos meios de comunicação, da inserção de informações nos eventos de cada área, da orientação a gestantes e outros grupos relacionados ao desenvolvimento infantil.

7.6 Revitalização das Oficinas Pedagógicas Preparando o Aprendiz para o Mercado de Trabalho

- Implantar, no âmbito das oficinas pedagógicas, a capacitação do educando com necessidades educativas especiais, na área de informática, como pré-requisito primordial na preparação para sua inserção no mercado de trabalho.
- Redimensionar o currículo das oficinas pedagógicas e seu papel, para adequá-las à oferta da educação para o trabalho, bem como desenvolver parcerias interinstitucionais para viabilizar atividades através de trocas de experiências.
- Prover as oficinas pedagógicas com equipamentos e materiais de consumo essenciais para o desenvolvimento das atividades, inclusive manutenção, reparos e conservação de máquinas e equipamentos.
- Investir na capacitação dos professores das oficinas pedagógicas, para atualização sobre educação para o trabalho, adequando-a aos princípios do progresso industrial comercial e conhecimento do mercado de trabalho, segundo os critérios de globalização e terceirização, para o redimensionamento da sua prática junto à preparação dos alunos com necessidades educativas especiais para o emprego produtivo.
- Buscar parcerias com o SINE, SENAI e SENAC para a capacitação de docentes e aprendizes das oficinas pedagógicas.
- Buscar parcerias com o SEBRAE, para viabilizar capacitação na área de turismo e artesanato, como alternativa de adequar a preparação dos alunos segundo a oferta do mercado local.

Nesse sentido, o grande avanço da nova LDB coloca claramente a inserção do alun com necessidades educativas especiais no ensino regular – uma proposta adequada implantação gradativa e criteriosa, que possibilite a integração com o ensino de qualidad

Para que o processo de integração seja bem sucedido, é preciso não só reformular educação especial, mas pensar numa reforma mais ampla de todo o sistema educaciona estabelecendo a política da Educação Especial, integrante em todas as modalidades d ensino, permeando-as em todos os graus, sem qualquer forma de exclusão.

Desse modo, em consonância com o moderno princípio de descentralização polític administrativa, o Estado e os municípios exercem papel de fundamental importância n implementação da Educação Especial.

9 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Associação Americana de Deficiência Mental - AADM. 1992.

Brasil. Secretaria da Educação Especial do MEC, Fortaleza, 1997.

Brasil. Secretaria da Educação Básica-SEDUC- Decreto n 24.226 de 23/09/1996 D.E d 27/09/1996.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

Brasil. Lei n 10.884 de 02/02/1984 - D.O 03/02/1984

5

OS PROJETOS DE TRABALHO: UMA FORMA DE ORGANIZAR OS CONHECIMENTOS ESCOLARES

A proposta que inspira os Projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional ao qual dedicamos o capítulo anterior. Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é *favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas* ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Como indicamos, um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma... Normalmente, superam-se os limites de uma matéria. Para abordar esse eixo em sala de aula, se procede dando ênfase na articulação da informação necessária para tratar o problema objeto de estudo e nos procedimentos requeridos pelos alunos para desenvolvê-lo, ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo. Quando um professor ou uma professora pretende tratar em sala de aula do tema "a pesca", além das motivações particulares do contexto

2. Assume como princípio básico para sua articulação, a *atitude favorável para o conhecimento* por parte dos estudantes, sempre e quando o professorado seja capaz, de conectar com seus interesses e de favorecer a aprendizagem.
3. Configura-se a partir da *previsão*, por parte dos docentes, de uma estrutura lógica e seqüencial dos conteúdos, numa ordem que facilite sua compreensão. Mas sempre levando em conta que essa previsão constitui um ponto de partida, não uma finalidade, já que pode ficar modificada na interação da classe.
4. Realiza-se com um evidente *sentido de funcionalidade* do que se deve aprender. Para isso, torna-se fundamental a relação com os procedimentos, com as diferentes alternativas organizativas aos problemas abordados.
5. Valoriza-se a *memorização compreensiva* de aspectos da informação, com a perspectiva de que esses aspectos constituem uma base para estabelecer novas aprendizagens e relações.
6. Por último, *a avaliação* trata, sobretudo, de analisar o processo seguido ao longo de toda a seqüência e das inter-relações criadas na aprendizagem. Parte de situações nas quais é necessário antecipar decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas.

Os Projetos de trabalho são uma resposta - nem perfeita, nem definitiva, nem única - para a evolução que o professorado do centro acompanhou e que lhe permite refletir sobre sua própria prática e melhorá-la.

Definitivamente, a organização dos Projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. Esta seria a idéia fundamental dos Projetos. A aprendizagem, nos Projetos de trabalho, se baseia em sua significatividade, à diferença dos Centros de interesse, que, segundo uma professora da escola, " baseiam-se nas descobertas espontâneas dos alunos".

Globalização e significatividade são, pois, dois aspectos essenciais que se plasmam nos Projetos. É necessário destacar o fato de que

ELEMENTOS	CENTROS DE INTERESSE	PROJETOS
Modelo de aprendizagem	Por descoberta	Significativa
Temas trabalhados	As Ciências Naturais e Sociais	Qualquer tema
Decisão sobre que temas	Por votação majoritária	Por argumentação
Função do professorado	Especialista	Estudante, intérprete
Sentido da globalização	Somatório de matérias	Relacional
Modelo curricular	Disciplinas	Temas
Papel dos alunos	Executor	Co-partícipe
Tratamento da informação	Apresentada pelo professorado	Busca-se com o professorado
Técnicas de trabalho	Resumo, destaque, questionários, conferências	Índice, síntese, conferências
Procedimentos	Recompilação de fonies diversas	Relação entre fontes
Avaliação	Centrada nos conteúdos	Centrada nas relações e nos procedimentos

Algumas diferenças entre os Projetos de trabalho e os Centros de interesse

Nos Centros de interesse, se abordam, sobretudo, temas das áreas das Ciências Naturais e Sociais; as propostas concretas são apresentadas pelos alunos e a decisão sobre o que se vai estudar é tomada por votação na sala de aula. Nessa votação, o papel do professorado é fundamental, pois costuma procurar que o tema escolhido faça parte da programação, tenha um reflexo nos livros-textos e não saia da pauta que estabelece que, em cada nível da escolaridade, devam ser estudados determinados temas. No fundo, não há lugar para o novo: o professor ou a professora ensinam aquilo que sabem e que o aluno deva aprender. O Centro de interesse deve figurar no programa do curso ou os conteúdos são transformados para se aproximarem dele. Uma vez escolhido, o professorado costuma apresentar o material para seu es-

zar o desenvolvimento do Projeto de trabalho. Os aspectos mais relevantes dessa organização serão apresentados a seguir.

A escolha do tema

O ponto de partida para a definição de um Projeto de trabalho é a escolha do tema. Em cada nível e etapa da escolaridade, essa escolha adota características diferentes. Os alunos partem de suas experiências anteriores, da informação que têm sobre os Projetos já realizados ou em processo de elaboração por outras classes. Essa informação se torna pública num painel situado na entrada da escola (com isso, as famílias também estão cientes). Dessa forma, o tema pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum (como os acampamentos), originar-se de um fato da atualidade, surgir um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro Projeto.

O professorado e os alunos devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema. Todos eles analisam, de diferentes perspectivas, o processo de aprendizagem que será necessário levar adiante para construir conjuntamente o Projeto. Como explicava uma professora de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental: "É a turma em seu conjunto quem define o Projeto; não só escolhe um tema, mas também o escolhe em função dos outros Projetos que já foram trabalhados, em função de uma série de conceitos que temos claro que será trabalhado nesse período, em função da história do grupo, e, além disso, o tema não se define por si mesmo, e sim segundo um roteiro de trabalho".

Em qualquer caso, trata-se de defini-lo em relação às demandas que os alunos propõem. Nesse sentido, leva-se em conta uma organização curricular baseada nos interesses dos estudantes (Hernández e Sancho, 1989). Com essa opção curricular, a diferença apóia-se no fato de que o educador sabe que os alunos, sobretudo os dos primeiros níveis educativos, vão querer estudar aquilo que já sabem ou partir de esquemas que já conheçam e dominem. Por isso, o docente propõe que as propostas sobre possíveis temas sejam argumentadas pela própria criança, com critérios de relevância e com as contribuições que julgue necessárias: convidar um conferencista, preparar um vídeo, realizar um *dossiê* de apresentação, apresentar informação inicial.

gumas fontes de informação que permitam iniciar e desenvolver o Projeto. Não obstante, a pergunta que o docente tenta responder é: o que pretendo que os diferentes componentes do grupo aprendam com o Projeto.

3. Estudar e atualizar as informações em torno do tema ou problema do qual se ocupa o Projeto, com o critério de que aquelas apresentem novidades, proponham perguntas, sugiram paradoxos, de forma que permita ao aluno ir criando novos conhecimentos. Esta seleção de informação deve ser contrastada com outras fontes que os estudantes já possuam ou possam apresentar, e também com as conexões que possam surgir de outras situações e espaços educativos, os quais tenham lugar dentro do horário e do planejamento da escola. Em nosso caso, os "Cantos", as oficinas interclasses, o trabalho individual.
4. Criar um clima de envolvimento e de interesse no grupo, e em cada pessoa, sobre o que se está trabalhando na sala de aula. Ou seja, reforçar a consciência de aprender do grupo.
5. Fazer uma previsão dos recursos que permitem transmitir ao grupo a atualidade e funcionalidade do Projeto.
6. Planejar o desenvolvimento do Projeto sobre a base de uma seqüência de avaliação:

   a) Inicial: o que os alunos sabem sobre o tema, quais são suas hipóteses e referências de aprendizagem.

   b) Formativa: o que estão aprendendo, como estão acompanhando o sentido do Projeto.

1. Especificar o fio condutor	→ Relacionado com o PCC (Parâmetros Curriculares)
2. Buscar materiais	→ Especificação primeira de objetivos e conteúdos (o que se pode aprender no Projeto?)
3. Estudar e preparar o tema	→ Seleciona a informação com critérios de novidade e de planejamento de problemas
4. Envolver componentes do grupo	→ Reforça a consciência de aprender
5. Destacar o sentido funcional do Projeto	→ Destaca a atualidade do tema para o grupo
6. Manter uma atitude de avaliação	→ O que sabem, que dúvidas surgem, o que acredita que os alunos aprenderam
7. Recapitular o processo seguido	→ Ordena-se em forma de programação, para contrastá-lo e planejar novas propostas educativas.

A atividade do docente durante o desenvolvimento do Projeto

lhes ensinou a trabalhar por si mesmos e lhes permitiu adaptar-se melhor às exigências do Ensino Médio.

3. A dificuldade que implica refletir criticamente sobre os fundamentos da própria prática quando se está satisfeito com o modo de como se está realizando.

Essas posições encontradas não devem ser contempladas de maneira radical, e sim são orientativas das diferentes posturas existentes; trata-se simplesmente de reconhecer que uma determinada concepção do ensino implica um tipo de atitude profissional, atitude que o paralelismo a seguir pode ajudar a esclarecer.

A	B
- O docente pede aos alunos que expressem critérios e informações que tenham recolhido sobre a base do tema, já que isso enriquece os Projetos comuns.	- Pede as informações para o Projeto, considerando a obrigação de fazer esses "deveres".
- O docente é paciente no momento de aportar seus conhecimentos e sabe esperar que os alunos encontrem as soluções lógicas.	- Tem pressa em resolver o que está fazendo e avança respostas para seguir adiante.
- Conecta os conteúdos que vão sendo trabalhados com aspectos de outras áreas, com situações da vida real.	- Ajusta-se a um roteiro disciplinar.
- O docente insiste, principalmente, em reestruturar, restabelecer ou modificar esquemas, índices, situações.	- Tende à acumulação de conteúdos.
- Os alunos aportam episódios de sua vida cotidiana ou de suas famílias durante a colocação em comum de informações recolhidas para o Projeto.	- Não há alusões a episódios vividos.
- O professorado faz referência ao momento do Projeto em que se encontram.	- Não há referências ao Projeto em seu conjunto.
- Procura-se que o maior número de alunos e alunas intervenham.	- Intervêm quase sempre os mesmos, sem que varie a situação por parte do docente.
- As sessões coletivas são muito vivas, em alguns momentos, desordenadas, devido à intensa participação.	- Os alunos intervêm quando o docente o indica.
- Baixa proporção de material apresentado pelo docente no *dossiê*.	- Alta proporção de material aportada pelo educador.
- A riqueza do Projeto depende mais da comunicação na sala de aula do que da quantidade de conteúdos.	- O projeto se baseia no recolhimento automático e escassamente comentado de informações em livros e enciclopédias.

As atitudes do docente durante o desenvolvimento do Projeto

trabalho que permite, em sua generalização, aplicar-se a outros temas e informações.

2. A colocação em comum dos diferentes aspectos de cada índice configura o roteiro inicial da classe, o ponto de partida que irá organizar o planejamento e a aproximação à informação de cada estudante e dos diferentes grupos da classe.

3. De forma paralela, os alunos realizam uma tarefa de busca de informação que complementa e amplia a apresentada na proposta e argumentação inicial do Projeto. Esta busca deve ser diversificada e pode consistir-se em: nova informação escrita, conferências de convidados (companheiros de outros cursos, especialistas de fora da escola, familiares dos alunos), visitas a museus, exposições e instituições, apresentação de vídeos, programas de computador, etc.

4. Realizar o tratamento dessa informação é uma das funções básicas dos Projetos. Esse processo se realiza tanto individualmente como num diálogo conjunto com toda classe. Nessa fase, a ênfase é dada aos seguintes aspectos e princípios:

a. A informação oferece visões da realidade. É necessário distinguir as diferentes formas de apresentá-las, assim como tornar compreensível a idéia de que os seres humanos interpretam a realidade utilizando diferentes linguagens e enfoques. A distinção entre hipóteses, teorias, opiniões, pontos de vista, que adota quem oferece uma dessas visões, é um dos aspectos que se deve levar em conta. A confrontação de opiniões contrapostas ou não coincidentes e as conclusões que disso pode extrair o aluno incidem também nesse aspecto.

b. A informação pode ser diferente, segundo como se ordene e se apresente. Deve-se insistir na maneira de ordená-la em relação com a finalidade do Projeto, dos capítulos do índice e das variações que surgem em contato com a própria informação.

c. A aprendizagem de procedimentos (classificação, representação, síntese, visualização) permite realizar definições, propor perguntas, estabelecer prioridades e hierarquias em relação aos conteúdos da informação.

8. Finalmente, se abrem novas perspectivas de continuidade para o Projeto seguinte; procedendo do anterior, forma um anel contínuo de significações dentro do processo de aprendizagem.

A busca das fontes de informação

Na organização dos conhecimentos escolares através de Centros de interesse, costuma ser o docente quem se responsabiliza e decide a informação que os alunos irão trabalhar em aula. Nos Projetos, essa função não se exclui, mas se complementa com as iniciativas e colaborações dos alunos. Esse envolvimento dos estudantes na busca da informação tem uma série de efeitos que se relacionam com a intenção educativa dos Projetos. Em primeiro lugar, faz com que assumam como próprio o tema, e que aprendam a situar-se diante da informação a partir de suas próprias possibilidades e recursos. Mas também lhes leva a envolver outras pessoas na busca de informação, o que significa considerar que não se aprende só na escola, e que o aprender é um ato comunicativo, já que necessitam da informação que os outros trazem. Mas, sobretudo, descobrem que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções, especialmente porque, como já foi dito, o educador é um facilitador e, com freqüência, um estudante a mais.

Em algumas situações, nos foi colocado que nem todos os alunos têm facilidades para um acesso extra-escolar a fontes de informação. Foi-nos sugerido que essa orientação é válida para os de classe média, a quem as famílias podem oferecer recursos e em cujas casas encontram informação e interesse para responder às demandas sobre um tema. Mas que não ocorre assim com outros estudantes de diferente contexto social e cultural. Se bem que essa crítica possa ser, em parte, acertada, deveria ser levado em conta o que se considera fonte de informação útil para a escola. Indubitavelmente, nem tudo passa pelos livros. Há temas em que têm mais valor as referências trazidas por um informante do que as de qualquer fonte escrita ou visual. Informantes válidos podem ser encontrados em todos os tipos de contextos. Mas, além disso, nestes contextos com menos recursos, o próprio centro pode impulsionar aqueles de que já dispõe em função da forma de trabalho que se desenvolve com os alunos. Na Escola Pompeu Fabra,

mentos são utilizados na escola para que os estudantes vão incorporando novas estratégias de aprendizagem que, estando inseridas no processo de construção do Projeto e derivando-se dele, podem ser compreendidas pelos alunos e utilizadas em outras situações.

Para Nisbet e Schucksmith (1987), as estratégias são "estruturações de funções e recursos cognitivos, afetivos, ou psicomotores que o sujeito realiza nos processos de cumprimento de objetivos de aprendizagem". A forma em que operam as estratégias é mediante a colocação de "configurações de funções e recursos, geradores de esquemas de ação para um enfrentamento mais eficaz e econômico de situações globais e específicas de aprendizagem, para a incorporação seletiva de novos dados e sua organização. Mas também, para a solução de ordem diversa de qualidade". É o domínio e conhecimento dessas estratégias o que permite aos estudantes organizarem e dirigirem seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, tal como já se apontou, a tendência atual é não utilizar as estratégias à margem das matérias ou dos temas que se abordam na sala de aula, seja planejando-as ou aproveitando as situações de "imersão" nas quais se produzem sem estar pré-fixadas (Prawat, 1991).

Uma das estratégias que tem um papel relevante no centro e que se utiliza em todos os níveis de escolaridade é o índice. Para mostrar sua significação, vale a pena acompanhar uma experiência realizada na escola; nela, se poderá apreciar o valor que adquire esse procedimento na organização dos conteúdos de um Projeto e no sentido de globalização que leva consigo.

A experiência surgiu a partir da necessidade de algumas professoras de começar a pesquisar certos temas que requeriam um maior aprofundamento, com o fim de contrastar o processo realizado com visões teóricas que o explicassem e contribuíssem para a melhoria de seu profissionalismo. O tema que serviu como ponto de partida foi a tentativa de dar respostas às seguintes questões:

- Como saber se os alunos aprenderam o que se trabalhou nos Projetos?
- O que aprenderam do que se pretendeu ensinar?

Propunha-se, portanto, um objeto, um problema de estudo que requeria, antes que abordá-lo, tomar um conjunto de decisões que orientassem o sentido da pesquisa e com a qual se desse resposta ao problema enunciado. E aqui foi onde fez sua aparição o índice como es-

tratégia de aprendizagem que permitisse conhecer se os alunos tinham aprendido o que se tinha pretendido ensinar.

Para isso, se delimitou uma situação concreta no desenvolvimento de um Projeto em que se pudesse localizar o problema que se pretendia tratar em forma de pesquisa. Nessa ocasião, a tarefa que os alunos tinham era realizar vários índices, com os quais poderiam organizar a informação e planejar um determinado Projeto de trabalho. Sobre o projeto que tinha como tema a Antártida (no capítulo 7, pode ser encontrado um desenrolar desse trabalho), se realizaram três índices para organizar os diferentes momentos do tratamento da informação.

Passou-se longo tempo delimitando o sentido do Projeto na situação demarcada. Para isso, formularam-se uma série de questões que relacionavam o sentido do problema estabelecido inicialmente com a orientação que se tomava a partir das decisões sobre a pesquisa. Essas questões foram as seguintes: Que significa para os alunos a evolução nas aprendizagens refletida nos três índices formulados no Projeto da Antártida? O que compreenderam dessa evolução?

O que se pretendia com ela era detectar se os estudantes haviam captado "o valor de um índice" e se podiam responder a "por que haviam sido realizados três diferentes no Projeto da Antártida", assim como o "papel de cada um deles" dentro da seqüência de aprendizagem e das intenções da professora.

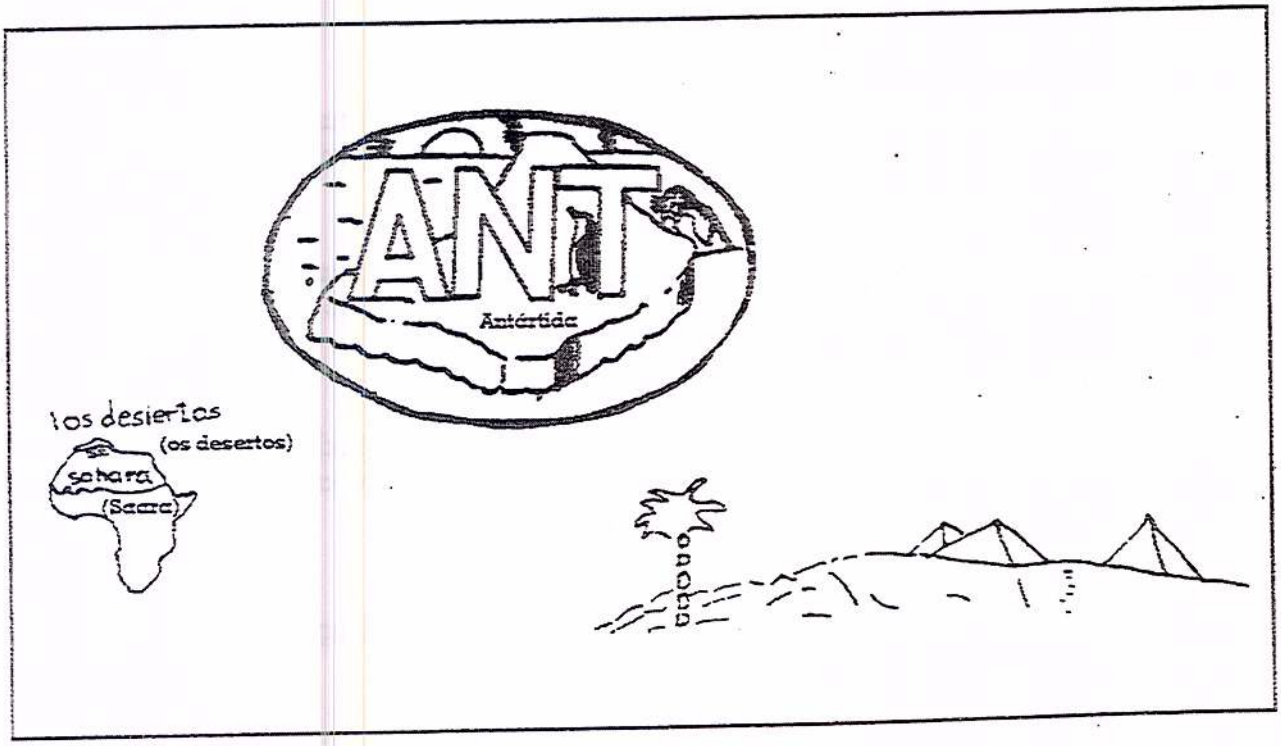
Uma vez estabelecidas todas as delimitações anteriores, se começou a planejar a situação de intervenção. Com essa finalidade, um observador propôs a um grupo de alunos a seguinte situação:

> Era apresentado aos alunos um exemplar dos três índices realizados na sala de aula para o Projeto da Antártida. Após, lhes eram colocadas as seguintes questões:
>
> - O que podes dizer frente a eles?
> - O que te chama especialmente a atenção?
> - Por que acreditas que se realizaram essas mudanças?
> - Para que te serviram? O que aprendeste com eles?
> - O que acreditas que deles opinaria uma pessoa que não conhecesse a forma de trabalho da escola?
>
> O material obtido dessas entrevistas colocou em relevo que os alunos sabiam valorizar o sentido dos três índices. Ante o primeiro, deram respostas do tipo: "Serviu para situar-nos frente ao tema. Para ver o que chamava mais a atenção de cada um de nós".
>
> Ante o segundo índice: "Serviu para decidir entre todos o que íamos estudar, colocando as coisas importantes de uns e de outros". "Esse segundo índice é mais completo, diz mais coisas do que o primeiro. É melhor".
>
> Ante o terceiro índice: "Este é o melhor. Nós o fizemos no final. Serve para organizar não só o que estudamos, mas também o que fizemos. Diz mais coisas".
>
> Reconhecimento, além disso, da sua utilidade: "Com o primeiro índice, te situas frente ao tema do Projeto"; "com o segundo, sabes o que vais estudar"; "com o terceiro, sabes que fizeste o que se encontra no dossiê final".

Na realização dessa recapitulação, merece um papel relevante o desenho do conjunto e da imagem que o Projeto transmite enquanto síntese e reflexo de seu conteúdo.*

Isso implica, entre outras considerações, a vontade de superar o "feísmo" e a monotonia com que costumam se apresentar os materiais na escola: fichas de trabalho que, por sua apresentação, homogeneizam os problemas e a informação, cartazes repletos de formas e valores estéticos que não utilizam os mais elementares recursos de persuasão, ou desenhos de objetos e materiais que buscam "ficar bonitos", mas que possuem muito pouco em comum com as "imagens" que os alunos podem ver na rua, na televisão ou nas revistas.

Alguns Projetos se apresentaram a partir de um sinal que os identificava e que servia de marca que unifica o percurso dos materiais que o aluno utilizou.



* No verão de 1987, como parte das atividades de formação da escola, se realizou, no próprio centro, um seminário sobre "projeto e diagramação", em torno dos materiais que eram utilizados na escola e que eram "criados" pelos educadores ou pelos alunos. Esse seminário foi ministrado por um estudante de projetos da Faculdade de Belas Artes de Barcelona e foi importante para destacar o valor cultural da apresentação visual dos Projetos.

Essa marca era decidida a partir de uma avaliação conjunta de sua qualidade visual como anagrama representativo. Os Projetos geram, além disso, um sistema de codificação visual que, através de um painel, colocado na entrada do prédio principal da escola, informa a todos os estudantes, aos educadores e às famílias do que se está estudando em cada classe. Um dos momentos mais significativos desse processo de síntese é a tomada de decisões sobre "o continente" que irá acolher a organização dos materiais de um Projeto. Nesse caso, diversificam-se os materiais, buscam-se efeitos visuais (mobilidade, seqüenciação) que vão além da ilustração evocativa e se transforma em um elemento formativo essencial que emerge da concepção dos Projetos a partir de uma ótica de globalização relacional. Esse enfoque começa quando acaba o Projeto anterior, estrutura-se com a tomada de decisões sobre o novo tema e finaliza (recomeça) com o planejamento de um objeto, a título de dossiê, que reflete a interpretação que, para cada aluno, adquiriu a informação e os procedimentos trabalhados.

Todo o processo seguido no desenvolvimento de um Projeto se sintetiza na figura seguinte, elaborada a partir de materiais de formação realizado na escola para apresentar a experiência dos Projetos a outros educadores (Carbonell, De Molina, 1991).

Os Projetos: um modelo didático para trabalhar as "Ciências"?

Os Projetos de trabalho são uma inovação que pode ser aplicada em todas as áreas de conhecimento, mas basicamente foram colocados em prática nas áreas de Ciências Naturais e Ciências Sociais, já que essas favorecem em maior grau a busca e o tratamento da informação. A realização de Projetos em outras áreas continua sendo ocasional, ainda que se tenham planejado pequenos Projetos em Matemática ou em Língua. Para alguns docentes, a alternativa a essa limitação passa por conectar os conteúdos e atividades dos Projetos com conteúdos e Projetos de outras situações educativas que os alunos realizem ao longo de sua tarefa escolar. Uma professora de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental acredita que "o que acontece é que nada mais se pode chegar até aqui, mas penso que há muitas coisas, atividades na escola que estão planejadas como oficina e que, em seu momento, poderiam ser propostas como Projetos de trabalho. Falta ter, ainda, mais elementos de reflexão. Deverão ser as Ciências o núcleo princi-