



**ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTOS ESCOLARES
PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

**A ATUAÇÃO DO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Fabíola Carla Pretti
N.º de Matrícula: 112790021c
Polo: Juiz de Fora

Juiz de Fora
2019

FABÍOLA CARLA PRETTI

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

**A ATUAÇÃO DO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Educação Inclusiva em contextos escolares, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elita Betania de Andrade Martins

Co-orientador: Prof^º. Ms. Alan Willian de Jesus

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PRETTI, Fabíola Carla .

A atuação do Especialista em Educação Básica na formação continuada de professores para a Educação Inclusiva / Fabíola Carla PRETTI. -- 2019.

38 f.

Orientadora: Elita Betânia de Andrade Martins

Coorientador: Alan Willian de Jesus

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Especialização em Educação Inclusiva em Contextos Escolares, 2019.

1. Formação continuada de professores. 2. Educação Inclusiva. 3. Especialista em Educação Básica. 4. Coordenação Pedagógica. 5. Inclusão escolar. I. Martins, Elita Betânia de Andrade, orient. II. de Jesus, Alan Willian, coorient. III. Título.

FABÍOLA CARLA PRETTI

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Educação Inclusiva em contextos escolares, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do título de Especialista.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elita Betania de Andrade Martins – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora – UAB

Prof^o. Ms. Alan Willian de Jesus – Coorientador
Universidade Federal de Juiz de Fora – UAB

Prof^o. Ms. Rodrigo Geraldo Mendes - Avaliador
Universidade Federal de Juiz de Fora – UAB

Juiz de Fora
2019

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Fernando, pelo companheirismo, amor, incentivo e presença permanente. Amo você!

À minha filha Anna Lara, pela escuta e paciência com minhas rabugices e mau humor ao longo desse processo construtivo. E por me apresentar ao amor “infinito e além”.

Aos colegas professores, companheiros de jornada, pela generosa receptividade e amizade. Muito aprendo com vocês!

Aos alunos (todos eles) que tiveram suas vidas cruzadas com a minha nesses quase trinta anos na Educação, por me ensinarem tanto e me provocarem sempre!

Aos professores e tutores do curso de Especialização Inclusiva em contextos escolares, pelo entusiasmo e dedicação. Obrigada!

Ao Professor Ms. Alan Willian de Jesus, pela escuta paciente, pela qualidade da orientação, pelo zelo e respeito às minhas ideias e à minha história. Gratidão!

E à querida UFJF, por abrir seus espaços e me acolher amorosamente, em tempos tão difíceis e complexos. Resistiremos!

RESUMO

O presente texto traz uma reflexão sobre a atuação do Especialista em Educação Básica na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, voltada para a Educação Inclusiva, procurando identificar suas principais atribuições e seu papel na formação continuada dos professores. O perfil do Especialista em Educação Básica vem sofrendo inúmeras modificações ao longo das últimas décadas, principalmente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/93. As modificações não se limitam a questões de nomenclatura, mas de atribuições em si, visto que gradativamente o papel formador do Especialista vem crescendo em espaço e importância na vida da escola. Como formador, ele precisa estar atento às inúmeras demandas que se apresentam nesse cotidiano e sensibilizado o suficiente para intervir nas lacunas da atuação pedagógica sem ferir a autonomia e o processo reflexivo do professor. Precisa oferecer suporte pedagógico, manter diálogo constante e estimular a construção identitária permanente. Como formador, não pode prescindir do necessário diálogo coletivo, de modo a que o fazer do professor reflita sua convicção e concepção de educação. Nesse contexto, o fazer coletivo e a intervenção, voltada à Educação Inclusiva, refletirão o percurso da escola e oferecerão subsídios para a vivência de um projeto político pedagógico real e possível. A pesquisa se deu numa escola pública da Rede Estadual de Ensino de Juiz de Fora. A equipe envolvida atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e é formada por professores regentes de turma, professor eventual, professores de Educação Física, professor para uso da biblioteca e professores de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas.

Palavras-chave: Inclusão. Especialista em Educação Básica. Intervenção Pedagógica. Plano de desenvolvimento Individual.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	06
2 IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA/QUESTÃO	06
3 DESCRIÇÃO DO QUE TE FEZ ELEGER TAL PROBLEMA/QUESTÃO	07
4 JUSTIFICATIVA DA IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR TAL QUESTÃO E NÃO OUTRA	11
5 OBJETIVO GERAL	12
6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
7 ALTERNATIVAS ESCOLHIDAS PARA A INTERVENÇÃO	13
8 CRONOGRAMA.....	13
9 RELATORIO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	14
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	18
11 REFERÊNCIAS.....	19
12 ANEXO 1 - DINÂMICA ABRA OS OLHOS	21
13 ANEXO 2 - O PROFESSOR, UM PROFISSIONAL	22
14 ANEXO 3 - FRAGMENTO DO LIVRO “ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”	23
15 ANEXO 4 - EXCLUSÃO – SEGREGAÇÃO – INTEGRAÇÃO – INCLUSÃO	24
16 ANEXO 5 FICHA PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES SOBRE O ALUNO PELO(A) PROFESSOR(A)	25
17 ANEXO 6 - ENTREVISTA FAMILIAR PARA LEVANTAMENTO DE DADOS DO ALUNO	29
18 ANEXO 7 - MODELO DE PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI.....	32

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta as linhas principais de um projeto de intervenção pedagógica que visa fundamentalmente a construção e implantação de uma proposta de Formação Continuada em Educação Inclusiva dentro dos espaços coletivos de planejamento estabelecidos pela Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, sob orientação do Especialista em Educação Básica, em uma escola estadual localizada em Juiz de Fora/MG.

2 IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA/QUESTÃO

Atuando há quase trinta anos na Educação Básica, mais especificamente como Supervisora/Coordenadora Pedagógica no Ensino Fundamental, tenho acompanhado a crescente matrícula de alunos com deficiência, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação nesse segmento.

As políticas públicas voltadas à inclusão tiveram um papel fundamental nesse sentido, criando meios – mesmo que ainda insatisfatórios, para o recebimento de todos os alunos no espaço escolar regular. A criação de Salas de Recursos Multifuncionais, a capacitação e inserção de profissionais especializados (Professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, Bidocentes, Mediadores etc.) e os centros de atendimento especializados, entre outros, compõem a rede de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Essa rede tem como objetivo, entre outros, prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. (BRASIL, 2011).

Entretanto, não se pode pensar num processo de educação inclusiva sem a presença do professor regente. Em função do meu trabalho, lido diária e diretamente com esse profissional e noto, através de diálogos e observações, sua grande dificuldade em compreender as dificuldades específicas dos alunos com deficiência (principalmente), identificar suas necessidades e construir uma intervenção pedagógica inclusiva e constante. Para boa parte desses profissionais com quem convivi e convivo, um aluno com algum tipo de deficiência é motivo de grande preocupação, sendo um fator insistentemente apontado pelos mesmos para essa resistência a falta de preparo acadêmico para atuar nesse sentido.

A questão a partir da qual a intervenção foi pensada é: “Como o Especialista em Educação Básica pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação inclusiva na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais?”

3 DESCRIÇÃO DO QUE TE FEZ ELEGER TAL PROBLEMA/QUESTÃO

“Enfim, quando não se sabe quais são suas atribuições e não se tem um campo definido de atuação, parece que tudo cabe. E nessas situações os coordenadores são engolidos por essas demandas e por esse cotidiano, pois não saberiam fazer de outro jeito e dessa forma também se sentem úteis na instituição.” (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p.70)

Antes de mais nada, é importante fazer o posicionamento da função do Especialista em Educação Básica no contexto da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e para isso reporto à Resolução N° 7.150, de 16 de junho de 1993. Esta resolução definiu as atribuições dos Especialistas de Educação (Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais) da rede estadual de ensino e em seu preâmbulo apontou a necessidade de assegurar a unidade do processo pedagógico e de redimensionar as atribuições de supervisor pedagógico e orientador educacional. Em seu artigo 1º, a resolução apontou a necessidade de articulação do trabalho pedagógico em torno de um eixo comum – o processo de ensino e aprendizagem:

É papel específico do Especialista de Educação (Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional) articular o trabalho pedagógico da escola, coordenando e integrando o trabalho dos coordenadores de área, dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno de um bem comum: o processo ensino-aprendizagem pelo qual perpassam as questões do professor, do aluno e da família. (SEE-MG, 1993)

A Lei 15.293, de 05 de agosto de 2004, que instituiu as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, estabeleceu a carreira de Especialista em Educação Básica - EEB da Secretaria de Estado de Educação – SEE, apontando a habilitação específica em Supervisão Pedagógica ou Orientação Educacional como sendo pressuposto necessário para sua ocupação, indicando também suas atribuições.

Entre 2011 e 2014, conforme Nota Técnica SB/SG N° 01, de 18 de outubro de 2018, embora já estivesse em vigência a carreira de Especialista em Educação Básica – EEB sem subdivisão em Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional, os concursos públicos realizados pela SEE para EEB contemplaram a oferta de vagas separadamente para

Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional, tendo sido 80% das vagas ofertadas para supervisor pedagógico. Apesar da subdivisão, a referência bibliográfica e as atribuições dos cargos indicadas nesses certames foram exatamente as mesmas para ambas as funções.

Em 2017, o concurso público da SEE, regido pelo Edital SEE Nº 07/2017 ofertou 700 vagas para Especialista em Educação Básica – EEB, sem separar as funções de Orientação e Supervisão. Essa nova oferta veio atender a nova legislação vigente sobre formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, que extinguiu as habilitações anteriormente conferidas pelo curso de Pedagogia.

A partir da edição da Resolução SEE 3.995 de 24 de outubro de 2018 e da Nota Técnica SB/SG Nº 1/2018, as funções de Supervisor Pedagógico e Orientador Educacional na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais foram unificadas no cargo de Especialista em Educação Básica/EEB, atingindo com isso todos os servidores efetivos nomeados posterior a outubro de 2018 (data da Resolução SEE 3.995) e todos os servidores designados a partir de 2019.

Ainda conforme a Nota Técnica SB/SG nº 1/2018,

Nesse sentido e num contexto de superar a dicotomização das atividades de Orientação e Supervisão e constituir a função de Coordenação Pedagógica nas unidades escolares, a Secretaria de Estado de Educação, por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, vem estruturando a ação de formação continuada dos especialistas de Educação Básica. O **“Fortalecimento da Coordenação Pedagógica”** (grifo nosso) tem por objetivo principal formar continuamente os EEB da rede estadual, para que estes atuem na coordenação do processo de ensino e aprendizagem norteando o planejamento docente, o desenvolvimento e o acompanhamento das ações educacionais juntos aos estudantes.

Essas atividades de formação, ainda conforme a Nota, estruturam-se em três eixos principais de atuação do EEB na Coordenação Pedagógica: *Articulador* das ações que envolvem o processo de ensino aprendizagem; *Formador* – é o responsável pela formação continuada dos docentes e *Transformador* – educador que potencializa a ação educativa por meio do conhecimento pedagógico. Essa ação educativa deve promover o respeito as diversidades e a inclusão, a participação da comunidade escolar e de seu entorno, tendo em vista a promoção da qualidade social da educação considerando todas as dimensões da formação integral do sujeito.

Logo, no âmbito da educação mineira, os profissionais atualmente vinculados à Secretaria de Estado de Educação que exercem a função de Especialistas em Educação Básica, podem e são comumente identificados como Especialistas, Supervisores Pedagógicos, Orientadores Educacionais e mesmo Coordenadores Pedagógicos, sem prejuízo de suas atribuições, que são idênticas.

Minha formação superior é em Pedagogia, com “Habilitação em Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus” e foi concluída em dezembro de 1993, ainda sob a égide da Lei 5692/71, com posteriores apostilamentos para o exercício do Magistério na ed. infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo participado do certame promovido pelo Governo do Estado de Minas Gerais no ano de 2011 e assumido minhas funções em janeiro de 2013, na primeira turma convocada, minha identificação e assentamento funcionais trazem a indicação “Supervisão Pedagógica” após “Especialista em Educação Básica”, embora as atribuições das funções, agora unificadas, sejam idênticas como já exposto.

Conforme o Guia do Especialista em Educação Básica, um dos instrumentos didáticos destinados a orientação e suporte do trabalho do Especialista em Educação Básica das escolas públicas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, o Especialista em Educação Básica tem papel importantíssimo na coordenação e articulação do processo ensino-aprendizagem, sendo corresponsável, com a Direção da escola, na liderança da gestão pedagógica que deve ser o eixo a nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais.

O referido documento aponta três campos fundamentais de atuação na escola, interligados e articulados entre si e que abrangem as ações de planejamento, implementação, organização e avaliação do processo de ensinar e aprender, que são: Desenvolvimento Curricular e Ensino-Aprendizagem, Organização Escolar e Relações Internas e com a Comunidade.

No tocante ao desenvolvimento curricular e ensino-aprendizagem, considerado o foco principal do trabalho, é dada ênfase na necessidade de se garantir a articulação de ações que promovam a interdisciplinaridade e o trabalho participativo dos docentes, enfatizando o currículo básico comum e estratégias diversificadas, objetivando o aprendizado dos alunos.

Outro importante documento norteador do trabalho do Especialista é o Caderno de Boas Práticas dos Especialistas em Educação Básica de Minas Gerais, que aponta a Formação Continuada e o Relacionamento com Professores e Diretor como um dos cinco eixos fundamentais da prática desse profissional.

Diante dessas atribuições, como é a prática profissional do Especialista/Coordenador Pedagógico? Para PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, em pesquisa realizada em 2011 com um grupo de coordenadores pedagógicos, quando estes foram questionados sobre suas atribuições, a maioria revelou uma tensão entre aquilo que era desejado e o que de fato acontecia. Demandas administrativas, questões disciplinares, tarefas burocráticas, atendimento aos pais entre outros, foram questões apontadas pelos coordenadores como desviantes de sua função precipuamente pedagógica.

Para as autoras (2011, p. 230):

O coordenador assume a liderança pedagógica das escolas junto com os diretores escolares. É importante que se definam as atribuições de cada um, para que não haja confusão nem desorganização na gestão da escola. Cabe ao coordenador pedagógico a formação dos professores e ser o principal articulador de redes de aprendizagem.

Segundo GEGLIO (2010, p.117), o coordenador pedagógico é um agente da formação continuada quando consegue reunir os professores para discutir questões e problemas pedagógicos que ocorrem dentro de suas salas de aula, salientando assim a grande importância das reflexões ocorridas nos momentos coletivos.

No tocante a ação articuladora, formadora e transformadora do Especialista/Coordenador Pedagógico, especificamente quanto a promoção do respeito as diversidades e a inclusão nas escolas, os desafios são muitos.

Ao confrontar a carência na formação pedagógica voltada a Educação Especial e Inclusiva com as atribuições profissionais, especificamente aquelas voltadas à formação continuada, chega-se à necessária e urgente constatação: é preciso que os momentos de estudo e encontros coletivos entre os professores, mediados pela Coordenação Pedagógica, sejam também utilizados para reflexões, estudos e orientações sobre Educação Inclusiva, com discussões de intervenções pedagógicas eficazes e adequadas, a fim de garantir que a sala de aula seja um espaço de e para todos.

É, portanto, a partir desse confronto vivido cotidianamente em minha práxis e pela minha plena convicção de que a atuação do Especialista/Coordenador Pedagógico não pode prescindir de seu papel fundamentalmente pedagógico (e não administrativo, campo a que ele muitas vezes é direcionado), que optei pelo tema apresentado.

4 JUSTIFICATIVA DA IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR TAL QUESTÃO E NÃO OUTRA

Conforme a Resolução SEE N° 3205 de 26 de dezembro de 2016, que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências, os professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais devem cumprir, conforme sua carga horária total de trabalho, um período mensal de atividades extraclasse definidos pela Direção e períodos de planejamento semanal individual, tanto na escola quanto em local escolhido pelo profissional.

A carga horária coletiva é utilizada pelas escolas para encontros, em que são passadas e discutidas as normas estabelecidas pelo Governo de Minas Gerais, pela Secretaria de Estado de Educação, pelas Superintendências de Ensino e pela Direção de cada unidade escolar. Via de regra, o tempo destinado à discussão de questões administrativas é pequeno, cabendo ao Especialista a condução da maior carga horária. É nesse ponto que, cumprindo seu papel de formador, pode este profissional direcionar o grupo às discussões pedagógicas que envolvem a escola como um todo. Também podem ser utilizados para fins de formação em serviço os períodos de planejamento semanal individual que devem ser cumpridos na escola.

Conforme PLETSCHE (2009, p. 145):

(...) o investimento na formação docente em nível superior por si só não resolverá a complexidade dos problemas educacionais brasileiros historicamente reproduzidos, como, por exemplo, o analfabetismo. É preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (MENDES, 2002). Ou seja, a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática.

Logo, a práxis pedagógica discutida no espaço escolar, entre os pares, é parte fundamental nesse processo ação-reflexão-ação. Considerando a demanda crescente de matrículas de alunos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação, tendo em vista

a carência na formação pedagógica necessária para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo para todos e podendo-se utilizar de um espaço coletivo e individual de reflexão e discussão, foi que se pensou nessa intervenção.

Importante frisar que, ao se propor um trabalho pedagógico voltado à inclusão, não se pode prescindir da reflexão de que nenhum ser humano é igual e que todos precisam ser atendidos em suas especificidades. BUENO (1999), diz que a inclusão coloca a questão da incorporação das crianças deficientes no ensino regular sobre outra ótica ao reconhecer a existência das mais variadas diferenças. Com isso, um projeto de intervenção pedagógica sobre inclusão, voltado à formação profissional continuada dos professores, precisa incluir todos os alunos, indistintamente, tornando-se verdadeiramente inclusivo se e somente se assim o fizer.

A construção de um espaço escolar mais democrático, coeso, solidário, consciente e colaborativo é necessária e urgente e penso que o Especialista em Educação/Coordenador Pedagógico tem um papel de grande importância nesse sentido, o que justifica a minha escolha pelo tema.

5 OBJETIVO GERAL

Desenvolver na e com a escola uma proposta de Formação Continuada em Educação Inclusiva dentro dos espaços coletivos de planejamento estabelecidos pela Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, sob orientação do Especialista em Educação Básica.

6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Refletir sobre diversidade e inclusão na sociedade e na escola, bem como os aspectos legais a elas relacionados.
2. Propor alternativas pedagógicas para o acesso e permanência de todos na escola, no segmento do Ensino Fundamental.
3. Criar estratégias de intervenções pedagógicas visando a inclusão e a permanência de todos os alunos na escola.

7 ALTERNATIVAS ESCOLHIDAS PARA A INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção foi gestada durante a disciplina “Docência em Tempos e Espaços de Educação Inclusiva, neste mesmo curso, sob orientação das professoras Márcia Marin e Mylene Santiago. Durante uma conversa com a professora Márcia, ao falar das minhas expectativas quanto ao trabalho desenvolvido em sua disciplina ter uma aplicabilidade real em minha prática, recebi da mesma a sugestão de utilizá-lo na construção do meu trabalho de conclusão de curso.

O trabalho naquele momento, realizado em parceria com a colega Rejane Helena Damas, foi pensado para a realidade da escola em que naquele momento eu estava lotada. No entanto, após pedido de mudança de lotação, fui para outra escola, onde passei a exercer minhas funções a partir de fevereiro deste ano e onde será feita a aplicação do que foi pensado e construído, com os devidos ajustes à nova realidade.

8 CRONOGRAMA

A intervenção foi organizada em dois encontros coletivos de quatro horas cada um, e seis encontros individuais ou em pares de trabalho, de uma hora cada, totalizando quatorze horas. pensada para um total de 14 horas, distribuídas em 02 Reuniões Pedagógicas coletivas de 08 horas e 08 momentos de planejamento individual com os professores, assim realizados:

AÇÃO	PREVISÃO DE REALIZAÇÃO
Atividade coletiva: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da proposta de intervenção; • Refletindo sobre a formação profissional do professor e suas concepções sobre educação inclusiva; 	29/04: Duração da reunião - 4:00h (a noite)
Atividade individual ou com pares de trabalho: Refletindo sobre a diversidade na escola, desafios e possibilidades.	29/04: Duração da reunião: 3 reuniões de 1:00h cada = 3h. (durante o dia) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Primeiros anos ➤ Segundos anos ➤ Terceiros anos

<p>Atividade coletiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletindo sobre o direito ao acesso e à participação: educação para todos; • Conhecendo a legislação sobre Educação Inclusiva federal e estadual; • Conhecendo o conceito de Desenho Universal. 	30/04 – Duração da reunião: 4h (a noite)
<p>Atividade individual ou com pares de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletindo sobre a diversidade na escola, desafios e possibilidades. 	<p>30/04 – Duração da reunião: 3 reuniões de 1:00h cada = 3h. (durante o dia)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quartos anos ➤ Quintos anos ➤ Professoras de Apoio e Eventual
TOTAL	14 HORAS

9 RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2003, p. 12)

A intervenção foi primeiramente pensada para ocorrer num único horário coletivo de oito horas, mais as horas individuais/em dupla. No entanto, questões relacionadas à nova gestão política no governo de Minas Gerais, que trouxe exigências específicas de pautas e datas de cumprimento de calendário escolar, fez com que essa intervenção somente viesse a ocorrer em final de abril em dois dias coletivos e seis tempos individuais/em dupla. Todos os momentos foram utilizados dentro do tempo de cumprimento de planejamento dos professores, comumente chamados de “Módulo 2”.

No primeiro encontro coletivo foi feita a apresentação da proposta de intervenção. Recém-chegada à essa escola e já envolvida na busca de informação sobre os alunos, suas dificuldades e necessidades específicas, procurei trazer para o momento uma conversa informal, levantando com os professores os casos de alunos que percebiam como destoantes dos demais alunos da sala e como isso os impactavam. Trouxe uma dinâmica para o grupo, intitulada “Abra os olhos!”, apresentada no anexo 1.

A intenção era provocar uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos que têm algum tipo de limitação. No entanto, além dessa questão, rapidamente trazida à tona pelos presentes, outras também se apresentaram. Uma das professoras participantes da dinâmica relatou ter se sentido em situação de desvantagem, ao perceber que a venda nos olhos da outra colega havia sido retirada enquanto a sua permanecia em seu rosto. Disse que isso a fez refletir sobre os diversos contextos em que não considerou as especificidades de cada criança de sua sala e ignorou os comportamentos frustrados daqueles que não tinham mecanismos idênticos aos dos colegas, bem-sucedidos em determinadas atividades. Percebi que havia, ali, já um entendimento de que a diversidade e o respeito à diferença eram compreendidos de forma mais ampla e não restrita aos alunos com deficiência.

Como bem explicita MENDES (2010, p. 22):

(...) nossos princípios baseiam-se em duas vertentes: a primeira diz respeito à convicção de que toda pessoa tem o direito de participar, em condições de igualdade, das diversas instâncias que compõem nossa sociedade, de modo a interagir com elas. No caso da educação, isso implica no direito da criança e do adolescente de frequentar a sala de aula comum e, concomitantemente, receber atendimento especializado, de acordo com as necessidades particulares; a segunda relaciona-se aos aprendizados decorrentes de nossa prática. De acordo com a nossa experiência, os alunos que compõem qualquer grupo ou turma são inevitavelmente diferentes entre si e desenvolve-se de maneira distinta.

Surpreendeu-me perceber que, durante a elaboração de questões incentivadoras à reflexão da dinâmica, eu inconscientemente criei situações de discussão em torno da deficiência e não da diversidade.

Em seguida, o grupo foi orientado a ler um texto de CARDOSO (2007), intitulado “O professor, um profissional” (Anexo 2).

A reflexão se deu em torno da identidade do professor, sua formação, a formação continuada em serviço entre outros assuntos. Nesse ponto, destaco a fala de uma das professoras: “As formações são sempre pensadas de cima para baixo, como se o saber que adquirimos em serviço não servisse de nada, como se não tivesse valor.” Uma outra professora acrescentou: “Geralmente são formações feitas por quem nem em sala de aula pisou na vida, ou lá esteve por pouco tempo. Estamos cansados de receber orientações que não tem aplicabilidade em nossa prática profissional!”.

Questões como a baixa autoestima e a pouca autonomia também foram discutidas. Como disse uma professora, era importante falar disso, principalmente por estarmos “num

momento político em que vemos nossas vozes sendo cada vez mais caladas e todos cada vez mais passivos”.

O primeiro encontro deixou bem claro que não haverá formação possível junto aos professores se ela não se der de forma coletiva, integradora, acontecendo de dentro para fora, com o protagonismo desses profissionais. Entendi que boa parte da resistência que muitas vezes são apontadas no tocante à formação em serviço dos professores se dá pelo fato de que as vozes não são ouvidas ou não são aceitas, quando da construção desses processos formativos.

Também ficou clara a compreensão, por parte dos professores, quanto a diversidade escolar e a necessidade de se construir um trabalho integrador e multifacetado com os alunos, sendo um dos maiores obstáculos apontados o pouco tempo para buscar informações sobre a criança, estabelecer uma rede de apoio e construir aulas dinâmicas e inclusivas com poucos recursos materiais e tempo.

O segundo momento coletivo teve início com uma discussão sobre inclusão, em que foi apresentado um quadro ilustrativo contendo as palavras EXCLUSÃO – SEGREGAÇÃO – INTEGRAÇÃO – INCLUSÃO (Anexo 4). Foi um momento muito significativo e rico em discussão, visto que vários professores disseram que em suas práticas pedagógicas muitas vezes agiram mais integrando os alunos do que incluindo. Quando questionados sobre a diferença entre um e outro, uma das professoras disse que em sua prática cotidiana ela integrava os alunos em sala, principalmente aqueles que tinham mais dificuldades de aprendizagem ou alguma deficiência e o fazia colocando-os em lugares próximos a ela, mas isolados das demais crianças, como se assim fazendo ela pudesse conseguir “dar mais conta” de ajuda-los.

No entanto, a partir dessa reflexão, percebeu que o gesto integrador, embora eivado de boas intenções, também trazia em si um viés excludente. Ao não considerar o aluno como parte da sala de aula ou estabelecer que o que ele sabia (ou não) não era digno de ser colocado como parte do grupo.

Um momento que me marcou foi quando uma das professoras citou a sua dificuldade em construir um Plano de Desenvolvimento Individual – PDI para os alunos com deficiência, o que abriu espaço para uma ampla e calorosa discussão. Uma fala se destacou: uma das professoras, aparentando algum nível de aborrecimento e desconforto, disse que não era obrigada a fazer PDI, que isso era atribuição exclusiva dos profissionais que atuam diretamente no AEE.

A fala dessa professora é muito importante, pois desvela não só um desconforto em não saber a posição que ela, professora regente, ocupa na construção do plano de atendimento pedagógico a um aluno sob sua responsabilidade como também expõe indiretamente a visão de que essa é uma tarefa que “pesa e exige” mais compromisso e trabalho. Também se entende haver nessa fala um nível de medo diante da suposição de que ela, professora, tem pouca preparação para a tarefa e que os profissionais do AEE são mais capacitados para tal. Estas questões, felizmente, puderam ser discutidas também nos momentos individuais ou em dupla, quando alguns materiais destinados á construção do PDI do aluno foram estudados e disponibilizados para os professores. Posteriormente foi destinado tempo ao estudo de leis específicas voltadas ao atendimento educacional especializado, conhecimento da estrutura de atendimento aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação no estado de Minas Gerais.

Para tanto, leu-se o fragmento de um texto de MENDES (2010), presente no livro “Artes visuais na educação inclusiva” (Anexo 3). Nesse momento, buscou-se junto aos professores fazer uma reflexão: inclusão para normalizar ou inclusão para singularizar? Quais os maiores desafios na construção de um planejamento inclusivo?

Um ponto forte levantado por um professor foi a necessidade de a escola construir uma rede de apoio ao estudante, com levantamento de instituições e profissionais em condições de prestar atendimento e apoiar os alunos, suas famílias e a escola. Deu como exemplo profissionais psicólogos, psicopedagogos, neuropediatras e mesmo os serviços disponibilizados pelo CRAS, CAPS, Conselho Tutelar etc. O professor reforçou sua fala, apontando locais próximos à escola que prestam atendimentos especializados de forma gratuita ou com valores simbólicos e que muitas vezes não sabemos dessas pessoas. Sugeriu que a escola organize esses contatos, de forma a melhorar o sistema de apoio e otimizar as intervenções, quando extrapolam os limites da sala de aula.

A discussão em pares nos momentos individuais e a disponibilização de materiais se mostraram muito efetivas, visto que houve a possibilidade de, no espaço mais intimista, ouvir as inseguranças e as fragilidades dos professores em relação ao seu próprio trabalho e entender que as dificuldades na construção de materiais e relatórios muito se deve à carência de tempo e pouca experiência e segurança em estabelecer um ponto de partida. A “Ficha para levantamento de informações sobre o aluno pelo(a) professor(a)” (Anexo 5) foi muito bem recebida por todos, pois traz uma série de informações que podem ser coletadas e registradas de forma rápida, para posteriormente auxiliar na construção do relatório circunstanciado que compõe o PDI.

Da mesma forma, a Ficha “Entrevista familiar para levantamento de dados do aluno” (Anexo 6), é de fácil aplicação e reúne dados fundamentais para a construção do histórico do aluno, constante no PDI.

Por fim, o anexo 7 traz um modelo de Plano de Desenvolvimento Individual – PDI bastante simples e direto. Percebeu-se que grande parte da dificuldade do professor na construção desses materiais tem relação direta com o pouco contato com registros. Em sua maioria, os professores não disponibilizam muito tempo de sua prática profissional no registro do que desenvolvem, perdendo assim grandes oportunidades não só de organizar e otimizar seu trabalho como também de divulgá-lo. Muitas e ótimas ideias são geradas e aplicadas nas escolas, mas ficam somente por ali mesmo.

Percebi que este é um espaço valoroso, bem-vindo e necessário ao Especialista: contribuir na construção, organização e registro da vida escolar, construindo assim um verdadeiro histórico da escola, que lhe conferirá identidade e contribuirá para a melhoria na qualidade do que se produz e se vive nesse espaço. Com isso, a elaboração e atualização do Projeto Político Pedagógico da escola ocorrerá de forma tranquila, como resultado natural dos percursos vividos e registrados cotidianamente.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intervir na atuação do professor, oferecer possibilidades de atuação e sugestões de trabalho demandam sensibilidade e espírito disposto e aberto. Para que a atuação do Especialista possa ser bem recebida e eficaz, ela precisa estar acompanhada da intenção do fazer coletivo, quebrando com pré-concepções antigas de hierarquias que prejudicam e afastam os atores escolares. Sem a disposição ao diálogo, a compreensão e recepção da diversidade e o espírito aberto não é possível construir coletivamente. Quando se fala em inclusão, então, fica mais evidente essa necessidade: não é possível compreender e atuar na diferença da sala de aula quando não se aceita e abraça a diferença presente na equipe pedagógica. O projeto abriu espaço ao diálogo e a construção de uma escola com identidade inclusiva, a partir de um pontapé inicial do Especialista em Educação. No entanto, como processo que se propõe ser, não se findou nesse curto espaço de tempo. Pelo contrário, mostra-se pulsante e exposto às inúmeras demandas que surgem e ainda surgirão no cotidiano da vida da escola. A discussão sobre diversidade e inclusão e os aspectos legais a elas relacionadas, ofereceram ricos momentos de reflexão, que certamente serão retomados nos próximos encontros coletivos e nos planejamentos individuais.

11 REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BUENO, J. G. S. JGS. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas.** Revista Brasileira de Educação Especial. Volume 3, 5 ed. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, 1999.

CARDOSO, B. O professor, um profissional. **Ensinar: tarefa para profissionais.** Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 19-20.

GEGLIO, P.C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In:* PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo, Loyola, 2010, p 113-119.

GOUVEIA, B. e PLACCO, V. M. N de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In:* **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** ALMEIDA, L. R de PLACCO e V. M. N. de SOUZA (Org.). 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 1 ed., 2003.

MENDES, R. H. *In:* MENDES, R.H; CAVALHERO, J.; GITAHY, A. M.C. **Artes visuais na educação inclusiva: Metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes.** São Paulo: Petrópolis, 2010.

PLACCO, V. M.N.S., ALMEIDA, L. R., SOUZA, V. L. T. **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo: Fundação Vitor Civita/Fundação Carlos Chagas, v. 1, n. 2, 2011, p. 227-287.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar, n. 33, p. 143-156. Editora UFPR. Curitiba, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Guia do Especialista em Educação Básica.** Belo Horizonte, 2010.

_____. Caderno de Boas Práticas dos Especialistas em Educação Básica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

_____. NOTA TÉCNICA SB/SG nº1. Dispõe sobre a Carreira de Especialista em Educação Básica – EEB. Belo Horizonte, 18 de outubro de 2018.

_____. ORIENTAÇÃO SG/SISAP CENTRAL 001/2019. Orienta sobre a unificação da categoria profissional de Especialista em Educação Básica. Belo Horizonte, 13 de fevereiro de 2019.

_____. RESOLUÇÃO SEE Nº 7150, DE 16 DE JUNHO DE 1993. Define atribuições dos Especialistas de Educação (Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais) da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

_____. RESOLUÇÃO SEE Nº 3205, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2016. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências. Publicação MG 27/12/2016, pág. 25, 26, 27 e 28.

_____. RESOLUÇÃO SEE Nº 3.995, DE 24 DE OUTUBRO DE 2018. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

ANEXO 1

DINÂMICA “ABRA OS OLHOS”

Tempo de duração: 30 minutos

Atitudes: relacionamento interpessoal, senso crítico, trabalho em equipe, autodesenvolvimento.

Objetivos:

Desenvolver novas posturas no grupo

Refletir sobre as dificuldades por que passam as pessoas com algum tipo de deficiência ou limitação, numa sociedade despreparada para inclui-las.

Materiais: duas vendas para os olhos, um balão

Procedimentos:

Forma-se um círculo com os participantes, menos dois, que serão os voluntários.

Os dois voluntários devem ter os olhos vendados e ser colocados no centro do círculo.

Ao sinal do coordenador, eles iniciarão uma disputa para ver quem consegue pegar o balão e estourá-lo.

Assim que essa disputa tem início, o coordenador faz sinal para o grupo não dizer nada e desamarra a venda dos olhos de um dos voluntários, deixando o outro vendado e tentando pegar o balão. O balão é retirado do centro.

Depois de um certo tempo, suficiente para que os resultados das duas situações sejam bem observados, o coordenador retira a venda do outro voluntário e encerra a experiência, abrindo um debate sobre o que se presenciou.

Reflexões possíveis:

Como se sentiram durante a realização da atividade? Por quê?

Qual foi a postura do grupo? Como se sentiram diante da dinâmica?

O que isso tem a ver com a nossa realidade, em se tratando de Educação Inclusiva?

Quais as dificuldades por que passou o colega que estava vendado?

Quem estabelece as regras do jogo da vida social, política e econômica hoje? Como isso influi na vida das pessoas com deficiência?

Como podemos contribuir para que as pessoas com algum tipo de deficiência consigam ter acesso e condições de vida em igualdade aos que não tem?

Observações:

A reação dos participantes pode ser muito variada. Por isso, é conveniente refletir sobre algumas posturas, como indiferença, indignação, isenção de responsabilidade, desconforto, solidariedade etc.

ANEXO 2

O professor, um profissional

Beatriz Cardoso

“Para que alguém se veja como profissional, é preciso que tenha a oportunidade de ser reconhecido como tal, inclusive no seu processo de formação.

Os professores que atuam no ensino fundamental muitas vezes não se sentem profissionais, pois não são vistos como tal, seja na representação que a sociedade faz deles, seja na caracterização das suas situações de trabalho. Ainda existe uma forte ideia de que ensinar é tarefa fácil, que qualquer pessoa dedicada e paciente pode realizar sem grandes dificuldades. Não é considerada a complexidade que tal tarefa envolve: necessidade de conhecimentos, capacidades e práticas específicas (o que de fato configura o ensino como um campo profissional).

A transformação dessa concepção, principalmente por parte dos próprios professores, é fator importante para a mudança das condições de trabalho e da própria organização institucional dos sistemas educativos que interferem na qualidade de atuação desses profissionais. Por isso, programas de formação, por natureza transitórios, precisam enfrentar essa questão se tiverem como intenção promover mudanças permanentes.

Sabemos que tais mudanças dependem também, e em altíssimo grau, de transformações legais, vontade política e condições econômicas. É no modo de pensar e na construção da autoimagem dos professores que a formação pode intervir.

Ser profissional pressupõe, além de uma preparação específica para realizar as tarefas da área de atuação, um processo de desenvolvimento permanente para fazer frente aos desafios constantes [...] e para acompanhar os avanços e modificações produzidos no campo de trabalho.

Na formação continuada de professores que atuam nas redes de ensino, a estratégia é, considerando-os como profissionais que são, pautar o trabalho formativo por esse fato, tanto no que se refere à metodologia quanto no que se refere aos espaços dedicados à formação.

No âmbito metodológico, isso significa reconhecer os saberes dos professores e realizar um trabalho que inclua esses saberes, independentemente de serem ou não coerentes com os conteúdos da formação, e, ainda, tomar como base suas práticas profissionais reais (o que se discutirá nos próximos capítulos). Quanto aos espaços dedicados à formação, referimo-nos, entre outras, a situações de participação, como protagonistas, em seminários que reúnam profissionais para debater e refletir sobre questões de seu trabalho e, também, a instituições especialmente construídas para dar suporte permanente ao desenvolvimento profissional (tais como bibliotecas especializadas e centros de referência, que são também pontos de encontro entre profissionais).

Seguem-se algumas evidências do quanto é possível avançar ao tomar o processo de formação como uma interação entre profissionais. O primeiro item – Assumir a palavra no espaço público, como profissional – trata de um momento marcante no processo de formação dos professores, em que estes assumem um considerável grau de autonomia; o segundo – Institucionalização do desenvolvimento profissional – aponta a necessidade de criar condições para a permanência e integração da formação ao cotidiano dos profissionais da Educação; e o terceiro – Ocupar o lugar de profissional desde o início da formação – discute a relação dos professores com o processo formativo, que depende das concepções adotadas tanto a respeito da aprendizagem quanto do que é ser professor.”

CARDOSO, Beatriz (org.). *O professor, um profissional*. In: *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro, Record, 2007, p. 19-20.

ANEXO 3

“...nossos princípios baseiam-se em duas vertentes: a primeira diz respeito à convicção de que toda pessoa tem o direito de participar, em condições de igualdade, das diversas instâncias que compõem nossa sociedade, de modo a interagir com elas. No caso da educação, isso implica no direito da criança e do adolescente de frequentar a sala de aula comum e, concomitantemente, receber atendimento especializado, de acordo com as necessidades particulares; a segunda relaciona-se aos aprendizados decorrentes de nossa prática. De acordo com a nossa experiência, os alunos que compõem qualquer grupo ou turma são inevitavelmente diferentes entre si e desenvolvem-se de maneira distinta. Estratégias pedagógicas e métodos de avaliação que pressupõem homogeneidade no processo de ensino e aprendizagem excluem aqueles que não atingem padrões inflexíveis de desempenho.

Acreditamos que os educadores terão maior chance de cumprir o seu papel a partir do momento em que perceberem e explorarem as singularidades de cada aluno. Incluir, portanto, não significa “normalizar”, tentar encaixar alguém considerado diferente em um modelo tal qual ele se apresenta. Adaptações superficiais são efêmeras e não dão conta do recado. Para nós, incluir corresponde a “singularizar”, assumir como ponto de partida que todo aluno é único no que se refere à sua história e suas potencialidades. Diante desse dado, a missão do educador é construir, caso a caso, um projeto pedagógico que reconheça essas diferenças, mesmo que tenhamos consciência de nossas limitações em identificá-las.”

Rodrigo Hübner Mendes

ANEXO 4

EXCLUSÃO – SEGREGAÇÃO – INTEGRAÇÃO - INCLUSÃO



Fonte: <https://pgl.gal/quando-a-ordem-altera-o-produto/exclusao-segregacao-integracao-inclusao/>

ANEXO 5

FICHA PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES SOBRE O ALUNO PELO(A) PROFESSOR(A)

Escola: _____
 Nome do Aluno (a): _____
 Data de Nascimento: ___ / ___ / ___ Idade: _____
 Endereço: _____
 Telefones: _____ Responsável pelo preenchimento: _____
 Data do preenchimento: _____

Após observações, conversas informais e atividades diagnósticas realizadas com o aluno, regularmente matriculado no ____ ano do Ensino Fundamental, concluímos que:

1. Em relação à assimilação e fixação dos conteúdos:
 - O aluno é excelente, independente e realiza todas as atividades.
 - O aluno é muito bom, porém tem necessidade de consultar o professor.
 - O aluno possui dificuldade, é dependente do professor, mas realiza apesar de apresentar bastante lentidão.
 - O aluno possui dificuldade, é extremamente dependente do professor, não consegue realizar nada sozinho e não demonstra vontade em aprender.

Obs.: _____

2. Concentração e atenção às explicações em sala de aula:
 - O aluno é participativo.
 - O aluno é participativo, mas se empolga demais o que às vezes atrapalha.
 - O aluno participa somente quando é solicitado.
 - O aluno não participa da aula. Demonstra apatia.
 - O aluno é distraído, conversa e ainda atrapalha os demais.

Obs.: _____

3. Quanto à correção:
 - O aluno não consegue corrigir os erros sozinho, necessita que o professor lhe oriente durante a correção, pois se distrai com muita facilidade.
 - O aluno é excelente. Consegue identificar e corrigir seus erros sem auxílio do professor.
 - O aluno não corrige certo da lousa (quadro), pois apresenta dificuldades de visão.
 - O aluno não corrige certo da lousa (quadro), devido à falta de atenção e inquietação.

Obs.: _____

4. Quanto ao relacionamento do aluno com os colegas:
 - Relaciona-se bem com todos os colegas.
 - Não se relaciona bem com os colegas, gosta de se isolar.
 - Não se relaciona bem com os colegas, é agressivo.
 - Demonstra resistência em fazer trabalhos em equipe.

Obs.: _____

5. Quanto à Caligrafia e desempenho do aluno em sala de aula:

- O aluno é excelente, tem a letra boa, é caprichoso e não apresenta erros.
- O aluno é excelente, mas por querer ser o primeiro da classe a terminar, acaba deixando a desejar no capricho e na letra.
- O aluno tem uma caligrafia boa, porém com muitos erros.
- O aluno tem uma caligrafia ruim, mas não apresenta erros.
- O aluno tem uma letra muito bonita e sem erros, mas demora muito para copiar.
- O aluno não solta espaço ao copiar.

Obs.: _____

Quanto à disciplina:

- O aluno apresenta comportamento excelente tanto em sala de aula, como fora.
- O aluno apresenta comportamento excelente em sala, porém fora, é agitado e agressivo.
- O aluno conversa, porém, acata às regras da sala. Uma chamada de atenção é suficiente.
- O aluno é indisciplinado, cabendo ao professor chamar-lhe a atenção em muitos momentos.

Obs.: _____

Quanto ao reforço:

- O aluno não necessita de reforço paralelo.
- O aluno necessita de reforço e comparece a todos.
- O aluno necessita de reforço, mas não comparece devido à resistência dos pais ou do próprio aluno.
- O aluno comparece aos reforços, mas apresenta resistência em realizar as atividades propostas (pede para ir ao banheiro; beber água, distrai-se com facilidade, conversa, brinca).
- A escola não oferece um reforço escolar extra turno, mas é feita a intervenção pedagógica no período em que estuda.

Obs.: _____

Quanto ao dever de casa:

- O aluno realiza o dever de casa com capricho.
- O aluno realiza o dever de casa sem capricho.
- O aluno não realiza o dever de casa.

Obs.: _____

Quanto à Leitura:

- O aluno ler com fluência e entonação adequados.
- O aluno ler, mas não respeita os sinais de pontuação.
- O aluno tem dificuldade na leitura das palavras.
- O aluno ainda não ler.

Obs.: _____

Quanto ao uso de óculos:

- O aluno não usa óculos.
- O aluno usa óculos normalmente.
- O aluno mostra resistência em usar os óculos, desta forma o professor tem que solicitar constantemente que o mesmo faça uso correto.

Obs.: _____

Em relação à assiduidade do aluno:

- Falta muito e as mesmas o estão prejudicando no aprendizado.
- O aluno não falta, exceto quando necessário.

Obs.: _____

Em relação a seus materiais:

- Organiza com ajuda do(a) professor(a).
- Organiza com total independência.
- Não consegue se organizar.
- Esquece frequentemente os materiais na sala de aula.
- Esquece frequentemente os materiais em casa.
- Perde frequentemente os materiais.

Obs.: _____

Em relação aos responsáveis:

- Aparentemente "necessitam" de atenção especial.
- Participam quando solicitados à presença na escola.
- São criteriosos, indagam bastante e acompanham o desenvolvimento do filho. Totalmente participativos.
- Não são participativos e pouco comparecem à escola atividades.

Obs.: _____

Quanto ao raciocínio lógico matemático:

- Reconhece sistema de numeração: () SIM () NÃO
- Consegue contar sequencialmente: () SIM () NÃO
- Relaciona número a quantidade; () SIM () NÃO
- Necessita de apoio concreto: () SIM () NÃO () ÀS VEZES
- Possui raciocínio lógico-matemático, sabendo relacionar números as quantidades, contando, agrupando, classificando e ordenando. () SIM () NÃO
- Estabelece raciocínio para situações problemas as quais é submetido: () SIM () NÃO
- Resolve e desenvolve problemas, consegue participar de jogos como dama, xadrez?
() SIM () NÃO () NÃO APLICADO
- Faz leitura e interpretação de gráficos e tabelas? () SIM () NÃO
- Consegue efetuar situações-problema, e operações segundo solicitações próprias ao seu nível de desenvolvimento? () SIM () NÃO
- Realiza algumas operações? Quais?

- Para as situações problemas, apresenta raciocínio rápido?

- () SIM () NÃO
- Reconhece dinheiro e seu valor? () SIM () NÃO
 - Precisa de auxílio de materiais de apoio (calculadoras, jogos, palitos e outros)?
() SIM () NÃO () AS VEZES

6. Outras informações a serem acrescentadas:

Assinatura do (a) professor (a): _____

Assinatura do Especialista em Educação Básica: _____

Assinatura da Direção: _____

Juiz de Fora, _____, de _____ de 20____.

ANEXO 6

ENTREVISTA FAMILIAR PARA LEVANTAMENTO DE DADOS DO ALUNO

ESCOLA:

Nome do aluno:
Data de nascimento:
Responsáveis pelo aluno:
Ano de escolaridade:
Data da entrevista:
1. Dados sobre a gestação
2. Dados sobre a infância
• A criança nasceu com algum problema de saúde?
• Quando a criança falou e andou? Foi no tempo certo?
• A criança teve alguma doença que deixou sequelas?
• A criança sofreu algum acidente ou trauma que tenha deixado sequelas?
• A criança passou por alguma intervenção cirúrgica? Se sim, descreva.

3. Dados sobre escolarização	
• Idade com que começou a frequentar a escola	
• Houve alguma pausa/interrupção?	
• Como tem sido o percurso escolar até o momento?	
• Há quanto tempo está nesta escola?	
• Por quais escola já passou? Descreva o motivo da saída.	
• A criança está inserida em algum projeto no turno ou em contra turno? Se sim, qual é o objetivo e quem é responsável?	
4. Dados clínicos	
• A criança tem algum diagnóstico clínico? Se sim, qual é, quando foi dado e qual o profissional responsável?	
• O aluno faz uso de algum medicamento? Especifique em caso afirmativo.	
• O aluno faz algum acompanhamento clínico? Especifique em caso afirmativo.	
• A escola mantém contato com o(s) profissionais que fazem atendimento ao aluno?	
5. Outros dados	
• A criança frequenta algum atendimento pedagógico/psicopedagógico extraescolar? Se sim, especifique.	

<ul style="list-style-type: none"> • Qual o nível de escolaridade das pessoas da casa?
<ul style="list-style-type: none"> • Quem ajuda a criança com as atividades escolares?
<ul style="list-style-type: none"> • Qual ou quais a(s) pessoa(s) de referência para a criança na família?
<ul style="list-style-type: none"> • Outras observações que forem necessárias

Informações obtidas em ____/____/____

Profissional responsável: _____ Função: _____

Responderam a entrevista: _____

Parentesco com o aluno: _____

Assinaturas:

ANEXO 7

MODELO DE PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL - PDI

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL - PDI

Ano letivo: _____

1. DADOS DA ESCOLA

- 1.1 Nome da Escola:
- 1.2 Código da Escola:
- 1.3 Ato autorizativo:
- 1.4 Endereço:
- 1.5 Município:
- 1.6 Telefone:
- 1.7 Responsáveis pela elaboração:
- 1.8 Data da elaboração:

2. DADOS DO ALUNO

Nome	
Data de nascimento	
Mãe	
Pai	
Endereço	
Ano/Ciclo de Escolaridade	

- 2.1 **Necessidades educacionais especiais apresentadas decorrentes da deficiência/TGD/Superdotação:** _____
- _____

3. RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO

3.1 HISTÓRICO DE VIDA DO ALUNO

- 3.1.1 Dados sobre a gestação.
- 3.1.2 A criança nasceu com algum problema de saúde?
- 3.1.3 Quando a criança andou? Quando falou? Foi no tempo certo?

- 3.1.4 A criança teve alguma doença que deixou seqüela? Indicar em afirmativo.
- 3.1.5 A criança sofreu algum acidente ou trauma que tenha deixado seqüela?
- 3.1.6 A criança passou por alguma intervenção cirúrgica? Se sim, descreva.

3.2 DADOS CLÍNICOS

- 3.2.1 Há algum diagnóstico clínico? Se sim, qual é, quando foi dado e qual profissional o atesta?
- 3.2.2 O aluno faz uso de algum medicamento? Qual? Especifique nome e dosagem atual administrada.
- 3.2.3 Atualmente o aluno faz algum acompanhamento clínico (acompanhamento médico, terapêutico ou psicoterapêutico)? Qual e há quanto tempo?
- 3.2.4 A escola mantém contato com os profissionais em questão?

3.3 DADOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO

- 3.3.1 Com que idade o aluno começou a frequentar a escola?
- 3.3.2 Quais escolas o aluno já frequentou? Se houve mudança de escola, pausas ou interrupções, citar o motivo:
- 3.3.3 Há quanto tempo está matriculado na atual escola? Qual o ciclo/série em que está enturmado?
- 3.3.4 Há quanto tempo está nesta série/ciclo/ao de escolaridade?
- 3.3.5 Participa de algum projeto no turno ou extra turno? Qual o objetivo do projeto? Quem é responsável por ele?
- 3.3.6 O aluno frequenta algum tipo de atendimento pedagógico ou psicopedagógico extraescolar? Se sim, especifique.
- 3.3.7 Qual o nível de escolaridade das pessoas da casa?
- 3.3.8 Quem ajuda as crianças em sua rotina de atividades escolares?
- 3.3.9 Qual ou quais pessoas são referência para a criança em sua família?
- 3.3.10 Outras observações que se fizerem necessárias.

4. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ALUNO – PLANO DE AÇÃO

4.1 CAPACIDADES COGNITIVAS E METACOGNITIVAS

<i>Conhecimentos e capacidades do aluno</i>	<i>Dificuldades que o aluno apresenta</i>	<i>Intervenção pedagógica desenvolvida com o aluno em sala de aula</i>

4.2 CAPACIDADES MOTORAS E PSICOMOTORAS

<i>Conhecimentos e capacidades do aluno</i>	<i>Dificuldades que o aluno apresenta</i>	<i>Intervenção pedagógica desenvolvida com o aluno em sala de aula</i>

4.3 CAPACIDADES INTERPESSOAIS E AFETIVAS

<i>Conhecimentos e capacidades do aluno</i>	<i>Dificuldades que o aluno apresenta</i>	<i>Intervenção pedagógica desenvolvida com o aluno em sala de aula</i>

4.4 CAPACIDADES COMUNICACIONAIS

<i>Conhecimentos e capacidades do aluno</i>	<i>Dificuldades que o aluno apresenta</i>	<i>Intervenção pedagógica desenvolvida com o aluno em sala de aula</i>

4.5 ÁREAS DO CONHECIMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA

<i>Capacidades definidas para o ano de escolaridade</i>	<i>Conhecimentos e capacidades do aluno</i>	<i>Dificuldades que o aluno apresenta</i>	<i>Intervenção pedagógica desenvolvida com o aluno em sala de aula</i>

4.6 ÁREAS DO CONHECIMENTO: MATEMÁTICA

<i>Capacidades definidas para o ano de escolaridade</i>	<i>Conhecimentos e capacidades do aluno</i>	<i>Dificuldades que o aluno apresenta</i>	<i>Intervenção pedagógica desenvolvida com o aluno em sala de aula</i>

4.7 ÁREAS DO CONHECIMENTO: HISTÓRIA

Capacidades definidas para o ano de escolaridade	Conhecimentos e capacidades do aluno	Dificuldades que o aluno apresenta	Intervenção pedagógica desenvolvida com o aluno em sala de aula

4.8 ÁREAS DO CONHECIMENTO: GEOGRAFIA

Capacidades definidas para o ano de escolaridade	Conhecimentos e capacidades do aluno	Dificuldades que o aluno apresenta	Intervenção pedagógica desenvolvida com o aluno em sala de aula

4.9 ÁREAS DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS

Capacidades definidas para o ano de escolaridade	Conhecimentos e capacidades do aluno	Dificuldades que o aluno apresenta	Intervenção pedagógica desenvolvida com o aluno em sala de aula

4.10 ÁREAS DO CONHECIMENTO: ARTE

Capacidades definidas para o ano de escolaridade	Conhecimentos e capacidades do aluno	Dificuldades que o aluno apresenta	Intervenção pedagógica desenvolvida com o aluno em sala de aula

4.11 ÁREAS DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO FÍSICA

Capacidades definidas para o ano de escolaridade	Conhecimentos e capacidades do aluno	Dificuldades que o aluno apresenta	Intervenção pedagógica desenvolvida com o aluno em sala de aula

--	--	--	--

5. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL APÓS IMPLANTAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

5.1 Estratégias de avaliação dos conhecimentos e capacidades trabalhados no processo de ensino e aprendizagem do aluno e do plano de intervenção pedagógica.

5.2 Agentes educacionais envolvidos no processo.

5.3 Identificação e análise das variáveis que se apresentam como barreiras para o processo educativo em suas múltiplas dimensões.

5.4 Construção de indicadores do desenvolvimento global do aluno (insatisfatório/satisfatório).

5.5 Avaliação dos apoios oferecidos e estratégias pedagógicas utilizadas relativamente às necessidades educacionais especiais do aluno (insatisfatório/satisfatório):

5.6 Forma e periodicidade da avaliação.

5.7 Encaminhamentos necessários e/ou propostas de continuidade.

6. Observações: _____

Juiz de Fora __ de _____ de 201__

ASSINATURA DOS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PDI
