

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO E O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UMA ESTRATÉGIA FORMATIVA?

CONTINUED TEACHER TRAINING FOR INCLUSION AND THE INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PLAN: A FORMATIVE STRATEGY?

Annie Gomes REDIG¹

Cristina Angélica Aquino de Carvalho MASCARO²

Flávia Barbosa da Silva DUTRA³

RESUMO: os pressupostos da educação inclusiva reafirmaram o direito irrestrito à educação. Mas a permanência física na sala de aula não basta, e para que todos os alunos realmente aprendam é relevante que as necessidades específicas de muitos deles sejam atendidas. E assim, a inclusão exige um trabalho articulado entre docentes da Educação Especial e aqueles que atuam na sala de aula comum. Nesta perspectiva, este ensaio teórico buscou refletir sobre a importância de ressignificar e inovar as formas de ensinar, independentemente, se os alunos possuem ou não alguma necessidade educacional especial. Além disso, a reflexão proposta aqui perpassa a formação docente que valoriza a individualização do processo de ensino-aprendizagem, tão importante para a efetivação das políticas de Educação Inclusiva. Por fim, a discussão evidencia a necessidade de transformação do olhar sobre o que é ensinar e o que é aprender nos dias atuais, considerando que a proposta do trabalho pedagógico com o Plano Educacional Individualizado (PEI) cria uma oportunidade para que a escola e os professores olhem para o seu aluno, percebam suas necessidades e trabalhem objetivando seu desenvolvimento e formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Formação Docente; Formação Continuada; Plano Educacional Individualizado.

ABSTRACT: the assumptions of inclusive education reaffirmed the unrestricted right to education. But the physical permanence in the classroom is not enough, and for all students to really learn it is relevant that the specific needs of many of them are met. So, inclusion requires articulated work between Special Education teachers and those who work in the common classroom. In this perspective, this theoretical essay sought to reflect on the importance of re-signifying and innovating ways of teaching, regardless of whether or not students have any special educational needs. In addition, the reflection proposed here permeates training of teacher that values the individualization of the teaching-learning process, so important for the implementation of Inclusive Education policies. Finally, the discussion highlights the need to transform the perspective on what it is to teach and what it is to learn at the moment, considering that the proposal of the pedagogical work with the Individualized Educational Plan (PEI) creates an opportunity so that the school and the teachers look at their students, perceive their needs and work towards their development and human formation.

KEYWORDS: Special Education; Teacher training; Continuing training; Individualized Educational Plan.

¹ Professora adjunta da Faculdade de Educação UERJ, tutora à distância do curso de Pedagogia CEDERJ e subchefe do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pela mesma Universidade. Especialista em Orientação Educacional e Pedagógica na Universidade Cândido Mendes. Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidade educacionais e especiais: práticas pedagógicas, cultura e aspectos psicossociais”. Contato: annieredig@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação Especial pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Gestão Pedagógica: Orientação e Supervisão Educacional pela Universidade Veiga de Almeida e em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes. Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Educação Especial da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), atuando como Coordenadora da Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional. Tutora de EAD do CEDERJ no curso de Pedagogia. Atua como professora convidada da disciplina Educação Inclusiva da Pós-Graduação Simonsen. Contato: cristinaangelicamascaro@gmail.com

³ Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-Doutora em Educação Física Especial pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Educação pela mesma Universidade. Mestre em Ciência da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco. Aperfeiçoamento em Educação Especial pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Educação Física pela Universidade Castelo Branco. Membro da Academia Paralímpica Brasileira e Revisora ad hoc da Revista Aproximando. Contato: fbsdutra@gmail.com

Atualmente parece claro que o desenvolvimento bem-sucedido de programas de educação com qualidade e, portanto, inclusivos passa incontornavelmente pela capacidade de o professor operar processos de diferenciação. Aliás, pode-se afirmar que diferenciação é sinónimo de bom ensino (McCall, 1988, cit. por Moore, 1992). Para Visser (1993), citado por Niza (1996), diferenciação será “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem” (p.47). (MORGADO, 2003, p.79)

INTRODUÇÃO

Desde a década de 90, com a chegada da inclusão de forma mais efetiva em nossa sociedade e após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), aconteceu uma mobilização maior no que tange a inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial em várias instituições, incluindo a escola, visando assim uma educação baseada na diversidade e características individuais dos alunos.

É importante destacar que mesmo muitas vezes utilizados como sinónimo, deficiência e necessidades educacionais especiais apresentam conceitos diferentes. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (BRASIL, 2015), entende-se pessoa com deficiência como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Já necessidades educacionais especiais, para Glat e Blanco (2009, p.54), são:

[...] demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo de referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais, considerando o aluno na sua subjetividade bem como o entorno no qual está inserido e se constitui.

As autoras (GLAT; BLANCO, 2009) continuam a discussão afirmando que necessidades educacionais especiais englobam as características individuais do aluno e o contexto histórico-cultural em que ele vive e se constitui. Necessidades educacionais especiais não são provocadas apenas por condições orgânicas, mas podem resultar de problemas psicológicos, sociais, culturais, entre outros, que interferem no processo de aprendizagem do aluno e que demandam, uma atenção diferenciada.

Mas tanto o aluno com deficiência, como o aluno com necessidades educacionais especiais, podem necessitar de metodologias, currículos e recursos adaptados e diferenciados para um bom desempenho do aprendizado (GLAT; BLANCO, 2009) e para tanto, a atuação e formação do profissional e de toda equipe que acompanha esse aluno, é de fundamental importância (KASSAR, 2014). Afinal segundo Sá (2003), o sucesso de alunos com deficiência pode ficar comprometido pela falta de recursos e soluções que os auxiliem na superação de dificuldades funcionais no ambiente da sala de aula e fora dele.

Assim, destacamos a importância da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento visando proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico. Como ilustra Glat, (2009, p.18)

[...] é preciso que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem específicas que o aluno apresenta em sua interação com o contexto educacional, que as formas tradicionais de ensino não podem contemplar. Além disso, sobretudo para os alunos com deficiências mais pronunciadas, urge a ampliação dos currículos escolares para incluir em suas propostas o ensino de aspectos de vida prática, que lhes possibilite uma maior autonomia no seu cotidiano.

Santos e Paulino (2008, p.12) corroboram com o assunto, afirmando que:

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, *tornar igual*. Incluir não é *nivelar* nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças.

Entendemos a igualdade como um conceito central na equidade, isto é, fator determinante para equiparar oportunidades. Durante muito tempo, entendeu-se que praticar uma política de igualdade de oportunidades era “dar a todos o mesmo”. Olhando com mais atenção vemos que se trata de uma falácia. Dar a todos o mesmo é beneficiar aqueles que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar o que lhes é dado. Por isso, hoje, pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe e não a partir daquilo que se dá (RODRIGUES, 2014).

Segundo Beyer (2010), o direito universal e irrestrito à educação é fato, mas o acesso e a permanência na escola não podem significar a não distinção, ou seja, a ausência do atendimento às necessidades específicas para construção de conhecimentos de determinados alunos. Nesse sentido, o autor destaca que mesmo que os docentes tenham, as melhores intenções e esforços pedagógicos, não conseguirão responder às demandas específicas de alguns alunos por conta de necessidades educacionais especiais que somente uma pedagogia diferenciada poderá dar conta. Referimo-nos a uma pedagogia que permita que professores sejam capacitados no sentido de promover a equidade de ações no contexto escolar para que todos usufruam o direito à educação, independentemente das especificidades dos alunos ao lidar com a construção de conhecimentos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE

Em relação à formação docente, a educação brasileira prevê dois tipos de professores para atuar no magistério com alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais: os capacitados e os especializados. Segundo a Resolução n. CNE/CEB 02/2001 (BRASIL, 2001), que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esses docentes têm atribuições diferenciadas. Para receber os alunos em classes comuns, devem ser capacitados; para assumir as atividades de atendimento educacional especializado (AEE), devem ser especializados. Sendo assim, professores capacitados devem

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2001).

Já os professores especializados são aqueles que:

§ 2º [...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

E continua ainda afirmando que aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2001). Para Kassar (2014), não podemos nos esquecer de que a formação do professor em Educação Especial e inclusiva é de fundamental importância e que o campo da educação posiciona-se, atualmente, diante de alguns desafios no que concerne à formação de docentes.

Entretanto, segundo Pletsch e Braun (2015) há diversas dificuldades impostas pelas políticas de inclusão escolar de sujeitos com deficiência no que tange a formação de professores. Para as autoras um desses impasses é a “falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência” (p.3), atrelada à formação dos docentes da Educação Especial que não são preparados para lidar com os estudantes da classe comum e para o trabalho colaborativo com o regente da turma comum. Redig (2010) também aponta que a formação dos professores especialistas não contempla as singularidades do trabalho com diferentes alunos com deficiência, como acontece na sala de recursos multifuncional.

Sobre essa formação, acreditamos que a mesma deve acontecer com a troca entre os pares, através de uma reflexão crítica sobre as práticas de sala de aula, partindo do desenvolvimento de sua prática, os professores aprimoram o que realmente funciona e reformulam atividades, buscando maior eficiência e aproveitamento da aula. Inclusive, essa é uma ação que precisa ser desenvolvida pelos professores do Ensino Fundamental II e Médio, não apenas pelos docentes da Educação Infantil e primeiro segmento do Fundamental, visto que, uma disciplina está interligada à outra e o trabalho colaborativo é primordial para a construção de metodologias inclusivas.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), no capítulo IV, do direito à educação, reforça a formação docente em seu artigo 28, além de aspectos como o projeto pedagógico, serviços e adaptações necessárias, enfim, medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico.

Góes (2010, p.46) ressalta que para trabalhar no princípio da inclusão, a solução não é distribuir “os alunos especiais pelas classes comuns e deixando bicos sem saída para o ensino diferenciado que têm direito” há que se buscar formas para que as especificidades de aprendizagem sejam respeitadas. Sabemos que não é fácil transformar a estrutura e a organização da escola, porém precisamos buscar as ações emergenciais para que a mudança aconteça, e o caminho efetivo para essa transformação passa pelo modo como os docentes são capacitados para atuarem com as diferentes necessidades que a inclusão traz para o interior de suas salas

de aula. Um dos caminhos para solucionar esse dilema é a formação para a diversidade, que permita ao docente pensar de forma reflexiva e flexível as ações pedagógicas e as metodologias utilizadas na sala de aula.

Com o advento da Educação Inclusiva, o direito universal irrestrito à educação passa a ser reafirmado, porém não basta apenas a inserção física na sala de aula para que efetivamente todos os alunos aprendam. É necessário atendimento às necessidades específicas de alguns alunos, ou seja, a garantia de que todos aprendam, traduz-se em um desafio para a prática pedagógica dos professores, até então formados para atuar em turmas de caráter homogêneo. Surge a necessidade de encontrar maneiras diferenciadas para que qualquer barreira que um aluno apresente para aprender os conteúdos acadêmicos seja eliminada.

Esses alunos com deficiência ou alguma necessidade educacional específica tradicionalmente tinham seu processo de aprendizagem como uma responsabilidade da Educação Especial, mas na perspectiva da inclusão, esta área de conhecimento passa a ser suporte para condições específicas desses alunos e apoio para o docente da turma comum. No paradigma da inclusão a responsabilidade do ensino de conteúdos escolares para esse alunado é dos docentes do ensino comum. E, de acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 11):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Diante disto, há que se entender que a inclusão requer um trabalho articulado entre docentes da Educação Especial e aqueles que atuam no ensino comum, pois só dessa forma os objetivos serão alcançados, ou seja, os alunos serão atendidos em suas necessidades e os professores do ensino comum auxiliados na sua prática pedagógica. O atendimento especializado para ser efetivo requer uma troca entre os envolvidos no processo, pois é um atendimento realizado com a periodicidade de duas ou três vezes por semana com duração de algumas horas no turno inverso ao da escolarização. Dessa forma para complementar ou suplementar o processo de escolarização dos alunos, os docentes especialistas precisam dialogar com os do ensino comum sobre as necessidades específicas dos mesmos para trabalharem os conteúdos. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.11),

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Ao analisarmos essa proposição, cabe ressaltarmos a necessidade de uma formação docente que tenha como foco o trabalho colaborativo entre todos os que estão envolvidos no processo de escolarização do aluno com deficiência ou necessidade educacional especial. Ainda no âmbito das proposições legais, a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009a), que define as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, em no seu Art. 10 prevê que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua orga-

nização a elaboração de um plano para o aluno que identifique suas necessidades educacionais específicas e que defina os recursos necessários e as atividades que serão desenvolvidas.

Partindo do princípio que, o aluno, durante o dia letivo, passe maior tempo com os professores do ensino comum, entendemos a necessidade de se estruturar no cotidiano escolar formas de colaboração entre os docentes da turma comum e os da Educação Especial, para que o plano de AEE se efetive de forma adequada e promova a inclusão dos alunos.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), sugerem que o sistema educacional deveria proporcionar possibilidades de encontros entre professores da Educação Especial e do ensino comum para que pudessem realizar trocas e planejar os objetivos relacionados à escolarização do aluno público do AEE, pois a forma como se encontra organizado o atendimento hoje, dificulta a comunicação e o trabalho em equipe.

O AEE extraclasse é relevante e em muitos casos necessário, porém não garante, como único serviço de apoio, a qualidade do aprendizado ao aluno com deficiência em sala de aula, correndo o risco de que este também se torne mais um número no gráfico do fracasso escolar (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p.38).

Uma proposta para que esse aluno tenha avanços acadêmicos na turma comum, envolve o suporte de professores capacitados para trabalharem em equipe, uma alternativa para a formação continuada ser efetiva se, por exemplo, tiver como foco o planejamento de ações compartilhadas com ênfase nas necessidades do aluno. A legislação educacional, conforme já apontado, incumbe a elaboração do plano de AEE por parte do professor de Educação Especial em parceria com demais docentes. Essa é uma estratégia fundamental para o processo de escolarização de alunos com deficiência matriculados em turma comum.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM VIÉS NA INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO PARA ALUNOS COM QUE APRESENTAM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A formação de professores deve ser dialógica, por meio de percursos formativos, de maneira que a relação teoria e prática fique evidente ao futuro docente. Sendo assim apontamos como uma proposta para efetivação desse viés de formação, o trabalho fundamentado na elaboração de planos educacionais individualizados – PEI para a escolarização de alunos com deficiência. Glat, Vianna e Redig (2012, p.84) conceituam esta estratégia como um

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos.

Este é um planejamento que deve ser realizado em colaboração com diferentes atores da escola: professores do ensino comum, professores especialistas, familiares e o próprio aluno (quando for possível). O mais importante é que sejam traçados objetivos relevantes para o aluno e que cada um dos envolvidos colabore no desenvolvimento da proposta.

Tannús-Valadão (2013, p.53) caracteriza este instrumento como “um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em

situação de deficiência”, seja em escolas ou classes especiais ou em turmas de ensino comum. Segundo a autora, o trabalho com o PEI em países da Europa e Estados Unidos é garantido pela legislação educacional e permite o acompanhamento do percurso dos estudantes com necessidades educacionais especiais durante sua trajetória na escola.

Para Capellini e Rodrigues (2012), a individualização do ensino funciona como uma alternativa que favorece a colaboração entre docentes e promove a inclusão de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais em salas comuns. Segundo as autoras, o PEI

[...] é realizado a partir do que se pretende ensinar, identificando os passos da tarefa e avaliando o conhecimento do aprendiz em cada uma delas. Essas informações permitem organizar condições de ensino, elegendo estratégias específicas e variadas com o objetivo de garantir a aprendizagem, que será avaliada sistematicamente durante e ao final do processo, indicando a pertinência da metodologia adotada ou a necessidade de re-planejar, ou porque o aprendiz excedeu o esperado ou ficou aquém do mesmo (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012, p.100)

De acordo com Campos (2015) e Avila, Monteiro, Silva (2015) o PEI precisa ser contextualizado e vinculado às demais propostas da escola, a fim de buscar alternativas para os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. Nessa direção, para uma formação dialógica que considere a elaboração do PEI como uma estratégia para garantir a escolarização desse educando é necessário que o professor consiga relacionar os conteúdos acadêmicos, as demais práticas curriculares da escola com metodologias pedagógicas inclusivas que contemplem as competências do aluno com deficiência e que atenda as demandas percebidas e traçadas no PEI. Então, é preciso que o docente tenha a compreensão de que esse estudante será avaliado de acordo com as metas estipuladas em seu PEI e não comparado aos demais colegas. De acordo com Martins (2012) é imprescindível a criação / ampliação de disciplinas nos cursos de formação que relacionem teoria e a prática, de forma a contemplar os conhecimentos construídos, habilidades e ações relativas ao processo de atenção à diversidade dos alunos.

Portanto, para tal, o professor precisará desconstruir as ideologias de que todo aluno aprende da mesma forma e que mesmo em turmas consideradas homogêneas, todos aprenderão com uma única metodologia de ensino. É fundamental ressignificar e inovar as formas de ensinar para que os educandos, independentemente se possuem ou não alguma necessidade educacional especial, pois poderão aprender a partir das suas competências e dificuldades. Por isso, uma formação docente que valorize a individualização do processo de ensino-aprendizagem é importante à efetivação das políticas de Educação Inclusiva. Outro aspecto que vale ressaltar é uma formação que permita a troca de ideia entre os professores e o trabalho colaborativo entre eles, principalmente com os docentes da Educação Especial, visto que o PEI, deverá ser elaborado, aplicado, acompanhado e avaliado por todos os profissionais envolvidos e que lidam com o sujeito com deficiência ou com necessidades educacionais especiais.

Capellini e Rodrigues (2012) ressaltam também que o aluno precisa ter um PEI que contemple o ciclo, a série ou ano de escolaridade em que esteja matriculado, dessa forma o trabalho dos docentes que lidam com ele será otimizado, assim como o seu desenvolvimento. Destacam também que as descrições contidas nos planos incidirão no favorecimento de ações voltadas para a terminalidade de cada ciclo ou etapa de escolaridade.

No cenário nacional, como base legal para a aplicação de uma proposta como o PEI, além do plano do AEE, apontamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9. 394

de 1996 (BRASIL, 1996) que no Artigo 59 preconiza que “Os sistemas de ensino assegurarão ao educando com necessidades especiais: I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. E, a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015) que institui o *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, no seu artigo Art. 28, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.

Encontramos referências sobre a proposta de trabalho pedagógico individualizado no material organizado pelo MEC, intitulado “*Projeto escola viva*” (BRASIL, 2000, p.24):

[...] alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009b, grifo nosso) ao tratar do direito à educação de pessoas com deficiência, determina em seu artigo 24:

c. **Adaptações razoáveis** de acordo com as **necessidades individuais** sejam providenciadas; [...]

e. **Medidas de apoio individualizadas e efetivas** sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Dessa forma a legislação nacional prevê a individualização, adaptações e medidas de apoio como direitos no sentido de favorecer a inclusão dos alunos no sistema educacional. Mas não encontramos diretrizes no sentido de proporcionar aos docentes uma capacitação nesse sentido, visto que eles, tanto professores da Educação Especial como do ensino comum, serão os agentes de efetivação e mediação das práticas pedagógicas que permitam tais diferenciações e flexibilizações curriculares. É de extrema importância que as políticas públicas considerem uma formação inicial que preconize o trabalho colaborativo na escolas e uma formação continuada que permita planejamentos conjuntos entre docentes da Educação Especial e do ensino comum para que a diversidade seja considerada e todos os alunos aprendam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola ainda precisa mudar muito para atender a diversidade, no caso de alunos que apresentam como características a dificuldade para aprender conteúdos escolares formais. O plano individualizado objetiva a garantia de ações mais efetivas para o desenvolvimento de habilidades escolares dos mesmos e favorecer o trabalho dos docentes com estes alunos.

Sabemos que são inúmeros motivos de exclusão em nossas escolas do aluno com deficiência ou necessidade educacional especial, porém uma proposta pedagógica como forma de

eixo para formação docente, refere-se ao trabalho com aqueles alunos que, desde a criação da escola, eram tratados como desiguais, uma vez que não tinham o direito de estar neste espaço. Apontamos aqui, que dentre as inúmeras necessidades de formação continuada, que os professores precisam ter a percepção destes alunos como produtores de conhecimento e trabalharem com os mesmos a partir de práticas que valorizem a ação e interação. Sendo assim, a formação de professores deve ser continuada e em serviço, de forma constante, pois há necessidade de estudos para o conhecimento das particularidades das deficiências e as diversas estratégias para o processo de ensino-aprendizagem desses educandos.

[...] podemos perceber que a formação docente, tanto em caráter inicial como continuado, precisa ser cada vez mais repensada a partir dos desafios enfrentados pelos profissionais de ensino no cotidiano escolar. Esta vem exigindo profissionais mais qualificados e atualizados, que possam refletir criticamente sobre a sua prática e reconstruí-la de maneira permanente (MARTINS, 2012, p.210).

Dentro de um amplo universo de mudanças necessárias, nossa intenção é apresentar uma proposta relevante para um grupo de alunos que embora heterogêneos, apresentam uma necessidade comum que é o apoio para o seu desenvolvimento acadêmico e inclusão social. Sendo assim, diante das características do PEI, que é uma alternativa pedagógica que permite planejar, desenvolver atividades específicas, flexibilizar o currículo e avaliar o desenvolvimento destes alunos, entendemos como uma estratégia que deve ser utilizada e incorporada à uma epistemologia que permita avanços na prática docente na escola contemporânea.

A política inclusiva tem sido implantada em nosso país com base em legislações, mas há ainda um longo percurso para que a filosofia inclusiva seja incorporada de fato no interior de nossas escolas. É preciso mudar o olhar sobre o que é ensinar e o que é aprender nos dias atuais. A proposta do trabalho pedagógico com o PEI cria uma oportunidade para que tanto a escola, como os professores olhem para o seu aluno, percebam suas necessidades e trabalhem objetivando seu desenvolvimento humano. Além do que, o PEI por ser um planejamento colaborativo, permite uma mudança na prática dos docentes ao requerer o diálogo entre os mesmos e, a partir daí suscita crescimento profissional através da troca de experiências.

REFERÊNCIAS

AVILA, L. L. de; MONTEIRO, A. H. C.; SILVA, A. L. de C.. A construção colaborativa do Planejamento Educacional Individualizado: a experiência de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belford Roxo/RJ. In: PLETSCHE, M. D.; SOUZA, F. F. de (Orgs). *Observatório de educação especial e inclusão escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 99-112.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, v.134, n. 248, 22 dez. 1996.

BRASIL. Projeto Escola Viva. *Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola*. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.4, de 02 de outubro de 2009. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009a.

BRASIL. Decreto nº 6949/2009. Promulga a *Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2009b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em 10 jan. 2016.

CAMPOS, E. C. V. Z. Planejamento educacional especializado: uma proposta para a escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Nova Iguaçu. In: PLETSCHE, M. D.; SOUZA, F. F. de (Orgs). *Observatório de educação especial e inclusão escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 89-98.

CAPELLINI, V.L.M.F.; RODRIGUES, O. M.R. R. *Educação Inclusiva: um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino*. Bauru: UNESP/FC, 2012.

GLAT, R. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, R., BLANCO, L.M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Glat, R. (Org). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras; 2009, p. 15-35.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, p. 79-100, v. 34, n. 12. 2012.

GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R. ; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D. M. (ORG). *Educação Especial: Diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências *Cad. Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MARTINS, L. de A. R. Analisando alguns desafios relativos à formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de (Orgs.). *Educação Especial: políticas e formação de professores*. Marília: ABPEE, 2012. p. 199-212.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MORGADO, J. Os desafios da Educação Inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In: CORREIA, L. M. (Org.). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra, não está no seu perfeito juízo*. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 73-88.

PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P. Implicações da pesquisa na formação do professor que atua na área de Educação Especial. In: COSTAS, F. A. T.; PAVÃO, S. M. de O. (Org.). *Pesquisa em Educação Especial: referências, percursos e abordagens*. Curitiba: APPRIS, 2015. p.1-15.

REDIG, A. G.. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas*. 183f. Dissertação de Mestrado, PROPEd, UERJ, Rio de Janeiro 2010.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: RODRIGUES, D.; ARMSTRONG, F. *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014.

SÁ, E. D. *Material pedagógico e tecnologias assistivas*. Banco Mundial, 2003.

SANTOS, M. P; PAULINO, M M (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2013.

Recebido em: 20 de fevereiro de 2017

Modificado em: 30 de abril de 2017

Aceito em: 15 de junho de 2017

