

Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente¹

*Rosana Glat*²

*Márcia Marin Vianna*³

*Annie Gomes Redig*⁴

RESUMO

Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. O texto apresenta e discute uma experiência de formação docente, continuada e em serviço, partindo de uma proposta de trabalho colaborativo que envolveu a interação direta de pesquisadores da universidade e a equipe pedagógica de uma escola especializada para alunos com deficiência intelectual. Propõe-se, também, explorar o percurso desenvolvido, no âmbito desta parceria, para a formulação de Planos Educacionais Individualizados (PEIs), como uma estratégia diferenciada de organização da proposta curricular para este alunado. Através de uma pesquisa colaborativa, verificou-se que, apesar das professoras aderirem à proposta de elaboração dos PEIs, apresentaram dificuldades na implementação dos mesmos, sem o acompanhamento direto dos pesquisadores. Uma análise preliminar aponta para a necessidade de promover na escola, situações de formação continuada, caracterizadas por ações colaborativas e ancoradas na interação entre os conhecimentos produzidos na universidade e os saberes docentes construídos cotidianamente nas práticas escolares.

Palavras-chave: formação docente; diferenciação no ensino; planos educacionais individualizados; pesquisa-ação colaborativa.

ABSTRACT

Individualized Educational Plan: a strategy to be developed in the teacher training process. The text presents and discusses a teacher training experience, continued and in service, based on the proposal of collaborative work involving direct interaction between university researchers and the pedagogical team of a specialized public school for students with intellectual disabilities. It also proposes to explore the path taken, in the context of this partnership, for the development of Individualized Educational Plans (IEP) as a different strategy to organize these students' curriculum. Through a collaborative action-research, it was found that, although the teachers accepted the proposal of developing the IEPs, they had difficulties to implement them without the direct monitoring of the researchers. A preliminary analysis points to the need of promoting

1Pesquisa financiada com recursos do CNPq, Faperj e Prociência/UERJ.

2Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ). E-mail: rglat@terra.com.br

3Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ). Professora do Colégio Pedro II. E-mail: marinmarcia@ig.com.br

4Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ). E-mail: annieredig@yahoo.com.br

at schools situations of continued training characterized by collaborative actions based on the interaction between the knowledge produced at the university and the teacher's knowledge built in everyday school practices.

Key words: teacher training; differentiation in teaching; individualized educational plans; collaborative action-research.

A exclusão educacional sempre conduz ao mesmo fim prejudicial para aqueles que a experimentam, ou seja, viver às margens da sociedade.

(AINSCOW & FERREIRA, 2003)

O objetivo deste texto é apresentar uma experiência de formação docente, continuada e em serviço, a partir de uma proposta de trabalho colaborativo envolvendo a interação direta entre pesquisadores da universidade e a equipe pedagógica de uma escola especializada para alunos com deficiência intelectual (mental)⁵. Propõe-se, também, explorar o percurso realizado, no âmbito desta parceria, para a formulação de Planos Educacionais Individualizados (PEIs), como uma estratégia de organização da proposta curricular para este alunado.

O combate à exclusão educacional tem ocupado a pauta principal de questões de legislação, de temas de pesquisas e de debates na área da Educação nas últimas décadas. Entre as diferentes perspectivas que abordam este assunto, a busca por alternativas favoráveis à inclusão escolar de alunos com condições atípicas de desenvolvimento e de aprendizagem, os chamados “alunos com necessidades especiais” é, sem dúvida, um dos maiores desafios que vem sendo enfrentado pelos educadores na atualidade.

Atuar em processos de escolarização de tais sujeitos, considerando limites físicos, sensoriais, diferenças no desenvolvimento, na comunicação, na compreensão, entre outros aspectos, exige uma transformação radical não só nas práticas pedagógicas, mas na própria concepção dos processos de ensino e de aprendizagem e na organização curricular, enfim, na cultura escolar, como esta ainda se configura (GLAT & BLANCO, 2011).

5 O termo deficiência intelectual, que será usado neste texto, em substituição ao mais conhecido termo deficiência mental, vem sendo disseminado mundialmente a partir da Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais.

Quando o foco são alunos com deficiência intelectual⁶, cuja grande dificuldade manifesta-se justamente na área do processamento cognitivo, suas demandas específicas de aprendizagem requerem, da parte do professor, respostas educativas envolvendo transformações estruturais nas práticas pedagógicas e de avaliação (PLETSCH, 2010; FONTES, PLETCH, BRAUN & GLAT, 2011; PLETSCH & GLAT, 2012).

É importante ressaltar que esta problemática não se limita aos casos de inclusão escolar. Diversas pesquisas têm sinalizado que, independente do espaço educacional em que estejam inseridos (especial ou comum), grande parte dos alunos com deficiência intelectual, mesmo após anos de escolarização, não apresentam significativo avanço acadêmico e não desenvolvem habilidades escolares que favoreçam sua futura autonomia e participação social (FERREIRA, 1994; AMARAL, 2004; SANTOS 2006; PLETSCH, 2010; GLAT & PLETSCH, 2011; PLETSCH & GLAT, 2011; 2012).

Como lembram Pletsch & Glat (2012), pode-se dizer até que, por não atender às necessidades educacionais especiais apresentadas por estes alunos, a escola – seja regular ou especial – contribui para uma maior “cristalização” da deficiência, ao invés de sua superação, pois a aprendizagem “não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional” (PLETSCH, 2010, p. 187). Se essas práticas não possibilitarem, como via de regra acontece, a apropriação dos conhecimentos veiculados, a experiência escolar para esses alunos torna-se pouco motivadora de seu desenvolvimento, e, na grande maioria dos casos, a escola torna-se um espaço de fracasso e estigmatização.

Entendemos, portanto, que somente planejamentos educacionais que se estruturam a partir da perspectiva da diferenciação, onde a individualização forma a base da atuação pedagógica, podem responder às necessidades de tais educandos, quer seja no contexto inclusivo ou em situações de escolarização especializada. Individualização é aqui entendida como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem.

⁶ Segundo Pletsch & Glat (2012), com base em dados recentes do Ministério da Educação, em 2009, dos 700.824 alunos matriculados em modalidades de Educação Especial 330.794 (aproximadamente 47%) apresentavam deficiência intelectual. Embora a política educacional vigente privilegie a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas comuns, e, inclusive, incentive a descontinuidade dos serviços especializados substitutivos, alunos com deficiência intelectual continuam, majoritariamente, matriculados em classes e/ou escolas especiais.

Embora pareça uma proposição óbvia, a ideia de individualização ainda representa um dilema. Em programas de formação docente, estudos de caso ou debates com educadores, geralmente surgem questões como: quando individualizo o ensino gero uma diferenciação; mas diferenciação não é discriminação? Como fazer um mesmo planejamento para a turma se a diferença entre os alunos é marcante? Como garantir o acesso ao conhecimento de alunos com necessidades especiais sem adequações curriculares? Como adequar sem minimizar os conteúdos apresentados para os demais alunos?

Neste sentido, a conhecida reflexão de Boaventura Sousa Santos (2003, p. 56), expressa de maneira clara nossa concepção a respeito de diferenciação no ensino e sua implicação para o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Compreendendo que diferenciação no ensino “é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (PERRENOUD, 1995, p.28), vemos na pedagogia diferenciada, apresentada por Philippe Perrenoud (1997) e outros, uma estratégia de promover arranjos no planejamento que favoreçam a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Como explicitado por André (1999, p.12):

As pedagogias diferenciadas não voltam as costas para o objetivo primordial da escola que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. (...) considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida. (...) procura-se substituir o ensino individualizado, em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas, por uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes.

A partir destas reflexões, apresentamos aqui uma das frentes do grupo de pesquisa Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas e cultura escolar, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ)⁷. Entre diversos projetos desenvolvidos, temos, nos últimos dois anos,

⁷ Disponível em: www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br. Deste grupo também fazem parte, entre outros, pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ).

nos voltado para a investigação a respeito de uma estratégia de diferenciação/individualização no ensino, por nós denominada, Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI) (PLETSCH, et al., 2010; VIANNA & VAQUEIRO, 2011; CRUZ et al., 2011; VIANNA, SILVA & SIQUEIRA, 2011; PLETSCH & GLAT, 2012).

Justamente por se tratar de uma estratégia de ensino aplicada, sua construção só pode se concretizar no âmbito do contexto escolar, a partir da vivência e dos conhecimentos dos atores envolvidos diretamente com os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, os professores. Assim, partindo de uma solicitação de uma escola especializada⁸ para alunos com deficiência intelectual, vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, desenvolvemos um programa de formação continuada e em serviço para o seu corpo docente, que teve como objetivo final a elaboração e avaliação do PDPI como instrumento de organização e reestruturação curricular.

Este texto, portanto, discorre sobre os conceitos subjacentes à construção de tal estratégia. Em seguida, apresenta a metodologia utilizada na investigação e alguns resultados já obtidos no âmbito da formação docente colaborativa e da criação de planos educacionais individualizados para atendimento a alunos com necessidades especiais.

Vale ressaltar que tal proposta vem ao encontro das diretrizes nacionais do Ministério da Educação, onde é previsto que

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 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p.24).

O instrumento - Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI) – foi concebido nos moldes dos planos individuais de inclusão há muito utilizados nas redes escolares de países da Europa e dos Estados Unidos para promover o desenvolvimento e a futura inserção social e laboral de alunos com deficiências (NCC, 1999; PACHECO, 2007; PORTUGAL, 2008; SENRA, MELLO, LIMA, AMARAL & PILAR, 2008, MCLNERNEY, 2010; entre outros). Esses referenciais sugerem que a partir de um planejamento individualizado é possível promover estratégias pedagógicas específicas a serem empregadas para o desenvolvimento de

⁸ Agradecimentos à Escola Especial Favo de Mel, da rede FAETEC de Ensino, pela parceria e pela abertura como campo de pesquisa.

alunos com deficiência intelectual nas áreas acadêmicas e de habilidades sociais, dependendo da faixa etária, do nível de desenvolvimento e/ou interesse do sujeito. Para tal, a elaboração do plano deve contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar que lidam com o aluno, demais profissionais, sua família, e, a partir de uma certa faixa etária, o próprio aluno (NASCIMENTO, 2011; VIANNA et al., 2011; PLETCH & GLAT, 2012).

Embora estes instrumentos tenham diferentes denominações, sua característica comum é que se constituem de um registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem.

Em linhas gerais, trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e as do próprio sujeito. Cabe observar, ainda, que o aluno pode estar na escola regular, em uma classe comum ou especial, ou mesmo em uma escola ou instituição especializada. Não se trata, necessariamente, de um suporte para inclusão escolar em turmas regulares, embora esteja sendo discutido atualmente, de modo prioritário, a partir desse contexto (PLETSCH & GLAT, 2012).

É, em primeira instância, um plano educacional “personalizado”, porém inserido no planejamento escolar, ou seja, os conteúdos a serem ensinados coadunam com o que a instituição escolar propõe ao seu alunado em geral. Os professores da turma são responsáveis diretos pelo desenvolvimento do plano, havendo colaboração de outros atores como professores especializados (no caso de alunos incluídos em turmas comuns com suporte), profissionais de outras áreas e até mesmo, da família.

A estruturação de um plano educacional individualizado, então, envolve tanto adaptações curriculares específicas quanto inserção ao trabalho geral proposto para turma (PACHECO, 2007). As necessidades individuais do aluno, como lembra Nascimento (2011), constituem a base para a elaboração do plano, que deve indicar priorização de tarefas e modos de avaliação que possibilitem o atendimento a estas necessidades. Para tal, é importante que seja feita uma avaliação compreensiva do nível de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, considerando

o que ele já sabe para que se possa determinar suas necessidades educacionais específicas, com base nas quais será elaborado o plano. Essa avaliação pode ser realizada através de diferentes instrumentos, observação direta, entrevistas com professores, profissionais de apoio, familiares e o próprio aluno (GLAT & PLETSCH, 2012).

Como já mencionado, essa estratégia é relativamente disseminada em inúmeros países da Europa, bem como nos Estados Unidos. Em Portugal (PORTUGAL, 2008), o Programa Educativo Individual (PEI) formulado pelo Ministério da Educação, fixa e fundamenta as respostas educativas e as respectivas formas de avaliação para alunos com necessidades especiais. No PEI são registradas as necessidades educacionais especiais da criança ou jovem, com base na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo e integra o processo educacional individual do aluno.

No Brasil, um documento recente que dispõe sobre a Educação Especial e sobre o atendimento educacional especializado (AEE), o Decreto nº 7.611 (17/11/2011), no artigo 1º aponta a ideia de diferenciação/individualização quando apresenta entre as suas diretrizes:

(...) garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Existem diferentes formas e estruturas de um plano educacional individualizado, mas em geral, este deve conter informações básicas sobre o aluno tais como: nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para este aluno, metas e prazos, os recursos ou adaptações curriculares utilizadas e os profissionais envolvidos na elaboração do plano.

O trabalho de campo

A seguir, apresentaremos, de forma sucinta, o trabalho de campo desenvolvido junto ao corpo docente da escola especializada e as ações empreendidas para a introdução da individualização no ensino. Como já apontado, esta estratégia foi denominada Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPIs), na medida em que, embora mantendo-se fiel à concepção da individualização e diferenciação no ensino, busca maior abrangência conceitual, já que a própria proposta da instituição envolve três eixos: escolar, social e profissional.

O projeto teve o intuito de promover uma formação reflexiva e continuada, a partir do diálogo entre os conhecimentos teóricos disponibilizados pela equipe da universidade e os saberes docentes que se constituem no cotidiano escolar. Esse tipo de interação permite que os professores da instituição participante dinamizem suas propostas curriculares na direção das percepções sobre as necessidades dos alunos com os quais trabalham, e que os pesquisadores, por sua vez, sustentem, revejam e ampliem as questões teóricas, à luz de situações concretas e reais do cotidiano escolar.

É importante que a escola e a universidade tenham a preocupação em pensar currículos que proporcionem inclusão social, sem desconsiderar as possibilidades de avanços acadêmicos dos alunos, sendo o PDPI uma alternativa para atingir tais objetivos. (VIANNA, PLETSCHE & MASCARO, 2011, p. 8).

A investigação em tela partiu de uma matriz qualitativa, utilizando-se da metodologia de pesquisa-ação colaborativa, onde o pesquisador ocupa-se ao mesmo tempo da ação e da investigação (PANTALEÃO, GONÇALVES e SOBRINHO, 2010; GLAT & PLETSCHE, 2011; PLETSCHE & GLAT, 2011), com a construção e revisão dos procedimentos de acordo com o desenvolvimento do trabalho. A produção de conhecimentos dá-se por meio da valorização da prática e a partir de ações e de reflexões coletivas (RICHARDSON, 2005; PLETSCHE & GLAT, 2011). Essa metodologia tem como característica principal a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo da pesquisa.

Em outras palavras, a metodologia implica em uma ampla interação entre sujeitos e pesquisadores, com característica básica de flexibilidade, o que possibilita condições para um diálogo permanente, conjugando contribuições trazidas por cada um dos atores da pesquisa (pesquisadores e participantes), promovendo a elaboração coletiva de soluções para as questões apresentadas e o replanejamento, quando a avaliação contínua indicar necessidade de modificações.

Situações de formação continuada para qualificar o trabalho docente, em parceria com as universidades, precisam traduzir-se por meio de ações colaborativas, onde não há quem detém o “saber” e outro que “precisa aprender”. A partir do diálogo entre o conhecimento teórico estudado e produzido na universidade e as reflexões e ações dos professores da instituição participante, são constituídos novos conhecimentos e saberes que podem qualificar tanto o trabalho docente na escola básica quanto o trabalho de pesquisa na universidade. De acordo com Nóvoa (1992, p. 25)

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Segundo Therrien (1993, p. 411), “o saber de experiência como elemento de prática docente é a expressão de um saber social próprio produzido numa práxis cotidiana”. A melhoria da qualidade de ensino pode começar, inclusive, pela reflexão da própria prática, “reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (ZEICHNER, 1993, p.17). Glat & Pletsch (2011, p.13), seguem esta mesma concepção de formação docente ao lembrar que:

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve ser direcionada para duas vertentes interligadas: o “saber” e o “saber fazer”. Quanto ao tipo de “saber”, sugerem que a formação deva proporcionar oportunidades de construir conhecimentos teoricamente consistentes sobre desenvolvimento humano, que permitam aos professores conceber processos de ensino-aprendizagem adequados à diversidade do alunado. Em relação ao “saber fazer”, consideram necessário fornecer aos professores a vivência de práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados que possam ser usados com alunos com necessidades educacionais especiais diferenciadas.

Foi com base neste referencial que o estudo foi desenvolvido. A instituição participante, uma escola pública especializada, considerada de excelência para alunos com deficiência intelectual, funciona em dois turnos (manhã e tarde) atendendo, na época da coleta de dados, a aproximadamente 180 alunos, entre 7 e 45 anos.

A estrutura curricular desta escola organiza-se por meio de Ciclos de Desenvolvimento, de acordo com a faixa etária dos estudantes: Ciclo I – Núcleo Pedagógico, alunos entre 6 e 11 anos; Ciclo II – Núcleo Pedagógico, alunos entre 12 e 17 anos; Ciclo III – Educação Profissional, alunos entre 18 e 40 anos, divididos em seis cursos de Educação Profissional: Auxiliar de Cozinha, Cumim⁹, Contínuo, Auxiliar de Serviços Gerais, Reprografia e Auxiliar de Jardinagem; e o Núcleo Bem-Viver – atende os alunos que ainda não estão aptos a frequentar um curso de Educação Profissional, mas têm mais de 18 anos e realizam atividades diversificadas na instituição como: pintura, esportes, artesanato, sala de leitura, entre outros.

Na escolarização, o foco é nas aprendizagens de leitura, escrita e matemática. Em habilidades sociais, são promovidas atividades que possibilitam ao aluno maior desenvolvimento da autonomia social e que envolvem conhecimentos como: saber escrever ou dizer o nome completo, a data de nascimento, o endereço e telefone, ter autonomia de locomoção, saber cumprimentar alguém, entre outros saberes. Na profissionalização, por sua vez, o objetivo é desenvolver habilidades que envolvam o mundo do trabalho.

⁹ Auxiliar de garçom.

A equipe pedagógica era composta de cerca de 50 profissionais, incluindo a Direção da escola, orientadores pedagógicos, professores especializados, educadores sociais e instrutores.

Na primeira fase de atuação do grupo de pesquisa na instituição, o objetivo era proporcionar aos professores leituras e reflexões que possibilitassem uma “visão compartilhada”, conforme sugerido por McInerney (2010). As atividades iniciaram-se em agosto de 2009, com participação voluntária dos professores e equipe pedagógica da escola.

Os temas abrangidos nesta etapa envolviam o desenvolvimento acadêmico e psicossocial de sujeitos com deficiência intelectual e o papel da escola especializada para fomentar esse processo. Para tal, inicialmente, foi proposto um questionário “diagnóstico” aos professores para conhecer as percepções e representações dos mesmos sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual.

As respostas do questionário foram retomadas e discutidas no grupo com o intuito de criar um repertório que atendesse às expectativas e necessidades do coletivo de professores. Ocorreram encontros sistemáticos para esses debates e análises iniciais, alguns na própria instituição e outros na universidade. Aproveitando os momentos já disponibilizados de Centros de Estudos¹⁰, foram realizadas leituras coletivas e individuais.

Outros temas abordados nos encontros incluíram: políticas em vigor na área de Educação Especial; pesquisa em Educação; importância da visão compartilhada da equipe para o trabalho pedagógico da escola; e os planos educacionais individualizados. A equipe de pesquisadores planejou as temáticas das palestras com o objetivo de introduzir a elaboração do PDPI na instituição como uma alternativa de atendimento educacional especializado a ser inserida na prática pedagógica da escola.

Este modelo de formação continuada, embora ainda marcado por uma perspectiva “tradicional” onde os “dinamizadores” (universidade) traziam um conhecimento para os “participantes” (escola), proporcionou amplo espaço para interação, levantamento de questões, propostas de temáticas e análise de situações da prática, de modo mais generalizante, mais global. Foi um período de transição de uma situação mais dirigida para uma mais colaborativa, ou, em outras palavras, uma tentativa de intermediar uma ação de trazer “tudo pronto” para uma postura de “escuta ao campo” e busca de atender suas demandas.

10 A unidade escolar realiza encontros bimestrais planejados no calendário anual, denominados Centros de Estudos. Nesses dias não há aula e os professores e os demais membros da equipe pedagógica dedicam-se a estudos de textos, palestras, entre outras atividades, visando à formação continuada do grupo.

Neste sentido, após avaliação conjunta do trabalho até então realizado nesta primeira etapa de formação, foi visto ser necessário uma reorganização das ações, com o objetivo de promover uma interação mais direta, proporcionando um espaço/tempo maior de construção coletiva. A partir de um encontro na universidade, que contou com a presença de cerca de 40 profissionais da instituição, foi apresentada e discutida a proposta do Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado. A ênfase foi de que se tratava, em linhas gerais, de uma nova prática pedagógica a ser construída, em detalhes, por todos, como um desafio a ser assumido em conjunto. No mesmo encontro, ocorreu um momento de discussão em pequenos grupos, para a indicação dos alunos para quem seriam elaborados e aplicados os primeiros PDPIs, que denominamos de “planos pilotos”.

Ficou combinado, então, que cada docente que quisesse participar do projeto deveria escolher um de seus alunos e, como avaliação inicial, preencher uma ficha, denominada Inventário de habilidades sociais e acadêmicas. Este inventário, elaborado com base em Correia (1999) e Pletsch (2009), listava algumas habilidades básicas, divididas em quatro categorias: comunicação oral, leitura e escrita, raciocínio lógico-matemático e informática. Nessas fichas, os professores registravam suas observações assinalando as opções que melhor correspondiam ao desempenho do aluno avaliado, conforme exemplificado abaixo. O preenchimento do inventário de habilidades contribui para uma melhor avaliação do aluno, apontando assim, as habilidades que ele já possui e quais as que ele ainda apresenta dificuldades. A partir disso, é possível a elaboração de um plano educacional individualizado (PLETSCH, 2009; NASCIMENTO, 2011).

Inventário de habilidades escolares

NOME DO ALUNO: _____

IDADE: _____ GRUPO: _____

| Habilidades | Realiza sem necessidade de suporte | Realiza com ajuda | Não realiza | Não foi observado |
|---|------------------------------------|-------------------|-------------|-------------------|
| Comunicação Oral | | | | |
| 1. Relata acontecimentos simples de modo compreensível | | | | |
| 2. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, 10 minutos | | | | |
| 3. Comunica-se com outras pessoas usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral | | | | |
| 4. Utiliza a linguagem oral para se comunicar | | | | |
| Leitura e escrita | | | | |
| 5. Conhece as letras do alfabeto | | | | |
| 6. Reconhece a diferença entre letras e números | | | | |
| 7. Domina sílabas simples | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 8. Ouve histórias com atenção | | | | |
| 9. Consegue compreender e reproduzir histórias | | | | |
| 10. Participa de jogos, atendendo às regras? | | | | |
| 11. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária | | | | |
| 12. Sabe soletrar | | | | |
| 13. Consegue escrever palavras simples | | | | |
| 14. É capaz de assinar seu nome | | | | |
| 15. Escreve endereços (com o objetivo de saber onde chegar) | | | | |
| 16. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes | | | | |
| 17. Escreve sob ditado | | | | |
| 18. Lê com compreensão pequenos textos | | | | |
| 19. Lê e segue instruções impressas, por exemplo, em transportes públicos | | | | |
| 20. Utiliza habilidade de leitura para informações, por exemplo, em jornais ou revistas | | | | |
| Raciocínio lógico-matemático | | | | |
| 21. Relaciona quantidade ao número | | | | |
| 22. Soluciona problemas simples | | | | |
| 23. Reconhece os valores dos preços dos produtos | | | | |
| 24. Identifica o valor do dinheiro | | | | |
| 25. Diferencia notas e moedas | | | | |
| 26. Sabe agrupar o dinheiro para formar valores | | | | |
| 27. Dá troco, quando necessário, nas atividades realizadas em sala de aula. | | | | |
| 28. Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor | | | | |
| 29. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal) | | | | |
| 30. Identifica dias da semana? | | | | |
| 31. Reconhece horas | | | | |
| 32. Reconhece horas em relógio digital | | | | |
| 33. Reconhece horas exatas (em relógio com ponteiros) | | | | |
| 34. Reconhece horas não exatas (meia hora ou sete minutos, por exemplo), em relógio digital | | | | |
| 35. Reconhece horas não exatas (em relógio com ponteiros) | | | | |
| 36. Associa horários aos acontecimentos | | | | |
| 37. Reconhece as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana etc.) | | | | |
| 38. Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade | | | | |
| 39. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) com apoio de material concreto | | | | |
| 40. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) sem apoio de material concreto | | | | |
| 41. Demonstra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas | | | | |
| 42. Gosta de jogos envolvendo lógica como, por exemplo, quebra-cabeça, charadas, entre outros | | | | |
| 43. Organiza figuras em ordem lógica | | | | |
| Informática na escola | | | | |
| 44. Usa o computador com relativa autonomia (liga, desliga, acessa arquivos e programas) | | | | |
| 45. Sabe usar o computador e Internet quando disponibilizado na escola | | | | |

| |
|---|
| Observações sobre: Desenvolvimento cognitivo: Relacionamento social: Dificuldades encontradas: Possibilidades observadas: Há quanto tempo está na escola: Razões da indicação: Aprendizagens consolidadas (currículo escolar): Objetivos para este aluno: |
|---|

Fonte: Pletsch (2009)

Esta ficha, elaborada pela equipe de pesquisadores, porém revisada e validada pelos professores participantes do estudo, representa apenas uma possibilidade de levantamento da situação escolar e de aprendizagem do estudante, devendo ser adequada a cada contexto.

A seleção do aluno alvo ficou a critério de cada professor que quisesse participar diretamente do projeto, o qual deveria indicar um de seus alunos que julgasse que mais se beneficiaria de um plano educacional individualizado. Este critério em aberto permitiu, em um próximo encontro, uma interação entre os pares da instituição e entre os pesquisadores, em um próximo encontro.

Como inicialmente o projeto seria desenvolvido como piloto, estabeleceu-se um dilema: quem eleger? Os alunos que frequentavam a instituição há muito tempo, com poucas aprendizagens, ou novos estudantes, alguns recém-ingressos na escola especializada que apresentavam maiores possibilidades de inclusão no ensino regular?

Este foi um momento coletivo de interlocução, questionamentos, discussão e tomada de decisões, pois era preciso pensar nos alunos, em suas possibilidades e dificuldades. Da parte do grupo de pesquisa havia a intenção de não interferir, para perceber que alunos seriam apontados como “prioridade”, para compreender melhor as “angústias” dos professores. Como alguns alunos foram indicados por mais de um professor, chegou-se a um total de 22 sujeitos, sendo a maioria do Ciclo Profissionalizante.

Entretanto, diante das possibilidades reais do grupo de pesquisa para atuação na instituição, foi necessário estabelecer um número menor de sujeitos para a aplicação do PDPI piloto. Assim, novamente, em conjunto com os professores, foi decidido limitar em seis sujeitos para iniciar a proposta e ter representantes de todos os agrupamentos. Foram selecionados, inicialmente, dois alunos do Ciclo I, dois do Ciclo II, um do profissionalizante e um do Bem Viver. Um dos critérios acordados foi que seriam alunos que receberam, inicialmente, mais de uma indicação e por frequentarem atividades diferenciadas na escola, tinham contato com mais de um professor.

Também se pretendeu abarcar diferentes faixas etárias e alunos que apresentavam demandas consideradas mais relevantes no inventário de habilidades sociais e acadêmicas. Sobre esse último aspecto, observamos a dificuldade que os professores tiveram, mesmo com o preenchimento do inventário, em apontar as necessidades mais pontuais dos alunos; além disso, de modo geral, eles apresentaram pouca clareza para determinar quais seriam os objetivos esperados para cada caso.

Outro encontro conjunto ocorreu na instituição escolar e contou com a presença de 44 profissionais. A partir de discussão e negociação coletiva sobre critérios e escolhas, ficou decidido ampliar para oito os alunos que iriam fazer parte do projeto piloto. Assim, foram selecionados três alunos do Ciclo I (6, 9 e 10 anos), três alunos do Ciclo II (14, 15 e 18 anos) e dois do profissionalizante (19 e 22 anos).

No mesmo encontro, os professores que tinham mais envolvimento com os alunos indicados formaram pequenos grupos, preenchendo um esboço inicial de um plano individualizado. Este modelo foi elaborado pelo grupo de pesquisa a partir da interação com os profissionais da escola, com base no estudo teórico que vinha sendo realizado sobre o tema, a saber:

Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI)

Aluno: _____ Nascimento/

idade: _____

Grupo: _____ Data do planejamento: _____

| <u>Capacidades, interesses</u> | <u>Necessidades</u> | <u>Metas e prazos</u> | <u>Recursos/estratégias</u> | <u>Profissionais envolvidos</u> |
|--|---|---|---|---|
| <u>O QUE SABE?</u> DO QUE GOSTA? | <u>O QUE</u> <u>APRENDER/</u> <u>ENSINAR?</u> | <u>EM</u> <u>QUANTO</u> <u>TEMPO?</u> | <u>O QUE USAR</u> <u>PARA ENSINAR?</u> <u>COMO?</u> | <u>QUEM</u> <u>PLANEJA E</u> <u>APLICA?</u> |

Este momento, novamente, foi de grande interação colaborativa e de esforço para pensar sobre o aluno, verificando necessidades, recursos e estratégias que atendessem às demandas apresentadas. Apesar de todos os participantes serem professores com larga experiência em Educação Especial, a elaboração de um instrumento personalizado e relacionado ao currículo escolar demonstrou-se como um desafio, como uma nova prática pedagógica a ser desenvolvida.

O material produzido foi recolhido e analisado posteriormente pela equipe de pesquisadores. Entre outros aspectos, ficou evidente que a área de habilidades sociais não recebeu igual atenção em relação às aprendizagens acadêmicas, embora esta fosse uma necessidade para o perfil dos alunos escolhidos, gerando questionamentos internos no grupo de pesquisa sobre o papel e a função de uma escola especializada.

Outro dado relevante foi que o material elaborado pelos professores não trouxe informações suficientes para a construção dos PDPIs. Esse fato conduziu à necessidade de uma maior imersão dos pesquisadores no campo, observando e conhecendo os alunos indicados, para pensar junto com os docentes sobre tais sujeitos.

Antes de iniciarem as observações, foi proposta uma ficha bem simples aos professores para que, durante as interações, fossem feitos alguns registros em conjunto, de modo mais objetivo:

| Grupo | Aluno | Idade | Professor referência | Turno | Sugestões para a área acadêmica | Sugestões para a área de habilidades sociais |
|-------|-------|-------|-------------------------|-------|------------------------------------|--|
|-------|-------|-------|-------------------------|-------|------------------------------------|--|

Em seguida, os pesquisadores realizaram visitas à escola para observação dos alunos indicados em situações concretas de ensino e aprendizagem, para conhecer o seu cotidiano e dos professores. As visitas foram feitas, geralmente, em duplas, em horários e dias variados, previamente acordados. Para cada um dos oito alunos selecionados, foi destacado um professor de referência que se propôs a participar ativamente do projeto.

Foram realizadas quatro observações do tipo participante (GLAT & PLETSCHE, 2011) com registros livres de campo, que permitiram às pesquisadoras conhecerem melhor os alunos, observando seu comportamento, interesses e dificuldades, anotando dados sobre a interação e comunicação com os colegas, a organização da sala/ espaço, participação nas atividades propostas, recursos didático-metodológicos usados pelos professores, entre outros aspectos.

Ocorreu, então, uma interação direta e particular com cada professor responsável pela elaboração e aplicação do plano individualizado. Foi uma oportunidade de diálogo e de troca de ideias, com apresentação de sugestões de alguns pontos que poderiam ser incluídos nos PDPIs e a indicação de estratégias e recursos para favorecer o aprendizado dos alunos envolvidos.

A partir da análise desse material, foram organizados os primeiros PDPIs baseados nas observações dos docentes e das pesquisadoras, privilegiando a colaboração e a construção coletiva, ressaltando que as necessidades e prioridades na seleção das atividades foram indicadas pelo professor de cada aluno. Seguem abaixo dois exemplos:

Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI)

| Aluno(a): | | Nascimento/ idade: 18 anos | | |
|---|---|---|---|--|
| Docente: | | Grupo: Ciclo II | | Data: |
| Objetivos acadêmicos/sociais/laborais | Conteúdos/ Recursos | Prazos | Avaliação | Observações |
| >> reconhecer os numerais e as quantidades até 20 >> realizar cálculos de adição e subtração até 20 >> preencher uma ficha com dados pessoais | >> sequências numéricas, ordenação, comparação entre numerais usando jogos, baralhos, fichas. >> desafios claros e diretos que envolvam os cálculos para serem resolvidos com a calculadora; >> escrita de dados pessoais: nome completo, data de nascimento, idade, endereço, número de telefone, nome dos pais e informações pertinentes com o uso do computador. | >> todos os conteúdos em dois meses (até o final do ano letivo) | >> no decorrer do processo, apontando para o aluno seus ganhos e o que ainda precisa alcançar | O uso do computador e da calculadora são recursos pensados para “driblar” as dificuldades motoras que comprometem a grafia do aluno. |

Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI)

| Aluno(a): | | Nascimento/ idade: 19 anos | | |
|---|--|---|---|--|
| Docente: | | Grupo: Profissionalizante – cumim | | Data: |
| Objetivos acadêmicos/ sociais/ laborais | Conteúdos/ Recursos | Prazos | Avaliação | Observações |
| >> preencher uma ficha com dados pessoais >> ler nomes e números de ônibus, nomes de ruas >> ler instruções e receitas culinárias simples >> locomover-se até a escola com autonomia | >> escrita de dados pessoais: nome completo, data de nascimento, idade, endereço, número de telefone, nome dos pais, e informações pertinentes com uso de modelos e do computador. >> usando fichas com nomes, criando circuitos, jogos. >> leitura individualizada, com o uso de fichas, a partir de textos significativos e contextualizados. >> reconhecer o transporte que leva até a escola, saber o ponto onde desce, realizar a atividade com ajuda. | >> todos os conteúdos em dois meses (até o final do ano letivo) | >> no decorrer do processo, apontando para o aluno seus ganhos e o que ainda precisa alcançar | >> este trabalho com a escrita de dados pessoais caberia bem na aula de linguagem. >> esta autonomia e “treinamento” precisam ser “feitos” pela família, com orientação da escola |

Após a montagem dos PDPIs, a equipe de pesquisadores retornou à escola para discutir com os docentes sobre a implementação dos mesmos. Porém, dada a dinâmica do cotidiano escolar, com as imprevisibilidades em relação a atividades extracurriculares e a aproximação do término do ano letivo, o que trouxe maior acúmulo de tarefas docentes, o tempo disponível para esta troca não foi muito produtivo, inviabilizando, na prática, a aplicação efetiva dos planos, comprometendo a análise e o acompanhamento. Não há dúvidas de que numa pesquisa de campo a administração do tempo é uma das variáveis mais importantes e difíceis de controlar.

Para “fechar” o ano e esta etapa da pesquisa, foi realizado um encontro de avaliação e replanejamento na universidade, onde compareceram seis professoras envolvidas com o projeto (as outras duas justificaram a ausência). Elas descreveram dificuldades para implementar o planejamento individualizado, devido à necessidade de uma nova postura para trabalhar pedagogicamente, onde a rotina escolar e o próprio currículo, por vezes, se apresentavam como entraves.

As professoras ainda apresentaram como dificuldade para a aplicação do PDPI o fato de ter só um docente em sala (embora as turmas fossem pequenas, com no máximo dez alunos). Mesmo nas turmas do Ciclo I, onde há dois docentes, a implementação poderia ter sido favorecida, mas foi difícil, pois os alunos têm menos idade, menor autonomia e exigem maior atenção e monitoramento. A argumentação foi da necessidade de outro profissional para acompanhar esta estratégia de individualização no ensino, pelo menos neste momento inicial de implementação da proposta.

Houve ponderação e questionamentos sobre a própria abordagem metodológica da escola que, segundo, as professoras, já envolvia a elaboração semanal de planejamento de atividades individualizadas. Uma das docentes discordou, afirmando que faz o planejamento de atividades para a turma, que tem sete alunos, mas que gostaria de dispor de vinte minutos semanais para atendimento especial à aluna indicada para participar do projeto, para avaliar melhor os resultados do PDPI.

Ao externarem sentimentos como insegurança, dúvidas e incertezas, as professoras também ponderaram que gostariam que tivesse ocorrido uma atuação mais direta das pesquisadoras na aplicação dos PDPIs, assim como ocorreu na fase de elaboração. Este momento foi de autoformação para o grupo de pesquisa, reforçando a responsabilidade e o envolvimento que decorrem de pesquisas de campo, principalmente com intervenções.

O ano de 2011 foi o período sugerido para a revisão da proposta, pois o grupo de pesquisa compreendeu que era fundamental retomar e aprofundar questões teóricas e metodológicas e rever procedimentos de pesquisa para intervenção no campo que garantissem um maior acompanhamento dos professores na aplicação dos PDPIs. Concomitantemente, na escola especial, ocorreu uma renovação quase que total do quadro de docentes e funcionários, em função de concurso público, exigindo uma configuração e reestruturação do projeto, na medida em que os professores participantes da pesquisa, em sua maioria, não se encontravam mais na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a proposta deste artigo, reiteramos a visão de que a elaboração e aplicação de planos educacionais individualizados pode ser uma estratégia eficaz para facilitar e orientar a organização curricular no sentido de promover o desenvolvimento social e acadêmico de alunos com deficiência intelectual, bem como facilitar suas perspectivas de inclusão escolar e laboral. Certamente, ainda há demanda de ampliação de estudos neste campo, para validar a utilização deste tipo de ferramenta. Como lembram Pletsch e Glat (2012), instrumentos dessa natureza em muito poderão auxiliar no planejamento de práticas pedagógicas que promovam os processos de ensino e aprendizagem desses alunos e seu consequente desenvolvimento.

Entretanto, por ser uma prática ainda pouco aplicada, deve ser construída como parte integrante do processo de formação docente para atendimento às necessidades especiais, independente do espaço de escolarização em que estão inseridos os educandos.

A experiência de formação continuada e em serviço de professores de uma escola especializada aqui descrita, mostrou que tal ação caracterizou-se por interação e diálogos entre docentes e pesquisadoras. Não há dúvida de que a escola é o locus adequado para a formação continuada; consideramos, ainda, que é na experiência e na inserção no cotidiano escolar que professores podem aperfeiçoar sua formação. É na valorização do saber docente – a cultura pedagógica em ação – que brota da experiência e é validado por ela (CANDAUI, 2003) que podem ser concebidas novas práticas de ensino que ampliem as possibilidades de aprendizagem de alunos com necessidades especiais e, conseqüentemente, combatam a exclusão educacional.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. & FERREIRA W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, D. (org.) **Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade**. Portugal: Porto Editora, 2001, p. 103-116.

AMARAL, T. P. do. **Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação**. Tese (Doutorado em Psicologia), São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

ANDRÉ, M. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999, p. 11-26.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov., 2011, Seção 1, p. 12.

CANDAU, V. M F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. & REALI, A. M. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003. p.140 - 152.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Porto Editora, 1999.

CRUZ, M. L. R. M; MASCARO, C. A. A. C. & NASCIMENTO, H. A. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado: percurso inicial para elaboração e aplicação. In: **Anais do Seminário Internacional – as Redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade**. Rio de Janeiro, 2011.

FERREIRA, M. C. C. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental**. 160 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P. & GLAT, R. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2011. p. 79-96.

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: Editora 7 Letras, 2011. p. 15-35.

_____. & PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

McILNERNEY, M. Palestra realizada no **Seminário Internacional Inclusão em Educação: Faetec no mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: Fundação de Apoio às Escolas Técnicas (FAETEC), março de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Adaptações curriculares de grande porte**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. 5 v.

NASCIMENTO, H. A. **O plano educacional individualizado e o currículo funcional natural como estratégias para favorecer o aprendizado de alunos com deficiência intelectual**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

NCC – NORTHERN CALIFORNIA COALITION FOR PARENT TRAINING AND INFORMATION. **The individual education program (IEP)/Plano individualizado de educação (PIE)**, s/d. Adaptação de Romeu Kazumi Sasaki, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

PACHECO, J. **Caminhos para inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PANTALEÃO, E; GONÇALVES, A. F. & SOBRINHO, R. C. A pesquisa-ação colaborativo-crítica por diferentes bases teóricas: contribuições para/na formação docente no contexto da escolarização do aluno com deficiência. In: **Anais do XV ENDIPE**, Belo Horizonte, 2010.

PERRENOUD, P. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF, 1995.

_____. **Pédagogie différenciée: des intentions à l'action**. Paris: ESF, 1997.

PLETSCH, M. D. O processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental por meio do plano de desenvolvimento individualizado. **Palestra** proferida na Rede Municipal de Educação de Angra dos Reis. Angra dos Reis, maio de 2009.

_____. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas pedagógicas e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

_____ & GLAT, R. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Informativo técnico-científico Espaço INES**, Rio de Janeiro, n. 33. p.50-60, jan-jun 2011.

_____ & GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Artigo aceito para publicação na **Revista Linhas Críticas** da UnB, Brasília/DF, 2012.

_____ ; GLAT, R. ; VIANNA, M. M. ; MASCARO, C. A. A. de . C.; CRUZ, M. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): estratégia para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial & Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial**, São Carlos, 2010.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 3, de 11 de janeiro de 2008. **Diário da República**, Ministério da Educação, 1.ª série, n. 4, 7 de janeiro de 2008.

RICHARDSON, R, J. **Como fazer pesquisa-ação?** Disp. Em: <<http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisacao.htm>> Acesso em: 30 jan. 2005.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, R. A. dos. **Processos de escolarização e deficiência**: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais. 197 f. Tese (Doutorado em Educação).

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SENRA, A. H.; MELLO, E. P. de; LIMA, L. F. S. de; AMARAL, M. A. F. do & PILAR. **Inclusão e singularidade: um convite aos professores da escola regular**. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

VIANNA, M. M. & VAQUEIRO, C. C. S. Formação docente colaborativa e a constituição de planos de ensino individualizados. In: **Anais do Seminário Internacional – as Redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade**. Rio de Janeiro, 2011.

_____ ; PLETSCH, M. D. & MASCARO, C. A. A. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado. In: **Anais do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, 2011**. Disp. em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf>. Acesso em 03 jan. 2012.

_____ ; SILVA, S. E. & SIQUEIRA, C. F. O. de. Plano educacional individualizado – que ferramenta é esta? In: **Anais do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, 2011**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/261-2011.pdf>. Acesso em 03 jan. 2012.

ZEICHNER, K. M. **O professor como prático reflexivo**. In: ZEICHNER, K. M. (Org.). **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993, p. 13-28.

Submetido em: 05/2012

Aprovado em: 07/2012