

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL: O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR ESPECIALISTA

ANALYSIS OF A INDIVIDUAL DEVELOPMENT PLAN: THE VIEWPOINT OF THE SPECIALIST TEACHER

Rosimar Bortolini POKER¹

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira MARTINS²

Claudia Regina Mosca GIROTO³

RESUMO: Frente à atribuição do professor especialista como responsável pela elaboração de um plano de atendimento individual para os alunos público-alvo da educação especial, o presente artigo objetivou retratar a percepção de professores da rede pública de ensino sobre o emprego do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM). Trata-se de um roteiro descritivo, utilizado no processo de formação continuada de professores da rede pública de ensino, num curso de especialização a distância, da área de educação especial, com vistas a auxiliar na avaliação, na caracterização do perfil e das condições de aprendizagem acadêmica do alunado em questão. Para tal, 98 professores que concluíram o referido curso responderam a um questionário previamente elaborado. A análise dos dados foi subsidiada pela abordagem qualitativa, por meio da eleição de eixos temáticos, corroborada pela análise quantitativa. Os resultados indicaram que o PDI tem sido disseminado na oferta do AEE nas SRM. A maioria dos professores referiu conhecer o roteiro em questão, justificou o seu uso, identificou para quem se destina, além de considerar que tem contribuído, consideravelmente, para a organização e planejamento do trabalho pedagógico na SRM. Frente aos resultados obtidos, conclui-se que o PDI tem se constituído numa ação didática que atende aos princípios da educação inclusiva, desde que considerada no projeto pedagógico da escola, conforme propõe a legislação educacional no Brasil.

PALAVRAS-CHAVES: Plano de Atendimento Individual. Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos Multifuncionais. Educação Especial. Educação Inclusiva.

ABSTRACT: In front of the assignment of specialist teacher as responsible for the development of an individual care plan for the target audience of special education students, this article aimed to portray the perception of public schools' teachers on the use of Individual Development Plan for the provision of an Specialized Educational Attention in multifunctional resource rooms. It is a descriptive script used in the continuing education process of teaching in public school, in a specialization distance course, of Special Education area with a view to assisting in the assessment, characterization of the profile and conditions academic learning of the students in question. To this end, 98 teachers who have completed that course answered a previously prepared questionnaire. Data analysis was supported by qualitative approach, through the election of themes, supported by quantitative analysis. The results indicated that the Individual Development Plan has been widespread in the Specialized Educational Attention offer in. The most of teachers said to know the script in question justified its use, identified for whom it is intended, in addition to consider that has contributed greatly to the organization and planning of educational work in multifunctional resource rooms. Facing the results, it is concluded that the PDI has constituted an element to facilitate implementation of the inclusive school, since the school materialize a pedagogical project effectively inclusive, as proposed by the educational legislation in Brazil.

KEYWORDS: Individual Development Plan. Specialized Educational Attention. Multifunction Resource Room. Special Education. Inclusive Education.

¹ Docente do Departamento de Educação Especial e coordenadora pedagógica do Centro de Formação, Extensão e Pesquisa em Inclusão (CEFPEPI), da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) – Unesp/Campus de Marília/SP/Brasil. E-mail: poker@marilia.unesp.br

² Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/Unesp/Campus de Marília/SP/Brasil. E-mail: sandra.sartoreto@gmail.com

³ Docente do Departamento de Educação Especial da FFC/Unesp/Campus de Marília/SP e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr)/Unesp/Campus de Araraquara/SP/Brasil. E-mail: claudia.mosca@marilia.unesp.br

INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN (BRASIL, 1996), o governo brasileiro tem assumido o compromisso de assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso a um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de ensino. Isso significa que todos os alunos passaram a ter o direito, de forma irrestrita, de frequentar as escolas comuns em salas regulares de ensino, junto com seus pares da mesma faixa etária. Além disso, o governo comprometeu-se a adotar medidas para a efetivação da plena participação de todos os alunos na escola, propondo ações que eliminam qualquer tipo de exclusão.

A LDBEN (BRASIL, 1996), ao reforçar os preceitos contidos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e outras normativas internacionais, reconhece que alunos com necessidades educacionais diferenciadas têm o direito de estudar preferencialmente na rede regular de ensino, nas salas comuns, sendo dever do Estado a oferta da educação pública e gratuita. Destaca-se que a educação especial passa a ter um capítulo específico nesse documento. No artigo 59 há indicativos de que os sistemas de ensino devem promover aos alunos com necessidades educacionais especiais⁴: currículo, métodos e recursos específicos; certificação da terminalidade específica àqueles alunos com deficiências múltiplas que não atingiram conteúdos curriculares mínimos exigidos para a conclusão do ensino fundamental; e, ainda, a aceleração de estudos nos programas escolares para os superdotados.

Seguindo as recomendações nacionais prescritas na LDBEN (1996), a educação especial tem sido amparada pelos princípios contidos nas políticas educacionais inclusivas, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reafirma ideias presentes em documentos internacionais, como na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), também incorporadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL 2001). Caracterizada pelos serviços pedagógicos especializados balizados por teorias e métodos específicos, a educação especial foi, historicamente, recorrentemente ofertada em salas de apoio, salas de recursos, classes especiais e/ou escolas especiais, as quais eram responsabilizadas pela promoção de ajustes às necessidades de seus alunos.

Atualmente, pautada em modelos pedagógicos que valorizam a equidade e a igualdade de condições de acesso e participação do alunado com necessidades educacionais especiais na escola comum, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva assumiu um caráter de suporte, complementar ou suplementar ao ensino regular, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ou seja, desde a educação infantil ao ensino superior.

Este novo paradigma educacional, balizado pelo movimento mundial em favor de uma sociedade inclusiva, exige mudanças radicais na organização, na estrutura e no funcionamento da escola, tanto no que tange ao seu modelo de gestão, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas salas de aula como, também, no tipo de serviço prestado pela educação especial. Agora, cabe às escolas e aos professores das classes regulares assegurarem

⁴ Vale ressaltar que a designação “portadores de necessidades especiais” foi alterada, no Art. 58, por “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação”, denominado de público-alvo da educação especial, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96, por meio Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013).

a todos os alunos, incluindo os que constituem o público-alvo da educação especial, o acesso e a apropriação do currículo. Tal medida passa, necessariamente, pela garantia de matrícula e, principalmente, pelo direito de plena participação nos processos de aprendizagem em ambientes capazes de promover a emancipação e autonomia desses alunos.

Para subsidiar a implementação do modelo educacional inclusivo, o governo federal instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), caracterizado por ações pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento educacional de alunos com deficiências, TGD e altas habilidades e superdotação, nas áreas motora, cognitiva, sensorial, comunicacional, social, entre outras, com ênfase na apropriação do currículo em sala regular. Tais ações são realizadas por professores especializados que orientam o trabalho pedagógico ao público em questão, em parceria com os demais profissionais da escola (gestores, professores da sala de aula comum, entre outros), oferecendo suporte aos que atuam no ensino regular, bem como a interação com as famílias e a articulação com a comunidade e profissionais da saúde envolvidos (BRASIL, 1996; 2008; 2010; 2011).

De acordo com as especificações contidas na Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre as diretrizes operacionais para a oferta do AEE, esse serviço, oferecido ao público-alvo da educação especial no contra-turno, de forma complementar ou suplementar à sala regular, pode ocorrer nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em escolas regulares e, também, em centros educacionais especializados, conforme os critérios de organização dos sistemas de ensino. O Art. 10º estabelece que deve constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a oferta do AEE na seguinte conformidade:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais; guia-intérprete e outros que atuem no apoio; principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Na mesma direção, o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) reitera o atual papel da educação especial. Determina como dever do Estado a “[...] 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”, do alunado em questão. Definida como uma modalidade educacional especializada, sua oferta tem sido efetivada, com maior recorrência, por meio do AEE nas SRM. De acordo com o Art. 3º desse Decreto, seus objetivos compreendem:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Baptista (2011), ao analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), observa a importância dada às SRM, a partir da implementação da política educacional inclusiva. Neste sentido, pode-se afirmar, ainda, que as SRM se constituem em um espaço educativo aberto e diversificado que pretende promover o desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos e profissionais. Para tanto, usa de auxílios e serviços especiais como recurso para que seu público tenha acesso aos modelos de escolaridade comum.

Nesta direção, a ação do professor das SRM deve ser estrategicamente planejada em parceria com o professor da sala regular, de maneira a atender as necessidades educacionais de seus alunos, identificando os melhores caminhos que favorecem seu desenvolvimento para a superação das barreiras e garantindo a acessibilidade curricular.

Conforme Baptista (2011, p. 8-9):

[...] é de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE, a elaboração e execução do plano do AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular. Percebe-se, portanto, a necessidade de planejamento e de articulação entre educação especializada e ensino comum.

O plano do AEE é um documento a ser elaborado pelo professor da educação especial com a intenção de identificar as necessidades educacionais especiais de cada aluno, definir os recursos bem como as atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas na SRM ou outros espaços, com vistas ao desenvolvimento desse aluno em sala de aula regular. Afinal, não basta garantir a esses alunos o atendimento complementar e/ou suplementar nessas salas, ou mesmo os recursos pedagógicos diferenciados ou o atendimento com o professor especializado em educação especial. É preciso que tal atendimento contribua, de fato, para que possam progredir educacionalmente e prosseguir seus estudos em níveis mais elevados de ensino.

A esse respeito Poker et al (2013, p.20) referem que o ensino em SRM:

[...] não pode ser homogeneizador. Ao contrário, é necessário que se faça um diagnóstico a respeito da situação cognitiva, sensorial, comportamental, física, motora, escolar de cada aluno atendido, por meio de uma avaliação pedagógica diferencial e, a partir desse trabalho, seja elaborado um plano de ensino individualizado que considere as suas dificuldades e valorize as suas capacidades e potencialidades.

Verifica-se que Poker et al (2013) destacam a importância da adoção de instrumentos didáticos para orientar a ação pedagógica nas SRM e, ainda, sugerem a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que se caracteriza como um roteiro descritivo que visa auxiliar na avaliação, na caracterização do perfil e das condições de aprendizagem acadêmica do alunado em questão. Sua elaboração permite, então, ao professor especializado, conhecer as demandas educacionais desse aluno, bem como oferecer as melhores condições de atendê-las

por meio de estratégias diferenciadas das propostas para a maioria dos alunos presentes em sala de aula regular. Cabe destacar que, para identificar as competências curriculares e necessidades educacionais especiais do seu alunado, é desejável que o professor também recorra a diferentes fontes de informações disponíveis na escola.

O PDI proposto por Poker et al (2013) pretendeu subsidiar o processo formativo de professores da rede pública inscritos no Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferecido na modalidade à distância, financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP). Esse curso, com mais de 1.000 professores matriculados, foi destinado a professores da rede pública de ensino, com a pretensão de capacitar esses profissionais para assumirem as SRM distribuídas pelos inúmeros municípios do Brasil nos quais atuavam. Tal proposta foi publicada, em 2013, em um livro denominado Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado⁵ (POKER et al, 2013), com autoria de uma equipe de pesquisadores que atuava no referido curso.

O PDI, conforme o roteiro mencionado, se apresenta dividido em duas partes: a Parte I, que compreende informações e a avaliação do aluno; e a Parte II, que contém o Plano Pedagógico Especializado (PPE) proposto para o aluno.

Na Parte I o professor deve atentar para dados a respeito: da identificação do aluno; dados familiares; informações escolares; avaliação a respeito das condições familiares e escolares do aluno, de maneira a atender às suas necessidades educacionais especiais; avaliação geral do aluno com informações a respeito das suas condições de saúde geral, necessidades educacionais especiais e aspectos relacionados ao seu desenvolvimento quanto aos aspectos cognitivos, motores e psicossociais.

A Parte II, denominada Plano Pedagógico Especializado (PPE), compreende a proposição de ações frente às informações contidas na Parte I. O professor descreverá estratégias para atender às necessidades educacionais do aluno, de forma a subsidiar o trabalho pedagógico na sala regular de ensino. O PPE se subdivide em três eixos: No eixo 1 o professor deve apontar as ações para atender às necessidades educacionais especiais do aluno no âmbito da escola, da sala de aula, da família e da saúde. No eixo 2 é proposta a organização do AEE para o aluno: tipo de AEE; frequência semanal; tempo e composição do atendimento; outros profissionais envolvidos e orientações a serem realizadas pelo professor especialista. No eixo 3 são descritas as áreas a serem trabalhadas e os objetivos a serem atingidos, as atividades, a metodologia empregada, os recursos e materiais e os critérios de avaliação considerados para o aluno.

A partir das ponderações apresentadas até o momento e considerando as informações iniciais de apresentação sobre o PDI (POKER et al, 2013), o presente artigo objetivou retratar a percepção de professores da rede pública de ensino sobre o emprego desse roteiro para a oferta do AEE em classes de recursos multifuncionais.

⁵ O livro Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado (POKER et al, 2013) encontra-se disponibilizado no link http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização do presente estudo foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas de alternativas, elaborado na Plataforma *Google Forms*, encaminhado, por *e-mail*, para todos os 840 professores que concluíram o curso de especialização “Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva”, após dois anos do término desse curso. Desse total, 98 respondentes concordaram em participar voluntariamente desse estudo e encaminharam o questionário respondido no prazo solicitado, o que correspondeu a 12% do total de concluintes inicialmente consultados.

A análise dos dados foi subsidiada pela abordagem qualitativa, por meio da eleição dos seguintes eixos: a) Perfil dos participantes; b) Organização do Atendimento Educacional Especializado; c) Utilização do Plano de Desenvolvimento Individualizado; d) Público-alvo do Plano de Desenvolvimento Individualizado; e) Conhecimento a respeito do Plano de Desenvolvimento Individualizado; f) Elaboração e desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Individualizado; e g) Avaliação do roteiro: Plano de Desenvolvimento Individualizado. A análise quantitativa foi utilizada nas situações em que se fez pertinente.

A) PERFIL DOS PARTICIPANTES

Quanto à região de origem dos participantes, foi possível constatar: 55% de participantes da região sudeste; 21% da região nordeste; 11% da região sul; 7% da região norte; e 6 % da região centro-oeste. Tais dados correspondem à proporção total de alunos, ou seja, mais da metade dos matriculados no referido curso eram da região sudeste, conforme demonstrado no Gráfico 1.

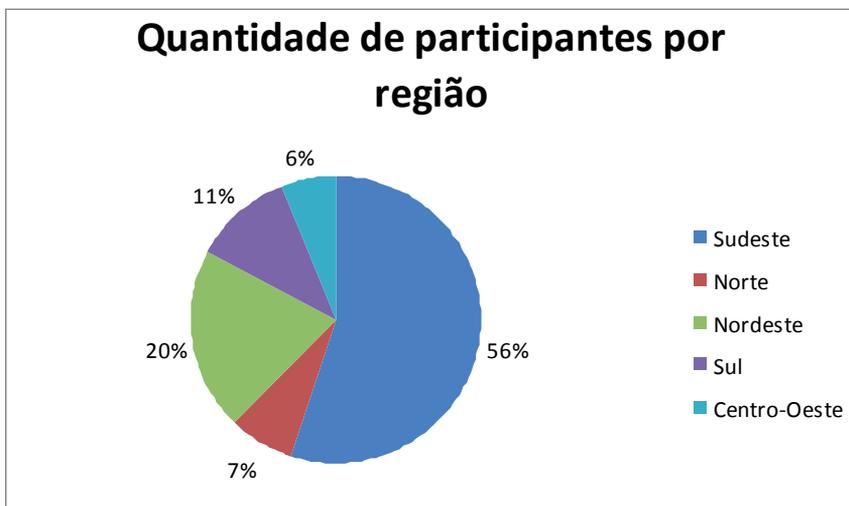


Gráfico 1. Distribuição dos participantes por região.

Sobre o tempo de experiência nas redes de ensino, foi possível verificar que prevaleceu a atuação na rede municipal, com média de tempo de 15 anos, seguida pela atuação na rede

estadual, com tempo médio de nove anos. Na rede de ensino privada e em instituição filantrópica a média de tempo de serviço encontrada foi de seis anos. A maior frequência de experiência na rede municipal pode ser explicada pelo processo de municipalização do ensino fundamental que ocorreu no país e, conseqüentemente, pela atual política de implementação das SRM, aliada à formação a distância, promovidas pelo governo federal em parceria com os municípios.

Quanto à formação, do total de 98 participantes, 78,4 % dos professores possuíam graduação em Pedagogia e 21,6% também tinham formação em outras licenciaturas, ou seja, todos apresentavam formação para docência em salas regulares de ensino, além da formação alcançada por meio do curso de especialização em questão, em conformidade com as especificações contidas na Resolução nº4/2009 (BRASIL, 2009), acerca dos critérios considerados para a regência da SRM: formação inicial em pedagogia ou normal superior; bem como formação *lato sensu*, em curso de especialização na área de educação especial.

B) ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Do total de participantes, foi verificado que 68% dos professores organizavam os atendimentos nas SRM mesclando a forma individual e grupal; 21% organizavam apenas de forma individual e 11% de forma grupal, conforme exemplificado a seguir (Gráfico 2):

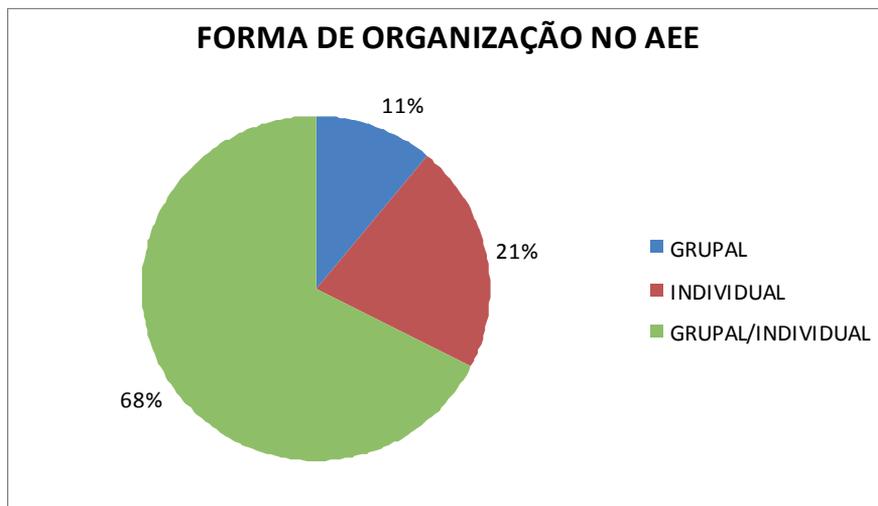


Gráfico 2. Distribuição das formas de organização do AEE.

É de se estranhar esse fato, pois a oferta do AEE, em geral, tem-se organizado a partir de características especiais e das condições individuais de desempenho educacional desse alunado, em oposição ao agrupamento, considerando a maior ocorrência para a forma mista (individual/grupal). Embora em desacordo com as políticas educacionais vigentes e as diretrizes operacionais para a oferta do AEE (BRASIL, 2008; 2009; 2011), é sabido que, em razão das condições de organização de algumas redes de ensino, têm sido promovidos ajustes para o atendimento da demanda do público-alvo da educação especial. É possível que tal fato

justifique a indicação, por parte desses professores, da formação de grupos de alunos para a oferta do AEE. O que estabelece uma contradição, na medida em que as diferenças individuais que deveriam ser reconhecidas e consideradas acabam por ser utilizadas para a homogeneização de características individuais e seu agrupamento.

Berberian, Silva e Giroto (2014, p. 59), a esse respeito, chamam a atenção para o “[...] paradoxo que tem gerado avanços e retrocessos nas políticas/práticas educacionais formuladas em nome da inclusão escolar”, uma vez que “[...] ao agregarem/classificarem os sujeitos supostamente semelhantes para serem tratados como os diferentes [...] tais iniciativas simplificam e circunscvem as possibilidades dos sujeitos de ser e de participação social àquelas identificadas como próprias aos grupos aos quais pertencem”. Esses autores enfatizam que, nessa perspectiva, “[...] a diferença, uma vez destacada como traço de identidade e encerrada em e por grupos específicos, deixa de ser concebida como constitutiva do humano e passa a ser tratada como uma abstração”.

Sobre a frequência média de atendimento, foi constatado que 71% dos professores atendiam os alunos duas vezes por semana e 19%, mais de duas vezes por semana. Além disso, 10% dos participantes afirmaram que atendiam apenas uma vez por semana, conforme constata-se a seguir (Gráfico 3):

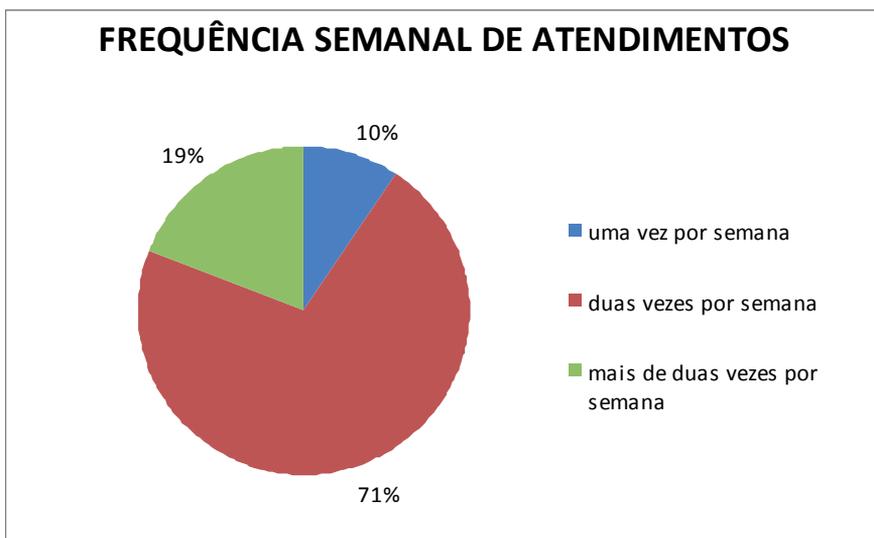


Gráfico 3. Distribuição do tempo destinado ao AEE na SRM

Sobre o tempo médio semanal de atendimento na SRM, 48% dos participantes informou que destina 2 horas para o AEE, seguido de uma hora de atendimento semanal, conforme indicado por 31%. Constatou-se ainda que 12% dos professores atingem a média de 3 horas de atendimento semanal e 9% mais de 3 horas. Os dados demonstraram que a maioria das redes de ensino, nas quais os participantes atuam, atende a frequência semanal mínima desejável para o atendimento dos alunos nas SRM. Entretanto, vale destacar que 31%

dos professores apontaram que o atendimento aos alunos não ultrapassa uma hora semanal, ou seja, alguns alunos que são atendidos duas vezes por semana podem ter atendimentos que não ultrapassam meia hora cada. Os dados revelaram que o município/estado cumpre a legislação vigente no que diz respeito a oferta do serviço, garantindo atendimento a todos que necessitam, porém colocam sob suspeita a qualidade do atendimento, uma vez que, para o contexto investigado, o tempo é considerado um componente fundamental na efetivação do trabalho especializado desenvolvido com o aluno.

C) UTILIZAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

Sobre a utilização do PDI, do total da amostra investigada, ou seja, dos 98 participantes, 91% relataram que, desde que realizaram o referido curso de especialização, utilizaram ou utilizam o roteiro em questão. Cabe esclarecer que, nesse eixo, os participantes apresentaram mais de uma resposta. Do total de 201 respostas obtidas sobre a utilização do PDI: 40% das respostas assinaladas pelos professores indicaram o uso no Ensino Fundamental I; 22% indicaram que a sua utilização foi direcionada ao Ensino Fundamental II; e 21% das respostas estavam relacionadas ao uso na Educação Infantil. Na Educação de Jovens e Adultos, o uso do PDI foi equivalente a 11% das respostas assinaladas. O Ensino Médio foi apontado por 4% das respostas como local de uso do PDI e no Ensino Superior a frequência de respostas obtidas foi bem menor, perfazendo um total de 2%, conforme exemplificado no Gráfico 4. Tais índices retratam a situação do recente histórico da inclusão escolar no Brasil, em que a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais ainda está matriculada na educação infantil ou no ensino fundamental.

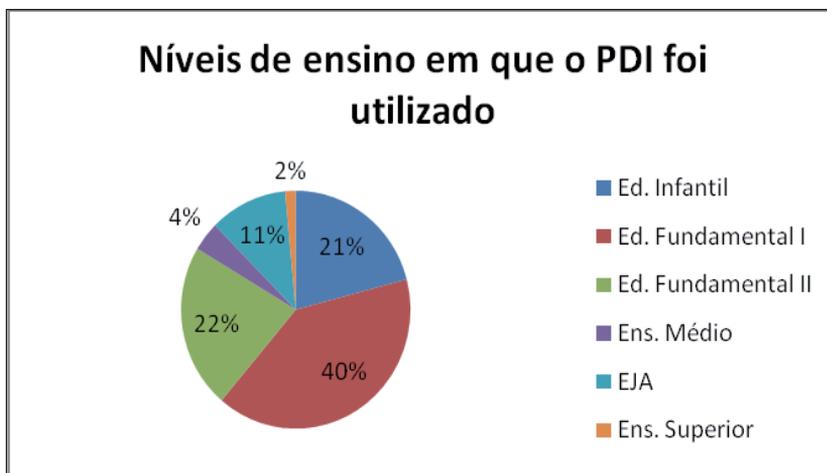


Gráfico 4. Distribuição do uso do PDI nos diferentes níveis de ensino.

No que se refere especificamente ao âmbito de uso do PDI, das 123 respostas obtidas acerca dessa informação, os resultados apontaram que 75% caracterizaram a indicação do uso na SRM, no âmbito municipal, e 14% compreendeu o uso nas salas de recursos da rede estadual. O restante das respostas, ou seja, 11% se relacionaram aos âmbitos de ensino

filantrópico e/ou particular. Esses achados convergem com as políticas educacionais em relação à responsabilização dos municípios pelo oferecimento do AEE, com apoio do governo federal, conforme o disposto no Artigo 5º, do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que estabelece que, para a ampliação da oferta do AEE, “[...] a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”.

Ainda sobre o uso do PDI, dentre essas respostas destaca-se que algumas se relacionaram ao uso desse roteiro da seguinte maneira: em salas de recursos multifuncionais (62%); em classe regulares (14%); pela gestão das escolas (11%); em centros de atendimento especializados (8%); pelo serviço especializado de itinerância (3%); em classes especiais (1%); pelo AEE particular (1%). Tal fato permite inferir que a educação especial, por intermédio da atuação do professor especializado, tem procurado sanar uma lacuna de superação das desvantagens do insucesso escolar de determinados grupos de alunos que, pela política vigente, tem direito ao AEE na SRM. Entretanto, foi possível constatar que o PDI tem sido contemplado em outros diferentes ambientes que, talvez, dêem continuidade ou mesmo exerçam o trabalho pedagógico desenvolvido pelas SRM.

D) PÚBLICO-ALVO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO

Foi possível constatar que 91% dos participantes apontaram que o PDI se destina para a população público-alvo da educação especial, conforme estabelecido pela Política Nacional de educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a saber: alunos com deficiência; transtornos globais de desenvolvimento; e altas habilidades/superdotação. Outros 5% dos professores apontaram o uso do PDI para alunos com transtornos funcionais⁶ e 4% para alunos com dificuldades de aprendizagem, clientela estas que não compõe o público-alvo da educação especial.

Tais achados podem se justificar pelo fato de os professores e/ou gestores consideraram o PDI como um roteiro capaz de orientar as práticas de ensino em outras instâncias como, por exemplo, na classe regular. Este fato parece reiterar a flexibilidade do PDI para atender as demandas e necessidades especiais de outros públicos. Roteiros capazes de orientar a prática do professor no atendimento às demandas educacionais podem se constituir em facilitadores do processo de ensino e aprendizagem em escolas que buscam se tornar inclusivas.

Tal premissa parece reiterar que, apesar de os resultados indicarem o uso predominante do PDI para o público da educação especial, também apontaram o uso do PDI como um recurso importante pedagógico para os alunos que podem apresentar outras demandas educacionais que, em igual medida, exigirá da escola ações pedagógicas diferenciadas para a apropriação do currículo. Assim exposto, constatou-se que os professores também têm utilizado esse roteiro do PDI para subsidiar a prática pedagógica para as demandas e necessidades educacionais de uma parcela específica do alunado escolar (alunos com dificuldades de aprendizagem e transtornos funcionais do desenvolvimento). Cabe ressaltar que tal fato pode ser considerado positivo se a necessidade de utilização de roteiros dessa natureza com esse alunado que não integra o público-

⁶ No Documento intitulado de “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2009) tal público é caracterizado por alunos com dislexia, dislalia, discalculia.

alvo da educação especial se deve às possibilidades de compreensão e reflexão acerca dessas demandas. Caso contrário, se esse tipo de roteiro se presta à homogeneização de características individuais, com vistas ao agrupamento e classificação desses alunos, na tentativa de forçar sua matrícula nas SRM para oferta do AEE, há que se considerar o impacto dessa ação na trajetória escolar desses alunos, bem como a compreensão desses educadores acerca dos objetivos do AEE e do PDI.

Embora os profissionais que atuam na educação não possam perder de vista o desafio para a superação da dicotomia existente – ensino especial e comum, há que se considerar que a educação deve desempenhar o papel central na transformação cultural do homem em sociedade. Tal prerrogativa deve então representar o preparo para a transformação da sociedade como o objetivo central da educação, evitando a sua adjetivação (inclusiva e/ou especial) e tendo o “[...] desenvolvimento histórico-cultural do ser humano, cuja materialidade traduz sérios desafios para um novo pensar em educação e na própria forma como encaramos a diferença enquanto pólo auto-constitutivo da humanidade que nos é singular” (PICOLO; SILVA, 2014, p. 1), independentemente das características e apoios necessários à promoção e ao sucesso educacional do público nela presente.

E) CONHECIMENTO A RESPEITO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO (PDI)

Todos os respondentes declararam saber o que é o PDI e como utilizá-lo. Sobre como tiveram acesso ao roteiro, os participantes se remeteram ao Curso de Especialização em AEE/UNESP/Marília/SP. A maioria dos professores apontou que a elaboração e desenvolvimento do PDI é uma atribuição do professor da SRM. Tal fato corresponde ao que a legislação pertinente indica (BRASIL, 2008; 2009).

Acerca das finalidades do PDI, os participantes apresentaram respostas compatíveis com as intenções pelas quais o roteiro foi pensado. Isso demonstrou que os professores demonstraram conhecer as razões pelas quais o PDI deve ser elaborado, conforme descrito na Tabela 1:

Tabela 1. Descrição da finalidade do PDI pelos participantes

Finalidades do PDI	Freq. de respostas
Orientar a intervenção pedagógica na sala de recursos multifuncional	23%
Orientar o trabalho pedagógico do professor para o público da educação especial em sala de aula comum	17%
Orientar o trabalho pedagógico do professor especialista para o público da educação especial na sala de recursos multifuncional	22%
Auxiliar na organização de ajustes e adequações necessárias de atendimento as NEES do público da educação especial na escola	20%
Providenciar os ajustes e adequações necessárias de atendimento as NEES do público da educação especial na sala de aula comum	18%
Total	100%

F) ELABORAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO

Acerca de como se elabora o PDI nas SRM, uma frequência significativa composta de 93% dos professores apontou que este documento é elaborado individualmente, ou seja, um PDI para cada aluno que frequenta a sala de recursos multifuncionais. Além disso, 4% dos professores referiram que elaboram esse plano, individualmente, para alunos da sala comum. Outros 2% indicaram a elaboração de um único PDI para grupos de alunos que frequentam a SRM e 1% indicou a elaboração de um mesmo PDI para grupos de alunos que frequentam a sala regular. O fato de que o plano é elaborado individualmente é muito importante, pois atende os objetivos da SRM e, conseqüentemente direciona as práticas a serem ofertadas no AEE, de forma a identificar as necessidades educacionais especiais de cada aluno e providenciar o suporte, as estratégias necessárias para que se garanta a acessibilidade curricular, respeitando-se as individualidades.

Quanto a referência do uso do roteiro do PDI como ação didático-pedagógica para orientar o processo educacional em sala de aula comum, é um fato que precisa ser analisado criteriosamente. Neste caso, talvez fosse mais indicada a utilização da Adequação Curricular Individual (ACI), roteiro amplamente disseminado pelas escolas para organizar o planejamento pedagógico do público em questão em sala de aula comum, conforme relatado por Leite e Martins (2012).

G) AVALIAÇÃO DO ROTEIRO: PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO

No que tange a avaliação do roteiro do PDI pode-se constatar que os 98 professores que participaram da pesquisa usaram o roteiro em questão. Desse total, 15% realizaram alguns ajustes no documento, quando da sua utilização, sendo que 85% o utilizaram exatamente da forma como foi apresentado, por ocasião da oferta do Curso de Especialização em AEE, conforme se verifica no Gráfico 5:



Gráfico 5. Distribuição de professores quanto ao uso do PDI tal como proposto no curso de especialização em AEE.

Em relação aos ajustes no PDI, propostos pelos professores, os 15% que realizaram tais ajustes referiram, basicamente, a incorporação de espaços no documento para anotações sobre avanços do aluno, informações sobre atendimentos complementares e diferentes áreas curriculares, detalhamento de atividades e metodologias utilizadas e, também, descrição de como foi feito o uso dos recursos de tecnologia assistiva. Outras sugestões referiram-se a inserção de espaço para dados de alunos com necessidades educacionais especiais temporárias.

Acerca das possíveis dificuldades encontradas no uso do PDI, do total dos participantes, ou seja 98 professores, 73% apontaram que não encontraram dificuldades, enquanto 27% alegaram que tiveram algumas dificuldades no uso desse roteiro (Gráfico 6). Interessante notar que as dificuldades apontadas por esses participantes não se referiram a elaboração e utilização do roteiro em si, mas sim, às dificuldades relacionadas com o desenvolvimento do PDI que exige, necessariamente, o envolvimento de toda a comunidade escolar.

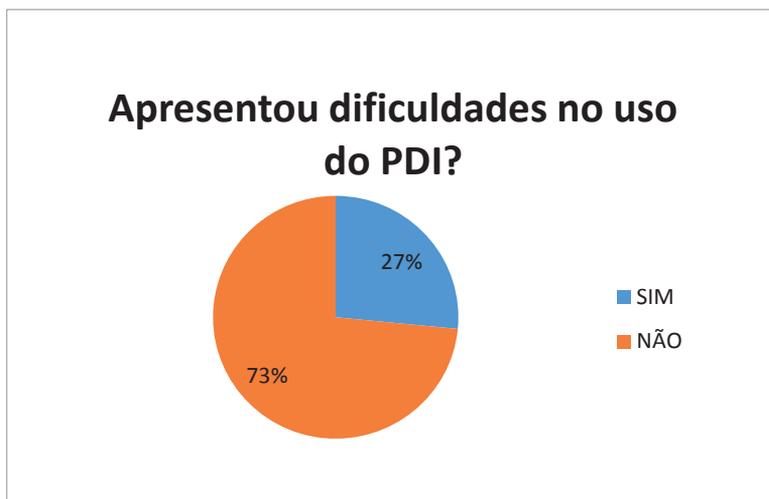


Gráfico 6. Distribuição das respostas acerca de dificuldades encontradas na utilização do PDI.

É interessante destacar que esses participantes relataram dificuldades para elaboração do PDI e institucionalização de seu uso no Projeto Político Pedagógico, uma vez que alegaram resistência dos professores de sala de aula regular, familiares, gestores e profissionais da saúde que sonham dados sobre os alunos. Alegaram, ainda, que a escola não promove um ambiente propício para que ocorra a articulação necessária entre professores, familiares e comunidade geral, para viabilizar o acesso a informações detalhadas solicitadas no PDI.

Outro aspecto apontado pelos participantes ressalta algumas condições que impedem ou dificultam a implementação das ações propostas pelo PDI na escola como: falta de recursos materiais; falta de recursos humanos na escola; quantidade excessiva de alunos atendidos na SRM; e, ainda, ausência de um trabalho articulado com a família e os setores da saúde, responsáveis pelo atendimento do aluno.

Interessante verificar que as dificuldades não estão focadas no PDI em si, mas nas condições para sua elaboração, bem como para o seu desenvolvimento. Significa que não basta

o professor querer elaborar um bom planejamento, ele depende de informações, bem como do envolvimento de outros setores que influenciam diretamente no processo de organização da escola e na escolarização do alunado da SRM.

Para que o PDI seja bem elaborado e executado a escola precisa estar fundada numa dinâmica de trabalho coletivo e colaborativo, atrelado a seu Projeto Pedagógico. A gestão precisa favorecer a participação das famílias dos alunos na escola e, também, desenvolver um trabalho junto com a comunidade para conseguir viabilizar os atendimentos nas áreas da saúde, muitas vezes imprescindíveis para alguns alunos atendidos nas SRM.

Outro aspecto se refere a aquisição de materiais didáticos ou de tecnologia assistiva. De que adianta o professor avaliar o aluno, identificar recursos apropriados para ele, se a escola não adquiri-los? O mesmo acontece com um profissional que a escola precisaria contratar como um auxiliar da vida escolar (cuidador) ou um intérprete de Libras, para os alunos que irão iniciar o segundo ciclo do ensino fundamental (6º ano em diante). De nada adiantará o professor identificar as necessidades educacionais dos alunos se a escola não se mobilizar para atendê-las adequadamente. Nesse sentido, é preciso lembrar que o PDI é um roteiro que viabiliza o trabalho do professor da SRM, mas o trabalho desenvolvido com os alunos deve estar articulado com a escola como um todo, inserido num projeto mais amplo de educação inclusiva.

Cabe ressaltar, particularmente no que diz respeito à educação de alunos com surdez, que o AEE, tal como se encontra organizado, tem sido criticado, uma vez que tal atendimento tem sido utilizado como forma predominante de enfrentamento das demandas educacionais desses alunos. Tal fato contribui para que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja reduzida à condição de recurso comunicacional, em detrimento de sua compreensão sob o *status* de língua, bem como dificulta o avanço na sistematização de modelos educacionais bilíngues em escolas bilíngues ou mesmo nas classes bilíngues do ensino regular (GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015).

Quanto a avaliação da eficácia do PDI, para 94% dos professores, ou seja, para a maioria absoluta dos respondentes, a sua utilização tem contribuído no processo de aprendizagem do aluno na sala regular. Dentre os motivos que os levaram a avaliar positivamente o uso desse roteiro podem ser destacados: ajuda a direcionar o trabalho na SRM; auxilia na avaliação e re-estrutura o trabalho desenvolvido; permite o conhecimento detalhado sobre cada aluno, visualizando suas necessidades, potencialidades e especificidades; coleta dados de forma sistemática; favorece o progresso educacional e/ou curricular do aluno; possibilita a organização de material a ser utilizado em sala de aula comum; favorece a orientação das adaptações curriculares que precisam ser feitas para o aluno dentro e fora da SRM; promove a participação de toda comunidade escolar; garante a efetiva inclusão do aluno na escola; aproxima os professores da classe comum e classe especial; favorece o acesso a informações sobre o aluno pelos professores; professores e família visualizam o rendimento acadêmico do aluno; permite a compreensão das NEE de cada aluno e também das necessidades da escola, da família e da saúde; desenvolve a autonomia do aluno; favorece a troca de informações entre os diferentes setores; facilita o desenvolvimento de formas mais eficazes e pontuais de atendimento pedagógico às NEE do aluno; permite o conhecimento sobre o aluno, sua família, a escola e os atendimentos da saúde; viabiliza a avaliação processual do desenvolvimento global

da aprendizagem do aluno; ajuda na elaboração da adaptação curricular; favorece um trabalho sequencial na SRM e, conseqüentemente, na sala de aula comum.

Além disso, os professores apontaram que o uso do PDI favorece o respeito às potencialidades e dificuldades do aluno, enriquece o currículo da escola, permite que as atividades em sala de aula regular estejam de acordo com as necessidades dos alunos, favorece o conhecimento do contexto no qual o aluno está inserido, utiliza o aluno como parâmetro para ele mesmo, propõe a eliminação de barreiras, promove o trabalho colaborativo, se constitui num instrumento orientador na busca de metodologias, estratégias e recursos diferenciados de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base os resultados desse estudo e considerando os princípios da inclusão que atualmente alicerçam a educação no Brasil, constatou-se que o uso do PDI, tal como proposto por Poker et al (2013), tem sido disseminado na oferta do AEE nas SRM. A grande maioria dos professores referiu conhecer o roteiro em questão, justificou o seu uso, identificou para quem se destina e, principalmente, o avaliou de forma positiva, ou seja, apontou que seu uso tem contribuído, consideravelmente, para a organização e planejamento do trabalho pedagógico na SRM. Além disso, o estudo revelou que o PDI muitas vezes não é bem utilizado devido às condições inapropriadas que a escola apresenta, impedindo a sistematização de seu uso. Ou seja, o PDI tem se constituído num elemento favorecedor da implementação da escola inclusiva, desde que a escola concretize um projeto pedagógico efetivamente inclusivo, conforme propõe a legislação educacional do Brasil.

Embora a educação especial ainda encontre dificuldades para superar os modos de atuação centralizados na função reabilitadora e/ou técnico-pedagógica, como condição preponderante à promoção de recursos diferenciados, com um fim em si mesmo, para que um público específico, na melhor das hipóteses, possa partilhar de algumas das atividades, em sala de aula regular, acredita-se que, na atualidade, sua função deve ser a de coparceira na materialização da escola inclusiva, se ainda for necessário o uso dessa adjetivação. Nesse sentido, a escola inclusiva caracteriza-se como um espaço democrático de aprendizagem, onde todos, independentemente de suas condições, devem ter garantido o direito de se escolarizar, respeitadas suas diferentes habilidades e seus estilos de aprendizagem, ou seja, em que a equidade prevaleça.

Se a escola se configura como um espaço onde a heterogeneidade se constitui na base do trabalho e as diferenças individuais necessitam ser adequadamente reconhecidas e consideradas, com vistas à garantia de condições adequadas de aprendizagem para a diversidade de alunos que, atualmente, com o movimento da educação inclusiva, faz parte da escola, dentre os quais figuram os que constituem o público-alvo da educação especial, a apropriação do currículo, por parte desse público, em particular, dependerá, necessariamente, de um trabalho em colaboração com toda a equipe escolar. Desta maneira, a responsabilidade pela apropriação do currículo precisa ser compartilhada com todos os profissionais envolvidos na organização da escola, com a família, com a comunidade e com os próprios alunos.

A compreensão acerca dessa responsabilidade coletiva se constitui como pilar fundamental para uma apropriada reflexão, não apenas acerca da elaboração e uso do PDI, mas também sobre os papéis desempenhados pelo professor especialista no processo de escolarização

formal dos alunos para as quais se encontra direcionado o AEE, assim como do professor do ensino regular, dos gestores da escola, do sistema educacional e da própria sociedade na qual esse sistema educacional é concebido. Portanto, essa compreensão encontra-se profundamente atrelada a interpretação sobre o paradigma de inclusão numa dimensão que extrapola as questões educacionais atingindo aspectos sociais mais gerais.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 59-76, 2011.

BERBERIAN, A. P.; SILVA, D.; GIROTO, C. R. M. Condições de letramento e os processos de inclusão e exclusão social. In: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. *Direitos humanos e inclusão: discursos e práticas sociais*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014, 57-70.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008*. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29 mar. 2015.

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.751/2008, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. Seção 01.p.26.

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. *Diário Oficial da União*, Brasília, nº163, 26 de agosto de 2009. Seção 01.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04/2009, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União* Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica nº11/2010*. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29 fev.15.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 04/2010*, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 9394/96, por meio Lei nº 12.796, de 2013*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; LIMA, J. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais. In: *Revista Iberoamericana de estudos em educação*. n. esp., p. 741-758, 2015.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. *Fundamentos e estratégias inclusivas: respostas as diferenças na escola*. Cultura Acadêmica; Oficina Universitária: Marília, 2012.

POKER, R. B. et al. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. Cultura Acadêmica/Oficina Universitária: Marília, 2012. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015.

PICCOLO, G.M; SILVA, S.C. A defectologia em Vygotski: do proposto ao pensado na Educação Especial La defectología em Vygotski: de la propuesta a la idea en la Educación Especial. *Revista digital*. Buenos Aires - Año 19 - Nº 192 – May 2014 Disponível em: <http://www.efdeportes.com> Acesso em: 05 nov.14

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2014.⁷

Recebido em 24/04/15

Aprovado em: 10/05/15

