

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PLAN: A PROPOSAL OF INTERVENTION

Igor Vinícius Kempinski

Khaled Omar Mohamad El Tassa

Gilmar de Carvalho Cruz

Universidade Estadual do Centro-Oeste

RESUMO: o presente estudo objetivou discutir o conceito de inclusão colocando em prática uma proposta de intervenção no campo do estágio supervisionado, efetivando um plano educacional individualizado (PEI) durante aulas de Educação Física para uma turma do ensino médio em uma escola da rede estadual do Paraná. A intervenção ocorreu durante o ano letivo de 2014. Uma aluna foi selecionada para a aplicação do PEI a partir de alguns critérios que estão explícitos neste trabalho. Concluiu-se que o PEI se constitui em uma ferramenta conveniente para o processo educacional inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Inclusão. Educação Física. Plano Educacional Individualizado.

ABSTRACT: This study discusses the concept of inclusion putting in place an intervention proposal for supervised training of the field, effecting an individualized educational plan for physical education classes for a high school class in a school of the state of Paraná network. The intervention occurred during the school year 2014. A student was selected for the implementation of PEI from some criteria that are explicit in this work. It was concluded that the PEI constitutes a convenient tool for inclusive education process.

KEYWORDS: School. Inclusion. Physical Education. Individualized Educational Plan.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, compreendida como a garantia de um efetivo processo de escolarização para todo e qualquer aluno, a despeito de suas condições peculiares de aprendizagem, ocupa posição de destaque em debates acadêmicos, profissionais e políticos. O debate em torno dessa questão aponta para a definição de políticas educacionais inclusivas, isto é, orientadas para o atendimento de alunos com necessidades especiais em ambientes regulares de ensino (Brasil, 2011, 2009a, 2009b, 2008, 2001, 1998, 1994; OEI, 2008; Paraná, 2006).

Ao discorrer sobre a relação entre sustentação acadêmica e intervenção de professores, Lovisolo (1995, p.20-21) sugere-nos, como tradição do referido campo de atuação profissional, “[...] a formulação de propostas ou programas de intervenção no plano de atividades corporais que realizem valores sociais”. Em sua opinião, grande número de professores realiza uma intervenção profissional fragmentária, assistemática, não-gradativa, ressentida da utilização de “[...] recursos diversos em função de objetivos sociais” (Lovisolo, 1995, p.23). Essa mesma linha de raciocínio é observada nas recomendações outrora feitas por Corbin (1993), Para este autor, as funções distintas que podem ser atribuídas àqueles que se localizam no universo acadêmico e os que se situam no campo da intervenção profissional, não devem distanciar-nos de objetivos sociais comuns – em se tratando da escola, a garantia de oferta de um efetivo processo de escolarização.

As Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica indicam a prática inclusiva como meio para realização de uma educação de qualidade, colocando que as relações de respeito, identidade e dignidade podem se estabelecer diante do convívio escolar. Elas deixam claro que todos devem ter acesso à educação, sejam pessoas com necessidades educacionais especiais, ou não. Independente da condição de aprendizado que apresentam, todos podem completar gradativamente o conjunto de seus estágios educacionais, sendo em um sistema regular de ensino ou em uma escola especial (Brasil, 2001). O documento coloca ainda que “[...] em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus alunos” (Brasil, 2001, p.33). O que leva a escola a estabelecer diversas adaptações, sejam elas curriculares, estruturais, pedagógicas, de materiais didáticos, recursos humanos etc.

Um aspecto que chama a atenção nessa necessária ressignificação das instituições de ensino com vistas à efetivação de práticas pedagógicas alinhadas a políticas educacionais inclusivas refere-se à elaboração e utilização do plano educacional individualizado (PEI). O PEI é uma ferramenta utilizada para a individualização do ensino, um programa com metas acadêmicas e sociais que atendam às necessidades e singularidades do sujeito (Glat, 2012; Glat, Vianna & Redig, 2012). Porém, para Munster et al. (2014, p.43),

Diferente do que geralmente acontece nos Estados Unidos da América, as escolas brasileiras não dispõem da sistematização de informações incluídas no Plano de Ensino Individualizado (PEI), relacionadas ao atendimento das necessidades especiais educacionais de estudantes.

A despeito de sua presença já há algum tempo na literatura pertinente (Smith, 2008; Pacheco, Eggertsdóttir & Marinósson, 2007; Portugal, 2006), o plano educacional individualizado, ou programa de educação individualizado (Gallahue & Donnelly, 2008), tem pouca visibilidade nos debates relacionados à escolarização de pessoas com necessidades especiais, sobremaneira no conteúdo empírico desses debates. Em estudo realizado sobre o plano educacional individualizado como estratégia para desenvolvimento acadêmico de alunos com deficiência intelectual, Glat, Vianna & Redig (2012) afirmam tratar-se de “[...] uma prática ainda pouco aplicada” (p.97).

No que tange a área da Educação Física, Aguiar & Duarte (2005) apresenta que em se tratando de um dos componentes curriculares da educação básica, a Educação Física não pode ficar indiferente ao movimento de educação inclusiva:

Como faz parte integrante do currículo oferecido pela escola, essa disciplina deve-se constituir num dos adjuvantes do processo da inclusão escolar e social. Para tanto, há necessidade que os cursos de educação superior, que formam o licenciado em Educação Física, desenvolvam competências para esse fim (Aguiar & Duarte, 2005, p.2).

Nesse sentido, mostrou-se relevante desvelar a produção de conhecimento acadêmico sobre plano educacional individualizado no âmbito da Educação Física inserida em contextos educacionais inclusivos e ao considerar que o plano educacional individualizado pode configurar-se como uma importante ferramenta para o processo de ensino e inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, objetivou-se neste estudo discutir o conceito de inclusão e questões relacionadas como a avaliação e planejamento pedagógico, colocando em prática uma proposta de intervenção no campo do estágio supervisionado, através da efetivação de um plano educacional individualizado durante as aulas de Educação Física para uma turma do ensino médio de uma escola da rede estadual localizada na região sul do Paraná.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste Trabalho teve início em um grupo de estudos, onde eram debatidas questões sobre inclusão e diferença, após algumas participações no grupo através de leituras e debates, surgiu o interesse em pesquisar sobre o Plano Educacional Individualizado, uma ferramenta educacional que até então desconhecia. A partir de alguns estudos sobre o tema foi desenvolvido um trabalho científico em um programa de iniciação científica da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Neste estudo de caráter bibliográfico, foram levantadas as edições de importantes espaços de produção de conhecimento na área da educação especial e Educação Física, buscando trabalhos relacionados com o tema PEI. Foi constatado que a produção de conhecimento relacionada ao PEI é pequena em se tratando de um procedimento educacional pertinente, que tem como objetivo organizar formas de ensino que possam aperfeiçoar o trabalho docente, melhorar o aprendizado e diminuir as dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Considerou-se então, que mais pesquisas precisam ser realizadas sobre o tema para que esta ferramenta seja difundida e implementada/utilizada nas atividades escolares e assim aprimorar os processos de escolarização de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

A partir deste trabalho inicial realizado, surgiu à ideia de propor uma intervenção buscando utilizar um PEI durante o período

de estágio supervisionado no ensino médio. Assim a presente investigação caracteriza-se como um estudo descritivo e qualitativo. Segundo Gil (2006, p.55) pode-se caracterizar também como uma pesquisa participante, pois exige o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos na situação investigada. Vianna, Silva & Siqueira (2011) colocam que nessa metodologia a pesquisa tem a função de diagnosticar, acompanhar e avaliar uma situação buscando soluções para possíveis problemas encontrados.

A turma com a qual foi realizado o estudo trata-se de um terceiro ano do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino do Paraná, e conta com 31 alunos com faixa etária entre 16 e 18 anos, sendo 10 meninas e 21 meninos. Nenhum dos alunos da turma apresenta qualquer tipo de deficiência.

A intervenção ocorreu entre o final do segundo bimestre escolar, todo o terceiro bimestre e início do quarto bimestre do ano letivo de 2014 durante quatorze aulas. A elaboração do PEI ocorreu em algumas fases, como o estudo teórico sobre o tema, a partir do início do estágio ouve a escolha da aluna para a utilização do PEI, preenchimento da ficha de avaliação da estudante para compreender qual tipo de individualização seria realizada no PEI, aplicação da ficha informativa da aluna onde foram anotadas questões como quais experiências motoras anteriores ou atividades extracurriculares ela trazia, quais interesses pessoais ela apresentava relacionados à Educação Física, cuidados especiais que deveriam ser tomados relacionados à Educação Física, e a partir destes aspectos analisados foi feita a preparação do PEI. Segundo Cruz, Mascaro & Nascimento (2011) o PEI se constitui basicamente de três etapas, sendo elas:

1. A identificação, que é a avaliação preliminar para a identificação do aluno com necessidades específicas, considerando as possíveis adaptações curriculares e mudanças ambientais;
2. A avaliação, em si, denominada de avaliação compreensiva, que busca determinar quais as necessidades educacionais, considerando o que o aluno já sabe. Tais constatações apontam para a elaboração de um Plano Educativo Individualizado (PEI);
3. A intervenção, que é a aplicação do Plano Educativo Individualizado com a reavaliação do aluno (Cruz, Mascaro & Nascimento, 2011, p.4).

Na organização do estágio supervisionado os acadêmicos foram divididos em duplas e cada dupla assumiu as aulas em uma turma de ensino médio, portanto todas as atividades desenvolvidas no estágio foram realizadas em conjunto com uma acadêmica que também fazia parte do grupo de estudos. Inicialmente foram observadas duas aulas junto ao professor supervisor de campo do estágio, e posteriormente foram ministradas três aulas sem a utilização do PEI. Nessas cinco aulas iniciais nas quais foram duas observações e três direções, registraram-se algumas informações no diário de campo para servir como uma amostra para análise posterior, os registros livres de campo nesta etapa inicial de intervenção permitiu tomar conhecimento sobre os alunos observando questões como o comportamento, dificuldades e interesses, interação e comunicação dos alunos, organização do espaço, recursos didático-metodológicos usados pelo professor e a participação nas atividades propostas, entre outros aspectos, e a partir dessas informações selecionar qual aluno seria mais beneficiado com o PEI, considerando questões como o desenvolvimento motor, envolvimento do aluno nas aulas de Educação Física e relacionamento do aluno com os demais colegas.

A partir do levantamento dessas questões e de uma análise interpretativa dos dados juntamente com alguns diálogos com o

professor supervisor, levantamos algumas informações sobre a turma, assim foi selecionada uma aluna de forma coletiva entre professor supervisor e acadêmicos estagiários tendo em vista a necessidade de desenvolver algumas estratégias que viessem a favorecer o processo de escolarização da aluna e considerando que esta aluna poderia ser beneficiada pelo PEI.

A aluna selecionada apresentava maior dificuldade que seus colegas para realizar tarefas motoras em relação às práticas esportivas e aparentava estar sempre desmotivada para realizar as atividades que eram propostas, em decorrência disso segundo relato do professor muitas vezes era automaticamente excluída das atividades.

A aluna segundo o professor também apresentava dificuldades de relacionamento com os colegas de turma, interagindo apenas com alguns deles. A partir disso algumas informações pertinentes para o estudo foram registradas no diário de campo e na ficha de dados pessoais e informações sobre a estudante, como por exemplo, em que grupo de alunos haveria maior possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento da aluna, quais as possibilidades da aluna para realizar as atividades, o nível de interesse da aluna nas atividades propostas, modo de organização da aula do professor, tempo disponível, espaço e recursos materiais dentre outras informações.

A partir dessas considerações e análise dos dados foi desenvolvido/adaptado um plano educacional individualizado, sugerido por Munster et al. (2014, p.43), o PEI formulado por esse autor buscou elaborar um inventário próprio para a área da Educação Física, com o intuito de auxiliar os professores a diagnosticar necessidades educacionais especiais e fornecer “elementos capazes de direcionar o planejamento das ações nesse contexto”.

O inventário divide-se em três partes, a primeira abrange dados pessoais e informações sobre a condição do estudante. A segunda parte deste instrumento se refere à avaliação do estudante, e a terceira e última parte do instrumento se refere ao Programa/ planejamento das aulas de Educação Física.

O modelo de PEI proposto por Munster et al. (2014) se divide em alguns documentos, o primeiro documento se trata da ficha de dados pessoais e informações sobre a estudante, o segundo tratasse da ficha de avaliação inicial da estudante, o terceiro é a ficha utilizada para descrever situações em que a aluna necessita de assistência, o quarto é ficha de acompanhamento do desempenho da estudante, o quinto é o modelo de ficha de avaliação final e o sexto e último se trata do modelo de planejamento (Programa de Educação Física).

Este modelo de PEI foi construído e utilizado durante o período de intervenção de quatorze aulas no total, as aulas aconteceram nas sextas feiras, no período da manhã, no terceiro horário escolar, sendo duas observações e três direções sem a utilização do Programa de Educação Física, e, posteriormente a docência em nove aulas com o Planejamento Individualizado, inserindo algumas estratégias pedagógicas durante as aulas com o objetivo de otimizar a participação e socialização da aluna com os demais colegas, durante estas nove aulas informações e observações também foram registradas no diário de campo e na ficha de acompanhamento do nível de desempenho da estudante para caso fosse necessário recorrer a mudanças de planejamento.

Por se tratar de um plano educacional individualizado, mas que se insere no planejamento de uma instituição escolar, os conteúdos que foram trabalhados se conciliam com o que é proposto pela instituição e pelo planejamento do professor supervisor do estágio aos seus alunos. Portanto na organização do PEI buscou-se que

o mesmo estivesse de acordo com as propostas curriculares da instituição e que correspondesse às necessidades específicas dos alunos, de modo que beneficiasse o desenvolvimento e aprendizagem da aluna sem prejudicar os demais alunos.

Os conteúdos trabalhados com os alunos seguiram o planejamento do professor supervisor, sendo as cinco primeiras aulas finalizando o conteúdo esportes (handebol), sendo que as cinco seguintes foi abordado o conteúdo voleibol e as quatro finais o basquetebol. Após esta coleta os dados foram analisados e interpretados. As informações fornecidas pelo professor supervisor também foram de grande utilidade para este trabalho, a partir disso buscamos realizar uma reflexão e fazer alguns apontamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem relacionando-o com a prática inclusiva e o PEI.

REFLEXÕES, RESULTADOS E DISCUSSÕES

A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Quintão (2005) pode-se ilustrar alguns problemas em que práticas de inclusão estão relacionadas com as demandas sociais dos “tempos modernos” em algumas situações que ocorrem no cotidiano de instituições, um exemplo são as que enfatizam a questão da preparação profissional dos sujeitos com deficiência, como exemplifica:

Empresas, para atender à exigência da lei e preencher suas cotas de empregados com pessoas com deficiência, eventualmente buscam portadores, preferencialmente, que portem, carreguem no corpo a marca da diferença. A pergunta: “Tem um Down?” faz eco. Poderíamos nos indagar que uso possa ser feito desta imagem. É preciso considerar que a modernidade inaugurou a era do marketing, sendo a imagem um recurso expressivo (Quintão, 2005, p.2).

Em consequência disso e a partir de uma breve análise das questões sociais com as quais nos deparamos muitos ideais acabam surgindo, principalmente para promover soluções para questões que nos afligem, como a criação de leis, por exemplo, que aparece como um mecanismo para auxiliar nessas ações (Quintão, 2005). A inclusão aparece como um destes ideais no contexto social em que vivemos, e a partir disso a inclusão escolar, compreendida como a garantia de um efetivo processo de escolarização para todo e qualquer aluno, a despeito de suas condições peculiares de aprendizagem, ocupa posição de destaque em debates acadêmicos, profissionais e políticos. O debate em torno dessa questão aponta para a definição de políticas educacionais inclusivas, isto é, orientadas para o atendimento de alunos com necessidades especiais em ambientes regulares de ensino (Brasil, 2011, 2009a, 2009b, 2008, 2001, 1998, 1994; OEI, 2008; Paraná, 2006). Toda via, Quintão (2005) ressalta que,

Entretanto, o que se constata é uma imensa dificuldade da sociedade para efetivar suas proposições, verificando-se a necessidade de uma constante revisão de suas práticas inclusivas, por vezes excludentes e discriminatórias. Não basta “estar dentro” - da escola, das instituições, da empresa, dos espaços públicos e privados - para haver inclusão. Os princípios da exclusão encontram-se imbuídos nas relações (Quintão, 2005, p.2).

Observam-se questões de relevância para a discussão, pois como Quintão (2005) aponta, não é apenas através de leis que assegurem o direito de todos ao ingresso à escola que estaremos assegurando a inclusão. Neste contexto, não basta disponibilizar o acesso ao espaço escolar através de políticas a favor da prática inclusiva. Como a exclusão acontece dentro do âmbito educacional, não

são as leis que irão garantir o efetivo processo de escolarização e socialização dos alunos, mas sim as práticas pedagógicas inclusivas. O que leva a discussão para a questão do preparo profissional dos docentes para trabalhar com as práticas inclusivas, e a formação continuada segundo Vianna, Silva & Siqueira (2011), se apresenta nessa discussão como,

Uma possibilidade de outros modos de formação docente, onde todos os atores têm papéis estratégicos, onde os saberes da experiência conjugam-se com as questões conceituais e teóricas, formando um corpo de aprendizagens docentes que interfere tanto na prática escolar como na elaboração de pressupostos teóricos (Vianna, Silva & Siqueira, 2011, p.8).

Quando a escola é pensada como um espaço inclusivo questões físicas e de operacionalização deste espaço merecem destaque, onde muitos elementos como a infraestrutura, transporte, experiências, sentimentos, conhecimentos, entre outros aspectos que estão presentes ao mesmo tempo, formando um lugar extremamente complexo. Porém, entre todas estas questões, Souza (2014) aponta que durante as aulas, algo que interfere no aprendizado dos alunos público-alvo da educação especial, de maneira significativa seria a falta de um acompanhamento da evolução das capacidades destes alunos, isto ocorre especialmente pelo fato dos professores não possuírem orientação sobre as especificidades destes alunos (Souza, 2014).

Também é muito presente na retórica legal e nas práticas educacionais o conceito de adaptação curricular que está distante da mera ideia de “arranjo” nas atividades. Segundo Souza (2014) adaptação envolve rever o currículo, conteúdo, avaliação e não somente elementos técnicos. Em se tratando de Educação física, o termo adaptação se encontra presente no cotidiano principalmente nas práticas esportivas (Souza, 2014).

Souza (2014) tendo como referência a apostila do Ministério da Educação apresenta em suas considerações a seguinte classificação das adaptações:

Segundo a apostila do Ministério da Educação rotulada como Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, é possível destacar que as adaptações curriculares são consideradas como pequeno porte e/ou de grande porte (Souza, 2014, p. 32).

Adaptações de pequeno porte são caracterizadas como não significativas, pois se tratam apenas de algumas modificações na prática pedagógica, buscando incluir os alunos público-alvo da educação especial (Souza, 2014). E as adaptações de grande porte são consideradas como significativas por representar mudanças mais profundas no currículo (Souza, 2014).

Dessa forma no que se refere às adaptações que podem ser realizadas na prática pedagógica, Souza (2014) menciona que é necessário distinguir duas formas, sendo elas,

A não planejada e a crítica-conscientizadora. Uma adaptação não planejada é aquela em que o professor realiza de forma instintiva e muito ligada ao momento da efetuação da atividade, não considerando a individualidade do aluno e muito menos quais as situações que podem ser positivas para a inclusão do aluno. Factualmente tal adaptação poderá levar a vários momentos de exclusão pelo desconhecimento e descomprometimento com a inclusão escolar. Por outro lado, uma adaptação crítica-conscientizadora é aquela na qual o professor tem conhecimento de quais potencialidades do aluno podem ser exploradas no momento da inclusão. Isso perpassa pela estruturação do planejamento do professor envolvendo ações que possibilitem um

espaço fecundo para trabalhar o respeito ao outro, o trabalho mútuo e também o espírito de coletividade (Souza, 2014, p. 32).

Considerando, o plano educacional individualizado que segundo Glat (2012) se constitui 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 (Glat, 2012, p.84).

Caracteriza-se, portanto como uma ferramenta conveniente para auxiliar na prática pedagógica definida como crítica-conscientizadora, apoiando através de planejamentos e avaliações contínuas.

PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS (PEI)

Vianna, Silva & Siqueira (2011) ao mencionarem a inclusão escolar numa perspectiva coerente, isto é, quando todos os alunos podem se matricular, frequentar a escola e todos devem permanecer nela e aprender, ressalta alguns questionamentos, como: “Como garantir isso? Como atender diferenças mais significativas em turmas regulares? O que fazer com os conteúdos e avaliações que não atendem as necessidades de certos alunos?” (Vianna, 2011, p.24).

Junto com estes questionamentos aparece outra questão abordada por Pletsch & Glat (2012) que apresenta em seu trabalho a problemática de que as práticas pedagógicas e as atividades educacionais desenvolvidas nas classes regulares não sofrem mudanças ou adaptações para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos. Nesta perspectiva Pletsch & Glat (2012) afirmam que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais é prejudicado. Dado o exposto Pletsch & Glat (2012, p.8) apresenta claramente em seus resultados que “[...] não têm ocorrido transformações nas oportunidades e na qualidade dos programas educacionais destinados a estes alunos”. Vianna, Silva & Siqueira (2011) ainda colocam que o PEI não é algo que tanto as escolas especializadas quanto a regular estão habituadas a trabalhar em seu cotidiano, pois não faz parte da cultura escolar.

Atualmente uma ferramenta que aparece como uma alternativa para resolver parte dessas inquietações no que toca a educação especial é o PEI, que segundo Siqueira et al. (2013) esta ferramenta caracteriza-se por ser uma opção de trabalho que individualiza e personaliza os processos educacionais para determinados sujeitos, quando indica que,

Tendo como característica ser um planejamento individualizado, sendo periodicamente revisado e avaliado. Nele contém todas as informações do discente, ou seja, seus interesses, suas possibilidades, conhecimentos do sujeito, necessidades e prioridades de aprendizagem (como ensinar, quem vai ensinar e como ensinar). Prevendo recursos, estratégias, conteúdos, profissionais envolvidos, expectativas, prazos, habilidades. O PEI inclui não só a área acadêmica, mas também social e laboral (Siqueira et al., 2013, p.4).

Vianna, Silva & Siqueira (2011) argumentam que na elaboração de um PEI, deve-se ter como base as necessidades individuais do aluno e de que maneira elas devem ser atendidas, apontando tarefas prioritárias e modos de avaliação. É uma preparação, segundo Vianna, que exige o auxílio de muitas pessoas na sua implementação quando relata que,

Para favorecer sua viabilização, o plano deve ser desenvolvido com metas a serem atingidas em curto e em longo prazo, bem como contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar e da família de cada aluno. Tal proposta vem sendo apresentada no Brasil como uma importante estratégia para elaborar, implementar e avaliar adaptações curriculares que favoreçam a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares de ensino, norteando as ações pedagógicas dos professores (Vianna, Silva & Siqueira, 2011, p.4).

Levando em consideração esses aspectos Siqueira et al. (2013) aponta que essa concepção traz a necessidade de um olhar mais individualizado frente às singularidades de cada sujeito, assim surge o conceito de diferenciação. Segundo Siqueira et al. (2013) entende-se que, para diferenciar, é necessário um planejamento ordenado e contínuo das ações, fazendo com que estas ações favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. A partir dessas ideias apresentadas, é percebido que não se trata de favorecer uns, desprezando outros, mas sim de formular estratégias diferenciadas, utilizando recursos diversos, individualizando o ensino, adaptando aspectos estruturais e pedagógicos e incluindo critérios de avaliação. Portanto,

A individualização e a diferenciação são entendidas como ações contextualizadas que consideram a proposta escolar de todos os alunos e buscam alternativas diferenciadas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma necessidade específica (Siqueira et al., 2013, p.5).

Tendo em vista os aspectos observados, o PEI de acordo com Vianna, Silva & Siqueira (2011) pode ser um recurso não apenas para favorecer, mas também para promover processos de inclusão na escola, através de um olhar individualizado. Assim, qualquer pessoa estando em uma instituição especializada ou não e que carecer de um planejamento individual para auxiliar na sua aprendizagem pode se beneficiar desta ferramenta. Vianna, Silva & Siqueira (2011) ainda explicam que o PEI se compõe basicamente em três etapas:

O planejamento colaborativo, avaliação e as adaptações curriculares. Possuindo metas de curto, longo e médio prazo. O instrumento tem que ser constantemente revisado e avaliado, observando se os objetivos foram alcançados, caso contrário é necessário readequá-los (Vianna, Silva & Siqueira, 2011, p. 5).

Para Pletsch & Glat (2012), no PEI devem ser registradas as dificuldades educacionais especiais do aluno, apoiando-se nas observações e avaliação de sala de aula e nas informações adquiridas pelos demais participantes do processo educacional do aluno, sejam eles professores, pedagogos, pessoas da família, entre outros.

Essas características do PEI como a individualização e diferenciação do ensino, o registro de informações sobre o aluno, planejamento pedagógico a partir dos registros, avaliação etc... são observadas também em outros instrumentos que aparecem na literatura, como o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI) e o Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado que segundo Vianna, Silva & Siqueira (2011) tem as mesmas concepções de diferenciação e individualização do PEI, porém “é uma nomenclatura que busca maior abrangência conceitual”. Glat (2012) esclarece que,

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 (Glat, 2012, p.7).

Em pesquisa realizada por Vianna, Silva & Siqueira (2011) os professores participantes do estudo consideram que a proposta de elaboração e implementação do PEI pode ser desenvolvida em escolas especializadas e também em escolas regulares, com o intuito de auxiliar em processos inclusivos. Entretanto Pletsch & Glat (2012) em suas reflexões afirmam que mais do que reestruturar práticas pedagógicas e propor ajustes curriculares, é necessário,

Disponibilizar conhecimentos teórico-práticos e suporte aos profissionais da Educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (Pletsch & Glat, 2012, p.11).

Tendo em vista os aspectos observados, entende-se que as adaptações de currículo, de práticas pedagógicas e de avaliação de nada adiantam sem investimentos na formação dos profissionais da educação que irão trabalhar com o conceito de inclusão, oferecendo a estes profissionais processos de formação continuada. Como Jesus & Aguiar (2012) reafirma em seu discurso.

Entendemos que a transformação das práticas e da concepção de avaliação, apesar de não estar claramente exposta nos discursos, somente pode ser realizada a partir de um investimento sério na formação do corpo docente e demais profissionais das escolas, mediante um processo de trabalho gradual e contínuo, que esteja apoiado na revisão sistemática das práticas efetivamente utilizadas pelos professores e na introdução progressiva de pequenas mudanças e melhorias que possam ir aumentando a potencialidade das situações e atividades de avaliação, contribuindo para dar uma resposta mais diversificada e flexível às condições dos diferentes alunos (Jesus & Aguiar, 2012, p.15).

RESULTADOS OBTIDOS E SUAS IMPLICAÇÕES

Neste trabalho fica claro que a implementação de novas estratégias pedagógicas necessita de um tempo maior de planejamento e implementação nesta perspectiva de pesquisa participante. Algo que no cotidiano da escola torna-se algo complexo para administrar, devido ao curto período de tempo disponibilizado pelo estágio supervisionado.

A administração do tempo foi uma das variáveis mais difíceis de controlar no desenvolvimento desta pesquisa. Apesar do pouco tempo para troca de informações, planejamento, direções de aula e de acompanhamento da aluna devido ao curto período do estágio e ainda com algumas questões que acabaram atrasando o término do mesmo como a copa do mundo, momento em que os alunos entraram em período de férias um mês antes do previsto e também voltaram às aulas um mês antes do que estava previsto no calendário escolar sendo que no período inicial em que os alunos retornaram às aulas a universidade ainda estava em período de férias, impossibilitando as direções de aulas devido ao regulamento interno, assim inviabilizou-se a aplicação efetiva do plano durante todo o período do estágio supervisionado, comprometendo o acompanhamento da aluna e uma análise dos dados mais elaborada. Mesmo diante de todos esses fatores o trabalho com o PEI foi realizado, porém com um planejamento semanal e com objetivos em curto prazo.

A partir do conhecimento prévio sobre a estudante foi observado que a mesma apresentava dificuldades de aprendizagem de habilidades motoras tendo demonstrado dificuldades na coordenação motora, força física e destreza muito inferior aos seus colegas de classe, aparentando estar sempre desmotivada durante as aulas, assim muitas vezes desistia das atividades propostas não

demonstrando interesses pessoais relacionados à Educação Física. Em conversa com a aluna questionou-se sobre suas experiências motoras anteriores ou atividades relacionadas à Educação Física fora da escola. A aluna em sua resposta demonstrou ter tido poucas vivências motoras relacionadas à prática desportiva ou qualquer outra vivência prática em atividades físicas, e ainda segundo seu relato eram poucas às vezes em que participava das aulas de Educação Física em sua vida escolar.

Outro aspecto que chamou a atenção durante o desenvolvimento das aulas no estágio foi o domínio que os meninos exerciam nas atividades devido às características físicas, inibindo quase que totalmente a participação das meninas. A partir dessa percepção, podemos considerar de relevância para o estudo a reflexão de Aguiar & Duarte (2005) que aponta a cultura desportiva e competitiva, que há tempos é dominante nas aulas de Educação Física, pode opor-se ao movimento inclusivo de alunos considerados como menos capazes de exercer um bom desempenho nas competições. Afirmando então a necessidade de abordar as práticas desportivas com alguns princípios diferentes do que se vê no esporte de alto rendimento, como enfatiza Aguiar,

Muitas das proposições de atividades feitas em Educação Física, realizadas na base da cultura competitiva, podem ser observadas nas escolas. A prática desportiva, quando usada sem os princípios da inclusão, é uma atividade que não favorece a cooperação, que não valoriza a diversidade e que pode gerar sentimentos de satisfação e de frustração. Essa cultura competitiva constitui uma fonte de exclusão e pode se consistir numa barreira à educação inclusiva (Aguiar & Duarte, 2005, p.3).

Portanto, a Educação Física inclusiva para Aguiar & Duarte (2005) deve ter o aluno como eixo fundamental, dando condições aos alunos para terem acesso aos conteúdos propostos, participando efetivamente a partir da adequação de estratégias que evitem a exclusão. Trazendo então a ideia de Souza (2014) quando trata de adaptações de pequeno porte, que são pequenas adaptações feitas durante o processo pedagógico com o objetivo de buscar melhores estratégias de ensino. Outra questão abordada por Souza (2014) se refere às adaptações não planejadas e a adaptação crítica-conscientizadora que seria uma adaptação planejada segundo as necessidades educacionais do aluno, explorando da melhor forma possível suas potencialidades. Portanto, propondo atividades que contemplassem a aluna como parte de um grupo social, inserida em uma turma e incentivando sua interação com os demais sujeitos do meio em que vive, potencializando assim seu processo de aprendizagem.

Assim buscou-se adequar à metodologia do trabalho docente durante o desenvolvimento do PEI considerando as possibilidades e capacidades dos alunos em relação aos conteúdos e objetivos das aulas de Educação Física, inserindo regras e modificações nas atividades para que as meninas tivessem mais chances de participar, minimizando a competitividade e vantagem física dos meninos, dando sequência ao planejamento do professor supervisor de campo, porém com algumas estratégias diferenciadas de individualização do ensino, pois como bem coloca Vianna,

A elaboração e a organização do plano dependem tanto do ajuste educacional quanto de sua relação com o trabalho geral da turma. As necessidades individuais do aluno devem ser tomadas como base para a elaboração de um plano, que é uma via de resposta a essas necessidades sobre como, quando, com quais recursos elas devem ser atendidas, assim como a organização das tarefas escolares e os modos de avaliação (Vianna, 2011, p.7).

A avaliação e acompanhamento constante da aluna e das atividades permitiu a realização de alguns ajustes na metodologia, buscando utilizar métodos que fossem efetivos para o aprendizado e compreensão de todos os alunos sobre os conteúdos abordados, utilizando algumas estratégias e recursos na tentativa de estimular o interesse e a motivação dos alunos durante as aulas. O apoio (recursos e estratégias de ensino) foi feito em todas as aulas a partir do início do planejamento com o PEI, essas estratégias buscavam proporcionar atividades que facilitassem a inserção da aluna na aula, oferecendo recursos básicos para a mesma realizar as atividades e assim assemelhar suas habilidades motoras com os demais alunos. A aluna interagia com poucos alunos tendo um relacionamento limitado com a turma, buscou-se então realizar algumas atividades com estratégias de socialização para assim tentar uma melhora no relacionamento dela com os demais.

Considerando o curto período de tempo da intervenção e acompanhamento, no Programa de Educação Física, foram estabelecidas algumas metas simples devido ao curto prazo em que deveriam ser alcançadas desenvolvendo/ensinando algumas habilidades básicas dos esportes trabalhados, como o saque, recepção e levantamento no voleibol, o arremesso, passe e progressão com a bola no basquetebol, e durante as atividades buscar através da utilização de recursos materiais e estratégias pedagógicas, estimular a interação da aluna na turma, iniciando quase que na maioria das vezes as atividades em pequenos grupos, inserindo a aluna no grupo com que ela tivesse maior afinidade e chegando ao final da aula com grupos cada vez mais abrangentes. Os tipos de apoios realizados durante as aulas segundo a classificação de Munster et al. (2014) se deram por assistência verbal, demonstração visual, recursos e estratégias de ensino.

Segundo as classificações do inventário de Munster et al. (2014) no que se refere ao envolvimento nas atividades propostas constatou-se que a aluna durante as aulas de handebol e basquetebol teve envolvimento insuficiente nas atividades, talvez por se tratar de esportes que oferecem maior contato físico e movimentação, e também pelas características da turma já descritas neste trabalho. Quando o conteúdo abordado foi o voleibol a aluna teve um bom envolvimento com as atividades, apesar de apresentar algumas dificuldades, porém já se mostrava mais motivada e interessada a realizá-las.

No que se refere à interação entre a estudante e seus companheiros de turma, durante as aulas pode-se observar que nas atividades relacionadas ao handebol e ao basquetebol a aluna muitas vezes ficava de fora das atividades, interagindo pouco com seus colegas e algumas vezes ficava isolada sem interagir com ninguém. Quando o conteúdo trabalhado foi o voleibol observou-se maior interação da aluna com os demais colegas de turma.

A avaliação da estudante ainda segundo as considerações e classificação de Munster et al. (2014) foi realizada a partir da análise de tarefas no que se refere ao domínio motor, onde a aluna demonstrou algumas dificuldades já expostas neste trabalho, e a partir das atividades planejadas e desenvolvidas percebeu-se uma evolução de aprendizado quanto ao conteúdo voleibol, diferente dos outros dois conteúdos trabalhados em que as estratégias de ensino planejadas acabaram não obtendo sucesso. Para avaliar a questão social da aluna foi observado e avaliado o cenário comportamental da turma e as interações que a aluna exercia neste contexto.

A questão de avaliação em Educação Física é um dos grandes dilemas da área, em se tratando da cultura de avaliação escolar

no Brasil, onde encontramos formas de avaliação extremamente seletivas, em que são apresentados resultados de provas ou trabalhos de forma classificatória e o aprendizado e aspectos comportamentais dos alunos são rotulados por uma nota numérica. A partir das questões observadas e avaliadas transformamos os dados descritos sobre os aspectos comportamentais, sociais e motores da aluna e do restante da classe em uma nota, porém neste momento encontrou-se grande dificuldade em definir ou esclarecer o significado daquelas notas para os alunos que não tinham o PEI, surgindo alguns questionamentos como, por exemplo, o que exatamente um aluno aprendeu para receber uma nota 80? O que o aluno não aprendeu que significaria o restante da nota? Portanto elaboramos as notas dos alunos de maneira subjetiva, refletindo sobre os dados levantados e transformando-os em um número. Já em relação à avaliação da aluna do PEI, podemos avaliá-la de forma mais esclarecedora que o restante, já que os registros das suas habilidades, desenvolvimento de suas competências e suas limitações neste processo educacional estavam descritas no PEI, apenas transformou-se estes registros em uma nota que ira justificar perante o sistema da secretaria da escola em seu boletim o seu nível de aprendizado, que mesmo sendo ainda subjetiva está de acordo com o desenvolvimento da aluna. Portanto pode-se considerar o PEI um instrumento com características positivas que podem ajudar a aperfeiçoar o modo de avaliação dos alunos, Mendes (2006) aponta em seu trabalho que,

No âmbito dos sistemas estaduais e municipais, diretrizes políticas de reforma norteadas pelos princípios da inclusão escolar estão sendo anunciadas, mas em geral observa-se a ausência de procedimentos de avaliação, o que compromete o processo de implementação das propostas (Mendes, 2006, p.13).

Portanto considerando que o PEI seria uma ferramenta de avaliação eficiente, mais elaborada e condizente com os processos educacionais, o mesmo planejamento não seria necessário para todos os alunos e não só para alunos com necessidades educacionais especiais? No contexto deste Enquadramento da Ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares (Brasil, 1994, p.15).

Ainda com base no inventário de Munster et al. (2014) constatou-se que apesar das atividades diferenciadas com o objetivo de inserir e otimizar o aprendizado da aluna nas aulas de Educação Física, a estudante em todos os momentos foi avaliada pelos mesmos critérios que seus colegas, porém com seus resultados e informações sendo descritas em sua ficha de acompanhamento. Sua participação nas atividades foi considerada efetiva apenas no conteúdo voleibol, participando apenas algumas vezes dos outros dois conteúdos trabalhados, tendo um aproveitamento baixo mesmo utilizando diversas estratégias pedagógicas.

Em todas as aulas ocorreram mudanças/ajustes nos materiais, no ambiente e nas estratégias de ensino, buscando organizar aulas a partir do conceito de diferenciação proposto por Siqueira (2013, p.2) O mesmo autor indica que “Entendemos que, para diferenciar, é preciso planejamento sistemático das ações, de modo que estas possam favorecer a aprendizagem de todos os alunos”. Levando em conta as considerações da Declaração de Salamanca,

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem se beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções

predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo (Brasil, 1994, p.16).

Neste estudo foi possível constatar através do PEI a importância de um planejamento envolvendo estratégias pedagógicas para auxiliar no processo de inclusão e de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Porém segundo Pletsch & Glat (2012). Apesar dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas seguindo os princípios da educação inclusiva, as práticas pedagógicas e a cultura escolar que se observa no cotidiano das instituições públicas de ensino não sofreram ressignificação (Pletsch & Glat, 2012, p.8).

Vianna, Silva & Siqueira (2011) fazem algumas observações nesta mesma linha de pensamento, porém chegando a uma questão de extrema importância para o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas, que seria a formação profissional, pode-se considerar, portanto de grande importância os processos de formação continuada neste contexto proposto por Vianna,

A intenção é que a instituição escolar favoreça o acesso aos seus professores de conhecimentos teóricos e de estudos recentes que possibilitem desenvolver práticas que ofereçam aos seus alunos desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e laborais. Ou seja, que esses alunos se beneficiem de uma educação de qualidade voltada para o seu desenvolvimento pleno, tornando-os capazes de gerenciarem suas vidas, fazerem suas escolhas; ampliando suas possibilidades de inclusão escolar, social e laboral (Vianna, Silva & Siqueira, 2011, p.2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão nas aulas de educação física deve ser implementada como forma adicional, considerando as particularidades dos sujeitos que fazem parte deste meio e associando-os a estratégias de inclusão. Considerando os resultados deste trabalho pode-se concluir que o PEI se constitui em uma ferramenta conveniente para esse processo educacional inclusivo, possibilitando ao professor conhecer as necessidades e possibilidades de seus alunos e adequar ao seu planejamento, estratégias que busquem o aprendizado e formação do sujeito em suas aulas, adequando métodos de ensino diferenciados. Cabe ressaltar que não existem métodos ideais da Educação Física que se apliquem ao conceito inclusivo, restando então ao professor a tarefa de utilizar procedimentos para possibilitar o aprendizado e incluir seus alunos nos espaços educacionais. Glat (2012) faz as seguintes ponderações:

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 (Glat, 2012, p.3).

Reafirma-se então a ideia de inclusão, considerando todos os alunos no processo de ensino/aprendizagem, mas buscando caminhos para auxiliar alunos com particularidades de aprendizado, o PEI aparece como uma ferramenta extremamente conveniente e importante para aprimorar este processo, trazendo junto a questão da formação continuada dos professores, para aprimorar os procedimentos educacionais como avaliação, planejamento e acompanhamento das atividades escolares desenvolvidas,

buscando a aprendizagem de todos os alunos, independente de suas dificuldades e diferenças.

O PEI pode ser um instrumento que não só favorece processos inclusivos no ambiente escolar, mas também promove esses processos. De maneira que qualquer pessoa que apresente características peculiares de aprendizado, estando em uma escola regular ou especializada, possa utilizar. Sendo assim mesmo com todas as dificuldades encontradas, este trabalho com o PEI mostrou resultados positivos no que se refere a questão do aprendizado e da individualização da aluna no processo educacional no período do estágio.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, J. & Duarte, E. (2005). Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, 11 (2), 223-240.
- Brasil. (2011). *Decreto 7611/2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF.
- Brasil. (2009a). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF.
- Brasil. (2009b). *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF.
- Brasil. (2001). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP.
- Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.
- Corbin, C.B. (1993). The field of Physical Education: common goals, not common roles. *JOPERD*, Reston, 79-87.
- Cruz, M.L.R.M.; Mascaro, C.A.A.C. & Nascimento, H. A. (2011). *Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado: percurso inicial para elaboração e aplicação*. Trabalho apresentado em VI Seminário Internacional – As redes educativas e as tecnologias, Rio de Janeiro.
- Gallahue, D. & Donnelly, F.C. (2008). *Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças*. 4 ed. São Paulo: Phorte.
- Gil, A. C. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- Glat, R. (2012). *A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas*. Relatório Científico do projeto CNPQ 2010-2012. Rio de Janeiro.
- Glat, R.; Vianna, M.M. & Redig, A.G. (2012). Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 34 (12), 79-100.
- Jesus, D. M. & Aguiar, A. M. B. (2012). O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 25 (44), 399-416.
- Lovisololo, H. (1995). *Educação Física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Mendes, E.G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33).
- Munster, M.A.V. et al. (2014). Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português. *Revista da Sobama*, Marília, 15 (1), 43-54.
- OEI. (2008). Organización de Estados Iberoamericanos para La Educacion, La Ciencia e La Cultura. *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para La generación de los Bicentenarios*. Madrid.
- Pacheco, J.; Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: ARTMED.
- Paraná. (2006). Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos*. Paraná.
- Portugal. (2006). *Reorientação das escolas especiais em centros de recursos: documento estratégico*. Ministério da Educação: Portugal.
- Pletsch, M.D. & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, 18 (35), 193-208.
- Quintão, D. T. R. (2005). Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social. *Psicologia & Sociedade*, 17(1), 17-28.
- Souza C. J. (2014). Entre o adaptar e o incluir: uma abordagem interdisciplinar da disciplina de educação física adaptada. *Revista da Sobama*, Marília, 15 (1), 31-34.
- Smith, D.D. (2008). *Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão*. 5 ed. Porto Alegre: ARTMED.
- Vianna, M. M.; Silva, S. E. & Siqueira, C. F. O. (2011). *Plano Educacional Individualizado – Que ferramenta é esta?* Trabalho apresentado no VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, UEL, Londrina.

NOTA SOBRE OS AUTORES

IGOR VINÍCIUS KEMPINSKI

Acadêmico do Curso de Educação Física e participante do Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. ikempi@hotmail.com

KHALED OMAR MOHAMAD EL TASSA

Professor do Curso de Educação Física e dos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário e Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Doutor em Educação Física – UFPR. khaledunicentro@hotmail.com

GILMAR DE CARVALHO CRUZ

Professor do Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Doutor em Educação Física – UNICAMP. gilmail@gmail.com

