

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VIVIANE PREICHARDT DUEK

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA:
CONTRIBUIÇÕES DOS CASOS DE ENSINO PARA OS PROCESSOS DE
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES**

**NATAL-RN
2011**

VIVIANE PREICHARDT DUEK

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA:
CONTRIBUIÇÕES DOS CASOS DE ENSINO PARA OS PROCESSOS DE
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: Práticas Pedagógicas e Currículo – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

NATAL-RN
2011

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Duek, Viviane Preichardt.

Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores / Viviane Preichardt Duek. - Natal, RN, 2011.
349 f.

Orientador (a): Dr^a. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação inclusiva - Tese. 2. Formação continuada de professores - Tese. 3. Processo de aprendizagem - Tese. 4. Desenvolvimento profissional - Tese. 5. Conhecimentos profissionais - Tese. I. Martins, Lúcia de Araújo Ramos. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 376.011.3-051

VIVIANE PREICHARDT DUEK

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA:
CONTRIBUIÇÕES DOS CASOS DE ENSINO PARA OS PROCESSOS DE
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: Práticas Pedagógicas e Currículo – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Tese aprovada em: 22/02/2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lúcia de Araújo Ramos Martins (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a. Dr^a. Maévi Anabel Nono (Examinadora externa)
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Prof^a. Dr^a. Rita Vieira de Figueiredo (Examinadora externa)
Universidade Federal do Ceará – UFCE

Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira (Examinador interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (Examinador interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a. Dr^a. Débora Regina de Paula Nunes (Examinadora interna suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Diálogo entre Maria Teresa Eglér Mantoan e um jovem professor, durante uma conferência sobre Educação Inclusiva:

- A escola a que a professora está se referindo não é uma utopia? Uma fantasia, ou melhor, a escola ideal? Nós enfrentamos todos os dias a realidade das nossas escolas e acho que estamos falando de escolas muito diferentes, não acha?

- Professor, penso que é exatamente o contrário. Quem está sempre falando e imaginando a escola ideal me parece que é o senhor e tantos outros que me julgam utópica, idealista! Eu falo de um aluno que existe, concretamente, que se chama Pedro, Ana, André... Eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas. Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais; tenho, simplesmente, alunos e não almejo uma escola ideal, mas a escola, tal como se apresenta, em suas infinitas formas de ser. Não me surpreende a criança, o jovem e o adulto nas suas diferenças, pois não conto com padrões e modelos de alunos 'normais' que aprendemos a definir, nas teorias que estudamos. Se eu estivesse me baseando nessa escola idealizada, não teria a resistência de tantos, pois estaria falando de uma escola imaginada pela maioria, na qual, certamente, não cabem todos os alunos, só os que se encaixam em nossos pretensos modelos e estereótipos (MANTOAN, 2003a, p. 59).

Aos meus dois grandes amores, **Carlos e Livia**,
por encherem meu mundo de alegria, dando sentido ao meu viver.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Carlos por estar sempre comigo em todos os momentos. Seu amor, incentivo e compreensão foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. À minha tão amada e desejada filha Lívia. Seu olhar, seu sorriso e seu abraço apertado a cada manhã me deram forças para prosseguir. Sem vocês eu não teria conseguido. Obrigada!

Aos meus pais, Valdemar e Salete, pela força, apoio e carinho de sempre. Em especial, a minha mãe, pelos longos períodos em que se ausentou da sua própria casa para me ajudar nos cuidados com a Lívia tornado possível a produção deste estudo.

Às minhas queridas irmãs, Carina e Maiara, pessoas especiais em minha vida e de quem a saudade é constante.

À Prof^ª. Dr^ª. Lúcia de Araújo Ramos Martins que com competência, ética e delicadeza orientou este trabalho, sempre paciente e atenta às minhas necessidades e incompletudes. Registro aqui a minha gratidão pela acolhida, pela confiança em mim depositada e pelas aprendizagens compartilhadas.

Aos professores do PPGED/UFRN pelas críticas e sugestões nos seminários de pesquisa e seminário doutoral.

À Prof^ª. Dr^ª. Maévi Anabel Nono, à Prof^ª. Dr^ª. Rita Vieira de Figueiredo, ao Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira, ao Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo e à Prof^ª. Dr^ª. Débora Regina de Paula Nunes, por aceitarem participar da banca, por ler e contribuir com suas reflexões para o aprimoramento desta tese. MUITÍSSIMO Obrigada!

À Prof^ª. Dr^ª. Maria da Graça Nicoletti Mizukami pelas valiosas contribuições para que este trabalho chegasse a bom termo.

À Prof^ª. Dr^ª Denise Meyrelles de Jesus pelas sugestões e questionamentos feitos, fundamentais para a reflexão e o enriquecimento desta produção.

À Prof^ª. Dr^ª. Soraia Napoleão Freitas pela atitude amigável e solidária, não apenas neste trabalho, mas nos mais diversos momentos de minha trajetória profissional. A você, meu respeito e admiração.

Ao Prof. Dr. José Pires, por reafirmar a relevância deste estudo e pelas contribuições oferecidas.

À querida amiga Josiane Pozzatti Dal-Forno que, apesar da distância, sempre esteve ao meu lado, escutando e partilhando angústias, dores, alegrias e frustrações. Seu apoio e amizade serviram de alento nos momentos mais difíceis. Obrigada por tudo, tudo mesmo!

À Sabrina Fernandes de Castro que, em diferentes momentos, se fez presente, sempre com uma palavra de carinho e incentivo. Valeu pela amizade!

Ao amigo Saimonton Tinôco da Silva, pela acolhida, pela convivência, pela parceria, pelas aprendizagens e, sobretudo, pela amizade compartilhada. Você foi parte essencial desta conquista.

Aos colegas da Base de Pesquisa e Estudos sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, pelos momentos partilhados, pelos sorrisos, abraços e incentivos recebidos.

A todas as professoras da escola em que a pesquisa foi desenvolvida, pela colaboração, atenção e disponibilidade na realização deste estudo. Obrigada pelas diversas aprendizagens e por renovarem a minha confiança de que uma educação de melhor qualidade para todos é possível.

Aos amigos da Base Aérea de Natal, pela torcida e incentivo constantes, fundamentais para a conclusão dessa jornada.

À CAPES pelo apoio financeiro, possibilitando o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela oportunidade de avançar em meus estudos. Meus sinceros agradecimentos a esta instituição, à qual devo parte significativa da minha trajetória profissional.

A TODOS que, de alguma forma, participaram e contribuíram para o sucesso desta jornada. MUITO OBRIGADA!!!

RESUMO

Este estudo focaliza os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional vividos por professoras do Ensino Fundamental que têm alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. Nesse sentido, aposta nos casos de ensino e método de casos enquanto recurso metodológico capaz de articular a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva. Nesta pesquisa-intervenção, foi adotado o modelo construtivo-colaborativo para a formação continuada de professores, que teve como principal objetivo investigar as possíveis contribuições dos casos de ensino, enquanto estratégia formativa e investigativa, para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes que atuam na escola regular. Os dados foram coletados por meio de atividades de análise, elaboração e discussão coletiva de casos de ensino, tendo como participantes oito professoras de uma escola pública regular, localizada no município de Natal/RN. O referencial teórico abarca a educação inclusiva, a aprendizagem da docência, o desenvolvimento profissional de professores, a base de conhecimento para o ensino e os casos de ensino como recurso para a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva. Os resultados indicaram que os casos de ensino oportunizaram a descrição e a análise de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras do ensino regular e o estabelecimento de processos reflexivos sobre as situações relatadas e sobre o seu próprio fazer pedagógico com indícios de mudanças. Apontaram também, a contribuição dos casos de ensino para a explicitação, sistematização e ampliação dos conhecimentos profissionais acerca do processo educacional inclusivo, bem como para o envolvimento pelas professoras do estudo em um *processo de raciocínio pedagógico*. As aprendizagens evidenciadas dizem respeito, principalmente, ao próprio papel enquanto professoras do ensino regular, ao papel do profissional de apoio e das instituições especializadas frente à inclusão escolar. As análises demonstram que a opção metodológica se mostrou bastante adequada ao desenvolvimento de um processo de formação centrado na escola, permitindo que os professores busquem, em sua realidade, alternativas visando à construção de uma nova lógica de ensino que acolha a diversidade. Conclui-se, portanto, que os casos, ao trazerem situações de ensino próximas àquelas vivenciadas pelos professores em seu cotidiano profissional, desempenham função primordial nos processos de aprendizagem docente, uma vez que permitem tomar a formação em articulação com as experiências e os conhecimentos que os docentes já possuem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Continuada de Professores. Casos de Ensino. Desenvolvimento Profissional. Conhecimentos Profissionais.

ABSTRACT

This study focuses on processes of learning and professional development experienced by elementary school teachers who have students with special educational needs in their classrooms. Cases and case methods can be used as methodological resource to articulate the continued training of teachers in an inclusive perspective. This research-intervention adopted a constructive-collaborative model for continued teachers' formation. The main objective was to investigate the possible contributions of teaching cases, while investigative and formative strategies, for the processes of learning and professional development of teachers who work in the regular school. The data were collected by means of analytical activities, drafting collective discussion and teaching cases, having eight teachers as participants in a regular public school, located in the municipality of Natal/RN, Brasil. The theoretical reference covers the inclusive education, teaching learning, teachers' professional development, the knowledge base for teaching and teaching cases as a resource for continued teachers' formation in an inclusive perspective. The results indicated that teaching cases allowed description and analysis of educational practices developed by regular education teachers and adoption of reflective processes about situations reported and on their own pedagogical actuation, achieving indications of changes. It also indicates the contribution of cases for the clarification, systematization and extension of professional knowledge about inclusive education process as well as for involvement by the teachers of the study in a pedagogical thinking process. The lessons learned are related mainly to own role as teachers of regular education, to the role of professional support and specialized institutions faced to school inclusion. The analyses showed the methodological option was suitable to develop a school-centric training process, allowing teachers to seek in their actual environment alternatives for construction of a new logic of teaching that encloses diversity. The conclusion is that the cases, while bringing educational situations closer to the reality experienced by teachers in their daily professional role, causes relevant improvement on teachers education, because it offers training in conjunction with the experience and knowledge that teachers already have.

Key-words: Inclusive education. Continued Teachers' Formation. Teaching Cases. Professional Development. Professional Knowledge.

RÉSUMÉ

Cette étude traite des processus d'apprentissage et de développement professionnel vécus par des enseignants de l'enseignement fondamental ayant des élèves aux besoins spéciaux dans leurs classes. Dans ce sens, on y a fait choix des cas d'enseignement et de la méthode des cas en tant que recours méthodologique pouvant articuler la formation continue des enseignants sous un regard inclusif. Dans cette recherche-intervention a été donc adopté le modèle constructif-collaboratif dans la formation continue des enseignants, dont le principal but était d'explorer les possibles contributions des cas d'enseignement, en tant qu'une stratégie formative et d'investigation, dans les processus d'apprentissage et de développement professionnel des enseignants de l'école régulière. Le recueil des données a été fait par d'activités d'analyse, d'élaboration et de discussion collectives des cas d'enseignement, desquelles ont participé huit enseignantes d'une école publique régulière de la commune de Natal/ RN. Le référentiel théorique implique l'éducation inclusive, l'apprentissage à l'enseignement, le développement professionnel des enseignants, la base des contenus de l'enseignement et les cas d'enseignement comme des stratégies pour la formation continue des enseignants sous un regard inclusif. Les résultats montrent que les cas d'enseignement favorisent la description et l'analyse des pratiques pédagogiques utilisées par les enseignantes de l'enseignement régulier, et l'établissement des processus réflexifs concernant les situations rapportées et leur propre savoir-faire pédagogique, ici compris comme des indices de changement. Ils ont signalé, en même temps, l'apport des cas d'enseignement à l'explicitation, systématisation et l'étendue des connaissances professionnelles par rapport aux processus éducatifs d'inclusion et à l'engagement des enseignantes de l'étude dans un processus de raisonnement pédagogique. Les apprentissages mises en évidence dans la recherche concernent notamment leur propre rôle en tant qu'enseignantes de l'enseignement régulier, et le rôle des professionnels d'appui et des institutions spécialisées vis-à-vis l'inclusion scolaire. Les analyses mettent en évidence que ce choix méthodologique s'est avéré suffisamment adéquat au développement d'un processus de formation centré sur l'école, permettant aux enseignants la quête, en leur milieu, d'alternatives envisageant la construction d'une nouvelle logique d'enseignement ouverte à la diversité. On peut conclure donc que lorsque les cas d'enseignement offrent des situations très proches de celles vécues par les enseignants dans leur quotidien professionnel, ils jouent un rôle très important dans leur processus d'apprentissage, car ils aident à mettre la formation en articulation avec les expériences et les connaissances préalablement acquises.

Mots-clé: Éducation Inclusive. Formation Continue des Enseignants. Cas d'Enseignement.
Développement Professionnel. Connaissances Professionnels.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Os saberes dos professores	52
Quadro 2:	Demonstrativo dos alunos com deficiência matriculados na escola em 2008	91
Quadro 3:	Demonstrativo dos servidores que atuavam na escola no ano de 2008	92
Quadro 4:	Estrutura física da escola	93
Quadro 5:	Função exercida na escola	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 DA MINHA TRAJETÓRIA À INTENÇÃO DA PESQUISA.....	15
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES.....	24
2.1 A ESCOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	24
2.2 A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA VOLTADA PARA O ENSINO INCLUSIVO: A ESCOLA COMO <i>LOCUS</i> DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	38
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A BASE DE CONHECIMENTO PARA O ENSINO: APROXIMAÇÕES COM UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA REGULAR.....	46
3 CASOS DE ENSINO E MÉTODO DE CASOS: ESTRATÉGIAS INVESTIGATIVAS E FORMATIVAS DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES.....	61
3.1 CASOS DE ENSINO E MÉTODO DE CASOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	61
3.2 CASOS DE ENSINO E PROCESSOS REFLEXIVOS: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA.....	71
4 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	80
4.1 CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA NATUREZA DA PESQUISA.....	80
4.1.1 Os instrumentos de investigação/formação.....	83
4.2 O CONTEXTO ESCOLAR EM QUE O PROCESSO FORMATIVO FOI DESENVOLVIDO.....	90
4.3 CARACTERIZANDO O GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	94
4.4 CONHECENDO MELHOR AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO ESTUDO: PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL.....	96
4.5 NOSSA PROPOSTA FORMATIVA: O PERCURSO TRILHADO.....	101
4.5.1 Fase preliminar de aproximação com o campo.....	101
4.5.2 Fase de planejamento e estruturação da atividade formativa.....	104
4.5.3 Fase de desenvolvimento da intervenção.....	105
4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	108
5 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ATUAM EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO: CONTRIBUIÇÕES DA ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DE CASOS DE ENSINO.....	111
5.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORAS QUE ATUAM EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO.....	112
5.1.1 As primeiras experiências: o desafio de dizer “sim” à inclusão.....	112

5.1.2 Professoras no contexto da escolar regular: posicionamentos frente à inclusão.....	119
5.1.3 Os tempos e lugares da formação: como e onde os professores aprendem a ensinar.....	127
5.2 ANALISANDO OS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS NECESSÁRIOS AOS PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA.....	133
5.2.1 O aluno com necessidades educacionais especiais: características e especificidades.....	134
5.2.2 Ensinar, sim, mas como? Sobre estratégias e metodologias de ensino.....	148
5.2.3 Adaptações Curriculares: o quê, quando, como ensinar e avaliar em meio à diversidade.....	164
5.2.4 Inclusão: o que é? O que pretende? Como fazer?.....	184
5.3 ANÁLISE DE CASOS DE ENSINO E PROCESSOS DE REFLEXÃO DE PROFESSORAS QUE ATUAM EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO.....	201
6 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ATUAM EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO: CONTRIBUIÇÕES DA ESTRATÉGIA DE ELABORAÇÃO DE CASOS DE ENSINO.....	211
6.1 CASOS DE ENSINO ENQUANTO RETRATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	212
6.1.1 O caso de ensino elaborado pela professora Flora.....	212
6.1.2 O caso de ensino elaborado pela professora Clara.....	220
6.1.3 O caso de ensino elaborado pela professora Dalva.....	227
6.1.4 O caso de ensino elaborado pela professora Aline.....	236
6.1.5 O caso de ensino elaborado pela professora Sônia.....	244
6.1.6 O caso de ensino elaborado pela professora Célia.....	252
6.1.7 O caso de ensino elaborado pela professora Ana.....	259
6.1.8 O caso de ensino elaborado pela professora Liana.....	266
6.2 ELABORAÇÃO DE CASOS DE ENSINO E PROCESSOS REFLEXIVOS DE PROFESSORAS QUE ATUAM EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO	275
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	283
REFERÊNCIAS	291
APÊNDICES.....	311
ANEXOS	333

1 INTRODUÇÃO

1.1 DA MINHA TRAJETÓRIA À INTENÇÃO DE PESQUISA

Ao apresentar a temática da atual pesquisa, convém explicitar que as considerações contidas nesse trabalho têm seu cerne em minha trajetória docente. Muito embora o interesse pelas questões referentes à inclusão escolar não resulte de um momento único, o encontro com o “outro” diferente – o aluno com necessidades educacionais especiais¹ – foi algo marcante em meu percurso profissional, suscitando indagações, inquietações e vieses de compreensão acerca desta realidade.

O delineamento desta experiência iniciou com o ingresso em uma escola da rede estadual de ensino no município de Santa Maria/RS, em agosto de 2000, um ano antes de concluir a graduação em Educação Física. Por possuir habilitação no Curso de Magistério, fui designada para assumir, na época, uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental. Esse momento foi marcado por expectativas e ansiedade, pois, mesmo ciente de que em uma sala de aula existem diversas situações que desafiam o professor, ainda almejava um ensino pautado na visão do “bom aluno”, como sendo aquele que “aprende”, vindo o educando com necessidades educacionais especiais romper com essa imagem, pois avesso ao ideal vislumbrado.

Foi uma situação, de fato, angustiante. Enquanto profissional, não tinha clareza quanto ao caminho a seguir para ensinar uma turma que possuía um aluno com essa característica: como integrá-lo? Como motivá-lo a ler e a escrever? Qual a melhor estratégia para ensinar um novo conteúdo, de modo a facilitar a sua aprendizagem e da classe em geral? Tais questionamentos eram uma constante, fazendo com que a prática junto a esse aluno fosse permeada por sentimentos de despreparo, incapacidade e insegurança. Na escola, não encontrava o apoio necessário, fazendo desse, um processo árduo e solitário.

Perante a angústia de não saber como lidar com a situação, indagava: como poderia atender às demandas desse aluno, sem que tivesse sido formada para isso? Logo percebi a

¹ Apesar de reconhecer que a Educação Inclusiva e o termo “necessidades educacionais especiais” guardam um sentido mais amplo, neste trabalho, a ênfase será dada às necessidades educacionais decorrentes de deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

necessidade de dar continuidade ao meu processo formativo, o que me levou a participar de diversas palestras, encontros e cursos, abordando o tema da inclusão escolar. Com estes aprendi que incluir não era apenas um mero modismo, nem se resumia à inserção do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular. Era preciso conhecer o aluno, saber como ele se desenvolve, criando as condições para que ele pudesse aprender.

Em meio às diversas informações recebidas, restava saber como seria possível aliar tais pressupostos à minha prática diária em sala de aula. Parti em busca de artigos e livros de modo a me aprofundar no assunto, tentando obter respostas para os questionamentos e dúvidas que iam surgindo. Após diversas leituras, percebi a complexidade do tema e do quanto ainda havia para ser lido, estudado, aprendido e debatido. Foi, certamente, um processo longo e doloroso que me obrigou a rever concepções e práticas arraigadas, incapazes de oferecer respostas sobre como lidar com a situação vivenciada.

Esse cenário tornou-se um terreno fértil de experiências, aprendizagens e inquietações sobre a Educação Inclusiva e antes mesmo de perceber, os rumos de meu percurso profissional já haviam sido redefinidos. Movida pelo desejo de buscar novos conhecimentos que pudessem servir de base para minha atuação em sala de aula, cursei uma disciplina na condição de ouvinte no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Logo a pesquisa se constituiu em uma possibilidade na busca por respostas, mesmo que parciais, às minhas indagações acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Foi assim que, no ano de 2004, ingressei no Curso de Especialização em Educação Especial e no Mestrado em Educação do referido programa. Em ambos os estudos o enfoque recaiu sobre o processo educacional inclusivo, principalmente os sentimentos, as atitudes, as reações e as crenças dos professores que atuavam no ensino regular.

O estudo desenvolvido na Especialização (DUEK, 2004), forneceu indicadores de que a inclusão é uma realidade perante a qual o professor vivencia crises e conflitos, convivendo com sentimentos contraditórios, com os quais, muitas vezes, não sabe como lidar. Ao sentir-se desafiado a mudar e a rever sua prática, este profissional percebe-se, não raro, dividido entre o que faz e aquilo que acredita ser o ideal em sua tarefa pedagógica, acometido, assim, por uma sensação de despreparo e incapacidade para ensinar.

No Mestrado, enquanto um desdobramento do estudo anterior, o trabalho de dissertação focalizou a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva, no intuito

de conhecer o modo como esses profissionais percebem e vivenciam esta realidade, uma vez que não possuem formação especializada (DUEK, 2006).

O estudo apontou que a experiência docente junto ao aluno com necessidades educacionais especiais em classe regular, é pontuada por dificuldades e desafios. Os dados coletados por meio de entrevistas evidenciaram que, perante o novo, o desconhecido, essas profissionais acabam angustiando-se: *o que devo fazer com esse aluno? Como ensinar a quem não consegue aprender?* O conflito gerado pelo “não aprender” do aluno, resulta, não raro, em sentimentos de rejeição, de frustração e de paralisia, retratando o processo vivido pelas educadoras no momento em que as idiosincrasias deste aluno lhe invadem a sala de aula.

O estudo também mostrou a queixa freqüente das professoras na expectativa de obter as respostas que tanto anseiam, recorrendo, sobretudo, ao profissional especialista (educadoras especiais), em busca de “soluções” para os problemas enfrentados, na crença de que ele, com seu conhecimento especializado, antecipará questões do seu saber-fazer junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, resultando na tão preconizada inclusão.

Nesse sentido, os dados da investigação serviram para corroborar a idéia de que a organização da escola não favorece um maior contato entre os pares, dentro e fora da instituição, o que compromete a existência de uma prática assídua de apoio pedagógico às professoras da classe regular. Percebe-se, com isso, uma relação de subordinação do saber “comum” ao “especializado”, de modo que essas profissionais ficam, muitas vezes, na dependência da presença da educadora especial para acompanhar o aluno em sala de aula ou desenvolver atividades de “reforço” na sala de apoio, isentando-se, assim, da sua responsabilidade relativa às questões pedagógicas.

Outro aspecto relevante, e que se sobressai nessa análise, é relativo à existência de uma formação que prepare as professoras para o trabalho com a inclusão. Por um lado, as educadoras participantes do estudo reivindicam uma maior oferta e participação em cursos que abordam a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Por outro, alegam que os conteúdos dos cursos ofertados pelas secretarias de educação e outras agências formadoras têm pouca relação com o cotidiano da escola. Torna-se evidente, com isso, que tais cursos, em geral, pouco contribuem para que transformações efetivas ocorram no contexto das práticas.

Ainda em relação à formação continuada, as docentes apontaram a existência de um espaço destinado ao compartilhamento de experiências entre seus pares e a reflexão sobre a prática de sala de aula como fator essencial para se avançar na inclusão. Vimos que a ausência de um ambiente favorável à divulgação de experiências pedagógicas entre os profissionais

que atuam na escola fazia com que estas fossem compartilhadas de maneira superficial, ocorrendo, na maioria das vezes, em espaços e tempos reduzidos, como os intervalos das aulas, e em encontros esporádicos nos corredores da escola.

A ausência de um registro das experiências pedagógicas desenvolvidas junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, servindo de suporte para o trabalho docente, era outra queixa das professoras. É consensual o fato de não haver uma cultura de registro detalhado das atividades executadas pelo professor em sala de aula. O procedimento usual compreende, basicamente, o registro do conteúdo ministrado no diário de classe.

Resultado disso, é o contingente de professores que se diz despreparado, sem saber como ensinar ao aluno que apresenta alguma demanda específica. Desse modo, foi possível constatar que, embora as professoras participantes do estudo almejassem o aprimoramento da sua prática, a noção de que não possuem conhecimentos suficientes, ou que já fizeram “tudo” que poderiam ter feito para tentar ensinar ao aluno com necessidades educacionais especiais, faz com que o mesmo seja, na maioria das vezes, ignorado ou até mesmo, esquecido, no contexto da sala de aula. As professoras apontaram a inexperiência profissional, a ausência de formação em educação especial, a falta de tempo para estudos, para planejamento das aulas e para um atendimento mais individualizado em sala de aula, como fatores contribuintes desta realidade.

Os achados dessa pesquisa, brevemente elencados, despertaram novas inquietações, principalmente em relação à formação do professor, uma vez que a ele tem sido atribuído papel essencial na concretização das políticas educacionais em sala de aula, dentre elas, a inclusão. Nesta interface entre ser professora e ser pesquisadora, vi e vivi, na experiência de outras profissionais, a importância e as agruras de uma formação continuada, em serviço, que já não dava conta de atender às expectativas e às necessidades dos docentes em relação aos pressupostos inclusivos.

Perante esse cenário, sentia-me “convocada” a continuar na trilha da pesquisa sobre a Educação Inclusiva, enfocando justamente aquilo que tanto me inquietava: a formação continuada de professores. Todavia, entre o mestrado e o doutorado se instituíram algumas mudanças, que refletiram diretamente em minha trajetória profissional. Da mudança geográfica resultou o confronto de idéias, valores, crenças, estilo de vida, gerando conflito, mas também crescimento e amadurecimento pessoal e profissional. De todo modo, a mudança de contexto gerou inseguranças e desafios a serem superados. Foi preciso recomeçar, encontrar, novamente, o “meu lugar”.

Nesse período, tive a oportunidade de participar de uma disciplina a respeito da inclusão escolar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande Norte, ministrada pela professora Lúcia de Araújo Ramos Martins. Através do contato com os colegas da disciplina, muitos dos quais também eram professores da rede pública de ensino de Natal/RN, passei a compreender melhor a realidade a minha frente e a perceber muitos pontos de aproximação com o que se havia delineado em meu estudo de mestrado.

O despreparo do educador do ensino regular para atuar com o aluno com necessidades educacionais especiais, me instigou, pois, a prosseguir, no âmbito do doutorado, com a investigação sobre a temática da formação continuada de professores para o ensino inclusivo. Em contraposição ao caráter descontextualizado de muitos cursos desta natureza, esboçava a intenção de desenvolver uma ação formativa pautada na análise e na reflexão sobre a prática pedagógica, oferecendo aos professores um espaço significativo de trocas e de aprendizagem. Contudo, o objetivo de proporcionar aos docentes um momento para compartilhar suas experiências pedagógicas, fomentando e apoiando a formação em serviço, suscitava a necessidade de fazer opções teóricas e metodológicas que dessem sustentação e viabilizassem tal projeto “na prática”.

Nesse sentido, busquei respaldo em estudos que abordam a temática da Educação Inclusiva, situando-a no cenário de mudanças mais amplo que engloba a sociedade nos dias atuais. Assim, além de documentos e declarações internacionais sobre o direito de todos à educação, autores como: Ainscow (1997), Bueno (2001), Mantoan (2002), González (2002), Carvalho (2004a, 2004b), Ferreira e Ferreira (2004), Baptista (2001; 2006), Martins (2006), entre outros, embasam as discussões acerca da formação docente para o ensino inclusivo.

Também adquirem importância fundamental nesta investigação estudos que abordam: os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores (CANDAU, 1996; GARCIA, 1999; MIZUKAMI *et al.*, 2002, IMBERNÓN, 2004); o professor reflexivo (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1995; 2000); os saberes docentes (TARDIF, 2002) e os conhecimentos profissionais para o ensino (SHULMAN, L., 1986, 1987). Embora com diferentes perspectivas teórico-metodológicas, esses autores indicam o caráter de continuidade da formação, enquanto processo de desenvolvimento profissional, apontam a importância da experiência na aprendizagem da docência, encaram o professor como profissional capaz de reconhecer e resolver questões de sua prática, construindo, reconstruindo, organizando e utilizando conhecimentos específicos da atividade docente.

Em face de tais pressupostos, tornava-se crescente a necessidade de um maior delineamento metodológico da pesquisa, coerente com o propósito de uma formação continuada realizada de maneira contextualizada e significativa, considerando os conflitos e as demandas provocadas pela política educacional inclusiva, instituída em nosso país. Nesse processo, tive a felicidade de me deparar com a literatura que aborda os **casos de ensino** como uma ferramenta valiosa, tanto para investigação quanto para a promoção de processos de desenvolvimento profissional.

Em relação aos casos de ensino e método de casos, apoiamo-nos nas seguintes referências nacionais e internacionais: Shulman, L. (1992), Shulman, J. H. (1992, 2000, 2002), Merseth (1996), Mizukami (2000, 2002, 2004), Mizukami *et al.* (2002), Nono (2001, 2005), dentre outras. De maneira geral, os casos de ensino são apontados enquanto uma estratégia poderosa para a objetivação de crenças, valores e teorias pessoais dos docentes, servindo tanto para o estudo dos quadros referenciais dos professores e de processos de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo, quanto para a promoção dos mesmos (MIZUKAMI, 2005-2006).

Neste estudo, a intenção é a de estabelecer relações entre casos de ensino e processos de reflexão vividos pelas professoras do ensino regular, tomando a prática pedagógica como objeto de análise, bem como os saberes a ela subjacentes, de modo que estes possam ser compartilhados, analisados, avaliados e reelaborados, uma vez que, segundo Mizukami (2005-2006, p. 10):

A utilização de casos de ensino (tanto análise de casos da literatura quanto elaboração de casos) pode permitir o desenvolvimento de processos reflexivos em diferentes momentos e níveis; a análise de concepções manifestas e a compreensão de aprendizagem específicas diante de situações concretas de ensino e aprendizagem; a objetivação e discussão de crenças, assim como a explicitação de práticas a partir da situação estudada; a construção de situações que possibilitem processos de reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 1983; 1987), com narrativas que evidenciam crenças, valores e conhecimentos; o estabelecimento de diferentes tipos de relação teoria-prática.

Nesta intersecção entre a minha trajetória anterior e os pressupostos teóricos adotados é que a presente intenção de pesquisa foi ganhando contornos mais definidos, até chegar à seguinte questão norteadora: *Quais as possíveis contribuições dos casos de ensino, enquanto estratégia formativa e investigativa, para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de docentes que atuam em ambiente escolar inclusivo?*

No contato com estudos que apontam o potencial formativo e investigativo dos casos de ensino, pude constatar que pesquisas empregando esta estratégia no campo da formação de professores, em diversos níveis de ensino, ainda são incipientes no contexto brasileiro (NONO, 2001, 2005; MUSSI, 2007; DOMINGUES, 2007). Em relação à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, não foram encontradas investigações que tenham se utilizado desta ferramenta como estratégia articuladora da formação de professores que atuam junto a esses alunos em classes regulares, o que evidencia a relevância deste estudo.

Ao mesmo tempo, esta investigação se orienta pelo modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção (COLE; KNOWLES, 1993), utilizando como principal estratégia de coleta de dados, os casos de ensino. Tal opção vem ao encontro de nossas inquietações e expectativas acerca de um modelo de formação continuada destinado aos professores, no sentido de promover avanços na aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais em razão de alguma deficiência. Concebemos, assim, que a escola deve ser um lugar de aprendizagem não somente para seus alunos, mas também para os professores que nela atuam, respeitando e valorizando a diversidade que a compõe.

Nesta perspectiva, buscou-se desenvolver um estudo com o objetivo de *investigar as possíveis contribuições dos casos de ensino, enquanto estratégia formativa e investigativa, para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes que atuam em ambiente escolar inclusivo.*

Ao investigar processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do ensino regular, por meio de casos de ensino, procura-se de modo mais específico:

- Investigar os diferentes tipos de conhecimentos nos quais professores que atuam em ambiente escolar inclusivo se fundamentam para ensinar;
- Analisar como os diferentes conhecimentos profissionais são construídos, organizados e mobilizados pelos professores no momento de ensinar turmas com alunos com necessidades educacionais especiais;
- Analisar os processos de reflexão apresentados por professores diante de situações de ensino vividas na escola regular;
- Analisar as potencialidades e os limites da ação formativa aqui descrita para a constituição da escola como comunidade de aprendizagem.

Conforme o que foi definido como proposta de estudo, a pesquisa foi organizada em 7 capítulos. O primeiro, de caráter introdutório, situa a temática do estudo e as motivações pessoais e profissionais que me impeliram a esta investigação, apresentando os principais aportes teóricos.

O segundo capítulo contempla temas relacionados à Educação Inclusiva e aos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Foram feitas discussões sobre: mudanças no papel e na função da escola frente ao contexto educacional inclusivo; implicações desse movimento para o trabalho do professor e para a sua formação. Também são tecidas algumas reflexões em torno da *formação centrada na escola* enquanto modelo de desenvolvimento profissional de professores para o ensino inclusivo, da base de conhecimento para o ensino e do processo de raciocínio pedagógico.

O terceiro capítulo aponta aspectos conceituais dos casos de ensino, trazendo algumas idéias acerca das possibilidades do uso de casos e método de casos como ferramenta investigativa, que também podem servir como estratégia de ensino e de desenvolvimento profissional de professores que atuam no ensino regular.

O quarto capítulo aborda as opções metodológicas, a natureza do estudo, o cenário da pesquisa, o perfil das professoras participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados, além de um detalhamento das diferentes fases do processo de intervenção.

No quinto capítulo são apresentados os dados produzidos a partir das análises realizadas pelas professoras participantes da pesquisa em relação aos casos de ensino apresentados, evidenciando as trajetórias profissionais de oito professoras que atuam em classes do ensino regular, os conhecimentos profissionais que fundamentam suas práticas pedagógicas e os processos de reflexão apresentados por elas, mediante esta estratégia específica.

No sexto capítulo, está sistematizada a análise dos dados gerados com a elaboração de casos de ensino pelas professoras do ensino regular. Destacam-se os conhecimentos profissionais mobilizados por elas nas situações de ensino retratadas nos casos e o processo de raciocínio pedagógico no qual se envolvem ao pensar o seu ensino. São realizadas, ainda, algumas considerações aos processos de reflexão evidenciados a partir da elaboração dos casos.

E, por fim, no sétimo capítulo, são tecidas algumas considerações finais, enquanto uma tentativa de síntese dos principais resultados obtidos nesta investigação, à luz da metodologia empregada, apontando limites e possibilidades da mesma para a formação continuada de professores, com vistas ao ensino inclusivo.

Na parte final do estudo, encontram-se, além das referências, alguns apêndices e anexos, notadamente, os casos de ensino analisados e os casos elaborados pelas professoras participantes desta investigação, bem como o roteiro para a elaboração do caso.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Neste capítulo apresentamos aspectos teóricos relativos à aprendizagem profissional da docência, ao desenvolvimento profissional, à base de conhecimento para o ensino e à escola enquanto *locus* da formação continuada, com destaque para aqueles professores que atuam junto a alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular.

Inicialmente, discorreremos sobre o movimento de universalização do ensino situando o contexto de mudanças no papel da escola frente ao paradigma educacional inclusivo. Também tecemos algumas reflexões sobre os impactos e os desafios da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais para o trabalho do professor e para a sua formação. Em um segundo momento, discutimos aspectos relativos aos modelos de formação de professores e as orientações conceituais adotadas neste estudo, com foco sobre a escola enquanto local propício para o desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores. Encerramos o capítulo trazendo uma discussão sobre a base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, L. 1986; 1987) e sobre o processo de raciocínio pedagógico em articulação com algumas pesquisas na área da educação especial/inclusiva.

2.1 A ESCOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Marcada pelo avanço científico e tecnológico, a sociedade contemporânea passa por um momento de grandes transformações, sociais, econômicas, políticas e culturais, que se processam em uma velocidade sem precedentes. A avidez em que ocorrem tais processos exige uma rápida adaptação por parte dos sujeitos, influenciando diretamente seus modos de agir, pensar, ensinar e aprender. Tais mudanças repercutem sobre o contexto escolar, exigindo uma nova postura dos profissionais da educação e uma revisão e reestruturação dos processos de ensino e de formação do professorado, a fim de atender as demandas do mundo atual.

Na esteira de tais processos, tem lugar a universalização do ensino que visa, dentre outros aspectos, promover e facilitar o acesso à escola de grupos de indivíduos que, pelas mais diversas razões, encontram-se abolidos do seu seio. Com isso, intensifica-se o debate em

torno do caráter elitista e classista da escola tradicional. Segundo Bueno (2001, p. 103) esse movimento ganhou vulto nos anos 60 e “[...] fez aflorar, de forma incontestável, os problemas da seletividade escolar; e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional”.

No Brasil, a discussão em torno da política educacional inclusiva começa a se delinear na década de 80, ganhando força, sobretudo nos anos 90, sob a influência de organismos internacionais e da publicação de diversos documentos e diretrizes. Assim, a reestruturação do sistema educacional em nosso país e sua conseqüente melhoria segue recomendações, dentre outras, da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtien (Tailândia), a qual reafirmou o ideário proposto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948². Nesse contexto, a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos resultante da conferência realizada em Jomtien (1990) reside no avanço sobre a garantia do direito de todos à educação com a devida ampliação da qualidade e universalização da educação básica³. Esse documento também faz menção à educação como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, de modo que todas as pessoas possam desenvolver suas potencialidades na busca por conhecimentos e informações, desenvolvendo atitudes e valores em favor do bem comum

Em meio a esse cenário foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca (Espanha) em junho de 1994 e, cuja ênfase recai sobre a necessária definição de políticas educacionais inclusivas. Dessa conferência resultou a *Declaração de Salamanca* de Princípios, Políticas e Práticas das Necessidades Educativas Especiais, que passou a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, em classes regulares, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais.

Sob a égide de uma *Educação para Todos* tal declaração demarca a necessidade da escola rever posturas e linhas de ação a fim de dar conta da diversidade que nela se apresenta. Retomando, esse documento anuncia que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, etc., devem ter acesso às escolas, que precisam acolher e valorizar as diferenças, promovendo mudanças em sua estrutura pedagógica e organizacional, a fim de produzir respostas educativas adequadas às necessidades de todos os seus alunos. Tal aspecto é evidenciado no trecho a seguir:

² A Declaração Universal dos Direitos Humanos teve sua promulgação em 10 de dezembro de 1948, pela Assembléia Geral das Nações Unidas.

³ Sobre essa questão ver TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. [...] a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1997, p. 18).

Entretanto, apesar da crescente preocupação com os processos de escolarização do rol de indivíduos que se encontra sob a denominação “necessidades educacionais especiais” e do aumento da matrícula desses na escola regular, ainda vigoram muitos impasses e indagações que dificultam o avanço das escolas em direção a um atendimento educacional de melhor qualidade a esses alunos. Dentre eles situamos a carência de recursos materiais, precariedade na formação do professorado e nas condições de trabalho, barreiras atitudinais e arquitetônicas, pouca articulação entre a equipe de profissionais nas escolas, entre outros. Em relação aos processos de ensinar e aprender essas dificuldades são ainda mais evidentes, uma vez que, de modo geral, a ação pedagógica se dá baseada em uma visão fragmentada do conhecimento e sem relação com a experiência do aprendente, desprovida, assim, de significado, por parte dos envolvidos no ato educacional.

Tornam-se visíveis, portanto, as discrepâncias entre os pressupostos evidenciados nas políticas de educação inclusiva e a maneira como a escola encontra-se estruturada atualmente. Ao que parece, esta instituição não tem conseguido acompanhar tamanhas transformações, apresentando resultados insatisfatórios frente às demandas do contexto sócio-educativo atual. Nesse sentido, Ferreira (2006) chama a atenção para o fato de que o Brasil já atingiu a universalização do ensino, sem ter alcançado, contudo, uma *Educação para Todos*, dado os altos índices de fracasso e evasão escolar. Esse é o caso, também, das pessoas com deficiências, que permanecem do lado “de fora” da escola, desacreditadas das suas habilidades e competências para aprender, para levarem uma vida produtiva e exercer plenamente sua cidadania.

O encontro mundial de avaliação educacional realizado em abril de 2000 em Dakar (Senegal) corrobora tal análise ao revelar que, embora os sistemas educativos sejam menos excludentes do que em outros momentos apresentam resultados aquém do esperado e do desejável segundo as metas formuladas em Jomtien (1990). A avaliação de 2000 demonstra

que perto de 113 milhões de crianças permanecem sem acesso à escola; pelo menos 880 milhões de adultos são analfabetos, evidenciando que a qualidade do ensino e a aprendizagem ainda não representam fator de justiça social e de melhoria nas condições de vida de grande parte da população mundial.

Isso demonstra, por um lado, que se o movimento de universalização do ensino - acesso e permanência - representou um abrir as portas da escola para os mais diversos grupos sociais, entre eles das pessoas com necessidades educacionais especiais em razão de alguma deficiência, por outro, apesar da geração de políticas e programas no campo educacional, preocupados em salvaguardar o direito de todos à educação, o que se verifica é um contingente expressivo de crianças e jovens que permanecem à margem, excluídos, *da* e *na* escola.

Ferraro (1999), em análise ao quadro situacional da escolarização no Brasil, distingue os alunos considerados excluídos da escola daqueles excluídos na escola. Apregoa a exclusão *na* escola, resultante de mecanismos de reprovação e repetência, como mais grave que a exclusão *da* escola, o que não significa, porém, minimizar o problema do não-acesso escolar. Tais processos, associados à área das necessidades educacionais especiais, apontam para a dupla exclusão a qual os indivíduos sob essa denominação estão sujeitos e, por conseguinte, para as ambigüidades presentes no ensino que lhes é destinado.

Nessa direção parece ser consenso, entre autores da área educacional, tais como Bueno (2001), Figueiredo (2002), Ferreira e Ferreira (2004), Freitas (2009), que embora a ampliação do acesso escolar represente um avanço, não representa fator suficiente na garantia do direito de todos à educação. Poder-se-ia dizer, assim, que, à revelia dos progressos computados em nosso país, a idéia de inclusão restrita ao ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular tem contribuído para constituição deste, como um campo confuso e paradoxal, haja vista que a entrada desses alunos na escola, não parece vir acompanhada das transformações necessárias na organização desta instituição que ainda resiste em reconhecer esse aluno, em promover a sua formação e desenvolver um processo educativo relevante para ele.

Atentando para essa questão, Freitas (2009, p. 227) reitera que:

[...] no contexto sociopolítico brasileiro, só a existência de políticas públicas não é suficiente para a implementação de ações. Da mesma forma é preciso frisar que, embora se defenda em todo o momento a escolarização da pessoa com deficiência, defende-se também a qualidade dessa inclusão.

O reconhecimento de que, o acesso ampliado às escolas de sujeitos que antes eram mantidos segregados deste espaço, não representa a possibilidade de concretização de uma política inclusiva, aponta para a necessidade de uma discussão acerca do papel da escola no que diz respeito ao desenvolvimento do educando, ao mesmo tempo em que impõe um repensar das práticas escolares nela desenvolvidas. Desse modo, para que a inclusão não se reduza à justaposição do aluno com necessidades educacionais especiais na escola comum torna-se mister, como bem afirma Baptista (2006), a transformação desta instituição e das alternativas educacionais para favorecer a educação de todos, com garantia de qualidade.

Logo, a escola é desafiada a mudar, deixando de ser a escola da homogeneidade para se tornar a escola da heterogeneidade, rompendo com a discriminação para se tornar em uma escola aberta a todos. Desse modo, para que todas as crianças venham se beneficiar da educação enquanto valor universal é preciso introduzir mudanças na organização dos serviços existentes, na maneira de perceber os alunos e na forma de recebê-los, de interagir com eles, de ensiná-los e de avaliá-los, com suas diferenças (MARTINS, 2006).

Conceber uma educação voltada para todos sem exceções ou distinções exige, pois, a construção de uma outra lógica escolar, que valorize e reconheça as diferenças e a heterogeneidade dos alunos e que acolha a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Ou seja, a construção de uma escola, pautada nos princípios da inclusão, pressupõe uma pedagogia capaz de atender a todas as crianças, comprometida com o desmanche de práticas de ensino seletivas que visam à classificação e à categorização dos alunos entre os que têm ou não condições de aprender, e que considera a pluralidade como fator de crescimento e de desenvolvimento de todos.

Nesse sentido, concordamos com Figueiredo (2002, p. 68), quando sugere que:

Pensar a inclusão é pensar nessa nova escola que atende a todos indistintamente e que pode ser repensada em função das novas demandas da sociedade atual e das exigências desse novo alunado. [...] Para efetivar a inclusão é preciso, portanto, transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas com deficiência ou qualquer aluno e, finalmente, invalidar soluções paliativas. Entendida desta forma, a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor que é o do desenvolvimento do ser humano.

Uma escola com princípios inclusivos deverá: constituir-se em um ambiente verdadeiramente educativo para todos que nela se encontram, propiciando uma gama de situações de ensino-aprendizagem que possibilitem a participação e a construção ativa do conhecimento pelo aluno; adaptar o currículo às necessidades e às características dos alunos e do entorno social; assumir e compartilhar responsabilidades entre todos os membros da comunidade escolar; incentivar a participação da família no acompanhamento do processo de escolarização; buscar estabelecer parcerias com outras instituições de ensino e profissionais externos a ela. Deverá, ainda, promover valores, ensinar a conviver e a respeitar as diferenças, a cooperar.

A esse respeito Freitas (2008) afirma que a inclusão escolar implica um esforço coletivo de todos que fazem parte da escola, no sentido de atuar na contramão dos processos de homogeneização, em que pese o fato do professor ser preparado para atuar com todos os educandos sob sua responsabilidade, ao invés de um grupo idealizado de alunos como alguns podem supor existir.

Do mesmo modo, Mantoan (2002; 2003a) pontua que o princípio democrático de educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns, como no caso daqueles que apresentam deficiência. Na visão da autora, a efetivação da inclusão escolar ocorre mediante a adequação das práticas pedagógicas à diversidade do alunado, assumindo que as dificuldades experimentadas por alguns alunos resultam, em grande parte, da maneira como o ensino é ministrado, de como a aprendizagem é concebida e avaliada. Desta forma, sustenta que a inclusão representa uma possibilidade de aperfeiçoamento da educação escolar como um todo, e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência.

Mittler (2003) corrobora com esses aspectos ao afirmar que a inclusão enquanto modelo educativo que visa ensinar a todos os alunos, independente de suas particularidades e níveis de aprendizagem, faz alusão à capacidade da escola produzir mudanças tornando-se mais responsiva às necessidades de todas as crianças. Também diz respeito a ajudar os professores na superação de seus próprios medos e preconceitos, aceitando a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos que, comumente, não estão se beneficiando com a escolarização, e não apenas daquelas que são rotuladas como tendo alguma deficiência.

Em meio a esse cenário complexo, de novas atribuições da escola, encontra-se o professor, que diante da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais vê-se

desafiado a rever posturas e práticas, estabelecendo novas formas de ensinar e se relacionar na escola. Nesse sentido, Martins (2006) define que ao professor do ensino regular, cabe uma efetiva contribuição no sentido de superar o desconhecimento, e abolir atitudes negativas, preconceitos e estereótipos, ainda tão presentes na sociedade, que perpetuam, mesmo que de maneira sutil, a rejeição existente frente às pessoas com necessidades especiais em geral e, de uma forma mais específica, diante daquelas que apresentam deficiências.

Há evidências, no entanto, de que perante as mudanças, atribuições e exigências da Educação Inclusiva, grande parte dos professores se sente insegura e desqualificada para atender a todos os alunos em suas diferenças. Logo, muitos professores resistem à inclusão, afirmando que não estão preparados ou que enfrentam dificuldades em atuar pedagogicamente com alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, Figueiredo (2002) discute que, embora muitos profissionais reconheçam a escola como espaço legítimo para todas as crianças, ainda manifestam medos, dúvidas e ansiedade diante da criança, cuja demanda, temem estar além das suas possibilidades. Com o foco na prática, a autora descreve que as reações e as percepções dos professores sobre a educação de alunos com alguma deficiência incidem sobre a organização do seu ensino. Aponta, assim, que as ações desencadeadas pelo docente em sala de aula se diferenciam, enormemente, por dois preceitos básicos, a saber: da realidade ou do preconceito. Esclarece que quando guiado pelas regras da realidade, o professor procura orientar suas ações pelas dificuldades e possibilidades que se delineiam na sua sala de aula. No princípio do preconceito, entretanto, as ações são pautadas em concepções e em idéias preconcebidas sobre as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes. Nesses casos, o professor, antes mesmo de estabelecer uma mediação com o aluno ou grupo de alunos, alega dificuldades, não investindo nessa possibilidade, sob o argumento de que não dispõe dos recursos ou dos apoios necessários para atuar pedagogicamente com os mesmos.

Tais preceitos, que regem as práticas educativas, encontram-se intimamente relacionadas à visão dos professores acerca das dificuldades e das condições de aprendizagem do aluno com deficiência. Desse modo, enquanto são produzidos discursos que tendem a superestimar as dificuldades deste aluno, atribuindo a ele, exclusivamente, a responsabilidade por sua “não aprendizagem”, outros tendem a minimizar, ou ignorar suas especificidades. Em ambos os casos, o aluno se faz invisível aos olhos do professor, que não reconhece a diferença enquanto fator de melhoria e de enriquecimento da prática pedagógica.

A questão das dificuldades, assim, não pode ser lida somente pela ótica dos alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial. É preciso olhar também, pelo

ângulo das ações e das atitudes dos professores, pois segundo Mittler (2003), os maiores obstáculos à inclusão, referem-se às atitudes e às percepções dos professores. Nesse sentido, o autor sugere que promover mudanças nas escolas e nas práticas docentes visando atender à diversidade nela presente implica a superação de um modelo de deficiência baseado no “defeito” para um “modelo social”. Isso significa deslocar o foco da pessoa para o contexto, onde as limitações dos indivíduos com deficiência não advêm unicamente de suas condições pessoais, mas da própria sociedade e do modo de lidar com elas.

Depreendemos, pois, que a inclusão exige mudanças não só nas práticas, mas também na postura do professor que precisa reconhecer que todo estudante, independente de suas características tem condições de aprender, visando romper com o padrão de normalidade socialmente instituído e que ao reger as relações sociais atribui à deficiência uma conotação negativa, de déficit, e ao indivíduo que a possui, um ser da ordem do “defeito”.

Mas o processo de mudança no trabalho docente não é algo simples de acontecer, uma vez que a transformação da escola e das práticas nela desenvolvidas não se atém à competência meramente instrumental por parte do educador, à implantação ou substituição de estratégias e metodologias de ensino usualmente empregadas por outras, consideradas inovadoras. Ao contrário, a efetivação de novas formas de organização do ensino que atendam aos princípios inclusivos, alude à capacidade do professor redimensionar seu sistema de representações, crenças e valores enquanto parte da sua identidade profissional, que se encontra abalada em razão da inclusão, atentando, dentre outros aspectos, para os seus conhecimentos e para a sua experiência, como bem refere Mantoan (2003a).

Atuar na perspectiva da diversidade remete à complexidade presente no ato de ensinar e aprender, além da necessidade de se refletir sobre os limites e possibilidades da atuação docente. De todo modo, não é possível pensar que os professores, sozinhos, serão capazes de articular todos os enfrentamentos necessários à efetivação da inclusão, pois esta tem como um de seus fundamentos básicos o compartilhamento da responsabilidade pelas práticas inclusivas.

Concordamos com Jesus (2006, p. 97), ao afirmar que a qualificação do professor representa uma forma de aprimoramento do atendimento educacional de alunos em geral e de resgate na confiança dos docentes de que são capazes de construir novas alternativas e desenvolver novas competências. Desse modo, importante se faz “[...] trabalhar com os profissionais da educação, de maneira que eles, sendo capazes de compreender as próprias práticas e de refletir sobre elas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino”.

Essa transformação diz respeito, dentre outros aspectos, a uma mudança nas formas como são encaradas as dificuldades educativas. Nesse sentido, Ainscow (1997, p. 16) complementa a necessidade de mudanças não só na prática, mas também na postura docente. Para tanto, afirma que é preciso reforçar a confiança dos professores em si mesmos, oferecendo-lhes suporte na tomada de decisões:

Ao encorajarmos os professores a explorarem formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, estamos, porventura, a convidá-los a experimentarem métodos que, no contexto da sua experiência anterior, lhes são estranhos. Consequentemente, é necessário empregar estratégias que lhes reforcem a autoconfiança e que os ajudem nas decisões arriscadas que tomaram. A nossa experiência diz-nos que uma estratégia eficaz consiste em implicar a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de ação.

Mais adiante, esse mesmo autor afirma que a forma mais adequada de ajudar os professores a responder às dificuldades educativas, rompendo com visões de ensino baseadas na deficiência, implica:

[...] a inclusão e a exploração da influência dum conjunto de fatores contextuais nos conceitos e nas práticas profissionais. Deste modo, é possível, sensibilizar os professores a novas formas de pensar que lhes desvendarão novas possibilidades para o aperfeiçoamento da sua prática na sala de aula (AINSCOW, 1997, p. 20-1).

Mantoan (2003b) também acredita que o apoio aos professores em momentos críticos é fundamental para que os problemas sejam percebidos em suas reais dimensões e para que “[...] se desfaça o mito de que são os conhecimentos sobre as deficiências e outros correlatos que lhes faltam e lhes trarão alívio e competência para resolver essas situações-problema” (p. 32).

Para que os professores assumam o compromisso com os pressupostos de uma educação inclusiva, criando as condições necessárias para a permanência, com qualidade, de todo e qualquer aluno na escola, é preciso prestar apoio aos mesmos, apostando no valor da escuta, no estabelecimento de relações dialógicas e reflexivas na escola como forma de

auxiliar na superação de atitudes de resistência que se constituem em verdadeiras barreiras à inclusão.

Mittler (2003, p. 184) reforça tais aspectos afirmando que, do ponto de vista do desenvolvimento profissional do professor, “[...] criar oportunidades para reflexão e discussão é essencial na implementação de qualquer tipo de inovação”. Portanto, é importante que, perante as mudanças que o paradigma inclusivo impõe sejam criadas, nas escolas, momentos para que os professores possam “[...] refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e suas convicções, assim como aqueles que afetam a sua prática profissional cotidiana”.

Sob essa ótica, parece impossível pensar a transformação da escola – que deve ser paradigmática - sem que se dê a devida atenção aos professores, que conforme afirma Góes (2004), têm um papel preponderante na reestruturação das escolas, necessitando de uma formação e apoio sistematizado de suas práticas, a fim de superar as dificuldades e as adversidades geradas pelo processo educacional inclusivo.

Ele é, de fato, um agente central no atendimento ao aluno especial, assim como aos demais alunos. Sem negar o mérito de esforços individuais e propostas localizadas, o fato é que o professor não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico (GÓES, 2004, p. 77).

Logo, os professores são parte essencial do processo de transição das escolas comuns em inclusivas, de modo que as mudanças impostas ao trabalho pedagógico colocam a necessidade de um processo formativo mais coerente com os desafios que se apresentam no cotidiano da sala de aula. Isso requer do professor disposição constante para aprender, devendo a escola, investir no aprimoramento e desenvolvimento profissional de seus docentes, proporcionando condições para a sua aprendizagem, a fim de que consigam modificar sua prática, adequando-a à diversidade que compõe o seu alunado.

Seguindo essa lógica Mittler (2003) ressalta a formação dos professores, a colaboração e o apoio de outros profissionais como alguns dos fatores capazes de alavancar a transformação das escolas atuais em escolas inclusivas. Defende, assim, que “[...] ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão. Todos têm algo a aprender sobre ela” (p. 183). E complementa:

A inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional. Eles também merecem apoio dos seus diretores e das autoridades locais, assim como dos coordenadores de necessidades especiais da escola e dos serviços externos de apoio à escola. Isto deve ser expresso com clareza no plano de desenvolvimento da escola e na política de necessidades especiais (MITTLER, 2003, p. 36).

Nesta perspectiva, Martins (2009, p. 156) compreende que uma formação docente mais articulada com a proposta de trabalho na diversidade apresenta-se como um grande desafio e sem um fim *a priori*. Tal formação, segundo a autora, “[...] requer que o profissional do ensino torne-se mais consciente, não apenas das características e potencialidades dos alunos, mas, também, de suas próprias condições para atuar pedagogicamente com os mesmos”.

Além da formação, considerada de suma relevância para uma nova constituição escolar, Freitas (2008) situa outros fatores, como a existência de um currículo apropriado e flexível enquanto alternativa na condução de práticas pedagógicas realmente heterogêneas. Retoma, assim, o papel do professor atuante na escola comum que precisa “[...] reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando, com isso, uma educação de qualidade” (p. 24). Para ela,

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade, deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta as suas necessidades (FREITAS, 2008, p. 25).

O acesso à educação de qualidade, portanto, tem a ver com a democratização do próprio conhecimento e a possibilidade de construí-lo no espaço escolar; com as condições materiais em que os professores trabalham; com sua formação inicial e continuada; entre outros. Assim, a possibilidade de ressignificação das instituições de ensino em ambientes

inclusivos que acolhem e se responsabilizam pela aprendizagem de todos os alunos, traz implícito o valor atribuído à formação dos educadores, como um dos elementos capazes de alavancar tais mudanças.

Tal afirmação procede à visão dos autores supracitados de uma formação e uma aprendizagem contínua, enquanto o sustentáculo de uma *Escola para Todos*. Citam, entre outros aspectos, a necessidade de uma maior qualificação do profissional do ensino através de uma formação geral sólida que além do arcabouço teórico-metodológico-filosófico ofereça condições de sua continuidade a partir do desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, essenciais à constituição de um perfil profissional crítico-reflexivo, capaz de atuar em meio à diversidade de situações presentes no seu contexto de trabalho e aprender com elas, construindo o próprio conhecimento.

Sobre isso, Figueiredo (2008, p. 141) aponta o investimento na formação inicial e continuada dos professores, como uma possibilidade de renovação pedagógica. Nesse sentido, descreve:

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos [...] precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século.

Também é importante mencionar que no percurso da inclusão, os professores têm a oportunidade de ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir das experiências que já possuem. Sob essa ótica, a formação continuada deve considerar “[...] a formulação dos conhecimentos do professor, sua própria prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática acolhedora” (FIGUEIREDO, 2008, p. 144).

A autora prossegue assinalando que a inclusão exige, além da formação, um tempo para que os professores possam trabalhar os sentidos presentes no próprio trabalho refletindo sobre o que significa aquela forma de atuar em sala de aula. Situa que a diversidade implica uma via formativa, que contemple aspectos teóricos, práticos e atitudinais. Além disso, a formação dos professores “[...] só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos de desenvolvimento de

uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes” (FIGUEIREDO, 2008, p. 144).

De modo complementar, Mantoan (2002) afirma que os programas de formação continuada junto a professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais devem possibilitar aos mesmos o exercício constante de reflexão sobre a prática pedagógica, priorizando o compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre os pares tomando consciência, a partir da problematização e do questionamento da própria prática, das potencialidades do alunado, das dificuldades que enfrentam no cotidiano profissional e de como estas influenciam na tomada de decisões por ações no momento em que planejam e desenvolvem o seu ensino.

Comungamos da visão das autoras por entender o professor como alguém que não só ensina, mas que também aprende ao ensinar, devendo a formação levar em conta a diversidade dos educadores, seus pontos de vistas, suas experiências, crenças e valores, ignorados, via de regra, nos processos formativos do professorado em geral. Nesse sentido, as escolas têm uma importante contribuição a dar para os processos formativos tanto de seus discentes quanto docentes. É preciso que as escolas se reorganizem criando espaços de reflexão e compartilhamento de experiências dos educadores, oferecendo a eles a oportunidade de fazer as conexões entre os seus saberes, as situações de sala de aula e o contexto mais amplo no qual se inserem.

Ou seja, a escola enquanto espaço social privilegiado de transmissão de valores, de sistematização e socialização de saberes deve, a partir dos desafios, buscar se constituir em um campo gerador de discussões, de inovação, possibilitando ao professor compreender e participar ativamente da criação de um processo de escolarização pautado nos princípios da inclusão. Por isso, mais do que transmitir informações ela precisa promover um ambiente educativo que possibilite a investigação, a construção, a troca e a análise de conhecimentos e experiências, diante da diversidade e complexidade de situações nela vivenciadas.

Isso implica, não obstante, um trabalho em equipe e a reflexão sobre a prática educativa desenvolvida em sala de aula, além da participação em encontros e grupos de estudos, fundamentais para que o redimensionamento do contexto escolar de viés inclusivo venha a ocorrer. Reafirmamos, assim, a idéia de que os professores são essenciais nos processos de mudança não só da escola, mas da sociedade como um todo, podendo contribuir, efetivamente, para a construção de uma nova lógica do ensino e um novo sentido para a escola. Por isso, não podem ficar à margem, mas no centro do debate educativo.

Pelo aqui exposto, compreendemos que a transformação da escola e da ação docente não é uma condição fácil de ser alcançada, requerendo ações de muitas frentes, exigindo mudanças não só nos currículos e nas práticas pedagógicas, mas também nos valores e nas interações que são travadas no âmbito escolar. Nesse sentido, cabe à escola construir um projeto de ensino-aprendizagem norteado pelo respeito e valorização das diferenças, em que pese o compromisso desta instituição com o enfrentamento das desigualdades, produzindo respostas adequadas às demandas sociais e educacionais vigentes.

Com efeito, a construção de uma prática pedagógica sobre outras bases que não a da discriminação e da segregação conduz, necessariamente, à rediscussão dos processos de formação de professores, ao mesmo tempo em que suscita o fortalecimento de ações formativas de caráter continuado ou em serviço desses profissionais, inclusive no âmbito da própria escola que precisa lidar com os limites e as possibilidades de promover o desenvolvimento profissional de seus professores.

O cenário ora descrito em comunhão com o que pesquisadores da educação especial/inclusiva vêm apontando em termos de prática pedagógica e de formação de professores para atender a diversidade, nos remete a considerar questões referentes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, tomando a escola como local propício da formação continuada de bases inclusivas.

2.2 A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA VOLTADA PARA O ENSINO INCLUSIVO: A ESCOLA COMO *LOCUS* DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A implementação da atual política inclusiva em nosso país convoca as escolas e os professores que nelas atuam, a rever suas concepções e ações, desenvolvendo um ensino pautado nas diferenças presentes em sala de aula de modo a romper com práticas segregacionistas. Com isso, professores que se encontram em diferentes momentos da sua carreira profissional, precisam aprender a trabalhar com turmas cada vez mais heterogêneas, atendendo a um rol de alunos com demandas específicas, dentre eles, aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais em razão de alguma deficiência.

Valendo-nos de autores como Garcia (1999) e Mizukami *et al.* (2002), assumimos a formação de professores, neste trabalho, como um *continuum*, ou seja, como um processo que se desenvolve ao longo da trajetória profissional. Nesta direção, aprender a ensinar e a ser

professor é um processo que ultrapassa a mera aquisição de um conjunto de conhecimentos e de estratégias para sua posterior transmissão no contexto da prática. A aprendizagem da docência, assim, não se inicia nem se esgota nos cursos de formação inicial, mas estende-se por toda a vida dos sujeitos, envolvendo as mais diversas aprendizagens, inclusive durante o exercício profissional, no local de trabalho.

Na perspectiva adotada, a docência é reconhecida por guardar situações singulares e imprevisas para as quais o professor, provavelmente, não foi preparado no período reservado à formação inicial. Assim, a formação inicial passa a ter um caráter introdutório no processo de profissionalização docente, em que o conjunto de conhecimentos por ela fornecido, já não é mais suficiente para preparar o futuro professor para as inúmeras e complexas situações com as quais ele se depara durante o exercício profissional. De acordo com Mizukami e tal (2002), o modelo formativo ancorado na racionalidade técnica mostra-se limitado por não levar em conta os aspectos do contexto mais amplo em que as práticas educativas estão inseridas e falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos.

Tal prerrogativa se faz verdadeira, também, quando consideramos a perspectiva da inclusão escolar, que está a exigir, cada vez mais, um profissional flexível e inovador, capaz de lidar com a incerteza e a mudança que alguns processos provocam nas práticas educativas. Com efeito, intensifica-se a demanda por formação contínua enquanto possibilidade de aprimoramento profissional, de aprofundamento e de ampliação dos conhecimentos docentes em estreita relação com o contexto de trabalho.

No entanto, concepções e práticas de formação continuada vêm sendo questionadas. As principais críticas recaem sobre o caráter altamente descontextualizado e pontual de algumas experiências caracterizadas, sobretudo, pela oferta de eventos, cursos e palestras, sem articulação com as necessidades vividas pelos docentes na prática pedagógica cotidiana. Esse modelo clássico de formação quando muito, fornece informações que, por vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribui para uma mudança efetiva (CANDAU, 1996; MIZUKAMI *et al.*, 2002; CARVALHO, 2004a).

A constatação de que modelos formativos, ancorados no paradigma da racionalidade técnica⁴, já não dão conta de preparar os professores para que eles possam responder às transformações e às exigências presentes na escola contemporânea, dentre elas, a inclusão, amplia o debate em torno do tipo de formação que deve ser proporcionada aos educadores, a

⁴ Nesse modelo os professores são vistos como técnicos ou executores de tarefas que envolvem a transmissão de conhecimentos.

fim de que consigam imprimir mudanças em sua atuação, alterando, assim, o quadro de exclusões em que muitos alunos ainda se encontram.

Isso tem gerado reflexões e a busca por estratégias formativas e investigativas orientadas a construir uma nova concepção de formação continuada (MIZUKAMI *et al.*, 2002), mais articulada com o contexto de atuação docente. Aumentam, assim, as pesquisas realizadas junto às escolas sob o princípio da colaboração entre pesquisadores das universidades e professores num processo de aprendizagem mútua.

Nesse sentido, Candau (1996), ao analisar a problemática da formação docente em nosso país nos últimos tempos, explicita que os principais eixos de investigação e de consenso entre os profissionais da educação apontam que a formação continuada deve ser repensada tomando por base três aspectos fundamentais: a) a escola enquanto local propício para a formação continuada; b) importância de se considerar os saberes docentes, construídos ao longo da trajetória profissional; c) levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional dos professores, respeitando as características e necessidades de docentes que estão em momentos distintos da carreira.

O valor atribuído à escola como espaço de formação reconhece, entre outros aspectos, que a aprendizagem da docência não ocorre em tempos e espaços únicos, de modo que os programas de formação continuada devem levar em conta as necessidades do contexto em que os professores atuam e suas respectivas características. Trata-se do reconhecimento do potencial formativo das situações de trabalho, o que não significa dizer que estas irão resultar em aprendizagens profissionais por si (GIOVANNI, 2003).

De tal modo, a centralidade dos programas de formação continuada na escola, visando à aprendizagem dos profissionais que nela atuam com benefícios também para os processos de ensino-aprendizagem nela desenvolvidos, exige que alguns elementos e condições sejam assegurados. Nesse sentido,

[...] considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca por superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e – as pesquisas são cada vez mais confluentes – que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo

corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 1996, p. 144).

A apologia de uma *formação centrada na escola* prioriza esta instituição como ambiente formativo dos profissionais da educação, valorizando a relação dos sujeitos com as situações de trabalho. Tal perspectiva pressupõe a construção de conhecimentos profissionais pelo professor a partir de um processo de reflexão e análise crítica sobre a prática pedagógica, considerada ponto de partida e de chegada da formação.

O desenvolvimento de uma proposta formativa no ambiente escolar

[...] envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação (IMBERNÓN, 2004, p. 80).

Ainda com base nesse autor afirmamos que a *formação centrada na escola* não se resume à idéia de espaço físico em que esta formação acontece, mas refere-se a um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação, desenvolvendo um paradigma colaborativo entre os professores. Esse paradigma tem como principais pressupostos: a escola como unidade básica do processo de mudança; a escola deve aprender a modificar sua realidade cultural; o desenvolvimento de novos valores relacionados ao trabalho pedagógico, entre eles a interdependência, a abertura profissional, a comunicação, a colaboração, a autonomia e a auto-regulação; respeito e reconhecimento ao trabalho do professor; redefinição da gestão escolar. Sob essa perspectiva, a formação não se dirige mais, unicamente, aos indivíduos, mas às organizações (CORREIA, 1997), implicando em situações de natureza coletiva.

Desta feita, sinalizamos, uma vez mais, que cursos aligeirados ou de curta duração, abarrotados de conteúdos teóricos, desvinculados da realidade de sala de aula, não tem se revestido, em geral, em mudanças nos processos de ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade educacional oferecida a todos os educandos. Desse modo, a formação, bem como as

práticas subseqüentes, acabam voltadas para um conjunto idealizado de alunos, acompanhadas da exclusão daquele que, por alguma razão, não se encaixa no padrão instituído pela escola.

Isso aparece como resultado da pesquisa realizada por Martins (2006), em análise ao modo como vem se processando a formação continuada de professores para trabalhar numa perspectiva inclusiva de três estados brasileiros: Rio Grande do Norte, Paraíba e Sergipe. Os resultados apontam que muitos professores, mesmo depois de participarem de cursos de aperfeiçoamento, especialização e atualização nas Instituições de Ensino Superior (IES), de cursos promovidos pelas Secretarias de Educação em parceria com a SEESP/MEC, ou de curso organizados nas próprias escolas, como parte de ações de apoio pelas Universidades, sentem-se despreparados para trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais no ensino comum. Tal fato se deve, em parte, à distância entre a teoria mencionada nestes cursos e a realidade vivenciada pelos professores, além do pouco tempo destinado para tais programas, acarretando na superficialidade das discussões e no mero repasse de informações.

Tais ações formativas desconsideram, em geral, o professor enquanto adulto, bem como as características dos seus ambientes de trabalho, o que dificulta a integração do que é aprendido nesses cursos e as condições existentes nas suas práticas cotidianas. Corroboramos, assim, com a afirmação de Mantoan (2002) sobre a necessidade de se investir maciçamente na formação de profissionais qualificados, e ficar atento ao modo como os professores aprendem para se profissionalizar, como aperfeiçoam seus conhecimentos pedagógicos e como reagem às novidades educacionais. A autora ressalta que o foco dessa formação deve estar nas experiências concretas, nos problemas reais, nas situações que ocorrem no dia-a-dia, desequilibrando o trabalho nas salas de aula, sendo de fundamental importância, na formação continuada de professores, o exercício constante de reflexão e o compartilhamento de idéias, sentimentos, ações entre os professores, diretores e coordenadores da escola.

Considerando os aspectos acima pontuados urge, nesse momento em que os esforços convergem para a garantia de uma educação de qualidade para todos, que se repense a lógica das ações formativas, comumente centradas em exigências curriculares definidas *a priori*, para que a mesma se institua à luz das condições em que o trabalho escolar é realizado, da experiência profissional e dos saberes construídos pelos educadores ao longo da carreira.

Candau (1996) considera importante o reconhecimento e a valorização do saber docente em práticas de formação continuada de professores, sobretudo os saberes da experiência a partir dos quais o professor interage com as disciplinas e com os saberes escolares. A pesquisadora afirma que:

Os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É por meio desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriam, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem hoje a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo (CANDAUI, 1996, p. 146).

Entendemos, assim, que a perspectiva de uma formação no contexto real de trabalho, surge como uma possibilidade na aprendizagem do adulto professor, concebido como um ser experiente, detentor de um conjunto de saberes que podem ser mobilizados, adaptados e transformados no contexto da prática. Estudos vêm demonstrando a importância de se levar em conta as características da aprendizagem do adulto nos processos de formação e desenvolvimento profissional de professores.

García (1999) ao focar alguns elementos teóricos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores explicita:

Os estilos de aprendizagem proporcionam-nos uma primeira informação, necessária quando se trabalha na Formação de Professores, na medida em que é fundamental conhecer as características dos indivíduos que participam nesta atividade de aprendizagem. Contudo, tais estilos não devem ser entendidos como categorias fechadas que “rotulem” e determinem as possibilidades de aprendizagem dos indivíduos (GARCÍA, 1999, p. 50).

Esse mesmo autor afirma que o professor se envolve em diversas situações formais de ensino, cujas atividades estão voltadas para a promoção de uma aprendizagem autônoma, enquanto aquela que parece ser a mais significativa para o adulto. Segundo ele:

Os adultos aprendem em situações diversas, em contextos mais ou menos organizados, em situações formais, organizadas, planejadas e que se desenrolam em instituições formativas. Nestas instituições formais podem existir diversas modalidades de atividades em função do nível de

responsabilidade e de autonomia dos adultos, como desde uma situação fortemente controlada pelo formador, devido à ausência de competências e conhecimento por parte dos adultos (professores), até situações formais de aprendizagem nas quais são os próprios adultos que, no âmbito de um programa estabelecido e negociado, podem dirigir a atividade de formação na medida em que possuem conhecimentos, experiências e motivação (GARCÍA, 1999, p. 50-1).

Complementarmente, Placco e Souza (2006) definem que o adulto professor aprende ao confrontar idéias e ações, experimentando, ouvindo e relatando experiências, estudando teorias, escrevendo sobre um dado assunto, pesquisando, refletindo sobre a prática e sobre o próprio modo de aprender. As autoras identificam quatro aspectos que caracterizam a aprendizagem de adultos: A *experiência*, entendida como ponto de partida e de chegada da aprendizagem; o *significativo*, ou seja, o que é aprendido precisa fazer sentido para o sujeito, mobilizar interesses, motivos e expectativas; o *proposital* enquanto algo que direciona o adulto aprendiz, uma necessidade que o move, uma carência a superar; e por fim, o *deliberativo*, pois aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo.

Outro aspecto importante no que se refere à aprendizagem do adulto professor é o papel que o grupo desempenha nesse processo. Grupo entendido como o encontro de pessoas movidas por necessidades semelhantes, implicadas no desenvolvimento de ações para atingir objetivos e metas comuns. Desse modo, “[...] a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 17).

Levando em consideração as especificidades dos processos de aprendizagem do adulto professor, entendemos que a formação continuada para ensinar em uma perspectiva inclusiva requer a criação de espaços favoráveis à reflexão, análise e avaliação do próprio ensino que desenvolve, de modo a projetar a ação futura. Logo, “[...] a aprendizagem não é um tempo de preparação para o exercício de uma atividade ou modo de funcionar no futuro. Ela é condição para a ação” (PLACCO *et al.*, 2006, p. 6).

Acreditamos, portanto, que reorganizar as escolas em espaços de aprendizagem coletiva representa a possibilidade de colaboração entre os profissionais que nela atuam, através da explicitação e discussão dos conhecimentos que cada um possui e mobiliza em situações específicas de ensino. Freitas (2006) reforça essa visão ao afirmar que a inclusão prevê uma formação continuada caracterizada pela releitura das experiências pedagógicas

desenvolvidas na escola, através de uma prática reflexiva, permitindo aos professores identificar e resolver problemas, oriundos do seu cotidiano de trabalho.

A esse respeito, Mantoan (2003a, p. 82) comenta: “A cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional”. Segundo ela, os professores, assim como os alunos, não aprendem no vazio. Por isso, as propostas de formação devem partir do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas ao entrar em contato com a inclusão.

Nesse sentido, Ainscow (1997) advoga pela valorização profissional dos professores como uma das formas possíveis de se avançar na inclusão a fim de torná-la uma realidade. Na visão do autor, parte desta empreitada seria saber como as escolas devem se organizar oferecendo apoio aos professores para que estes consigam reestruturar o seu ensino, assegurando uma aprendizagem de sucesso a todos os seus alunos. Isso implica oferecer apoio à experimentação na sala de aula através de atividades que encorajem a reflexão sobre as atividades desenvolvidas, formando equipes e/ou parcerias em que os diversos membros se disponham a apoiar, uns aos outros, explorando aspectos da sua prática.

Com base no acima exposto, podemos inferir que desencadear uma formação profissional no próprio local de trabalho, de modo que esta inspire mudanças na prática pedagógica, revertendo-se em benefícios para aprendizagem dos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais, implica em um tempo para que os professores possam repensar a si mesmos, suas concepções e práticas, num processo de participação colaborativa. Em outras palavras, para que os professores incorporem novas formas de ensinar, no intuito de tornarem suas práticas mais inclusivas, é preciso que o próprio local em que trabalham, propicie oportunidades significativas de aprendizagem.

Isso exige o aperfeiçoamento da escola como um todo, no sentido de disponibilizar espaços que proporcionem o encontro entre os profissionais dessa instituição destinados a troca de experiências, ao compartilhamento de saberes, estimulando o trabalho coletivo e a reflexão conjunta e sistemática sobre as situações vivenciadas em sala de aula, em prol da elaboração de estratégias de enfrentamento para as dificuldades que surgem no cotidiano da prática educativa. Concordamos com Nóvoa (2001), portanto, que a criação desses espaços nas escolas é fundamental para que o professor, ao tomar a própria prática como objeto de reflexão e de investigação, seja capaz de problematizar o próprio cotidiano de trabalho, de modo a transformá-lo, bem como a si mesmo.

Do mesmo modo, nos reportamos a Martins (2006, p. 26) ao indicar que a formação do professor para atuar na diversidade deve ir além dos cursos meramente informativos ou dos treinamentos. A autora sugere que esta formação se dê, também, no ambiente de trabalho com

[...] a estruturação de serviços de orientação sistemática aos professores da parte de profissionais especializados, bem como da equipe da escola como um todo, criando-se um espaço permanente para desenvolvimento de estudos, para expor dúvidas e socializar angústias, para propiciar trocas significativas entre pares, para orientação e discussão de temas de interesse do grupo, de maneira a suscitar reflexões e a busca de caminhos pedagógicos mais adequados a cada educando.

Em suma, a escola, enquanto local de formação, deve assumir o compromisso com a aprendizagem não só dos seus discentes, mas também do seu corpo docente. Para tanto, precisa se utilizar de estratégias que proporcionem a participação ativa do professor no seu processo formativo, favorecendo o desenvolvimento profissional e a aquisição das habilidades e competências necessárias para lidar com exigências impostas pelas reformas educacionais, buscando novas alternativas de ensino de modo a adequar a sua prática à diversidade do contexto e à heterogeneidade dos alunos.

Frente às tendências investigativas e de formação que apontam para a emergência de modelos formativos centrados nas necessidades dos professores e que tomam a escola como referência, parece fundamental que se discuta aspectos relativos às especificidades envolvidas na docência, isto é: a base de conhecimento para o ensino e/ou os diferentes saberes nos quais os professores se apóiam ao ensinar, bem como os processos desenvolvimento profissional que o adulto professor vivencia. É sobre isso que trataremos a seguir.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A BASE DE CONHECIMENTO PARA O ENSINO: APROXIMAÇÕES COM UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

O entendimento de que a ação docente influencia na aprendizagem dos alunos tem motivado uma série de estudos sobre os conhecimentos que o professor precisa possuir para desenvolver um ensino adequado às características do público por ele atendido e do próprio contexto de atuação. Além disso, o professor, ao tomar decisões em meio a situações complexas de ensino, mobiliza e constrói uma gama de conhecimentos que são próprios da docência. Disso, resta perguntar: que saberes e/ou conhecimentos são necessários ao professor para o exercício profissional?

Entre os autores que tem se debruçado sobre esta problemática, destacamos Shulman, L. (1986; 1987), cujos estudos apontam para a necessidade de construção de uma base de conhecimento para o ensino, que engloba conhecimentos de diferentes tipos e naturezas, considerados essenciais para uma atuação docente eficaz. Esta se refere a um conjunto de compreensões, habilidades e disposições, utilizados por um professor para lidar com situações de ensino específicas, em diferentes níveis, modalidades e contextos. Trata-se de uma base de conhecimento que é fixa e imutável, mas que é continuamente construída e ampliada, a partir do desempenho profissional.

Em outras palavras, a base de conhecimento para a docência, aborda o que um professor deveria saber para ensinar ou para ser professor, uma vez considerado o conceito de ensino como profissão e a necessidade de seus profissionais terem um corpo de conhecimento codificado e decodificável, que guiarão suas decisões em relação aos conteúdos e à abordagem dos mesmos (MIZUKAMI, 2004). Os conhecimentos que compõe esta base estão agrupados, de modo geral, em três categorias, a saber: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento de conteúdo pedagógico e conhecimento pedagógico de conteúdo.

O **conhecimento de conteúdo específico** refere-se aos conhecimentos da matéria que o professor ensina. Esse tipo de conhecimento implica na compreensão, pelo professor, dos fatos e dos conceitos gerais de uma determinada área do conhecimento, incluindo o entendimento de como a mesma foi construída e o modo como se estrutura. Segundo Shulman, L. (1986) essa categoria liga-se à estrutura substantiva e à estrutura sintática de uma área do conhecimento. A *estrutura substantiva* inclui os conceitos básicos e os princípios de

uma disciplina. A *estrutura sintática* refere-se aos critérios estabelecidos por uma referida comunidade disciplinar para validar o conhecimento produzido e nortear as pesquisas desenvolvidas na área. Esse mesmo autor salienta que o domínio do conhecimento específico da matéria a ser ensinada é fundamental, mas insuficiente para garantir a sua aprendizagem. Por isso, é importante que o professor conheça os conceitos básicos da matéria que ensina, bem como as formas de tornar esse conteúdo compreensível pelos alunos, promovendo a sua aprendizagem.

O conhecimento de conteúdo pedagógico transcende uma área específica. Abrange o conhecimento de teorias e princípios relacionados à educação, importantes para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem; o conhecimento dos objetivos, metas e propósitos educacionais; o conhecimento de condução e organização da sala de aula; o conhecimento das características dos alunos nas suas dimensões, física, cognitiva, afetiva e social. Compreende, também, o conhecimento de contextos educacionais, ou seja, o contexto onde o professor atua, as formas de gestão e de participação, a comunidade e a cultura escolar; o conhecimento do currículo e sua dimensão política responsável pelo modo como o conhecimento escolar é organizado e sistematizado; o conhecimento de outras disciplinas que possam contribuir para a compreensão dos conceitos da sua área; bem como dos fundamentos históricos, filosóficos e políticos da educação. Em síntese, refere-se aos conhecimentos necessários para que um dado conteúdo a ser ensinado seja transformado em conteúdo capaz de ser aprendido.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é considerado um tipo de conhecimento que é próprio do professor, pois oriundo de sua experiência profissional. É constantemente construído, revisado e ampliado pelo professor quando mobiliza outros conhecimentos ao ensinar sua matéria de modo que o conteúdo seja compreendido pelos alunos. Resulta da combinação entre o conhecimento da matéria e o modo de ensiná-la. Shulman, L. (1986) considera que esse tipo de conhecimento, implica na capacidade do professor de transformar em ensino o conhecimento que possui do conteúdo, por meio de uma atuação pedagógica que leve em consideração a diversidade de habilidades, saberes e experiências que os alunos apresentam. Esta categoria de conhecimento inclui a gama de estratégias que o professor poderá utilizar a fim de favorecer a aprendizagem de um determinado conteúdo pelos alunos, tais como: explicações, analogias, ilustrações, exemplos, demonstrações, metáforas, representações (gráficas, visuais, etc.), explicações, situações-problema, entre outros. Inclui, também, a compreensão do que facilita ou dificulta a aprendizagem de um tópico específico

(as concepções e pré-concepções que os estudantes de diferentes idades e origens trazem para as situações de sala de aula).

Enfim, trata-se de um tipo de conhecimento cuja relevância para o processo de aprendizagem da docência reside no

[...] fato de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (GARCÍA, 1995, p. 57).

Tão importante quanto conhecer a base de conhecimento para o ensino que o professor deve ter para ensinar a todos os seus alunos, é saber como os docentes transformam esses conhecimentos em prática efetiva. A esse movimento de transformação do conhecimento em ensino Shulman, L. (1987) denominou de *processo de raciocínio pedagógico*. Trata-se de um modelo que explica como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante as ações de ensino e aprendizagem. Está intimamente relacionado à base de conhecimento para o ensino, sendo composto de seis elementos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

O processo de raciocínio pedagógico se inicia com a *compreensão* de propósitos, de estruturas da área de conhecimento e de idéias relacionadas a uma determinada disciplina. Os professores necessitam mais do que uma compreensão pessoal da matéria que ensinam. Precisam ter uma compreensão especializada da área de conhecimento, criando condições para alavancar a aprendizagem dos seus alunos.

O processo de *transformação* refere-se ao ato de transformar o conhecimento do conteúdo específico em conteúdo passível de ser ensinado. Envolve a combinação de quatro subprocessos – interpretação crítica, representação, adaptação, personalização - que, juntos, produzem uma série de estratégias para a promoção do ensino.

- A interpretação crítica envolve a análise crítica de textos e revisão dos materiais instrucionais a partir do próprio entendimento do conteúdo específico (identificando se há erros ou omissões nos textos que pretende utilizar, se os exercícios estão bem formulados, etc.), bem como análise dos propósitos e fins educacionais. Por meio dessa análise, o

professor passa a estruturar formas de segmentar as aulas e de representar a matéria, adequando-as para o ensino.

- A representação implica num repertório de analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações, etc., a ser utilizado pelo professor para transformar conteúdo em instrução.

- A seleção envolve escolha de como o processo de ensino e de aprendizagem será desenvolvido. Para tanto o professor precisa possuir um repertório de estratégias de ensino variado, tais como: aprendizagem cooperativa, método de projetos, resolução de problemas, entre outros.

- A adaptação implica no ajuste de materiais e procedimentos de ensino às características dos alunos em geral: estilos de aprendizagem, etnia, gênero, motivação, idade, conhecimentos prévios, habilidades, interesses, autoconceito, além do contexto de atuação profissional.

O processo de *instrução* consiste no comportamento observável do professor envolvendo todos os elementos presentes em uma aula, tais como o gerenciamento da classe, as interações, a abordagem do conteúdo, a coordenação das atividades, explicações, questionamentos, discussões, entre outros.

A *avaliação* ocorre durante e após a instrução, por meio da verificação constante e informal das compreensões, dúvidas e equívocos dos alunos, além de uma avaliação mais formal e sistematizada.

A *reflexão* é um processo de aprendizagem a partir da própria experiência, por meio da revisão e análise crítica que o professor faz de sua atuação.

Finalmente, o processo de raciocínio pedagógico envolve uma *nova compreensão* que consiste na compreensão aperfeiçoada, enriquecida, dos objetivos e do conhecimento a ser ensinado, dos processos pedagógicos e dos próprios sujeitos implicados no ato de ensinar e aprender: alunos e professores.

É importante destacar, com base no próprio Shulman, L. (1987), que esse processo não ocorre de forma estanque ou linear, nem pretende representar um conjunto fixo de estágios, fases ou etapas. Muitos desses processos podem ocorrer em ordem diferente. Alguns podem não ocorrer em todos os episódios de ensino. Outros, ainda, podem ser truncados, podendo o professor se envolver em tais processos quando solicitado, por meio de apoios externos, à exemplo dos casos de ensino.

Outra contribuição importante para essa discussão advém dos estudos de Tardif (2002), relativos à natureza e às fontes de aquisição dos saberes profissionais dos professores.

Segundo o autor o saber docente é polissêmico e precisa ser entendido num sentido amplo, pois “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 60). Para ele, o saber docente é proveniente de várias fontes, constituindo-se, assim, como um saber plural, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os *saberes da formação profissional* são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, oriundos das ciências humanas e das ciências da educação, que devem ser incorporados às práticas dos professores. Inclui também os saberes pedagógicos, relacionados a doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa que conduzem a um sistema de representações e orientações da ação docente.

Os *saberes disciplinares* correspondem aos diversos campos de conhecimento, alocados nas universidades, sob a forma de disciplinas. São saberes disponíveis na sociedade, que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os *saberes curriculares* são apropriados pelos professores ao longo da carreira. Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados e categorizados pela escola para a formação da cultura erudita. Trata-se dos programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.

Os *saberes experienciais ou práticos* fundamentam a prática docente e sinalizam a competência profissional dos professores. São construídos pelos professores durante o exercício de suas funções e da prática da profissão. Esse saber se origina da experiência sendo por ela validado. Desse modo, a experiência constitui-se núcleo central do saber docente que induz o professor a passar de uma relação de exterioridade com o saber para uma relação de interioridade com a própria prática. De acordo com Tardif (2002, p. 49) os saberes da experiência “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua prática cotidiana”.

Esse autor considera que o saber docente é, ao mesmo tempo, individual e social. É individual porque cada professor possui uma história diferente e organiza seus saberes em função das situações específicas por ele vivenciadas. É social porque é partilhado por todo grupo de agentes que possuem formação comum e trabalham numa mesma organização. Além disso, sua posse e utilização repousam sobre um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar o seu uso, ou seja, um professor nunca define sozinho seu saber profissional. É um saber social porque seus objetos são práticas sociais, uma vez que o professor trabalha com sujeitos em função de um projeto: transformar alunos, educá-los e instruí-los. O saber dos

professores é social porque evolui com o tempo e as mudanças sociais. Por fim, é social porque é adquirido no contexto de socialização profissional, sendo incorporado, modificado e adaptado em função dos momentos e das fases da sua carreira, onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) explicita alguns pressupostos norteadores de seus estudos. O primeiro deles é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula. O saber está a serviço do trabalho. Este último atua como mediador das relações entre o professor e os seus saberes, fornecendo os princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. O segundo está relacionado à diversidade ou pluralismo do saber docente, porque os professores na sua ação mobilizam diferentes tipos de conhecimentos, provenientes de várias fontes e de naturezas diversas. O terceiro pressuposto refere-se à temporalidade do saber, pois o saber docente é construído e evolui com o tempo, sendo influenciado por ele. Esse saber é influenciado tanto pela história de vida e trajetória escolar do professor, como pelo seu exercício profissional.

Sob tal ótica, Tardif (2002, p. 20) coloca que “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. O quarto pressuposto é relativo à experiência de trabalho enquanto fundamento do saber. Os saberes advindos da experiência estão ligados à prática docente e às funções do professor. Tais saberes tendem a ser mais valorizados pelos professores, pois sua utilização é condicionada pelas situações específicas que enfrentam no seu cotidiano de trabalho. Os saberes humanos a respeito de seres humanos referem-se ao quinto pressuposto. O trabalho do professor é interativo. Implica relação direta com o objeto do seu trabalho através da interação humana. Por fim, o autor se refere aos saberes e formação de professores. Para ele é necessário repensar a formação para o magistério levando em conta os saberes docentes e as realidades específicas de seu trabalho, de modo a contribuir para a renovação das concepções acerca da formação de professores, assim como de suas identidades e papéis sociais.

Levando em conta o pluralismo e a heterogeneidade dos saberes dos professores, o autor propõe um modelo tipológico a fim de identificá-los e classificá-los. Busca, assim, relacioná-los com as fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente. Tais aspectos são evidenciados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Os saberes dos professores (TARDIF, 2002, p. 63)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência do pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Podemos perceber que os saberes dos professores são construídos na interação do indivíduo com os mais diversos segmentos sociais: família, escola, cursos de formação, etc. Desse modo, os saberes dos professores estão relacionados à sua identidade, à sua experiência de vida, à sua história profissional, suas relações com os alunos em sala de aula, além de outros atores que fazem parte do cotidiano escolar.

O contexto de atuação docente é complexo. No seu dia-a-dia de trabalho o professor depara-se com um público cada vez mais diverso, social, econômica e culturalmente. Para lidar com essas diferenças, presentes em sala de aula, e manifestas na forma de pensar, ser e agir de cada um, o professor precisa mobilizar uma gama de saberes que já possui, além de outros que são construídos no próprio contato com a situação. Nesse sentido Imbernón (2004, p. 32) coloca: “[...] a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores interagindo na prática de sua profissão”.

Tardif (2002) também enfatiza que ser professor não é apenas aplicar conhecimentos produzidos por outros. No exercício de sua profissão ele elabora seus próprios saberes, apropriando-se e significando a sua experiência. Nessa ótica, o professor é detentor de um corpo de conhecimentos e saberes, muitos dos quais, provêm do exercício prático da docência. O conhecimento do professor surge como uma mescla, originária da articulação constante entre os saberes teóricos e os saberes práticos ou da experiência, onde se engendram reflexões a partir do próprio fazer cotidiano (ALTET, 2001).

Dito de outro modo, o professor também aprende a ensinar ensinando, processo no qual vai construindo saberes que servirão de base para sua ação docente. Esses saberes não são fixos e imutáveis, mas sofrem mudanças, estruturando-se e reestruturando-se constantemente. Sendo assim, mudanças nas condições de trabalho, implicam mudanças nos saberes dos professores, que precisam transformá-los e adaptá-los às novas situações. Muitos desses saberes precisam ser desenvolvidos no próprio contexto de atuação docente. Ou seja, ele constrói seus saberes na medida em que exerce a sua profissão, os quais se modificam com o tempo, de acordo com as situações vividas no cotidiano escolar.

Tardif (2002) destaca a necessidade de que os docentes socializem, tornando público, os conhecimentos que produzem na prática cotidiana, de modo que sejam reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e que possam, desta forma, impor-se enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar um controle legítimo. Para que seus saberes sejam úteis e acessíveis aos outros colegas de profissão, os professores precisam fazer o esforço de formular, objetivar e traduzir suas práticas e vivências profissionais.

Esse aspecto assume especial relevância no momento em que nos dirigimos ao professor que, em face do paradigma inclusivo, se sente despreparado e inseguro, uma vez que não possui os conhecimentos necessários para atender pedagogicamente alunos com deficiência inseridos em classes do ensino regular. Isso evidencia, entre outros aspectos, a tendência desse profissional em desconsiderar aquilo que já sabe e que foi apreendido ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica, bem como de sua experiência profissional.

Tal questão foi observada no estudo desenvolvido por Duek (2006), ao investigar o modo como professoras do ensino regular percebem e vivenciam a realidade inclusiva. O conteúdo das entrevistas demonstrou que as professoras do ensino regular crêem não possuir os conhecimentos necessários para dar conta dos desafios impostos pela inclusão, demandando, muitas vezes, um conhecimento “especializado” como aquele que lhes permitirá dar conta do seu saber-fazer com esse alunado. Julgam, assim, que o ensino do aluno “especial” cabe aos especialistas, os quais, segundo elas, detêm a preparação necessária para atender essa clientela. Segundo Mantoan (2002), a dicotomia entre ensino regular e ensino especial existe nas escolas e nos cursos de formação, a qual define mundos diferentes que conduzem à idéia de que, o ensino do aluno com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, dentre outros, exige conhecimentos e experiência fora do alcance dos professores de classes regulares.

Reforçamos, assim, que os professores, no contato com a inclusão, precisam rever suas concepções e práticas de ensino, produzindo novos saberes a fim de atender às exigências dessa nova realidade educacional, uma vez que a presença de educandos com demandas específicas, como é o caso daqueles que possuem alguma deficiência, exige adaptações do professor e maior flexibilização, no tempo, no material utilizado, na organização do espaço, a fim de adequar o seu ensino à condição do aluno e promover-lhe a aprendizagem. Ou seja, além daqueles conhecimentos que já possuem, precisam construir outros, ampliando a sua base de conhecimentos para o ensino.

Nessa perspectiva convém mencionar o estudo realizado por Dal-Forno (2005) que, por meio do resgate da memória de professoras do ensino regular buscou compreender a construção dos saberes docentes no contexto escolar inclusivo. Ao analisar o discurso das professoras constatou que as mesmas atribuem grande valor à experiência como fonte de aquisição dos saberes essenciais para atuar com o aluno com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Esses saberes, oriundos da experiência das professoras, acabam constituindo a base de sua atuação profissional junto a esse alunado. Nesse contexto, a pesquisadora chama a atenção para a necessidade de se valorizar tais saberes na formação continuada dos professores, promovendo espaços para o diálogo entre colegas de trabalho o que, segundo ela, proporciona o envolvimento dos professores com seu processo formativo, bem como a possibilidade de construção de novos saberes.

Outros estudos que enfocam, mais especificamente, a prática pedagógica desenvolvida por professores do ensino regular junto a alunos com deficiência, também vêm apontando inseguranças e dificuldades que os mesmos enfrentam no atendimento educacional desses alunos. Os principais problemas encontrados dizem respeito à: concepções enviesadas sobre os alunos com deficiência e suas condições de aprendizagem; baixa expectativa dos professores em relação ao processo de escolarização desses alunos; pouca ou nenhuma modificação na prática docente em termos de arranjos, métodos de ensino, atividades, formas de avaliação e adequação do conteúdo comprometendo, assim, a participação e a aprendizagem dos alunos (MELO, 2002; BARBOSA, 2003; SILVA, 2004; FORTES, 2005; DANTAS, 2006; VIEIRA, 2008, entre outros).

Embora alguns desses estudos (entre eles SILVA, 2004; FORTES, 2005; VIEIRA, 2008) apontem indicativos de abertura à proposta inclusiva por parte dos professores, credibilidade na capacidade e nas possibilidades do aluno com deficiência aprender e preocupação em adequar a sua prática pedagógica à condição do mesmo, também situam o longo caminho a ser trilhado nas instituições de ensino comum, sobretudo no que tange à

formação dos professores, à quebra de barreiras atitudinais e pedagógicas, além de recursos humanos e materiais imprescindíveis ao pleno desenvolvimento desses educandos.

No tocante à preparação dos profissionais, esses mesmos estudos indicam que, além de cursos de capacitação de curta duração voltados para a questão da diversidade, é preciso que os professores recebam apoio e instituem parcerias profissionais, compartilhando informações e experiências, com vistas a se apropriarem dos conhecimentos básicos para atender às necessidades deste alunado. Apontam, assim, a necessidade de um maior investimento da instituição escolar na formação do seu corpo docente, visando a renovação dos saberes e a ressignificação da prática pedagógica em benefício não só do aluno com deficiência, mas de todos os alunos.

Vale mencionar, ainda, outros dois estudos que procuraram explorar as possibilidades do ensino colaborativo em contextos inclusivos (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004). O estudo de Zanata (2004) consistiu em implementar e avaliar um programa de formação continuada, baseado no ensino colaborativo, e mais especificamente, o co-ensino ou co-planejamento, tendo como foco a melhoria na qualificação docente no sentido de tornar as práticas pedagógicas de professoras do ensino regular, mais efetivas, no tocante às necessidades de alunos surdos. Além da pesquisadora o estudo envolveu outros três professores de 2ª a 4ª séries do Ensino Fundamental que tinham alunos surdos inseridos em suas turmas. A intervenção envolveu planejamento colaborativo preliminar, seguida da implementação do planejamento e filmagem aleatória das aulas de cada professora. As aulas eram editadas e exibidas em reuniões com as três professoras juntamente com a pesquisadora, para que fossem analisadas coletivamente e, se necessário, replanejadas e re-ensinadas.

Os resultados obtidos neste estudo apontaram, entre outros aspectos, que: as estratégias planejadas foram implementadas na sala de aula; a intervenção proporcionou uma oportunidade de formação para os professores; os professores avaliaram que as estratégias implementadas beneficiaram não só os alunos surdos, mas todos os demais. Apesar das melhorias constatadas pelo estudo em relação à formação e às práticas docentes, dificuldades em relação à comunicação da professora com o aluno surdo permaneceram, enfatizando a necessidade de se garantir a este educando formas de comunicação para se beneficiar da classe comum.

O estudo de Capellini (2004), por sua vez, foi desenvolvido em duas escolas comuns de ensino fundamental, e mais diretamente em quatro turmas de 1ª a 4ª série onde estavam matriculados seis alunos com deficiência mental. Antes e depois da intervenção foram coletadas medidas de desempenho acadêmico e social desses alunos. A intervenção, baseada

no ensino colaborativo, compreendeu apoios sistemáticos do professor do ensino especial dentro da classe comum em alguns dias da semana, além de atividades extra-classe de planejamento, reflexão sobre a prática, reuniões com familiares, reuniões com o coletivo da escola e estudos dirigidos. A partir do trabalho desenvolvido observou-se que todos os alunos melhoraram seu desempenho tanto acadêmico como de socialização. As professoras também consideraram que o trabalho colaborativo possibilitou desenvolvimento pessoal e profissional, embora uma delas tenha explicitado certo desconforto frente ao modelo empregado. Os familiares também avaliaram positivamente o trabalho baseado no co-ensino, afirmando que se sentiram mais seguros pelo fato de haver duas professoras na sala de aula.

De modo geral, esses dois estudos apontam para a relevância de ações envolvendo a colaboração entre pesquisadores das universidades e professores do ensino regular para que mudanças nas práticas educacionais sejam efetivadas, além de contribuir para uma maior autonomia docente na condução dos processos de ensino-aprendizagem em situações de inclusão. Contudo, esse modelo de pesquisa não é nada simples, o que implica segundo Mendes (2006), em ampliar as pesquisas sobre as possibilidades de colaboração entre educação especial e regular nas escolas, bem como a importância de se mudar a cultura de formação desses profissionais preparando-os para atuar, de fato, em colaboração. Adicionalmente, implica em redefinir o papel do professor de ensino especial para centrar o apoio na sala comum, retirando a ênfase de serviços segregados.

Com base nas pesquisas citadas e em nossa própria experiência profissional, inferimos que lidar com os desafios impostos pelos alunos constitui-se o ponto-chave para a ampliação dos conhecimentos necessários para o professor desenvolver o seu ensino e para a transformação da atuação docente. O contato com essa situação específica parece resultar num movimento no qual os professores desenvolvem novas maneiras de lidar com a realidade inclusiva, articulando estratégias de enfrentamento para os problemas que emergem do cotidiano junto ao educando com necessidades educacionais especiais.

Os professores precisam de um tempo para incorporar essas mudanças, adaptando e transformando seus conhecimentos para a nova situação que se apresenta. Sendo assim, a aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma interativa com o contexto de atuação profissional, refletindo sobre situações práticas reais. Reafirmamos, portanto, a necessidade de que a formação continuada de professores para atuarem em uma perspectiva inclusiva seja organizada de modo a levar em conta os saberes dos professores, seu cotidiano de trabalho e o contexto mais amplo em que estão inseridos.

Sob essa ótica, o conhecimento docente assume um caráter processual e dinâmico, podendo ser construído, revisado ou ampliado ao longo do exercício profissional, em face das situações com as quais o professor se depara no cotidiano escolar, dentre elas a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Fica clara, assim, a importância de olhar atentamente para a formação docente enquanto um *processo de desenvolvimento profissional* (GARCIA, 1999) o qual subentende a necessidade do professor aprender continuamente ao longo da carreira, buscando melhorar a sua competência e garantir os meios para a efetiva aprendizagem dos alunos.

Na contramão do modelo de formação que se orienta pela racionalidade técnica e que concebe a aprendizagem apenas como aquisição de conhecimentos e o professor como mero executor de tarefas, a perspectiva do desenvolvimento profissional remete à idéia de evolução e continuidade da aprendizagem docente, transpondo a justaposição entre formação inicial e formação em serviço. Implica uma dimensão participativa, flexível e investigativa, convocando o professor a assumir-se como sujeito do conhecimento, pleiteando a valorização de seus modos de ser, pensar e agir.

Nesse sentido, o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe

[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Essa abordagem apresenta uma forma de implicação e resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCÍA, 1999, p. 137).

Mais adiante o autor descreve que as atividades de desenvolvimento profissional contemplam: “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (GARCÍA, 1999, p. 144).

De modo complementar, Day (2001, p. 20-1) concebe que o desenvolvimento profissional

[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para o benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através

destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Depreendemos, com base nos autores supracitados, que o processo de desenvolvimento profissional diz respeito a um conjunto de atividades eminentemente formativas que destinam especial atenção ao que ocorre na sala de aula. Nesta perspectiva, a reflexão, a pesquisa, a investigação sobre a prática e a interação com os pares tornam-se dimensões fundamentais do processo de aprendizagem docente. Espera-se que os professores compreendam aspectos da própria prática e reconheçam os saberes nela implicados, além de possibilitar a construção de novos conhecimentos profissionais.

Do ponto de vista da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como o processo que cria os eixos necessários para que o professor consiga inovar a pedagogia da sala de aula “[...] consciente do que realiza ou deixa de realizar nas relações de ensinar, motivado para mudar o curso do desenvolvimento escolar de alunos com dificuldades acentuadas para aprender” (FERREIRA, 2007b, p. 16). Para isso se faz necessário

[...] um processo de desenvolvimento profissional no qual os docentes aprendam a desenvolver ações de ensinar com uma consciência de que elas se constituem como atividade que, ao mesmo tempo em que permite aos docentes atuarem no universo da escola, atua sobre si mesmos enquanto sujeitos desta história, construindo novos significados sobre as práticas educacionais com os alunos com deficiência mental⁵ e elaborando novos modos de conceber a singularidade de desenvolvimento destes alunos (FERREIRA, 2007b, p. 17).

Garcia (1999) considera que existem vários modelos de desenvolvimento profissional⁶ de professores, empregados para responder a diferentes interesses e abordagens

⁵ Embora a autora focalize os alunos com deficiência mental, pensamos que esta perspectiva também se aplica à outros alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

⁶ Esse autor apresenta seis modelos de desenvolvimento profissional, a saber: 1) autoformação; 2) reflexão, apoio profissional e supervisão; 3) desenvolvimento curricular; 4) formação centrada na escola; 5) cursos de

teóricas, de modo que um mesmo modelo pode gerar diferentes práticas, o que irá depender das intenções e os interesses adotados pelos formadores. Pode, ainda, haver complementações entre eles, em determinadas situações de formação.

No âmbito desta pesquisa, o modelo de desenvolvimento profissional reconhecido como *formação centrada na escola* assume lugar de destaque. Consideramos, assim, os interesses e as necessidades dos professores e da escola, campo desta investigação, como centrais. Nossa proposta formativa se baseou na colaboração entre os pares e na reflexão dos professores sobre a prática pedagógica e os conhecimentos nela implicados.

Logo, partimos do pressuposto de que o professor, ao exercer a docência, coloca em prática uma série de conhecimentos, além de construir outros que constituem a sua base de conhecimento para o ensino. Também consideramos que o conhecimento dos professores acerca do que deve ser aprendido, influencia a maneira como ele organiza o seu ensino, tendo em vista outros tipos de conhecimento (do aluno, do currículo, do contexto, dos métodos e materiais de ensino, etc.). No tocante à Educação Inclusiva isso equivale a pensar nas modificações, transformações ou adaptações que o professor incorpora na organização e na gestão da classe, na seleção, implementação e regulação das atividades e nos processos de avaliação das aprendizagens, para responder adequadamente ao que ele percebe como sendo as novas exigências dos programas de ensino (RODRIGUES, 2009).

A complexidade gerada pela realidade inclusiva nos leva a focalizar, neste estudo, a possibilidade de acessar, por meio dos *casos de ensino*, os conhecimentos profissionais de professores do ensino regular, os processos pelos quais são mobilizados, além de evidenciar as fontes e a natureza desses conhecimentos. Cogitamos, também, que os casos, ao apresentarem situações de ensino vivenciadas em um contexto específico, podem auxiliar no estabelecimento de processos reflexivos pelos professores sobre tais situações, levando-os a identificar aquilo que sabem ou deveriam saber de modo a transformar conhecimento em ensino. Desta forma, apostamos na possibilidade desta estratégia contribuir para a ampliação da base de conhecimento para o ensino e para o aprimoramento do processo de raciocínio pedagógico de professores que atuam na escola regular, viabilizando a construção de uma prática pedagógica pautada nos princípios da inclusão.

formação; 6) investigação. Tais modelos se baseiam em três abordagens conceituais: a) orientação tecnológica, acadêmica; b) orientação prática interpretativa, cultural; c) orientação social reconstrucionista, crítica. Um quadro detalhado dos diferentes formatos de desenvolvimento profissional em função da orientação conceitual pode ser observado em Garcia (1999, p. 192).

Tendo em vista o emprego dos casos de ensino como estratégia estruturante da atividade de formação ora proposta serão apresentados, no seguinte capítulo, elementos mais pontuais sobre esta que é, ao mesmo tempo, instrumento de pesquisa e de formação.

3 CASOS DE ENSINO E MÉTODO DE CASOS: ESTRATÉGIAS INVESTIGATIVAS E FORMATIVAS DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Neste capítulo, apontamos aspectos conceituais dos casos de ensino, trazendo algumas idéias acerca das possibilidades do uso de casos e método de casos como ferramentas investigativas, que também podem servir como estratégia de ensino e de desenvolvimento profissional de professores que atuam no ensino regular. Também procuramos estabelecer relação entre os casos de ensino e os processos de reflexão docente.

3.1 CASOS DE ENSINO E MÉTODO DE CASOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As diversas mudanças sofridas pela escola contemporânea vêm projetando novas demandas sobre o trabalho docente, extrapolando a relação linear entre ensino e aprendizagem na qual compete ao professor, unicamente, ensinar e ao aluno, aprender. Crescem as exigências acerca de um novo perfil de profissional do ensino, que tenha pleno domínio do conteúdo que ensina e de como proceder de forma eficiente (MIZUKAMI *et al.*, 2002), a fim de atender às singularidades de uma clientela escolar cada vez mais diversa: cognitiva, social, cultural, étnica ou lingüisticamente.

Tal mudança paradigmática do trabalho pedagógico vem motivando a realização de estudos voltados para os processos formativos vivenciados pelos professores, mobilizando pesquisadores de diferentes partes do mundo, na procura por estratégias e metodologias de investigação e de formação, que possam ser incorporadas aos programas de formação, inicial e continuada, de modo a favorecer a reflexão, revisão e reorientação da ação docente.

Nessa direção, casos de ensino e método de casos têm sido apontados como estratégias possíveis de serem utilizadas em programas de desenvolvimento profissional de professores (SHULMAN, L., 1992; SHULMAN, J., 1992; 2000; 2002; GARCÍA, 1995; MERSETH 1996; MIZUKAMI; 2000; NONO; 2005; entre outros). Pelo crivo desses autores, os casos e métodos de casos desempenham papéis simultâneos de ensino e de pesquisa, oferecendo promissoras oportunidades para a formação e para a aprendizagem docente.

A discussão em torno do conceito de casos de ensino e a sua importância em programas de formação de professores ganhou relevo na década de 80, tendo como precursor Lee Shulman, então presidente da Associação Americana de Pesquisa Educacional. Em discurso proferido no ano de 1985, para a referida associação, Lee Shulman destaca a importância de que os currículos dos cursos de formação docente levem em consideração o conhecimento de situações escolares concretas como um dos conhecimentos relevantes à prática educativa. A expectativa, nesse contexto, é a de que

[...] os casos de ensino gerem maior engajamento, sejam mais exigentes, intelectualmente mais excitantes e estimulantes, mais prováveis de estabelecerem pontes entre princípios teóricos e práticos, bem como mais prováveis de auxiliarem iniciantes a aprenderem a “pensar como professores” (SHULMAN, L., 1992, p. 01).

Mais recentemente, a literatura que aborda esta questão apresenta uma variedade de definições para o que venha a ser um caso de ensino, bem como formas e propósitos de utilização. De acordo com Merseth (1996), um caso é um documento de pesquisa descritivo, geralmente em texto narrativo, baseado em um evento ou situação da vida real e apresenta uma faceta multidimensional que representa o contexto, seus participantes e a realidade da situação. A autora aponta que há três elementos essenciais nos casos: são reais; fruto de estudos e pesquisas; e promovem o desenvolvimento de múltiplas perspectivas por parte dos usuários.

Complementarmente, Nono (2005, p. 68) afirma que os casos de ensino representam situações escolares detalhadamente descritas, que possibilitam aos professores em formação e em exercício refletir sobre eventos ocorridos em um determinado contexto. É um documento descritivo, “[...] criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir que análise e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas”.

Nesse sentido, Shulman, L. (1986, p. 11) elucida que:

O conhecimento de casos é um conhecimento de eventos específicos, bem documentados e ricamente descritos. Enquanto os casos são, por si sós, reportes de eventos ou seqüências de eventos, o conhecimento que representam é o que os transforma em casos. Os casos podem ser exemplos de instâncias específicas da prática - descrições detalhadas de como um

evento instrucional ocorreu – enriquecidos com particularidades sobre o contexto, pensamentos e sentimentos.

É importante frisar, porém, que nem toda descrição de um evento ocorrido em sala de aula, constitui-se em um caso de ensino *a priori*. O que, então, define um caso de ensino? Segundo Shulman, L. (1992), o caso de ensino tem uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que transcorre em certo tempo e em local específico. Apesar de não ser imprescindível, é provável que inclua protagonistas humanos. Em geral, estas narrativas de ensino possuem características comuns, como: apresentam princípio, meio e fim e podem incluir, também, uma tensão dramática a ser aliviada; são particulares e específicas e não sentenças genéricas; situam os eventos no tempo e espaço; revelam o trabalho de mãos, mentes, motivos, concepções, necessidades, frustrações e falhas humanas; refletem o contexto sociocultural no qual o evento ocorre.

Em acordo com isso, Shulman, J. H. (2000) afirma que um caso conta uma história sobre algo, uma espécie de narrativa singular, com um ponto central. Para ela, o método de casos, quando utilizado apropriadamente, auxilia os professores na conexão entre teoria e prática, na interpretação de situações sob perspectivas múltiplas, na identificação de pontos cruciais de decisão e alternativas de ação, no reconhecimento de riscos e benefícios potenciais para as linhas de ação e na identificação de princípios e teorias em situações reais de sala de aula. Ou seja, casos de ensino:

Não são simplesmente histórias que qualquer pessoa possa contar. Eles são elaborados em narrativas convincentes, situados em um determinado acontecimento ou uma série deles que se revelam com o tempo. Eles têm um enredo que é focado em uma problemática com uma certa tensão que deve ser aliviada. São recheados de problemas que podem ser enquadrados e analisados a partir de várias perspectivas, e incluem os pensamentos e sentimentos dos professores ao elaborarem suas descrições. Os casos também abarcam comentários reflexivos do autor que levanta alguns questionamentos sobre o que eles podem fazer diferente no futuro (SHULMAN, J. H., 2002, p. 3).

Por trazer situações práticas do cotidiano docente, um caso de ensino se constitui em retrato de uma situação enfrentada por um professor, envolvendo a forma como ensinou determinado conteúdo, como lidou com dilemas profissionais ou como resolveu algum problema específico em sala de aula. Nesse viés, um caso de ensino:

É considerado instância da prática e não um modelo a ser imitado; exemplifica não só como a aula foi conduzida, mas também qual era a problemática do desempenho. Possibilita reinterpretações e múltiplas representações. É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos. Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação (MIZUKAMI, 2000, p. 153).

Alarcão (2004), ao discutir a formação do professor em uma vertente reflexiva, afirma que em razão do caráter altamente contextualizado e complexo da atividade docente, a análise de episódios reais de ensino apresenta-se como uma estratégia de grande valor formativo, pois permite desvelar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia.

Descreve, portanto, que os casos de ensino

[...] são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e merece a nossa reflexão. São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretações. Os casos que os professores contam revelam o que eles ou os seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem (ALARCÃO, 2004, p. 52).

Com base nos autores supracitados, inferimos que os casos de ensino, ao envolverem a descrição de fatos ou eventos ocorridos em um contexto escolar específico e que tem o professor e seus alunos como seus reais protagonistas, representam uma estratégia profícua no sentido de oportunizar aos profissionais do ensino regular a possibilidade de refletir sobre a sua ação, individual e coletivamente. A experiência do professor, nessa perspectiva, assume lugar de destaque na aprendizagem profissional da docência. Trata-se de aprender na prática e pela prática, mobilizando e construindo novos saberes que servirão de base para o exercício da docência.

Segundo Shulman, L. (1986), os casos de ensino podem ser de três tipos: protótipos, precedentes e parábolas. *Protótipos* são os casos que exemplificam, ilustram e dão vida a princípios teóricos ou a resultados de investigação. Mizukami (2000) afirma que, como protótipo, o caso deve conter detalhes sobre a história e ser teoricamente especificado, a fim

de possibilitar a compreensão da complexidade da situação original, assim como dos seus detalhes.

Precedentes são os casos que capturam e comunicam os princípios de prática ou de máximas. Ou seja, são casos baseados em situações práticas, apresentam “[...] um retrato de uma situação-problema enfrentada por um professor, uma variedade de abordagens possíveis que poderiam ter sido adotadas e algumas informações sobre como o problema foi resolvido” (MIZUKAMI, 2000, p. 152). Tais casos ilustram a complexidade da ação docente, abordam situações reais e, por isso, podem ser tomados como exemplo da prática, uma espécie de precedente para ação futura.

Parábolas, segundo Shulman, L. (1986, p. 12), são casos “[...] cujo valor reside na comunicação de valores e normas, proposições que ocupam o centro do ensino como profissão e como tarefa”. Tais casos podem se referir a sujeitos ou organizações, mostrando mitos e metáforas construídos por professores em relação à docência. Como exemplo, podemos citar casos que abordam: esforço e empenho pessoal, condições de trabalho, luta por um ideal, aspectos éticos e morais, dentre outros.

Segundo o autor, um determinado caso pode, também, exercer mais de uma função, ou se enquadrar em mais de um tipo, como protótipo e precedente. Ele ainda afirma que é mais comum se pensar em casos, como sendo do tipo precedente. Assim, conhecer a prática docente de determinado professor, em uma lição específica ou o procedimento peculiar, adotado por um professor ao reorientar o comportamento de seus alunos frente a uma conduta inapropriada, podem se transformar em lições facilmente absorvidas e internalizadas por quem estuda e reflete sobre o caso. Entretanto, os casos do tipo protótipo podem fornecer exemplos e proposições teóricas que são poderosas ferramentas à disposição dos professores (SHULMAN, L., 1986).

Os casos de ensino, portanto, caracterizam-se como narrativas que mostram situações complexas vividas por professores durante sua atividade docente. Trazem exemplos de como agir em determinadas circunstâncias, bem como dilemas e conflitos enfrentados por docentes ao lidar com situações de ensino e com seus alunos. Apresentam como determinada aula foi conduzida e quais problemas surgiram no decorrer das atividades. Trazem situações enfrentadas por diversos professores em diferentes contextos, servindo de estímulo para que outros professores venham a refletir e rever sua prática.

Merseth (1996) distingue três diferentes propósitos que orientam a utilização dos casos de ensino. Segundo a autora, os casos podem ser usados: como exemplos; como oportunidades para praticar a análise e tomada de decisão; como estímulo à reflexão pessoal.

Os *casos como exemplos* enfatizam a teoria e priorizam o conhecimento proposicional. Seu objetivo é desenvolver o conhecimento de uma teoria específica ou a construção de novas teorias. Casos como exemplos também podem ser utilizados para destacar e tornar público as melhores práticas, oferecendo maior acesso a revisões e análises. Como oportunidade para *praticar a tomada de decisões*, a ênfase dos casos recai sobre a forma de pensar dos professores a partir da apresentação de situações escolares das quais a teoria emerge. Ao trazerem situações problemáticas, passam a requerer identificação e análise do problema, tomadas de decisão e definição da ação. Tais características tornam essa aplicação de casos bastante adequada ao conceito de que ensinar é uma atividade contextualizada e complexa. Por sua vez, o *caso como estímulo à reflexão* enfatiza a introspecção e o desenvolvimento do conhecimento profissional do indivíduo. O uso de casos escritos, como forma de registro das experiências pessoais, permite que o professor exercite seu julgamento, desenvolva habilidades analíticas e explore situações e contextos individualmente ou em grupo.

Autores como Merseth (1996), Shulman, J. H. (2002) e Nono (2005) ressaltam que os métodos de casos envolvem duas perspectivas essenciais: os professores podem ler, analisar e discutir casos já elaborados e que lhes são apresentados, ou podem, também, redigir casos relacionados com experiências próprias, vividas em situações de ensino e, em seguida, analisá-los. Em geral, a escrita de casos de ensino implica em identificar um problema ou incidente ocorrido em determinado contexto (sala de aula), identificar os personagens envolvidos (professores, alunos, pais, colegas, etc.), explicitar as tomadas de decisões e as formas como agiu frente ao problema, revisar a situação vivenciada, analisando questões relacionadas à origem do problema, às atitudes e aos procedimentos adotados.

Shulman, J. H. (1992) afirma que muitos professores têm capacidade para escrever casos convincentes, entretanto, é necessária a colaboração de pesquisadores e outros professores, bem como a escrita de sucessivas versões, o que permitirá uma melhor clareza e detalhamento das questões, até se atingir uma adequada versão final. A autora ressalta, ainda, que tal colaboração resulta em poderosa experiência de aprendizagem para os próprios autores e valiosa ferramenta de educação e informação para professores novos e experientes. Outrossim, destaca a importância desta estratégia ser utilizada como parte importante dos currículos de formação de professores, uma vez que:

Professores contam histórias entre si o tempo todo. Mas escrevê-las proporciona a oportunidade para os docentes enveredarem muito mais profundamente e analiticamente por suas próprias experiências, bem como

deixar um legado de forma que outros também possam aprender a partir de suas experiências e reflexões (SHULMAN, J. H., 2002, p. 2).

Os casos de ensino e métodos de casos, portanto, englobam leitura, análise e discussão de casos já elaborados ou, ainda, elaboração, análise e discussão de casos que tenham relação com experiências pessoais, vividas em situações de ensino. Os casos de ensino evidenciam eventos e aspectos relativos aos processos de ensinar e aprender que tratam de concepções e temas específicos, de diversas áreas do conhecimento. É pertinente, a fim de orientar a análise dos casos de ensino, que estes venham seguidos de um roteiro de questões ressaltando os pontos mais relevantes de cada caso (SHULMAN, J. H., 2002; MIZUKAMI; 2002; NONO, 2005). Tais análises podem ocorrer individual ou coletivamente, em pequenos grupos, seguidas de debates em grupos maiores.

Sob essa ótica, são criados contextos para discussões, trocas e conversações necessárias para que, a partir dessas experiências, os professores reescrevam seus casos de ensino em novas bases, construindo, pois, versões mais articuladas e elaboradas dos mesmos, que serão objetos de discussão numa comunidade pedagógica mais ampla. Essa discussão mais ampla é feita de duas formas: a primeira consiste na apresentação de casos aos professores e posterior discussão; a segunda, em publicação de um livro de casos, organizado por categorias, de maneira que cada grupo de futuros professores deixe seu legado para aqueles que os seguirão. Dessa forma, começa a ser sistematizada e codificada uma literatura de casos específica para disciplinas escolares (MIZUKAMI, 2004).

Já a elaboração de casos de ensino, além de permitir ao professor que descreve a situação vivida, pensar sobre o seu ensino, é indicativo dos conhecimentos mobilizados por ele, em uma situação escolar específica e contextualizada. Sobre isso, Nono (2005) enfatiza a importância de se criar, nas escolas, uma cultura de registro e análise das suas práticas, resultando num conjunto consistente de casos de ensino construídos por professores, para que possam ser acessados pelos docentes quando desejarem ter idéias e exemplos sobre como ensinar determinado conteúdo a seus alunos e/ou como lidar com situações conflitantes.

Nono e Mizukami (2004), com base em Wassermann (1993), descrevem estratégias que podem orientar a elaboração de casos pelos professores. Segundo elas, o autor aponta um conjunto de diretrizes que permitem orientar os pensamentos do professor, ao descrever uma situação conflitiva por ele vivenciada com seus alunos, auxiliando-o na transformação de uma situação vivida em sala de aula em uma situação de ensino. São elas:

- ***Escolher uma situação significativa ou crítica.*** O cotidiano de uma sala de aula é marcado por diversos eventos que podem ser dilemas, confrontos, incidentes ou situações emblemáticas que, de alguma forma, interferem nos processos de desenvolvimento profissional de professores, na medida em que exigem do professor atitudes imediatas e efetivas. Alguns alunos fizeram a tarefa. As atividades planejadas para ensinar determinado conteúdo não estão sendo bem-sucedidas. O professor não obtém resultado ao solicitar leitura prévia dos alunos para subsidiar o desenvolvimento da aula. Dentre tantos eventos, qual deles escolher para elaborar um caso de ensino que tenha potencial formativo? De início, o professor precisa desejar escrever sobre determinado evento, precisa ter interesse em se aprofundar na situação. Em seguida, pode observar alguns critérios: a situação tem um “poder emocional” sobre você? A situação apresenta um dilema sobre o qual você está inseguro quanto à sua resolução? A situação requer a tomada de decisões difíceis? A situação o levou a tomar decisões e a adotar atitudes sobre as quais você está insatisfeito, por não ter certeza de que agiu corretamente? A situação tem implicações éticas e morais?

- ***Descrever o contexto.*** O professor não precisa iniciar o caso de ensino descrevendo os eventos que geraram a situação. Esta é, entretanto, uma das maneiras de fornecer um pano de fundo dos acontecimentos, inserindo a situação em um contexto mais amplo e detalhado. Com isso, o professor pode refletir sobre aspectos que geraram a situação escolhida.

- ***Identificar os personagens do contexto.*** Ao escrever um caso de ensino, o professor deve identificar quais são os personagens principais e secundários da trama. Quais os papéis assumidos por cada personagem envolvido na situação? Quais as relações entre eles e com o professor? É importante a apresentação dos sentimentos, dos objetivos, das expectativas de cada pessoa envolvida no caso de ensino, incluindo o próprio professor que narra o incidente.

- ***Revisar a situação e a forma como agiu diante dela.*** O que ocorreu? Quais eram as possíveis decisões a serem tomadas pelo professor diante dos acontecimentos? Quais os riscos envolvidos em cada uma das decisões? Como o professor reagiu? Que sentimentos o levaram a tomar determinada decisão? Se o professor não conseguiu agir diante do incidente ocorrido em sala de aula, como pode acontecer em alguns casos, por que ele não agiu? Que pressupostos e valores estiveram por trás da decisão?

- ***Examinar os efeitos de suas atitudes.*** Cada atitude do professor resulta em uma série de reações. Quais foram, no evento descrito, algumas das reações em face das atitudes tomadas pelo docente? Qual foi o impacto da decisão assumida sobre os alunos? E quais foram as conseqüências da decisão tomada sobre o próprio professor?

- **Revisitar a situação.** Ao revisitar a situação ou o evento selecionado para transformá-lo em caso de ensino, o professor precisa visualizá-lo de diversas maneiras. Se estivesse novamente diante do mesmo contexto, que atitude distinta adotaria em relação à situação, aos personagens, a si mesmo? Ao analisar a situação, quais as suas percepções sobre si mesmo como docente?

Para Shulman, J. H. (2002), o professor é o real protagonista na narrativa de casos, tanto quanto narrador ativo, quanto reflexivo. Os professores se beneficiam de casos escritos, uma vez que o desenvolvimento de casos para discussão demonstra ser uma atividade estimulante e particularmente poderosa para o crescimento profissional. Segundo ela, os casos podem auxiliar os professores a relacionar teoria e prática, estimular o desenvolvimento de hábitos de reflexão, identificar e solucionar problemas em situações dilemáticas, interpretar o contexto sob diferentes ângulos, tomar decisões, além de reconhecer riscos e vantagens presentes em cada forma de agir.

De modo complementar, Nono (2005) afirma que os casos permitem, aos professores, a explicitação e o desenvolvimento de suas teorias e práticas de ensino. Ao analisar uma situação de ensino, o professor recorre a seus conhecimentos acadêmicos, suas experiências prévias, seus sentimentos, suas pré-concepções, podendo examinar sua validade frente à complexidade das situações de sala de aula.

Seguindo esse raciocínio, García (1995) afirma que a utilização da estratégia de estudo de casos de ensino oferece algumas vantagens para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico por parte dos professores, entre as quais, destacamos: auxílio no desenvolvimento, pelo professor, de destrezas de análise crítica e de resolução de problemas; provocação de uma prática reflexiva; familiarização com a análise e a ação em situações complexas que ocorrem em sala de aula; implicação do professor em sua própria aprendizagem profissional.

Sobre isso, Mizukami (2004) com base em Shulman (1996), explicita as funções baseadas com casos na formação de professores como uma resposta a dois problemas centrais: aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre teoria e prática. Outra característica considerada pelo autor em relação a tais casos é que os mesmos são auto-reveladores. Trata-se de contar um episódio de ensino, de duração variada, na primeira pessoa. A essência do caso reside no problema, na surpresa ou na falha. E é precisamente por isso que é considerado educativo. Requer análise, atribuição de significados e exige respostas, quer improvisadas, quer deliberadas aos problemas.

Em suma, os casos de ensino parecem servir para promover a análise e a reflexão da prática docente; conhecer como vêm sendo conduzidos os processos educativos; favorecer a revisão de concepções (sobre ensino, avaliação, aprendizagem, etc.), que exercem influência sobre a atuação do professor; apreender a base de conhecimento do professor; analisar elementos que interferem na prática educativa; rever objetivos e procedimentos metodológicos, permitindo avaliação, revisão e transformação de planos e projetos de ensino.

Por tudo isso é que os casos constituem-se em

[...] importantes instrumentos de pesquisa – ao possibilitar não apenas apreender as teorias pessoais dos professores, o processo de construção de conhecimentos profissionais, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico, como também compreender o pensamento do professor – e de ensino – ao possibilitar o desenvolvimento profissional, a construção da base de conhecimento sobre o ensino, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico e a construção do conhecimento pedagógico de conteúdos, que constituiria a especificidade da aprendizagem profissional (MIZUKAMI, 2000, p.156).

Com base no acima exposto, podemos dizer que, no tocante ao contexto inclusivo, a análise e a elaboração de casos de ensino é potencialmente válida pelo seu caráter investigativo e formativo que permite, ao mesmo tempo, descrever, analisar e aprender com a prática de sala de aula. Pois, como bem afirma Shulman (1996), um caso de ensino é uma versão lembrada, recontada, revivida e refletida de uma experiência direta. E é esse processo de lembrar, recontar, reviver e refletir o processo de aprender pela experiência (MIZUKAMI, 2004).

Ademais, o uso da estratégia de casos de ensino, no contexto dessa proposta investigativa, pode contribuir não apenas para o registro das práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, mas também, para que eles tomem a distância necessária à reflexão intencional e sistematizada da prática, tendo condições de repensá-la e redimensioná-la, visando à inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais e o avanço na escalada da sua aprendizagem.

Assim, o foco, nessa investigação, recai sobre a possibilidade dos casos de ensino oferecerem aos docentes que atuam na escola regular a oportunidade para que venham refletir sobre diferentes aspectos de sua atuação em sala de aula e para sistematizar seus conhecimentos profissionais, constituindo-se em poderoso instrumento para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional de professores.

3.2 CASOS DE ENSINO E PROCESSOS REFLEXIVOS: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA

A educação inclusiva se constitui, hoje, em tema gerador de muitos debates, dentro e fora da escola, sobre a qualidade do ensino nela ministrado. Isso vem motivando a expansão e a valorização da formação docente enquanto processo de desenvolvimento profissional contínuo, ou seja, como um processo que se prolonga ao longo da carreira, tendo na reflexão condição básica para a formação de um profissional comprometido com a profissão, autônomo e capaz de produzir respostas eficientes aos desafios impostos à escola contemporânea.

O conceito de reflexão vem sendo amplamente referendado nos trabalhos que discutem perspectivas recentes de formação de professores (ZEICHNER, 1993; ALARCÃO, 1996; 2002; 2004; MIZUKAMI, 2000; 2002; PERRENOUD, 2002; dentre outros). Pela ótica desses autores, fomentar a experiência reflexiva nos processos de formação docente é de suma relevância para o reexame das crenças subjacentes às decisões pedagógicas desses profissionais e para a análise dos conhecimentos profissionais, assim como para problematizar as finalidades e a validade das situações educacionais por eles organizadas.

Entendida como elemento de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, a reflexão é apontada por Mizukami *et al.* (2002, p. 16) como o fio condutor do processo formativo, na medida em que vai “[...] produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas”. Tomar a prática pedagógica e a reflexão sobre ela como ponto de partida para a formação significa reconhecer que a docência é uma profissão que se constitui antes e para além dos cursos de formação. Desta forma, a reflexão surge como o elemento que possibilita ao professor fazer as conexões entre os diferentes tipos de conhecimentos que ele possui, advindos dos diversos momentos da sua configuração profissional, abrangendo desde a sua experiência como discente, passando pela sua experiência docente, até a sua formação continuada.

Um dos primeiros estudos publicados no sentido de compreender o professor como um profissional reflexivo foi produzido por Donald A. Schön⁷, difundindo e expandindo o

⁷ Trata-se da obra *The reflective practitioner*, de 1983 (MIZUKAMI *et al.*, 2002).

conceito de reflexão no meio educacional. A principal contribuição deste teórico foi a de ter atribuído um novo estatuto à dimensão prática do trabalho docente, em contraposição às correntes que circunscrevem o professor como um técnico apenas e a prática pedagógica como um espaço de ajustamento dos conhecimentos oriundos da ciência aplicada.

Em contrapartida, o modelo da racionalidade prática, proposto por Schön, concebe que o professor, em seu contexto de trabalho, é constantemente confrontado com situações singulares e incertas que precisam ser investigadas e compreendidas. Sob essa ótica, defende que a formação do profissional inclua um forte componente de reflexão a partir dos problemas concretos conferidos pela prática, pois somente por essa via um profissional é capaz de aprender e de tomar as decisões apropriadas frente às zonas de indeterminação das situações reais (ALARCÃO, 1996).

O paradigma do professor reflexivo inaugura novas perspectivas no campo da formação, tanto em termos teóricos como práticos, conferindo ao professor papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades do seu trabalho, devendo assumir funções de liderança nas reformas escolares. Nesse enfoque, há a necessidade de reformulação das bases da formação profissional, apostando na capacidade do professor em analisar situações que vivencia em sala de aula, de modo a intervir sobre elas. Volta-se o olhar para a prática e o conhecimento que se origina a partir da reflexão *na* e *sobre* a ação. Esse movimento formativo, que ganha força nos dias atuais, é reafirmado por diversos autores, como explicita Alarcão (1996, p. 174): “[...] refletir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo internacional deste final de século XX”.

Dito de outro modo, ao conceber o professor como um profissional reflexivo, Schön reconhece a existência de um saber técnico direcionado para a resolução de problemas, o que denominou de *conhecimento na ação*. Sob essa ótica, a compreensão e a melhoria do trabalho do professor só se tornam possíveis através da reflexão sobre sua própria experiência. Por meio da reflexão o professor é capaz de construir seu próprio conhecimento, “[...] ainda que este conhecimento, fruto da experiência e da reflexão passadas, se tenha consolidado em esquemas semi-automáticos ou em rotinas” (PEREZ-GÓMEZ, 1995, p. 104).

Formar o professor na perspectiva proposta por Schön (2000) implica considerar três tipos de reflexão por ele definidos: *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*. Nesse sentido, o autor analisa que a *reflexão na ação* acontece no próprio contexto da atividade, sem interrupção, de modo que possa intervir na situação ainda em desenvolvimento. Ao refletir na ação, o profissional estabelece um diálogo com a situação, pensa sobre ela, procurando reorganizar o que está fazendo. Trata-se, segundo esse

autor, de um processo que o profissional realiza mesmo que sua ação seja improvisada e não consiga descrever e/ou explicar a sua ação. Esse processo de reflexão na ação não requer o uso de palavras.

Embora as análises de Schön sobre os processos de reflexão sejam direcionados a diversos profissionais, o seu trabalho também tem se mostrado pertinente para reexaminar o trabalho e a formação dos professores. Nesse sentido, ele argumenta que a *reflexão na ação* de um professor implica em voltar-se para o aluno, familiarizar-se com o saber que este demonstra, prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se. Nesse caso, o professor deve atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer ou a fazer determinadas coisas. Sobre isso, o referido autor afirma:

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHÖN, 1995, p. 82).

A *reflexão na ação*, portanto, é um processo que se desenvolve numa série de momentos que são combinados numa prática de ensino habilidosa. Desse modo, um professor reflexivo, primeiramente, surpreende-se pelo que o aluno faz; em seguida, pensa sobre o fato ocorrido e procura a razão por que foi surpreendido. Depois, reformula o problema suscitado pela situação e, por fim, realiza uma experiência – nova questão ou tarefa - para testar sua nova hipótese sobre o modo de pensar do aluno.

Outra dimensão da *reflexão na ação* refere-se às “emoções cognitivas” que se relacionam com a confusão e a incerteza. Um professor reflexivo, assim, deve ser capaz de aprender com a própria experiência, o que implica em uma fase de surpresa e confusão perante as situações escolares que vivencia. O sucesso do professor depende da maneira como ele lida com a complexidade das situações e de como resolve os problemas práticos, seja atuando no momento da ação, seja atuando posteriormente, depois de ter refletido sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Por outro lado, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação* ocorrem após a ação, olhando retrospectivamente para a situação vivida e pensando no que aconteceu, no que se observou e nos significados que foram atribuídos e possíveis novos

sentidos e encaminhamentos. Esse processo implica uma observação e uma descrição da ação já realizada, exigindo o uso de palavras. Do mesmo modo, ajuda o profissional a pensar em ações futuras, compreender os problemas, descobrir novas soluções, destinada a gerar mudanças na prática.

Em outras palavras, dizer-se-ia que:

O olhar *a posteriori* sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação, fazendo-o visualizar como resolveu os imprevistos ocorridos. Esse exercício permite que as estruturas, presentes na ação, sejam analisadas e criticadas. A reflexão sobre a reflexão na ação leva o professor a reconstruir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão ajuda a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas, pois favorece uma conduta reflexiva diante das situações conflituosas da ação (IBIAPINA, 2006, p. 3).

Considerando os pressupostos elaborados por Schön acerca do profissional reflexivo, Perrenoud (2000) analisa a relação existente entre a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação* afirmando que entre elas há mais continuidade do que contraste. Nesse sentido, explicita que a *reflexão na ação* “reserva” questões que não podem ser tratadas no exato momento em que a ação ocorre, mas às quais o profissional pode retornar e mesmo que ele não faça isso com regularidade a *reflexão na ação* é uma das fontes de *reflexão sobre a ação*. Nesta última, a ação é tomada como objeto de reflexão, seja para compará-la a um modelo prescritivo – o que poderia ou deveria ter feito, o que outro profissional teria feito -, seja para explicá-la ou criticá-la.

Complementa dizendo que a reflexão sobre uma ação singular só tem sentido se for para compreender e integrar o que aconteceu. Desse modo, a *reflexão sobre a ação* também permite antecipar e preparar o profissional para refletir de forma mais ágil na ação e para considerar o maior número de hipóteses. Sob a suposição de que sempre haverá uma “próxima vez”, Perrenoud afirma que a reflexão distante do calor da ação atua na perspectiva de auxiliar o professor a capitalizar experiência ou até mesmo transformá-la em *saberes* capazes de serem retomados em outros momentos de sua prática.

Esse mesmo autor esclarece que embora toda ação seja única, ela pertence, em geral, a um grupo de ações do mesmo tipo, provocadas por eventos semelhantes, possibilitando que o profissional reflita sobre as estruturas relativamente estáveis de sua própria ação e sobre os sistemas de ação coletiva dos quais participa. Nesse viés, considera a possibilidade do

professor partilhar experiências, saberes, crenças e modos de agir em interação com os seus pares, haja vista a dificuldade do sujeito, individualmente, produzir mudanças efetivas.

Assim sendo, poderíamos dizer que através da *reflexão na ação* o professor estabelece um diálogo com a ação, tendo um caráter mais imediato em que ele procura encontrar soluções mediante a urgência em que as situações ocorrem na prática, enquanto a reflexão realizada em um momento posterior à ação consiste em lançar um olhar, retrospectivo e prospectivo, sobre a prática educativa, abrindo possibilidades de mudanças na atuação docente.

Outro autor que contribui com esta temática é Zeichner (1993), ao situar o papel da reflexão no âmbito da formação docente e da ação profissional dos professores. Ele problematiza, dentre outros aspectos, o caráter individualista de reflexão proposto por Schön haja vista que atribui, em demasia, ao profissional a capacidade de identificar e gerenciar situações difíceis. Também pontua que o processo reflexivo não deve ficar restrito ao contexto imediato da prática, sob o risco de se produzir uma formação docente assentada em um modelo de reflexão reducionista, uma vez que desconsidera a análise do conjunto de fatores que atravessa a educação escolarizada, situados para além do contexto da sala de aula.

Define, portanto, que o ensino reflexivo requer que os professores, ao invés de refletir apenas sobre a aplicação em suas salas de aula das teorias geradas fora delas, critiquem e desenvolvam suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos ou em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que delineiam suas práticas. Nesta perspectiva, a prática reflexiva só tem sentido se engajada num contexto social mais amplo no qual a prática educativa se insere, não podendo, assim, se resumir a uma ação isolada do professor. Uma prática reflexiva comprometida com questões mais amplas, que extrapolam as situações pontuais de sala de aula, só é passível de acontecer “[...] em comunidades de professores que se apóiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro” (ZEICHNER, 2008, p. 543).

Podemos reunir às considerações anteriores as análises de Alarcão (1996; 2001; 2004) a respeito da formação reflexiva de professores. Para ela, o entorno epistemológico que a formação continuada dos professores assume, na atualidade, presume a transposição de uma atitude reflexiva excessivamente centrada no professor isolado e auto-suficiente para uma prática reflexiva construída no coletivo, organizando o que ela denomina de “escola reflexiva”. Escola reflexiva entendida como aquela que ao formar também forma a si mesma, por meio de um trabalho participativo e colaborativo. Sobre isso esclarece:

[...] uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Isso nos permite pensar, em comunhão com o já exposto no capítulo anterior que, assim como a escola reflexiva, uma escola com proposta inclusiva necessita se constituir em espaço de diversidade, de colaboração e trabalho em equipe, comprometida com a aprendizagem de todos que dela fazem parte: professores e alunos. Isso irá exigir, de todos os envolvidos no processo educacional inclusivo, uma reflexão sistemática e cooperativa sobre as situações práticas vividas no contexto escolar, com vistas à melhoria do ensino desenvolvido e ao aprimoramento da instituição de modo geral.

Por isso, reafirmamos, com base em Jesus (2003) que a construção de um projeto educacional inclusivo requer uma abordagem coletiva de atuação, em que o professor se sinta desafiado a procurar uma ação alternativa, recebendo auxílio dos colegas e sendo apoiado em suas tomadas de decisões. Do mesmo modo, Porter (1997) afirma que as escolas que pretendem atender as necessidades educativas dos seus alunos, introduzindo mudanças em suas formas de atuação, devem se reorganizar, a fim de proporcionar um ambiente enriquecedor para os professores, ajudando-os a verem a si próprios como “solucionadores de problemas”. Segundo o autor, isso contribuiu para a formação do sentimento de equipe entre os profissionais da escola, em que a colaboração substitui a competição e o isolamento, dando lugar à confiança necessária para que busquem adquirir novos conhecimentos, competências e práticas.

Em uma escola aberta e democrática todos os seus membros devem ser “[...] incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação” (ALARCÃO, 2001, p. 26). Portanto, a escola, concebida como espaço de reflexão e de inclusão, deve proporcionar as condições necessárias para que seus professores se desenvolvam profissionalmente, refletindo sobre suas práticas e sobre as próprias condições em que atuam, a fim de promover melhorias no seu ensino. Deve, igualmente, propiciar a vivência de ações reflexivas em torno das situações cotidianas, buscando soluções conjuntas para os problemas enfrentados no cenário escolar, promovendo, assim, uma formação continuada gerada a partir das próprias necessidades vivenciadas.

Nesta perspectiva, Alarcão (2004) chama a atenção para o fato de que a postura reflexiva na tarefa de ensinar não se constrói de maneira espontânea, mas precisa ser desenvolvida. Para tanto, é necessário a utilização de estratégias capazes de promover a atividade reflexiva e a participação ativa do professor no seu processo formativo, favorecendo o desenvolvimento profissional e a aquisição das habilidades e competências necessárias para lidar com exigências impostas pelas reformas educacionais.

Entre as estratégias capazes de fomentar a reflexão no contexto escolar, possibilitando a efetivação de uma proposta educacional inclusiva, inserem-se os casos de ensino e métodos de casos enquanto instrumentos que podem servir como exemplos de situações práticas enfrentadas nas escolas; oportunidades para praticar processos de tomada de decisões e de resolução de problemas em eventos específicos e contextualizados, além de estímulo à reflexão pessoal e coletiva (MERSETH, 1996). Logo, os casos de ensino, ao retratarem a prática pedagógica, surgem como importantes ferramentas para a reflexão sobre a ação e para a “[...] preparação do professor para que desenvolva os conhecimentos e as habilidades necessários à análise e intervenção em sala de aula” (MIZUKAMI, 2000, p. 154).

Reforçando tais aspectos, Nono (2005) afirma que os casos de ensino são ferramentas capazes de possibilitar o estabelecimento de relações entre questões educacionais mais amplas e contextos educacionais mais específicos e de familiarizar o professor com processos de reflexão em torno de suas práticas. Argumenta, também, que se analisados metódica e regularmente

Os casos de ensino parecem poder contribuir com essas aprendizagens, na medida em que possibilitam ao professor analisar detalhadamente situações escolares que enfrentou ou poderá enfrentar, refletir sobre elas, buscar explicações teóricas para os eventos escolares como possibilidades de aprendizagem pela experiência (NONO, 2005, p. 84).

Dos posicionamentos elencados, tendemos a afirmar que os casos de ensino representam uma possibilidade de mobilizar atos reflexivos nos professores, na medida em que abordam situações de ensino vivenciadas no cotidiano escolar, relatadas por outros profissionais ou pelos próprios professores envolvidos na ação formativa, permitindo discutir temáticas diversas, englobando as diferentes dimensões da docência: pedagógica, técnica, teórica, política e social. Os casos também permitem ao docente o afastamento necessário à reflexão da sua ação, de modo a ressignificá-la, potencializando as chances de efetivar as mudanças necessárias ao seu ensino.

Assim sendo, apostamos nos casos de ensino e métodos de casos, enquanto estratégia possível de embasar metodologicamente a formação de professores em uma perspectiva inclusiva, de modo que estes venham a refletir de maneira deliberada e sistemática sobre o ensino que é oferecido nas escolas. O intuito é o de contribuir para a instauração de um espaço de diálogo, oportunizando ao corpo docente da escola, discutir e trocar idéias sobre a prática pedagógica e sobre os problemas encontrados no trabalho junto ao aluno com necessidades educacionais especiais. Assim, podem colocar em pauta seus saberes, suas crenças e suas concepções, de modo que sejam confrontados, revistos e transformados, e também, para que os professores tomem consciência do seu papel na efetivação da proposta educacional inclusiva, buscando alternativas para melhor lidar com essa realidade.

Sustentando a hipótese de que os casos de ensino podem contribuir para o estabelecimento de processos reflexivos nos professores da escola regular, reportamo-nos a Hatton e Smith (1995) que, atentos para a questão da reflexão na formação de professores e as diferentes estratégias que podem ser empregadas com o objetivo de propiciar processos reflexivos, realizaram um estudo sobre a temática, identificando, através de relatos escritos por professores em formação, quatro tipos de escrita, sendo três deles considerados como diferentes tipos e/ou níveis de reflexão, a saber: escrita descritiva, reflexão descritiva, reflexão dialógica e reflexão crítica.

A *escrita descritiva*, na perspectiva dos autores, não pode ser considerada reflexiva, uma vez que comporta, apenas, o registro de eventos vividos ou de situações relatadas pela literatura, sem a tentativa de buscar justificativas/explicações para os mesmos. A *reflexão descritiva* é entendida como reflexiva, visto que contempla não apenas a descrição de eventos, mas alguma tentativa por parte do professor de justificar – de forma descritiva - a sua ocorrência. Tais justificativas são geralmente baseadas em opiniões pessoais ou na literatura sobre alunos, englobando pontos de vista diversificados. A *reflexão dialógica* representa um diálogo consigo mesmo, explorando a experiência, eventos e ações, na medida em que busca explicações para os mesmos a partir da formulação de hipóteses. Configura-se como uma reflexão analítica e ou integrativa de fatores e de perspectivas e pode reconhecer inconsistências nas tentativas de oferecer explicações e críticas. A *reflexão crítica* demonstra uma compreensão de que as ações e eventos não ocorrem de forma descontextualizada, isolada, mas inseridos em contextos mais amplos, históricos, culturais e sociopolíticos.

Em seu estudo, Nono (2005) elaborou um esquema constituído por quatro dimensões para análise dos processos reflexivos evidenciados pelas professoras participantes de sua investigação, mediante a estratégia de casos de ensino. Trata-se, conforme a autora, de um

esquema que visa orientar o acesso às diferentes dimensões da reflexão realizadas pelas professoras da sua pesquisa. Define o termo *dimensão* pelo seu caráter abrangente e pela idéia de continuidade que ele comporta na medida em que considera que os processos reflexivos não possuem um caráter fragmentado, mas contínuo. Tais dimensões ocorrem em um momento posterior à ação docente, quando as professoras analisam e/ou elaboram casos de ensino.

A *primeira dimensão* do processo reflexivo se refere à capacidade das professoras em descrever/explicitar suas próprias formas de ação em sala de aula, e formas de ação de outros profissionais. A *segunda dimensão* compreende a capacidade de as professoras descreverem/explicitarem teorias pessoais, assim como conhecimentos e crenças que orientam suas ações. Na *terceira dimensão* as professoras procuram examinar suas formas de atuação e os conhecimentos que parecem fundamentá-las. Tal processo pode compreender a busca das fontes de constituição desses conhecimentos e ações, a tentativa de estabelecer relações entre suas práticas e as teorias pessoais que as informam, a comparação entre seus modos de atuação em diferentes momentos da carreira e perante as diferentes solicitações da prática, a busca por justificativas diversas para seu desempenho profissional, o estabelecimento de relações entre aspectos práticos e teóricos do ensino, análise dos efeitos de sua atuação sobre os demais sujeitos envolvidos no ato pedagógico, bem como a influência das ações dos outros sobre a própria atuação. Por fim, a *quarta dimensão* da reflexão docente envolve uma revisão das ações e conhecimentos profissionais, incluindo: a compreensão dos fatores que levaram ao redimensionamento da atuação, ou, ainda, a manutenção de suas formas de agir e de seus conhecimentos, aliada a uma maior possibilidade de entendimento sobre eles.

Tendo em vista o acima exposto, e considerando os objetivos desta investigação, optamos por nos basear no esquema elaborado por Nono (2005), a fim de orientar a análise dos processos reflexivos explicitados pelas professoras do ensino regular participantes desta investigação, por ocasião da análise e da elaboração de casos de ensino. Pretendemos, com isso, discutir limites e potencialidades dos casos de ensino e métodos de casos servirem de estímulo à reflexão docente, permitindo às professoras do ensino regular, que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula, transitar nessas dimensões da reflexão.

4 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Apresentamos, neste capítulo, as opções metodológicas adotadas para o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção. Abordamos, inicialmente, elementos teóricos relacionados à natureza do estudo, sua temática central, questão e objetivos, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados. Em seguida, descrevemos a escola *locus* da pesquisa e as principais características do grupo participante. Por fim, detalhamos as diferentes fases do processo de intervenção, caracterizada enquanto uma atividade de formação continuada desenvolvida em um contexto escolar específico.

4.1 CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA NATUREZA DA PESQUISA

A sociedade atual vem passando por um quadro de grandes mudanças, que impõe diversos desafios à escola contemporânea, dentre eles, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. O movimento em prol da universalização do ensino, assentado nos ideais de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade para todos, faz surgir novas necessidades relativas à profissionalização docente.

Desta feita, uma escola, empenhada na melhoria do seu ensino, requer um compromisso dessa instituição para com a formação continuada de seus professores, como meio para buscar respostas para suas angústias, dúvidas e inquietações, envolvendo a escuta, o acolhimento e a mediação de conflitos e dilemas vividos no processo educacional inclusivo. Trata-se, portanto, de uma escola que não apenas ensina, mas que também aprende ao ensinar.

Reali (2004) ressalta que a escola, enquanto uma organização que aprende, consiste em local privilegiado para promoção do desenvolvimento profissional de professores. Desse modo, parte-se do pressuposto de que, em se tratando do ensino inclusivo, as propostas de formação permanente ou em serviço devem partir do saber-fazer dos professores, considerando que os mesmos já possuem conhecimentos, experiências e práticas ao entrar em contato com a inclusão.

Com isso, amplia-se o debate em torno do tipo de formação que deve ser proporcionada aos educadores, bem como o interesse de pesquisadores em educação por novas estratégias e modelos investigativos, visando intervir no cotidiano escolar, contribuindo

para mudanças no agir docente. Isso tem gerado um aumento nas pesquisas realizadas nos últimos anos, em parceria entre pesquisadores de universidades e professores das escolas.

Cole e Knowles (1993) explicitam que abordagens tradicionais de pesquisa sobre o desenvolvimento do professor, que desconsideram os seus conhecimentos, seus modos de ensinar e o seu contexto, estão, cada vez mais, dando lugar a abordagens alternativas. Segundo os autores, os modelos atuais de pesquisa diferem dos tradicionais, pois trazem elementos subjetivos do professor, acessados por meio de relatos autobiográficos, narrativas e histórias de vida. O professor, assim, ganha voz e é ouvido pelo pesquisador, rompendo com a visão de reprodutor de saberes alheios ou como mero fornecedor de dados para pesquisas, para se transformar em colaborador do processo investigativo.

Nesse contexto, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção ancorada no modelo construtivo-colaborativo (COLE; KNOWLES, 1993), o qual concebe o professor como sujeito ativo do seu processo de formação, mediante a valorização dos saberes que ele próprio constrói no exercício da profissão, em contextos de trabalho específicos. Trata-se de um modelo que prevê o estabelecimento de uma verdadeira parceria entre pesquisador e professores, levando a aprendizagens mútuas. As relações estabelecidas entre ambos passam a se constituir por processos multifacetados e não hierarquizados.

Reali *et al.* (1995), com base em Lucarelli (1990), afirmam que uma das principais características de tal modelo é a valorização da prática do professor como eixo central de análise. Ou seja, a pesquisa colaborativa permite que a realidade das escolas, suas práticas, anseios e problemas, sejam colocados, pelos professores e pesquisadores, em parceria, no centro do debate educativo, possibilitando a construção de novos conhecimentos, propostas e soluções.

Nessa vertente de pensamento, Jesus (2006, p. 103) coloca que esse tipo de investigação prevê uma relação de colaboração do pesquisador com os professores, no intuito de auxiliá-los “[...] a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações e estratégias para mudança, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e conseqüências”. A autora ainda enfatiza que, através desta relação de colaboração entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo, é possível contribuir para a articulação entre o saber teórico e prático, visando a construção de uma lógica de ensino que acolha a diversidade.

Complementando essa visão, Pimenta, Garrido e Moura (2001), explicitam que a pesquisa colaborativa tem como princípio básico a co-responsabilidade do pesquisador e professores para com o projeto desenvolvido, estabelecendo uma relação de parceria entre

ambos. Objetiva, assim, a criação nas escolas de uma cultura de análise das práticas nela realizadas, a fim de possibilitar que os professores, auxiliados pelos pesquisadores, venham transformá-las. Caracteriza-se por um viés participativo-reflexivo, com base no diálogo e negociação constantes, visando o aprimoramento profissional de todos os envolvidos.

Consequentemente, essa perspectiva de investigação pode ser vista simultaneamente como atividade de pesquisa e de formação. Ao assumir essa dupla vertente, o projeto colaborativo apresenta potencial para responder às necessidades de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento dos docentes, por meio de um processo de reflexão crítica sobre a prática, de partilha e de apoio mútuo (MIZUKAMI *et al.*, 2002; DESGAGNÉ, 2007).

Nesse viés, o pesquisador assume, também, o papel de formador. A ele compete criar as condições necessárias para que os professores reflitam sobre algum aspecto da sua prática, atuando como um facilitador do processo de construção de conhecimentos dos docentes por meio das relações estabelecidas entre ambos.

Entendemos o pesquisador como uma espécie de “agente duplo”, cuja habilidade consiste em propor aos docentes uma atividade reflexiva que possa, simultaneamente, satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional e atender as necessidades do avanço de conhecimentos no domínio da pesquisa (DESGAGNÉ, 2007, p. 19).

Considerando tais pressupostos, essa investigação buscou, por um lado, contribuir com os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes que atuam na escola regular, através de uma formação em contexto, ao mesmo tempo em que procurou investigar e ampliar os conhecimentos profissionais necessários para o ensino inclusivo. Essa perspectiva se justifica pela demanda formativa de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto ao atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais e pela possibilidade de contribuir para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores, por meio de um exercício de reflexão sobre a prática. Para viabilizar tal proposta, optamos pelos casos de ensino como uma estratégia passível de ser utilizada tanto na investigação quanto na promoção de tais processos (SHULMAN, L., 1986; GARCÍA, 1999; SHULMAN, J., 2002; MIZUKAMI *et al.*, 2002; NONO, 2005).

Nessa direção, apresentamos a seguinte questão norteadora da pesquisa: *Quais as possíveis contribuições dos casos de ensino, enquanto estratégia formativa e investigativa,*

para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de docentes que atuam em ambiente escolar inclusivo?

No intento de responder a esta indagação estabelecemos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Investigar as possíveis contribuições dos casos de ensino, enquanto estratégia formativa e investigativa, para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes que atuam em ambiente escolar inclusivo.

Objetivos Específicos

- Investigar os diferentes tipos de conhecimentos nos quais professores que atuam na escola regular se fundamentam para ensinar;
- Analisar como os diferentes conhecimentos profissionais são construídos, organizados e mobilizados pelos professores no momento de ensinar turmas com alunos com necessidades educacionais especiais;
- Analisar os processos de reflexão apresentados por professores diante de situações de ensino vividas na escola regular;
- Analisar as potencialidades e os limites da ação formativa aqui descrita para a constituição da escola como comunidade de aprendizagem.

4.1.1 Os instrumentos de investigação/formação

Para o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção, fizemos uso de diversos instrumentos de construção dos dados: a) questionário informativo; b) observação livre; c) casos de ensino; d) sínteses coletivas; e) avaliação final. A seguir descrevemos, de modo mais detalhado, cada um desses instrumentos.

4.1.1.1 Questionário Informativo

O questionário foi um instrumento elaborado e utilizado na fase diagnóstica da pesquisa. Sua escolha se deu por ser um instrumento que possibilita compilar informações

gerais sobre algo alcançando “[...] rápida e simultaneamente um grande número de pessoas” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 184).

O questionário teve como finalidade a caracterização do grupo participante da pesquisa, a partir de informações pessoais, dados sobre a formação (inicial e continuada), precedentes de situações de trabalho com a inclusão escolar e percepções e/ou dificuldades sobre a prática pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, buscamos conhecer temas de interesse, relativos à inclusão desses alunos no ensino regular, para que fossem abordados na atividade de formação.

Vislumbrando a possibilidade de realizarmos uma intervenção, propondo aos professores do ensino regular uma ação formativa em contexto, acreditamos que não poderíamos fazê-lo sem considerar os interesses e necessidades do grupo, pois, assim como Silva (2003), entendemos que a formação contínua dos professores do ensino regular requer o envolvimento daquele a quem esta se destina. Segundo a autora, a análise conjunta e partilhada das necessidades de formação é o que viabiliza a formação contínua dos professores “[...] de modo que a negociação dos programas de formação que daí decorram seja uma questão **quase** possível” (p. 67).

Dessa forma, o referido questionário trouxe informações relevantes para o planejamento e desenvolvimento desta pesquisa-intervenção, em que foram considerados dados mais gerais, que nos permitiram traçar um perfil do grupo participante, além das temáticas/assuntos que gostariam de discutir por meio dos casos de ensino. O modelo do questionário utilizado encontra-se no apêndice A.

4.1.1.2 Observação livre

Também realizamos observações, na fase diagnóstica da pesquisa, com o objetivo de nos familiarizarmos com o cotidiano da escola investigada. As observações foram realizadas entre os meses de junho e agosto de 2008, nos turnos matutino e vespertino, compreendendo o espaço da sala de aula e demais atividades da escola, tais como: reuniões pedagógicas, reuniões de estudos, atividades culturais, entre outras. As observações ocorreram em dias e horários alternados, com número e tempo variados, conforme a necessidade sentida pela pesquisadora e a disponibilidade das professoras participantes.

Nos diferentes momentos em que estivemos na escola, concentramos nosso olhar sobre o modo como se davam as interações entre professor e aluno com e sem necessidades

educacionais especiais, bem como dos alunos com seus pares. Também atentamos para aspectos relacionados à organização da classe, conteúdos e estratégias de ensino utilizadas pelas professoras. Dentre os diversos aspectos que pudemos constatar, em nossas observações, destacamos a arrumação da sala, comumente organizada em U para facilitar a circulação dos alunos, inclusive daqueles que fazem uso da cadeira de rodas. Também observamos que o trabalho em pequenos grupos é prática comum adotada pelas professoras, segundo critério de que aqueles que têm maior facilidade poderão auxiliar o colega que apresenta alguma dificuldade. O principal recurso utilizado é o quadro negro. As professoras procuram se sentar próximas aos alunos com necessidades educacionais especiais para facilitar a interação e o acompanhamento das atividades. Não observamos, nesse período, o planejamento ou elaboração de atividades diferenciadas, sendo comum, ainda, a queixa das professoras sobre o seu não saber como lidar pedagogicamente com tais alunos em sala de aula.

A realização das observações contribuiu para que tivéssemos maior clareza de como a política inclusiva é traduzida pelas professoras da referida escola. Ou, como bem afirmam Ludke e André (1986, p. 26), através da observação do cotidiano escolar foi possível nos aproximarmos da “perspectiva dos sujeitos”, da sua visão de mundo, compreendendo aí “[...] o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Isso foi fundamental para o estabelecimento de vínculos entre a pesquisadora e as professoras da instituição de ensino, traduzindo-se numa postura de confiança e envolvimento com a pesquisa. Segundo Neto (2002, p. 55), a entrada no campo requer que busquemos uma aproximação com as pessoas que farão parte do estudo, e essa “[...] deve ser uma aproximação gradual, onde cada dia de trabalho seja refletido e avaliado, com base nos objetivos preestabelecidos”.

Para as observações não estabelecemos categorias prévias, realizando, apenas, anotações em um diário de campo, de fatos e/ou momentos que mais nos chamaram a atenção. Mais uma vez, Neto (2002) esclarece que o diário representa um recurso pessoal que acompanha o pesquisador, de modo que esse pode colocar nele, diariamente, suas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas por intermédio da utilização de outras técnicas.

Nesse diário, além de descrever o conteúdo do que era observado no cotidiano escolar, procuramos registrar nossas impressões, reflexões e inquietações sobre o processo vivido, assim como os sentimentos e as tomadas de decisão nos diversos momentos,

apontando as facilidades e as dificuldades encontradas, a pertinência dos procedimentos adotados na intervenção, a retomada das atividades quando necessário, entre outros aspectos.

Também constam desses registros o modo como se deram as interações com as professoras participantes, suas dúvidas e inquietações sobre a educação inclusiva e idéias de como agir, enquanto pesquisadora-formadora, para superação dos impasses que foram surgindo com o desenrolar da pesquisa e de como manter o grupo motivado.

Os registros efetuados no diário de campo permitiram a retomada dos fatos vivenciados no decorrer da pesquisa, possibilitando a reconstituição e a revisão do percurso trilhado. Tais elementos foram resgatados, segundo sua pertinência, contribuindo para o processo de análise dos dados e de síntese metodológica.

4.1.1.3 Casos de ensino

Considerando aspectos gerais, descritos no capítulo anterior, os quais apontam os casos de ensino enquanto ferramenta investigativa e formativa focalizamos, nesta pesquisa-intervenção, a possibilidade deste instrumento contribuir para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, via reflexão da prática docente. Logo, os casos de ensino representaram o principal instrumento de coleta e produção de dados, sendo utilizado sob duas perspectivas básicas: análise e elaboração de casos de ensino. Os casos analisados e elaborados também foram discutidos coletivamente entre os integrantes do grupo envolvido no processo formativo ora proposto.

No que tange à *análise de casos de ensino*, destacamos que os casos entregues às professoras apresentaram situações relativas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes do ensino fundamental (1º ao 5º ano), abordando temáticas diversas: trajetória profissional, saberes docentes, reações e atitudes frente à inclusão, concepções de aluno, professor, aprendizagem, ensino, planejamento e avaliação, estratégias de ensino, adaptações curriculares, dilemas do professor ao tentar ensinar, entre outras. Considerando a escassez, no contexto brasileiro, de publicações específicas de casos de ensino envolvendo situações relacionadas ao tema, recorreremos à literatura na área a fim de encontrar relatos que se adequassem aos propósitos deste estudo. Após um intenso movimento de busca, encontramos três publicações que nos forneceram os subsídios

necessários à elaboração de situações específicas, vividas por professores que atuam em escolas regulares, no contexto brasileiro.

A primeira delas (LUSTOSA; FREIRE, 2007) traz o relato de uma professora acerca da experiência de receber uma criança com Síndrome de Down no 1º ano do ensino fundamental. O depoimento permite conhecer um pouco da experiência vivida pela professora, o que precisou mudar ou não em seu modo de atuar, suas práticas, dilemas, conflitos e dificuldades que enfrentou a partir da entrada dessa criança em sala de aula, bem como os sentimentos envolvidos nesse processo. Feitas as devidas adaptações necessárias ao estudo, esse caso foi denominado: *Trajatória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva*. Juntamente com este caso foi enviada, às professoras, uma carta de agradecimento pela disposição em participar da pesquisa, contendo explicações a respeito da investigação, seus objetivos e metodologia adotada. A carta de agradecimento e o caso de ensino são apresentados nos apêndices B e C, respectivamente.

Outra publicação utilizada foi a dissertação de mestrado de Duek (2006), onde encontramos indícios de narrativas nas entrevistas que realizou com professoras dos primeiros anos do ensino fundamental, o que permitiu adaptá-las, resultando em situações específicas, vividas pelas professoras que atuam junto a alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular. Assim, o segundo e o terceiro caso, entregues às professoras, foram elaborados com base neste estudo. A partir de um trecho de entrevista, em que uma das professoras relata os dilemas e desafios enfrentados no trabalho com um aluno com transtornos globais do desenvolvimento (autismo), em sala de aula, foi possível re-elaborar o seu enredo, de modo que se adequasse à estrutura de um caso de ensino, o qual se constituiu no caso *E agora, o que vou fazer?* (APÊNDICE D). Outro caso de ensino denominado *Do conhecimento do aluno à sua inclusão* (APÊNDICE E) descreve um episódio vivido por uma professora ao tentar ensinar um aluno com deficiência intelectual, abordando as estratégias e intervenções implementadas por ela em sala de aula.

Também encontramos relatos de experiências educacionais inclusivas na coletânea de textos publicada pelo MEC/SEESP (2006). Uma delas, ao trazer a experiência de uma professora quanto à organização de um trabalho voltado para as necessidades educacionais de uma aluna com paralisia cerebral (PIVETA; RODRIGUES; NOGUEIRA, 2006), resultou no caso de ensino *Relatando um caso de inclusão no ensino regular* (APÊNDICE F). É importante destacar que cada caso apresentado para as professoras participantes desta pesquisa-intervenção foi acompanhado de um roteiro de questões abertas para serem respondidas individualmente, orientando sua análise.

Quanto à *elaboração de casos de ensino* foi solicitado que os professores elaborassem individualmente um caso de ensino, com base em situações escolares relativas às experiências inclusivas que vivenciam ou já vivenciaram. Para elaboração de um caso de ensino a literatura sugere (SHULMAN, J. H., 2002; NONO, 2005) que sejam entregues, por escrito, algumas instruções que orientem os professores. Seguindo tal recomendação, para a elaboração dos casos, os sujeitos receberam um roteiro (APÊNDICE G) com algumas orientações, tais como: procurar explicitar a temática do caso; compor uma história com começo, meio e fim, procurando não emitir julgamentos no texto, além de situar o contexto, os alunos, os materiais utilizados, as atividades desenvolvidas, entre outros. Também foi solicitado que as participantes, ao final do caso, explicitassem os motivos da escolha daquela situação específica e listassem as aprendizagens ocorridas a partir da situação vivida. A entrega do roteiro coincidiu com a conclusão da primeira fase da intervenção relativa à análise dos casos de ensino.

Sobre a *discussão de casos de ensino* é importante mencionar que esse momento ocorreu respeitando o cronograma elaborado em conjunto com as profissionais da escola. No total foram realizados cinco encontros coletivos, com intervalo de tempo variado entre um e outro, conforme será justificado mais à frente, na descrição do processo de intervenção. Quatro deles destinados à discussão dos casos de ensino analisados pelas professoras e o último, destinado à socialização dos casos de ensino produzidos pelas próprias professoras participantes da pesquisa. Antes do início das discussões coletivas, os questionários com as análises de cada professora eram recebidas pela pesquisadora, sendo que o próximo caso era entregue para as professoras ao final de cada encontro. Cada encontro teve duração aproximada de 1 hora e 30 minutos, sendo gravado em áudio, para posterior transcrição pela pesquisadora. Convém dizer que, mediante orientação presente na literatura sobre os casos de ensino (MERSETH, 1996), no último encontro, com 3 horas de duração, as professoras foram organizadas em pequenos grupos para discutirem a produção das colegas e, em seguida, apresentaram suas considerações sobre cada caso no grupo maior.

Pretendíamos, no início desta pesquisa, que as professoras reescrevessem suas respostas ao final de cada momento de discussão dos casos. Essa idéia, porém, mostrou-se inviável logo no primeiro encontro. A falta de tempo atuou como o fator principal, inviabilizando tal proposta. Para resolver esse impasse optamos pela elaboração de sínteses coletivas, recurso que será apresentado a seguir.

4.1.1.4 As sínteses coletivas

As sínteses coletivas foram utilizadas, haja vista a dificuldade surgida no decorrer da pesquisa, qual seja, a impossibilidade dos professores retomarem suas respostas nos questionários para possível aprofundamento/reformulação das mesmas, com base nas discussões empreendidas no grupo. As sínteses coletivas serviram para sistematizar as aprendizagens tanto individuais como coletivas. Com isso, a partir do segundo encontro, eram escolhidos de dois a três relatores, responsáveis por pontuar os principais aspectos discutidos no grupo. Com base nesses tópicos, pontuados durante as discussões dos casos, as sínteses eram elaboradas pela pesquisadora e lidas no início do encontro seguinte.

De acordo com Placco e Souza (2006), as sínteses coletivas representam um recurso fundamental na aprendizagem do adulto professor, pois revelam a história do grupo, além de permitir o registro das aprendizagens dos conceitos, afetos e sentimentos. A esse respeito, pudemos perceber, com o andamento da intervenção, que as sínteses se mostraram instrumentos poderosos de aprendizagem coletiva, que permitiram sistematizar o conhecimento que foi sendo produzido no grupo, além de mudanças nas concepções e crenças acerca da educação inclusiva.

4.1.1.5 Avaliação final

Considerando o fato de que uma ação formativa desenvolvida em contexto tem como característica principal atender aos interesses e necessidades dos professores, adequando-se ao seu cotidiano de trabalho, mostrou-se fundamental a realização de uma avaliação ao final desse processo, com o intuito de considerar tais dados para o desenvolvimento e proposição de ações futuras, bem como a validade da ação empreendida.

A avaliação foi realizada de forma coletiva, por acreditarmos que esta seria mais rica em discussões e informações sobre o processo vivido. Para tanto elaboramos um roteiro de questões (APÊNDICE H) focalizando aspectos como: aprendizagens ocorridas, individual e coletivamente, pontos fortes e fracos da intervenção, relevância dos temas abordados, validade/adequação do uso da estratégia de casos de ensino para o desenvolvimento profissional, conhecimentos construídos acerca da educação inclusiva, sugestões sobre o próprio processo de formação continuada. Assim como os demais encontros, este também teve duração de 1 hora e 30 minutos, sendo gravado em áudio e posteriormente transcrito.

4.2 O CONTEXTO ESCOLAR EM QUE O PROCESSO FORMATIVO FOI DESENVOLVIDO

Neste momento tecemos algumas considerações sobre o contexto da pesquisa, a partir da nossa imersão no campo como partícipe e pesquisadora, com o intuito de situar o *locus* da investigação. Para tanto, recorreremos às anotações feitas no diário de campo e informações levantadas junto à secretaria da escola.

Essa pesquisa-intervenção foi desenvolvida no ano de 2008, em uma escola da rede municipal de ensino de Natal/RN, localizada na zona oeste da cidade, no bairro Alecrim.

A escolha da referida escola baseou-se nos seguintes critérios: 1) ser uma escola da rede pública de ensino; 2) possuir alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes regulares; 3) disponibilidade do corpo docente em participar voluntariamente desta pesquisa-intervenção, analisando, elaborando e discutindo casos de ensino.

Desde os primeiros contatos com a instituição percebemos a preocupação da equipe escolar em prestar um atendimento de melhor qualidade a todos os seus alunos, e o desejo de fazer desta, uma escola, de fato, inclusiva. Acreditamos que tal postura contribuiu para a adesão do grupo à nossa proposta formativa pautada na reflexão da prática. Considerando que um trabalho de natureza colaborativa só acontece com a implicação de todos nesse processo, tal fator constituiu-se fundamental na definição da escola *locus* dessa investigação.

A escola atende a alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, desenvolvendo suas atividades nos turnos matutino e vespertino. Convém mencionar que, até o ano em que esta pesquisa foi realizada, a escola funcionava apenas no turno matutino, ocupando as mesmas instalações de outra escola, também da rede municipal, que atendia alunos do 6º ao 9º ano nos turnos vespertino e noturno.

A clientela atendida pela escola é oriunda, predominantemente, das camadas populares que residem, em sua maioria, no próprio bairro. Durante o ano de 2008 havia 6 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na escola, dos quais, 3

possuíam Deficiência Física⁸, sendo 2 apresentavam Paralisia Cerebral⁹ e 1 Hidrocefalia¹⁰; 1 Transtorno Global do Desenvolvimento (Síndrome de Asperger)¹¹, 1 Deficiência Mental¹² e 1 Altas Habilidades¹³, detalhados no quadro abaixo:

Quadro 2: Demonstrativo dos alunos com deficiência¹⁴ matriculados na escola em 2008.

Nome	Tipo de Deficiência	Nascimento	Ano
Jéssica	Síndrome de Asperger	03/06/1998	3º
Luis	Paralisia Cerebral	21/03/1995	4º
Maria	Paralisia Cerebral	31/12/1993	4º
Mariana	Deficiência Intelectual	13/03/2000	2º
Tiago	Altas Habilidades	01/08/1996	5º
Vanessa	Hidrocefalia	05/02/2000	1º

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela escola.

Constatamos, por meio de nossas observações e ao longo do processo de intervenção, que a assiduidade desses alunos constituía-se um óbice, uma vez que a frequência escolar estava reduzida. Problemas de saúde e falta de condições da família para levar os filhos à

⁸ Variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênicas ou adquiridas (BRASIL, 1999, p. 26).

⁹ O termo “Paralisia Cerebral” designa diversos distúrbios motores e alterações posturais permanentes, causados por lesão cerebral (encefálica não progressiva) ocorrida antes, durante ou depois do nascimento, podendo ou não estar associado a outras alterações, a saber: déficits sensoriais, dificuldades de aprendizagem, alteração da percepção, déficit intelectual e problemas emocionais (GERSH, 2007).

¹⁰ Hidrocefalia é o acúmulo anormal de líquido cefalorraquidiano (liquor), dentro do cérebro. Ela pode ocorrer por aumento da produção (mais raro) ou por obstrução ao livre trânsito do líquido no interior das cavidades ventriculares do cérebro.

¹¹ A Síndrome de Asperger compõe a categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) que se caracterizam por prejuízos severos e invasivos em diversas áreas do desenvolvimento, como: (a) habilidades de interação social recíproca, (b) habilidades de comunicação, e (c) presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas (LOPES-HERRERA; ALMEIDA, 2007).

¹² A “deficiência mental” vem sendo reconceituada como “deficiência intelectual”. De acordo com o sistema de classificação da American Association for Mental Retardation (AAMR, 2002), a Deficiência Mental é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual global, acompanhadas por dificuldades acentuadas no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos dezoito anos de idade. Sua conceituação envolve cinco dimensões que se referem a diferentes aspectos do desenvolvimento do indivíduo, do ambiente em que vive e dos suportes de que dispõe: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interação e papel social; saúde; contextos (CARVALHO; MACIEL, 2003).

¹³ O indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação caracteriza-se por notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes dramáticas e/ou música; e capacidade psicomotora (BRASIL, 1999).

¹⁴ A classificação dos tipos de deficiência foi informada pela escola. O uso do termo deficiência é utilizado no sentido de diferenciar tais alunos dos demais que podem vir a apresentar algum tipo de necessidade educacional especial.

escola eram os motivos mais comuns. A precariedade das instalações da escola, no ano de 2008, em razão da obra que estava sendo realizada era considerada, pela direção e pelos professores, como fator agravante desta situação.

Quanto à equipe da escola, esta era constituída por um número de funcionários bastante razoável para a realização das atividades burocráticas, administrativas e pedagógicas. É importante ressaltar, contudo, a insatisfação dos professores e gestores da escola quanto à inexistência de apoio especializado para alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na escola, bem como para os profissionais que trabalham com esses alunos em sala de aula. Informações relativas aos funcionários da instituição podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 3: Demonstrativo dos servidores que atuavam na escola no ano de 2008.

Função que exercem	Número de servidores que exercem a função
Diretora	1
Vice-diretora	1
Bibliotecário	4
Professor de sala de aula (Educação Infantil e 1º ao 5º ano)	16
Professor da sala de vídeo	3
Coordenador pedagógico	2
Inspetor Escolar	1
Orientadora Educacional	1
Auxiliar de secretaria	5
Servente	12
Merendeira	2
Auxiliar de merendeira	2
Vigia	2
Porteiro	2
Professor da sala de Artes	1
Professor da sala de Informática	2
Professor de Educação Física	2
Professor de Reforço Escolar	1
Professor de Apoio Pedagógico	4

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela escola.

Em relação ao aspecto físico, é importante salientar que, no período em que esta pesquisa foi realizada, a escola passava por uma situação peculiar, uma vez que estava em pleno processo de construção do prédio, inaugurado no dia 1º de dezembro de 2008. Após a conclusão da nova sede – que representou uma conquista, um sonho alcançado por toda a

comunidade escolar –, a escola passou a apresentar a seguinte estrutura, visualizada no quadro abaixo.

Quadro 4: Estrutura física da escola.

Instalações	Quantidade
Direção	1
Secretaria	1
Sala dos professores	1
Cozinha	1
Refeitório	1
Salas de aula (EI e Ensino Fundamental)	8
Sala de Informática	1
Sala de Vídeo	1
Sala de Artes	1
Sala de Apoio/Reforço	1
Quadra de esportes	1
Biblioteca	1
Parque Infantil	1
Banheiro Masculino	4
Banheiro Feminino	4
Banheiros Adaptados	2

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela escola.

Convém registrar que, como a obra só foi concluída no final do ano de 2008, durante o processo de intervenção, os profissionais da escola campo da investigação, desenvolviam suas atividades em dois espaços, de modo que as aulas eram ministradas nas salas da sede nova, enquanto que as demais instalações, como secretaria, sala de informática, sala dos professores, biblioteca, sala de vídeo, quadra de esportes, cozinha, refeitório, banheiros e área de recreação, eram compartilhadas com outra escola da rede, situada no mesmo quarteirão onde estava sediada.

Atualmente, além dos banheiros adaptados, as novas instalações da escola possuem rampas de acesso aos diversos ambientes da escola, salas com portas que permitem a passagem da cadeira de rodas e piso tátil, aspectos estes que se constituem em fatores de acessibilidade.

Ainda em relação à infra-estrutura, observamos que a quadra de esportes tem cobertura, o que facilita a realização das aulas de Educação Física mesmo nos dias de chuva ou sol intenso. Também existe uma área coberta na escola, onde funciona o refeitório e são realizadas as reuniões e festividades da escola, sendo utilizada, também, como auditório. A

sala de artes, biblioteca e sala de informática, além de amplas, são climatizadas. Em relação à biblioteca, porém, observou-se que a altura das estantes dificulta o acesso aos livros localizados na parte superior, particularmente pelos alunos que utilizam cadeira de rodas.

As demais salas de aulas são menores, o que não chega a comprometer a circulação dos alunos, pois as carteiras estão, em geral, organizadas em semicírculo ou em pequenos grupos (duplas ou trios). Todas dispõem de um quadro branco e um quadro verde. Em termos de mobiliário e material pedagógico, notamos que há, na escola, apenas uma mesa adaptada para alunos com paralisia cerebral.

Uma vez apresentada a escola onde a pesquisa foi realizada, passamos a descrever o grupo participante da pesquisa.

4.3 CARACTERIZANDO O GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa-intervenção 26 profissionais que atuavam na escola no ano de 2008. Contudo, somente 8 professoras concluíram todas as atividades envolvendo análise, discussão e elaboração de um caso de ensino, fator que as qualificou como participantes do estudo.

Embora apenas 8 professoras sejam analisadas, optamos por caracterizar, neste item, os 26 envolvidos inicialmente, a partir das informações obtidas por meio do questionário aplicado na fase diagnóstica da pesquisa. Tal decisão foi tomada no intuito de traçarmos um perfil de todo o grupo envolvido no processo e que se mostrou disposto a investir no seu desenvolvimento profissional. Acreditamos que esse conhecimento poderá ser útil para a elaboração de outras propostas formativas.

Como se pode observar no Quadro 5, o grupo participante desta pesquisa-intervenção foi constituído por: 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 coordenadora pedagógica¹⁵, 1 inspetora educacional, 12 professores polivalentes (atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental), 2 professores de Educação Física, 2 professoras da sala de informática, 1 professora de artes, 2 professoras de literatura, 1 professora de reforço e 1 professora de apoio pedagógico.

¹⁵ No período de realização desta pesquisa havia apenas uma coordenadora pedagógica para os dois turnos, pois a outra coordenadora esta de licença devido a problemas de saúde.

Quadro 5: Função exercida na escola.

Função	Frequência
Diretora	1
Vice-diretora	1
Coordenadora Pedagógica	1
Inspetora Educacional	1
Orientadora Educacional	1
Professor Polivalente	12
Professor de Educação Física	2
Sala de Informática	2
Professora de Artes	1
Professora de Literatura	2
Professora de Reforço	1
Apoio Pedagógico	1
Total	26

Apesar de haver 16 professoras polivalentes atuando na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível observar, de acordo com a tabela acima, que apenas 12 participaram desta intervenção. Entre as quatro professoras que não participaram do processo, três tinham, no ano de 2008, alunos com alguma necessidade educacional especial em suas salas de aula. Assim, a professora que atuava no 4º ano com uma aluna com Paralisia Cerebral, justificou que não participaria, pois não fazia parte do quadro efetivo da escola, estava apenas substituindo uma professora licenciada por problemas de saúde. Já a professora que tinha uma aluna com Hidrocefalia, não quis participar alegando problemas pessoais/familiares e sobrecarga de trabalho. A professora que tinha uma aluna com Deficiência Intelectual em sua sala de aula, ao retornar do seu período de licença saúde procurou envolver-se com as discussões dos casos, mas alegou não ter condições de participar das outras atividades. A outra professora não justificou os motivos de sua não participação.

No que tange ao tempo de atuação no magistério, esse número variava entre três e trinta e seis anos, sendo que quatro professores tinham experiência profissional entre 3 e 5 anos, quatro entre 7 e 10 anos, três entre 12 e 15 anos, quatro entre 16 e 18 anos, cinco entre 22 e 25 anos e uma 36 anos. Cinco participantes não mencionaram há quanto tempo exercem a profissão. Em relação ao trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, todas as participantes afirmam ter tido alguma experiência¹⁶ com esses educandos em algum momento da carreira.

¹⁶ Optamos por caracterizar se a professora possui ou não experiência com tais alunos, uma vez que esta não é, necessariamente, contínua ou recente.

Em relação à faixa etária, podemos observar que a idade do grupo varia entre 28 e 63 anos, sendo que duas professoras estão na faixa dos 21-30 anos, nove na faixa dos 31-40, quatro na faixa dos 41-50 anos, cinco estão na faixa dos 51-60 e duas estão na faixa dos 61-65 anos. A maioria (34,6%) tem entre 31 e 40 anos de idade. Apenas 2 (7,7%) possuem entre 21 e 30 anos, enquanto que 42,3% se encontram em faixa etária superior aos 41 anos de idade. Vale ressaltar que quatro (15,4%) entrevistadas não informaram a idade. Do total de participantes, 25 (96,2%) são do sexo feminino e apenas 1 (3,8%) é do sexo masculino.

Todas as participantes possuem nível superior em áreas diversas: Educação Física (2), Artes (1), Letras (1) e Biologia (1). O curso superior de graduação predominante no grupo é o de Pedagogia (21). Dezesesseis professoras já possuem ou estão cursando algum curso de pós-graduação *lato sensu*.

Até aqui, foram destacadas características gerais do grupo participante da intervenção. Conforme apresentado anteriormente, das 26 participantes, apenas 8 concluíram todas as atividades e, por esse motivo, fizeram parte do grupo de sujeitos analisados nesta pesquisa e apresentados no tópico seguinte.

4.4 CONHECENDO MELHOR AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO ESTUDO: PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

Neste momento, apresentamos de modo mais detalhado as características pessoais e profissionais das 8 professoras envolvidas no processo de intervenção. Cabe mencionar que a escolha deste grupo foi baseada nos seguintes critérios: a) estar atuando na escola investigada no ano de 2008; b) possuir experiência atual ou anterior com alunos com necessidades educacionais especiais; c) ter participado de todas as fases da pesquisa: análise, discussão e elaboração de casos de ensino.

Para tanto, as informações obtidas por meio do questionário serão complementadas com aquelas relativas às análises do primeiro caso de ensino: *“Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva”*. Optamos, nesse estudo, por substituir os nomes das professoras, de seus alunos e das instituições em que atuam, a fim de preservar suas identidades. Os nomes escolhidos foram: **Flora, Sônia, Ana, Célia, Clara, Dalva, Aline e Liana**. Estes nomes aparecerão com destaque em **negrito** ao longo de todo o texto.

❖ Flora

A professora Flora é casada e tem 55 anos. Concluiu o curso de Pedagogia em 1997 pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental há 25 anos. Trabalha, atualmente, com crianças do 1º ano no turno matutino. Além da graduação possui especialização na área de Ensino Fundamental concluída em 2006 na Universidade Potiguar (UNP).

No ano em que a pesquisa foi realizada a professora não possuía alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula. Em suas análises, relata que, durante o percurso de sua trajetória profissional, vivenciou experiências tanto em instituição privada quando na rede pública, as quais foram permeadas por expectativas, conflitos, frustrações, desafios e conquistas. Descreve que um dos maiores desafios enfrentados em sua vida profissional ocorreu em 2006, quando foram matriculadas três alunas com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula, afirmando ter sentido receio e insegurança.

No tocante à sua formação, embora não especifique, diz que as primeiras informações sobre a Educação Inclusiva vieram com o curso de especialização. Para ela ser/estar professora é aceitar desafios. Nesse sentido, afirma que o seu melhor como professora é estar aberta a aprender e o desejo de poder contribuir para o avanço do processo educacional inclusivo, o que considera algo essencial nos dias atuais.

❖ Sônia

Sônia é solteira e tem 43 anos. Concluiu o curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2004. Possui especialização na área de Gestão Escolar pela Universidade Potiguar (UNP), concluída em 2007. Trabalha como professora do Ensino Fundamental há 16 anos. Iniciou seu trabalho em uma escola particular e atua na rede municipal há oito anos. Sônia trabalha na escola investigada no turno matutino e vespertino, com turmas de 3º ano.

Na ocasião da realização dessa pesquisa, ela possuía uma aluna com Síndrome de Asperger em sala de aula. Sua primeira experiência com a inclusão foi no ano de 2000. Diz que para realizar o seu trabalho contava com poucas informações, adquiridas na formação acadêmica, relativas às “[...] dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência e o respeito que devemos ter por essas pessoas sem, no entanto, tratá-las como coitadas ou incapazes” (Caso 1, Set./2008). Dentre os cursos que participou, nos últimos cinco anos

destaca: Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Natal, Curso de Educação Inclusiva e Congresso Internacional de Formação Continuada.

Para ela, os maiores desafios que enfrenta estão relacionadas ao despreparo para lidar com as dificuldades apresentadas pelos alunos com necessidades especiais, além do desconhecimento acerca das diferentes deficiências. Luta, procura, descoberta, angústia são palavras que melhor caracterizam sua fase profissional na atualidade.

❖ Ana

Ana leciona há 5 anos e começou sua trajetória profissional quando ainda cursava Pedagogia, em uma instituição privada localizada na zona sul de Natal, como auxiliar em uma turma de Educação Infantil, nível III, com crianças entre 4 e 5 anos de idade. Atualmente, é professora concursada na rede pública municipal de ensino de Natal/RN, atuando com uma turma de 2º ano. Diz que, ao assumir esta turma sentiu ansiedade, pois sabia que era uma realidade totalmente diferente daquela que conhecia/vivenciava: “[...] outro nível de ensino, outro nível social, diferentes exigências, mas uma coisa em comum: a obrigação/o dever de democratizar o saber sistematizado, isto é, possibilitar o acesso dos meus alunos aos conhecimentos teóricos/práticos da vida social” (Caso 1, set./2008).

Na ocasião da realização desta pesquisa a professora afirmou possuir dois alunos com necessidades educacionais especiais, ambos sem diagnóstico. Ao falar de sua vivência com a inclusão se reporta ao contexto familiar e descreve a experiência com o irmão que apresenta deficiência intelectual. No tocante à sua trajetória profissional, diz ter recebido informações, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na disciplina de “Introdução à Educação Especial”, sobre nomenclaturas, tipologias das deficiências e aspectos metodológicos. Para ela, uma das maiores dificuldades na inclusão está relacionada às metodologias de ensino. Acredita que o que tem de melhor como professora é “[...] a consciência de que meu papel como educadora é possibilitar aos meus alunos a oportunidade de aprender, paralelamente, a consciência de que essa caminhada é desafiadora e não deve ser desestimuladora. [...]. Que a partir da formação que tive devo me esforçar, ao máximo, para garantir à todos a democratização do saber” (Caso 1, set./2008).

❖ Célia

Célia tem 39 anos e é casada. Concluiu o curso de Pedagogia pela Universidade Potiguar (UNP), em 2002, e a especialização na área de Didática do Ensino pela mesma

instituição, no ano de 2007. Atua como professora há 21 anos. Iniciou seu trabalho em uma escola particular.

Sua primeira experiência com a inclusão foi no ano de 1993, com uma aluna com deficiência auditiva. Em sua formação acadêmica diz ter recebido informações relativas ao processo histórico da educação inclusiva e o que esta vem a ser, quem são as pessoas consideradas com necessidades educacionais especiais e metodologias de ensino. Os principais cursos que realizou, nos últimos anos, estão relacionados ao ensino da matemática e letramento. No momento da pesquisa atuava no 5º ano e tinha um aluno com altas habilidades em sua sala de aula. Por isso, sua principal preocupação é em relação às estratégias de ensino que deve utilizar para motivar e desenvolver as potencialidades do seu aluno. Cansaço, busca, desejo, aprendizagem são palavras que melhor traduzem sua fase profissional.

❖ Clara

Clara tem 35 anos e é casada. Concluiu o curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2001. Trabalha como professora do ensino fundamental há aproximadamente 5 anos. Começou a lecionar quando ainda cursava Pedagogia, tendo experiência tanto na rede privada de ensino, quanto pública, onde atua há 3 anos.

Dentre as participantes dessa pesquisa, a professora Clara é a única sem experiência anterior com alunos com necessidades educacionais especiais, tendo, em 2008, um aluno com paralisia cerebral em sua sala de aula. Em sua formação acadêmica diz ter cursado disciplinas na área da Educação Especial, embora não chegue a especificar os conhecimentos/informações recebidos/as. Diz ter interesse por temas relacionados às metodologias de ensino para motivar os alunos, uma vez que as maiores dificuldades que vem encontrando no seu trabalho diário estão relacionadas ao desinteresse e indisciplina.

Responsabilidade, comprometimento, vontade, esperança são palavras que, para ela, melhor traduzem o ser/estar professora no momento atual. Afirma que o seu melhor como professora é a determinação e o compromisso para com os seus alunos, de modo que estes se tornem pessoas “[...] atuantes em nossa sociedade e, para isso, devem se transformar em cidadãos cumpridores de seus deveres e conhecedores de seus direitos” (Caso 1, set./2008).

❖ Dalva

Dalva é casada e tem 53 anos. Concluiu o curso de Artes pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 1996. Trabalha como professora do Ensino

Fundamental há aproximadamente 20 anos. Por estar atuando como professora de Artes, no turno matutino e vespertino, tem contato semanal com todas as turmas e, conseqüentemente, com os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na escola. Diz que, em sua formação inicial, não recebeu informações sobre a inclusão desses alunos no ensino regular e que as maiores dificuldades que encontra no trabalho com esses educandos estão relacionadas à falta de conhecimentos sobre o assunto e a inadequação do ambiente escolar para atendê-los. Vê a situação atual da profissão como difícil e contraditória. Diz que o que tem de melhor, como professora, é o desejo de “Querer acertar. Ter vontade de fazer bem feito” (Caso 1, set./2008).

❖ **Aline**

Aline é casada e tem 29 anos. É licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), desde 2003. Possui uma Especialização sobre Cultura do Movimento Humano. Trabalha como professora há, aproximadamente, 8 anos. Ao longo de sua trajetória profissional já passou por clubes, escolas privadas, e, atualmente, trabalha em duas escolas públicas, nos turnos matutino e vespertino, com crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo ela “[...] todos os ambientes de trabalho por onde passei, me trouxeram contribuições e abriram meus olhos para a diversidade de público que o profissional tem que estar preparado para trabalhar” (Caso 1, set./2008). Em sua formação inicial diz ter recebido informações sobre a inclusão escolar, sem especificar, porém, que informações seriam estas.

A professora demonstra preocupação com a carência afetiva das crianças, o que, segundo ela, acaba se traduzindo em indisciplina e agressividade no meio escolar. Compreende, nesse sentido, que a educação é o principal recurso na melhoria da vida dos alunos, inclusive daqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial.

Durante a realização desta pesquisa, por atender várias turmas, trabalhava com alunos com características diversas: paralisia cerebral, deficiência intelectual, transtorno global do desenvolvimento. Acredita que o maior desafio que o professor enfrenta com a inclusão é que esta seja feita de maneira plena, “total”. Apesar das adversidades que enfrenta considera-se feliz e realizada com a profissão. “Alegria, paciência, tolerância, dedicação, amor ao próximo, atitude, planejamento, meta, objetivo, realização e nunca se acomodar” são palavras que melhor caracterizam a sua fase profissional, na atualidade. Considera que o que tem de melhor como professora de Educação Física “[...] é o domínio dos conteúdos, a

facilidade de me expressar oralmente, sou objetiva, atenciosa e sou boa de improviso, quando necessário” (Caso 1, set./2008).

❖ **Liana**

Liana é solteira e tem 59 anos. Graduiu-se em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 1976. Leciona há 36 anos. Trabalhou em diversas escolas ao longo de sua trajetória e com alunos com diferentes deficiências. No momento da pesquisa a professora não trabalhava com alunos com necessidades educacionais especiais. Diz que o número elevado de alunos em sala de aula é o que dificulta a inclusão. Sua principal preocupação diz respeito às atitudes dos professores em relação às pessoas com deficiência, desacreditadas, em geral, pelo sistema de ensino. Dedicção, perseverança, amor pela profissão e pelo outro são palavras que a caracterizam como profissional. Acredita, portanto, que o que tem de melhor como professora é “[...] a compreensão de que cresço com os alunos” e que com paciência e dedicação é possível contribuir para o crescimento de todos.

4.5 NOSSA PROPOSTA FORMATIVA: O PERCURSO TRILHADO

Nossa proposta formativa desde a sua idealização até sua execução propriamente dita foi composta pelas seguintes fases: (a) fase preliminar de aproximação com o campo; (b) fase de planejamento e estruturação da atividade formativa; (c) fase de desenvolvimento da intervenção. Tais fases, suas dificuldades e desafios enfrentados com o desenvolvimento desta proposta formativa, serão explicitados a partir deste momento.

4.5.1 Fase preliminar de aproximação com o campo

Tendo em mente a realização de uma proposta formativa em contexto, voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores que atuam em ambiente escolar inclusivo, a primeira fase de nossa pesquisa se deu no período de maio a agosto de 2008, com a imersão no campo. Nesse movimento de aproximação com o ambiente escolar, que constituiu a fase preliminar de nossa intervenção, levantamos as dificuldades, problemas e necessidades formativas dos professores que atuavam na instituição em que a pesquisa foi

realizada, permitindo traçar um perfil dos participantes e obter informações sobre seu contexto de trabalho. Também foram adotados alguns procedimentos éticos com a entrega, à diretora da escola, de um ofício solicitando sua autorização para o desenvolvimento da pesquisa (APÊNDICE I) e, às professoras, um termo de autorização (APÊNDICE J) para divulgação dos dados coletados.

Os primeiros contatos com a direção da escola *locus* desta investigação aconteceram em maio de 2008, via telefone. Na oportunidade foi agendada uma visita à instituição para maior detalhamento de nossa proposta investigativa. Ao longo de nossa conversa, a equipe de direção mostrou-se bastante receptiva à intenção de estudo, colocando-nos a par de algumas das dificuldades que vinham enfrentando na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola e a sua preocupação em promover a formação continuada de seus profissionais para melhor atender a essa clientela. Assim, a direção se comprometeu em conversar com os professores e agendar um momento para que pudéssemos nos reunir com os mesmos para saber de seu interesse e disponibilidade em participar do estudo.

Nosso primeiro encontro com o grupo de professores da escola ficou agendado para o final do mês de maio. Convém mencionar que, no momento anterior à reunião, enquanto aguardávamos na sala dos professores pudemos conversar informalmente com alguns docentes ali presentes. Ao compartilhar suas dúvidas, angústias e dilemas vividos em sala de aula, logo percebemos a expectativa de uma professora que atuava, naquele momento, com uma aluna com Hidrocefalia, sobre a possibilidade de desenvolvermos um trabalho de apoio em sala de aula. Compreendemos que tal expectativa se deve, por um lado, ao fato de que o professor do ensino regular sente-se despreparado para atuar com esses alunos e, por outro, à visão de que, enquanto profissionais da universidade somos detentores de um conhecimento que é capaz de atender a todas as suas angústias. Para evitar confusões, explicamos a esta professora que nossa intervenção não se daria em sala de aula, especificamente com o aluno, mas seria um trabalho com os professores, contribuindo para o aprimoramento de sua formação. Quase que num impulso a professora se coloca na defensiva dizendo que não poderia participar devido a problemas pessoais, além de falta de interesse nesse tipo de proposta. A ela interessava algo mais diretivo e pontual, que lhe aliviasse – de imediato - a sobrecarga de trabalho gerada pela presença daquela aluna em sala de aula. Desmistificar tal visão se tornou, naquele instante, o nosso primeiro desafio, no sentido de sermos aceitos pelos professores da escola, buscando a adesão dos mesmos à pesquisa.

Desta feita, nossa atuação, naquele momento, se deu no sentido apresentar nossa proposta de formação e seus objetivos. Também fizemos alusão aos casos de ensino como

estratégia formativa. Na oportunidade, os professores puderam falar um pouco das suas angústias e dificuldades enfrentadas no cotidiano junto ao aluno com necessidades educacionais especiais. Isso apontou para uma demanda entre aqueles profissionais: a de dialogar e refletir sobre suas práticas, tendo em vista a atual política de inclusão. Logo, tornava-se evidente a motivação do grupo quanto à realização de um trabalho pautado na reflexão da própria prática, considerado por todos enquanto elemento fundamental para o avanço do processo educacional inclusivo.

Por questões de ordem pessoal da pesquisadora e do próprio calendário escolar, retornamos à escola na segunda quinzena do mês de julho para novo encontro com os professores. Num primeiro momento, prestamos alguns esclarecimentos sobre a utilização dos casos de ensino como estratégia formativa. Em seguida, traçamos as linhas gerais da intervenção como, por exemplo, o papel que cada um desempenharia no processo, haja vista tratar-se de uma pesquisa que visa à colaboração entre os sujeitos. Ficou acordado, assim, que, enquanto pesquisadores, seria nossa a responsabilidade de disponibilizar os casos de ensino para serem estudados, cabendo aos docentes, analisar, discutir e elaborar casos de ensino. Além disso, ficou estabelecido que os encontros coletivos, para discussão dos casos, seriam realizados na própria escola, conforme disponibilidade do calendário escolar, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos.

Na oportunidade, aplicamos um questionário informativo, por meio do qual pudemos sistematizar as necessidades formativas dos professores em relação à educação inclusiva, as principais dificuldades enfrentadas e possíveis temáticas para serem abordadas nos casos de ensino, que ficaram assim detalhadas:

- Direitos e deveres de alunos, funcionários, professores, pais e gestores na formação e aceitação dos alunos com deficiência na escola;
- Metodologias para a diversidade;
- Intervenções pedagógicas para casos graves;
- Formas de avaliação;
- Relação família e escola;
- Conceitos sobre as deficiências;
- Recursos pedagógicos;
- Avaliação de aprendizagem;
- Adaptações curriculares;
- Estratégias de ensino/organização da classe;

- Atitudes frente às diferenças.

Após esse processo, retornamos à escola, em outros momentos, para realização das observações em sala de aula e outros espaços, com anotações em um diário de campo da pesquisadora. Esses momentos serviram para uma maior aproximação entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa, fator fundamental num trabalho de natureza colaborativa. Foi possível, nessas idas à escola, conversar informalmente com os professores, o que nos possibilitou conhecer mais de perto as dificuldades vividas no cotidiano da sala de aula, bem como seus anseios, dúvidas e inquietações em relação à educação inclusiva.

Com base nas informações obtidas nessa etapa, passamos para a fase seguinte, de planejamento da intervenção.

4.5.2 Fase de planejamento e estruturação da atividade formativa

Na fase do planejamento da atividade formativa, foram consideradas as informações obtidas a partir das observações e do questionário informativo, com as necessidades descritas pelos professores que atuavam na escola no ano em que a pesquisa foi realizada. A leitura dessas informações nos levou à construção de um programa de intervenção que tem os casos de ensino como principal estratégia investigativa e formativa, tendo a reflexão da prática como eixo central. A adesão da maioria dos profissionais da escola à nossa atividade formativa corrobora a hipótese de que há uma intensa demanda por formação continuada no próprio local de trabalho, onde sejam criados espaços de diálogo, de troca e interlocução, tendo a inclusão como foco.

A fase de planejamento compreendeu, principalmente, a seleção dos casos de ensino e a organização do cronograma de atividades. Conforme explicitado na descrição dos instrumentos de coleta de dados, essa fase se caracterizou por um intenso movimento de busca por situações que pudessem ser utilizadas na forma de casos de ensino. Assim, a partir de uma ampla consulta em diversas fontes (teses, dissertações, revistas, anais de congressos, etc.), encontramos três publicações com relatos com potencial para serem adaptados e transformados em casos de ensino, atendendo aos propósitos deste estudo.

É importante frisar que a escolha dos casos de ensino se deu com base no levantamento dos interesses e necessidades formativas, realizado junto aos professores, ainda na fase preliminar, no intuito de atender às demandas dos profissionais da escola em relação

ao ensino inclusivo, em que procuramos contemplar as principais temáticas elencadas no item anterior.

No total foram apresentados quatro casos de ensino para serem analisados pelas professoras participantes da pesquisa, a saber: 1) Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva (LUSTOSA; FREIRE, 2007); 2) E agora? O que vou fazer? (DUEK, 2006); 3) Do conhecimento do aluno à sua inclusão (DUEK, 2006); 4) Relatando um caso de inclusão no ensino regular (PIVETA; RODRIGUES; NOGUEIRA, 2006).

Uma vez definidos os casos de ensino que seriam analisados, procuramos a direção da escola, no mês de agosto de 2008, a fim de negociar o cronograma das atividades que seriam desenvolvidas, para que fossem incluídas no calendário escolar. Depois de organizado o cronograma de encontros, com os casos de ensino e as respectivas temáticas, demos início ao desenvolvimento da intervenção. Convém mencionar que, embora os temas abordados nos casos se complementem, procuramos apresentá-los aos professores obedecendo a uma seqüência crescente de conhecimentos, visando promover a reflexão sobre a prática docente e o aprofundamento das discussões sobre situações específicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Um quadro, com a previsão dos encontros e das temáticas abordadas em cada caso, aparece no Apêndice L.

4.5.3 Fase de desenvolvimento da intervenção

Neste momento, passamos a apresentar, de forma sucinta, o desenvolvimento do processo de intervenção que ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2008, e que envolveu atividades individuais e coletivas, através da análise, elaboração e discussão de casos de ensino. Procuramos, com isso, contribuir para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores que atuam na escola regular. Trata-se de um processo de cooperação onde estão imbricadas a dimensão formativa e investigativa. Suas nuances permitiram uma aproximação com as crenças, os valores, as concepções, bem como os conhecimentos profissionais envolvidos no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares.

O desenvolvimento da intervenção teve início com a entrega de uma carta de agradecimento e do primeiro caso de ensino *Trajetória Profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva* (LUSTOSA; FREIRE, 2007), realizada entre os dias 18 e

23 de agosto de 2008, durante o horário de estudos e planejamento pedagógico, que ocorria quinzenalmente, com as professoras agrupadas por ano e nível de ensino (Educação Infantil, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano). O período para entrega deste caso foi sugerido pela direção da escola e por nós aceito, entendendo que se tratava de um momento em que, além da entrega do caso, poderíamos interagir com as professoras, prestando possíveis esclarecimentos de dúvidas sobre o trabalho com os casos.

Por dificuldades relativas ao calendário escolar, o primeiro encontro coletivo, agendado inicialmente para o dia 02 de setembro, veio a se realizar no dia 12 do mesmo mês. Nesta ocasião, os questionários com as respectivas análises feitas pelas professoras foram recebidos pela pesquisadora, e o caso *E agora, o que vou fazer?* (DUEK, 2006) foi entregue a cada uma delas para que pudesse ser também analisado. Essa sistemática de recebimento dos questionários e entrega de um novo caso para análise se repetiu no encontro realizado no dia 30 de setembro, quando o terceiro caso *Do conhecimento do aluno à sua inclusão* (DUEK, 2006) foi entregue, e no dia 02 de outubro, com a entrega do último caso para análise *Relatando um caso de inclusão no ensino regular* (PIVETA; RODRIGUES; NOGUEIRA, 2006). É importante esclarecer que o encontro do dia 02 de outubro não estava previsto, pois, inicialmente, a escola não dispunha desta data. A decisão de realizá-lo foi tomada durante o encontro para discussão do segundo caso de ensino, uma vez que as aulas seriam suspensas nos dias 01 e 02 de outubro em razão da obra que estava sendo feita na escola. Assim, de comum acordo, as professoras realizaram a análise do terceiro caso de ensino no dia 1º, para posterior discussão no dia 02 de outubro de 2008. A discussão do quarto e, último, caso de ensino ocorreu no dia 05 de novembro de 2008.

Em relação à ***análise dos casos de ensino***, as respostas dadas pelas professoras eram lidas pela pesquisadora e, sempre que necessário, utilizadas como fio condutor de uma nova indagação, a fim de que as professoras pudessem refletir sobre suas respostas, bem como esclarecer e/ou aprofundar algum aspecto. Em suma, o desenrolar desta atividade obedeceu ao seguinte movimento: a) entrega dos casos de ensino às professoras para a leitura e análise; b) discussão no coletivo; c) leitura pela pesquisadora e devolução às professoras para uma re-análise de suas respostas, incorporadas, se necessário, de novas indagações.

Quanto à ***elaboração dos casos de ensino***, as professoras participantes da intervenção foram motivadas a escrever um caso a partir de uma situação escolar em que ensinaram/tentaram ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, foi entregue, no dia 05 de novembro de 2008, um roteiro com orientações para redação dos casos, os quais foram socializados no coletivo da escola no dia 28 de novembro de 2008. Nesta

oportunidade, os casos foram entregues à pesquisadora em sua primeira versão e devolvidos para os professores no último encontro realizado em 18 de dezembro de 2008 e destinado à avaliação do processo formativo para que fossem feitas as devidas alterações/reformulações. A versão final de cada caso elaborado foi entregue no início do ano letivo de 2009.

Também foram realizados encontros para *discussão dos casos de ensino*, no decorrer do processo de coleta de dados, com o objetivo de favorecer a criação e manutenção de um espaço de reflexão no ambiente escolar, além de aprofundar aspectos tratados individualmente pelas professoras nas respostas aos roteiros de questões presentes em cada caso, gerando novas aprendizagens. Dos cinco encontros realizados, quatro foram destinados à discussão coletiva dos casos de ensino analisados e um para compartilhamento e discussão dos casos elaborados pelas próprias docentes envolvidas no processo formativo. A fim de garantir a participação e envolvimento das professoras nos processos de análise e discussão dos casos de ensino, os encontros acontecerem em dias e horários alternados, nos turnos matutino e vespertino, conforme a disponibilidade das professoras, no período de setembro a dezembro de 2008.

Os encontros destinados à discussão dos casos analisados tiveram duração aproximada de 1 hora e 30 minutos, conforme definido inicialmente, enquanto que o encontro para compartilhamento dos casos elaborados teve 3 horas de duração, dado o volume de situações relatadas. A limitação imposta pelo tempo e sobrecarga de trabalho, decorrente do encerramento do ano letivo, inviabilizou a realização de outro encontro para socialização dos casos elaborados pelas professoras participantes do estudo. Por isso, no último encontro, além de um tempo maior, sugerimos que os casos elaborados fossem discutidos, primeiramente, em pequenos grupos e, posteriormente, socializados entre todos os docentes. Cada grupo recebeu orientações tais como: identificar a temática central de cada caso; identificar as principais estratégias empregadas pela professora protagonista do caso; pontuar idéias e sugestões frente à situação relatada. Os casos considerados mais significativos foram apresentados também no grande grupo, seguidos de discussões e levantamento de alternativas e soluções de acordo com a problemática de cada caso de ensino.

Os encontros ocorreram mediante a responsabilidade de todo o grupo, sendo que, como pesquisadoras/formadoras, assumimos a função de mediação/intervenção nos momentos de discussão e redação das sínteses coletivas, com base nos apontamentos realizados por três participantes durante o encontro. De modo geral, os encontros obedeceram a seguinte sistemática: 1) entrega dos questionários à pesquisadora e leitura da síntese do encontro

anterior (a partir do segundo encontro); 2) discussão do caso a partir de uma questão ou situação vivida pelos professores; 3) fechamento e entrega do próximo caso de ensino.

Após o encerramento das atividades relativas ao processo de intervenção foi realizado um encontro final, no dia 18 de dezembro de 2008, com as professoras participantes para avaliação do trabalho desenvolvido. Para tanto, utilizamos um roteiro de questões abertas. As perguntas eram lançadas em blocos a fim de garantir a fluidez nas falas das professoras sobre os diversos aspectos: opinião sobre pontos positivos e/ou negativos do trabalho; metodologia empregada (casos de ensino); contribuições para a prática docente; aprendizagens ocorridas, etc. Esse momento teve duração aproximada de 1 hora e 30 minutos, sendo gravado em áudio, para posterior transcrição pela pesquisadora.

As linhas gerais da atividade de intervenção foram descritas. Um cronograma dos encontros realizados e das temáticas abordadas em cada caso pode ser visualizado no Apêndice M.

Apresentamos, a seguir, os procedimentos adotados para a análise dos dados coletados.

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Serão considerados, para análise, os dados oriundos dos questionários respondidos pelas professoras na fase de análise dos casos de ensino, os casos de ensino elaborados pelas próprias professoras participantes da pesquisa, além das falas geradas nos encontros para discussão coletiva. Para tanto, realizamos um processo de triangulação entre os dados gerados de forma individual (análise e elaboração de casos de ensino) e coletiva (discussão de casos de ensino). Optamos por tal processo uma vez que depreendemos que os dados obtidos nos diferentes momentos da pesquisa se complementam, tornando possível uma análise mais aprofundada do processo vivido.

Embora esta etapa se concentre no final do trabalho de intervenção, os dados foram sistematizados e analisados, mesmo que parcialmente, ao longo de todo o processo. Na medida em que as atividades eram concluídas, todo material recolhido era transcrito e arquivado de acordo com a sua fonte: análise, elaboração e discussão de casos de ensino.

Com o material organizado, procedemos à análise dos dados, tendo em vista os objetivos da investigação. Para tanto, os procedimentos de construção e análise dos dados obedeceu às seguintes etapas:

- Leitura e releitura de todo material produzido;
- Identificação das recorrências comuns e possíveis focos de análise;
- Identificação das categorias de análise;
- Sistematização dos achados da pesquisa;
- Apresentação da análise dos dados.

A partir deste movimento foi possível definir as categorias de análise, esboçadas ainda na fase diagnóstica da pesquisa, com base no levantamento das dificuldades e necessidades formativas dos professores.

A análise pelos professores do primeiro caso de ensino *Trajectoria Profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva*, e sua posterior discussão no coletivo docente, nos permitiu identificar movimentos comuns nas trajetórias profissionais das professoras participantes do estudo, analisando o modo como estas percebem o processo educacional inclusivo, as dificuldades, os sentimentos gerados por tal processo e a formação.

Assim, a partir das análises empreendidas pelas professoras, em relação a este caso de ensino, estabelecemos as seguintes categorias:

- As primeiras experiências: o desafio de dizer “sim” à inclusão
- Professoras no contexto escolar inclusivo: dificuldades e estratégias de superação
- Os tempos e lugares da formação: como e onde os professores aprendem a ensinar

Os demais casos - *E agora? O que vou fazer?; Do conhecimento do aluno à sua inclusão; Relatando um caso de inclusão no ensino regular* -, conduziram-nos para a identificação e análise dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma prática educacional inclusiva. Em Shulman, L. (1986; 1987) encontramos subsídios relativos aos tipos de conhecimentos necessários ao ensino, e em Tardif (2002) foi possível identificar a natureza e as fontes de tais conhecimentos.

A partir de inúmeras leituras do material coletado, identificamos um conjunto de conhecimentos necessários aos professores do ensino regular, que deram origem às seguintes categorias, constituindo outro tópico em que procuramos situar e analisar os conhecimentos profissionais necessários aos professores para o desenvolvimento de uma prática inclusiva:

- O aluno com necessidades educacionais especiais: características e especificidades
- Ensinar, sim, mas como? Sobre estratégias e metodologias de ensino
- Adaptações Curriculares: o quê, quando e como ensinar e avaliar em meio à diversidade
- Inclusão: o que é? O que pretende? Como fazer?

Ainda em relação aos dados obtidos, por meio da análise individual e coletiva dos casos de ensino, estabelecemos um tópico enfocando os processos reflexivos apresentados pelas professoras do ensino regular, situado no final do capítulo.

Na segunda parte de nossa análise são apresentados e discutidos os dados obtidos, por meio da elaboração de casos de ensino, pelas professoras participantes desta investigação, a partir de suas próprias experiências com alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular. Para tanto, organizamos cada caso em um tópico específico, onde procuramos evidenciar os *conhecimentos profissionais* mobilizados por elas em sua atuação pedagógica e o *processo de raciocínio pedagógico* pelo qual constroem, organizam e utilizam tais conhecimentos.

Em outro tópico, enfocamos os processos reflexivos apresentados pelas professoras participantes do estudo, analisando as potencialidades da estratégia de elaboração de casos de ensino em promovê-los e explicitá-los.

5 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ATUAM EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO: CONTRIBUIÇÕES DA ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DE CASOS DE ENSINO

Neste capítulo, procuramos sistematizar os dados obtidos a partir das análises - individuais e coletivas - dos casos de ensino realizadas pelas professoras participantes da pesquisa. Devido à amplitude da temática abordada e ao volume de informações obtidas na coleta de dados, optamos por realizar um “recorte” acerca do processo vivido, selecionando os principais “episódios”, conforme as categorias emergentes, destacando as possíveis contribuições dos casos de ensino enquanto estratégia investigativa e formativa para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores, face à atual política inclusiva.

Assim, o primeiro caso de ensino *Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva* (LUSTOSA; FREIRE, 2007) foi situado em um tópico específico e analisado separadamente, focalizando a trajetória profissional das professoras participantes do estudo, sentimentos, valores, dilemas e desafios enfrentados no cotidiano junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, bem como sua formação para atuar na perspectiva da educação inclusiva. A aproximação com as trajetórias das professoras e seu contexto de atuação mostra-se relevante na medida em que a prática docente não é neutra, sendo o professor o principal agenciador das políticas educacionais em sala de aula e, cujos conhecimentos, crenças e concepções influenciam seus modos de ser, agir e pensar.

Os dados referentes aos demais casos apresentados às professoras, são analisados em outro tópico, segundo categorias que abordam os conhecimentos profissionais necessários ao professor para o desenvolvimento de uma prática educacional inclusiva. O foco recai, nesse momento, sobre as possíveis contribuições dos casos de ensino para a mobilização, explicitação e ampliação da base de conhecimento dessas professoras para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Para a conclusão desse capítulo, destacamos os processos reflexivos evidenciados pelas professoras do estudo, a partir das análises sobre as práticas descritas nos casos de ensino.

5.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORAS QUE ATUAM EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

Tendo em vista o objetivo de investigar as possíveis contribuições dos casos de ensino, enquanto estratégia formativa e investigativa, para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes que atuam ambiente escolar inclusivo, consideramos relevante partir da análise de um caso que permitisse caracterizar as professoras colaboradoras do estudo, aproximando-nos de suas trajetórias profissionais e de seu contexto de atuação.

A partir da leitura e análise do primeiro caso de ensino as professoras foram instigadas a rememorar suas experiências com alunos com necessidades educacionais especiais, revelando o modo como se constituíram profissionalmente. Nesse processo, identificamos elementos tais como: sentimentos, atitudes, dificuldades, desafios, preocupações, interesses e dilemas da prática; formação inicial e continuada; condições de trabalho; conhecimentos fundamentais para trabalhar na perspectiva da inclusão; fontes de saberes e de aprendizagem profissional.

A seguir, apresentamos a caracterização da trajetória profissional das professoras participantes da pesquisa, a partir da análise que realizaram em torno do caso de ensino *Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva* (LUSTOSA; FREIRE, 2007).

5.1.1 As primeiras experiências: o desafio de dizer “sim” à inclusão

O movimento pela inclusão representa um desafio para os professores do ensino regular, sendo permeado, em geral, por dúvidas, incertezas e inseguranças em relação ao processo educacional do aluno com deficiência. É, pois, no bojo desse contexto que trazemos a reflexão sobre as trajetórias profissionais, no intuito de compreender como as professoras colaboradoras dessa pesquisa concebem e vivenciam o movimento inclusivo nas escolas.

A partir das análises realizadas acerca do primeiro caso de ensino foi possível identificar o que há de comum e de singular nos registros das professoras participantes desta pesquisa, mediante seus posicionamentos e modos de lidar com a inclusão. Percebemos que, apesar dos sentimentos compartilhados, ao se depararem com o aluno com necessidades

educacionais especiais, cada professora vivencia esse momento de forma particular, com base nos conhecimentos que possui, nas relações que trava no seu ambiente de trabalho e experiências anteriores.

As situações de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, presentes nos registros das professoras, evidenciam reações e sentimentos conflitantes que parecem estar intimamente relacionados à crença de que não sabem ou não estão preparadas para lidar com esses novos sujeitos em sala de aula, exigindo-lhes novas capacidades e saberes, e a construção de uma série de estratégias, até então, desconhecidas. Revelam, ainda, preconceitos e estereótipos direcionados a esses alunos.

[...] um dos maiores desafios na minha vida profissional ocorreu em 2006, quando foram matriculadas três alunas com necessidades educacionais especiais. Ao ser informada que receberia essas alunas, todas com faixa etária e limitações diferentes, fiquei desesperada. Logo pensei: o que fazer? O que vou ensinar? Será que são capazes de aprender? Como agir com essas crianças? (**Flora**, Caso 1, set./2008).

Meu primeiro contato com um aluno especial aconteceu no ano de 2000 [...]. Sentia-me péssima com a situação, pois não tinha como dar-lhe a atenção necessária e, mais que isso, não sabia o que fazer, isto é, como trabalhar com ela. E o pior, nem eu, nem ninguém da escola. Quando buscava apoio ouvia coisas do tipo: “dê alguma coisa para ela se entreter até a aula acabar, ela não vai aprender nada mesmo” (**Sônia**, Caso 1, set./2008).

A primeira aluna que tive com necessidades educacionais especiais me causou bastante insegurança e ansiedade no início, pois antes de conhecê-la melhor, algumas colegas de trabalho já me diziam o quanto seria difícil (**Ana**, Caso 1, set./2008).

Apesar de já trabalhar na área educacional há uns 5 anos até o presente ano ainda não havia tido nenhum aluno especial [...]. Para minha surpresa, este ano recebi em minha turma dois alunos especiais “diagnosticados”. Foi quando realmente me senti perdida, despreparada, angustiada e insegura, sem saber como agir e trabalhar com tais alunos, até porque são diferentes as necessidades de cada um deles (**Clara**, Caso 1, set./2008).

No ano de 1993 recebi uma aluna no maternal com deficiência auditiva. Aquela foi, sem dúvida, a experiência mais marcante até então. Procurei recebê-la de braços abertos, bem como o grupo de alunos que nem mesmo parecia perceber a sua deficiência. Logo que o grupo compreendeu a rotina do dia-a-dia do maternal começou a acompanhar Laura em suas brincadeiras e curiosidades, o que me obrigava a sair do planejado a todo instante. Isso me deixava muito angustiada, pois como poderia me comunicar com ela se não me ouvia? (**Célia**, Caso 1, set./2008).

[...] tive aluno com deficiência auditiva, entretanto, não considero aquele trabalho como inclusivo, visto que não havia nenhuma preocupação nem por parte dos professores, nem equipe técnica com a avaliação ou metodologia. Ele apenas estava na escola (**Liana**, Caso 1, set./2008).

De modo geral, essas falas indicam que o desconhecimento sobre as especificidades do processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais é motivo de angústia entre as professoras do ensino regular, logo que se deparam com essa situação em sala de aula. Diante do choque sentido, no início do trabalho com esses alunos, ficam imobilizadas. Ou seja, a angústia, num primeiro momento, tem um efeito paralisante sobre as docentes que afirmam, inadvertidamente, ‘não saber como lidar’ ou ‘não saber o que fazer’ com esse aluno em sala de aula. Essa atitude é reveladora da postura daí decorrente, em que, por meio dessas afirmativas as professoras buscam argumentos para justificar a falta de atenção destinada àquele educando, já que “*seria difícil*”, ou, ainda, porque “*ela não vai aprender nada mesmo*”.

Notamos, aí, uma tendência bastante comum entre os profissionais que atuam nas escolas, de procurar prever até aonde esse aluno é capaz ou não de chegar, definindo, de antemão, fatores de seu sucesso ou insucesso escolar. Isso fica evidente no momento em que a professora **Sônia** busca apoio junto a seus pares que, ao que tudo indica, desacreditavam do potencial daquela aluna, de sua capacidade em aprender, dando a entender que não valia à pena investir em seu processo educacional. A inclusão deste educando apresenta-se, assim, dissociada dos elementos oriundos da organização escolar, que se abstém de mudanças voltadas para receber e atender todos os alunos em sua singularidade. Ocorre, neste caso, apenas, sua mera inserção física, sem que haja um esforço no sentido de conhecer suas potencialidades e atuar de maneira a fazê-lo avançar em sua aprendizagem.

Tais reações e atitudes guardam relação com as imagens construídas acerca das pessoas com deficiência tidas, em geral, como “seres diferentes”, destoantes do aluno considerado padrão ou regular. Constatamos, inicialmente, que essas professoras vêem o aluno com deficiência como alguém incomum, “fora do normal” ou *anormal*, sendo motivo de medo e desconforto para o professor que, focado na suposta falha do aluno, não consegue ver a pessoa por trás da deficiência, vincular-se e, até mesmo, desenvolver um projeto de ensino e aprendizagem que seja significativo para ele. Os relatos abaixo são representativos desse aspecto:

No que se refere à realização das atividades escritas, [a aluna] não as compreendia, ficava todo tempo desenhando bolinhas, no caderno ou na folha dada pela professora. [...]. Assim iniciou e terminou o ano (**Sônia**, Caso 1, set./2008).

Aluno normal é normal, aquele que entende o que eu falo, responde com coerência, se desloca normalmente, etc.. “Especial” tem alguma limitação, talvez pequena, mas tem, por isso é “especial” (Dalva, Caso 1, set./2008).

A menina, segundo a mãe, tem apatia e o menino tem paralisia cerebral, não fala e usa cadeira de rodas [...] acreditava que eles não teriam muito progresso, além da socialização ser um “bicho de sete cabeças” (Clara, Caso 1, set./2008).

Essas descrições contêm alguns dos estereótipos e preconceitos instituídos no imaginário docente sobre a pessoa com deficiência, predominando concepções que reforçam a imagem de impossibilidade e as limitações do sujeito percebido como diferente. Isso evidencia o modo como a deficiência é interpretada no contexto escolar, tida enquanto fenômeno centrado no indivíduo, ignorando, assim, as condições concretas às quais está circunscrita. A partir do momento em que “[...] passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este, não com o indivíduo. E, assim, idealizamos uma vida particular dos cegos, dos surdos, que explica todos os seus comportamentos de uma forma inflexível, por exemplo: ele age assim porque ele é cego” (SILVA, 2006, p. 427).

Ao centrarem o seu olhar no que falta ao aluno, em detrimento do seu potencial, essas professoras interpretam a diferença como algo que inviabiliza a sua aprendizagem, ao invés de um “[...] valor, que ajuda à compreensão e à aceitação dos outros, ao reconhecimento das necessidades e capacidades de cada um, contribuindo para que todos respeitem todos” (SILVA, 2009, p. 29). A deficiência, assim, assume uma conotação negativa, conferindo àquele que a possui a condição de incapacidade de aprender e, conseqüentemente, de estar na escola.

A problematização dessas concepções foi uma constante, não apenas na discussão deste caso de ensino específico, mas em todo o processo de intervenção, no sentido a que se refere Carvalho (2004b) quando alerta para o fato de que os entraves relativos à deficiência, em suas diferentes manifestações, não podem ser confundidos com impedimento ou incapacidade, uma vez que estes decorrem da própria sociedade. No tocante ao processo de escolarização, a autora menciona que as representações acerca da deficiência presentes no imaginário docente interferem, sobremaneira, na dinâmica de sala de aula, impedindo que esses alunos recebam as respostas educacionais de que necessitam.

Reportando-nos ao grupo investigado, constatamos que, diante do estranho, do diferente, do desconhecido, o professor sente-se desestabilizado, o que acaba gerando resistências, e até mesmo, a recusa por parte deste profissional em trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais em classe regular, conforme indica a fala a seguir:

[...] no meu entender, muitas vezes, o professor tem essa rejeição quando a criança com deficiência chega, porque no fundo, no fundo, vai ser mais trabalho pra ele, não há como fugir dessa realidade. [...]. Então, um dos pontos dessa rejeição também é por isso, porque a professora que tinha 30 alunos que podiam ir ao banheiro sozinhos e ela podia estar na sua “zona de conforto” enquanto o aluno ia ao banheiro, hoje ela não vai mais ficar, hoje ela tem que acompanhar, tem que se desdobrar, tem que fazer força, tem que esperar meia hora... isso é a situação ideal? Não é! (**Aline**, Caso 1, Encontro Coletivo, 12/09/2008).

Este fragmento explicita que o pouco contato e a falta de orientação para trabalhar com alunos com deficiências, além dos estereótipos que podem gerar, se constituem em fatores desencadeadores desta rejeição/recusa, ao passo que tira o docente da sua “*zona de conforto*”, exigindo-lhe um desprendimento e um tempo maior de dedicação a esse aluno, o que nem sempre conflui com as condições de trabalho existentes nas escolas.

Pelo acima exposto, podemos inferir que a inclusão ainda é motivo de dúvidas, conflitos e interrogações entre essas profissionais, na medida em que buscam se apropriar desta realidade. Entretanto, não podemos perder de vista, nesta discussão, o fato de que a inclusão, mais que um mero modismo, representa um direito e uma conquista das pessoas com deficiência de terem acesso aos mais diversos espaços sociais, dentre eles, a escola. A deficiência, portanto, não diz respeito a um conceito abstrato, mas historicamente construído, como bem afirma Mantoan (2003b, p. 28):

Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe, portanto, considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é *inventada* e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional.

Nessa direção, a professora **Ana** pontua que a assunção do processo inclusivo, nas escolas, passa pela aceitação dos profissionais do ensino e afirma:

[...] eu acho que a primeira coisa que um educador tem que ter, ao receber esse aluno na sala de aula, é dizer: “- posso não saber fazer, mas tenho que aceitar essa criança, tenho que aprender com ela, porque ninguém está preparado”. Eu acho assim, ninguém está preparado pra receber uma criança dessas, ninguém tem essa receita (**Ana**, Caso 1, Encontro Coletivo, 12/09/2008).

Segundo ela afirma, educar/incluir prescinde de uma receita, requerendo, antes de tudo, uma atitude positiva por parte do professor em relação ao aluno com deficiência. Essa mesma professora coloca que, passada a angústia, diante do contato inicial com uma aluna com deficiência, ou seja, superado o impacto gerado pela sua presença em sala de aula, ela decide aceitar a diferença da sua aluna, assumindo o compromisso com a docência: “[...] passada a angústia inicial de não ter uma “receita” para lidar com aquela situação, resolvi encarar a situação e a aceitar minha aluna” (**Ana**, Caso 1, set./2008). Tal afirmação sugere que a predisposição dos professores em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é um fator condicionante dos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem. “Por isso, uma atitude positiva já constitui um primeiro passo importante, que facilita a educação destes alunos na escola integradora” (MARCHESI; MARTIN, 1995, p. 20).

Observamos, nesse contexto, que algumas professoras optam por dizer *SIM* à inclusão, assumindo esse desafio por compreenderem que a diferença não pode ser vista como um problema previamente colocado no aluno. Sobre isso, **Flora** coloca que, no início, a inclusão provocou medo e insegurança, sentimentos que, com o tempo, foram substituídos por uma postura de confiança na capacidade do aluno, pela compreensão de que as diferenças são inerentes aos seres humanos e que é preciso respeitar o ritmo de cada um, enxergando para além da deficiência.

Durante a trajetória profissional, ao vivenciar essa experiência, senti muita dificuldade, tendo em vista que o diferente nos assusta e nos obriga a mudar nossa maneira de pensar e agir. Desta feita, cabe a nós professores estarmos atentos, mesmo com nossas inseguranças, passando a ter novo olhar com relação a essas crianças, enxergando antes da sua deficiência o ser humano que tem uma história e direitos como cidadão (**Flora**, Caso 1, set./2008).

Essa narrativa confirma o acima exposto em relação à atitude do professor enquanto fator relevante para a efetivação do projeto inclusivo, sendo imprescindível que ele consiga enxergar o outro para além da sua deficiência, concedendo-lhe o lugar de um ser de capacidades e potencialidades, ao invés de ater-se à sua limitação, à sua dificuldade. Referimo-nos aqui, à possibilidade do professor redirecionar o seu olhar sobre esse o outro “diferente”, a fim de promover avanços na aprendizagem desse aluno, tido como alguém

digno de ter sua singularidade reconhecida e respeitada, onde o foco recaia sobre a diferença e não meramente sobre a deficiência (DUEK, 2006).

Desta feita, as análises realizadas pelas professoras apontam que o estranhamento decorrente dos primeiros contatos com esses alunos vem acompanhado, não obstante, por sentimentos de pena e de comiseração, os quais parecem ser ressignificados a partir da convivência em sala de aula. A experiência de trabalhar com esse alunado vem contribuindo para que as professoras participantes do estudo revejam seus (pré-)conceitos e posturas, auxiliando na formação de atitudes positivas, de reconhecimento e valorização das diferenças. O trecho a seguir elucida essa questão:

[...] foi a convivência com essas crianças que me ajudou a mudar aquela visão de “pena” de “coitadinho” e passei a aceitar e respeitar as suas diferenças. [...]. Quanto ao desenvolvimento desses alunos, [...] é possível observar avanços na sua aprendizagem dependendo da intervenção do professor, seja individualizada ou em grupo (**Flora**, Caso 1, set./2009).

Transparece, nesse relato, uma mudança gradual nas concepções e ações desta professora em relação à pessoa com deficiência. Trata-se de um processo contínuo, em que a imagem que ela tinha desses alunos foi, aos poucos, dando lugar ao investimento nas suas capacidades. Além disso, demonstra ter consciência do seu papel de mediadora da aprendizagem, cabendo a ela organizar situações de ensino com o objetivo de que o aluno avance/progrida em seu percurso de escolarização.

Sobre isso, Carvalho (2004b, p. 36) comenta que a nossa constituição é dinâmica, porque evoluímos e nos modificamos, de modo que a percepção sobre a diferença do outro também pode ser alterada, na medida em que temos a oportunidade de conviver com ela. Para a autora, incluir “[...] implica, incondicionalmente, na mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos”.

Incluir exige, pois, maior desprendimento e abertura por parte do professor, bem como disposição para aprender e refletir sobre a própria prática, colocando-se no lugar de agente produtor do seu saber. Isso significa dizer que, ao lado das condições físicas e materiais, amplamente necessárias para a segurança e bem-estar de todo e qualquer aluno na escola, as atitudes da comunidade escolar são cruciais para o avanço da inclusão.

De qualquer forma, “*esse é um processo doloroso*” como algumas professoras, em diversos momentos, fizeram questão de frisar, marcado por sentimentos contraditórios em

relação à inclusão e ao papel que lhes cabe nesse processo. Analisados em conjunto, estes registros mostram diferentes reações frente à diferença em que as professoras parecem passar por um movimento intenso de descobertas, delineando a possibilidade de mudanças na forma de ver e se relacionar com as pessoas com necessidades educacionais especiais em razão de alguma deficiência. Nesse percurso, vão se revelando concepções e dificuldades vividas com a inclusão, bem como posturas e formas de lidar com a “nova” situação que se apresenta, discutidas no tópico a seguir.

5.1.2 Professoras no contexto da escola regular: posicionamentos frente à inclusão

Ao retratarem aspectos da sua prática profissional, as professoras colaboradoras da pesquisa evidenciam concepções relativas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino comum, dificuldades que enfrentam no cotidiano com esses alunos e o que têm feito para superá-las. Assim, ao descreverem sobre a inclusão na escola em que atuam, verificamos que algumas profissionais reconhecem as vantagens, posicionando-se de modo favorável à inclusão, enquanto outras ainda demonstram reservas em relação à validade desse processo, mobilizadas pelo que consideram como imprescindível à construção de uma escola inclusiva.

Carvalho (2004b), referindo-se ao paradigma inclusivo e suas repercussões para o ensino, afirma que uma escola inclusiva implica num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças, respeitando e valorizando as necessidades dos alunos. Implica, ainda, em apoio mútuo e trabalho de parceria, resultando em benefícios para todos. Nesse viés, a autora alerta para o fato de que não se pode conferir à escola o sentido de espaço físico, apenas, no qual devem ser introduzidos todos, para dele constar.

Essa concepção de inclusão como algo que vai além da mera inserção do aluno na escola pode ser abstraída nos registros das professoras participantes desse estudo, embora o façam sob diferentes matizes, conforme considerações a seguir:

É conflitante para mim a inclusão na escola. A escola não está preparada para comportar tantos problemas com diversas complexidades (Dalva, Caso 1, set./2008).

Acredito que o caminho, realmente, é incluir essas crianças em uma escola regular, porém, as escolas não se encontram preparadas tanto fisicamente

como na parte pedagógica que também deixa a desejar por falta de recursos, estratégias e falta de auxílio ao professor (**Aline**, Caso 1, set./2008).

O que tenho presenciado na verdade é uma falsa inclusão, pois as escolas, de certa forma, são obrigadas por lei a receber esses alunos, mas não estão preparadas para desenvolverem um trabalho competente com eles, assim sendo, o aluno, na maioria das vezes está na escola, mas é como se não estivesse (**Sônia**, Caso 1, set./2008).

[...] incluir não tem receita, por isso, a maior dificuldade que vejo é fazer/possibilitar o avanço dessas crianças cognitivamente (**Ana**, Caso 1, set./2008).

A meu ver “incluir” não significa simplesmente matricular o aluno com necessidades educacionais especiais na sala de ensino regular, ignorando as suas necessidades [...]. Vejo a inclusão como a possibilidade de se trabalhar a cidadania, o respeito, a socialização, o direito à igualdade e o aprendizado com as diferenças [...] a inclusão traz vantagens, favorecendo não só o desenvolvimento do aluno, a interação com os demais colegas, a autonomia, bem como melhoria das habilidades profissionais (**Flora**, Caso 1, set./2008).

A meu ver, a inclusão [...] é excelente, tanto para a criança especial quanto para os alunos ditos “normais”, pois ambos têm muito a aprender um com o outro, assim como o docente que vai ampliar seus conhecimentos para trabalhar com tais crianças especiais (**Clara**, Caso 1, set./2008).

A partir desses relatos, pudemos detectar que, ao apresentarem visões distintas sobre o fenômeno da inclusão, estas profissionais tendem a se colocar, ora como partícipes, ora como expectadoras da situação. Tais atitudes refletem a maneira como a inclusão é concebida por essas docentes: como produto ou como processo. De acordo com Anjos, Andrade e Pereira (2009), a inclusão ao ser definida como produto acabado resume-se à sua aceitação ou não pelas pessoas; enquanto processo, a inclusão representa tentativas, erros e acertos de todas as pessoas envolvidas. Assim como as autoras, pensamos que esta distinção se faz necessária, visto que a partir da postura que as professoras assumem perante esta realidade fica pressuposta ou não a possibilidade de interferir nela.

A idéia de inclusão como produto pode ser percebida, de forma mais contundente, nos relatos das professoras **Dalva** e **Aline**, ao apontarem a falta de condições da escola para receber esses alunos como fator impeditivo da inclusão, ao invés de um projeto a ser construído e, do qual, o professor também é parte integrante. Essa atitude, conforme nos lembra Silva (2008), é representativa da descrença no processo inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais, pois atribuída ao campo das idealizações e, por isso, incapaz de ser concretizada na escola tal como hoje se constitui.

De modo semelhante, **Sônia** também entende que a inclusão desse aluno, no ensino regular, é uma condição difícil de ser alcançada. A idéia que parece vigorar, em seu discurso,

é a de que a inclusão é fruto de um movimento externo aos muros da escola. Por entender a inclusão como algo que se situa do lado de “fora” da sala de aula, afirma que a mesma, tal como ocorre, se caracterizaria por uma “*falsa inclusão*”, isto é, uma situação em que o aluno está na escola “*mas é como se não estivesse*”. Nesta perspectiva, inclusão e exclusão, ao invés de conceitos antagônicos, surgem como faces da mesma moeda, segundo afirma Lunardi (2001), uma vez que a participação do aluno com necessidades educacionais especiais em um processo de escolarização junto a outros alunos, não significa estar incluído e usufruir dos benefícios que supostamente a inclusão proporciona.

Queremos chamar a atenção, ainda, para a afirmação da professora **Aline** de que “[...] *o caminho, realmente, é incluir essas crianças em uma escola regular*”, dando a entender que a proposta da inclusão representa um elemento de justiça social para com aqueles indivíduos que, historicamente, tiveram os seus direitos negados. Isso, se somado à idéia de que a escola não está preparada para atender a esses alunos, demonstra que o processo de apropriação do ideal inclusivo pelos professores do ensino regular, a exemplo da professora **Aline**, é composto de idas e vindas, podendo se mostrar, por vezes, paradoxal. Ou seja, mesmo acreditando na inclusão enquanto um direito que deve ser assegurado pela escola, esta professora vivencia um conflito pessoal de modo que ainda não é capaz de se colocar como parte ativa na busca pela concretização deste processo. Por isso, confirmamos o exposto por Carvalho (2004b, p. 61), de que não poderá existir uma legítima inclusão escolar, se “[...] desconsideramos os apelos de nossos professores, aprisionando-os num ideal do qual ainda não se apropriaram, pois isso leva tempo e é um movimento de dentro para fora”.

Preocupadas com os desdobramentos da proposta inclusiva para a atuação docente, estas profissionais compartilham a idéia de que a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular ocasiona dificuldades para o professor. Estas, por sua vez, podem estar relacionadas ao sentimento de impotência do docente diante das próprias limitações (falta de conhecimento, dificuldade de interação com o aluno); e do seu contexto de trabalho (falta de recursos materiais e humanos, inadequação do espaço físico, turmas numerosas, etc.); frustração por não conseguir realizar o seu trabalho; etc.

O depoimento da professora **Dalva** foi selecionado uma vez que possibilita ilustrar esses aspectos. Nele, é possível perceber que a situação por ela vivida, quando se deparou com a necessidade de levar uma aluna com paralisia cerebral ao banheiro, colocou-se como algo inusitado, fugindo às suas atribuições como profissional do ensino. Nesse sentido, destaca que o aluno com deficiência física ou com alguma outra limitação, poderá requerer

cuidados diferentes dos demais, exigindo maior atenção, dedicação e conhecimentos específicos, além de um apoio mais sistematizado em sala de aula. Nesse sentido descreve:

Temos vivido uma situação aqui na escola com uma aluna, ela tem Paralisia Cerebral e usa cadeira de rodas, ela sentiu necessidade de ir ao banheiro e a gente foi. Nós estamos vivendo [...] uma situação ruim, muito ruim, porque eu não entendia o que a menina falava, como lidar, porque ela é cadeirante, então aquela questão de se deslocar. A gente saiu, foi ao banheiro, mas foi complicado, porque nem eu, nem ela [referindo-se à professora de Literatura] ficamos com ela diretamente. Uma olhava pra outra pensando como a gente podia se ajudar. Então, como é difícil trabalhar uma situação dessas, muito difícil (**Dalva**, Caso 1, Encontro Coletivo, 12/09/2008).

Chama a atenção, na fala acima, a aflição desta professora por não conseguir atender à aluna com paralisia cerebral. Por um lado, essa questão nos remete à fragilidade que o professor sente na sua formação, à falta de treinamento e ao fato de que a presença de uma dada peculiaridade em sala de aula está a lhe exigir novos conhecimentos e habilidades profissionais, bem como modificações em sua prática pedagógica, ajustando-se às necessidades do contexto e da aluna em questão. Por outro, alerta para os estereótipos e preconceitos comumente destinados às pessoas com deficiência e o cuidado que se precisa ter para que as diferenças dos alunos não sejam encaradas como entraves à prática docente e, sim, como um recurso que carece ser valorizado e explorado em benefício de todos (BAPTISTA, 2001).

Ganha relevo, nesta discussão, a demanda do professor do ensino regular por conhecimento e por um maior apoio em sala de aula. No tocante ao primeiro aspecto, Melo e Ferreira (2009) afirmam que a obtenção de conhecimentos acerca de determinadas especificidades representa um elemento importante na desmistificação de representações equivocadas dos professores em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas escolas comuns, o que poderá ter reflexos positivos para sua atuação profissional, bem como para a aprendizagem dos referidos estudantes.

Com base em resultados obtidos em sua pesquisa, realizada com professores que atendem a alunos com deficiência física na Educação Infantil, esses mesmos autores definem que

[...] há uma necessidade de se incluir na formação de pedagogos conteúdos específicos que possibilitem aos professores saber lidar com as

particularidades que envolvem o cuidar da criança com deficiência física, particularmente, daquelas que apresentam seqüelas neurológicas, como os aspectos relacionados ao manuseio, transferências, auxílio a locomoção, posicionamento corporal adequado, entre outros (MELO; FERREIRA, 2009, p. 121).

A questão do apoio, por sua vez, ecoa na fala das professoras como pré-condição para que a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, na escola regular aconteça. A professora **Dalva** diz que a vivência com a aluna com paralisia cerebral apontou para o fato de que o apoio, na escola investigada, ocorre de maneira improvisada e bastante superficial, por restrições do próprio corpo docente que não dispõe de profissionais “habilitados” capazes de “lidar com essa situação”. Deixa transparecer, assim, que a escola vem se mobilizando no sentido de efetuar a matrícula desses alunos, sem, contudo, garantir as condições necessárias para o atendimento educacional dos mesmos.

[...] aí que a gente viu a necessidade de se ter na escola pessoas realmente habilitadas para lidar com essa situação, porque incluir não é só pegar a criança e jogar na escola de qualquer jeito, não é assim (**Dalva**, Caso 1, Encontro Coletivo, 12/09/2008).

Tal aspecto também foi enfatizado na pesquisa realizada por Melo e Ferreira (2009), na qual os sujeitos investigados atribuíram grande importância aos profissionais da saúde, sobretudo ao fisioterapeuta, para prestar informações e orientações acerca da condição da deficiência física apresentada pela criança, uma vez considerado o papel desse profissional como fundamental na promoção e efetivação da inclusão dessas crianças na escola regular.

Depreendemos, pois, que a demanda por profissionais “habilitados” encontra-se intimamente relacionada à idéia de que o professor do ensino regular não dispõe dos conhecimentos necessários para atender aos estudantes com alguma demanda específica, inseridos nas classes regulares. Sem conseguir enxergar a processualidade da inclusão e da própria ação pedagógica, a professora **Dalva**, na continuidade do seu relato, remete-se à falta de conhecimento como condição fixa e imutável, ignorando o fato de que muitos conhecimentos são construídos no próprio contexto da prática.

[...] Tem situações que eu não sou capacitada, então, como é que eu vou lidar com uma necessidade física, psicológica, ou qualquer outra, que não é da minha alçada. Eu sou professora de Artes, eu não tenho conhecimento para

trabalhar com uma pessoa que tem uma limitação neurológica, psicológica, eu não sou preparada para isso (**Dalva**, Caso 1, Encontro Coletivo, 12/09/2008).

Ao afirmar que os alunos com necessidades educacionais especiais não são da sua “alçada”, a professora demonstra sua tendência em deslocar a responsabilidade a outros profissionais, trazendo implícita a idéia de que a aprendizagem destes educandos ocorre por processos diferenciados, o que, supostamente, requer métodos e técnicas especializadas, além de conhecimentos que estão fora do seu alcance. Mantoan (2002), por sua vez, atenta para o fato de que o trabalho com esses alunos prescinde de técnicas e métodos, necessariamente diferentes dos que já são empregados nas escolas, sugerindo que ensinar na perspectiva inclusiva, ao invés de individualização/diferenciação para alguns, implica em uma reorganização geral da prática pedagógica, empregando estratégias capazes de atender a todos.

Essa questão torna-se bastante delicada, haja vista que a existência de dispositivos de apoio, sobretudo aqueles ditos “especializados”, pode servir para alavancar a inclusão, ou, ainda, servir de “desculpa” para o eterno despreparo da escola, de modo que esta nunca chegue a ocorrer de forma plena, criando, assim, uma linha divisória muito tênue entre os processos geradores da inclusão e da exclusão de determinados alunos na sala de aula.

Em meio a esse cenário, procuramos chamar a atenção do grupo participante da pesquisa, para o fato de que receber apoio não é o mesmo que transferir responsabilidades, pois, como bem afirma Rodrigues (2008, p. 11), na perspectiva da promoção da educação inclusiva, “[...] o professor com todo o conjunto de competências e experiências que tem é certamente o principal recurso em que a Educação Inclusiva pode se apoiar”.

Parece fundamental, portanto, que a escola, enquanto instituição, “acorde” para a inclusão, indo além das questões de ingresso e de acessibilidade do aluno com necessidades educacionais especiais, buscando formas que permitam qualificar a sua permanência no ensino regular. Este acordar da escola, segundo Moreira (2004), é complexo, pois a passagem para a inclusão significa mudança na dinâmica institucional e em cada um de nós, reconhecendo que todos, professores, alunos, funcionários e comunidade em geral são, de alguma forma, co-sujeitos desse processo, o que conduz, invariavelmente, à uma outra forma de ver a inclusão, concebida, então, como processo.

A concepção de inclusão como processo, por sua vez, pode ser abstraída do relato da professora **Ana**, ao afirmar que para incluir não existe receita e que o ensino inclusivo é

aquele que visa “[...] possibilitar o avanço dessas crianças cognitivamente”. Isso revela, não obstante, o compromisso da professora para com a aprendizagem do aluno, indicando uma visão de inclusão como algo que vai além da socialização, e que diz respeito, também, aos aspectos de ordem cognitiva, evidenciando a necessidade de promover a aprendizagem desses alunos, independente de suas características.

Flora e Clara parecem compartilhar desta visão, ao apontarem que a inclusão, em seu decurso, traz benefícios para todos os envolvidos nesse processo, porque promove, entre outros aspectos, a interação e a troca de saberes entre os pares. Acreditam, ainda, que a convivência com as diferenças contribui para dirimir atitudes preconceituosas e para construção de relações assentadas em valores como o respeito e a solidariedade. Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), as vantagens de se incluir alunos com necessidades educacionais especiais na classe regular são inquestionáveis e vão, desde o progresso no desenvolvimento do próprio aluno, como na melhoria das habilidades profissionais.

Inicialmente as professoras destacam os benefícios da inclusão para o aluno com necessidades educacionais especiais, na medida em que este passa a conviver com os colegas, revertendo-se em ganhos sociais, afetivos e cognitivos. Também destacam os benefícios da inclusão para os demais alunos, que passam a reconhecer e valorizar as diferenças. Sobre isso a professora **Flora** aponta que “[...] a presença desses alunos com os demais, em ambiente de sala de aula do ensino regular é de fundamental importância, pois constatamos, na prática, que o contato com eles desperta valores e a turma torna-se mais cooperativa e humana”.

Nestas circunstâncias, a inclusão surge como uma resposta ao próprio desafio que ela impõe, de mudança no modo de ver e de se relacionar com as pessoas que tem alguma deficiência. Sobre isso a professora **Clara**, na continuidade do seu discurso, expressa a possibilidade da inclusão contribuir para a superação de atitudes tais como: “[...] a discriminação por diversas pessoas, a falta de esclarecimento por parte de familiares, de como melhor agir em determinadas situações”. Esse aspecto corrobora com o anteriormente exposto, ao mencionarmos reações comuns entre os profissionais da educação, as quais indicam que as barreiras atitudinais ainda estão muito presentes no contexto escolar, sendo motivo de preocupação para esta professora.

Além do que já fora mencionado, estas professoras afirmam que a inclusão escolar vem contribuindo para a melhoria de sua ação pedagógica, e para a aquisição e ampliação de seus conhecimentos profissionais. Situam que a convivência com esse aluno se reverte em

aprendizagem docente, servindo de estímulo na busca por novas formas de ensinar, contribuindo, assim, para a melhoria das práticas profissionais.

Enquanto professora, aprendi muito mais com todos meus alunos do que realmente ensinei e tudo que aprendi me valeu para conhecer o verdadeiro mundo e pude perceber tudo o que ele nos oferece, além de rever alguns conceitos e práticas e crescer como pessoa. Passei a respeitar ainda mais os seres humanos e compreender as individualidades, tornando-me uma pessoa melhor, mais humana e mais paciente (**Clara**, Caso 1, set./2008).

A inclusão, assim, se reverte em fator de crescimento profissional e pessoal para o professor, que se torna mais atento às necessidades de seus alunos, buscando compreendê-los em suas singularidades, possibilitando a revisão de seus conceitos e práticas. Nesse sentido, Lima e Lima (2009) confirmam que somente no contato com o outro que a educação se dará completamente inclusiva, pois só a partir da vivência em sala de aula que o professor sentirá necessidade de buscar as ferramentas que precisa para lidar com as dificuldades que lhes são impostas.

A partir de seus registros pudemos abstrair que estas professoras, mesmo com dúvidas e inseguranças procuram, no seu dia-a-dia profissional, formas de melhor atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, como veremos a seguir. Consciente de suas limitações, assim como, de sua responsabilidade na aprendizagem de seus alunos, a professora **Flora** diz que “[...] tenho procurado mudar minhas atitudes, busco informações, troco experiências, enfim, estando atenta ao que posso fazer para contribuir com o seu desenvolvimento, respeitando o ritmo e, por conseguinte, as suas limitações”. **Sônia**, por sua vez, acredita na importância de compreender “[...] que não sou perfeita e que não sei tudo. Reconheço minhas limitações e tenho procurado melhorar”. **Ana** pontua: “[...] vou tentando identificar nesses alunos, possibilidades/potencialidades e, a partir disso, adaptando minha mediação. Também considero importante conversar com a turma sobre essas crianças, pois elas precisam entender o que se passa com o colega para poder ajudá-lo/respeitá-lo”. A professora **Clara** acredita que: “[...] para que tudo seja superado é necessário que o docente se desdobre e tenha um bom domínio, além de saber impor limites e regras necessários para uma boa organização em classe”. Sendo assim diz que “[...] a fim de superar algumas angústias recorri à coordenação pedindo auxílio e buscando atividades adequadas para meu aluno Luis, mas as maiores conquistas vieram com algumas pesquisas e conversas, ou seja, troca de experiência com outros profissionais”. Em relação aos alunos com necessidades educacionais

especiais, a professora **Célia** procura utilizar estratégias que facilitem a aprendizagem pelo aluno: “[...] peço que sentem na frente os que apresentam problemas de concentração, não exijo que copiem tudo para os extremamente dispersos mas só um pouco e tento ajudar com o resto da cópia, coloco recados de incentivo no caderno, converso com a família pedindo que apóiem os estudos em casa”.

Percebemos que, a partir da análise e discussão em torno das dificuldades e desafios que a professora Adriana enfrentou ao receber uma aluna com Síndrome de Down em sua sala de aula, as professoras participantes da pesquisa puderam refletir sobre as próprias limitações e dificuldades oriundas do cotidiano de trabalho em turmas com alunos incluídos, bem como o que é preciso e o que têm feito para superá-las. Demonstram, com isso, que não estão alheias às implicações da inclusão para a sua prática, assumindo, para si, parte da responsabilidade pela tarefa de educar esses alunos.

É certo, pois, que a inclusão representa, para as professoras deste estudo, um grande desafio a ser enfrentado, englobando condições físicas e materiais existentes nas escolas, assim como, atitudes e comportamentos, apontados como dificuldades a serem superadas de modo a facilitar não apenas o acesso da criança com necessidades educacionais especiais à escola, mas também, a sua aprendizagem.

Assim, se por um lado, a inclusão parece ser motivo de resistência e engessamento docente, por outro, ela vem representando elemento que serve para impulsionar a melhoria e o aprimoramento das práticas escolares. Ou, como bem afirma Eizirik (2001), trabalhar com o *diferente* coloca o professor na condição de quem, ao lidar com o “desafio da dificuldade” está sempre se refazendo e se reconstruindo, produzindo assim, novos sentidos e realidades acerca do seu ensino.

5.1.3 Os tempos e lugares da formação: como e onde os professores aprendem a ensinar

Vimos, até aqui, que a inclusão impõe novas exigências aos professores do ensino regular, ampliando a complexidade da docência. Com isso, passam a questionar a sua formação, bem como o que é preciso saber e fazer para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em classe regular. Logo, esta realidade sugere o desafio posto a esses profissionais que precisam aprender a trabalhar com esse novo grupo de indivíduos que ocorre à escola.

Perante esse cenário, ser professor implica ter a consciência de que a formação é algo contínuo e processual, que estamos sempre aprendendo com o outro e com as situações que se apresentam, dentre elas, a inclusão. Ou, conforme afirmam Jesus e Gobete (2006, p. 6): “[...] trata-se, portanto, de uma nova forma de estar na profissão entendendo que a imprevisibilidade e a mudança constantes dos contextos de atuação exigirão dos profissionais da escola uma formação ao longo da vida”.

Nesse sentido, a análise do primeiro caso de ensino contribuiu para que as professoras colaboradoras refletissem, individual e coletivamente, sobre o caráter de continuidade da aprendizagem da profissão e sobre a dimensão formativa da escola, local em que a prática acontece. Permitiu, por essa via, problematizar o tipo da formação destinada ao educador para atuar em uma perspectiva inclusiva considerando, não obstante, a concepção de formação aí implicada. Trechos de seus registros retratam as análises feitas pelas professoras sobre seus processos de aprender a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, e apontam, de modo geral, que a aprendizagem da docência não se encerra no curso de formação inicial, ocorrendo ao longo da carreira, inclusive no próprio local de trabalho, na interação com os colegas e com os alunos. A formação, assim, constitui-se um processo análogo de construção de si do sujeito, no qual, o professor mobiliza e constrói saberes que servem de subsídio para sua atuação profissional.

Tais aspectos são evidenciados nos relatos das professoras deste estudo que, ao analisarem seus processos de desenvolvimento profissional, se dizem despreparadas para o trabalho com a inclusão, admitindo a existência de lacunas em sua formação. Nesse sentido, consideram que muito da aprendizagem docente ocorre na prática de sala de aula, na convivência com o aluno com necessidades educacionais especiais, conforme fragmentos abaixo:

No que se refere ao trabalho com alunos especiais tenho consciência de que preciso ainda aprender muito, pois sei muito pouco e o pouco que aprendi foi na convivência com eles (**Sônia**, Caso 1, set./2008).

A meu ver o melhor aprendizado docente é quando nos deparamos com a realidade de uma sala de aula e com os inúmeros problemas que temos de enfrentar, ou seja, é na prática e no cotidiano escolar que o professor realmente aprende (**Clara**, Caso 1, set./2008).

[...] a nossa formação acadêmica não é suficiente. Vamos aprendendo a trabalhar com esses alunos (com NEE) na prática (**Ana**, Caso 1, set./2008).

Aprendo [...] me relacionando com meus alunos (**Célia**, Caso 1, set./2008).

[Aprendo] a partir da ação com profissionais da área, leituras sobre o assunto e o dia-a-dia. Juntando os conhecimentos até de mim mesma, há uma aprendizagem mútua (**Dalva**, Caso 1, set./2008).

Apreendi muito com os amigos, lendo livros, etc. (**Liana**, Caso 1, set./2008).

A sala de aula é um dos lugares onde o professor mais aprende e é levado a estudar e rever (buscar) novas metodologias para vencer desafios (**Aline**, Caso 1, set./2008).

A maneira como essas professoras concebem seu processo de formação e aquisição de saberes para trabalhar com a inclusão nos remete aos estudos de Tardif (2002), ao propor uma tipologia dos saberes docentes. Observamos que, de modo geral, as professoras participantes da pesquisa, valorizam os saberes provenientes de sua própria experiência, sobretudo aqueles relacionados ao exercício da profissão, ao convívio com o aluno com necessidades educacionais especiais e a interação com os pares, que assumem grande relevância no seu processo de aprendizagem da docência. Desse modo, o professor também aprende ao ensinar, construindo, mobilizando e revisando saberes no cotidiano da docência.

As professoras também destacam as diversas relações estabelecidas no contexto de trabalho e as experiências vivenciadas como formativas. Parecem vivenciar, nesse sentido, um movimento de idas e vindas na busca pela construção dos conhecimentos necessários para ensinar todos os alunos, nomeando a prática como uma fonte significativa dos saberes docentes. Pimenta (2002) afirma que os saberes experienciais são produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, por meio de um processo de reflexão sobre a sua prática e na interação que estabelece com os outros, bem como nas leituras que realiza.

Transpondo essa questão para o contexto da educação inclusiva, Lima e Lima (2009) afirmam que esta se faz, fazendo, ou seja, é no dia-a-dia da profissão, no contato com o outro, que os professores aprendem a lidar com as situações que se apresentam em sala de aula. Ou seja, a partir da convivência com o aluno com necessidades educacionais especiais é que o professor sentirá a necessidade de buscar os conhecimentos e as ferramentas necessárias para ensinar/lidar com as dificuldades que tem à frente.

Isso fica evidente no relato de **Flora**, ao afirmar que, diante da inclusão, percebeu “[...] que o curso que havia cursado não havia me preparado para enfrentar aquela nova situação”. Assim, para compensar a defasagem nos seus conhecimentos procura atualizar-se através das “[...] leituras feitas durante os cursos, palestras, troca de experiências e com meus alunos, porque eles nos dão pistas de como trabalharmos”. Conforme descreve, a convivência com alunos incluídos em sala de aula é o que a motiva na busca por construir/ampliar seus

conhecimentos nesta área. Observamos, assim, um movimento em que ela procura fazer a relação entre a prática de sala de aula e a teoria, num caminho inverso àquele usualmente proposto nos cursos de formação: “Diante dessa nova experiência fui obrigada a refletir sobre a minha prática e buscar fundamentação teórica para poder ajudar as crianças”. Isso reafirma o aspecto anteriormente exposto de que a convivência com os alunos representa um fator de aprendizagem e de melhoria da prática docente.

Além das fontes de saberes já mencionadas, tais como: a relação com os alunos, as trocas com os colegas, os livros, os cursos e a própria prática, ao analisarem seus processos de desenvolvimento profissional, as professoras dão indícios para pensarmos no *tempo* como fator que exerce influência sobre o processo de aprender a trabalhar com a inclusão. Para Tardif (2002, p. 20), o saber docente é temporal por ser construído de modo processual, ao longo da carreira. Nesse sentido, afirma que “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários a realização do trabalho docente”. O tempo contribui, segundo esse autor, para a constituição da identidade profissional do professor. Assim, destaca que “[...] a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão numa carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho” (p. 107).

Considerando tal perspectiva, nota-se que, com o tempo e a experiência adquirida, há uma tendência dessas professoras de se sentirem mais seguras para realizar o trabalho com alunos “incluídos” em suas salas de aula, conforme relata **Ana**, ao considerar que sua experiência anterior influencia o modo como exerce a docência na atualidade: “[...] a sensação que tenho é que, a cada ano, as experiências vivenciadas me capacitam/encorajam ainda mais e me instigam para novos aprendizados”.

Apesar de evidenciarem a prática como fonte principal de aprendizagem e produção de saberes, os conhecimentos adquiridos na academia e as questões teóricas também foram enfatizadas pelas professoras do estudo. Nesse sentido, **Ana** ressalta a importância dos cursos de formação inicial para o seu processo de aprendizagem da docência, destacando a relação entre teoria e prática como necessária para o desenvolvimento do seu ensino. Destaca, ainda, que o momento da aula é dinâmico, no qual teoria e prática se complementam a todo instante. Acredita que é na relação pedagógica que os conhecimentos aprendidos nos cursos de formação são validados ou não, indicando quais práticas, atitudes e metodologias são mais adequadas para cada situação. A prática, portanto, provoca um movimento de retomada crítica dos saberes adquiridos em outras instâncias, à exemplo da formação profissional. Ou, como bem afirma Tardif (2002, p. 53): “Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim

aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana”.

Sobre isso vale reproduzir a seguinte análise:

Considero que a formação que recebi na Universidade foi importantíssima para a minha atuação docente, principalmente as abordagens da psicologia que explicam como a aprendizagem/desenvolvimento, as teorias sobre alfabetização, a introdução à educação especial, entre outras. No entanto, esses e tantos outros conhecimentos se completam a toda hora na prática docente, quando cada criança nos faz pensar sobre que conteúdos ministrar, que estratégias utilizar, como avaliar. Ou seja, a relação prática-teoria se faz necessária a todo instante. Portanto, aprendo e aprendi nos livros, nas aulas e com cada criança (**Ana**, Caso 1, set./2008).

Aline também menciona os conhecimentos oriundos da formação inicial como relevantes para sua atuação profissional, situando a sala de aula como espaço de articulação e ampliação dos conhecimentos profissionais. Assim, ao se reportar aos saberes adquiridos na formação inicial e o dia-a-dia da docência faz a seguinte reflexão:

A universidade, sem dúvida, foi a maior responsável por tudo que aprendi para que pudesse me tornar professora. A prática da sala de aula e o dia-a-dia na escola estão sendo minha segunda universidade, pois aliado ao conhecimento da graduação e Pós-Graduação, tenho melhorado minha visão, adquirido mais experiência e, conseqüentemente, me tornado uma professora melhor (**Aline**, Caso 1, set./2008).

Os relatos acima indicam a influência do curso de graduação como uma das fontes de aprendizagem docente, mas não a única. A percepção de que o curso de formação inicial não dá conta da complexidade que caracteriza a aprendizagem da docência, leva essas professoras a uma reflexão quanto à importância de continuarem buscando e construindo, no cotidiano da profissão, os conhecimentos necessários para o ensino. Sobre isso, **Clara** destaca a importância do docente estar sempre “[...] em busca de novos conhecimentos, para que se possa encontrar saídas para determinadas situações” tendo a consciência “de que jamais termina a aprendizagem de qualquer ser humano e muito menos de um professor”. **Célia** defende que “[...] é impossível ensinar e nada aprender [...]. Por isso que a aprendizagem da docência não acaba jamais”. **Dalva** compartilha dessa visão ao afirmar: “[...] onde termina a

aprendizagem docente? Nunca!”. De modo complementar, a professora **Sônia** pontua que “[...] estamos sempre aprendendo, em todo lugar, e em todas as situações”. Para **Flora** ser professor exige, invariavelmente, colocar-se no lugar de quem aprende, pois “[...] no momento em que decidimos ser professores nos tornamos eternos aprendizes, leitores e pesquisadores, ou melhor, estamos em constante aprendizagem”. **Aline** acredita que viver é sinônimo de aprender, sobretudo em se tratando da docência, “[...] porque tudo muda o tempo todo e temos que estar sempre buscando novas possibilidades”.

Isso vai ao encontro do que diz Garcia (1999) ao considerar, na formação, a necessidade de uma interligação entre formação inicial e formação permanente, compreendendo a formação inicial como início do processo de desenvolvimento profissional, fase da aprendizagem da docência.

Nesse sentido, ao analisarem seu processo formativo para a educação inclusiva, as professoras colaboradoras destacam a importância de uma formação contextualizada, que leve em consideração as necessidades e interesses docentes. Entendem a formação continuada como relevante para o aprimoramento da prática docente, devendo estar voltada para a realidade da escola, estimulando o diálogo entre colegas de trabalho, possibilitando o compartilhamento e a construção de novos saberes. A esse respeito **Flora** considera a escola como: “[...] um espaço privilegiado para a construção do conhecimento por estarmos constantemente trocando experiências e tendo momentos de estudo e reflexão da relação teoria-prática”. **Ana** também menciona essa dimensão formadora da escola ao afirmar que “[...] a aprendizagem e a formação docentes se dão a partir da relação entre reflexões coletivas, formação técnica e situações concretas de ensino-aprendizagem.”

Em acréscimo, a professora **Célia** reflete sobre a necessidade de ressignificação da formação docente e da escola como um dos espaços no qual esta pode/deve acontecer.

A escola sempre foi um espaço de formação do professor, cabe pensar que tipo de formação ela vinha dando. Agora, penso que essa formação tem se ressignificado, hoje se pensa a partir das necessidades reais do professor e do aluno [...]. E esse espaço deve estar aberto e constantemente reforçado. É uma conquista e não podemos perdê-lo de vista (**Célia**, Caso 1, set./2008).

Com base nesses fragmentos, podemos inferir que as professoras têm a compreensão de que o processo de aprendizagem da docência é gradual e contínuo, e exige abertura e disponibilidade para aprender, para adaptar-se às exigências da escola contemporânea, dentre elas, a inclusão. É representativa, nessa discussão, a demanda por uma formação continuada na qual figure a dinamização de espaços de discussão coletiva, de temas ou de casos existentes nas escolas. Sobre essa questão outra professora enfatiza:

Enquanto professora, aprendi muito mais com todos meus alunos do que realmente ensinei [...] e pude rever alguns conceitos e práticas e crescer como pessoa. Contudo, há necessidade de sempre estar trocando experiências, se reciclando e lendo para sanar situações que possam surgir no cotidiano escolar (**Clara**, Caso 1, set./2008).

A discussão em torno dessas questões aponta para a necessidade de haver um trabalho de formação sistemático nas escolas, voltado para a discussão do processo inclusivo pela coletividade docente vislumbrando estratégias de ensino congruentes com a condição de cada aluno. De tal modo, vimos a escola como um lugar privilegiado de formação e aprendizagem profissional em que, a partir do debate e do compartilhamento de saberes e experiências, é possível analisar e refletir criticamente sobre as práticas nela desenvolvidas, descobrindo novas formas de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nesse contexto.

Ao encerrarmos a análise em torno das trajetórias profissionais, gostaríamos de enfatizar, uma vez mais, que a construção deste tópico específico objetivou uma aproximação inicial das concepções, crenças e atitudes das docentes participantes do estudo frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes do ensino regular. Procuramos, com isso, conhecer as principais dificuldades e dilemas que enfrentam no cotidiano da sua prática, assim como a sua formação para atuar na perspectiva inclusiva.

A seguir procuramos sistematizar os conhecimentos profissionais necessários ao professor do ensino regular, retomando e aprofundando a discussão em torno de alguns aspectos ora evidenciados, e destacando outros, tais como: estratégias de ensino, intervenção pedagógica, adaptações curriculares, avaliação, formação inicial e continuada, enquanto fatores significativos para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes e escolas regulares.

5.2 ANALISANDO OS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS NECESSÁRIOS AOS PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA

As análises a seguir são constituídas das reflexões realizadas pelas professoras a partir das análises individuais e coletivas dos casos de ensino propostos pela pesquisadora, a

saber: “E agora? O que vou fazer?”; “Do conhecimento do aluno à sua inclusão”; “Relatando um caso de inclusão no ensino regular”. O estudo dos referidos casos permitiu que as professoras refletissem sobre diversos aspectos relacionados ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, colocando-se no lugar das protagonistas das situações relatadas, expondo suas próprias formas de atuação, além de concepções sobre o ensino, avaliação, professor, aluno, estratégias pedagógicas, entre outros.

Com isso, tivemos condições, enquanto pesquisadores, de nos aproximarmos dos conhecimentos valorizados pelas professoras participantes da pesquisa no desenvolvimento de uma prática inclusiva. Assim, procuramos sistematizar os conhecimentos sinalizados pelas mesmas, considerados essenciais para o atendimento educacional de alunos com necessidades especiais.

Parte desses conhecimentos advém de experiências anteriores ao ensino e outros, ainda, são construídos e formalizados no exercício profissional. Trata-se de um conjunto de conhecimentos que pode servir como uma referência ao perfil do profissional do ensino para atuar em uma perspectiva inclusiva, lembrando que estes, embora sejam apresentados na forma de categorias, se inter-relacionam a todo instante na prática docente, de modo que não é possível considerá-los isoladamente.

5.2.1 O aluno com necessidades educacionais especiais: características e especificidades

A diferença, em suas múltiplas facetas, sempre esteve presente entre os sujeitos, enquanto condição que é inerente ao ser humano. Apesar dessa assertiva, a história tem tratado de mostrar que esta nem sempre é compreendida e aceita pelos indivíduos que compõem a sociedade. Atualmente, a vivência da inclusão no interior das escolas, desequilibra os professores, provocando resistências em uma instituição que ainda prima por olhar seus alunos pela lente da igualdade, da homogeneidade, negando as diferenças. Este modo de ver o alunado como um todo e, em particular, aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial, releva o caráter ambíguo que reveste esse processo.

A partir das discussões e reflexões, ao longo da intervenção, verificamos que o conhecimento do aluno com necessidades educacionais especiais, suas características e especificidades, é extremamente valorizado pelas professoras deste estudo. Os casos de ensino, ao trazerem situações abordando aspectos relativos à trajetória pessoal e acadêmica desses alunos, sob diferentes matizes, permitiram identificar o modo como a escola concebe

esse alunado e, conseqüentemente, a maneira pela qual se relaciona com o fenômeno da deficiência/diferença. Logo, entendemos que essa categoria torna-se relevante em nossa análise, uma vez que o grupo investigado apresenta dúvidas e vieses de compreensão, que podem estar refletindo sobre sua atuação, no momento de selecionar conteúdos, objetivos e estratégias educacionais voltadas à aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais em razão de alguma deficiência.

Reportando-nos às professoras dessa pesquisa percebemos que o fato de já terem vivenciado situações semelhantes ao exercer a docência gerou uma identificação para com os casos relatados, sobretudo no que se refere ao choque/conflito decorrente da presença de alunos com necessidades educacionais especiais, em sala de aula. Isso fica evidente, no momento em que as professoras analisam a experiência vivida por Janaína, protagonista do segundo caso de ensino analisado “*E agora? O que vou fazer?*”, e suas reações perante a inclusão de um aluno com Autismo em sala de aula:

A situação apresentada é, realmente, muito angustiante e, sem dúvida, é um retrato da realidade vivida por muitos professores (**Sônia**, Caso 2, set./2008).

Acho que todas as dúvidas e frustrações sentidas pela professora Janaína acontecem com quase todas as pessoas que enfrentam esta situação (**Ana**, Caso 2, set./2008).

Sua reação foi natural, pois o novo nos surpreende, nos desestabiliza, nos tira o chão (**Célia**, Caso 2, set./2008).

Trata-se de uma situação conflitante por tratar-se de um caso difícil até mesmo para os especialistas, imagina para a professora! (**Flora**, Caso 2, 30/09/2008).

É uma situação ESPECIAL e, por isso, além de suas possibilidades de lidar com ela, devendo contar com o apoio de profissionais das áreas de psicologia, assistência social, junto com a família e a professora (**Dalva**, Caso 2, set./2008).

Ao avaliarem esta situação as professoras traçam um paralelo com suas próprias vivências junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, as falas apontam o efeito impactante que a inserção de uma dada peculiaridade em sala de aula pode causar no professor, suscitando sentimentos de angústia e insegurança entre as docentes do ensino regular. Expressões como “não saberia nem como começar”; “me sentia perdida”; entre outras, demonstram alguns dos sentimentos experimentados no convívio com esse alunado na classe regular.

[...] passei e tenho passado por situações parecidas em sala de aula. Inclusive, muitas vezes, sentindo as mesmas dúvidas e frustrações da professora Janaína (**Ana**, Caso 2, set./2008).

Já passei por situações parecidas e me sentia perdida como a professora Janaína, mas com muita luta e dificuldade estou tentando reverter tal situação (**Clara**, Caso 2, set./2008).

Não saberia nem como começar! (**Dalva**, Caso 2, set./2008).

[...] eu costumo agir da mesma forma com os alunos que eu percebo ter dificuldade para compreender as atividades (sejam diagnosticados como especiais ou não), em razão da falta de habilidades como: concentração, interesse, além é claro, da falta de compreensão quanto à leitura e à escrita (**Sônia**, Caso 2, set./2008).

Fica patente que essas professoras, ao se depararem com um aluno que foge ao denominado “padrão da normalidade”, sentem-se despreparadas e inseguras, sem saber por onde andar em sua prática pedagógica, de modo a ir ao encontro das necessidades de todos os seus alunos. Isso nos leva a pensar que mesmo aquelas profissionais preocupadas com a aprendizagem de seus alunos, na incerteza de como lidar com as diferenças em sala de aula, mantêm sua prática inalterada, conforme afirmou **Sônia**, face às características do seu alunado.

Isso revela, não obstante, a dificuldade da escola, a exemplo de outras instituições de ensino, em lidar com alunos que, por algum motivo, diferem do socialmente instituído, requerendo apoios específicos para avançar em sua aprendizagem. Acreditamos que, na escola investigada, ainda está presente a concepção de deficiência atrelada à questão da anormalidade, do desvio, resultando em uma visão estereotipada do aluno que a possui, considerado, em geral, como: agressivo, sem limites, incapaz, dependente, desinteressado, sendo assim tratado no cotidiano escolar.

[...] Por ser uma criança agressiva [referindo-se à uma aluna com deficiência], não era bem aceita pela turma, pois batia nos colegas, riscava e rasgava as atividades (**Flora** Caso 2, set./2008).

Eu tenho uma criança agora, no 2º ano, que não tem nenhum problema diagnosticado, ele é apenas uma criança sem limites. Quando eu entrei na turma, a primeira coisa que as crianças disseram foi “hoje Vitor não veio, hoje vai ser tranquilo” (**Ana**, Caso 2, Encontro Coletivo, 30.09.2008).

Sou professora de Artes. Sinto que alguns alunos até querem fazer a atividade, mas não conseguem devido a sua limitação (**Dalva**, Caso 2, set./2008).

[...] uma experiência que considero fracassada, foi com Luis, pois acho que o mesmo perdeu o interesse e a motivação para frequentar a escola já que nunca mais apareceu alegando estar doente (**Clara**, Caso 2, set./2008).

Nas primeiras falas, **Flora** e **Ana** deixam transparecer a idéia de que a falta de informação sobre alunos com necessidades educacionais especiais, com ou sem diagnóstico de alguma deficiência, favorece a perpetuação dos estigmas e preconceitos presentes no senso comum também entre as gerações futuras. Já o discurso da professora **Dalva** mostra que o foco recai sobre as limitações do indivíduo, ao invés das possibilidades de intervenção no seu contexto de escolarização, reforçando o estereótipo de incapacidade a ele atribuído. **Clara**, por sua vez, demonstra o desconhecimento acerca das condições do aluno, quando menciona o suposto desinteresse do mesmo como fator preponderante de seu afastamento da escola, sem considerar as causas de sua desmotivação para continuar frequentando as aulas.

Uma das considerações a que se pode chegar com esses depoimentos é a de que os significados atribuídos à deficiência, pelas professoras, guardam relação com a percepção acerca das dificuldades do aluno com necessidades educacionais especiais frente às solicitações do meio escolar. Notamos, com isso, pouca clareza sobre as diferenças dos alunos e de como lidar com elas no âmbito da sala de aula o que acaba por legitimar a supremacia da deficiência sobre as demais características do indivíduo, negando a ele, qualquer possibilidade de mudança.

Autores como Marques (2001) e Ribas (1994) enfatizam que a percepção acerca das diferenças tem a ver com os valores culturais que definem o lugar ocupado pelos indivíduos, no grupo social no qual está inserido. Também a escola, ao incorporar os valores vigentes, define um protótipo de aluno *ideal*, calcado em um padrão de normalidade. Assim, tudo que se afasta do padrão esperado, caracteriza o desvio, o anormal, o estranho, o diferente. Segundo Marques (2001), essa é uma tendência na atual sociedade moderna marcada pelo desejo do normal, que implica na criação da categoria da anormalidade, estabelecendo o antagonismo normal *versus* anormal. No caso da pessoa com deficiência, esta carrega consigo a marca da diferença, sendo estigmatizada¹⁷, uma vez que não corresponde à norma instituída, de sujeito produtivo/eficiente. Nesse íterim “ser “deficiente”, antes de tudo, é não ser “capaz”, não ser “eficaz” (RIBAS, 1994).

¹⁷ O termo estigma, segundo Goffman (1988), foi criado pelos gregos simbolizando uma marca corporal que indicava a depreciação moral da pessoa que a possuísse. Desse modo, cada grupo social utiliza-se dessas “marcas” como forma de classificar as pessoas em categorias específicas e, geralmente, desacreditadas.

Retomando essa questão, podemos dizer que a escola, desde a sua criação, e ao longo de sua existência, sempre estabeleceu critérios no intuito de definir o grupo dos escolarizáveis e dos não escolarizáveis, ou seja, dos que podem e dos que não podem estar nela, de modo que aqueles que não se “encaixam” na sua estrutura devido às suas peculiaridades são vistos, não raro, como indesejáveis. O que há, nesse sentido, é uma naturalização dos processos de exclusão, pois como bem afirma Veiga-Neto (2001, p. 117), a norma exclui “[...] sem que essa exclusão implique um juízo prévio de natureza [...]. Ela tem as suas exigências. Naturais nunca, sociais sempre”.

Tal aspecto fica bastante evidente no momento em que a professora **Dalva** discorre sobre a idéia de que ao aluno “especial” caberia um ensino igualmente “especial”, e que o melhor seria encaminhá-lo para a escola especial, como o único lugar possível para ele, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e preconceitos ainda vigentes nas escolas.

Eu vejo assim, que colocar esse aluno na escola regular é uma irresponsabilidade, porque a escola não está preparada para trabalhar com ele [...] esse aluno é especial sim e não pode ser visto como um todo. Acho até que a escola deveria dispor de uma sala própria pra esses alunos. [...] A gente percebe que os alunos que conseguem avançar são aqueles que têm apoio fora, nessas instituições especializadas como a APAE, porque esse ambiente propicia isso, porque está voltado para esse aluno (**Dalva**, Caso 2, Encontro Coletivo, 30/09/2008).

Essa fala provoca uma reflexão sobre a idéia de que o lugar do aluno com necessidades educacionais especiais é fora da escola regular (FERREIRA; FERREIRA, 2004), denunciando, não obstante, a visão negativa e parcial que se tem dessas pessoas, concebidas como aquelas que precisam se ajustar para poder estar na escola e não o seu contrário, como prevê a inclusão.

É possível afirmar, ainda, que conceitos enviesados sobre a condição peculiar de determinados alunos, acabam por produzir um quadro de indiferença às singularidades próprias de cada sujeito, em que, não raro, “[...] o indivíduo não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela” (AMARAL, 1998, p. 17). Portanto, a imagem que o professor faz do aluno influencia nas expectativas a ele direcionadas, afetando, sobremaneira, a forma de educar e de se relacionar com este educando. Isso significa dizer que o docente, ao ver o aluno como inapto para estar na escola assim o rotula, o que pode trazer consequências negativas a sua aprendizagem criando um

círculo vicioso difícil de ser rompido, acarretando, muitas vezes, a exclusão/evasão do educando (SILVA; DUEK; DAL-FORNO, 2009).

Tais concepções e atitudes, dirigidas ao aluno com necessidades educacionais especiais, puderam ser problematizadas, de modo mais sistemático, a partir da análise realizada pela professora **Aline** sobre os sentimentos vivenciados por Janaína junto ao aluno com Autismo:

Eu achei interessante uma parte do relato em que a professora coloca assim: se a criança está em sala de aula regular, é porque ela pode aprender. Porém, ela se inquieta porque aquela criança não tem o mesmo desempenho, não consegue atingir o mesmo nível de aprendizagem, de compreensão que os outros alunos (**Aline**, Caso 2, Encontro Coletivo, 30/09/2008).

Na percepção de **Aline**, a dificuldade dos professores do ensino regular em trabalhar com esse aluno ocorre “[...] porque tomamos como referencial o aluno normal, sempre. Então assim, a gente tem que mudar essa concepção”. Nesse momento, a professora parece chamar a atenção para uma provável naturalização da concepção de deficiência estabelecida a partir de uma idéia de “normalidade”, e a necessidade de superá-la, uma vez que as diferenças são produzidas no meio social, inclusive, na escola. Nisso, **Liana** indaga: “*o que é ser normal?*”. Esta professora provoca o grupo, que é convocado a refletir, problematizando concepções acerca da deficiência/diferença. A questão gera inquietação, alvoroço, seguido de um breve silêncio até que **Célia**, em tom de crítica ao modelo social vigente, que procura “normalizar” os sujeitos, responde: “É ser parecido com a maioria. É a questão dos modelos [...]. São os padrões, no caso”. **Liana** retoma a discussão, afirmando: “[...] o que o professor precisa é se dar conta disso, que essa normalidade, essa homogeneidade não existe e não vai existir nunca!”.

Do embate gerado, vale destacar a conclusão do grupo quanto à necessidade de se transformar a lógica excludente, que rege os sistemas de ensino na atualidade, ancorada numa visão fragmentada de homem e de mundo, prevalecendo, a oferta de um ensino pautado na homogeneidade. A partir dessa situação as professoras do estudo puderam questionar a visão de diferença instituída no próprio grupo, enquanto algo que se estabelece com base na valorização de um determinado modelo ou padrão em relação ao outro, processo no qual as identidades são forjadas, não raro, sob o mote da exclusão.

Começam a se dar conta, assim, de que o “normal”, no âmbito pedagógico, está representado pela diversidade de formas de aprender, de níveis de aprendizagens, de

diferentes realidades e problemas enfrentados pelas crianças. A “normalidade”, portanto, enquanto sinônimo de “homogeneidade”, só tem razão de existir no campo das idealizações.

Considerando tais elementos, as professoras mencionam, em suas análises, que para desenvolverem um ensino que atenda às necessidades dos estudantes é preciso levar em conta diversos fatores, que podem ser fonte de conhecimento sobre a condição do aluno. Isso se deve ao fato de que, ao entrarem em contato com os alunos, percebem que os mesmos vêm de realidades diferentes, tanto do ponto de vista social, cultural e afetivo, como também de aprendizagem. Acreditam que cabe ao professor respeitar o ritmo e interesse de cada um acerca do que é ensinado em sala de aula, explicitando a importância de conhecer todos os alunos, suas necessidades e características, e de fundamentar o seu trabalho nisso. Os trechos a seguir são significativos dessa questão:

É importante conhecer a história de vida do aluno e os espaços sociais nos quais está inserido (família/escola/comunidade), bem como dar oportunidade para que o aluno exponha suas idéias e sentimentos para melhor compreendê-lo e ajudá-lo. O apoio da família é essencial, principalmente quando se trata de um portador de necessidades educacionais especiais, pois precisamos nos inteirar do problema para poder desenvolver, na medida do possível, um trabalho voltado à necessidade do aluno (**Flora**, Caso 3, out./2008).

[...] é de suma importância conhecer o histórico familiar, onde vive, como vive e sua trajetória escolar, e só a partir de então iniciar um trabalho em busca de bons resultados (**Clara**, Caso 3, out./2008).

Acredito que antes de receber o aluno com necessidades educacionais especiais o professor deve ser informado sobre isso. Quem é a criança, de onde vem, qual a sua necessidade, etc. (**Célia**, Caso 4, Nov./2008).

[...] o professor conhecendo bem as necessidades teóricas e práticas da vida social do seu alunado pode criar estratégias e pensar em metodologias para atender seus objetivos (**Ana**, Caso 4, Nov./2008).

Percebemos, com essas análises, que pensar no aluno com necessidades educacionais especiais – suas especificidades e características – implica considerá-lo em sua totalidade e, no caso da pessoa com deficiência, ver para além desta. A construção da deficiência, nessa perspectiva, tem uma estreita relação com as condições e/ou oportunidades vivenciadas pela pessoa que a possui, de modo que a compreensão acerca desse fenômeno implica reconhecer os fatores a ele relacionados, sejam estes pertencentes ao entorno social ou advindos do próprio indivíduo.

Sob essa ótica, o grupo investigado esboça a compreensão de que o professor, ao planejar e desenvolver o seu ensino deve partir das dificuldades e habilidades individuais de cada criança, indo ao encontro de suas necessidades. Entendemos que essa postura pode contribuir para viabilizar o processo inclusivo nas escolas, permitindo à criança com necessidades educacionais especiais, assumir, de fato, o seu lugar de aluno.

Na visão de Lima e Lima (2009) os professores sabem pouco sobre os sujeitos com os quais trabalham, pois não foram educados, em geral, para saber sobre os alunos, sobre como eles aprendem, mas ao contrário, os professores foram ensinados a reproduzir o conhecimento de uma só maneira, desejando que ele seja devolvido de uma mesma forma, igual àquela oferecida aos alunos. Por essa via, os autores enfatizam a importância do professor desenvolver um processo de escuta desse aluno, permitindo-se aprender com ele, pois somente o aluno é capaz de “[...] ensinar como ele aprende, como gosta de aprender; como você [professor] e ele podem fazer do processo de ensino e aprendizagem uma experiência rica para ambos” (p. 107).

Ou seja, é fundamental que o professor estabeleça um canal de comunicação com o aluno no sentido de promover relações de parceria, conferindo-lhe lugar ativo nas tomadas de decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Isso implica em uma relação de confiança no discente, permeada por atitudes de aceitação e de abertura ao outro, reconhecendo-o como um ser incompleto, com limitações e potencialidades, posto como elemento facilitador para a sua aprendizagem, e de resignificação da prática docente (DUEK, 2007). Tal aspecto é confirmado nos discursos das professoras. Segundo elas, essa relação de escuta e de aproximação com o outro é importante, pois conforme diz **Flora**: “[...] são os próprios alunos que nos dão pistas de como trabalhar” (Caso 4, Nov./2008).

Além da convivência na prática diária, outro fator atrelado ao conhecimento do aluno, e valorizado pelas professoras do estudo, diz respeito ao diagnóstico. Afirmarções como “*nem diagnóstico a gente tem*” foram uma constante em nossos encontros. Embora esse termo tenha sido empregado para indicar a necessidade de o docente obter informações sobre relacionadas à deficiência do aluno e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem, julgamos que esse desejo do professor em obter um “conhecimento prévio” sobre o educando pode representar, por vezes, uma forma velada de exclusão.

Logo, é preciso atentar para os sentidos subjacentes a tal discurso que apregoa o diagnóstico como essencial para que o professor possa trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais na sala regular. Pensando esta questão, procuramos problematizar junto ao grupo sobre o papel do diagnóstico na promoção da educação

inclusiva. Afinal: até que ponto o desejo do diagnóstico reflete a intenção do professor de realizar um trabalho, visando o desenvolvimento das capacidades e potencialidades do aluno com necessidades educacionais especiais?

Frente a tal questionamento, a professora **Célia** assim se manifesta:

É que parece assim, que o diagnóstico é a porta de saída serve pra validar o fato do aluno... se o aluno tem diagnóstico, está validado que ele não aprende, então eu vou me isentar disso [...] até por uma questão de defesa nossa que somos obrigados a assumir um papel na educação pro qual a gente não foi preparado, estamos sendo preparados no processo (**Célia**, Caso 3, Encontro Coletivo, 02/10/2008).

Por meio desta fala, a professora parece alertar para o fato do diagnóstico ser tomado, muitas vezes, de forma acrítica pelos profissionais da escola, servindo para legitimar a incapacidade do aluno e isentar o professor de sua responsabilidade no seu processo de escolarização. Ou seja,

O diagnóstico, apontado como fundamental para que possam traçar estratégias de ensino com fins de que o aluno “aprenda”, pode servir, ainda, para avalizar e reiterar as antecipações docentes em relação às condições de aprendizagem desse aluno, como justificativa do desinvestimento desse professor, ficando a criança com deficiência, remetida a um limbo existencial e de aprendizagem. Em outras palavras, o diagnóstico – ou a falta de -, pode estar contribuindo para situar o lugar ocupado pelo educando no contexto da sala de aula regular, equivalendo, não obstante, a um “não lugar” (DUEK, 2006, p. 111).

Em contraposição, travou-se uma discussão onde foi pontuada a necessidade de resignificação do seu papel para a inclusão desses alunos no ensino regular. Sobre isso a professora **Sônia** enfatiza:

No caso da Jéssica esse diagnóstico foi importante. Quando a gente soube que se tratava de uma aluna com Síndrome de Asperger a gente procurou se informar, ler sobre o assunto, pra pensar em como a gente ia trabalhar com ela (Caso 3, Encontro Coletivo, 02/10/2008).

Identificamos, no fragmento acima, que o professor, uma vez tendo esse conhecimento acerca do aluno, terá melhores condições de entender as suas solicitações em

sala de aula, planejando e organizando situações de ensino condizentes com a sua condição. Logo, o diagnóstico representa um primeiro passo ou mais um elemento na busca por conhecer esse educando, em que o professor, apoiado nas informações nele contidas, poderá engendrar estratégias de intervenção na prática pedagógica.

Essa compreensão é de fundamental importância ao professor da classe regular. Ou seja, é preciso que o professor tome esse diagnóstico como algo inconcluso/incompleto atentando para o fato de que ele não irá garantir todas as informações/esclarecimentos sobre a condição do educando, tornando-se necessário que o professor, a partir desse diagnóstico, continue buscando o conhecimento sobre o aluno, seja no cotidiano escolar, seja com familiares ou até mesmo com outros profissionais que o acompanham. Pois, como afirma André (2006), o diagnóstico é apenas uma etapa do processo e não um fim em si mesmo, sendo necessário interpretá-lo de modo a prover medidas de intervenção/corretivas.

Nota-se, contudo, que, na ausência desse diagnóstico, o aluno surge como uma verdadeira incógnita para o professor que apresenta dúvidas sobre quem é o aluno com necessidades educacionais especiais, que necessidades seriam essas e como lidar com elas em sala de aula. Isso ficou evidente nos diversos momentos em que as participantes desta pesquisa se reportaram àqueles alunos que não tinham um “diagnóstico fechado”, mas que por seu padrão comportamental (inquieto, agressivo, calado, apático, distraído, etc.) induziam essas profissionais a pensar que se tratava de um aluno com “*necessidades educacionais especiais*”.

Esse aspecto nos remete à discussão, mais uma vez, sobre qual concepção de deficiência que se tem, haja vista que essa vem se alterando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea. Tal dúvida foi discutida, basicamente, à luz de dois modelos distintos de deficiência: o **modelo médico** e o **modelo social**. No modelo médico a deficiência é concebida como patologia, havendo uma supremacia dos fatores orgânicos, entendida, pois, enquanto doença que deve ser tratada a fim de que o indivíduo consiga se integrar ao ambiente em que vive. Sassaki (1997) pontua que o modelo médico serve, ainda hoje, de critério definidor do “normal” e do “patológico”, o que vem dificultando a aceitação dessas pessoas pelos demais membros da sociedade e a eliminação de barreiras físicas e atitudinais que, muitas vezes, impedem que as pessoas com deficiência usufruam de seus direitos como cidadão. Já no modelo social a deficiência é considerada como uma categoria socialmente construída. Desse modo, Sassaki (1997) argumenta que para compreender o fenômeno da deficiência, não se pode considerá-lo como sendo particular e exclusivo do indivíduo que a possui, cabendo ao meio produzir os mecanismos para atender às suas

necessidades. Esse modelo de deficiência supera o modelo centrado na pessoa, estabelecendo um processo bilateral, no qual sujeito e sociedade são responsáveis pela efetivação do processo inclusivo nos diversos setores sociais, dentre eles, a escola.

Ainda em relação à concepção de deficiência, a questão terminológica e conceitual também foi enfatizada em nossos encontros, uma vez considerada a confusão que certos termos podem causar, a exemplo da própria expressão “*necessidades educacionais especiais*”. Segundo Marchesi (2004), o termo necessidades educacionais especiais começou a ser utilizado na década de 60, como forma de identificar esse alunado sem estigmatizá-lo. O relatório de Warnock, publicado em 1978, no Reino Unido, define que os alunos, sob essa denominação, são aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exigem uma atenção mais específica e a provisão de recursos educacionais suplementares sempre que se fizer necessário.

No Brasil, por meio da Portaria Cenesp/MEC nº 69 de 1986, foi incorporada tal denominação em substituição à nomenclatura “alunos excepcionais” (MAZZOTTA, 2005). Entretanto, Veiga-Neto (2001) chama a atenção para o fato de que a expressão *necessidades educacionais especiais* não passa de um discurso “politicamente correto”, que em nada modifica a lógica binária que rege a Educação Especial. Trata-se, segundo ele, de um eufemismo, utilizado para nomear aqueles sujeitos considerados desviantes, ou seja, que não correspondem ao sistema de valores e regras sociais vigentes.

Moreira (2004) também contribui para esta discussão ao afirmar que a polêmica parece residir, de um lado, na possibilidade do uso deste termo, dada a sua amplitude, vir a mascarar problemas reais, minimizando ou menosprezando a condição de determinados grupos e/ou pessoas e, de outro, exacerbar as diferenças.

Os elementos de ordem teórica, confrontados com as concepções dessas docentes e com o seu cotidiano de trabalho, parecem ter contribuído para a compreensão da deficiência como algo que se estabelece, também, a partir das condições sociais existentes, influenciada por fatores de ordem histórica e cultural. Nessa perspectiva, alguns relatos sinalizam para a produção de novos sentidos em relação ao educando com deficiência, enquanto um ser social, um cidadão de direitos e deveres e, que, como tal, deve ser respeitado e acolhido por todos.

Isto pode ser evidenciado, particularmente, nos excertos abaixo em que a professora **Flora** assim se posiciona em diferentes momentos do processo formativo:

[...] os alunos com necessidades educacionais especiais são pessoas que merecem respeito e atenção e são capazes de aprender. Portanto, é necessário

que todos os envolvidos no processo de inclusão possam contribuir no desenvolvimento do aluno (**Flora**, Caso 3, out./2008).

[...] cabe a nós educadores estarmos abertos aos novos desafios, rever nossos conceitos e atitudes e acreditar que a inclusão é possível sim, porque a pessoa com deficiência tem uma história e direitos como cidadão e são capazes de aprender de acordo com as suas limitações (**Flora**, Caso 4, Nov./2008).

As discussões em torno das concepções e atitudes relativas às pessoas com deficiência parecem ter contribuído, também, para a compreensão de que os alunos, inclusive aqueles que apresentam um mesmo tipo de deficiência, têm comportamentos e respondem aos estímulos do meio de maneira diferenciada. Diferente do que pensava a professora **Liana**, até então: “[...] eu vi a paralisia na APABB e aqui na escola, cadeirante, eu achava que todos eram da mesma forma” (Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

Atentamos, assim, para o novo entendimento por parte dos professores de que as pessoas com deficiência não formam um grupo homogêneo e que não há, portanto, um manual capaz de ensiná-los a trabalhar com esses alunos, “[...] até porque a deficiência nunca é no mesmo nível” (**Liana**, Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

Nesse sentido Bueno (2006) pondera:

Mas, se é um avanço incluir a educação dos deficientes no âmbito do fracasso escolar, não se pode descurar que eles possuem características diferentes das demais categorias que compõe o universo dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, que não estão desvinculadas de suas origens e posições sociais, mas que não se restringem somente a elas. Além disso, cabe ressaltar que, dentro do universo dos alunos deficientes, há uma grande diversidade de características pessoais causadas pelas limitações próprias a cada um dos tipos de deficiência (mental, física, auditiva ou visual) e que, sem dúvida, acarretam diferentes necessidades de adaptação das práticas escolares e essas características (BUENO, 2006, p. 114-5).

De tal modo, já é possível perceber por parte de algumas docentes, que o termo “*necessidades educacionais especiais*” é utilizado para definir um grupo mais amplo de pessoas, não se restringindo àquelas que apresentam deficiências. Nesse sentido, destacamos, mais uma vez, a fala da professora **Liana**, representativa de muitas outras nesse estudo:

[...] nós temos alunos que não são diagnosticados, mas que podem ter alguma deficiência, que por algum motivo não aprendem, eles podem ter

alguma deficiência circunstancial (**Liana**, Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

Ao se referir à existência de uma “deficiência circunstancial” a professora demonstra o entendimento de que todo aluno, em algum momento do seu processo de escolarização, poderá precisar de algum tipo de apoio/atendimento diferenciado, em razão de uma deficiência ou não. Nessa conjuntura, esboça a compreensão de que os alunos apresentam determinadas especificidades e características que precisam ser levadas em conta no percurso escolar. Assim, pessoas com deficiência são tidas como mais um grupo dentre aquelas consideradas como tendo alguma necessidade educacional especial. Ou seja, ter uma necessidade educacional especial não significa, necessariamente, ter uma deficiência.

Nesse sentido, trechos das análises empreendidas pelas participantes do estudo revelaram, muitas vezes, preconceitos e estereótipos direcionados às pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, bem como a possibilidade de desmanche do instituído, o que nos faz acreditar no cambiamento de tais atitudes. Isso pode ser evidenciado na declaração da professora **Flora** ao afirmar que trabalhar com esses alunos “[...] foi difícil, porém, em cada situação, mesmo com meus medos e inseguranças encarei como mais um desafio, desenvolvendo meu trabalho da melhor forma possível” (Caso 2, set./2008); ou, da professora **Clara** em relação a Luis, que tem paralisia cerebral, ao dizer, inicialmente, da sua descrença na aprendizagem desse aluno.

Com as análises e discussões em torno dos casos de ensino, percebemos que houve uma mudança de postura por parte desta professora e um maior investimento no aluno e nas suas potencialidades, como ela mesma afirma:

[...] depois que eu conversei com você [referindo-se à pesquisadora], naquele encontro, eu comecei a fazer atividades com ele, até minha turma amenizou e eu tive a oportunidade de sentar com ele, [...] e ele já está reconhecendo a vogal “a” e até [começando] a falar (**Clara**, Caso 3, Encontro Coletivo, 02/10/2008).

Esta foi uma situação ímpar em nosso estudo, pois, até então, a professora não tinha clareza do nível de compreensão desse aluno, talvez por associá-la à sua condição (de ter *paralisia cerebral*), e o seu comprometimento motor à sua capacidade cognitiva.

[...] até então, Luis ficava ali na sala e eu tinha ele como assim, não aprendeu, e não ia aprender. Aí, depois que eu conversei com você [referindo à pesquisadora] eu comecei a fazer atividades com ele, [...] sentar com ele [...] mas tudo depois que você falou isso¹⁸, porque nessa parte cognitiva eu pensei que ele não conseguiria (Clara, Caso 3, Encontro Coletivo, 02/10/2008).

Essa fala nos reporta à idéia de que para compreender a deficiência, não basta olhar para o indivíduo que a possui, buscando em seu organismo ou em seu comportamento, atributos ou propriedades, que possam ser identificados como sendo a própria deficiência ou algum correlato. É preciso olhar para o contexto que, com seu sistema de crenças e valores, trata de identificar quem é ou não deficiente (OMOTE, 1996).

Na esfera educacional isso significa que as dificuldades de aprendizagem podem estar associadas a fatores que extrapolam a questão orgânica propriamente dita. Ou seja, as dificuldades dos alunos não estão ligadas apenas a fatores intrínsecos, mas também, aos fatores externos, do próprio contexto escolar. Assim, as dificuldades poderão ser acentuadas ou atenuadas, em razão dos estímulos e das condições oferecidas pelo meio, colocando, ou não, a pessoa em situação de deficiência.

Essa discussão suscitou os conhecimentos das professoras sobre o aluno com necessidades educacionais especiais, dando a entender que se trata de indivíduos cujas especificidades precisam ser aceitas e atendidas pela escola, sem que isso implique qualquer prejuízo à natureza e à extensão da deficiência que venham a apresentar, bem como ingenuamente, acreditar que a simples mudança terminológica “[...] signifique o fim de representações depreciativas e estigmatizantes dessas pessoas” (MOREIRA, 2004, p. 27).

Logo, as dúvidas e indagações aqui cogitadas demonstram que o trabalho ora iniciado não dá conta do desmonte de muitas das representações em torno da deficiência, sugerindo que este é um processo árduo e prolongado. No entanto, é uma, dentre tantas iniciativas em voga, que tratam de reafirmar que nosso esforço em prol da inclusão desses alunos no ensino regular não é em vão.

Assim, se por um lado, ainda nos deparamos com a existência de visões estereotipadas em torno dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola, também encontramos profissionais dispostos a rever suas posturas, ressignificando-as. Acreditamos que é justamente nesse movimento que reside a possibilidade de mudança por

¹⁸ Referindo-se às diversas intervenções da pesquisadora/formadora ao longo de todo o processo formativo, no sentido de chamar a atenção do grupo sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, face à atual política inclusiva.

um ensino de melhor qualidade, pelo reconhecimento e respeito das diferenças, enquanto característica inerente ao ser humano.

5.2.2 Ensinar, sim, mas como? Sobre estratégias e metodologias de ensino

Os casos de ensino apresentados permitiram que os professores participantes da pesquisa explicitassem os conhecimentos que possuem e são mobilizados e/ou valorizados por eles no momento de ensinar um determinado conteúdo aos seus alunos. Esse conhecimento, que passa por um processo de transformação do conhecimento específico em conhecimento a ser ensinado, visando tornar o conteúdo compreensível aos estudantes, é denominado por Shulman, L. (1986; 1987) como *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Conforme o autor, esse tipo de conhecimento é de autoria do professor, sendo construído e revisado por ele ao ensinar uma matéria a um determinado grupo de alunos. Constitui-se, portanto, em um tipo de conhecimento construído na prática da profissão, resultado do amálgama entre outros tipos de conhecimento, dentre eles, conhecimento de conteúdo específico e conhecimento de conteúdo pedagógico (SHULMAN, L., 2005).

No tocante à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular, observamos que esse tipo de conhecimento é extremamente valorizado pelas professoras em suas análises. Acreditam que para ensinar é preciso mesclar diversos tipos de conhecimentos (conhecimento do conteúdo, pedagógico, do aluno, dos recursos didáticos, entre outros), no intuito de adequar o seu ensino à diversidade cada vez mais presente em sala de aula e viabilizar a aprendizagem dos alunos. O trecho a seguir é representativo desse aspecto:

[...] o que precisa saber para ser um professor, conhecimentos que eu preciso ter para ser professor, eu peguei isso, primeiramente, de uma forma geral, não só para crianças com necessidades educacionais especiais. Eu acho que os conhecimentos que a gente precisa ter para ser professor, em **primeiro lugar** é conhecer o como que você vai trabalhar porque, como já foi colocado aqui, cada aluno manifesta um comportamento diferenciado [...]. Em **segundo lugar** o professor precisa ter o domínio do conteúdo, [...] é aquela questão do conhecimento teórico, científico. [...] além da gente ter a consciência do que precisa ser aprendido pelo aluno naquele momento, naquela fase, naquela faixa etária, nós precisamos saber nos comunicar com cada um deles, porque tem aluno que só compreende de uma determinada forma, tem outro que tem que ser de uma forma um pouco mais agressiva, tem outro que é mais assim, e, **por último**, eu acho que pra ser professor a

gente tem que saber avaliar, avaliar se a nossa forma de conduzir as coisas com aquela turma... eu, por exemplo, venho de duas realidades bem diferentes, [...] muitas coisas que eu aplico aqui não funcionam na outra escola, apesar de serem os mesmos conteúdos, um arremesso, por exemplo, mas os alunos de lá, eu tenho que ter um outro tipo de estratégia, de postura frente à eles, porque são alunos muito mais agressivos, muito mais desinteressados, então assim, o conhecimento e a forma de a gente colocar esse conhecimento, a gente tem que adaptar de acordo com a necessidade. Eu acho que, basicamente, é isso que um professor precisa saber. É o “basicamente” que envolve muita coisa (**Aline**, Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

Integrar o conhecimento do conteúdo a ser ensinado ao conhecimento de como ensiná-lo, levando em consideração as especificidades do contexto e da clientela escolar, parece ser uma preocupação entre as participantes dessa investigação quando descrevem atividades de ensino desenvolvidas em turmas com alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, nesta categoria, procuramos selecionar trechos e episódios de ensino que, a nosso ver, melhor traduzem o conhecimento pedagógico de conteúdo evidenciado pelas participantes deste estudo.

Em nossas análises pudemos observar que a professora **Flora**, ao falar sobre o seu modo de ensinar, enfatiza a importância de considerar, já no processo de planejamento, as diferenças dos alunos, a fim de propor atividades dinâmicas e desafiadoras que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos estudantes: “[...] ao planejar, procuro estar atenta ao que desperta interesse na turma, utilizar estratégias dinâmicas como forma de motivação e estar preocupada do por que e de como ensinar e avaliar” (Caso 3, out./2008). Em outro momento afirma que, ao constatar que nem todos os alunos estão aprendendo, procura diversificar suas aulas “[...] desenvolvendo atividades com o objetivo de despertar mais interesse no processo ensino-aprendizagem” (Caso 4, Nov./2008). A professora compreende que as decisões pedagógicas precisam ser “[...] tomadas conforme situações vividas e avaliação do meu trabalho” (Caso 3, out./2008), valorizando assim, a aprendizagem pela experiência a partir da convivência com o aluno com deficiência em classe: “Entendo que a fundamentação teórica é importante. No entanto, é com a vivência de sala de aula, no convívio com os alunos, que vamos adquirindo subsídios para saber ensinar” (Caso 4, Nov./2008).

Em suas análises, a professora demonstra a sua crença de que o tempo e a convivência com esse educando contribuem para a aprendizagem da docência e para a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo, o qual adquire nuances próprias, pois é

fruto da experiência docente. De acordo com Mizukami (2004, p. 290), a base de conhecimento para o ensino, “[...] se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada”. Nessa mesma direção, Tardif (2002, p. 111) indica a existência de um saber que é temporal, dinâmico e evolutivo, que se constrói e se transforma no percurso da carreira, “[...] e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão”.

O conhecimento pedagógico do conteúdo revela-se no episódio descrito por **Flora** ao trabalhar com uma aluna com Paralisia Cerebral em sala de aula. Em seu relato é possível perceber o compromisso com o ensino que desenvolve, propondo atividades voltadas para as necessidades da aluna, a fim de garantir a sua aprendizagem:

Em 2006, vivenciei uma experiência com uma aluna cadeirante, com paralisia cerebral e sério comprometimento motor e dificuldade de articulação (comunicação). Assim como a professora Helena, procurei utilizar estratégias com atividades adaptadas, como: música, pintura, recorte, jogos de encaixe, trabalho em dupla ou em grupo. Todas essas atividades citadas foram desenvolvidas com atendimento individualizado. Como era bem aceita pela turma, os alunos faziam questão de ficar perto dela e isto favoreceu o avanço na sua oralidade. Os colegas auxiliavam no entendimento do que ela falava. Graças à parceria com os alunos ao final do ano letivo já se fazia entender quando se comunicava (**Flora**, Caso 3, Out./2008).

Neste episódio, a professora demonstra que realizou uma leitura da situação, o que lhe possibilitou adequar a sua prática pedagógica às especificidades da aluna, articulando diversos conhecimentos no momento de ensinar. O olhar atento da professora para a condição peculiar da aluna e do seu contexto de atuação foi fundamental para essa reorientação na sua prática. A partir do momento em que a professora seleciona estratégias e materiais, no intuito de tornar o conhecimento acessível à aluna, ela confirma o entendimento de Shulman, L. (1986) ao considerar que o conhecimento pedagógico do conteúdo é um tipo de conhecimento que se refere à compreensão do professor do que pode facilitar ou dificultar o aprendizado de um conteúdo específico pelo educando, tornando-se, assim, capaz de criar oportunidades adequadas à aprendizagem de cada um.

Ao analisar o episódio apresentado por **Flora**, podemos considerar que ela flexibilizou sua ação, adequando atividades, instrumentos e materiais, além de valorizar o trabalho em parceria entre os alunos, de modo a atender as necessidades da aluna com Paralisia Cerebral, processo no qual ela pôde transformar conhecimentos em ensino. Nesse

sentido, Mizukami (2004, p. 291) esclarece que o conhecimento pedagógico do conteúdo pressupõe uma elaboração pessoal do professor, que “[...] é aprendido no exercício profissional, mas não prescinde de outros tipos de conhecimento que o professor aprende via diferentes fontes e em diferentes contextos”.

A seguir, destacamos dois excertos do relato da professora **Ana**, que nos dão uma compreensão complementar sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo. No trecho que segue, a professora apresenta um episódio de ensino em que procurou articular o conhecimento de um assunto específico com outros tipos de conhecimentos que estão na base definida por Shulman, L. (1986; 1987): das estratégias de ensino, do manejo da classe, de organização do conhecimento, de seleção das atividades, entre outros.

Posso citar, como exemplo, o dia em que trabalhei o conteúdo “formas geométricas” em sala de aula. Parti colando as formas do quadrado, retângulo, triângulo e círculo no quadro. Perguntei para as crianças o que era aquilo. Algumas crianças disseram que se tratava de formas geométricas e até nomearam-nas. Em seguida, propus que os alunos procurassem em sala de aula, objetos em que pudéssemos visualizar as referidas formas. As crianças participaram bastante, trazendo objetos ou apontando-os. Tudo o que tinha na sala que lembrasse algumas dessas formas geométricas foi citado. Logo depois, entreguei aos alunos formas geométricas planas recortadas e solicitei que através da colagem, elas formassem uma cena ou objeto constituído pelas referidas formas. Feito isso, cada criança socializou com o grupo sua produção. Concluímos o referido assunto sistematizando, no caderno, as nossas descobertas, trabalhando, inclusive, os conceitos de aresta, vértice, entre outros (**Ana**, Caso 3, out./2008).

Trata-se de uma situação vivida com a sua turma do 2º ano do Ensino Fundamental em que, ao trabalhar um determinado conteúdo, nesse caso, formas geométricas, a professora procurou envolver seus alunos em atividades com algum sentido para eles, facilitando a aprendizagem dos estudantes. Partindo dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo abordado, ela busca articular estratégias de ensino que valorizem questões do cotidiano, presentes em sala de aula, o que demonstra sua preocupação em não trazer o conhecimento pronto, privilegiando a construção coletiva do mesmo. Com isso, ela evidencia que a sua prática é guiada por uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na concepção de aluno como partícipe deste processo, digno de confiança na sua capacidade de aprender e construir o próprio conhecimento, a partir da interação com os objetos e com o meio.

Em suas análises, **Ana** também enfatiza que para poder avançar no ensino dos conteúdos procura “[...] sondar a história de vida daquela criança (se possível com a família) e conhecer as principais potencialidades e dificuldades daquele aluno” (Caso 4, Nov./2008). Assim, em outro exemplo, ela descreve como abordou um conteúdo de português, a fim de favorecer a aquisição da escrita pela turma toda e por Rafael que, segundo ela, apresentava dificuldades mais acentuadas que os demais, precisando de uma estratégia diferenciada para aprender.

Uma atividade que desenvolvi não só com criança com necessidades educacionais especiais em minhas aulas, mas com toda turma, foi uma revisão diária sobre alfabetização, onde todos os dias trabalhávamos uma letra do alfabeto, listando palavras que iniciassem com o referido grafema. Para as demais crianças foi super positivo, mas para Rafael percebi que ele não estava compreendendo, apenas copiando. Eu percebo que Rafael é diferente dos outros alunos, que ele é especial. Então resolvi começar o trabalho com ele de outra forma, a partir do seu nome, conhecendo as letras, grafando-as, identificando as vogais e consoantes. E hoje, com o auxílio de um crachá, Rafael já consegue escrever seu nome e identificar algumas letras (**Ana**, Caso 2, Set./2008).

Ao retomar este caso, em outra oportunidade de discussão coletiva, a professora fala dos avanços percebidos não só em relação à aprendizagem dos conteúdos, mas também, na interação de Rafael com ela e com os colegas. **Ana** explica que logo de início, ele mantinha-se distante da turma, costumava se isolar, e completa: “[...] nem na hora do lanche ele queria ir. Agora ele já vai pra fila, eu ofereço e ele já pega o lanche da minha mão”. Ao mencionar seus progressos, notamos que o olhar da professora para esse aluno produziu mudanças significativas em seu processo de escolarização, tanto em termos acadêmicos quanto sociais e afetivos, assegurando-lhe maior confiança e autonomia.

A professora **Clara** também destaca a necessidade de articular o conhecimento do aluno, seus saberes, com outros tipos de conhecimento para melhor definir formas e estratégias para a abordagem dos conteúdos. Portanto, ela procura “sondar” os alunos, fazendo um levantamento prévio do que eles já sabem em relação ao assunto que será trabalhado em aula: “[...] antes de passar os conteúdos aos meus alunos, procuro fazer uma sondagem para saber o conhecimento que já trazem consigo e o que mais os interessa a respeito de determinado assunto e só a partir de então transmitir e ampliar tal assunto” (Caso 3, out./2008). Embora não descreva uma situação de ensino específica, a professora demonstra preocupação em organizar e propor atividades que estimulem a participação de

todos, dando ênfase ao lúdico e à utilização de materiais concretos na abordagem dos conteúdos: “[...] durante minhas aulas gosto muito de trabalhar com o concreto e de maneira informal e lúdica, em que possa tornar as aulas mais prazerosas e envolventes para os alunos, buscando sua participação, a fim de obter um melhor aproveitamento e rendimento de cada um” (Caso 3, out./2008). Material dourado, ábaco, tampinhas, palitos, recorte e colagem de revistas e jornais, histórias, filmes, etc., foram citados como exemplos de materiais e atividades que utiliza em suas aulas.

Essa professora acredita que aprender a ensinar turmas com alunos com necessidades educacionais especiais é algo que se dá ao longo do exercício profissional, no contato com esses educandos. Além disso, pontua esta pesquisa-intervenção como fonte de aprendizagem, o que nos dá indícios da contribuição da análise e discussão dos casos de ensino para a ampliação da sua base de conhecimento, sobretudo no que tange ao conhecimento pedagógico do conteúdo, com possibilidades de mudanças na prática.

Enquanto universitária tive oportunidade de estudar um pouco a respeito da inclusão, apesar de ficar só na teoria, e este ano pude saber como agir na prática e contei com a ajuda de outras professoras, mas o que realmente me fez perceber o potencial de meus alunos especiais foram os encontros com você [referindo-se à pesquisadora] onde estou obtendo ótimos conhecimentos e pondo-os em prática, na medida do possível (**Clara**, Caso 3, out./2008).

Isso confirma que “[...] o ensino superior em termos de formação inicial não garante, por si só, o domínio satisfatório dos conceitos básicos envolvidos com as diferentes áreas do conhecimento e tampouco o conhecimento de como ensinar tais conceitos de forma que os alunos aprendam” (MIZUKAMI, 2008, p. 390). A autora complementa que a existência de políticas de formação implicadas com os processos de aprendizagem da docência em diferentes contextos, poderia representar uma alternativa a esse impasse, competindo à universidade possibilitar a continuidade dos processos formativos dos professores durante suas trajetórias profissionais, o que contribuiria para a construção/ampliação deste e de outros conhecimentos profissionais.

Seguindo esta lógica, **Sônia** acredita que ainda precisa aprender a trabalhar com educandos com necessidades educacionais especiais, sinalizando a importância da prática na construção do conhecimento pedagógico de conteúdo e, no caso da inclusão, aponta a vivência no cotidiano com esses alunos como fonte de aprendizagem. Apesar de ter

experiência anterior com a inclusão, se sente bastante insegura e, até mesmo, frustrada em relação à sua atuação junto a uma aluna com Síndrome de Asperger, matriculada em sua sala de aula, afirmando:

[...] ainda estou na busca por aprender e o pouco, mas o pouco mesmo que aprendi por incrível que possa parecer, aprendi com as experiências que tive com esses alunos tão especiais. E se querem saber, sinto-me na maioria das vezes frustrada com relação a minha atuação nesses momentos porque quase sempre fico sem saber como agir diante das dificuldades que se apresentam (**Sônia**, Caso 3, out./2008).

Quando solicitada a descrever o modo como ensina seus alunos com necessidades educacionais especiais, esta professora demonstra disposição para enfrentar desafios, no exercício da prática, na medida em que objetiva sair do lugar comum de “incapacidade”, no qual, muitos profissionais vêm se colocando quando o assunto é a inclusão. Tal atitude mostra-se fundamental para a constituição de um novo perfil profissional, buscando, por meio de um processo de reflexão crítica de sua atuação, construir os conhecimentos e as habilidades necessárias para lidar pedagogicamente com as demandas desse alunado.

Sinto que, atualmente, eu tenho procurado sanar mais as minhas dificuldades sem cair naquela mesmice de me achar incapaz e de procurar culpados para justificar essa incapacidade. [...]. Não consegui ainda chegar aonde pretendo, nem sei se algum dia conseguirei, mas tenho, pelo menos, a consciência tranquila de que ainda não me acomodei e espero que isso nunca venha a acontecer. Sinto-me assim também com relação às dificuldades enfrentadas com alunos portadores de necessidades educacionais especiais (**Sônia**, Caso 3, out./2008).

Não encontramos, em seus relatos, dados suficientes para analisar seu conhecimento pedagógico do conteúdo. Seria interessante que esta professora conseguisse perceber a importância dos pares para o seu processo de aprendizagem docente, da reflexão sobre a prática e do compartilhamento de experiências para a explicitação deste e de outros conhecimentos que, seguramente, estão na base de sua atuação.

A partir do relato de **Dalva**, que trabalha com a disciplina de Artes, é possível verificar que o seu conhecimento pedagógico do conteúdo também vem sendo construído na prática, embora nem sempre demonstre ter consciência disso. Isso fica evidente no momento em que a professora afirma que para ensinar não há receita, que cada profissional tem um

modo de (re)agir mediante as situações que se apresentam e ao grupo de alunos em sala de aula: “[...] cada professora tem uma forma de ação. Não existe receita pronta. De acordo com a situação apresentada, o professor vê-se obrigado a tomar atitudes que, no momento, ele entende serem necessárias e isso depende do que tem em sua sala” (Caso 3, out./2008).

Ao buscarmos subsídios para analisar o modo como a professora trabalha/aborda os conteúdos específicos da matéria que ensina, transformando conhecimento em ensino, percebemos que ela utiliza diversas estratégias como o desenho, a música, a dança, a poesia, entre outras, como forma de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Na aula de artes o aluno é estimulado a realizar poucas tarefas, mas é solicitado que o mesmo se expresse artisticamente de alguma forma, direcionado ou não, podendo ser através de teatro, desenho, música, dança, poesia, mímica, etc. A situação é deixar o aluno livre para se expressar (**Dalva**, Caso 3, Out./2008).

Embora afirme utilizar várias estratégias que poderiam favorecer a aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, a professora parece não perceber que estas podem criar novas possibilidades para rever sua atuação junto aos mesmos. Isso pode estar relacionado a uma atitude pessoal, de resistência, uma vez que se sente desconfortável com a situação, não se mostrando disposta a enfrentá-la.

Quanto à minha ação com alunos especiais, não consigo. Chamo imediatamente alguém para ficar com o aluno. Até porque a aula de arte é com tempo de uma hora semanal em cada sala e com material coletivo em um espaço que não é adequado. Isso já é por si só, um problema. Requer muito dinamismo e atenção da minha parte. Há momentos de muito estresse e conflito devido aos alunos ainda sentirem dificuldades em dividir, zelar o material que é coletivo (**Dalva**, Caso 3, Out./2008).

Seus relatos nos levam a crer que essa professora não tem procurado contemplar os alunos com necessidades educacionais especiais no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Isso corrobora com a visão de Ainscow (1997), ao afirmar que os professores, por acreditarem que é mais difícil ou até mesmo impossível trabalhar com os alunos ditos “especiais” no ensino regular, tendem a ignorar vastas oportunidades de aprendizagem e de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Assim, é de se pensar que a efetivação de um

ensino inclusivo passa por uma questão de aceitação do professor em trabalhar e aprender com as diferenças de toda ordem, que os alunos apresentam.

Por outro lado, ao falar de seu ensino, a professora **Aline** demonstra que trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais tem representado um verdadeiro aprendizado para ela, e que a experiência com esses alunos, aliada aos conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial, vem contribuindo para que se torne uma professora melhor. Afirma que, para ensinar, procura conhecer os interesses da turma, fazendo um levantamento de jogos e brincadeiras que os alunos gostam e/ou conhecem, e atividades que gostariam de vivenciar nas aulas.

Deixa transparecer, em seu relato, seu modo de atuação respaldado em uma perspectiva inclusiva, procurando integrar os alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades: “[...] hoje em dia não me angustio com a chegada de um aluno especial, tento incluí-lo nos jogos e nas brincadeiras na aula” (Caso 3, out./2008). Para tanto, diz realizar modificações em suas aulas, tais como:

Modifico as atividades de acordo com a aula. Por exemplo: em uma aula de basquete, a cesta passa a ser um arco, em uma aula de vôlei, baixamos a altura da rede ou da corda, nas aulas recreativas adapto alguns movimentos para que todos os alunos, mesmo aqueles que apresentam alguma limitação, consigam realizar (**Aline**, Caso 4, Nov./2008).

A partir desse fragmento, podemos afirmar que a professora **Aline** vem construindo seu conhecimento pedagógico do conteúdo, no cotidiano escolar, articulando diversos tipos de conhecimento (dos materiais, do conteúdo, dos alunos), realizando modificações que também são exemplos de adaptações, a fim de favorecer todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais em razão de alguma deficiência. Esse assunto será aprofundado na próxima categoria de análise que irá tratar das adaptações curriculares.

A professora **Liana**, já com certa experiência profissional, ao falar sobre o modo como planeja e desenvolve o seu ensino, chega a comparar o planejamento das aulas ao de uma festa em que assim como os noivos em um casamento escolhem a comida e decoração pensando em encantar os convidados, também o professor precisa, ao preparar uma aula, pensar: “[...] o que pode entusiasmar os alunos? Eles gostam de torneios? Quais as maiores dificuldades? Quais os alunos que gostam de falar? De aparecer? De representar? Os tímidos? E assim vai atendendo, se não a todos, mas dando oportunidades diferentes de superação, pois assim é a vida” (Caso 4, Nov./2008). Trata-se, a nosso ver, de uma postura coerente à

proposta educacional inclusiva, e indicativa, ainda que de forma parcial, do conhecimento pedagógico do conteúdo desta professora que, em sua atuação, procura propor atividades significativas para os alunos, valorizando e ampliando habilidades e conhecimentos que estes possuem, como no caso específico de uma aluna com deficiência intelectual, conforme descreve:

Isadora, inicialmente não parava em sala de aula, não fazia as atividades. Mas quando essas atividades passaram a ter significado para ela, passaram a ter relação com a leitura que ela tanto gostava, então ela passou a realizar. Outra coisa: ela gostava de apresentar, de ser centro das atenções. Então falar sobre um livro que leu, ser elogiada, era tudo para ela (**Liana**, Caso 2, set./2008).

Além de descreverem aspectos relativos à sua própria atuação, essas professoras também analisaram o que poderiam ter feito em determinadas situações de ensino, como no caso da professora Janaína, ao falar de suas angústias, dúvidas e incertezas ao trabalhar com um aluno com Autismo. Em relação à proposta de ensino por ela relatada ao abordar um conteúdo específico de ciências, no caso a água, as professoras mostram-se contrárias à concepção de ensino da professora a qual, segundo **Clara**: “[...] considera o aluno incapaz, por isso o trabalho diferenciado e a dificuldade para atingir seus objetivos” (Caso 2, set./2008). Afirmam, em geral, que se estivessem no lugar da professora teriam uma atitude diferente.

Acho que não teria nenhuma atuação semelhante à da professora Janaína. Quando Leandro demonstrasse impaciência faria uma dinâmica com a turma que o envolvesse ou o usaria como ajudante para que se sentisse útil e participasse das aulas (**Clara**, Caso 2, set./2008).

Quanto à diferença, procuraria estudar um pouco sobre autismo, tentaria criar laços afetivos, não só prepararia atividades diversas, mas sempre estando perto dele, orientando e observando o que mais despertava interesse e aos pequenos avanços (**Flora**, Caso 2, set./2008).

Considerando as dificuldades encontradas por Janaína, as professoras pontuam uma série de estratégias e atividades (procedimentos) que podem, segundo elas, facilitar a aprendizagem de todos os alunos, em particular daqueles com algum tipo de deficiência ou dificuldade em aprender. Nesse sentido, expressam as seguintes opiniões:

Se eu fosse professora de Leandro, como ele se mantém indiferente às atividades e aproximação dos colegas, daria atendimento individualizado, testaria várias estratégias, fazendo uso de músicas, contação de histórias, jogos, recorte, colagem e material concreto, observando qual despertaria mais interesse e aos poucos iria tentando incluí-lo em duplas ou em grupo com os demais colegas (**Flora**, Caso 2, set./2008).

O assunto/conteúdo trabalhado pela professora poderia ter sido trabalhado de forma mais lúdica/concreta, como, por exemplo: levar as crianças para conhecer o reservatório de água da escola; passear pela escola, observando se está havendo desperdício de água na escola; dramatizar situações em que necessitamos de água na nossa vida; entre outras (**Ana**, Caso 2, set./2008).

Para que Leandro avance em sua aprendizagem é necessário que o mesmo se sinta seguro e sinta prazer em participar das aulas. Para isso, é necessário, ao menos, saber o que chama sua atenção, e no que ele se interessa para poder realizar algum trabalho produtivo com Leandro (**Clara**, Caso 2, set./2008).

Tentaria descobrir coisas que lhe chamassem a atenção, o que ele gostasse de fazer, além de procurar envolver a turma no trabalho: em grupo, um ou outro colega ajudaria para que ele realizasse algo. Observaria o momento em que ele espalhasse o material, para tentar descobrir o motivo. Trabalharia bastante arte, brincadeiras, etc. (**Liana**, Caso 2, set./2008).

De maneira geral, as professoras participantes desta investigação consideram que Janaína teve dificuldade em articular o conhecimento específico da matéria com os procedimentos didáticos que, segundo elas, deveriam ser diversificados, motivando os alunos, e levando em consideração suas necessidades e especificidades. Enfocaram, assim, diferentes aspectos que, consoante o seu entendimento, poderiam contribuir para possibilitar a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum. O lúdico e o uso de materiais concretos para que eles construam conhecimentos relativos aos conteúdos escolares são bastante enfatizados, dando a entender que a criança, ao brincar, jogar e/ou manipular objetos, estaria aprendendo.

Segundo Zanluchi (2005, p. 85), o lúdico “[...] comporta tanto a noção de jogar quanto de brincar”. Por meio da atividade lúdica, o indivíduo realiza ações que o colocam em interação com as pessoas e coisas à sua volta o que lhe possibilita compreender o mundo onde vive, integrando-se a ele. Com essa compreensão, as professoras, em nossas discussões, ao identificarem a socialização e a linguagem (comunicação) como as principais dificuldades relacionadas aos casos de Autismo, mencionam a atividade lúdica (faz de conta; dramatização, entre outros), enquanto uma possibilidade de promover a aprendizagem de alunos com tal característica.

Nessa perspectiva, vale ressaltar, conforme Zanluchi (2005, p. 90), que o lúdico tem funções específicas para o ser humano. Sobre isso argumenta:

É no brincar que a criança estabelece importantes laços sociais, aprende a conviver com seus pares, além de aprender sobre si e sobre o mundo. Tanto no brincar como no jogar, a criança relaciona-se, de maneiras variadas, com as pessoas e com os objetos à sua volta. E essas relações estão na base do desenvolvimento psíquico. Só através do contato e da apropriação da humanidade historicamente constituída, é que cada indivíduo humaniza-se.

Ou seja, através do lúdico, do brincar, a criança tem condições de aprender não só os conteúdos acadêmicos desenvolvendo-se cognitivamente, mas também, as regras sociais, incorporando noções de respeito ao outro, além de aspectos de ordem moral que implicam no respeito às próprias regras do jogo.

O lúdico também poderá servir para o estabelecimento de uma rotina pedagógica, o que se mostra extremamente relevante para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), por exemplo, além de beneficiar os demais. Esse aspecto é bastante valorizado pelas professoras do estudo, principalmente aquelas que atuam na Educação Infantil, as quais afirmam se basear em uma “rotina pedagógica” no desenvolvimento de sua prática pedagógica. A rotina, segundo Fernandes *et al.* (2007), contribui para a organização de um contexto de aprendizagem, onde haja certa previsibilidade de ações e de acontecimentos, diminuindo comportamentos não adaptativos. Salientam, ainda, que a rotina serve para minimizar situações que podem provocar a distração do aluno, englobando desde a realização de atividades diárias, como roda de conversa, canções, brincadeiras, até a disposição dos alunos na classe.

Relacionado ao lúdico, estas docentes pontuam a utilização de materiais concretos no ensino de alunos com necessidade educacionais especiais, como forma de despertar o interesse e motivar a criança, além de facilitar a condução do processo de ensino-aprendizagem. Em se tratando da inclusão de crianças com deficiência é importante salientar que tais materiais não diferem, necessariamente, daqueles destinados aos demais, o que se faz é adaptá-los para o uso das mesmas, facilitando a aquisição de determinados conceitos e habilidades. Um mesmo material poderá, ainda, ser utilizado com diferentes propósitos e apresentado às crianças de diversas maneiras (SIAULYS, 2005).

Estamos certos de que situações lúdicas, envolvendo jogos e brincadeiras, bem como o uso do próprio brinquedo e de outros materiais, podem e devem ser utilizados pelos

professores como instrumentos pedagógicos facilitadores da aprendizagem tanto de crianças com alguma deficiência, como dos demais alunos. No entanto, a simples oferta desses materiais ao aluno, não representa, por si só, condição para ele construir o conhecimento, sendo necessário que o professor, em seu planejamento, se questione acerca da validade de determinado recurso para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos estudantes. Assim, cabe ao professor estabelecer objetivos para a sua utilização, adequando-o ao contexto e à condição dos alunos que pretende ensinar. Além disso, é importante que o professor assuma uma postura mediadora entre a criança e o objeto, facilitando o estabelecimento de uma interação simbólica com o meio (BATISTA, 2008).

Ainda em relação ao lúdico, é importante situar que embora as professoras mencionem que não se trata do “[...] lúdico pelo lúdico, mas do lúdico com algum significado para a criança” (Ana, Caso 2, Encontro Coletivo, set./2008), algumas, ao descreverem suas aulas ou proporem alternativas de trabalho a partir de materiais concretos, não chegam a especificar como foi e/ou como deveria ser a interação da criança com os recursos utilizados. Outras, ainda, apenas listaram esses materiais, sem explicitarem o modo como este foi, de fato, empregado na aula e com que finalidade. Isso sugere a importância de que sejam oferecidas novas e reiteradas oportunidades para que as professoras registrem suas práticas tornando seus escritos cada vez mais detalhados e possibilitando o aprofundamento de temas como no caso do papel do lúdico e do material concreto na aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à interação e o apoio dos colegas, como uma estratégia relevante no ensino do aluno com alguma necessidade educacional especial. Acreditamos que a colaboração entre os pares deve ser estimulada, pois possibilita que alunos com conhecimentos e habilidades diversas auxiliem uns aos outros numa relação de reciprocidade, devendo o professor ter critérios claros, mediando esse processo, de modo “que os “mais adiantados” simplesmente não façam o trabalho dos companheiros “menos adiantados”” (FONTES *et al.*, 2007, p. 92).

Através das reflexões feitas pelas professoras sobre as situações relatadas nos casos de ensino também foi possível identificar que elas avaliam de maneira positiva as atitudes pedagógicas de professoras que, diante da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mostram-se dispostas a pesquisar e estudar, adequando o seu ensino às particularidades de cada educando.

Tais aspectos foram enfatizados em suas análises sobre a atuação da professora Regina junto à sua aluna com Paralisia Cerebral:

Acho que a postura da professora em procurar diversificar suas aulas e, ao mesmo tempo, adequá-las a nova demanda foi responsável e comprometida com a nova situação (**Ana**, Caso 4, Nov./2008).

A postura dela foi positiva e deve ser tomada como modelo por todos nós (**Célia**, Caso 4, Nov./2008).

A postura adotada pela professora foi desafiadora e totalmente admirável, pois a mesma buscou o novo para realizar um bom trabalho, algo que até então não conhecia. Como sabemos, tudo que é novo e que não conhecemos ou não dominamos, nos deixa inseguros e com medo, mas, mesmo assim, a professora não se deixou superar e foi em busca de novidades e da melhor forma de trabalhar. Ou seja, foi em busca de conhecimentos acerca do assunto e obteve a coragem e a humildade de reconhecer que a mudança em seu trabalho era essencial para alcançar bons resultados (**Clara**, Caso 4, Nov./2008).

Considero a postura da professora Regina louvável, um exemplo de dedicação. Pois, apesar do despreparo, medo e inquietações, não se acomodou, foi em busca de respostas às suas dúvidas a partir de leituras e cursos para melhor entender o processo e ajudar (**Flora**, Caso 4, Nov./2008).

A professora Regina mostrou uma postura corajosa, pois ao invés de se acomodar à situação apresentada, mantendo-se com seus medos, ela decidiu aceitar o desafio e procurou a melhor “arma” para enfrentar essa batalha, o estudo. Optou por se informar, aprender (**Sônia**, Caso 4, Nov./2008).

[...] considero uma postura verdadeiramente digna de um profissional pedagogo. Não se deixou dominar pela angústia de não saber o que fazer. Foi à luta, aceitou o desafio como sendo um caminho para seu crescimento. Buscou soluções (**Liana**, Caso 4, Nov./2008).

O mais interessante foi que a professora viu que precisava estudar, se aprofundar e investir na sua capacitação para vencer mais um desafio em sua carreira (**Aline**, Caso 4, Nov./2008).

É possível constatar, com essas falas, que a interação com alunos com necessidades educacionais especiais pode auxiliar na superação dos sentimentos de medo e insegurança, comumente evidenciados pelos professores ao se depararem com alunos considerados destoantes ou que fogem ao “padrão” com o qual estão acostumados a trabalhar. Além disso, a inclusão possibilita ao professor compreender melhor a condição desses educandos, criando novas estratégias e organizando situações de ensino mais adequadas às suas necessidades. Assim, percebe-se que “[...] o desafio agora é restaurar a confiança dos professores em sua própria competência para ensinar crianças que há anos têm sido colocadas à margem da educação comum” (MITTLER; MITTLER, 1999, p. 46).

Acreditam, ainda, que, no contato com esse aluno, é preciso que se estabeleça uma relação de confiança entre ele e o professor. Esse aspecto foi bastante enfatizado no momento

em que as professoras puderam analisar o relato da professora Helena, citando a afetividade como condição essencial no processo de ensino-aprendizagem:

Uma boa relação sócio-afetiva entre aluno-aluno, professor-aluno é primordial para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva de forma satisfatória. É a partir desses laços afetivos que vamos nos conhecendo melhor, formando atitudes de respeito mútuo, favorecendo, assim, uma boa socialização e, conseqüentemente, vão adquirindo confiança em participar das aulas e aos poucos vão construindo e se apropriando do conhecimento (**Flora**, Caso 3, out./2008).

Sabemos que, para vencer os desafios do cotidiano escolar e todos os problemas que os alunos apresentam, é primordial a afetividade do professor para com sua turma, carisma, persistência, responsabilidade e compromisso (**Clara**, Caso 3, out./2008).

Certamente. Não conseguimos conceber a aprendizagem sem considerar aspectos como afetividade, limites, respeito a regras, etc. [...] proporcionando a esses a possibilidade de se desenvolverem moral e intelectualmente (**Sônia**, Caso 3, out./2008).

Claro que é importante, inclusive, tem correntes pedagógicas/psicológicas que fundamentam essa questão. Na sociedade em que vivemos (tão competitiva/corrida), muitas vezes os nossos alunos (principalmente os da rede pública) não se sentem acolhidos/olhados e, muitas vezes, têm inclusive uma auto-imagem negativa. O professor precisa ser o diferencial na vida desse aluno, sendo aquele que faz a socialização do saber e tudo isso passa pela confiança/olhar positivo que o professor tem em relação ao seu alunado (**Ana**, Caso 3, out./2008).

Eu fiquei pensando nesta questão que foi colocada, da afetividade. Eu acho que antes da afetividade ela [professora do caso analisado] desejou, eu acho que ela teve o desejo de trabalhar, o querer. Não estou dizendo que isso é tudo, mas é a mola propulsora. Pra mim, esse foi o ponto mais marcante em relação ao Gabriel, ela quis, ela se disponibilizou (**Célia**, Caso 3, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

Os relatos acima indicam que além do conhecimento dos métodos e técnicas de ensino, é importante ao professor conhecer as especificidades do aluno para melhor compreender como ele aprende e se desenvolve. Entendem que esse conhecimento é fundamental para a realização de um bom ensino, o que acaba por influenciar na seleção e organização dos materiais e procedimentos pedagógicos, traduzindo-se na aposta na aprendizagem desse educando, isto é, no maior ou menor investimento pelo professor em seu processo de escolarização, embora nem sempre tenham consciência desse aspecto. De igual modo, Ainscow (1997, p. 19), abordando a situação do professor, afirma que: “[...] as estratégias de ensino não são desenvolvidas nem imaginadas no vazio. A elaboração, seleção

e utilização de determinada abordagem ou estratégia de ensino nasce das suas percepções acerca da aprendizagem e acerca dos alunos”.

Além disso, os excertos das análises das professoras corroboram a nossa visão de que a proposição de atividades diversificadas, mediante a presença de alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, indica a importância do processo de inclusão para o redimensionamento da prática pedagógica. Entendemos, assim, que é fundamental ao professor confiar e investir nas potencialidades do aluno, de avançar e construir o próprio conhecimento.

Novamente Ainscow (1997, p. 16) elucida:

É útil que os professores sejam estimulados a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos. Refiro-me, de forma particular, a um conjunto de recursos que estão disponíveis em todas as salas de aula e que, no entanto, pouco têm sido utilizados: os próprios alunos.

A partir da análise dos casos de ensino, estas professoras começam a se dar conta de que o trabalho com a inclusão prescinde de receitas e de modelos previamente estabelecidos. Logo, voltamos a insistir que o conhecimento pedagógico do conteúdo está intimamente relacionado a outros tipos de conhecimentos, a exemplo do contexto e dos alunos, sendo fortemente influenciado pelas concepções docentes sobre ensino e aprendizagem.

Em suma, ao estudarem os casos de ensino as professoras participantes da pesquisa puderam analisar a atuação pedagógica das protagonistas dos casos em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais e avaliar a sua pertinência para a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos, traçando um paralelo com sua própria forma de ensinar. Isso significou, em muitos momentos, a impossibilidade do professor, sozinho, ter todas as respostas para os problemas que enfrenta no seu cotidiano de trabalho junto a esses alunos, apontando para a necessidade, diante da inclusão escolar, do professor estar sempre buscando novas oportunidades para ampliar seus conhecimentos e outras possibilidades para a superação das dificuldades implícitas a esse processo.

A discussão em torno de tais aspectos mostrou-se profícua do ponto de vista da identificação das estratégias de ensino passíveis de serem utilizadas no trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais, as quais não necessariamente, diferem daquelas empregadas com os demais alunos, mas que se revelaram como “caminhos possíveis”, diante de uma realidade específica. Além disso, serviu para criar um momento extremamente fértil

de tomada de consciência quanto ao *como* ensinam seus alunos num contexto voltado para a promoção da Educação Inclusiva.

5.2.3 Adaptações Curriculares: o quê, quando, como ensinar e avaliar em meio à diversidade

O conhecimento acerca do que ensinar, ou seja, do conteúdo específico da matéria, do currículo, dos materiais e dos programas, são conhecimentos que estão na base descrita por Shulman, L. (1986; 1987), considerados essenciais para o ensino. Tais conhecimentos são apontados pelas professoras participantes desta pesquisa, como fundamentais no desenvolvimento de um ensino de natureza inclusiva. Especificamente nesta categoria, vamos analisar as falas das professoras em torno desses conhecimentos.

Atuar em meio à diversidade, poderá exigir do professor, em algum momento, uma maior flexibilização do seu ensino, de modo a superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, as quais podem se manifestar em maior ou menor intensidade, sendo, ainda, de caráter transitório ou permanente. Segundo Carvalho (2008), em alguns casos, o professor atende de forma mais espontânea tais dificuldades, no decurso de sua prática pedagógica, introduzindo pequenas adequações. Porém, se as dificuldades apresentadas forem acentuadas e/ou permanentes será preciso criar estratégias intencionalmente organizadas e planejadas em resposta às necessidades de cada aluno, dentre eles, os que apresentam alguma deficiência.

Tais medidas se constituem nas adaptações curriculares, entendidas como “[...] mais um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino-aprendizagem escolares, particularmente importantes para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (CARVALHO, 2008, p. 105). Ou seja, trabalhar pedagogicamente, mediante as dificuldades de aprendizagem que surgem na sala de aula, implica que sejam realizadas adaptações no currículo¹⁹ convencional, de modo a atender às especificidades da clientela escolar.

As adaptações podem ser *pouco significativas* ou de *pequeno porte* que compreendem pequenos ajustes realizados pelo próprio professor em sala de aula; e *significativas* ou de *grande porte* que representam mudanças acentuadas no currículo escolar

¹⁹ Embora cientes da complexidade que reveste o termo currículo, adotamos, para fins desta análise, a definição proposta por Manjón, Gil e Garrido (1997, p. 53) ao entenderem o currículo como “[...] o conjunto de experiências (e sua planificação) que a escola, como instituição, põe ao serviço dos alunos com o fim de potenciar o seu desenvolvimento integral”.

envolvendo a instituição como um todo. As adaptações de pequeno porte tratam de ações que o professor desenvolve para aprimorar a participação dos estudantes nas atividades propostas na classe, enquanto as adaptações de grande porte envolvem ações de natureza política, administrativa, burocrática, financeira, etc. (BRASIL, 1999; BRUNO, 2006).

Essas também podem se distinguir entre as *adaptações de acesso ao currículo* e as *adaptações curriculares propriamente ditas*. As primeiras consistem na criação de condições físicas, ambientais e materiais na unidade escolar, adequando o ambiente físico da mesma; a aquisição de mobiliário necessário e dos equipamentos e recursos materiais específicos, e a adoção de sistemas alternativos de comunicação. As adaptações curriculares, por sua vez, são as que permitem que conteúdos e objetivos de ensino sejam modificados, suprimidos e/ou acrescidos, como forma de responder às necessidades específicas de cada aluno. Envolvem, também, ajustes nos métodos e técnicas de ensino e/ou de avaliação, nos agrupamentos, na temporalidade do processo de escolarização, dentre outros aspectos (BRASIL, 1999).

Com base em tais considerações, é imprescindível que a escola se organize no sentido de realizar adaptações, a fim de garantir uma real escola para todos. Trata-se, portanto, de experiências que envolvem desde mudanças na organização dos alunos, diferenciação na abordagem dos conteúdos e no tempo previsto para realização das atividades, inovações nos recursos materiais e didáticos, bem como estratégias de ensino, procedimentos e instrumentos de avaliação específicos para a situação apresentada. Em suma, as adaptações correspondem à oferta de uma resposta educativa que contemple a diversidade e respeite as diferenças individuais, a partir de um currículo que seja comum a todos os alunos (GONZÁLEZ, 2002).

Logo de início, as professoras do estudo demonstram pouco conhecimento sobre as adaptações curriculares, o que são e como fazê-las, dando a entender que este é um tema pouco discutido na escola em que atuam. De um modo geral, compreendem que adaptar o currículo significa “*torná-lo acessível*” a todos os alunos. Disso emerge uma primeira problemática: como tornar o currículo acessível, considerando a diversidade do alunado? Partindo desse questionamento, um primeiro aspecto que se destaca em relação às adaptações curriculares refere-se ao conteúdo a ser ensinado, isto é, *o que ensinar*.

Embora não seja nosso objetivo investigar o conhecimento específico da matéria, acreditamos que ele é de fundamental importância para que o professor possa organizar situações de ensino que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, inclusive, daqueles com dificuldades em aprender em decorrência, ou não, de alguma deficiência. Partindo das situações descritas nos casos de ensino e do seu cotidiano de trabalho, pudemos observar que

as professoras enfatizam o domínio desse tipo de conhecimento como necessário para o estabelecimento de um ensino de qualidade: “[...] o professor precisa ter o domínio do conteúdo, [...] é aquela questão do conhecimento teórico, científico” (**Aline**, Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008); “Essa questão da gente conhecer o conteúdo é uma coisa fundamental” (**Célia**, Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

Por outro lado, embora considerem fundamental dominar o conteúdo a ser ensinado, quando se trata das adaptações curriculares estas profissionais demonstram insegurança e até uma certa descrença quanto à possibilidade de aprendizagem de tais conteúdos pelos alunos com deficiência, assim como a preocupação em “vencer o programa” previsto, como podemos perceber no trecho a seguir:

Mas no caso das crianças especiais a gente sabe que, por exemplo, no caso de Leandro [...] essa criança não vai conseguir atingir determinados níveis de compreensão. [...] digamos que ela chegue na idade do Ensino Médio, é pouco provável que ela consiga aprender logaritmo e outras coisas. [...]. Então, eu acho que a angústia da professora Janaína é justamente essa, ou seja, eu preciso avançar pros meus alunos regulares, digamos assim, ela coloca um conteúdo e explica normalmente, pra essa criança ela faz outra atividade porque ela se depara com a limitação, tem a consciência de que ela não vai conseguir avançar no tempo da turma e ela precisa avançar no conteúdo, então é um desequilíbrio constante (**Aline**, Caso 2, Encontro Coletivo, 30/09/2008).

Essa fala remete a um aspecto já evidenciado em nossas análises relativo à concepção do aluno com deficiência como incapaz de aprender e/ou de acompanhar o ritmo em que os conteúdos são abordados em sala de aula, convencionalizada pela visão estereotipada, que muitos professores possuem, acerca dessas pessoas. Com isso, instalou-se no grupo uma discussão em torno da relação entre deficiência e cognição, o que parece ter contribuído para a revisão de tal concepção.

Assim, quando analisamos as falas das professoras, no que diz respeito à questão das adaptações curriculares que podem ser necessárias para o ensino de alunos com deficiência em classe regular, destacamos o entendimento da professora **Flora**, de que nem toda deficiência está associada a um comprometimento intelectual, como no caso de Maria, aluna com Paralisia Cerebral, matriculada na escola. Nesse sentido, ela pontua: “[...] o cognitivo dela é perfeito [...] as dificuldades são mais no aspecto motor” (Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

Esse comentário serviu como ponto de partida para reflexão do grupo participante do estudo sobre o fato de que, mesmo na vigência de algum comprometimento cognitivo, este tende a variar de pessoa para pessoa. Ao se referirem aos alunos matriculados na escola, constata-se que “*cada pessoa tem uma condição*”, e mesmo aqueles educandos com o mesmo tipo de deficiência poderão apresentar necessidades e possibilidades diferenciadas de aprendizagem. Essa compreensão é fundamental para que o professor do ensino regular venha a desmistificar a idéia de que os alunos com deficiência, seja ela de natureza física, mental ou sensorial, formam um grupo homogêneo, generalizando as condições dos mesmos em relação à aprendizagem dos conteúdos/conceitos.

Dito de outro modo, não é possível generalizar o ensino destinado a esse alunado, nem os recursos e estratégias adaptativas que serão realizadas, pois estas dependem do tipo de necessidade educacional especial apresentada. Podemos inferir, assim, que nem todos os alunos com deficiência respondem da mesma forma, uma vez que, apresentam especificidades não só em termos cognitivos com acentuada variação em seus padrões de aprendizagem, mas também do ponto de vista sócio-afetivo. Ou seja, “[...] o ensino, ainda que coletivo, só será aprendido individualmente, isto é, ensina-se coletivamente, mas a aquisição do conhecimento é individual **de** e **para** cada um” (LIMA; LIMA, 2009, p. 106).

Um ponto que merece destaque nessa discussão é quanto à seleção e organização dos conteúdos que devem ser ensinados aos alunos, haja vista a preocupação das professoras quanto à finalidade e relevância do conteúdo específico a ser trabalhado. Acreditam que é atribuição da escola e dos professores que nela atuam reconhecer e selecionar aqueles conteúdos realmente importantes para um determinado aluno ou grupo de alunos, de modo a tornar o currículo acessível a todos: “[...] precisa saber qual é a deficiência específica dele, pra saber que adaptações eu vou fazer pra esse aluno, e o que é, realmente, importante para ele aprender, que conteúdos eu vou trabalhar” (Célia, Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

Isso corrobora com a visão de Shulman ao mencionar que se espera do professor “[...] que ele entenda por que um determinado tópico é particularmente central em uma disciplina enquanto outros podem ser periféricos. Isto será importante no julgamento pedagógico subsequente a respeito da ênfase curricular relativa” (SHULMAN, L. 1986, p. 9).

Adaptar o currículo, portanto, não representa criar um currículo novo, ou um currículo à parte, diferente. A idéia central reside na perspectiva de que a presença de uma dada peculiaridade em sala de aula poderá requerer uma flexibilização no trabalho pedagógico, cabendo adaptações, mais ou menos significativas, seja no tempo, nos recursos, nos objetivos, etc., segundo as necessidades específicas de cada aluno. Tal processo requer,

segundo Andrade e Baptista (2007, p. 121), a provisão de “[...] dispositivos de apoio ao trabalho docente e à aprendizagem escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, *em sintonia* (que se distingue de uma igualdade) com o percurso de aprendizagem dos demais alunos”.

Sobre essa questão a professora **Liana** coloca a necessidade de adaptar o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula a fim de que todos consigam se envolver, participar e aprender.

O conteúdo, por exemplo, [...] a professora, fazendo um estudo do corpo humano, ao invés de mostrar o corpo humano em si, ela fez uma adaptação, ela foi mostrando de acordo com a turma, inclusive mostrando relação com a deficiência, mostrando coisas que podem ocorrer no corpo, colocando situações concretas que podem ocorrer com os alunos em sala de aula (**Liana**, Caso 3, Encontro Coletivo, 02/10/2008).

Ainda em relação aos conteúdos do ensino (e acesso a eles), Carvalho (2008) diz que as adaptações curriculares são essenciais no sentido de adequá-los às características e necessidades específicas dos diferentes alunos. Sobre isso, a autora pontua:

Para muitos haverá necessidade de reexaminar os conteúdos adiando alguns e eliminando outros, se considerados dispensáveis no cotidiano de alguns aprendizes em situação de deficiência. A apresentação dos algarismos romanos, por exemplo, poderá ser adiada em relação à época prevista para seu ensino, e o cálculo da raiz quadrada ou de equações poderá ser suprimido do projeto curricular de alunos com deficiência intelectual, pois tal conhecimento não se constitui em imperiosa necessidade para sua vida cidadã (nem para muitos de nós...) (CARVALHO, 2008, p. 109).

Os professores precisam compreender, portanto, que a forma como os conteúdos curriculares são organizados e apresentados favorecem mais uns do que outros, e que sua seleção e adequação a um aluno ou grupo de alunos depende da diversidade de habilidades, competências, ritmos ou estilos de aprendizagem que estes apresentam. Por isso, é imprescindível que um currículo, na perspectiva da educação inclusiva, considere os conteúdos a serem ensinados não apenas como um fim em si, mas também um meio para o desenvolvimento das estruturas afetivo-cognitivas dos alunos (OLIVEIRA; MACHADO, 2007), para o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades de pensamentos, bem como para aquisição de conhecimentos (SACRISTÁN, 1998). Assim, a definição dos conteúdos a

serem ensinados implica saber, dentre outros aspectos, que alunos queremos formar perante a sociedade que temos e a que almejamos construir.

Do mesmo modo que os conteúdos, também são necessárias adaptações dos recursos materiais, atividades e estratégias de ensino, visando a participação dos alunos, mesmo daqueles com comprometimentos acentuados, em sala de aula. Nesse sentido era evidente a preocupação do grupo sobre: *como abordar os conteúdos? Que materiais e estratégias utilizar?*

Tais questionamentos nos conduziram à discussão sobre que adaptações podem e/ou devem ser realizadas pelo professor do ensino regular já no momento do planejamento. De maneira geral, as professoras do estudo colocam que é imprescindível respeitar o ritmo de cada um, realizando um planejamento flexível, com atividades e recursos didáticos diversificados, com oportunidade para que os alunos questionem, e possam interagir e ajudar uns aos outros.

Ao descrever sobre a organização do ensino que desenvolve a professora **Flora** afirma que realiza adaptações em seu planejamento “[...] visando à aprendizagem do aluno” (Caso 4, Nov./2008). No tocante ao processo de planejamento, **Célia** pontua que, diante das dificuldades de aprendizagem presentes em sala de aula procura “[...] readaptar ou adaptar as atividades, na medida do possível” no sentido de “atender às demandas dos alunos e do grupo” (Caso 4, Nov./2008). Para **Ana** “[...] as estratégias e adaptações dependem de cada conteúdo e objetivo proposto” (Caso 4, Nov./2008). **Aline** diz que “[...] como professora de Educação Física, procuro sempre incluir os alunos especiais nas aulas, modificando a forma de ensinar e realizar alguns movimentos” (Caso 4, Nov./2008). Para **Clara**, “[...] uma das maiores dificuldades para desenvolver as atividades pedagógicas é encontrar uma maneira de despertar o interesse do nosso alunado para o conteúdo abordado”. Por isso, ela busca adaptar a forma de trabalhar os conteúdos em sala de aula por meio de atividades estimulantes, que possibilitem uma “[...] aprendizagem de forma prazerosa, mais significativa e de entendimento mais fácil” (Caso 4, Nov./2008). **Sônia** acredita que a superação da dissonância entre o tempo para o ensino e o tempo para aprender exige do professor adequar “[...] as aulas às necessidades dos alunos, sejam especiais ou não, mas particularmente à esses”, no entanto, afirma que tem muitas dúvidas e não sabe “[...] como fazer isso acontecer” (Caso 4, Nov./2008). **Dalva** atribui ao contexto a dificuldade em realizar um planejamento adaptado às especificidades dos alunos, chegando a mencionar que “[...] “ele [aluno com PC] não é lembrado por mim em meus planejamentos, devido a ser esse tempo semanal curto, eu me esqueço deles” (Caso 4, Nov./2008).

Tais discursos evidenciam, por um lado, a intenção dessas professoras em adequar os conteúdos à realidade dos alunos, através de recursos e atividades voltados aos seus interesses, necessidades e características, de modo a tornar o conhecimento compreensível por eles. Por outro lado, no entanto, revelam um aspecto preocupante quando se trata do movimento inclusivo, relativo à ausência de um planejamento que contemple esses alunos, os quais são, simplesmente, “esquecidos”, conforme afirma a professora **Dalva**.

Tendo em vista as diferentes posturas apresentadas pelas professoras, procuramos instigá-las no sentido de identificar medidas adaptativas que pudessem ser empregadas no desenvolvimento de suas aulas, com o propósito de atender às especificidades dos alunos com deficiência inseridos na classe regular. Dentre essas adaptações estão aquelas relativas a: adaptação de material pedagógico, adequação do espaço físico e mobiliário escolar, comunicação alternativa ou suplementar e avaliação.

Tais adaptações puderam ser sistematizadas na medida em que avançávamos em nossas análises em torno das situações relatadas nos casos de ensino, estabelecendo relação com situações do cotidiano escolar vividas pelas professoras participantes da pesquisa. Observamos que, adaptações relativas ao material escolar/pedagógico foram bastante enfatizadas. As professoras deixam transparecer, nesse sentido, a idéia de que o atendimento educacional de alunos com necessidades especiais pode demandar recursos e materiais pedagógicos específicos, que não são utilizados, rotineiramente, na escola regular. Dito de outro modo, elas entendem que a adaptação de materiais pedagógicos pode fazer a diferença para o desenvolvimento dos alunos que apresentam alguma limitação (física, cognitiva e/ou sensorial), facilitando a sua aprendizagem.

A professora **Flora**, baseada em sua experiência profissional com uma aluna com Paralisia Cerebral, ilustra adaptações que realizou em sua prática pedagógica:

[...] na época que ela foi minha aluna, no primeiro ano que ela chegou aqui na escola, então eu trabalhava com a Auxiliadora, então a gente ia arranjando formas, uma delas era, a gente pegava o lápis e passava fita adesiva, na época a gente fazia isso, colocava fita adesiva até ficar bem grossinho. A folha, por exemplo, a folha para ela fazer a tarefa, como caía tudo, a gente colocava fita adesiva e colava na mesa. Nós começamos, pra fazer o nome, quando ela chegou, ela colocava umas duas letras do nome dela numa folha de papel. Depois nós fomos dividindo a folha assim, ao meio pra ela já usar um espaço menor, chegou no final do ano, ela já escrevia o nome dela na folha (1/4 de folha) (**Flora**, Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

Em relação ao relato desta professora, é importante salientar as adaptações e atividades propostas por ela considerando a presença de Maria, que tem paralisia cerebral, em sua sala de aula. Dentre os recursos materiais adaptados, específicos à condição motora da aluna, convém destacar o uso do lápis engrossado facilitando a preensão pela aluna no momento de registrar as atividades desenvolvidas. Demonstra, com isso, ter conhecimento da aluna no que se refere à sua dificuldade de preensão devido ao comprometimento motor decorrente da Paralisia Cerebral.

Outra adaptação relativamente simples, que a professora pontua é em relação à folha de papel utilizada pela aluna no registro das atividades escritas. A adaptação desse recurso, assim como o caderno, além de simples é de suma relevância na medida em que o aluno com paralisia cerebral pode apresentar pouco controle motor dos membros superiores²⁰, apresentando dificuldades, como afirmou a professora, em utilizar tais recursos. A fixação da folha com fita adesiva, ao evitar que a mesma caia, garante a realização da tarefa pelo aluno, facilitando, assim, a sua aprendizagem. Outro aspecto importante, situado pela professora, é relativo à delimitação do espaço da folha a ser utilizado pela aluna. Conforme explicita em seu relato, a aluna ao escrever fazia letras muito grandes, precisando de praticamente toda a folha para poucas letras. A mudança nessa situação se deu quando a professora passou a dividir/dobrar as folhas, diminuindo, gradativamente, o espaço utilizado pela aluna, o que lhe permitiu maior independência e controle nos movimentos.

Segundo Basil (2004), tal aspecto é fundamental no que tange a indivíduos que, pelos mais diversos fatores, intrínsecos ou extrínsecos, experimentam repetidas experiências de fracasso. Os benefícios de ordem prática, obtidos através de medidas simples, como as que foram citadas pela professora, atuam também sobre aqueles de ordem emocional, contribuindo para a superação da frustração e da perda de motivação sentidas por essas pessoas.

Ainda em relação às adaptações curriculares, gostaríamos de resgatar a experiência da professora **Flora**, ao descrever como utilizou o alfabeto móvel com a aluna para trabalhar a ordem alfabética. Por meio desse episódio a professora demonstra que é possível trabalhar um mesmo conteúdo com a turma toda, adequando o tipo de atividade a ser realizada pelo aluno com necessidades educacionais especiais, sem que isso acarrete, necessariamente, em mudanças drásticas no currículo.

²⁰ Isso pode ocorrer devido a espasmos, isto é, contrações musculares bruscas dos membros superiores.

Por exemplo, ao trabalhar a ordem alfabética, trabalhei com uma atividade com o mesmo objetivo – que era ordenar as letras na ordem correta – apenas com um grau de dificuldade diferente; para o grande grupo a atividade foi para pesquisar, em jornais e revistas, palavras e colar na ordem certa, enquanto que, para a aluna com deficiência (PC), a atividade foi realizada com a utilização do alfabeto móvel para que fosse identificando e colando na ordem correta (**Flora**, Caso 4, Nov./2008).

A partir desse relato fica evidente que atuar na perspectiva inclusiva não significa propor um ensino diferente, mas uma diferenciação nos métodos, no tempo, nos materiais, entre outros, possibilitando a participação do aluno com necessidades educacionais especiais nas atividades escolares. Sobre isso, Coll (2003, p. 14) argumenta: “[...] o que é “especial” nas NEE não são os alunos, mas sim as formas de ensino – recursos, organização, apoios, ajudas, etc. – utilizadas para satisfazê-las”, visão da qual compartilhamos.

As professoras também citam atividades envolvendo o lúdico, o concreto, o trabalho em grupo, como exemplos de adaptações possíveis de serem realizadas. Pontuam que atividades com alfabeto móvel, jogos, dominó de palavras, entre outros, podem motivar e facilitar a aprendizagem de todos os alunos. Acreditam que o trabalho em grupo favorece a interação entre os alunos, permitindo a troca e o compartilhamento de saberes, em um processo de ajuda mútua, conforme podemos observar nos relatos situados a seguir:

[Nas minhas aulas] faço uso de recursos pedagógicos como: alfabeto móvel, jogos, bingo de letras e dominó de palavras. Faço, ainda, uso de música, pois além de prender a atenção, permite trabalhar conteúdos, a oralidade e a expressão corporal. Por entender que a sala de aula é um espaço de socialização e aprendizagem, procuro envolver alunos com nível de aprendizagem diferentes, seja em grupo ou dupla, permitindo, assim, trocas, interação e ajuda mútua (**Flora**, Caso 4, Nov./2008).

O trabalho em grupo é uma das atividades que possibilita e potencializa o processo de ensino-aprendizagem e a interação entre os alunos ditos “normais”, e dos mesmos com os portadores de necessidades, permitindo uma convivência e o entendimento melhor das limitações de tais alunos, passando a respeitá-los e a vê-los com um novo olhar, graças à interação e vivência entre ambos (**Célia**, Caso 4, Nov./2008).

Filmes seguidos de comentários e desenhos. Atividades em grupos pequenos, onde um possa ajudar o outro. Pesquisas com apresentação. Vivenciar, sempre que possível, experiências em sala de aula (**Liana**, Caso 4, Nov./2008).

As estratégias acima mencionadas, como o bingo de letras, por exemplo, além de “prender a atenção”, como detalha **Flora**, podem ajudar no reconhecimento e memorização

das letras do alfabeto e das famílias silábicas por todos os estudantes e, no caso de alunos com comprometimento motor, pode representar uma alternativa à escrita, uma vez que o dispêndio de energia, nesse tipo de proposta, é menor (BRASIL, 2002a). Fica evidente, assim, que, se por um lado existem alunos que, em decorrência da sua condição singular, apresentam necessidades que só serão satisfeitas mediante a provisão de recursos e materiais específicos, por outro, há casos em que materiais e estratégias de ensino são de uso comum, trazendo benefícios para todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais.

Na continuidade de nossas discussões, as professoras também apontaram que alguns alunos, devido à sua condição específica, têm dificuldades em comunicar-se, fator esse que prejudica a sua aprendizagem e, por isso, requer adaptações. Sobre isso, **Sônia** descreve a dificuldade de Jéssica em estabelecer um diálogo como uma barreira na sua comunicação com a aluna: “Assim de dialogar com você, não. Mas, se você perguntar alguma coisa ela responde” (Caso 2, Encontro Coletivo, 30/09/2008). No caso de Maria, que tem paralisia cerebral, **Flora** também argumenta que a comunicação era um obstáculo, devido à dificuldade da aluna em articular as palavras: “Às vezes, ela fala e não se faz entender, aí ela fica agitada, mexe os braços” (Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

A partir das dificuldades evidenciadas, procuramos, enquanto pesquisadoras/formadoras, instigar o grupo no sentido de identificar formas alternativas de comunicação, que viessem facilitar o acesso desses alunos à informação de modo geral, bem como a compreensão dos conteúdos escolares. De acordo com Deliberato (2008, p. 233), “[...] a área da comunicação suplementar e alternativa pode ser um meio facilitador para os aspectos comunicativos, para a construção da linguagem e, dessa forma, um instrumento para a aprendizagem”.

Nesse sentido, é importante esclarecer que a comunicação *alternativa* refere-se a outra forma de comunicação em substituição, por exemplo, ao canal da fala e da escrita, enquanto que a comunicação *suplementar* visa ampliar, por meio de gestos, pranchas, dentre outros, as habilidades comunicativas que o indivíduo possui, mas que são insuficientes para suas trocas sociais. Formas alternativas e/ou suplementares de comunicação podem ser *apoiadas*, com uso de objetos, figuras, símbolos, entre outros, ou *não-apoiadas*, isto é, produzidas pelo próprio usuário, sem auxílio de outra pessoa ou equipamento (gestos, expressões, etc.).

As análises em torno de situações relatadas nos casos de ensino, associadas às necessidades dos alunos com deficiência matriculados na escola, possibilitou às professoras do estudo, situarem alguns recursos desde os simples, como desenhos, figuras, imagens,

pranchas e objetos, além de outros mais sofisticados, como o uso da informática, enquanto adaptações de acesso ao currículo:

Usar imagens, apontando assim, é sobre família? É escola o assunto? (**Célia**, Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

Pode ser uma prancha: “Água, banheiro, lanche” (**Aline**, Encontro Coletivo, Caso 4, 05/11/2008).

Também pode usar objetos para representar as coisas, como o próprio material escolar do aluno (**Ana**, Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

No caso dela [aluna com Paralisia Cerebral] a gente chamava um aluno pra ficar perto, porque, às vezes, ele entendia mais rápido que a gente. Eles ajudavam muito nisso (**Flora**, Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

Os excertos acima evidenciam a preocupação das professoras em relação ao uso de instrumentos capazes de favorecer a comunicação do aluno com necessidades educacionais especiais, tanto no sentido de poder entender, como de ser entendido. Referem-se, em geral, às formas suplementares de comunicação, uma vez que os alunos com os quais atuam apresentam algum tipo de habilidade comunicativa, como no caso de Maria, que, mesmo com dificuldades, consegue se comunicar por meio da fala. Para compreendê-la a professora contava com a ajuda dos colegas que atuavam como mediadores do desenvolvimento cognitivo, afetivo, lingüístico e social desta aluna, contribuindo, assim, para efetivar a sua permanência, com maior qualidade, no sistema regular de ensino (SILVA, 2005).

O reconhecimento, pelas professoras, das dificuldades de comunicação apresentadas pelo aluno com necessidades educacionais especiais, contribuiu para que identificassem a comunicação alternativa como um elemento fundamental para tornar o currículo acessível a todos. Deixar de buscar formas alternativas de comunicação representaria a negação do direito desse aluno de estar incluído na escola regular.

É importante lembrar, conforme destaca Deliberato (2008), que a seleção e a implementação de recursos e procedimentos de comunicação alternativa e/ou suplementar, deve ser feita pelo professor em conjunto com profissionais da área da saúde. Segundo a autora, esses recursos tendem a variar de acordo com o ambiente, o interlocutor e a atividade desenvolvida, exigindo que seja avaliada a necessidade do uso de objetos, fotos e demais figuras para que possam contribuir com a aquisição e desenvolvimento de possibilidades comunicativas dos alunos com necessidades educacionais especiais. Tais recursos, quando utilizados em sala de aula, podem servir tanto para propiciar uma forma de comunicação mais

imediate como para elaboração e interpretação de frases ou textos, “[...] com o objetivo de ampliar a aquisição de novos conceitos e estruturas lingüísticas”, além de enriquecer o vocabulário (DELIBERATO, 2008, p. 244).

As professoras também mencionaram o computador como um recurso que pode ampliar as possibilidades de comunicação do aluno com necessidades educacionais especiais, facilitando o seu envolvimento nas atividades e o registro das mesmas. Verificamos, entretanto, que embora a informática tenha sido apontada como um recurso importante para o processo de escolarização desses alunos, não há, na escola investigada, um trabalho sistematizado nesse sentido. As professoras afirmam que, apesar dos alunos frequentarem, semanalmente, o laboratório de informática, não é feito nenhum trabalho específico com o aluno com necessidades educacionais especiais. Reconhecem, assim, a necessidade de haver uma maior interação e parceria entre a professora da classe regular e da sala de informática, como forma de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem desse alunado.

O fato da escola não possuir, no período em que esta pesquisa foi realizada, computadores adaptados²¹ para a condição desses alunos, leva o grupo a questionar o que seria preciso providenciar, em termos de adaptações, para que pudessem fazer uso desse recurso com sucesso. Na semana destinada para discussão do último caso de ensino, as professoras, que haviam assistido uma reportagem no jornal local, realizada em uma instituição especializada, citam uma adaptação no teclado utilizando “[...] a colméia pro aluno que tem muito espasmo” e também “[...] um capacete com uma ponteira para colocar na cabeça da criança pra teclar” como possibilidades de adaptações, sobretudo para alunos que apresentam comprometimento motor. A possibilidade de o aluno receber a ajuda de um colega ou do próprio professor para manusear o mouse ou o teclado, buscando promover a sua participação nas aulas, também foi enfatizada.

Outro aspecto discutido foi em relação ao espaço físico como fator que pode contribuir ou dificultar o acesso ao currículo de educandos com deficiência física e/ou sensorial, uma vez que os mesmos fazem uso, em geral, de cadeira de rodas, muletas, bengalas, para se locomover. Ao considerarem a realidade da escola em que atuam, as professoras expressam:

²¹ Esse fato retrata uma situação ainda bastante comum em muitas escolas públicas do nosso país quanto ao acesso a recursos como computador e internet (32% e 15% respectivamente, conforme Censo Escolar 2004-2005), e quando estes estão disponíveis, raramente são adequados às necessidades de sua clientela e encontram-se repletos de “barreiras digitais”, tornado evidente que tais recursos ainda são privilégio de poucos (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2007).

[...] a primeira cadeirante enfrentou bastante dificuldade, pois em todas as salas de aula havia batentes. Não havia banheiro adaptado. Inicialmente foi feito um encaixe de madeira (rampa) para os batentes. No ano seguinte a escola entrou em reforma, ocorrendo, então, adaptações (**Liana**, Caso 4, Nov./2008).

Em 2005 tínhamos duas alunas cadeirantes. O acesso à sala de aula era crítico, não havia rampas, banheiros e portas adaptadas. Devido a esta dificuldade uma das alunas teve sua cadeira danificada. Para amenizar o problema improvisaram apenas rampa de madeira na entrada do colégio e na sala de aula. Só em 2006, foi dado início à uma reforma na escola e junto vieram algumas adaptações como: rampas, banheiros e portas largas (**Flora**, Caso 4, Nov./2008).

A escola já possui algumas adaptações construídas recentemente (**Célia**, Caso 4, Nov./2008).

Nas escolas em que atuo a acessibilidade já é garantida. (**Ana**, Caso 4, Nov./2008).

[Na escola] tudo é adaptado, conforme as necessidades das pessoas com necessidade especiais. Há rampa, corredores largos, bebedouro baixo, banheiros adaptados, laboratórios amplos e, até, mesa especial para inclusão dos alunos (**Clara**, Caso 4, Nov./2008).

A escola já tem adaptações de acesso a cegos e cadeirantes, banheiros adaptados. Isso se deu devido à lei, que vem reparando seus erros em relação ao acesso de pessoas especiais a prédios públicos (**Dalva**, Caso 4, Nov./2008).

A escola nova [...] tem várias adaptações para atender aos alunos com necessidades especiais. As portas são adaptadas para que cadeirantes tenham acesso à sala de aula, a calçada possui marcações irregulares nas pontas para orientar pessoas com deficiência visual, a entrada da escola possui rampa de acesso e os banheiros possuem portas maiores e corrimão de alumínio (**Aline**, Caso 4, Nov./2008).

A existência de rampas que facilitam o acesso e circulação do aluno usuário de cadeira de rodas na escola, a largura das portas, permitindo a passagem da cadeira de rodas, banheiros adaptados, entre outros, são apontadas como adaptações que têm como finalidade possibilitar a acessibilidade de pessoas com deficiência da forma mais independente possível. O fato de a escola possuir novas instalações, inauguradas no ano em que a pesquisa foi realizada, leva algumas professoras a acreditarem que a acessibilidade já está dada na escola, talvez por ser esta a face mais evidente da inclusão. Fernandes, Antunes e Glat (2007) dizem que isso se justifica, uma vez que, historicamente, o termo “acessibilidade”²² vem sendo associado à remoção de barreiras arquitetônicas e adaptações de logradouros para pessoas com deficiência física e com dificuldade de locomoção.

²² De acordo com Camisão [2003?] esse conceito foi ampliado para o de Desenho Universal que busca promover condições de acesso à locomoção, comunicação, informação e conhecimento para todas as pessoas.

Em contrapartida há aquelas que acreditam que apesar dos avanços e de uma maior preocupação com a questão da acessibilidade²³, esta ainda não está garantida na escola em que atuam.

Quanto ao mobiliário continua deficitário, desejamos que com a inauguração da escola os alunos cadeirantes sejam contemplados com mesas adaptadas para facilitar a acomodação adequada (**Flora**, Caso 4, Nov./2008).

Quanto ao que ainda se precisa para a inclusão na escola em que atuo é: pessoal capacitado para atender aos alunos especiais, salas aparelhadas com móveis adaptados para cada aluno especial, material de apoio voltado para a necessidade do mesmo [...]. Isso seria um mínimo que poderia ser feito. (**Dalva**, Caso 4, Nov./2008).

Acredito que a escola precisa ter mais professores de apoio para que estas crianças tenham um melhor desenvolvimento em sala de aula e também os materiais pedagógicos de uso diário como computadores, cadeiras, talheres e outros devem ser adaptados (**Aline**, Caso 4, Nov./2008).

Notamos nessas falas, uma preocupação quanto ao mobiliário escolar. A partir do convívio com esses alunos as professoras identificam a necessidade de haver móveis adaptados, sobretudo para os alunos com deficiência física, matriculados na escola. A professora **Flora**, por exemplo, menciona a necessidade de “mesas adaptadas” para uma melhor acomodação dos alunos “cadeirantes”. Trata-se de uma mesa com recorte, a qual, segundo Melo (2006), é um recurso importante, uma vez que esta adaptação pode favorecer um melhor encaixe da cadeira de rodas e uma postura mais ereta do educando. Além do recorte, é importante que a mesa seja mais espaçosa e com acabamento lateral, o que facilita ao aluno com paralisia cerebral realizar as atividades, coordenando melhor seus movimentos, e impedindo que materiais, como o lápis, venham a cair. Embora exista uma mesa com tais características na escola, verifica-se que é insuficiente para atender à demanda existente.

As professoras citam, ainda, que a cadeira de rodas de alguns alunos não é adequada para a sua condição motora, como no caso de Vanessa, que tem Hidrocefalia e é mantida na posição deitada. Novamente, adaptações vistas na reportagem do jornal local, levam estas

²³ O Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, define acessibilidade como “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”. Segundo esse mesmo decreto barreiras são entendidas como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas se comunicarem e terem acesso à informação. Estas podem ser: urbanísticas, envolvendo edificações, espaços de circulação e os transportes, bem como referentes aos sistemas de comunicação e informação.

professoras a identificarem uma adaptação que poderia ser feita na cadeira da aluna, através de “[...] um apoio pra cabeça ficar sempre reta”, melhorando, inclusive “[...] a deglutição dela” e evitando que engasgue. Neste caso, como podemos deduzir, alguns pequenos ajustes poderiam trazer grandes benefícios à aluna, que passaria a ter condições de ficar na posição sentada, com o apoio para a cabeça. Fica evidente, com esses relatos, que as professoras entenderam que o mobiliário escolar deve ser adequado às necessidades do aluno, sendo fundamental para o seu bem-estar e para uma maior participação nas atividades escolares.

Já no caso de Maria, que tem Paralisia Cerebral, seria necessário substituir a cadeira da aluna, que está pequena para ela devido às alterações no seu crescimento, dificultando a sua locomoção, e gerando certo desconforto. Tais mudanças implicam custos mais elevados e o envolvimento de outras instâncias (governamentais, encaminhamentos, etc.) para suprir tais necessidades²⁴. Uma opção seria o apoio de escolas, instituições especializadas, universidades, centros de pesquisa e de profissionais da área da saúde, conforme o disposto no Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse viés, as professoras citam dificuldades relativas ao encaminhamento desses alunos e suas famílias que, segundo elas, nem sempre se mostram dispostas e em condições de acompanhar tais alunos, o que, muitas vezes, está atrelado a uma questão de ordem financeira, trazendo limites de intervenção à escola.

Por fim, outro aspecto que assume grande relevância nesta discussão é relativo à avaliação, que, assim como demais elementos da prática pedagógica, requer adaptações. Segundo Moreira (2004), a avaliação, historicamente, se vinculou à idéia de analisar e julgar práticas sociais, assumindo uma perspectiva supostamente mais técnica e que pouco evoluiu no sentido de uma ação avaliativa reflexiva, diagnóstica e mediadora. A autora acrescenta que pensar a avaliação, quando se busca atender aos princípios de uma educação que deseja incluir, que não é indiferente à diversidade, é um enorme desafio, visto que não dispensa a revisão da própria prática pedagógica, no seu pensar e fazer docente.

Seguindo esta lógica de pensamento, Oliveira e Machado (2007) definem que adaptações curriculares avaliativas são imprescindíveis, ao mesmo tempo em que se constituem na etapa mais complexa do caminho pedagógico da inclusão. O grupo participante da pesquisa parece compartilhar desta visão, afirmando que para avaliar alunos com ou sem necessidades educacionais especiais é preciso levar em consideração a sua realidade, o seu

²⁴ Orientações relativas ao mobiliário escolar e ao espaço físico podem ser encontradas nas normas de acessibilidade editadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (NBR 9050, 2004).

ritmo próprio e, quando necessário, diferenciar o tipo de atividade avaliativa. O registro da professora **Flora** ilustra bem essa questão:

Acho que a chegada de uma criança com deficiência nos obriga a repensar nossa prática, ou seja, fazer adaptações na forma de planejar, de como ensinar e de como avaliar. Nesse sentido é importante conhecer o aluno, registrar seus avanços e dificuldades e, a partir daí, buscar estratégias que despertem interesse e o estimulem a participar das atividades, visando uma melhor integração (sejam em trabalhos em duplas ou em pequenos grupos) e, ainda, ter o cuidado de avaliá-lo a partir do que o aluno mais gosta, respeitando, claro, seu ritmo (**Flora**, Caso3, out./2008).

As professoras também deixam transparecer, em suas análises, que a avaliação é intencional e que, no caso específico de alunos com necessidades educacionais especiais, esta não precisa ocorrer apenas de uma forma, mas é válido diversificar as abordagens e atividades, assim como, os instrumentos de avaliação. Apresentam, assim, uma concepção de avaliação que considera as especificidades inerentes a cada educando, fazendo uso de recursos diferenciados, de formas alternativas de comunicação, de adaptação de materiais didático-pedagógicos e/ou tecnológicos, além do próprio ambiente físico (MOREIRA, 2004).

Quanto à avaliação, é importante que seja respeitado seu ritmo e suas potencialidades, através de uma avaliação diferenciada. [...] Creio que os principais aspectos a serem ressaltados são: se os objetivos estão sendo alcançados ou não [...] e buscar outras estratégias, visando o melhor desempenho do aluno; a partir dos registros, avalio os avanços e dificuldades da turma; e, ainda, procuro avaliar o aluno de forma integral, ou seja, observando os aspectos cognitivos, motor e sócio-afetivo (**Flora**, Caso 3, out./2008).

Já a avaliação também não precisa ser só escrita, podemos identificar as habilidades de cada aluno e promover a avaliação de outras formas: pelo desenho, pela fala, etc. (**Ana**, Caso 3, out./2008).

Essas falas sugerem que as adaptações podem ocorrer por meio de modificações nas técnicas ou instrumentos de avaliação utilizados, adequando-os aos diferentes estilos e possibilidades de aprendizagem dos alunos, procurando avaliar o aluno em todas as suas dimensões: físicas, cognitivas, sociais e afetivas. Partindo desta lógica, a idéia inerente, em seus excertos, parece ser a de que a avaliação deve ocorrer de modo gradual e contínuo, através de diversos recursos e estratégias que permitam ao professor acompanhar os progressos e identificar pontos críticos que precisam ser melhorados.

Com essa intenção, as professoras participantes da pesquisa afirmam que se utilizam da *observação* e do *registro* como uma forma de acompanhar os progressos dos alunos, e de implementar mudanças no processo de ensino sempre que necessário. Sobre isso manifestam:

Tenho o hábito de fazer registros sobre meus alunos e a minha prática, porque fazendo isso estou desenvolvendo uma avaliação processual, que me dá subsídios para melhorar minha prática, já que também tenho o acompanhamento registrado dos avanços e dificuldades dos meus alunos (**Ana**, Caso 3, out./2008).

Entendo que os registros são importantes, eles dizem sobre a conduta do aluno e servem de fio condutor para a aprendizagem do mesmo (**Dalva**, Caso 3, out./2008).

Os registros sobre as aulas são de fundamental importância para nortear o trabalho do professor, pois, diante do corre-corre diário, se não registrarmos os avanços e dificuldades do nosso alunado ficamos meio que perdidos, diante das exigências que nos são impostas, daí corremos o risco de não desenvolvermos um bom trabalho em razão da falta das informações necessárias (**Sônia**, Caso 3, out./2008).

O registro é um dos instrumentos que deve ser uma constante no dia-a-dia em sala de aula. Pois só desta forma, seja observando, seja registrando no decorrer do processo, vamos ter condição de avaliar os avanços, ou não, dos alunos. Dependendo do resultado, reavaliar nosso trabalho e buscar outras estratégias e alternativas. Independente dos instrumentos que utilizo, sejam gráficos, anotações, listagens ou símbolos, tenho o cuidado de anotar avanços e dificuldades, porque servirá de roteiro quando vou elaborar os relatórios bimestrais. Avaliar já é tarefa difícil e sem registros, não dá! (**Flora**, Caso 3, out./2008).

Constatamos, assim, que essas professoras procuram caminhos diversificados, em busca de uma prática avaliativa, que considere as competências e habilidades dos alunos, as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. No tocante ao processo educacional inclusivo, a *observação* e o *registro* surgem como estratégias capazes de situar o professor em relação à intervenção, ajuda e estratégias necessárias à formação integral do educando. Essa forma de avaliação possibilita refletir sobre as condições do ambiente, as oportunidades das experiências oferecidas, a qualidade do planejamento educativo, a adequação dos objetivos, atividades e materiais às particularidades de cada criança. A avaliação, assim, é concebida como prática reflexiva, que tem como objetivo acompanhar, orientar e regular o processo de aprendizagem ou reorganizá-lo como um todo (BRUNO, 2006).

Além desses procedimentos, o grupo apontou a relevância da elaboração e socialização de relatórios²⁵ sobre os estudantes, por acreditarem que estes podem servir de parâmetro para a continuidade do processo de escolarização, sem que o professor do ano seguinte, ao receber o aluno com necessidades educacionais especiais, precise “*recomeçar do zero*”.

Eu entendo que a idéia do relatório é que aquele aluno que vai pro professor, que o professor tenha esse relatório pra conhecer aquele aluno. O que o professor registrou sobre aquele aluno. [...]. Isso é importante pra gente não ter sempre que recomeçar do zero (**Sônia**, Caso 3, Encontro Coletivo, out./2008).

A Flora falou uma coisa aqui, da Maria, sobre a evolução dela, sobre as intervenções que ela [professora] fez... seria interessante, nesse caso, termos um gráfico da evolução da Maria desde que ela começou. Não é nada complicado, mas um relato, porque esse seu relato é muito produtivo [...]. Isso seria um material rico pra nós, professores (**Célia**, Caso 4, Encontro Coletivo, Nov./2008).

Para Oliveira e Machado (2007), avaliar de forma longitudinal possibilita ao professor promover contínuos “ajustes” ou adaptações nas estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem. Enfatizam, ainda, que adaptar o sistema de avaliação para determinado aluno, em função das suas necessidades educacionais especiais, representa uma forma responsável de avaliar a aprendizagem do aluno e realizar as adequações necessárias no processo de ensino. Por isso, tão importante quanto observar é agir a partir do que é observado.

Percebemos, nesse sentido, que as professoras do estudo concordam e valorizam a prática avaliativa desenvolvida pela professora Helena, no terceiro caso analisado, reforçando a idéia de que a avaliação não se resume a um produto de conhecimentos, mas, sim, a um processo que se destina a acompanhar e mediar a construção dos conhecimentos, ao mesmo tempo em que implica na diferenciação de procedimentos avaliativos a fim de atender às necessidades educativas de cada aluno. Isso fica explícito nos trechos a seguir:

²⁵ A produção de relatórios parciais e finais já é uma prática empregada na escola investigada. Segundo informações obtidas junto às professoras, sua elaboração consiste no seguinte roteiro: (1) Caracterização do aluno: síntese dos dados escolares/familiares relevantes; (2) Avaliação do aluno no início do ano letivo (aspectos sociais, afetivos, cognitivos); (3) Maiores dificuldades; (4) Potencialidades e interesses; (5) Encaminhamentos e estratégias empregadas; (6) Principais avanços ao longo do ano; (7) Recomendações para o ano seguinte.

Com relação à avaliação, há uma preocupação, por parte da professora Helena, em elaborar atividades com nível de cobrança diferenciada, inclusive explorando bem a sua oralidade, já que era [um aluno] bastante comunicativo (**Flora**, Caso 3, out./2008).

A prática da professora Helena é muito louvável e importantíssima para acompanhar o desenvolvimento de nosso alunado e realizar uma avaliação justa (**Clara**, Caso 3, out./2008).

As análises revelam que essas professoras entendem que a protagonista do caso possui uma concepção e prática avaliativa coerente com o paradigma educacional inclusivo, no que compete ao investimento desta no potencial do aluno indo além da simples cobrança dos conteúdos. Para responder às necessidades dos alunos, portanto, é importante que o professor conheça suas potencialidades, para melhor intervir, eliminando fatores que se constituem em barreiras à aprendizagem e prejudicam a participação do educando. Na visão de Ramos (2010) a avaliação inclusiva é aquela que considera o contexto no qual os sujeitos do processo estão inseridos, tendo um caráter contínuo para professores e alunos. Tal avaliação, segundo a autora, deve valer-se de critérios múltiplos e considerar a subjetividade, criando os subsídios para as devidas intervenções na aprendizagem dos alunos e no trabalho do professor.

Notamos, ainda, que a avaliação é empregada com diferentes propósitos, servindo para constatar as aprendizagens dos alunos, bem como instrumento de reflexão docente sobre a própria atuação, evidenciando a relação existente entre o ato de ensinar e o ato de avaliar. Compreendem, assim, que ao propor e/ou modificar as formas de avaliação, em decorrência dos resultados obtidos ou da reflexão sobre não ter conseguido motivar os alunos, elas estão avaliando não só o aluno, mas a si mesmas e o trabalho que desenvolvem, como diz a professora **Flora**: “se a aprendizagem não for satisfatória, procuro rever minha prática” (Caso 3, out./2008). Segundo Mantoan (2003a), a avaliação também serve como instrumento de aperfeiçoamento e de depuração do ensino, cuja adequação e eficiência contribuem, substancialmente, para diminuição do número de alunos excluídos das escolas.

Ainda em relação às adaptações avaliativas, ao analisarem o dilema vivido pela professora Janaína, no segundo caso de ensino, sobre a promoção ou retenção do aluno com Autismo, as professoras expressam pontos de vista distintos e complementares, por considerarem uma situação difícil, cuja decisão não diz respeito apenas ao professor, englobando a família e a escola como um todo. Vejamos os relatos seguir:

Esse dilema faz todo sentido, pois ficamos sem saber o que realmente é melhor para o desenvolvimento dessa criança: permanecer nesse nível de ensino como mais uma oportunidade ou avançar com o grupo ao qual já está adaptado? (**Sônia**, Caso 2, set./2008).

Neste caso, temos que ter consciência que mesmo não atingindo o mesmo nível da turma, temos que levar em conta os pequenos avanços, mantendo-o no grupo com o qual já formou laços afetivos. Temos um exemplo positivo na escola que é o caso de Maria, com paralisia cerebral que a cada ano segue com a turma e vem se desenvolvendo de acordo com as suas potencialidades (**Flora**, Caso 2, set./2008).

O aluno precisa ser promovido, pois haveria mais ganho intelectual e social. Talvez faltasse esse entendimento para Janaína (**Célia**, Caso 2, set./2008).

Se eu fosse a professora aprovaria o aluno, pois considero importante esta criança criar vínculos afetivos com um grupo. Até porque cada professora que passar por esta criança tem a responsabilidade de fazê-la avançar, no que puder. Também porque não existem parâmetros definidos sobre o que cada criança pode ou não aprender. O mais importante é não deixar de lhe proporcionar atividades mais adequadas à sua condição (**Ana**, Caso 2, set./2008).

[...] sabemos que cada criança tem seu ritmo de aprendizagem e devemos respeitar os limites de cada um, quanto mais de um aluno especial. Por isso, no caso de Leandro, acredito que ele ainda vá despertar e adquirir as competências necessárias em seu momento, portanto, o deixaria acompanhar a turma já que estão adaptados a ele e o mesmo aos demais, enfim, sem interromper o elo de amizade que construíram (**Clara**, Caso 2, set./2008).

Como aprovar alguma coisa que não está correta? Não houve aprendizagem. Avalia-se o que se aprende. Qual a finalidade do aluno na sala? Se não houve entendimento, nem compreensão por parte do aluno sobre o que foi ministrado pela professora não pode ser aprovado (**Dalva**, Caso 2, set./2008).

Os excertos traduzem a idéia de que é necessário fazer uma “leitura” da situação que se apresenta, considerando todas as variáveis, sociais, cognitivas e afetivas, envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. As professoras valorizam, assim, a convivência e o vínculo com os colegas, como elementos que devem ser considerados na promoção ou retenção do aluno com necessidades educacionais especiais, visto que pode influenciar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Também não é possível descuidar, na visão destas professoras, dos elementos de ordem afetiva, avaliando-se os impactos da retenção e/ou promoção para a constituição da subjetividade e da identidade deste educando. Ao cogitarem, ainda, que “[...] não existem parâmetros definidos sobre o que cada criança pode ou não aprender” demonstram a crença de que o tempo que cada aluno necessita para construção dos conhecimentos e habilidades poderá variar, dependendo do ritmo próprio de cada aluno ou do desenvolvimento de um repertório anterior, que seja indispensável para novas aprendizagens

(BRASIL, 2006b). Esses, entre outros aspectos, presentes nas falas dessas professoras, são considerados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) como essenciais para orientar as decisões em torno da promoção ou retenção de alunos com necessidades educacionais especiais na série, etapa, ciclo ou outros níveis.

Essa mesma questão, quando discutida na coletividade docente, trouxe muita inquietação no grupo investigado, visto que, com a proximidade do final do ano, a decisão sobre aprovar ou não os alunos era iminente. Vimos, no contexto trabalhado, que ainda vigoram muitas dúvidas quanto à sua promoção e/ou retenção, principalmente no tocante à ausência de “critérios claros para avaliação desses alunos”, supostamente sem relação com aqueles definidos para o ensino, esperando que instâncias externas à escola possam defini-los.

O grupo investigado também analisou o fato de muitos alunos terem apresentado progressos sociais e afetivos consideráveis, mas que, apesar de seus avanços na aprendizagem dos conteúdos, ainda não tinham condições de acompanhar o nível da série/ano seguinte. Temem que, ao aprovarem o educando com necessidades educacionais especiais, não seja dada continuidade ao trabalho e ele fique desassistido. Perante esse movimento fez-se necessário retomar que as decisões que geram as adaptações curriculares devem ser compartilhadas por todos que compõe a comunidade escolar (BRASIL, 2006b), o que implica assumir responsabilidades pelo aprendizado de todos os alunos no seu nível de desenvolvimento.

Cogitar a realização de adaptações curriculares reveste de possibilidades a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, uma vez que estas medidas concorrem para a efetivação de uma educação mais justa, democrática e de qualidade para todos. Sob esta ótica, reafirmamos que promover tais adaptações não significa, conforme Oliveira e Machado (2007), empobrecer ou desvitalizar o currículo escolar, e, sim, empreender um trabalho atento de avaliação da instituição e de diversificação do desenho curricular, adequando o ensino às características e peculiaridades dos alunos, garantindo-lhes condições de participação essenciais para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

5.2.4 Inclusão: o que é? O que pretende? Como fazer?

Atuar profissionalmente em meio à diversidade não é tarefa simples, uma vez que as condições existentes no contexto de trabalho interferem, sobremaneira, no desenvolvimento da ação docente. Assim, nessa categoria específica, pretendemos analisar os conhecimentos

das docentes participantes dessa pesquisa no tocante ao seu contexto de atuação, bem como dos fins, metas e propósitos educacionais, tomando como referência a base de conhecimento explicitada por Shulman, L. (1986; 1987).

O conhecimento do contexto de trabalho, da realidade dos alunos e dos princípios e metas da educação inclusiva são considerados como conhecimento fundamental para o exercício da docência, possibilitando lidar melhor com as situações que se apresentam no cotidiano profissional. Conforme análises sobre a trajetória profissional das professoras desta pesquisa, vimos que elas se mostram, em geral, favoráveis à inclusão, enquanto processo que vai além da mera inserção do aluno com necessidades educacionais especiais nas classes do ensino regular. Consideram, ainda, que o modo como a escola está organizada (condições físicas, recursos humanos e materiais, formação continuada dos professores, etc.) interfere no desenvolvimento de uma prática educacional inclusiva. Assim, apresentam uma série de obstáculos oriundos do cotidiano profissional, além de pontuarem alternativas de enfrentamento e questões a serem consideradas pelas políticas educacionais relativas à inclusão.

Nas análises sobre os casos de ensino estudados, as professoras deixam transparecer a idéia de educação como um direito de todos, que independe das características pessoais (físicas, intelectuais, etc.) e das condições contextuais (econômicas, sociais, familiares, etc.) que os indivíduos apresentam. Nessa direção, concebem que a Educação Inclusiva tem como finalidade maior proporcionar a aprendizagem de todos os alunos, cabendo à escola garantir as condições necessárias para que isso ocorra: “[...] a escola é responsável em propiciar o direito de todos de aprender” (**Flora**, Caso 2, set./2008).

Essa mesma professora sugere que a inclusão tem como princípio o reconhecimento e a valorização das diferenças e que estas deveriam constituir a base da prática pedagógica. O atendimento de tal princípio exige, segundo ela, uma profunda transformação da escola e da sociedade como um todo, adequando-se à condição do sujeito e não mais o contrário. Isso indica uma compreensão da inclusão como um processo amplo, que extrapola o âmbito escolar, e que diz respeito a um grupo igualmente amplo de pessoas.

Acho que para incluir concretamente todas as pessoas, escola e sociedade precisam ser modificadas, reconhecendo a necessidade de promover alterações profundas para atender às necessidades de todos os seus membros (**Flora**, Caso 2, set./2008).

É preciso considerar, entretanto, que em um grupo podem co-existir visões distintas sobre um mesmo fenômeno. Isso fica evidente nesta pesquisa quando as professoras se referem aos então denominados “alunos de inclusão” ou “alunos especiais”, dando a entender que a Educação Inclusiva refere-se ao atendimento das necessidades educacionais especiais de um rol específico de pessoas, reconhecidas como tendo alguma deficiência. Observa-se, assim, uma idéia equivocada acerca do movimento inclusivo, que revela, não obstante, o desconhecimento e o preconceito presentes em nosso sistema de ensino.

Quando mencionam o atendimento do educando com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, notamos a insatisfação das professoras sobre os desdobramentos da proposta inclusiva nas escolas. Ao perceberem a inclusão como algo imposto, explicitam seus próprios anseios e dilemas profissionais:

É difícil, da forma como é feito. Joga-se o aluno em sala junto com os outros para que a professora se vire sozinha, em alguns casos. Isso não é legal (**Dalva**, Caso 2, set./2008).

[...] atualmente, há uma exigência quanto aos conhecimentos acerca da inclusão para que se possa ingressar na profissão. No entanto, desconheço quem se sinta habilitado para trabalhar com a inclusão, até porque sabemos que, como a maioria das decisões, essa também foi tomada à revelia dos educadores, uma vez que foi uma decisão imposta por lei. Embora compreendamos tratar-se de um direito, não nos foi dada a oportunidade de uma formação séria para esse novo atendimento. Diante disso pergunto: que inclusão é essa? (**Sônia**, Caso 3, out./2008).

Realmente, é de cima para baixo, a gente não recebeu apoio, a estrutura, alguém que possa nos ajudar nisso. Na sala de aula, é de cima para baixo, você vai receber o “aluno da inclusão”, tudo bem, mas e aí, cadê a preparação, cadê o apoio pra nos ajudar? (**Clara**, Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

O sentimento de crise, identificado nas falas acima, adverte para a distância entre as diretrizes políticas e a maneira com que a educação inclusiva é vista no sistema regular de ensino, por aqueles que vivenciam essa realidade no seu cotidiano profissional. O descompasso observado nos remete ao pensamento de Mantoan (2003a, p. 60), ao afirmar que, ensinar, na perspectiva da inclusão, implica na ressignificação do papel do professor, da escola, da educação e das práticas usuais ao contexto excludente do nosso ensino, simplesmente porque “[...] não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente”.

O caminho, rumo à recriação desse modelo educacional, como nos fala a autora, tem se mostrado tortuoso e pontuado por dificuldades, que nos remetem às condições existentes no contexto educativo em que as participantes dessa pesquisa trabalham. Essas condições estão relacionadas às limitações dos recursos humanos e materiais da escola; à falta de tempo para estudo e planejamento; ao desconhecimento/desinformação sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; além da ausência de uma formação sistemática, voltada para o seu cotidiano de atuação. Tais aspectos, abordados tanto nas análises individuais quanto coletivas dos casos, e problematizadas ao longo de todo o processo de intervenção, serão discutidos neste tópico. Para fins didáticos e de organização da escrita, procuramos, na medida do possível, analisá-los separadamente.

Destacamos, inicialmente, o relato da professora **Ana** quando afirma que, ao desenvolver o seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, “[...] a maior dificuldade encontrada é não ter um profissional de apoio em sala de aula” (Caso 2, set./2008). A professora **Dalva** também entende que a falta de profissionais especializados na escola dificulta o trabalho com esses alunos. Para ela, “[...] deve haver um profissional especializado para lidar com essa situação” em sala de aula, pois, embora acredite “[...] que a escola, seu espaço e convivências com outros alunos sejam benéficos para o aluno [...], a sala de aula, só por estar nela, não terá resultado” (Caso 2, set./2008). Tal circunstância é reforçada por **Liana** ao afirmar que “[...] já passaram por mim cinco alunos com necessidades educacionais especiais e a maior dificuldade foi não contar com o “verdadeiro apoio pedagógico” (Caso 2, set./2008); e por **Célia** que considera fundamental a presença de “[...] especialistas nas áreas de psicologia, psicopedagogia, dentre outros, para alavancar a inclusão” (Caso 3, out./2008). Essas falas, representativas de muitas outras nesse estudo, apontam para a importância atribuída à presença de profissionais especializados nas escolas, para prestarem apoio aos alunos e professores do ensino regular.

Tal aspecto foi retomado em momentos de discussão coletiva, reiterando a necessidade da escola dispor de profissionais de apoio que auxiliem no trabalho com o aluno incluído em classe regular.

Às vezes, uma criança com necessidade educacional especial, ela não tem só a questão neurológica, às vezes tem até uma questão de locomoção, imagina esse professor, pra dar conta de tudo isso. [...] essa criança precisa muito mais do que você ir na carteira dela, dando um apoio quando se pode porque, infelizmente, a realidade é essa. Então deveria ser lei mesmo, não sei nem se é, de se ter mais um profissional dentro dessa sala de aula (**Ana**, Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

Os relatos apontam a falta de atendimento educacional especializado (AEE) como um obstáculo a ser superado na estruturação de escolas inclusivas. Esse atendimento, previsto na LDBEN (9394/96) e regulamentado pelo decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, sofre ‘flutuações’ quanto ao seu cumprimento/realização, cabendo a cada instituição e os profissionais que nela atuam se mobilizarem no sentido de garantir o “[...] atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (Art. 1º).

É importante mencionar que o AEE tem caráter complementar ou suplementar e nunca substitutivo àquele prestado no ensino comum, conforme evidenciado no parágrafo 1º deste mesmo decreto, que considera o “[...] atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

Reportando-nos ao grupo investigado, verificamos que o desconhecimento sobre tais diretrizes que buscam salvaguardar o direito dos alunos inseridos no ensino regular de receberem apoio especializado sempre que isso se fizer necessário, a fim de garantir o seu acesso, participação e aprendizagem, leva à realização de um trabalho de apoio feito por profissionais da própria escola, diferentemente dos moldes previstos em lei, caracterizando, por vezes, uma ação que parece ir na “contramão” do processo inclusivo.

No decorrer das discussões, as professoras identificaram que o apoio realizado a esses alunos na classe não é sistemático, constituindo-se, em geral, num trabalho fragmentado, à parte, sem relação com o que está sendo proposto em sala de aula para os demais alunos. Com isso, instalou-se uma polêmica no grupo, o que levou à problematização quanto à natureza deste apoio. Nesse momento, as professoras mencionam o caso de Jéssica, aluna com Síndrome de Asperger, matriculada na escola, e que, durante o primeiro semestre de 2008, recebera atendimento individualizado em sala de aula.

O mesmo caso já havia sido mencionado por ocasião de nosso encontro para discussão do primeiro caso de ensino, onde a professora **Liana** tece o seguinte comentário, referindo-se ao trabalho da professora de apoio:

Jéssica, até o ano passado, foi tratada, assim, de forma especial. Tudo que ela fazia era engraçado, tudo voltado pra Jéssica, ela era o foco, supervalorizada, também é uma forma de exclusão. É uma exclusão também,

porque eu estou considerando essa pessoa, uma das coisas que eu aprendi [...] foi isso, ele é uma pessoa que precisa de apoio, precisa de apoio, mas tem que dar esse espaço para que ela cresça com os outros. Aí Jéssica, esse ano, com Elisa, Elisa fez a verdadeira inclusão de Jéssica este ano. Elisa era a professora de apoio, e ela fez a inclusão de Jéssica este ano. Hoje Jéssica está aí, ninguém mais fica, olha Jéssica, vem aqui Jéssica, porque antes Jéssica ficava com uma professora de apoio, mas que ficava colocando Jéssica num pedestal. Agora, não, agora Jéssica é igual a todos os alunos. Ela se senta, ela vai pro auditório, ela pega o microfone, ela canta, porque ela adora cantar, depois ela sai, fica ali passeando com os meninos, e essa é que é a inclusão, não é? (**Liana**, Caso 1, Encontro Coletivo, 12.09.2008).

Importante frisar que, naquele momento, não houve questionamento por parte do grupo, quanto ao trabalho desenvolvido pela professora de apoio, o qual teria resultado na “verdadeira inclusão” da aluna, que passou a ter maior envolvimento e autonomia nas atividades escolares. Também foi apontada a mudança de postura por parte da professora de apoio como fator determinante para que Jéssica avançasse, uma vez que, não era mais vista como alguém diferente dos demais alunos, mas digna de confiança em suas potencialidades.

No decorrer das análises em torno dos casos de ensino, a visão relativa ao trabalho da professora de apoio, presente no relato de **Liana**, apesar dos avanços percebidos, foi se modificando, passando por um processo de intensas críticas e questionamentos por parte dos profissionais da escola, sobretudo no que tange à concepção se este seria, de fato, um trabalho de ‘inclusão’.

Assim, ao analisarem a situação relatada pela professora Janaína do caso de ensino “*E agora? O que vou fazer?*” em comparação com o caso vivenciado na escola, a professora **Aline** tece o seguinte comentário:

Mas tem um diferencial na forma de trabalho de Elisa com Jéssica. Jéssica ficava sozinha com Elisa, Jéssica não ficava dentro da sala de aula, como me parece que é o caso do Leandro aqui e Elisa desenvolvia atividades totalmente diferentes da sala de aula regular, e a angústia dessa professora é que o aluno fica na sala e ela tenta desenvolver com ele o mesmo trabalho que as outras crianças. Então no caso de Jéssica houve avanço? Com certeza, mas com ela foi feito um trabalho quase que isolado (**Aline**, Caso 2, Encontro Coletivo, 30/09/2008).

O clima gerado demonstra o abalo nas certezas do grupo sobre o tipo de trabalho desenvolvido e a sua validade para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, atentando, entre outros aspectos, para o fato de que a

responsabilidade pela aprendizagem dos alunos deve ser assumida por todos os envolvidos nesse processo: pais, alunos, professores, gestores e comunidade escolar em geral.

A professora **Liana**, que no primeiro encontro, havia anunciado o trabalho da professora de apoio como um trabalho de inclusão, ponderou, convidando o grupo a refletir sobre o modo como este apoio vem se instituindo na escola investigada:

Eu estava observando uma coisa, a professora Janaína coloca que o aluno não atingiu, ou seja, ela coloca um parâmetro, eu vejo assim, [...] a escola, ela ainda está longe, longe, porque no caso de Jéssica, houve inclusão? Houve tentativa de inclusão com Jéssica ou houve isso aqui [nesse momento aponta para o relato que está em sua mão]? (**Liana**, Caso 2, Encontro Coletivo, 30/09/2008).

Há uma clara manifestação, por parte de **Liana** quanto ao trabalho desenvolvido pela professora do caso estudado como sendo um trabalho que não visou à inclusão do aluno o que, por sua vez, gerou uma inquietação quanto ao atendimento educacional prestado à aluna na escola. Esse sentimento tomou conta do grupo que demonstrou certa indignação com o fato de ser realizado um trabalho isolado com Jéssica em sala de aula, que ficaria a mercê da “boa vontade” dessa profissional, o que caracterizaria, segundo elas, uma forma de exclusão ou, como chegam a afirmar: “*isso não é inclusão*”.

Mas era preciso considerar, ainda, a perspectiva da professora da classe regular que trabalhava com Jéssica no ano em que a pesquisa foi realizada, e que se mostrou bastante contrariada acerca dos comentários feitos. Vimos esta como uma reação comum, uma vez que as críticas destinadas à professora de apoio pareciam se estender à professora da classe. Houve um esforço, por parte de **Sônia**, no sentido de desmistificar, junto ao grupo, a idéia de trabalho segregado. Na medida em que relatava a experiência vivenciada com Jéssica, a professora diz que o trabalho com a professora de apoio era integrado (não era isolado), passando a afirmar, logo em seguida, que “[...] no momento em que eu estava com os outros, ela estava com Jéssica”, dando a entender, justamente, o contrário. O trecho a seguir, elucida essa questão:

Na minha opinião, estão havendo alguns equívocos aqui, em relação à Jéssica. Primeiro, o trabalho que Elisa desenvolvia com Jéssica não era fora da sala, era dentro da sala, respeitando-se os limites de Jéssica, a gente sabe que Jéssica nem sempre quer ficar parada, sentada dentro da sala. Isso também era respeitado, mas a maior parte do tempo que ela ficava dentro da

escola, Elisa conseguia realizar as atividades com Jéssica, dentro da sala. Na maioria das vezes ela trazia os joguinhos pra trabalhar dentro da sala, até porque aquela atividade que eu estava desenvolvendo com os demais alunos parecia, eu não posso afirmar, pra Jéssica, desinteressante. Jéssica não queria ficar como os outros, prestando atenção no que eu dizia, participando assim, ela pode até estar, mas não é como os outros, olhando pra mim, perguntando, questionando, não é assim. [...] O valor da presença da Elisa na sala comigo era assim, porque não era um trabalho isolado, não, mas, no momento em que eu estava com os outros, ela estava com Jéssica, eu estava vendo o tempo todo o que ela estava fazendo (Sônia, Caso 2, Encontro Coletivo, 30/09/2008).

Com base nos fragmentos acima, entendemos que, se por um lado tal reivindicação se faz legítima, tendo em vista que um apoio dessa natureza pode favorecer tanto a inserção quanto a permanência das crianças com necessidades educacionais especiais na escola, alavancando o processo de inclusão, por outro, não se pode, como bem afirma Dal-Forno (2010), tomar esse apoio de forma isolada, tampouco pode ser aceito como fator determinante na aprendizagem destas crianças.

Dito de outro modo, é importante que haja o apoio de outros profissionais sempre que isso se fizer necessário. Isso não significa, porém, isentar o professor do ensino regular de realizar um ensino de qualidade, transferindo a responsabilidade pela aprendizagem destes alunos a outros profissionais, sobretudo os especialistas, entendidos como aqueles que “[...] possuem conhecimentos específicos a respeito de suas diferenças e por isso sabem lidar com elas” (DAL-FORNO, 2010, p. 194).

Consideramos este movimento que se instalou no grupo de suma importância, pois mostra a relevância de uma ação formativa no molde aqui proposto para o estabelecimento de processos de reflexão sobre a prática da inclusão e a mudança de olhar daí decorrente, tendo início o questionamento a determinadas ações instituídas na escola. Nesse sentido, é relevante trazer a conclusão do grupo, sobre as implicações da inclusão para a organização do trabalho pedagógico: “[...] incluir exige uma cultura de colaboração nas escolas, professores dialogando, trabalhando juntos para melhorar a sua prática” (Síntese Coletiva, Caso 2, 30/09/2008). Em outras palavras, a construção de uma escola inclusiva implica em um trabalho conjunto, de parceira, onde se tem a clareza de que a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, é responsabilidade da escola como um todo, e não do professor apenas: “[...] temos que ter a compreensão de que *a escola* está recebendo esse aluno, não *o professor*” (Sônia, Caso 2, Encontro Coletivo, 30/09/2008).

Do intenso debate parece ter resultado a compreensão de que o apoio, quando feito à parte, contribui para a realização de uma inclusão às avessas, em que o aluno - apesar de estar inserido na sala de aula - continua segregado, em uma instituição que ainda insiste em negá-lo e não aceitá-lo como seu aluno, como bem definem Ferreira e Ferreira (2004). Mais uma vez, as considerações do coletivo são significativas: “Professor de apoio e professor do ensino regular precisam decidir juntos os rumos, as estratégias e intervenções mais adequadas para que o aluno seja capaz de avançar na sua aprendizagem” (Síntese Coletiva, Caso 2, 30/09/2008).

As palavras de Silva (2008, p. 227) reforçam essa idéia, ao descrever que é preciso ter claro que o professor de apoio “[...] se constitui em um parceiro, aquele que auxilia o professor titular e que não deve, em hipótese alguma, substituí-lo assumindo suas responsabilidades frente aos alunos que necessitam de maior ajuda pedagógica em razão de uma deficiência”.

A partir dessas análises, percebemos que a demanda pelo conhecimento especializado pode estar relacionada ao desconhecimento e à desinformação de muitos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, conforme definem as falas abaixo:

Me falta conhecimento sobre como trabalhar várias deficiências, tais como: autismo, superdotação, dentre outras (**Célia**, Caso 2, set./2008).

Sem dúvida há enormes lacunas para a docência com alunos especiais, pois faltam conhecimentos, até mesmo, do que são determinadas necessidades especiais, suas causas, conseqüências, como agir em algumas situações ocorridas, etc. (**Clara**, Caso 2, set./2008).

É certo que o conhecimento acerca das especificidades próprias a cada deficiência é imprescindível ao professor, no momento de proceder à seleção dos conteúdos e das atividades, evitando, assim, possíveis estereótipos destinados aos alunos. Para além do conhecimento sobre as especificidades do aluno, no entanto, o professor precisa conhecer o contexto em que esse educando está inserido e o próprio contexto de atuação docente, para melhor ensinar, adequando conteúdos e procedimentos didáticos à clientela por ele atendida. Assim, trabalhar em meio à diversidade requer do professor

[...] capacidade para entender a instituição, sua posição no sistema, sua inserção nas dimensões culturais dos alunos, suas idiossincrasias, suas

relações internas e, fundamentalmente, que saibamos olhar para o aluno como se constituindo nessas relações (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 43).

Isso significa dizer que o trabalho com a inclusão extrapola o domínio de conhecimentos de cunho estritamente pedagógico, sendo necessário e urgente que o professor detenha, também, outros conhecimentos, a exemplo das políticas educacionais, igualmente essenciais na promoção de um bom ensino. Conhecer o contexto surge, pois, como fator relevante na promoção de uma educação de base inclusiva, pois demanda revisão e adequação constantes por parte do professor, dos seus conhecimentos e a construção de outros que ainda não possui.

Considerando as professoras desta investigação, podemos inferir que elas têm conhecimento do seu contexto de atuação, reconhecendo as implicações das condições concretas para o seu trabalho. Observamos, assim, que o contexto é visto por algumas docentes como fator limitante de sua ação pedagógica, dificultando a inclusão da criança com necessidades educacionais especiais, dada a rigidez das práticas que ainda vigoram em nosso sistema de ensino, distantes, portanto, dos princípios que regem a educação inclusiva.

Os recursos são poucos e inadequados e sem querer justificar, mas tentando verdadeiramente explicar, na maioria das vezes pensamos em elaborar recursos para potencializar nossas aulas, mas sempre nos deparamos com um fator impeditivo chamado tempo. Não conseguimos dar conta das tarefas que nos são cobradas e acabamos usando o pouco tempo que temos para cumprir ou realizar as questões técnicas (Sônia, Caso 4, Nov./2008).

Embora o relato acima seja indicativo da sobrecarga de trabalho a que muitos professores estão submetidos, não podemos deixar de ressaltar a existência de docentes que perante essas mesmas condições buscam superar as adversidades presentes no cotidiano, visando o aprimoramento profissional. Nessa ótica, encontramos relatos de professoras que acreditam que o conhecimento do contexto é um fator que serve de “[...] estímulo para a melhoria do ensino, na medida em que constituem desafios que obrigam à procura de outras respostas” aos problemas que enfrentam (SILVA, 2009, p. 29).

Acredito que a principal reflexão que se pode extrair da situação vivida pela professora Janaína é que, apesar das dificuldades relativas à docência de alunos com deficiência, não se pode deixar de continuar tentando se

aprimorar, enquanto docente, bem como de implementar atividades que possibilitem a inclusão e a aprendizagem dos referidos discentes (**Flora**, Caso 2, set./2008).

Essa consciência é importante e oferece indícios de que, diante das mudanças impostas pelo movimento inclusivo, essas professoras se mostram dispostas a estar em constante processo de atualização, no intuito de melhor atender as demandas destinadas à escola contemporânea.

Sobre esse mesmo aspecto, a professora **Flora** complementa:

Diante dos desafios, não podemos cruzar os braços, muito pelo contrário, devemos ir em busca de novas alternativas para responder nossas dúvidas e inquietações. Devemos, portanto, estar sempre estudando e nos aperfeiçoando, bem como fazendo da nossa sala de aula um ambiente de socialização, de aprendizagem, de respeito, de formação de valores e de ajuda mútua (**Flora**, Caso 4, Nov./2008).

Tais análises confirmam que as professoras investigadas detêm conhecimento do contexto em que estão inseridas, reconhecendo a importância de atitudes de enfrentamento a determinadas situações impostas no seu cotidiano de trabalho. Demonstrem, com isso, terem consciência do momento histórico atual e do seu papel como profissionais do ensino para a construção de um ambiente que cultue o respeito e o reconhecimento das diferenças como valor maior.

Considerando o contexto educativo em que atuam, essas professoras tecem sugestões às políticas educacionais entendidas como medidas necessárias para melhoria das condições concretas do seu trabalho e promoção de processos de formação docente daqueles profissionais que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula.

Neste sentido, pontuam lacunas advindas da formação inicial, como no caso de **Ana**, que embora tenha cursado disciplinas relativas à inclusão escolar durante o curso de Pedagogia, afirma que os conhecimentos obtidos não são suficientes para atuar com essa clientela escolar. Seu relato sinaliza a importância da reformulação dos currículos dos cursos de formação inicial, por acreditar que os mesmos, da maneira como estão constituídos, não preparam para o trabalho com a inclusão, sendo necessária uma maior articulação das disciplinas oferecidas com o cotidiano da docência, além de uma carga horária maior destinada a essa temática.

[...] eu acho assim que já devia ter um preparo maior na nossa graduação [...] não pagar uma disciplina de educação especial como complementar, como é o caso da UFRN que a gente paga uma disciplina de Introdução à Educação Especial e as outras são complementares. Eu acho que tem que se mudar isso, porque esse é um alunado que requer toda uma preparação, é claro que a gente vai aprender muita coisa na prática, mas a gente precisa estudar mais, que metodologias utilizar, porque, às vezes, a gente vai aprender fazendo, mas se esse aprender fazendo, depois, não estiver adequado? [...] eu acho que a nossa formação ainda deixa a desejar (**Ana**, Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

Na seqüência da sua fala, complementa: “[...] acredito que o currículo dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas deveria ser reformulado, no qual a disciplina de “Introdução à Educação Especial” deveria ter uma maior integração com as outras disciplinas para o exercício da docência” (**Ana**, Caso 4, Encontro Coletivo, 05/11/2008).

A preocupação explicitada pela professora quanto à distância existente entre os conteúdos da formação e a realidade escolar, nos reporta ao desafio que as instituições formadoras enfrentam de preparar o professor para lidar com aspectos concretos do contexto educativo. Sobre isso, Feldens (1998) argumenta que a ausência do respeito e atenção ao “mundo real das coisas escolares” e sociais é uma característica dos programas de formação, o que resulta num professor despreparado para lidar e trabalhar com a heterogeneidade das classes, a diversidade de estágios de desenvolvimento, de atitudes, personalidades, de heranças e vivências culturais, de relações com a linguagem e o saber dos alunos e suas comunidades.

Tais constatações nos levam a pensar que a formação, assim como as práticas subsequentes, permanece inalterada, voltada para um grupo de alunos que não representa a totalidade daqueles que hoje ocorrem à escola, o que acaba por acirrar o quadro de exclusões que ainda se faz presente em nosso sistema de ensino. Nestas circunstâncias, Moreira (2004) destaca a urgência da revisão dos currículos nas licenciaturas e da sua adequação às exigências sociais e educacionais, como é o caso dos princípios inclusivos, proporcionando aos professores em formação compreender o que seja uma educação que atenda as necessidades especiais dos alunos e, conseqüentemente, uma educação para todos que rompa com o paradigma da exclusão.

De modo complementar, González (2002) argumenta que todos os alunos, futuros professores, deveriam receber uma preparação básica que os habilitasse a desenvolver um trabalho com alunos com necessidades específicas, de modo a oferecer-lhes respostas

adequadas em situações cotidianas, uma vez que a resistência de muitos profissionais ao projeto inclusivo reside, justamente, no seu despreparo por falta de formação básica.

Convém situar, aqui, a Portaria n. 1.793/94 que recomenda a inserção da disciplina “*Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, e a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em cursos da Saúde, no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades. Esta mesma Portaria recomenda a manutenção e a expansão de cursos adicionais, de graduação e de especialização nas diversas áreas da educação especial.

Nesse contexto, Chacon (2004) destaca que, apesar de incipiente, muitas instituições de ensino superior vêm procurando atender à recomendação desta Portaria, dando início ao movimento de implementação, em seus currículos, de disciplina(s) que visem o atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais.

Martins (2009), por sua vez, constata que algumas instituições de ensino superior não adotaram disciplinas relativas à inclusão, ou o fizeram de maneira precária, com carga horária insuficiente, por vezes com foco limitado ao curso de Pedagogia. A autora cita, também, que há mais ofertas de disciplinas eletivas nos cursos superiores, do que obrigatórias sobre a inclusão²⁶. Exemplo disso é a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que dos 18 cursos de licenciatura oferecidos no Campus Central em Natal/RN, apenas 5 contemplam disciplinas sobre educação de pessoas com necessidades especiais: Pedagogia, Teatro, Artes Visuais, Ciências Biológicas e Educação Física. A autora ainda destaca que coordenadores de diversos cursos vêm se sensibilizando no sentido de uma maior inserção de disciplina(s) que abordem a temática, o que demandará, certamente, uma reformulação curricular e certo tempo na sua organização.

Com base nesta problemática, é importante que os cursos de graduação contemplem, em seus currículos, conteúdos e disciplinas acerca das necessidades educacionais especiais, lembrando, como bem afirma Moreira (2004), que isso não representa, por si só, condição suficiente para preparar o futuro professor para a realidade inclusiva. Não basta, portanto, a inclusão ser foco de uma disciplina específica, isolada. É preciso que ela seja tema que perpassa, de forma transversal, todas as áreas do conhecimento, visando uma formação mais ampla, que não esteja concentrada apenas em um grupo específico de alunos, mas compartilhe de uma filosofia comum “[...] baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão,

²⁶ Atualmente, a Lei nº 10.436/2002 regulamenta a inserção da disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais - nos cursos de formação de professores, como parte integrante do currículo.

da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos” (SCHAFFNER & BUSWEL, 1999, p. 70).

Convém chamar a atenção, aqui, para a ambiguidade que reveste a formação, pois, ao mesmo tempo em que ela pretende *formar* o professor também apresenta limites que devem ser considerados, visto a provisoriedade dos conhecimentos adquiridos na etapa da formação inicial, os quais devem ser revisados e ampliados ao longo do exercício profissional (MIZUKAMI, 2008). Em outras palavras, por mais abrangente que seja esta formação, é preciso reconhecer a sua incompletude, apostando em um processo formativo contínuo e permanente, seja este sistematizado ou não.

Com efeito, a visão de uma escola não segregadora impõe a articulação de novas concepções e práticas de formação do professorado, historicamente calcada em padrões de turmas homogêneas e nos pressupostos da racionalidade técnica. Nesse viés, o grupo investigado reivindica o estabelecimento de uma política educacional que viabilize a participação em cursos e congressos, por possibilitarem trocas, interações e socialização docente, vindo a contribuir, assim, para o aprimoramento da prática educacional em uma perspectiva inclusiva. Sobre essa questão, assim se manifestam:

Seria interessante promover cursos no início e durante o ano letivo para os professores, em especial para aqueles que sabem que irão trabalhar com crianças com necessidades especiais, para que possam conhecer um pouco mais a respeito e sentirem-se mais seguros e confiantes (**Clara**, Caso 2, set./2008).

Sinto a necessidade de uma verdadeira preparação do professor do ensino regular para um atendimento adequado a esses alunos. [...]. Acredito que, nesses casos, conta muito a troca de experiências, pois experiências bem sucedidas nos ajudam muito (**Sônia**, Caso 2, set./2008).

[...] mais cursos de formação para os profissionais que atuam com essas crianças; algum programa de interação entre escolas regulares e instituições especializadas no acompanhamento das referidas crianças (**Ana**, Caso 2, set./2008).

Essas falas sugerem a importância de uma formação de caráter contínuo e permanente, que ofereça aos professores subsídios teórico-metodológicos para intervirem de maneira mais apropriada em sala de aula. É preciso atentar, porém, que esta formação não deve ser concebida como mero repasse de informações acerca dos diferentes tipos de deficiências ou de procedimentos didáticos padronizados, mas como um processo que procura

articular conhecimentos teóricos e práticos, o que implica em um trabalho reflexivo sobre o *saber* e o *fazer* docente.

De todo modo, o estabelecimento de uma política educacional que garanta ao professor a participação em cursos de atualização, para aprofundamento, socialização de saberes e troca com os pares, é uma sugestão pertinente, visto que o seu envolvimento em processos formativos deve ser vista como um direito, dispondo de condições para a sua efetivação, uma vez que “[...] nem sempre é possível estar em cursos, pois para isso é necessário tempo, o que significa ausentar-se de sala de aula, algo quase impossível” (**Clara**, Caso 3, out./2008).

Por meio das análises realizadas, vimos que as professoras estão cientes dos obstáculos a superar no desenvolvimento de um ensino de melhor qualidade para todos. Face aos desafios gerados pela chegada do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular, as professoras consideram relevante que escola invista nos processos formativos de seus profissionais, instituindo momentos de estudo e discussões em torno da inclusão desses alunos. Nesse momento, questões relativas à falta de tempo destinado a estudos e discussões coletivas são retomadas, como um desafio a ser enfrentado pela escola regular conforme podemos verificar a seguir:

Não existe, na escola, um momento para o coletivo se dedicar às questões da inclusão (**Liana**, Caso 2, set./2008).

Acho que o que ainda falta são mais encontros para debater, refletir e planejar ações didáticas para esse alunado (**Ana**, Caso 4, Nov./2008).

Em alguns momentos ocorre estudo de textos, reflexão e discussões durante o planejamento coletivo bimestral. Às vezes esses estudos ficam prejudicados, devido a outros pontos inclusos na pauta de planejamento (**Flora**, Caso 3, out./2008).

É imprescindível que haja discussões como as que estamos fazendo agora (**Célia**, Caso 3, out./2008).

Sem dúvida, os momentos de discussão coletiva e as parcerias entre os profissionais são riquíssimas para o desenvolvimento e obtenção de bons resultados em sala de aula [...]. Os momentos para tais discussões coletivas em nossa realidade não são, ainda, os desejados, mas são, dentro do possível, realizados e bastante proveitosos para o crescimento do grupo (**Clara**, Caso 3, out./2008).

Essas falas assinalam que a formação continuada, ancorada na reflexão sobre a atuação docente, surge como um caminho possível rumo à construção de uma prática inclusiva, confirmando a idéia de que a socialização dos saberes e do trabalho se constitui em

um momento importante de aprendizagem não só do professor, mas da instituição de modo geral. Nessa perspectiva, a formação continuada se caracteriza, segundo Andrade (2005, p. 73) “[...] pelos espaços nos quais o profissional irá dispor de tempo e instrumentos para problematizar e sistematizar análises geradoras do crescimento profissional”, visão da qual compartilhamos.

Parece fundamental, portanto, que a formação do educador esteja voltada para aspectos do próprio trabalho docente e do contexto em que atua, viabilizando um espaço de interlocução no qual possa dialogar com seus pares sobre os elementos teórico-metodológicos do seu trabalho, explicitar e discutir os significados que atribui ao seu ensino e falar sobre os problemas e dificuldades que enfrenta no cotidiano, na busca por empreender uma prática inclusiva.

Tais aspectos corroboram com o explicitado por Nóvoa (1995) acerca do diálogo entre os professores como fator fundamental para consolidar saberes emergentes da prática e para a criação de redes coletivas, como fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios à docência. O autor entende, assim, que o aprimoramento profissional do educador deve ser considerado como parte do projeto organizacional das escolas, as quais devem encorajar o conhecimento profissional partilhado dos professores e investir em experiências significativas de formação, valorizando o trabalho nela desenvolvido.

Essa perspectiva baliza a importância da prática para a aprendizagem docente, visão que é compartilhada pela professora **Flora**, ao destacar como necessária a organização de “[...] ações formativas centradas na escola”, pois, segundo ela:

[...] não basta inserir fisicamente o educando na escola, muito pelo contrário, torna-se necessário que o poder público não apenas divulgue, por intermédio dos meios de comunicação, mas também execute efetivamente políticas inclusivas adequadas, que se modifique o ambiente escolar para torná-lo, de fato, receptivo às necessidades de todos os alunos (**Flora**, Caso 2, set./2008).

Tendo em vista as condições aqui descritas e o papel atribuído à escola e aos seus profissionais, as falas, de modo geral, apontam para a co-existência de diferentes tempos nesse espaço. De um lado, o tempo da elaboração e implementação das políticas educacionais e, de outro, o tempo demandado pelo professor para a acomodação das inovações erigidas do paradigma inclusivo.

Desta maneira, ações de formação desenvolvidas, sejam elas de iniciativa das escolas ou de outras instâncias formadoras, a exemplo das Universidades, que não levem em

consideração as expectativas e necessidades dos docentes em questão, tenderão ao insucesso, uma vez que a escola não é um lugar “vazio”, a ser preenchido com determinações legais. A escola, enquanto palco das relações sociais é o lugar onde são produzidos sentidos, concepções e representações, cujo papel é “[...] social, sim, de incluir essas pessoas na sociedade” (**Liana**, Caso 2, Encontro Coletivo, 30/09/2008), além daquele historicamente instituído “[...] que é o de promover a aprendizagem” (**Sônia** Caso 3, out./2008). Aproximamo-nos, assim, da visão de Moreira (2004, p. 37), ao afirmar que a escola, no contexto atual, “[...] deve ser encarada como espaço para novas possibilidades, novos olhares e novas práticas, que não aqueles sedimentados pela desigualdade e a exclusão social, educacional e econômica”.

O trecho a seguir foi selecionado visto que encerra os elementos aqui discutidos. Nele, a professora pondera sobre os contornos que a inclusão vem assumindo no cotidiano escolar, dando a entender que esta representa muito mais um caminho do que um fim em si mesma.

Realmente, a situação do professor fica muito complicada diante dos desafios da inclusão, mas a gente não pode pensar, assim, que está cometendo um erro. A experiência que eu tive com Isadora comprova isso, porque se ela não tivesse passado por uma escola, ela não teria as chances que está tendo agora. [...] então, é o seguinte, nós não podemos... essa inclusão, não vai haver essa inclusão que a gente imagina e está imaginando, que está no papel [...], mas está acontecendo um crescimento. Nós já temos exemplos de pessoas que estão inseridas no mercado de trabalho e tudo... não são todos ainda, porque tá muito devagar isso, é um ou outro... mas a gente vai chegar lá... é todo um processo... a gente não pode virar as costas pra isso (**Liana**, Caso 2, Encontro coletivo, 30/09/2008).

Essa fala contempla a idéia de que a inclusão é um projeto sem volta e do qual a escola e a sociedade em geral não pode se esquivar, se ausentar ou, até mesmo, se exonerar, e que a qualidade do ensino depende, entre outros fatores, da ação e do compromisso do professor para com o ensino que realiza, visando atender a todos, sem exceção. Essa reflexão chama a atenção para a necessidade de ressignificação das práticas escolares e do papel do educador no processo de ensino e aprendizagem, assim como do próprio processo inclusivo.

Essa idéia pode ser assim resumida:

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma

mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade (MITTLER, 2003, p. 36).

Com base nas análises precedentes, inferimos que, embora o processo de mudança nas escolas - essencial para que a inclusão aconteça - ocorra a passos lentos e de forma bastante sutil, exigindo mudanças nas concepções e na organização escolar, ele vem, pouco a pouco, mobilizando essas professoras no sentido de superarem barreiras em prol de um ensino de melhor qualidade para todos.

Em suma, o grupo investigado acredita que a construção de uma prática inclusiva passa, também, pela questão da formação, sinalizando para a importância dos cursos de licenciatura contemplarem, em seus currículos, informações relativas à inclusão, além da necessidade do envolvimento e comprometimento de toda a equipe escolar com o processo de formação continuada. Nesse ínterim, valorizam o trabalho de parceria, a troca com os pares, a convivência com os alunos, entre outros aspectos, como fatores relevantes para a aprendizagem da docência e para a construção de uma filosofia inclusiva nas escolas.

5.3 ANÁLISE DE CASOS DE ENSINO E PROCESSOS DE REFLEXÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

Com base em estudos que evidenciam as possibilidades dos casos de ensino enquanto instrumentos capazes de estimular a reflexão individual e coletiva dos professores (MERSETH, 1996; NONO, 2005; MUSSI, 2007;), buscamos, neste momento, discutir alguns elementos referentes à estratégia de análise de casos de ensino como potencialmente válida para o estabelecimento de processos de reflexão sobre a prática pedagógica de professoras que atuam junto a alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares.

Motivadas em resolver conflitos e dilemas vivenciados com a inclusão escolar, relacionados, principalmente sobre o que enfatizar e como agir com alunos com necessidades educacionais especiais, as professoras desta investigação apresentaram disposição para refletir e aprender a partir das análises sobre as suas práticas e de outras profissionais, envolvendo-se em diferentes dimensões dos processos reflexivos.

Verificamos, nesse sentido, a contribuição da estratégia de análise de casos de ensino para a formação de um professor reflexivo, tal como proposto por Alarcão (2002), como aquele que pensa no que faz, que interpreta seu contexto de trabalho e que é comprometido com a profissão, adaptando sua atuação, mediante o público por ele atendido. Ou, ainda, para estimular a formação do hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de anotar reflexões, de debater, de mobilizar saberes teóricos para analisar situações singulares, que Perrenoud (2002) aponta como atitudes importantes ao trabalho docente.

A partir dos casos escritos por outras profissionais, as professoras do ensino regular, são instigadas a descrever e explicitar suas próprias formas de atuação em sala de aula e as formas de atuação de outras profissionais focalizadas nos casos de ensino por elas analisados. Logo, pensamos que a análise de casos de ensino presentes na literatura possibilitou às professoras desta investigação atingir uma *primeira dimensão* da reflexão docente. Inferimos, assim, que as professoras, por meio de suas análises, apresentam disposição e capacidade para realizar um exercício de observação dos aspectos relativos às situações de ensino presentes nos relatos, ora situando aspectos em comum aos das protagonistas dos casos, ora apontando discordância com a forma como determinada situação foi encaminhada.

Essa dimensão do processo reflexivo cogita a capacidade das professoras desta investigação em identificar e explicitar suas formas de atuação junto a educandos com alguma necessidades educacional especial na classe regular, mencionando as relações que estabelecem com os seus alunos, as estratégias e procedimentos didáticos que valorizam na abordagem do conteúdo a ser ensinado e aprendido, os materiais que selecionam, os objetivos que orientam suas práticas e formas de avaliação empregadas.

Aparentemente, a análise de casos de ensino produziu um forte impacto no grupo investigado, sobretudo no que se refere à possibilidade de reaverem situações vividas em diferentes momentos das suas trajetórias profissionais, pensando sobre elas, individual e/ou coletivamente. Isso se mostra extremamente significativo, haja vista que, em geral, as escolas disponibilizam poucas oportunidades para que seus profissionais possam relatar e discutir suas próprias práticas de ensino.

Sendo assim, não foram raros os momentos em que explicitaram o interesse em participar desta investigação por considerarem, à exemplo da professora **Ana**, a análise dos casos de ensino como “[...] um momento de reflexão relevante, pois no corre-corre do dia-a-dia, às vezes, não paramos para fazer determinadas reflexões”; ou, nas palavras da professora **Clara**, ao considerar a relevância da análise e discussão de casos de ensino “[...] para que esse primeiro impacto [frente ao aluno com deficiência] não seja traumatizante para o docente e

muito menos ao aluno”. Outras professoras afirmaram a importância da análise dos casos de ensino para refletirem sobre a própria trajetória como docentes. Nesse sentido, **Célia** escreve: “Essa leitura foi relevante e extremamente significativa para mim, por me ajudar a refletir e escrever sobre minha trajetória”. Para **Sônia**, a análise dos casos de ensino “[...] me fez pensar sobre a minha própria trajetória”. Por fim, **Flora** também diz sobre o sentimento de “[...] satisfação em poder estar revivendo um pouco a minha história como educadora (Caso 1, set./2008).

Esses relatos confirmam que, através da análise dos casos de ensino, essas professoras têm condições de observar, descrever e analisar suas práticas, envolvendo-se em um processo inicial de reflexão sobre o próprio ensino que desenvolvem. Tais resultados corroboram com aqueles encontrados nas pesquisas desenvolvidas por Mussi (2007) e Nono (2005) para quem o ‘parar para pensar’ sobre a própria prática e conseguir descrevê-las é um processo que deve ser exercitado, explicitado, compartilhado, na medida em que pode conduzir o professor a alcançar outras dimensões dos processos reflexivos em torno destas descrições iniciais.

Na medida em que as professoras deste estudo assumem uma postura de observadoras de suas próprias ações, descrevendo-as, elas expõem conhecimentos, valores, crenças e concepções que orientam as suas práticas profissionais, alcançando o que aqui denominamos de *segunda dimensão* dos processos de reflexão docente. Portanto, ao explicarem, ou tentarem explicar o que fazem em determinada situação de ensino, ou o que fariam se estivessem no lugar de outras profissionais, as professoras revelam seu entendimento sobre ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, papel do professor, aluno e o próprio processo inclusivo. Além disso, expressam entendimento sobre o contexto educativo e a realidade social em que desenvolvem a docência, assim como a influência das condições de trabalho e das políticas educacionais para a sua atuação profissional.

Em linhas gerais, os relatos demonstram que as professoras valorizam ações docentes pautadas na idéia de ensino como um processo de mão dupla, em que professor e aluno aprendem enquanto interagem. Nesse ínterim, concebem que o planejamento deve se basear no conhecimento dos alunos e suas características, sendo organizado de maneira flexível e diversificada a fim de atender os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. Além disso, representa elemento de reflexão e análise sobre a prática docente, de modo que o professor possa reorientá-la, sempre que julgar necessário, buscando as estratégias mais adequadas para atender às demandas do grupo de alunos. Em relação ao papel do professor, apontam que é o de mediador da aprendizagem, cabendo a ele organizar

situações de ensino significativas, que venham a facilitar a aprendizagem de todos os estudantes, com e/ou sem necessidades educacionais especiais.

O trecho a seguir foi selecionado por ilustrar bem esses aspectos, encerrando a visão da maioria.

A postura adotada pela professora [Regina] foi desafiadora e totalmente admirável, pois a mesma buscou o novo para realizar um bom trabalho, algo que até então não conhecia. [...] A professora ao receber uma aluna com necessidade especial, obteve a oportunidade de se reciclar e rever sua prática docente e, o mais relevante de tudo, perceber sua responsabilidade e seu compromisso com sua aluna Rafaela, assim como os demais. Passou a realizar seus planejamentos da maneira em que todos os profissionais deveriam fazer, ou seja, primeiramente preocupa-se em buscar novos conhecimentos, preparar e aplicar recursos e meios que possibilitem a compreensão de todos os alunos referente ao assunto abordado, partindo dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos de acordo com seu cotidiano e sua realidade vivida. Minhas idéias não são diferentes das apresentadas pela professora Regina, assim como a mesma procura recursos, métodos que facilitem e possibilitem a compreensão dos assuntos trabalhados em classe, eu também tento fazer um trabalho que seja de interesse de meus alunos e vinculados ao seu contexto de vida e sem esquecer da minha responsabilidade em torná-los cidadãos atuantes, esclarecidos e conhecedores de seus direitos e deveres em nossa sociedade. Só não me considero tão capaz e preparada quanto a professora Regina, mas estou em busca enquanto estiver docente (Clara, Caso 4, nov./2008).

Considerando que a prática é uma coerência perfeita com as concepções e as compreensões docentes (LUSTOSA; FREIRE, 2007), dados analisados no decorrer deste capítulo, evidenciam que as professoras que resistem mais à inclusão tendem, na mesma proporção da sua resistência, a investir menos nos processos de escolarização de alunos com alguma demanda específica, devido à crença de que não vale à pena, ou que não estão preparadas para lidar com esta realidade, pois não foram formadas para isso. Por outro lado, professoras que apresentam uma atitude mais positiva em relação à inclusão desses alunos no ensino regular, tendem a se esforçar mais, no sentido de proporcionar uma educação de melhor qualidade para todos, dispendo-se a inovar a sua prática. Em igual medida, valorizam as práticas daquelas profissionais que mostram disposição em mudar, em aperfeiçoarem-se, buscando ampliar seus conhecimentos, pois acreditam que a docência é uma profissão aprendida, também, no exercício profissional.

Não podemos deixar de mencionar, ainda, que algumas das concepções destacadas pelas professoras deste estudo referem-se àquelas que valorizam como adequadas e não

àquelas que, de fato, parecem orientar sua atuação. Há, por assim dizer, certa discrepância entre o que elas afirmam que fariam se estivessem no lugar das protagonistas dos casos analisados e o que realmente fazem em situação real. Alarcão (1996) esclarece que, nesses casos, a pessoa tende a expor a sua “teoria de ação” e não aquela a qual realmente recorre na situação, sem, muitas vezes, ter consciência de que existe uma defasagem entre elas.

Com base no acima exposto, entendemos que, se existe uma distância entre as intenções e ações e/ou entre as concepções e práticas, muitas destas profissionais apresentam, em contrapartida, disposição em superar determinadas formas de pensar e agir, o que nos encaminha para uma *terceira dimensão* dos processos de reflexão docente. Notamos, assim, que ao analisar individual e coletivamente casos de ensino elaborados por outras docentes, as professoras que atuam no ensino regular, sentem-se estimuladas a realizar um exame de suas concepções e práticas, construindo e reconstruindo conhecimentos que embasam suas ações. Esse dado confirma resultados obtidos por Nono (2005), situando a adequação da realização de novos estudos que focalizem métodos de casos como capazes de garantir um envolvimento cada vez maior das docentes em processos reflexivos.

Além dos relatos já apresentados no decorrer deste capítulo, a análise realizada por **Clara** reflete a presença dessa dimensão do ensino reflexivo, ao pontuar que o trabalho envolvendo a análise dos casos, contribuiu para que ela repensasse a sua postura frente ao aluno com paralisia cerebral. Esta professora afirma que, ao ter a oportunidade de refletir sobre o seu ensino, reavendo aspectos de sua atuação junto a esse educando, passou a ter um outro olhar sobre ele, seguido da reorientação da sua prática pedagógica com vistas à sua inclusão.

[...] Luis, por sua vez, já não obteve o resultado esperado no aspecto cognitivo, pois não reconhecia sua capacidade, até que você (referindo-se à pesquisadora) apareceu com a proposta de seu trabalho e me fez perceber que seria possível sim ensinar e educar meu aluno, daí passei a realizar atividades diferenciadas em que Luis pudesse fazê-las, já que anteriormente ele só riscava e rabiscava (Caso 1, set./2008).

A fala dessa professora é indicativa de que a sua visão acerca do aluno com paralisia cerebral pôde ser atualizada pelo movimento de reflexão realizado no momento em que se remeteu à sua própria trajetória profissional. A participação da professora **Clara** neste processo de intervenção possibilitou a ela elaborar novos formatos na concepção que têm

acerca da deficiência, contribuindo para a construção de novas imagens sobre o ser do aluno, vendo-o como um ser dotado de sentimentos e potencialidades como todo ser humano.

Essa dimensão do ensino reflexivo também pode ser observada no relato da professora **Sônia** ao afirmar a intenção em rever a sua prática de modo a torná-la mais adequada às necessidades de seus alunos: “A partir dessas análises, sobre os casos, venho procurando fazer alguma coisa que possa trazer um melhor resultado, pois não tem nada que me angustie mais do que ver uma criança ou adolescente sem saber ler ou escrever. Esse é, para mim, o maior desafio” (Caso 3, out./2008).

Além disso, constatamos que as professoras do ensino regular, ao analisarem os casos de ensino, identificaram em diversos momentos fontes de constituição de seus conhecimentos profissionais para buscar estabelecer relações entre aspectos teóricos e práticos do seu ensino. Procuram, também, justificativas para o seu desempenho profissional, analisando os efeitos de sua atuação sobre a aprendizagem dos alunos, bem como a influência das ações dos alunos e dos pares sobre a prática que desenvolvem.

As professoras situam, em geral, que a construção dos conhecimentos necessários para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular vem ocorrendo de forma processual. A formação inicial, estudos teóricos, a prática em sala de aula, a convivência com esses alunos, a troca de experiências com os pares e o próprio trabalho com os casos de ensino são apontados como fonte de constituição dos seus conhecimentos profissionais.

Na verdade meus conhecimentos sobre inclusão vêm sendo construídos aos poucos, com a prática de sala de aula, estudos e troca de experiências com as colegas e esses estudos de casos estão sendo fundamentais (**Flora**, Caso 3, out./2008).

A maioria dos conhecimentos teóricos foi construída na universidade, mas a prática com essas crianças deram significado a tudo que aprendi, ampliando, significando e reconstruindo esses conhecimentos a cada dia (**Ana**, Caso 3, out./2008).

Outro momento significativo e que indica a presença desse nível de reflexão entre as professoras do estudo, pode ser abstraído do diálogo abaixo, estabelecido a partir do compartilhamento de uma experiência de ensino junto a uma aluna com Paralisia Cerebral, vivenciada nas aulas de Educação Física. Trata-se de um momento que é representativo da

importância da construção coletiva, a partir de um processo de discussão e reflexão conjunta sobre “o que” e “como” fazer para tornar a prática docente inclusiva.

Inicialmente, a professora relata o desejo da aluna em participar das aulas de Educação Física, querendo, inclusive, pular corda. Perante essa situação a professora se vê diante de um impasse: “[...] como explicar pra ela que ela não pode pular corda?”. Na condição de mediadoras do processo formativo, propomos às professoras uma inversão na forma de ver esta questão, instigando-as a buscar uma estratégia de ensino que julgassem ser a mais adequada à condição apresentada pela aluna que faz uso de cadeira de rodas para se locomover. Ou seja, que estratégia poderia ser utilizada a fim de proporcionar à esta aluna, a sensação de pular corda?

A fala a seguir elucida parte desse movimento de busca:

Eu até fiz uma vivência uma vez [...] logo no início do ano, quando era brincadeira de pular corda, o que é que a gente fazia, nós amarrávamos uma corda na cadeira dela, porque Maria não tem coordenação motora para girar a corda, então, o que é que a gente fazia, amarrava a corda na cadeira dela e uma outra criança, do outro lado, ficava girando. Então, de certa forma, ela participava da brincadeira, mas, chega um ponto em que ela mesma se incomoda de estar naquela situação que não deixa de ser uma situação passiva (**Aline**, Caso 1, Encontro Coletivo, 12/09/2008).

Ao afirmar que a aluna, apesar do seu esforço em integrá-la à atividade, continuava em “uma situação passiva”, a professora demonstra sua insatisfação com a estratégia empregada na solução daquela dificuldade específica. Nesse momento, voltamos a questionar as professoras, induzindo-as a pensar em outras possibilidades que pudessem levar a aluna a ‘pular’ corda. Isso provoca um alvoroço no grupo, que se mostra confuso, sem resposta para a questão que lhes é posta. Contudo, formulações tais como “eu não sei” ou “não tenho a menor idéia”, logo vão dando lugar a uma série de alternativas, como mostra o fragmento a seguir:

- Pegar a corda, dois meninos segurando e passar com a cadeira por cima (**Flora**, Caso 1, Encontro Coletivo, 12/09/2008).
- A gente já faz isso, coloca a corda no chão (**Aline**, Caso 1, Encontro Coletivo, 12/09/2008).
- Haveria outra solução? (Pesquisadora).
- Outra solução pra isso?!?!? (**Dalva**, Caso 1, Encontro Coletivo, 12/09/2008).

Apesar da surpresa diante da aparente impossibilidade de haver outra solução para a situação, as professoras continuaram tentando. Vale dizer que outras possibilidades foram explicitadas pelo grupo, até que, a partir de uma intervenção da pesquisadora, que instigou as professoras a pensarem na possibilidade de trabalhar com a cadeira de rodas em movimento, ao invés de mantê-la “parada”, a solução apresentada pela professora de Educação Física pareceu a mais pertinente para atender ao desejo da aluna de pular corda, adequando-se à condição por ela apresentada.

Eu tentei fazer, uma vez, a corda rodando e tentar passar ela direto, só que eu tive medo [...]. A gente faz uma brincadeira com os alunos, a corda roda e você tem que passar direto, com a corda girando, sem tocar na corda (brincadeira do relógio). E eu pensei em empurrar a cadeira direto (**Aline**, Caso 1, Encontro Coletivo, 12/09/2008).

As falas acima evidenciam que, diante de uma situação desconhecida, as professoras do ensino regular mobilizam e articulam conhecimentos diversos, do aluno, do conteúdo, pedagógico, etc., demonstrando, com isso, que sabem mais do julgam saber e do que costumam colocar em prática (AINSCOW, 1997). Daí a importância do professor se apropriar desse saber a partir de um trabalho sistemático de reflexão sobre a ação por ele desenvolvida, uma vez considerada a provisoriedade dos saberes docentes diante da diversidade de situações e de públicos presentes no cotidiano escolar.

Por fim, a *quarta dimensão* dos processos reflexivos implica a capacidade, por parte das professoras do ensino regular, de revisão de suas ações e de seus conhecimentos profissionais. Essa dimensão envolve, também, a compreensão dos motivos que levam o docente a realizar certas ações, bem como o redimensionamento ou não de suas formas de agir e de seus conhecimentos, acrescida de uma maior possibilidade de compreensão deles. Embora não seja possível considerar que uma estratégia apenas seja capaz de influenciar, de maneira decisiva, a formação das professoras para um ensino reflexivo, dados desta pesquisa, em consonância com resultados obtidos por Nono (2005) e Mussi (2007), apontam para a potencialidade dos casos de ensino como uma entre outras ferramentas possíveis de serem utilizadas na investigação e favorecimento dos processos reflexivos de professores em suas diferentes dimensões.

No tocante a este estudo, a análise de casos de ensino serviu para abalar certezas, estabelecendo dúvidas e inquietações em torno do processo educacional inclusivo, sugerindo

a contribuição desta estratégia para a revisão e reconstrução do conhecimento profissional com a intenção de mudanças na prática pedagógica. Nesse sentido, **Aline** explicita que, através dos casos de ensino, “[...] passei a ter um olhar mais acolhedor para as crianças com necessidades especiais na escola, embora na prática sei que terei que estudar e pesquisar mais sobre a minha atuação nas aulas de Educação Física”. **Sônia** destaca o potencial dos casos ao auxiliá-la a “[...] pensar nas marcas que estou deixando nos meus alunos”. **Ana** destaca a importância do estudo de episódios de ensino enquanto exemplo da prática “real” e afirma: “Após o término da minha graduação acho que esse foi o momento mais significativo de reflexão sobre a minha prática. Nossas discussões têm me sensibilizado e feito refletir sobre essas crianças mais do que nunca”.

Outros relatos ainda demonstram que as professoras avaliaram de forma positiva a estratégia de análise e discussão dos casos de ensino, destacando-a como uma oportunidade para refletir e aprender a partir da própria experiência e de outras profissionais:

Os casos foram de suma importância para refletirmos a respeito da inclusão e acabamos nos deparando, inúmeras vezes, com professoras e muitas atitudes semelhantes às apresentadas nos casos, o que nos permitiu analisar e refletir sobre as práticas adotadas. Portanto, nossos encontros enriqueceram e contribuíram para a prática de inclusão tornando-nos mais preparadas e seguras no que se refere à inclusão (**Clara**, Avaliação Parcial, Nov./2008).

A oportunidade de analisar e debater os casos apresentados, sem dúvida, foi muito importante, pois permitiu que nós colocássemos também em discussão as nossas dúvidas e angústias acerca do assunto, o que tornou nossos encontros muito proveitosos (**Sônia**, Avaliação Parcial, Nov./2008).

Todos os casos analisados foram importantes porque serviram de reflexão para a construção da nossa prática com alunos com necessidades educacionais especiais. Ficou claro que é um trabalho difícil, mas é possível, o importante é acreditarmos e termos atitudes de querer contribuir com esse processo (**Flora**, Avaliação Parcial, Nov./2008).

Sei que tenho pouco tempo de experiência e que ainda tenho muito o que melhorar como professora em relação à inclusão, e este curso foi o ponta-pé inicial que estava faltando (**Aline**, Avaliação Parcial, Nov./2008).

[...] a gente refletiu sobre o que realmente existe, é mais significativo porque a gente vai pensar nas nossas crianças em sala de aula, sobre o que a gente está fazendo, o que a gente está deixando de fazer, então eu acho importante, acho que foi muito válido por isso (**Ana**, Avaliação Final, dez./2008).

Esses relatos sugerem a importância dos casos de ensino como uma das ferramentas que podem auxiliar as professoras a revisitarem o seu ensino, avaliando o valor de determinadas estratégias por elas empregadas, construindo novos conhecimentos, além de

sistematizarem outros, já presentes em seu repertório profissional. Isso sugere a contribuição da análise dos casos de ensino para o processo de desenvolvimento profissional das professoras que atuam no ensino regular e a sua adequação, como ferramenta a ser utilizada em pesquisas e em programas de formação docente, ancorados na perspectiva do professor reflexivo.

6 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ATUAM EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO: CONTRIBUIÇÕES DA ESTRATÉGIA DE *ELABORAÇÃO* DE CASOS DE ENSINO

Neste capítulo, buscamos sistematizar e discutir as informações obtidas a partir dos casos produzidos pelas professoras participantes do estudo, com base em suas próprias experiências com alunos com necessidade educacionais especiais no ensino regular. A fim de orientar a elaboração dos casos foi entregue um roteiro pré-estabelecido (ver APÊNDICE G), solicitando que descrevessem algum evento vivenciado durante o processo de inclusão que marcou suas trajetórias profissionais. As professoras deveriam retratar um episódio vivido ao tentar ensinar qualquer conteúdo aos seus alunos. Poderiam se referir a uma situação de ensino em que tudo correu bem ou, ainda, um em que os encaminhamentos, na prática, não tenham funcionado conforme o previsto/esperado. Era importante que a situação escolhida tivesse algum significado para elas e para os seus processos de aprendizagem da docência. A orientação era que procurassem descrever a experiência de maneira detalhada (ano em que aconteceu, o nível da turma, o que pretendiam ensinar, como procederam, quais as dificuldades enfrentadas, os dilemas que surgiram, os conflitos, quais foram suas atitudes ao tentar ensinar, quais as conseqüências de suas atitudes, quais as reações/falas dos alunos, etc.) para que pudesse ser lida, compreendida e compartilhada por outros colegas de profissão. Solicitamos, ainda, que justificassem a escolha e que apontassem aprendizagens ocorridas ao vivenciarem aquele momento singular e, também, ao relatarem o caso de ensino.

Cada caso elaborado foi analisado em um tópico específico, onde procuramos destacar as possíveis contribuições da sua elaboração e socialização na coletividade docente para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras que atuam na escola *locus* desta investigação, e cuja proposta pedagógica vem sendo anunciada como inclusiva.

Inicialmente, concentramos nosso olhar sobre os **conhecimentos profissionais** explicitados e mobilizados pelas professoras do ensino regular em sua ação pedagógica, bem como sobre o **processo de raciocínio pedagógico** pelo qual constroem, organizam e utilizam tais conhecimentos. Em seguida, o foco recai sobre os processos de reflexão apresentados pelas professoras do ensino regular sobre as práticas escolares descritas por elas na elaboração dos casos de ensino.

6.1 CASOS DE ENSINO ENQUANTO RETRATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta investigação, os casos de ensino elaborados pelas professoras **Flora, Clara, Dalva, Aline, Sônia, Célia, Ana e Liana** (ver ANEXOS, A, B, C, D, E, F, G, H), se constituem em “retratos” de suas práticas pedagógicas, desenvolvidas no contexto da escola regular, junto a alunos com necessidades educacionais especiais. De maneira geral, os relatos que serão analisados a seguir ilustram, dentre outros aspectos, dificuldades e possibilidades encontradas para o ensino desses alunos em classe regular, estratégias utilizadas e encaminhamentos dados para cada situação, bem como as respostas que encontraram (ou não), visando à promoção de uma Educação Inclusiva.

6.1.1 O caso de ensino elaborado pela professora Flora

A professora **Flora** descreveu uma situação de ensino que denominou *Despertando para uma prática inclusiva*, na qual aborda sua primeira experiência com a inclusão, relatando como foi receber, em sua turma de 1º ano do Ensino Fundamental, uma aluna de 11 anos com paralisia cerebral. A professora diz ter descrito esse episódio, vivenciado no ano de 2005, por considerar que foi uma experiência positiva e marcante em sua trajetória profissional. Ao se deparar com a nova situação, vivenciou sentimentos negativos, de medo e insegurança, conforme narra: “No primeiro momento foi um grande impacto, senti medo e insegurança, afinal, o desconhecido nos causa incertezas e nos obriga a mudar. Logo vieram os questionamentos: o que fazer? Como ensinar? Como avaliar?”. Esta reação é, sem dúvida, comum a muitos profissionais do ensino regular, mesmo entre aqueles com certa experiência, como no caso desta docente, pois se trata de uma situação nova, para a qual, grande parte dos professores não foi ou não se sente preparada.

Conforme discutido em outros momentos deste trabalho, o despreparo dos professores do ensino regular para receber e trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais é apontado como uma das principais barreiras à realização de uma prática inclusiva (GLAT, 2004). Por meio do caso descrito, observamos que, apesar do choque inicial, devido ao despreparo e à falta de experiência anterior com esses alunos, trata-se de uma situação de ensino que pode ser considerada bem sucedida, em que a professora

mostrou-se disposta a modificar suas concepções sobre a aluna com paralisia cerebral e, assim, introduzir mudanças no seu modo de ensinar. O fragmento a seguir elucida esta questão:

Até então tinha um entendimento errôneo e preconceituoso de que a criança com deficiência não conseguiria aprender. Ao me deparar com essa experiência fui obrigada a mudar minhas atitudes, passando a diversificar as aulas, mudando a forma de planejar e avaliar.

Segundo descreve, esse processo de mudança foi bastante árduo e implicou na superação de diversos obstáculos, relativos, sobretudo, ao aspecto motor e ao desenvolvimento da linguagem (comunicação) da aluna²⁷. Logo de início, o desafio estava em encontrar uma maneira de entender a aluna, bem como de se fazer entender por ela, no intuito de tornar a sua interação na turma e a sua aprendizagem algo possível. Para desencadear essa interação, a professora passou a organizar a classe de modo diferenciado, estimulando o trabalho em grupo e o apoio entre os pares, como ela mesma narra:

Algumas dificuldades, sobretudo relativas à comunicação, foram sendo superadas de forma mais espontânea, a partir da própria convivência com a aluna em sala de aula. O trabalho com os pares foi um grande aliado nesse processo. A fim de favorecer a socialização da aluna no grupo passei a organizar os alunos em duplas, sempre revezando os alunos de forma que todos pudessem interagir com ela. Não demorou muito para que pudéssemos notar os avanços na interação de Maria com os colegas, bem como sua disposição em participar das atividades propostas em sala de aula.

Na continuidade do seu relato, percebemos que, a partir do conhecimento da aluna, seus interesses, limites e capacidades, a professora **Flora** demonstra disposição para refletir sobre sua atuação pedagógica, e a intenção de orientar suas intervenções pelas observações e análises que realiza sobre a condição da aluna. De acordo com Aranha e Laranjeira (1996, p. 31), “[...] estar atento às peculiaridades individuais, buscando identificá-las, reconhecê-las e atendê-las em nosso planejamento é um passo de essencial importância para o sucesso de nosso ensino”.

²⁷ Entre as crianças com paralisia cerebral são comuns transtornos no desenvolvimento da fala e da linguagem, decorrentes de alterações do aspecto motor-expressivo da linguagem, determinadas por uma perturbação mais ou menos grave, de controle dos órgãos bucofonatórios, que pode afetar a execução (disartria) ou a própria organização do órgão motor (apraxia) (BASIL, 2004).

Diversos trechos, extraídos do caso de ensino em questão, auxiliam na compreensão de como a professora conduziu as atividades junto à aluna com paralisia cerebral, avaliando, durante e depois da instrução, sua adequação para que a aluna aprendesse e se envolvesse nas atividades propostas:

Em uma de nossas aulas desenvolvi uma atividade com alfabeto móvel onde íamos dizendo as letras, utilizando-as para formar palavras. Maria conseguiu realizar a atividade sozinha, levando, apenas, um pouco mais de tempo para finalizá-la. Outra atividade que exigiu adaptação foi no dia em que propus aos alunos, que eles pesquisassem em jornais, livros e revistas, as letras do alfabeto. Depois de recortá-las e ordená-las, deveriam fazer a colagem das letras no caderno. Maria realizou a mesma atividade de colagem ordenando as letras do alfabeto móvel em uma folha. A folha foi fixada na mesa, com fita adesiva, proporcionando a ela maior autonomia na realização da tarefa.

Ao trabalhar o assunto “meios de transporte” ela conseguiu, com ajuda, recortar e colar as gravuras, além de fazer o desenho do meio de transporte terrestre. No início, necessitava de todo espaço de uma folha de papel ofício para escrever apenas duas letras do seu nome e, aos poucos, fui adaptando folhas menores para que controlasse o espaço ocupado. Também engrossei um lápis utilizando fita adesiva facilitando um melhor apoio. Antes de chegarmos no final do primeiro semestre ela já conseguia escrever seu nome em um quarto de folha. Aos poucos, começou a escrever palavras e até frases.

Certo dia, pedi aos alunos que escrevessem sobre o que haviam feito no final de semana. Depois de orientar a turma, sentei junto a Maria para auxiliá-la individualmente na produção do texto. Comecei perguntando o que havia feito no final de semana. Disse que havia ido à uma festa. Então pedi que ela registrasse seu texto em uma folha, mas ela não quis fazer a atividade. Então pedi que ela fosse falando as frases e eu iria colocando no papel. Depois do texto pronto, ela produziu um desenho sobre o seu final de semana.

Cabe ressaltar que **Flora** ilustrou o caso elaborado por ela com exemplos de atividades realizadas pela aluna com paralisia cerebral, organizadas e arquivadas em uma pasta, permitindo notar os progressos de Maria no decorrer daquele ano letivo. Apesar de descrever, ao longo do caso de ensino, dúvidas e dificuldades que enfrentou no trabalho desenvolvido com a aluna, esta professora demonstra possuir conhecimentos de acordo com a base explicitada por Shulman (1986; 1987).

Um desses conhecimentos é o **conhecimento de conteúdo pedagógico**, relativo às teorias e princípios da educação, ao conhecimento dos alunos, ao manejo da classe e ao contexto de trabalho. Com a escrita deste caso, tal conhecimento é explicitado no momento em que a professora demonstra compreender as implicações da paralisia cerebral para o processo de ensino e aprendizagem, além da maneira de organizar a turma (em grupos e/ou

pares) a fim de facilitar a interação dos alunos e a construção do conhecimento pelos mesmos. Em relação ao **conhecimento específico da matéria**, demonstra ter entendimento do assunto com habilidade para abordá-lo junto aos alunos, explicitando, assim, domínio do **conhecimento pedagógico do conteúdo**. Esse conhecimento, referente ao como ensinar ou como transformar conhecimento em ensino, é explicitado no momento em que seleciona e utiliza materiais e estratégias diversificadas, apropriadas para atender as necessidades da aluna com paralisia cerebral e da turma em geral. O domínio de tais conhecimentos e a forma como os articulou, na prática, permitiu que ela lidasse com a complexidade imposta pela presença da aluna com necessidades educacionais especiais em sala de aula, adequando atividades e materiais à sua condição.

Além dos conhecimentos profissionais que esta professora demonstra possuir, a experiência registrada ilustra o seu envolvimento em um *processo de raciocínio pedagógico*, na medida em que expõe sua forma de atuação junto à aluna com paralisia cerebral, destacando procedimentos didáticos realizados, materiais utilizados, interação entre os pares, de forma a garantir a transformação do conhecimento em ensino. Na perspectiva de Shulman (1987), o ponto de partida e de chegada deste processo será sempre um ato de compreensão ou, como afirma, “ensinar é, primeiramente, compreender”. Podemos inferir, desta forma, que a professora **Flora** alia a *compreensão* do assunto a ser abordado, à compreensão das características dos estudantes, dentre eles, a aluna com paralisia cerebral, para dar início ao seu ensino. Demonstra, assim, que ao ensinar determinado conteúdo aos seus alunos, precisa fazê-lo de diferentes modos, a fim de que este possa ser entendido por eles. Novamente, Shulman (1987) é elucidativo ao afirmar que, sob algumas condições, como no caso da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, o ponto de partida para o raciocínio sobre a instrução pode se concentrar não necessariamente na compreensão das idéias ou do conteúdo a ser ensinado, mas em um determinado conjunto de valores, características, necessidades, interesses ou possibilidades de um indivíduo ou grupo de formandos.

Pensando a promoção de uma Educação Inclusiva, Aranha e Laranjeira (1996, p. 33) oferecem uma visão complementar dessa questão, ao afirmarem que, na relação pedagógica, cabe ao professor compreender a si mesmo, assim como, “[...] compreender o seu aluno-parceiro, para que dele possa atender as necessidades”. Para essas autoras, a elaboração do plano de ensino, pelo professor, depende de informações sobre o nível em que o aluno se encontra nas diferentes áreas do conhecimento, sobre como ele constrói o conhecimento, e quais são as suas necessidades educacionais específicas. Somente assim será possível planejar

um ensino, considerando a totalidade da diversidade que, via de regra, constitui o grupo de alunos presente na sala de aula, realizando os ajustes pedagógicos que se mostram necessários para um ensino mais eficiente e eficaz.

Com efeito, é possível, a partir do caso elaborado, analisar a *transformação* do conteúdo em ensino, envolvendo a seleção e organização de materiais e estratégias de ensino diversificadas, tais como “[...] alfabeto móvel, jogos de encaixe, dominó de palavras e números, recortes, colagem, pintura, contação de estórias, músicas”, explorando as habilidades cognitivas, afetivas e sociais dos estudantes. Tais aspectos foram pensados, segundo afirma **Flora**, a partir da convivência e do conhecimento da aluna, planejando e desenvolvendo suas aulas “[...] com o propósito de envolvê-la em todas as atividades”, dentro e fora da sala de aula, e alavancar o seu processo de escolarização.

Esse caso também permite discutir a *instrução*, ou seja, a forma como a professora conduziu as atividades em classe, a metodologia empregada, além da maneira como interagiu com a aluna com paralisia cerebral e com os demais, no contexto da sala de aula. Podemos verificar, em diversos momentos do episódio descrito, que a professora, ao abordar os conteúdos, procurou ajustá-los à condição da referida aluna. Nesse processo, ganhava espaço uma série de indagações: “A cada novo conteúdo a ser trabalhado a dúvida: o que fazer para facilitar o seu envolvimento nas atividades? Qual estratégia mais adequada? Como fazê-la avançar?”. Tais questionamentos serviam de ponto de partida para pensar o seu ensino, demonstrando, assim, sua intenção em refletir sobre o mesmo.

Olhando mais atentamente para o ensino por ela proposto, podemos notar que, ao trabalhar com ordem alfabética, pequenos ajustes no material e no tempo foram suficientes para garantir a participação da aluna com paralisia cerebral na atividade proposta. Em outro exemplo citado, a previsão de ajuda pelos colegas, no momento de Maria recortar e colar figuras mostra que, sem grandes alterações, é possível garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas tarefas desenvolvidas em sala de aula. A professora também relata um episódio sobre a produção de um texto sobre o final de semana. Neste, fica claro que ela buscou as estratégias que lhe pareceram as mais adequadas, como sentar-se junto à aluna e atuar como escriba, auxiliando-a na sistematização e no registro das suas idéias. Além disso, adaptações simples de materiais, tais como lápis engrossado e folhas de papel fixadas com fita adesiva, permitiram a criação de um ambiente educativo ajustado às necessidades e à condição da aluna em questão.

A partir da experiência vivida, esta professora foi, com o tempo e com o conhecimento das características da aluna, desenvolvendo habilidades, no próprio contexto da

prática, de forma a estimular o interesse da aluna e envolvê-la nas atividades propostas: “[...] diante dessa vivência, foram surgindo pistas de como trabalhar de forma mais dinâmica com a turma”. Apresenta, assim, um estilo flexível de ensinar, sendo que, através da convivência posta pela prática, procurou superar as dificuldades oriundas do cotidiano da docência visando responder às necessidades da referida aluna. Observamos, assim, que a instrução ocorreu através de uma relação de reciprocidade, em que aluna e professora ensinaram e aprenderam juntas, construindo e compartilhando conhecimentos. Esse aspecto confirma o princípio da bidirecionalidade do ato educativo, ou seja, que “[...] o ensinar e o aprender são processos interdependentes, que ocorrem a partir de, e na relação entre professor e aluno”, sendo fundamental que o professor conheça o seu alunado: em suas peculiaridades de existência e funcionamento (ARANHA; LARANJEIRA, 1996, p. 30).

Na *avaliação* que realiza sobre a aprendizagem da aluna com paralisia cerebral, notamos que esta ocorre antes, durante e depois da instrução, colocando-se, portanto, de forma processual, o que lhe permitiu acompanhar não só os progressos da aluna, mas, também, a validade de determinadas metodologias empregadas no seu ensino. A postura adotada pela professora **Flora** nos parece bastante coerente com o princípio da Educação Inclusiva, haja vista sua preocupação em avaliar a aluna de forma integral, considerando todas as dimensões do seu desenvolvimento e aprendizagem: motora, afetiva e cognitiva. Podemos inferir, assim, com base em Aranha e Laranjeira (1996, p. 33), que a avaliação da professora foi direcionada no sentido de buscar identificar as necessidades educativas da aluna, planejar os passos de sua intervenção, “[...] implantá-los e reajustá-los, em função dos efeitos observados no desenrolar do processo de ensino aprendizagem”. Sobre isso, vale reproduzir o seguinte trecho, do caso elaborado:

Ao final do ano letivo verifiquei seu desenvolvimento em vários aspectos: motor, afetivo e cognitivo. Para realizar esse trabalho contei com a ajuda de uma colega. Essa parceria foi importante porque decidimos que as duas seriam, ao mesmo tempo, professoras titulares e de apoio. Juntas, trocávamos experiências, planejávamos, avaliávamos e adaptávamos as atividades de acordo com as limitações e possibilidades da aluna e, ao final de cada atividade, fazíamos o registro de suas dificuldades e avanços, atrás da própria folha e buscávamos outras estratégias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem da aluna.

O caso relatado também permite discutir a *reflexão* envolvida na análise e revisão sobre o próprio desempenho profissional, pensando nos efeitos do seu ensino para o

desenvolvimento e aprendizagem da aluna: “[...] hoje, ao refletir sobre essa experiência, faço uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido, pois as atividades propostas atenderam às necessidades de Maria e nossos objetivos foram alcançados”.

Além disso, seu relato confirma que, parte dos conhecimentos necessários para ensinar numa perspectiva inclusiva é construída no próprio exercício profissional, no convívio com o aluno com necessidades educacionais especiais, o que leva à conclusão de que a inclusão representa um fator importante na transformação de práticas excludentes que ainda vigoram na escola regular. A experiência junto à aluna com paralisia cerebral parece ter mobilizado a professora **Flora** nesse sentido, ou seja, de que incluir é um aprendizado que exige esforço e desprendimento, coragem de mudar e inovar, de assumir riscos na sua prática pedagógica, demonstrando com isso, uma *nova compreensão* acerca do seu ensino, dos alunos, e do próprio processo inclusivo nas escolas.

Essa experiência foi valiosa porque passei a enxergar as pessoas com deficiência de outro modo e a acreditar que a inclusão é possível. Percebi que, com Maria em sala, eu e as crianças partilhamos e aprendemos a ser mais cooperativos, e crescemos humanamente. Profissionalmente, me dei conta de que ser professor implica estar sempre em busca de algo novo, superando conflitos e aprendendo com as experiências vividas.

Quando socializado no coletivo, esse caso surgiu como sinônimo de uma experiência bem sucedida, servindo de exemplo e fonte de inspiração para a maioria das professoras investigadas. A partir do seu relato foi identificada uma série de estratégias empregadas no ensino da aluna com paralisia cerebral. Entre elas, podemos citar: (1) apoio da professora; (2) apoio dos colegas; (3) atividade colaborativa em grupos; (4) confecção e/ou adaptação de materiais pedagógicos; (5) uso do objetos/materiais manipuláveis; (6) atividades de expressão corporal (música, dança...); (7) modificação no espaço físico da sala de aula (reorganizar as carteiras, arranjos de duplas e grupos, etc.). A utilização de tais estratégias e/ou materiais (adaptados ou não) parece ter viabilizado a participação da aluna nas atividades, bem como o alcance dos diversos objetivos previstos para a série, relacionados à leitura, escrita, vocabulário, expressão, dramatização, ritmo, coordenação motora fina, etc.

A partir da experiência vivida por **Flora**, as demais professoras puderam se posicionar quanto à validade e possibilidades de adaptar técnicas de ensino e materiais pedagógicos à condição dos alunos com necessidades educacionais especiais, favorecendo a sua inclusão. Consideraram, de maneira geral, que todas as estratégias empregadas pela

professora para o ensino da aluna com paralisia cerebral são viáveis, podendo ser implementadas até mesmo em níveis mais avançados de ensino, onde a complexidade dos conteúdos trabalhados tende a ser maior.

Em suma, o relato produzido demonstra a implicação desta professora com a docência e com seu próprio processo de desenvolvimento profissional. É um evento que nos permite tecer relações entre a formação docente e a prática educativa, dificuldades enfrentadas no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva, adaptações curriculares, dentre outros. Desse modo, consideramos relevante a utilização deste caso de ensino em programas de formação inicial e/ou continuada de professores, servindo de exemplo e fonte de discussões em torno dos diferentes tipos de conhecimentos envolvidos na atuação de professores do ensino regular.

A partir dessa experiência, a professora fala das aprendizagens que teve e da mudança de visão acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: “Aprendi que a inclusão é possível, foi a partir dessa experiência que passei a acreditar no processo inclusivo”. Tal aspecto, certamente, guarda relação com a maneira como a professora organiza ou pretende organizar o seu ensino em situações futuras, pois, como bem afirma Shulman (1987), as expectativas docentes, a compreensão que estes têm dos alunos, entre outros aspectos, está fortemente atrelada aos seus modos de ensinar.

Para **Flora**, elaborar um caso de ensino constituiu-se em um momento de reflexão sobre a sua prática pedagógica e sobre os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, confirmando o pressuposto de que “[...] ensinar é, essencialmente, uma profissão aprendida” (SHULMAN, 1987, p. 9). Para ela, escrever um caso de ensino:

[...] provocou um grande aprendizado em vários aspectos. Aprendi que para lidar pedagogicamente com essas crianças não se pode restringir-se apenas a uma formação teórica, mas deve-se buscar aliá-la à prática de sala de aula. Cresci profissional e humanamente porque procurei estudar mais, passei a ser mais compreensiva e sensível a cada experiência vivida.

Isso sugere a importância da formação continuada abordar a temática da inclusão junto aos professores do ensino regular e a utilização de estratégias, a exemplo da elaboração de casos de ensino, como possíveis geradores de processos reflexivos pelos professores e propulsores da aprendizagem docente. Além disso, Shulman, J. (2002) afirma que os casos elaborados representam um legado para que outros profissionais possam refletir sobre a

própria prática e aprender a partir das experiências relatadas, constituindo-se, portanto, em poderosos instrumentos de aprendizagem e formação docentes.

6.1.2 O caso de ensino elaborado pela professora Clara

A professora **Clara** elaborou um caso de ensino que denominou de *Inclusão escolar: o olhar de quem ensina*, retratando uma situação vivenciada no ano de 2008, ao atuar pela primeira vez com um aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula. Trata-se de um episódio que ilustra como foi a sua tentativa de ensinar um aluno com paralisia cerebral, a partir dos próprios conhecimentos e habilidades profissionais construídos até aquele momento. Descreve que, perante a situação posta, ficou surpresa, sentindo-se “[...] perdida, despreparada, angustiada e insegura, sem saber como agir e trabalhar com esse aluno”. A vivência desses sentimentos parece estar relacionada ao desconhecimento de como atuar pedagogicamente com alunos com tais características, aliado à ausência de experiência anterior com esse alunado. Por isso, justifica a escolha deste evento ao “[...] perceber o significado dessa situação para o meu processo de aprendizagem profissional e por ter me chamado a atenção para a questão da inclusão, pois até agora não havia parado para pensar nisso”.

Logo ao iniciar o seu caso, pontua a interação e a convivência entre o aluno com paralisia cerebral e os demais estudantes como o principal avanço gerado pelo movimento inclusivo. A professora também descreve as características do aluno com paralisia cerebral, como um ser limitado e incapaz de aprender, o que parece justificar a falta de atenção destinada ao mesmo em sala de aula e o não investimento em sua aprendizagem.

[...] embora ele estivesse em sala de aula, acreditava que não teria muito progresso. Também não me sentia responsável pelo fato dele não estar aprendendo, de não conseguir fazer as atividades, e atribuía isso às suas limitações. Acreditava que a socialização, a convivência com os outros alunos já representava um avanço.

Com a leitura do fragmento acima podemos inferir que, para esta professora, a inclusão para o aluno com paralisia cerebral, primeiramente, limitava-se à sua socialização e ao curso das aprendizagens espontâneas. A análise desta concepção também nos possibilita entender que a única aprendizagem válida para a escola continua sendo a intelectual. Assim,

as outras dimensões do indivíduo aparecem reduzidas ou, simplesmente, ignoradas, pelo ato pedagógico, sem atentar para o que cada um *é* e o que pode *vir a ser*. Nestas circunstâncias, os outros ganhos, em termos de desenvolvimento, possíveis de se efetivar no espaço escolar, ficam relegados a um plano secundário tendo o indivíduo, reduzidas chances/possibilidades de avançar (LUSTOSA; FREIRE, 2007).

Portanto, ao aceitar que a socialização “basta” para esse aluno, a professora reforça uma percepção de “inclusão excludente”, conforme afirma Baptista (2001), produzindo a ilusão de que o simples fato de estar com os demais se constitui em fator de igualdade em que, mais uma vez, tem-se o padrão, como medida.

Por outro lado, o relato da professora em questão, permite acompanhar mudanças na maneira de conceber a inclusão, viabilizada pela sua participação na ação formativa ora proposta. Conforme narra, as discussões no coletivo da escola lhe possibilitaram “despertar” para a necessidade de uma transformação na sua prática pedagógica, seguida de um investimento maior na aprendizagem do aluno com paralisia cerebral, desacreditado, por ela, até então. Esse movimento veio acompanhado, não obstante, de dúvidas e inquietações sobre como poderia ensinar o seu aluno.

Afirma que mesmo com dificuldades, tem procurado rever a sua postura diante de Luis, buscando outros caminhos, a fim de lidar com a nova situação, dando início a um processo de revisão e reestruturação da sua prática pedagógica de modo a promover avanços na aprendizagem deste educando, conforme ela mesma destaca: “[...] Luis, ao contrário do que eu supunha, não representava um obstáculo, mas um desafio que sinalizava para a necessidade de transformar a minha prática”. Sob essa perspectiva, a diferença do aluno passa a ser percebida por esta professora “[...] como um recurso a ser explorado e não como uma limitação a ser superada” (BAPTISTA, 2001, p. 38).

Um trecho do caso elaborado ilustra a disposição desta professora para refletir sobre sua prática pedagógica e (re)orientar suas intervenções pelas observações e análises que realiza acerca da condição do aluno com paralisia cerebral, dificuldades e saberes que este possui.

Logo de início fiquei confusa: de onde partir? Por onde começar? Refletindo sobre a situação, fui encontrando formas de começar meu trabalho com Luis. Procurei, inicialmente, me aproximar e interagir mais com ele, a fim de conhecer melhor suas dificuldades, seus interesses, e assim poder intervir de modo mais adequado. Descobri que Luis reconhecia as letras e os numerais, e embora apresentasse dificuldades para escrever e para verbalizar seu pensamento, compreendia e percebia o mundo a sua volta. A partir do que ia

observando, resolvi estabelecer uma rotina, reservando um tempo da aula para trabalhar individualmente com Luis. Também passei a realizar atividades diferenciadas para que ele pudesse fazê-las, já que anteriormente só rabiscava.

Os avanços, mesmo pequenos, já começam a aparecer. Mas, nem sempre tenho obtido êxito nesse tipo de abordagem, pois, muitas vezes, ao me sentar com Luis, logo preciso sair para atender os outros alunos. Em uma de nossas aulas, levei um texto a partir do qual pretendia trabalhar aumentativo e diminutivo. Passei o texto no quadro para a turma copiar, enquanto pretendia fazer a leitura com Luis. Mal havíamos começado, quando tive que levantar e resolver outros problemas na sala. Como são muitos os momentos em que preciso intervir, não consigo dar atenção a Luis como deveria. Também há momentos em que os outros alunos se aproximam para tirar dúvidas, e quando me dou conta, estão todos aglomerados à nossa volta. Não sei o que fazer nessas horas, pois apesar de meus esforços, nem sempre consigo atender a todos de maneira satisfatória.

No episódio acima, **Clara** descreve como vem desenvolvendo o seu ensino, orientada pelo pressuposto de que “[...] *é possível, sim, ensinar e educar o meu aluno*”. Notamos, porém, que apesar de sua intenção em adequar o conteúdo a ser ensinado às características do aluno com paralisia cerebral, a forma como organizou sua aula aponta para a existência de lacunas em seus conhecimentos profissionais, sobretudo, do aluno, do manejo da classe, bem como dos materiais e métodos que poderia lançar mão, no contexto da prática, de modo a obter êxito em sua intervenção. Tal aspecto nos reporta a Nono (2001) ao enfatizar que, no processo de aprendizagem e desenvolvimento docente, lacunas em qualquer um dos conhecimentos envolvidos nos processos de ensinar e aprender poderão comprometer o modo como os docentes organizam e desenvolvem suas aulas.

A forma como encaminhou as atividades em sala de aula também evidencia o seu envolvimento em um *processo de raciocínio pedagógico*, permitindo explorar os diversos aspectos nele envolvidos, tal como a *compreensão* e a *transformação*. Aparentemente, a falta de uma compreensão sobre a condição do aluno com paralisia cerebral e o que é necessário para que ele aprenda, contribuiu para que houvesse falhas na transformação do conteúdo em ensino. A partir disso podemos discutir a *instrução*, quando a professora, ao tentar ensinar conceitos relacionados ao componente curricular de português (aumentativo e diminutivo) para a sua turma, procura realizar um trabalho individualizado com Luis, em sala de aula. Uma leitura possível, da prática desenvolvida por **Clara**, é quanto à sua intenção em se envolver com a aprendizagem do seu aluno, aproximando-se dele e procurando atendê-lo. Entretanto, nos parece equivocada a concepção da professora, acerca do atendimento individualizado, enquanto pré-condição para o atendimento de alunos com necessidades

educacionais especiais em classes regulares (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009). A diferença, assim, surge como um elemento dificultador da prática docente, ao exigir da professora tempo e disponibilidade para uma atenção mais individualizada ao aluno com paralisia cerebral, acarretando em fracasso. Acreditamos que outra forma de organização do grupo de alunos, a previsão de apoios dos pares e/ou materiais diferenciados, poderiam ter contribuído para o sucesso desta experiência, como será discutido mais adiante.

Ao fazer uma *avaliação* da situação vivida, coloca que os avanços na aprendizagem de Luis, mesmo pequenos, já começam a aparecer. Porém, ao *refletir* sobre sua atuação, considera que ainda tem muito a aprender, uma vez que se trata de sua primeira experiência com um aluno com tais características. Conclui, nesse sentido, que a estratégia empregada, acabou por não atender nem ao aluno com paralisia cerebral nem aos demais alunos. Aparentemente, a pouca habilidade da professora em conciliar a atenção que destina a Luis com os outros alunos da classe, resultou na superficialidade desse atendimento, colocando-a, perante um dilema: “[...] *como conciliar os interesses e necessidades de Luis com o restante da turma?*”. A resposta para este e outros impasses parecem advir da própria experiência docente e dos conhecimentos profissionais que ela possui, possibilitando-lhe uma *nova compreensão* acerca do seu ensino, traduzida na intenção de rever a sua prática, adotando novas estratégias junto ao aluno com paralisia cerebral. Parte desta reflexão consta no fragmento abaixo:

Além da questão do tempo, necessário para que Luis consiga concluir as tarefas, acredito ser necessário, também, disponibilizar apoios diferenciados na sistematização das atividades, inclusive dos próprios colegas. Dias atrás, ao conversar com a professora da Sala de Informática, constatamos que Luis se sente bastante motivado com as atividades realizadas no computador. Já começamos a pensar em um trabalho nesse sentido o que poderia facilitar a sistematização dos conhecimentos, representando uma alternativa ao uso do lápis e papel. Mas confesso que ainda não sei, ao certo, como colocar isso em prática.

Podemos deduzir, com este caso de ensino, que a professora **Clara** demonstra forte implicação com seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, o que vem lhe permitindo (re)construir sua identidade docente, transformando-a em inclusiva. Essa redefinição na identidade do professor do ensino comum, conforme argumenta Pires (2008), se faz urgente, na medida em que os educadores se deparam com a necessidade de saber lidar, na escola, com a diversidade e as diferenças.

Ademais, o evento descrito, evidencia a importância da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular como elemento desencadeador de mudança nas concepções e representações docentes, bem como de transformação das práticas escolares, visto que são “[...] as interações com o outro aquelas que determinam, efetivamente, a construção de identidades inclusivas” (PIRES, 2008. p. 54). Sobre isso, a professora descreve:

Com Luis aprendi que, às vezes, para se ver bem, é preciso mudar o foco do nosso olhar. Foi assim que, revendo o papel do aluno, pude rever meu próprio papel como profissional, e a responsabilidade que me cabe no processo de ensino-aprendizagem. Passei de uma visão do aluno como o único responsável e que precisa se adequar à escola para outra, em que a escola e seus profissionais precisam oferecer condições para que todos aprendam.

Vimos aqui um duplo movimento, em que **Clara**, ao assumir-se como professora de Luis também se responsabiliza pela sua inclusão. Novamente nos reportamos a Pires (2006), quando discute que o conceito de responsabilidade é a essência da ética que assiste a um processo de inclusão, concebido como engajamento e compromisso com o outro. Diz respeito a uma responsabilidade calculada, que tem uma intencionalidade, qual seja, de fazer com o que outro assuma sua singularidade insubstituível. Esse responsabilizar-se, portanto, tem a ver com a aposta que a professora faz no aluno, na sua capacidade de aprender e se desenvolver. Nesta direção, a prática inclusiva é aquela que acolhe as diferenças e garante o espaço de aprendizagem e de crescimento para todos os alunos, com a diversificada oferta de solicitações no trabalho pedagógico.

Clara, que já havia dado início à construção de um repertório de possibilidades a serem utilizadas com Luis, em situações futuras, recebe o apoio do grupo de docentes ao compartilhar sua experiência e os dilemas com os quais se depara na prática. Por diversas vezes, ao longo de sua fala, a professora tratou de pontuar que boa parte de sua dificuldade em trabalhar com Luis devia-se a brigas, trocas de insultos pelos alunos, alunos caminhando pela sala tirando a concentração dos demais, comportamento agressivo, entre outros. Afirmou, ainda, que muitos alunos - mesmo sem diagnóstico de deficiências - apresentavam necessidades educacionais especiais que precisariam ser atendidas de alguma forma.

Procuramos, desta forma, instigar o grupo, que dizia enfrentar dificuldades semelhantes, a identificar ações que poderiam reverter essa situação. As principais propostas

estiveram relacionadas ao manejo da classe, distribuição de tarefas, construção e respeito às regras (noção de limites). Sugeriram, assim, que a professora **Clara** procurasse elaborar com os alunos regras de convivência, trabalhar com auto-avaliação sobre os comportamentos de cada um, estabelecer relações de troca, eleger sempre um ajudante do dia. A professora procurou ouvir as colegas, dizendo que iria pensar nas sugestões dadas. Chegou a afirmar que algumas estratégias já eram empregadas por ela, a exemplo dos combinados, mas que, talvez, fosse o caso de retomá-los. Diz ter gostado da idéia de eleger um “ajudante do dia”, pois como Luis precisa de auxílio para se locomover, a estratégia seria útil no sentido de que este “ajudante” se sinta responsável e não ocorram mais “disputas”, nem correrias, “[...] *para ver quem empurra a cadeira, como se Luis fosse um brinquedinho*”, conforme narra em determinado momento.

O grupo analisou, ainda, que a intenção de **Clara** em trabalhar a partir do apoio dos colegas era válida, reduzindo, drasticamente, o tempo que a professora precisaria dispensar ao mesmo em sala de aula. Acreditam que ao propor um trabalho de assistência por parte dos colegas, a professora estaria contribuindo para que o aluno não ficasse ocioso na sala de aula, esperando a atenção da professora ou que algum colega tomasse a iniciativa de ajudá-lo. Isso vai ao encontro do que afirma Mantoan (2002), sobre o tutoramento, nas salas de aula, representar uma solução natural, que pode ajudar muito os alunos, desenvolvendo neles o hábito de compartilhar o saber. A autora também argumenta que o apoio ao colega é uma atitude que deve ser estimulada, pois extremamente útil, tanto para quem recebe quanto para quem oferece ajuda, levando-os à construção de valores e atitudes morais de respeito e solidariedade ao outro.

A fim de conciliar a atenção destinada a Luis e a turma em geral, as professoras sugeriram que a abordagem dos conteúdos fosse feita de maneira mais lúdica, através de jogos e/ou atividades que pudessem ser empregadas não apenas com Luis, mas com todos os alunos. Para tanto, foram propostas algumas alternativas, como a construção/utilização de fichas ou cartões para que ele pudesse relacionar, por exemplo, aumentativo e diminutivo, letras, nomes e quantidades. Nesse momento, enfatizamos que esses materiais poderiam ser plastificados e confeccionados pelos próprios alunos, utilizando, por exemplo, recorte e colagem de imagens e figuras.

Mais uma vez, a professora **Clara** mostrou-se receptiva às idéias e sugestões das colegas, afirmando:

Eu estou aqui pensando no que foi discutido, talvez, se eu tivesse utilizado, no dia em que tentei trabalhar aumentativo e diminutivo na turma, umas fichas com figuras ou palavras pra Luis poder relacionar... quem sabe, assim, ele tivesse conseguido fazer a atividade e eu saberia se ele aprendeu ou não (Encontro Coletivo, Casos Elaborados, 28/11/2008).

Por fim, um último ponto que merece destaque, é quanto à importância da professora do ensino comum buscar ajuda junto a outros profissionais, inclusive os da própria escola. Nesse momento, a professora da sala de informática, que estava presente no encontro de discussão, reitera a sua intenção de trabalhar em parceria com **Clara** para que, juntas, pudessem pensar na melhor forma de atender a Luis. Vimos aí o potencial do trabalho com os casos de ensino para fomentar a efetivação de parcerias nas escolas. Ademais, lembramos que a utilização do computador como recurso à aprendizagem já era uma prática realizada na escola *locus* desta investigação. Retomamos, assim, a discussão em relação ao uso do computador enquanto recurso que visa facilitar o acesso do currículo ao aluno, servindo ora como recurso principal, ora como recurso complementar, dependendo dos conteúdos e dos objetivos propostos. Fizemos tal afirmação, pois era muito comum, entre as professoras, a idéia de que apenas através do computador seria possível ensinar/trabalhar com esses alunos, concepção que, a nosso ver, precisa ser desmistificada, pois não é o recurso em si, mas o uso que se faz dele, o diferencial no ensino de qualquer aluno, inclusive daqueles com alguma deficiência. Assim, ao contrário do que muitos professores costumam formular, ensinar, na perspectiva da inclusão, em muito se afasta da pretensa utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência (MANTOAN, 2002).

Pelo acima exposto, podemos deduzir que a professora **Clara**, de forma flexível, e com a convivência posta pela prática, vem procurando responder às dificuldades que se apresentam no contexto da docência e às características do aluno com paralisia cerebral. Por isso, se utilizado em programas de formação, este caso de ensino permite pensar o processo de aprendizagem profissional da docência, mudanças nas concepções e atitudes docentes, bem como a importância do trabalho coletivo, da troca com os pares, da formação continuada centrada na escola, etc.

A professora **Clara**, ao viver esta situação, apresenta disposição para refletir e para revisar o seu trabalho, anunciando que aprendeu: “[...] que, em muitos casos, as necessidades de mudanças estão sendo sinalizadas pelos próprios alunos, cabendo ao professor redirecionar o seu olhar e, conseqüentemente, a sua ação, estando mais atento para os avanços, mesmo que estes pareçam mínimos”. Também enfatiza que aprendeu ao escrever esse caso de ensino,

destacando a importância do professor do ensino regular apresentar abertura e disposição para aprender com as novas experiências, descobrindo formas para melhor ensinar todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais. Isso evidencia o potencial da estratégia de elaboração de casos de ensino de deflagrarem processos de reflexão docente, fazendo emergir aprendizagens a partir de um exercício de retomada e reconstrução da própria prática.

Concluindo seu caso, a professora relata que o mais importante, para ela, tem sido a possibilidade de transformação da sua prática, dando o primeiro passo rumo à construção de um ensino inclusivo:

Acredito ter dado o primeiro passo rumo à reestruturação da minha prática, pois esse é um processo tortuoso e repleto de conflitos. De todo modo, trabalhar com Luis tem se mostrado, por um lado, um grande desafio e, por outro, uma oportunidade única de aprendizagem, onde luto, diariamente, para superação de meus próprios preconceitos, dificuldades e dilemas profissionais, na busca por um ensino de melhor qualidade para todos.

O caso elaborado confirma a idéia de que a inclusão representa um processo e que a aprendizagem da docência se dá, também, no exercício da profissão, com a revisão, ampliação e construção de novos conhecimentos. Isso fica evidente na mudança de postura da professora **Clara** que, num primeiro momento, diz não realizar nenhum tipo de intervenção junto ao aluno com paralisia cerebral, mas que, ao longo de sua prática, influenciada pelo trabalho de análise e elaboração de casos de ensino, muda o foco do seu olhar, reconstrói o processo, assumindo a responsabilidade que lhe cabe na inclusão do seu aluno, aprendendo, assim, a partir da experiência.

6.1.3 O caso de ensino elaborado pela professora Dalva

O caso elaborado pela professora **Dalva** evidencia os dilemas, conflitos e dificuldades enfrentadas por ela ao trabalhar com um aluno com paralisia cerebral, matriculado no 4º ano do ensino fundamental, na escola em que atua. A professora, que ensina Artes, aponta o manejo da classe, a questão do tempo e da falta de materiais como empecilhos para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Embora se trate de uma professora experiente, com 20 anos de exercício profissional, em relação aos alunos com

necessidades educacionais especiais, ela diz: “*Simplesmente não sei o que fazer com esses alunos em sala de aula*”.

O episódio descrito retrata uma situação de ensino que não foi bem-sucedida, ocorrida no ano de 2008, em que procurou articular o conhecimento específico da matéria com uma atividade prática, neste caso, a releitura, pelos alunos, de uma obra de arte. A professora relata que a abordagem desse conteúdo é importante, pois é uma oportunidade dos alunos terem acesso a tais obras de maneira sistematizada, o que não seria possível de outra forma. Embora a estratégia de releitura seja bastante comum no seu cotidiano profissional, representando uma proposta de trabalho que é bem aceita pelos alunos em geral, ela não conseguiu realizá-la com toda a turma e, mais especificamente, com Luis, personagem central de seu relato. Um extrato do caso descrito por **Dalva** nos possibilita compreender o dilema por ela vivido:

Fico muito frustrada e angustiada quando vejo Luis na sala de aula, pois percebo o seu desejo em envolver-se e participar das atividades. Mas, sinceramente, não sei se isso é possível. Além das limitações do próprio aluno também tem a questão do tempo da aula que é curto, apenas uma hora semanal em cada turma e do material que é coletivo, não tem para todos. Em uma de nossas aulas, quando terminei de organizar a turma para dar conta de Luis ele estava lá, sentado, triste, com a cabeça debruçada sobre os braços. Olhei para ele e tive vontade de chorar. Foi deprimente.

A professora afirma que a docência pode ser algumas vezes, frustrante, como no caso da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Na sequência do seu relato, ela oferece indícios de como planejou e desenvolveu uma aula, com o objetivo de que os alunos fizessem um desenho/releitura de uma obra de arte. A abordagem do conteúdo consistiu, basicamente, na leitura de um texto informativo sobre o pintor e sua obra, selecionados previamente pela professora, e a utilização de materiais como folhas de papel, giz e lápis para colorir.

Sobre isso, vale a pena reproduzir o trecho da professora na elaboração do caso de ensino:

Como é que eu faço? Primeiro seleciono um artista, pode ser um pintor famoso, um escultor, etc. Depois faço um levantamento das informações sobre ele e sobre a obra escolhida para releitura. Também procuro levar imagens da tela e do pintor para que os alunos possam relacionar a obra com o seu artista. Geralmente, começo passando o texto no quadro para que eles

copiem. Depois faço a leitura coletiva e algumas perguntas pra ver o que a turma entendeu. Então distribuo cartões com as instruções sobre a atividade que eles irão realizar, no caso a releitura da obra. Nesse momento distribuo o material como papel, giz de cera, lápis para colorir, etc. Tem vezes, também, que trabalho com os contrastes, como o preto e o branco, por exemplo. Após receberem o material começa o trabalho de releitura pelos alunos. Algumas vezes, esse trabalho é realizado individualmente, outras, em pequenos grupos. Mas o fato é que quando eu fui trabalhar com Luis faltavam cinco minutos pra terminar a aula. Ele foi pra casa sem fazer a atividade, porque precisaria de um tempo maior pra ele e de uma pessoa do lado para ajudar, precisaria prender o papel na mesa, ter um lápis ou giz de cera mais grosso, enfim, dar uma arrumada pra Luis poder fazer alguma coisa. Mas aí esse tempo não dá pra trabalhar, não dá pra fazer isso, conciliar a sala de aula com ele. Essa situação tem me angustiado bastante.

É possível notar que o conhecimento específico do conteúdo a ser ensinado, apresentado pela professora, a auxilia a perceber algumas possibilidades de realização da atividade pelo aluno. Entretanto, identifica vários obstáculos relativos à duração da aula, à falta de recursos materiais, ao desconhecimento sobre a condição do aluno com paralisia cerebral, que teriam limitado suas possibilidades de intervenção junto ao mesmo. Isso evidencia a dificuldade da professora em articular o conhecimento específico da matéria com outros tipos de conhecimentos (do aluno, do contexto educativo, do currículo), considerados fundamentais ao exercício da docência e que compõe a base elaborada por Shulman, L. (1986; 1987).

Ao expor a forma como abordou o conteúdo em sala de aula, a fim de ensiná-lo aos seus alunos, a professora demonstra seu envolvimento em um *processo de raciocínio pedagógico*. Contudo, isso se dá de forma parcial, pois, embora apresente *compreensão* do conteúdo a ser ensinado e como este se articula à sua área de atuação, tal compreensão não representou condição suficiente para enfrentar a complexidade do seu trabalho cotidiano em sala de aula. Ademais, as representações da professora em torno das limitações do aluno com paralisia cerebral e de suas próprias limitações profissionais, evidenciam o dilema vivido no contexto da prática, especialmente no tocante aos materiais, ao tipo de atividade proposta e ao tempo necessário para que o educando pudesse realizá-la. Tais aspectos parecem ter influenciado sua ação pedagógica, impossibilitando-a de transformar conhecimento em ensino.

Para melhor entendimento desta situação, reportamos-nos a Shulman, L. (1987), quando afirma que o ensino requer do professor entendimento acerca *do que e como* ensinar, a fim de que os alunos aprendam. Nesse processo, cabe ao professor selecionar uma série de atividades, criar estratégias, selecionar materiais, enfim, ajustar as situações de sala de aula

para atender aos seus objetivos de ensino, fornecendo aos alunos instruções específicas e criando oportunidades para o aprendizado, embora este, no final, seja consolidado por eles próprios.

Transpondo essa questão para a Educação Inclusiva, inferimos que a *transformação* dos conhecimentos em ensino não ocorre de forma unilateral, visto que o processo de ensinar e aprender se caracteriza numa via de mão dupla, que se desenrola na relação professor-aluno, tendo, assim, um caráter de reciprocidade (MÜLLER; GLAT, 1999). Com esse entendimento, cabe ao professor conhecer as especificidades do seu alunado, seu processo de construção do conhecimento para, a partir disso, poder planejar o seu ensino, estruturando formas variadas de representar o conhecimento, tornando-o compreensível aos alunos que se pretende ensinar. Tomando por base a situação relatada, vimos que não houve, por parte da professora **Dalva**, preocupação com a elaboração de um planejamento pedagógico que contemplasse as especificidades do aluno com paralisia cerebral em sala de aula. No momento em que ela deixa de prever formas e estratégias capazes de facilitar o envolvimento e a participação do referido aluno, na atividade proposta, demonstra sua dificuldade em adaptar o seu planejamento à realidade do contexto e dos alunos a quem deve ensinar.

O caso produzido também possibilita discutir a *instrução*, isto é, as formas como esta professora organizou e conduziu as atividades em classe e os motivos que justificam suas escolhas pedagógicas. Convém chamar a atenção, aqui, para a postura por ela adotada, ao dizer da impossibilidade de envolver Luis no trabalho de releitura, optando por excluí-lo da atividade, uma vez que ele não apresentava, conforme narra, habilidade para escrever, desenhar ou pintar. Tal prática evidencia um estilo de ensino pouco flexível, no tocante à abordagem dos conteúdos, à utilização de recursos materiais e estratégias pouco diversificadas, que não atenderam às necessidades educacionais de Luis. A intenção da professora em concluir aquilo que havia proposto, dentro do horário previsto para a aula, demonstra, ainda, a falta de consideração pelos interesses e pelo ritmo do aluno com paralisia cerebral. O ensino, assim, é dirigido para o coletivo, não respeitando as diferenças presentes na classe.

Isso guarda relação com o “ranço” da seletividade escolar, que ainda marca as relações e práticas escolares na atualidade. Sobre isso, Sacristán (1998, p. 194) elucida: “[...] a homogeneização que a vida escolar e a rotina impõem nos hábitos profissionais dos professores/as reflete-se numa metodologia com atividades pouco variadas nas aulas que não permite a expressão de distintos estilos de aprender, condições e capacidades pessoais”. Ainda com base neste autor, afirmamos que muitas das limitações que os alunos com necessidades

educacionais especiais, experimentam no contexto escolar, como no exemplo citado, são devidas, entre outros aspectos, à baixa expectativa do professor em relação às possibilidades de realização desses estudantes, à não adaptação dos conteúdos e métodos educativos, à má gestão do tempo em sala de aula, além dos aspectos relativos ao funcionamento da instituição de uma maneira geral.

Nesse sentido, Aragão (2002, p.42) propõe a ressignificação do ensino de Artes nas escolas, devendo o professor adotar metodologias inclusivas, utilizando-se de sua própria condição criadora, “[...] pois há de refletir sobre interesses, vivências, linguagens e modos de conhecimento em arte e práticas de seus alunos”. Deve, igualmente, dominar o conteúdo da sua área específica e conhecer a quem ele se destina, reconhecendo procedimentos pedagógicos que auxiliam as manifestações estéticas e reflexivas. Isso nos instiga a pensar que este profissional, baseado em sua própria experiência, precisa buscar adequar o seu ensino, oferecendo respostas educativas, de modo que vários estilos e interesses de aprendizagem tenham vazão em sala de aula.

Dalva também faz uma *avaliação* acerca do ensino ministrado, analisando que o mesmo não possibilitou a participação e o envolvimento de Luis na atividade proposta, não conduzindo, assim, aos resultados esperados. Isso produz uma dupla reflexão sobre o papel do professor em uma perspectiva inclusiva. A primeira, na qual reafirmamos a importância acerca do comprometimento necessário ao professor do ensino regular, e à comunidade escolar em geral, quanto à aprendizagem de todos os alunos, independe das peculiaridades que estes venham a apresentar. A segunda é referente à necessidade do professor lançar outro olhar sobre esse aluno, enxergando - antes da deficiência - a pessoa, única, constituída por singularidades, a fim de romper com práticas preconceituosas e atitudes estigmatizantes, que tendem a minimizar as potencialidades e as condições de ser do indivíduo.

Por fim, na *reflexão* que faz da experiência vivida, a professora mostra-se confusa em relação ao processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais. Logo, o foco de seu olhar parece recair muito mais sobre os elementos do contexto e as limitações do próprio aluno com paralisia cerebral, do que em sua ação pedagógica propriamente dita e em suas possibilidades de intervir naquela situação específica. Isso fica evidente no trecho a seguir:

[...] essa experiência me fez refletir sobre a nossa formação como profissionais da educação que é muito frágil e superficial, pois não nos oferece o mínimo necessário para compreender a condição desses alunos e

assim poder trabalhar com eles. Acredito que, no meu caso específico, com o tempo e as condições que disponho para trabalhar seja muito difícil conciliar de modo a atender as demandas de Luis em sala de aula. Precisa dar mais tempo a ele, material diferenciado, além de um apoio maior. Mas como fazer tudo isso considerando o tempo de aula que disponho, os materiais, etc.?

Da pergunta posta pela professora, no trecho acima, resta-nos indagar: como fazer para que todos os alunos, inclusive aqueles com alguma necessidade educacional especial, possam se envolver e participar das atividades propostas na aula de Artes? Esta questão norteou as discussões no coletivo da escola que, diante do relato da professora **Dalva**, sentiu-se mobilizado no sentido de buscar “soluções”, identificando estratégias que poderiam ter sido utilizadas por ela, a fim de favorecer o envolvimento de Luis no trabalho de releitura.

Inicialmente, foram levantados os principais pontos, considerados críticos no planejamento e desenvolvimento da aula, a saber: (1) falta de apoio da professora; (2) falta de apoio dos colegas; (3) tempo insuficiente para realização da atividade; (4) falta de recursos materiais adaptados à condição do aluno com paralisia cerebral.

Em relação ao apoio, foi aconselhado que a professora procurasse interagir mais com o aluno, a fim de conhecê-lo melhor, identificando suas habilidades e capacidades. Acreditam que, a partir disso, **Dalva** poderia selecionar tarefas e papéis que o aluno tivesse condições de desempenhar em aula. A principal sugestão, nesse sentido, foi a de que a professora compreendesse que, mesmo que o aluno com paralisia cerebral não apresente condições de realizar a atividade como os demais, isto é, com a mesma destreza e precisão nos movimentos, ele poderia participar do que Lima e Lima (2009) chamam de “fases do trabalho”, recortando, colando, dobrando, dando idéias, etc. Nesse sentido, uma professora chega a afirmar: “[...] se ele não puder fazer tudo, a gente tem que tentar descobrir o que ele é capaz de realizar” (**Flora**, Encontro Coletivo, Casos Elaborados, 28/11/2010). Conforme Micheletto (2009), as relações estabelecidas entre o professor e seus alunos são fundamentais para o processo bi-direcional de construção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, na disciplina de Arte, visão da qual compartilhamos.

Em relação ao grupo de alunos, argumentaram sobre a possibilidade da professora: (a) realizar modificações no espaço físico da sala; (b) contar com a assistência de um colega; (c) propor atividades em grupos. Afirmaram que de tais estratégias poderiam facilitar a interação e a colaboração entre os pares, auxiliando Luis no momento de sistematizar o conhecimento: “[...] poderia pensar em como vai organizar a sala e os alunos. Dividir em

grupos, duplas ou trios, trabalhando com as ajudas entre os alunos, um auxiliando o outro” (**Clara**, Encontro Coletivo, Casos Elaborados, 28/11/2008).

A questão das ajudas, o trabalho em grupo e participativo em sala de aula, é repetidamente anunciada pela literatura que aborda a questão da inclusão escolar, como benéfica não só para o aluno com necessidades educacionais especiais, mas para os estudantes em geral. O mesmo serve para o ensino de Artes no que destacamos, com base em Micheletto (2009, p. 59): “[...] a relevância dos compromissos, perspectivas e posicionamentos que precisam ser assumidos pelos educadores na disciplina de Arte em seu trabalho em sala de aula, no sentido de viabilizar a influência mútua dos alunos com deficiência junto aos demais colegas”. A arte, assim, deve ser entendida como elemento de mediação das relações sociais em sala de aula, visando alavancar potencialidades de todos os envolvidos no ato educativo.

A esse respeito, foi retomada a discussão sobre a necessidade desta ajuda ser supervisionada, de perto, pelo professor da classe, que deve estar disposto a intervir, quando necessário, pois, segundo afirmam as professoras participantes da pesquisa, nem todos os alunos apresentam “perfil” para prestar esse auxílio ao colega, realizando, muitas vezes, a tarefa em seu lugar. Nesse sentido, analisamos como fundamental que o professor consiga atuar na direção de criar um ambiente que estimule as interações em sala de aula, favorecendo a superação dos estereótipos, medos e preconceitos que os demais alunos apresentam em relação aqueles com alguma necessidade educacional especial, e que podem de alguma forma, dificultar a inclusão escolar, acarretando segregação em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula.

Em relação ao tempo destinado para a atividade de releitura, percebeu-se a necessidade de que houvesse ampliação e maior flexibilização do mesmo. Nesse sentido, a principal sugestão ficou por conta do sequenciamento dos conteúdos, visto que um determinado conteúdo e/ou atividade não precisa, necessariamente, ser abordado em apenas uma aula: “[...] outra possibilidade seria retomar a atividade com as crianças [...] até porque uma atividade não tem que ser encerrada num único dia, no momento em que a gente quer retomar a gente pode retomar, eu mesma já retomei várias vezes, nesse caso, acho que seria uma opção” (**Ana**, Encontro Coletivo, Casos Elaborados, 28/11/2008). Retomar a atividade em outra aula, destinando um tempo maior para a turma em geral e para Luis, em particular, parece ser um fator essencial para uma prática exitosa.

Também o fato de Luis apresentar limitações motoras que prejudicam o ato da escrita, impedindo-o, por exemplo, de copiar um texto na velocidade dos outros alunos gera, no grupo investigado, outras sugestões para abordar os conteúdos, como a preparação e

fornecimento prévio do material (textos, imagens, etc.), que será utilizado, além da confecção e/ou adaptação de diferentes materiais/objetos que pudessem ser manipulados pelo aluno.

Poderia ter preparado o material dele antes. Também poderia fazer uma adaptação no lápis, colocando aquela esponjinha (**Ana**, Encontro Coletivo, Casos Elaborados, 28/11/2008).

Luis faz colagem com ajuda, ele escreve também com ajuda. Então, nesse caso, acho que poderia ter feito uma colagem da obra em forma de quebra-cabeças, com uns quadrados maiores pra ele ordenar e colar (**Clara**, Encontro Coletivo, Casos Elaborados, 28/11/2008).

Recursos materiais, como tinta, argila, massa de modelar, também foram sugeridos, a fim de possibilitar outras formas de expressão pelo aluno com paralisia cerebral, realizando, por exemplo, pintura a dedo ao invés de utilizar o lápis ou giz de cera para colorir, uma vez que estes podem ser de difícil manuseio pelo aluno, além de quebrarem facilmente ao cair no chão. De acordo com Silva (2010), os modos de ensinar Arte para crianças com necessidades educacionais especiais, podem se diferenciar em alguns momentos. Assim, para que tenham acesso ao conhecimento, alguns estudantes poderão requerer suporte pedagógico e material, eventualmente dispensável para os demais estudantes. Ainda sobre a questão dos materiais no ensino de Artes, concordamos com a perspectiva de Micheletto (2009) e de Silva e Simó (2008), ao afirmarem que os objetos pedagógicos ampliam as possibilidades de construir e reconstruir o saber artístico, devendo ser entendidos, portanto, como instrumentos de interação do aluno com o mundo das artes, vinculado à reflexão e exploração das possibilidades expressivas.

Frente às sugestões dadas pelas colegas, a professora **Dalva** fica pensativa, acenando com a cabeça em sinal de concordância, e afirma: “Isso foi ótimo, foi ótima essa sua idéia, vou tentar colocar em prática, eu nunca tinha pensando em trabalhar dessa forma” (Encontro Coletivo, Casos Elaborados, 28/11/2008). A estratégia [colagem] foi posteriormente colocada em prática, gerando avanços na participação do aluno. Nesse sentido, a professora chegou a relatar, informalmente, que mesmo com muita dificuldade o aluno conseguiu realizar o trabalho de colagem, envolvendo-se mais na atividade. Gostaríamos de chamar a atenção, aqui, para o fato de que as contribuições/reflexões do grupo sobre o caso descrito parecem ter contribuído para que a professora **Dalva** se envolvesse em uma *nova compreensão* acerca do seu ensino, possibilitando a retomada das atividades por ela desenvolvidas.

O relato produzido por **Dalva** revela, dentre outros aspectos, sua frustração em relação ao processo educacional inclusivo, motivo que a levou a escolher este episódio de ensino, conforme relata: “[...] não concordo com a maneira como a inclusão vem ocorrendo nas escolas, da forma como é jogada essa responsabilidade sobre o professor, que é mal compreendido, pois ninguém olha o lado do professor, as suas angústias”. O desejo desta professora de ser “ouvida”, de ter suas angústias e frustrações acolhidas coloca em relevo um aspecto importante quando se trata do movimento inclusivo nas escolas, relativo ao “peso” que tem recaído sobre os “ombros” dos profissionais do ensino regular, que precisam dar conta desta realidade sem que tenham, em muitos casos, as condições necessárias para isso (físicas, materiais, formativas, psicológicas, etc.).

Parece-nos, fundamental, portanto, a compreensão de que a inclusão, como bem afirma Glat (1997; 2004), não pode ser vista, simplesmente, como um problema de políticas educacionais ou de modificações pedagógico-curriculares, pois incluir é, antes de tudo, um processo subjetivo e inter-relacional. Por isso, talvez, tão importante quanto dominar conhecimentos específicos da sua área de atuação e do próprio processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, seja a sensibilidade e a criatividade do professor, bem como a sua disponibilidade para enfrentar desafios e aprender com as experiências vividas.

Ao concluir o seu relato esta professora afirma que a inclusão, nos moldes atuais, “[...] *não passa de uma ilusão, de uma utopia*”, deixando transparecer a resistência e a descrença nesse processo, e a idéia de um ensino homogeneizador em que as diferenças se constituem como um obstáculo à prática docente. Tal concepção pode estar influenciando a maneira como organiza o seu ensino e a atenção que destina (ou não) ao aluno com paralisia cerebral em sala de aula. Nesse sentido, complementa: “[...] eu gostaria de dizer que acredito na inclusão, eu espero dizer isso um dia, quem sabe, futuramente, você [referindo-se à pesquisadora] volte aqui na escola e eu te diga que acredito na inclusão. Quem sabe, um dia, eu pense desta forma” (Encontro Coletivo, Casos Elaborados, 28/11/2008).

Com base no acima exposto, podemos inferir que “[...] o movimento de inclusão tem desestabilizado as certezas dos professores de arte, que não tiveram na sua formação conteúdos que os preparassem para o ensino de arte no contexto da diversidade”, exigindo uma rápida reformulação da universidade no sentido de oferecer a formação necessária para responder às novas demandas da escola atual (REILY, 2010, p. 99).

Acreditamos, portanto, que o caso de ensino elaborado pela professora **Dalva** suscita a necessidade de se discutir, nos programas de formação docente, crenças e concepções dos

professores do ensino regular acerca do processo educacional inclusivo, bem como atitudes relativas às pessoas com necessidades educacionais especiais. Permite, ainda, que o professor reflita sobre o seu processo formativo, sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, sobre o sentido/significado de trabalhar na diversidade, além da importância de reconhecer e valorizar as diferenças no processo de ensino e aprendizagem.

6.1.4 O caso de ensino elaborado pela professora Aline

No caso de ensino *Buscando a inclusão nas aulas de Educação Física*, a professora **Aline** descreve sobre a experiência de trabalhar com Maria que tem paralisia cerebral. Justifica a escolha deste episódio por considerar uma situação exitosa. Nesse sentido esclarece: “[...] eu quis fazer um registro de sucesso e não apenas de angústia e frustração que é o mais comum”. Isso demonstra uma forma positiva de encarar a profissão, em que busca superar discursos que tratam de reafirmar resistências e impossibilidades de efetivação de uma Educação Física Inclusiva.

No entanto, o início do seu trabalho com esta aluna foi marcado por dúvidas e inseguranças, conforme anuncia: “[...] como trabalhar com uma criança que não anda? Não corre? Não se locomove sozinha? Ademais, faltam materiais e espaço físico adequado para trabalhar com esses alunos! Como agir frente a tudo isso?”. Tais questões são representativas da inquietação vivida por ela, que a impedia de enxergar as potencialidades de Maria e de pensar em formas de incluí-la nas aulas de Educação Física, pois estava “mergulhada”, como ela mesma expressa, em um “[...] mar de interrogações e de impossibilidades”.

A percepção da professora sobre a aluna com paralisia cerebral, como aquela que era incapaz de andar, correr, enfim, de se locomover, nos remete à concepção de corpo aí subjacente, historicamente disseminada pela Educação Física, influenciando suas práticas dentro e fora do âmbito escolar. Melo (2008) nos auxilia nesta discussão, ao analisar a inserção da Educação Física no contexto da inclusão escolar, colocando a relação social com o corpo e a diferença como questão central. De acordo com o autor, a Educação Física sempre veiculou a imagem do corpo saudável e a idéia de eficiência, privilegiando a integridade física e funcional do corpo. Tal preceito, segundo ele, se constitui em um dos maiores obstáculos para que os professores consigam implantar verdadeiras intervenções pedagógicas que agreguem todos os segmentos escolares, inclusive os alunos com alguma deficiência.

Portanto, refletir sobre a Educação Física e sua relação com o processo da Educação Inclusiva é algo urgente e necessário que:

[...] nos remete aos aspectos históricos da inserção dessa disciplina nas escolas brasileiras e do modelo pedagógico que orientou e ainda orienta algumas intervenções pedagógicas na instituição escolar. Nesta, a seletividade e o enaltecimento aos mais aptos sempre estiveram em pauta nas ações pedagógicas dos professores. Temos um componente curricular que tem a função de acessar os alunos a uma cultura do movimento, mas esse acesso parece não ser para todos, pois sempre testemunhamos cenas de exclusão daqueles que não dispõem de capacidades para atender as solicitações de práticas padronizadas na máxima da excelência das execuções, e essas nem todos são capazes de realizar (MELO, 2008, p. 381).

Retomando o caso relatado por **Aline** é possível perceber como algumas das questões acima mencionadas, sobretudo a seletividade e a exclusão daquele que não se mostra capaz de executar certos padrões de movimento, ainda assombam o cotidiano das aulas de Educação Física. Nestas circunstâncias, fica evidente o empenhamento da professora em romper com tais preceitos. Descreve, assim, que a convivência com a aluna com paralisia cerebral lhe possibilitou “voltar à superfície”, admitindo a possibilidade de incluí-la nas aulas de Educação Física. Ao descentrar o olhar sobre as limitações físicas da aluna, a precisão na execução dos movimentos perde a relevância dando lugar à vivência dos movimentos, de modo que Maria pudesse “[...] desfrutar desse espaço²⁸ junto com os demais”.

A partir disso, a professora **Aline** nos dá indícios de como procurou reorientar a sua prática, adaptando atividades e materiais pedagógicos, a fim de atender a aluna em suas peculiaridades, viabilizando a sua participação nas aulas de Educação Física. Os trechos a seguir ilustram a maneira como conduziu o seu ensino:

Nas atividades com bola, como a “queimada”, por exemplo, sempre brincávamos com uma bola mais leve, e as crianças ajudavam empurrando a sua cadeira de um lado para o outro. No “basquete”, Maria também ficava com uma bola mais leve e a sua cesta de arremesso era um bambolê que eu segurava. Ela conseguia com sucesso arremessar a bola no grande bambolê e acertar a “cesta”.

Como Maria não conseguia saltar, também procurava adaptar, por exemplo, a atividade de pular corda. Inicialmente, amarrávamos uma corda na cadeira dela, porque Maria não tem coordenação motora para rodar a corda, e outra criança, do outro lado, ficava rodando a corda. Então, de certa forma, ela

²⁸ Referindo-se à quadra poliesportiva, onde acontecem as aulas de Educação Física.

participava da brincadeira. Certa vez, ao perceber que ela estava incomodada com aquela situação, resolvi mudar a estratégia. Dois alunos ficavam girando a corda e eu, a professora, empurrava a sua cadeira para passar pela corda de um lado para o outro. A Maria não saltava, a sensação que ela tinha era a de correr atravessando a corda. Ela adorava!

A partir dos trechos acima, identificamos, de acordo com a base explicitada por Shulman, L. (1987) alguns dos conhecimentos profissionais mobilizados pela professora **Aline** ao planejar e desenvolver o seu ensino. Podemos inferir, inicialmente, que ela apresenta **conhecimento do conteúdo específico**, dominando conceitos relativos aos fundamentos básicos de sua área de atuação (correr, saltar, pular, arremessar, etc.), estudando diferentes formas de ensiná-los, adequando-os à realidade dos seus alunos. Também demonstra que vem construindo o seu **conhecimento pedagógico do conteúdo** no próprio contexto da docência, ao selecionar materiais e organizar estratégias de ensino que viabilizem a experiência motora da aluna com paralisia cerebral. Por outro lado, a professora demonstra lacunas em relação ao **conhecimento de conteúdo pedagógico**, relativo aos princípios mais gerais da educação, ao conhecimento dos alunos, ao manejo da classe e ao próprio contexto de trabalho. Embora, aparentemente, tenha conseguido atingir os objetivos com a referida aluna, a maneira como organizou os alunos e o próprio espaço físico da aula, a distribuição dos materiais, entre outros aspectos, evidenciam que ela, enquanto profissional, teve dificuldades para articular tais elementos, acarretando, muitas vezes, em um envolvimento parcial de Maria nas atividades.

Todavia, acreditamos que as tentativas da professora foram válidas e demonstram o *continuum* que envolve o processo educacional inclusivo, em que o professor, à medida que vai buscando se apropriar desse novo paradigma tem a oportunidade de rever, reconstruir e ampliar sua base de conhecimento para o ensino. Isso se clarifica no momento em que a professora descreve o que ocorreu consigo como uma espécie de “deslizamento” de uma condição de total paralisia para outra, em que procurou, com base nos conhecimentos que dispunha naquele momento e outros elaborados a partir da própria experiência, incluir a aluna nas atividades, procurando superar as dificuldades impostas pela situação.

Com efeito, os encaminhamentos dados pela professora, ao relatar a experiência vivida, explicitam o seu envolvimento em um *processo de raciocínio pedagógico*. A partir da *compreensão* que apresenta dos conceitos a serem ensinados e das características da aluna com paralisia cerebral, ela procura abordar os conteúdos da Educação Física de diversas

maneiras, com o propósito de envolvê-la nas aulas e fomentar descobertas motoras diversificadas. Isso nos leva a refletir, juntamente com Cidade e Freitas (2002, p. 30), que:

Frente a esta nova situação, qual seja a inclusão escolar, é preciso, inicialmente, considerar as peculiaridades dos alunos associadas às estratégias que serão utilizadas. Neste sentido, reiteramos que o professor de Educação Física deverá conhecer as necessidades, os interesses e as possibilidades de cada aluno e de cada grupo com quem trabalha.

Logo, notamos que a professora estudou formas de *transformação* do conteúdo em ensino, ao selecionar materiais diferenciados para que a aluna pudesse realizar os movimentos, explorando suas possibilidades e habilidades, indo além das limitações impostas pela deficiência. Entendemos que, ao prever, em seu planejamento, formas de intervenção mais próximas das reais possibilidades de Maria, **Aline** demonstra o seu compromisso para com o desenvolvimento de uma Educação Física para Todos. Para Melo (2008), a promoção desses ajustes é extremamente significativa, tendo em vista a necessidade de radicalização do debate em torno das contribuições da Educação Física no cenário da inclusão. Outrossim, alega que as limitações causadas pela deficiência não devem impedir a pessoa “[...] de expressar suas potencialidades em outras tarefas nas quais suas outras linguagens e sentidos possam favorecer, pois mesmo nas pessoas ditas “normais”, não observamos a utilização integral de todos os sentidos” (p. 386).

Mas é na prática pedagógica, na *instrução* que realiza, onde são reveladas algumas sutilezas no seu modo de atuar, que acabam distanciando o seu ensino dos princípios norteadores da inclusão escolar. Essas sutilezas a que estamos nos referindo tornam-se visíveis quando atentamos para a participação da aluna nas atividades propostas e para a organização do ambiente físico-social. De modo geral, a dinâmica da aula parecia consistir na realização de adaptações nos equipamentos (bola mais leve) e permitir a atuação em parte da aula ou da atividade (arremessar a bola no aro). Notemos que há pouca ênfase na cooperação, sendo que, “[...] às vezes está vinculada mais a atitudes espontâneas dos alunos do que a procedimentos adotados pelo professor” (CRUZ, 2007, p. 13). Isso denuncia um envolvimento superficial da aluna com paralisia cerebral nas aulas o que, a nosso ver, acaba por criar uma linha tênue entre inclusão e exclusão. Portanto, o tipo de aula, ou o modo como ela é conduzida representa um aspecto que pode aumentar ou diminuir as restrições para a efetiva participação de alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades propostas.

A despeito de tais análises, desperta nossa atenção o fato de que a aluna com paralisia cerebral exibia, durante as aulas, animação e desejo em participar das atividades. Logo, na *avaliação* da professora “essa foi uma experiência muito gratificante”, em que, “[...] dentro do possível, durante a aula de Educação Física, a Maria brincou, jogou, se divertiu e, notoriamente, se desenvolveu”. A expressão “dentro do possível”, utilizada pela professora, é representativa de que não são as limitações da aluna que a impedem de uma participação mais efetiva nas aulas, mas suas próprias limitações profissionais em não saber oferecer outras atividades e modos de interação entre os alunos. Nesse sentido, conclui: “[...] nunca consegui com que ela participasse da aula inteira, em atividade, o tempo todo, pois as crianças “normais” querem jogar e brincar da forma “regular”, sem adaptações, em determinados momentos da aula”.

Tal aspecto relaciona-se diretamente com a *reflexão* por parte da professora sobre a sua atuação, assumindo que a sua maior dificuldade estava em conciliar os interesses da turma com os de Maria e desenvolver, nos alunos, atitudes positivas, de colaboração e ajuda, uma vez que muitos a viam como um empecilho às suas brincadeiras. A idéia que veicula a qualidade do ensino à existência de turmas homogêneas atua como um fator que impede as escolas de avançarem rumo ao desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. Nesse sentido, Rodrigues (2006) sinaliza que a qualidade na educação está mais ligada às classes heterogêneas, na medida em que estas, por suas diferenças aparentes, são mais análogas com a complexidade das situações sociais.

Percebemos, assim, que a professora **Aline** caminha para uma *nova compreensão* acerca do seu ensino, na medida em que expressa a intenção de retomar, com novos tons, as atividades desenvolvidas, sobretudo no que tange às interações entre os alunos, ainda que não apresente muita clareza de como viabilizar isso na prática: “[...] acredito que promover a interação e a colaboração, criando oportunidades para que todos participem das atividades, ainda é meu maior desafio nas aulas de Educação Física, com vistas à inclusão. Tenho que repensar minha atuação nesse sentido”.

A dificuldade explicitada pela professora, ancorada em forma de desafio, isto é, do que ainda precisaria fazer para a promoção de uma Educação Física Inclusiva, deu a tônica da discussão realizada no coletivo da escola, em torno desse caso de ensino. O foco principal recaiu sobre a possibilidade de promover uma maior interação entre os alunos, substituir a competição por atitudes de cooperação e participação, acolhendo os diferentes ritmos e interesses presentes nas aulas, viabilizando, assim, a inclusão de todos.

Mas, o que significava pensar isso em termos de intervenção pedagógica? Afinal, como reverter atitudes competitivas em colaborativas nas aulas de Educação Física? Questões como estas foram propostas ao grupo, no intuito de gerar o debate. Algumas profissionais, no entanto, alegavam que, por não serem da área, tinham dificuldades em dar sugestões nesse sentido²⁹.

O ponto de partida para a superação desse impasse consistiu na idéia de que a Educação Física é, antes de tudo, Educação! Aparentemente simples, assumir esta premissa significa admitir que a Educação Física Escolar possui especificidades, cujas práticas diferem daquelas desenvolvidas em outros contextos, como clubes e academias, por exemplo. Assim, a existência deste componente curricular na escola adquire contornos próprios que visam a formação integral do indivíduo através das vivências corporais, princípio válido, também, para os estudantes com alguma necessidade educacional especial. Dessa forma, para cada contexto de atuação é preciso redefinir tais práticas visando criar melhores possibilidades para a formação dos sujeitos envolvidos. Cabe ao professor, portanto, determinar o caráter de cada dinâmica coletiva, “[...] a fim de viabilizar a inclusão de todos os alunos. Esse é um dos aspectos que diferencia a prática corporal dentro e fora da escola” (BRASIL, 1997, p. 39).

Assim contextualizada, caberia ao professor de Educação Física, em suas aulas, “[...] aproveitar para ensinar não só os limites e regras pertencentes aos jogos, mas também a própria relação social que advém do contato com o outro (relação de cooperação, aquisição de estratégias, relação de respeito, etc.)”, de modo que cada aluno tenha “[...] a oportunidade de trabalhar com o outro, descobrindo suas potencialidades, limites e habilidades” (LIMA; LIMA, 2009, p. 115).

Melo (2008) reforça esta visão ao defender que a Educação Física, enquanto componente curricular:

[...] deve ser consolidado na escola por meio de intervenções pautadas em desenvolver as possibilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais das PNEE, sem, necessariamente, enaltecer a deficiência, o que as rotularia de incapazes, em detrimento dos benefícios que podem advir do acesso dessas pessoas a um conhecimento lúdico-motor que possa contribuir para um melhor convívio social e apropriação da cultura (MELO, 2008, p. 386).

²⁹ Convém pontuar que, por diversas vezes, ao longo dessa intervenção, a professora de Educação Física se queixou da “solidão pedagógica” por ela vivida, em razão de ser a única, em seu turno, a trabalhar com este componente curricular, sem ter com quem dialogar a respeito das situações que enfrentava no cotidiano da sua prática pedagógica.

Foi pensando desta forma que começaram a surgir as primeiras sugestões, no sentido de auxiliar a professora **Aline** a rever e reestruturar a sua ação pedagógica com vistas à promoção de uma Educação Física Inclusiva. Mesmo inseguras, algumas docentes se arriscaram a falar: “diminuir o ritmo das brincadeiras”; “ajudar o colega”; “dar a mão”; “esperar/dar a vez”. Tais atitudes foram consideradas básicas não apenas para as aulas de Educação Física, mas especialmente nestas, devido a natureza das atividades desenvolvidas neste componente específico envolverem a promoção de destrezas motoras. Ainda assim, tinham dificuldades para visualizar isso “na prática”.

Foi então que resolvemos intervir, propondo a idéia de trabalhar por meio dos Jogos Cooperativos (BROTTO, 1997). Nesta perspectiva, a mudança já iniciaria pelo próprio objetivo do jogo, passando pelas regras, chegando à organização do ambiente físico e do próprio grupo de alunos. Em termos “práticos” isso significaria que, em um jogo com bola, por exemplo, ao invés do objetivo ser o de vencer a partida, fazendo o maior número de gols e/ou de pontos, a finalidade poderia ser atingir o maior número de passes possíveis, recomeçando a contagem sempre que a bola tocasse o chão. Outra opção seria estipular um número prévio de passes. Sempre que o grupo conseguisse alcançá-lo marcaria um ponto. Em ambos os casos, a regra deixa de ser a competição e passa a ser a cooperação. A motivação não é vencer e, sim, continuar jogando. Para tanto, os alunos precisam trabalhar juntos, colaborando uns com os outros, a fim de atingir uma meta comum. Dentro desta perspectiva, cada um contribui com o que sabe e com o que pode fazer. Logo, é possível criar e recriar as regras, conforme as características do grupo, o grau de satisfação e as dificuldades encontradas.

Aline, que já conhecia a proposta dos Jogos Cooperativos, falou que se tratava de uma proposta viável, mas temia que os alunos não estivessem dispostos a jogar sempre desta forma, preferindo a maneira “normal” de jogar. Insistimos na idéia de que essa resistência, por parte das crianças, era compreensível, o que não significava se render a ela. Ilustramos que, assim como nós professores, que perante a diferença/deficiência resistimos a um novo modo de ensinar tendo, por vezes, dificuldades em pensar em outra possibilidade de fazer aquilo que, anos a fio, é feito do mesmo jeito e com certa segurança, os alunos também podem resistir àquilo que desconhecem. Neste caso, o mais importante seria tentar, oferecendo a maior variedade de experiências corporais possíveis. Ademais, a discussão e (re)construção das regras com os alunos também era essencial, reconhecendo que tais atitudes e comportamentos não podem ser impostos, mas precisam ser vivenciados.

Ou, como bem referem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A atitude dos alunos diante dessas diferenças é algo que se construirá na convivência e dependerá muito da atitude que o professor adotar. É possível integrar essa criança ao grupo, respeitando suas limitações, e, ao mesmo tempo, dar oportunidades para que desenvolva suas potencialidades.

A aula de Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos (BRASIL, 1997, p. 41).

De toda forma, entendemos que o presente caso retrata uma experiência em que a professora pensou sobre a sua prática pedagógica, com a clara intenção de adequá-la às necessidades da aluna com paralisia cerebral, considerando o que é específico da sua área de atuação: o movimento humano. Logo, ao elaborar este caso, diz que o mesmo provocou reflexões acerca da importância de se “[...] transformar a angústia em estratégias, a ansiedade por resultados em paciência, pois tudo tem seu tempo, e que é possível sim incluir o aluno”. Tal atitude mostra que:

[...] embora ainda exista um contingente de professores optando pela lamúria e pelo investimento em relatar somente dificuldades, existe uma parcela significativa de professores que já superaram a fase das denúncias e entram na fase de buscar alternativas para materializarmos nas escolas uma educação física mais plural em termos de clientela e menos pautada no rendimento e na seletividade (MELO, 2008, p. 389).

Nesse sentido, a professora diz que, a partir desta experiência, aprendeu “[...] que é possível fazer a inclusão de alguma forma”, embora isso dependa de vários fatores, inclusive o próprio aluno e o seu desejo de ser/estar incluído. Ademais, afirma que para incluir é preciso “[...] vontade por parte de todos, governo, escola e sociedade, de incluir este cidadão, de fato, na sociedade”. Portanto, se utilizado em programas de formação inicial e/ou continuada, este relato pode contribuir para que o professor de Educação Física aguace o seu olhar sobre a própria atuação e as concepções a ela subjacentes, em que pese a necessidade de questionar as finalidades do próprio ensino. Também pode servir como fonte de estímulo e de exemplo de adaptação de atividades e materiais para redefinição das práticas escolares em Educação Física, minimizando “[...] os discursos de professores que ainda insistem em crer na impossibilidade de implantar nas escolas uma educação física para todos” (MELO, 2008, p. 386).

6.1.5 O caso de ensino elaborado pela professora Sônia

A professora **Sônia** elaborou um caso de ensino denominado *Um caso especial*, que traz uma situação vivida por ela no ano de 2008. Esse relato ilustra como foi receber Jéssica, que tem Síndrome de Asperger, em sua turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Logo de início, a professora descreve que contou com uma profissional de apoio em sala de aula e que procurou buscar informações sobre a condição da aluna, visto que se tratava de uma situação nova e totalmente desconhecida para ambas. Notou-se que este apoio, em sala de aula, era de fundamental importância e visava atender às especificidades de Jéssica, descrita como uma criança que apresentava dificuldades para se aproximar e se relacionar com as outras pessoas, de se comunicar, além de demonstrar inquietação e dificuldades de concentração.

Sônia, protagonista do caso elaborado, detalha que a situação não seguiu o curso esperado. Segundo ela, a saída da professora de apoio da escola, no segundo semestre, provocou enorme desequilíbrio, trazendo sérias repercussões para o processo de escolarização de Jéssica. Para melhor compreensão do dilema vivido pela professora, selecionamos o exceto abaixo, em que procura ilustrar as idas e vindas que constituíram esta experiência de ensino:

[...] Elisa assumiu o seu papel de acompanhá-la e de preparar atividades de acordo com suas limitações, mas ela sempre conversava e combinava comigo quais atividades realizar e como, considerando o que eu estava trabalhando com os outros alunos. [...]. Elisa trabalhou com Jéssica durante o primeiro período do ano, realizando um trabalho que considero excelente, pois apesar da necessidade de Jéssica caminhar pela escola, Elisa conseguia mantê-la na maior parte do tempo em sala. Ela costumava levar para a sala de aula, massa de modelar, tinta, e quando Jéssica perdia o interesse pelo que estava fazendo Elisa ia com ela para a caixa de areia ou dava uma folha com alguma atividade pra ver se ela conseguia recuperar a sua concentração. [...]. No segundo período a situação foi diferente. Elisa foi destinada para outra escola e Jéssica ficou, temporariamente, na mão de um e de outro e aí tudo mudou. O trabalho não fluiu da mesma forma. Ao invés de ficar na sala, ela passava a maior parte do tempo circulando pela escola, até porque, dependendo da pessoa que estava com ela, não queria ficar presa a sala de aula, ou então achava que eu deveria parar o trabalho com os outros alunos pra ficar com ela, o que nem sempre dava certo. Assim aconteceu até o final do ano. Perdi praticamente todo o contato com Jéssica, parecia até que ela nem fazia parte da turma.

A professora deixa transparecer, em seu relato, que esta experiência foi frustrante e motivo de insatisfação. Logo, justifica que o episódio descrito foi escolhido em razão da sua “[...] frustração, como profissional, de não conseguir atuar pedagogicamente com Jéssica em sala de aula”. Deduzimos, assim, que os conhecimentos profissionais que a professora **Sônia** dispunha não lhe possibilitaram lidar de forma adequada com a nova situação que se apresentava, de modo a atender às demandas da aluna com Síndrome de Asperger, no contexto da sala de aula.

A evidente dificuldade da professora em articular os conhecimentos que, seguramente, estão na base de sua atuação pedagógica, ilustra, em parte, o processo de desqualificação dos saberes docentes, por ocasião da insegurança vivenciada pelos professores ante a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Insistem, portanto, em negar o saber adquirido, seja na formação inicial, seja na própria experiência como docente, incorrendo ao lugar comum de incapacidade para ensinarem a esses alunos, pois destoantes do perfil do aluno com o qual estão acostumados (DUEK; MARTINS, 2009).

Portanto, limitações em torno dos seus conhecimentos profissionais, aliadas a uma atitude de resistência e insegurança frente ao novo, ao desconhecido, podem ter atuado como limitadores da sua ação docente. Isso vai ao encontro do que constatou Zanata (2004) em sua pesquisa, isto é, que alguns professores não lidam bem com a inclusão, pois não sabem como agir frente ao novo, chegando a demonstrar um comportamento que parece se assemelhar ao de um professor iniciante, provavelmente por ser inexperiente neste contexto específico.

Isso nos leva a inferir que o envolvimento desta professora em um *processo de raciocínio pedagógico* também ocorre, embora com algumas falhas, impossibilitando-a de transformar, adequadamente, conhecimento em ensino. Em relação à *compreensão*, apontada por Shulman, L. (1987), como o ponto de partida para o ensino, constatamos que, apesar de afirmar, no início do seu relato, que teria buscado informações sobre a Síndrome de Asperger, estas não foram suficientes para que **Sônia** conseguisse atender às demandas de Jéssica em sala de aula. Isso contradiz, portanto, a expectativa docente de que para incluir, primeiro, é preciso dominar conhecimentos referentes, primordialmente, “[...] à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências, e dos problemas de aprendizagem e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas de aprendizagem escolar desses alunos” (MANTOAN, 2003a, p. 80).

Por conseguinte, esta professora sente dificuldades em vislumbrar formas de *transformação* do conhecimento em ensino, eximindo-se, de certa forma, do seu papel, de

articuladora e mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Pela sua descrição, transparece que o planejamento da ação pedagógica, consistia, fundamentalmente, na preparação de atividades, pela professora de apoio, para serem desenvolvidas com Jéssica em sala de aula. Também era sua a responsabilidade de selecionar os materiais, tais como massa de modelar, jogos pedagógicos, figuras, folhas de atividades, entre outros, procurando adaptar o conteúdo às características da aluna e conciliar, sempre que possível, com o que estava sendo abordado na turma. Aparentemente, as atividades eram realizadas de forma intuitiva, sem estar baseada em uma rotina pré-definida. O tempo e o tipo de atividade ficavam restritos aos interesses da aluna, expressos no momento da aula “[...] pra ver se ela [professora de apoio] conseguia recuperar a sua concentração [da aluna]”. Dito de outro modo, o direcionamento dado em aula buscava, apenas, atender às demandas imediatas da aluna, sem que fossem estabelecidos objetivos mais amplos e de longo prazo, o que demonstra, de certa forma, a descrença na sua inclusão.

Ao analisarmos a *instrução*, isto é, o modo como conduziu as atividades em sala de aula e como interagiu com os alunos, é visível a dificuldade de **Sônia** em se aproximar e estabelecer uma relação afetiva e cognitiva com Jéssica. Aparentemente, não há, por parte desta profissional, nenhuma iniciativa “concreta” nesse sentido, talvez influenciada pela representação em torno da pessoa com Autismo (Síndrome de Asperger) como aquela que não quer ou não aceita o contato físico. A situação se complica com o afastamento de Elisa, que realizava o apoio em sala de aula, comprometendo, ainda mais, essa interação em que **Sônia** chega a mencionar: “[...] perdi praticamente todo o contato com Jéssica, parecia até que ela nem fazia parte da turma”. Outra evidência da falta de interação entre a professora da classe e a aluna com Síndrome de Asperger fica explícita no momento em que diz que esta, em algumas ocasiões, “[...] achava que eu deveria parar o trabalho com os outros alunos pra ficar com ela, o que nem sempre dava certo”. Nesse contexto, podemos inferir que não era previsto, em seu planejamento, atividades para trabalhar com Jéssica, nem mesmo momentos em que pudesse dispensar algum tipo de atenção a ela, em sala de aula. A falta de uma atenção direcionada e individualizada, de uma rotina escolar bem definida e de atividades diversificadas, voltadas a atender às necessidades da aluna em sala de aula, parece caracterizar o ensino desta professora.

Silva e Miranda (2009) afirmam que, em casos de alunos com Autismo e/ou outros Transtornos Globais do Desenvolvimento, é muito importante que sejam oferecidas oportunidades de interação, haja vista que os mesmos demandam um tempo maior para estabelecer vínculos, devido às suas condições peculiares. Logo, apontam as interações

sociais e o estabelecimento de uma ligação entre o professor e esse aluno como fundamentais para que este educando se desenvolva. Esta relação é o que viabiliza a mediação da aprendizagem.

Concluimos desta forma, que com a saída da professora de apoio há uma mudança na organização social do grupo, em que Jéssica fica sem referências, desestruturando-se. Tal aspecto surge como um agravante, dificultando a sua inclusão. Assim, na falta de alguém que lhe fosse significativo em sala de aula, isto é, na falta desse vínculo, Jéssica volta a apresentar um comportamento considerado inadaptado, ausentando-se com frequência da sala de aula ou, como diz a professora, “circulando pela escola”. Face à desestrutura da escola, portanto, subestima-se a premência da inserção destes alunos no espaço escolar (FERNANDES *et al.*, 2007).

Mas, segundo uma *avaliação* feita por **Sônia**, Jéssica surpreendeu pelos seus avanços, tanto na questão sócio-afetiva, quanto em relação ao desempenho acadêmico³⁰ se comparada aos demais alunos, contrariando as expectativas lançadas sobre ela. Sobre isso, vale reproduzir o seguinte trecho do caso elaborado:

Contrariando o que havíamos lido, Jéssica passou a nos tocar, tanto Elisa quanto a mim. Ela vinha, abraçava e dava um beijo meio que lambido e gostava de pegar no cabelo. [...]. Quando chegava na sala, pela manhã ela falava “bom dia” e dava “tchau” para todos antes de ir embora. Em relação à aprendizagem dos conteúdos foi outra surpresa, pois, com o tempo, ela demonstrou mais conhecimento acerca da leitura e escrita do que alguns ditos normais da sala.

Até onde podemos notar, mesmo identificando elementos que apontavam no sentido de uma (re)estruturação do processo de intervenção junto a essa aluna, a professora insiste em manter uma postura de indiferença diante das dificuldades, necessidades e possibilidades de ensino de Jéssica naquele contexto. Logo, na *reflexão* que faz sobre esta situação, **Sônia** admite ter se colocado numa condição de “*expectadora da situação*”, desperdiçando a oportunidade de aprender com a experiência vivida. Ao manter a sua prática inalterada, entendemos que esta professora não conseguiu alcançar uma *nova compreensão* acerca do seu ensino em que pudesse buscar uma forma de realizar um trabalho produtivo com Jéssica, a

³⁰ Essa percepção da professora se justifica, uma vez que a Síndrome de Asperger se diferencia do Autismo essencialmente pela ausência de déficits significativos da linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Algumas chegam a apresentar nível intelectual e lingüístico elevado (FERNANDES *et al.*, 2007).

partir das suas habilidades e potencialidades. Tais aspectos podem ser verificados no fragmento que segue:

Quais as reflexões que eu faço dessa experiência? Na verdade, não a vivi intensamente. Pouco vivenciei a experiência com Jéssica. Fui, praticamente, uma expectadora da situação. Quem, realmente, realizou um trabalho belíssimo com Jéssica foi a Elisa. Tenho certeza que o relato dela seria bem mais interessante. O meu é apenas uma demonstração do meu reconhecimento da pouca ou nenhuma participação na vida escolar da Jéssica, enquanto sua professora.

O caso produzido por **Sônia** demonstra que ela não se sentia autorizada a desenvolver uma proposta pedagógica para a sua aluna, delegando esta responsabilidade à profissional de apoio, presente em sala de aula. Essa desautorização do ato pedagógico, junto a alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, pode ocorrer por diversas razões, desde a falta de formação, falta de estrutura escolar, de conhecimentos específicos, até questões mais subjetivas do educador. Outrossim, não são raros aqueles que optam por fugir à situação que lhes causa estranhamento ou desconforto, deixando de investir no trabalho pedagógico com esses alunos. Na visão de Mantoan (2003a, p. 28), os professores criam “válvulas de escape”, e assim, continuam a discriminar os alunos que não dão conta de ensinar. A autora continua: “Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais”.

Queremos destacar, também, que embora **Sônia** enalteça o trabalho realizado pela professora de apoio em sala de aula, nesta situação específica, o apoio realizado não parece ter contribuído para a melhoria da prática dessa profissional e para uma maior autonomia em seu trabalho, do mesmo modo que não contribuiu para a inclusão de Jéssica nesta escola. Isso evidencia um aspecto por demais discutido ao longo desta intervenção, que diz respeito ao fato de que, para que a escola seja inclusiva, é preciso que seus professores também o sejam (ou queiram ser!). Portanto, não basta um professor, apenas, como parece ter sido o caso, dispor-se a ser inclusivo, acompanhando e assumindo o processo educacional desse alunado.

Mittler (2003) afirma que a Educação Inclusiva oferecida na classe regular não é incompatível com a noção de apoio. O que se sabe, porém, é que existem “[...] muitas formas pelas quais apenas a presença de um apoio na sala de aula pode inconscientemente segregar

um aluno na sala de aula regular” (p. 35). Segundo esse autor, uma das formas de apoio é referente ao ensino colaborativo, caracterizado

[...] pela presença de um segundo adulto na sala de aula. Esta é uma experiência nova para a maioria dos professores nas escolas regulares e para a qual esses profissionais talvez não sejam preparados durante a fase de qualificação, podendo criar um desequilíbrio para o professor e, na pior das hipóteses, tornar-se uma ameaça permanente para a sua autonomia (p. 172).

Considerando esta perspectiva, reafirmamos a necessidade de que todos os envolvidos no processo educacional inclusivo assumam esta responsabilidade, criando as condições necessárias de modo a favorecer a aprendizagem de todos os alunos. Não se trata, aqui, de negar o valor desse apoio para a inclusão escolar, e, sim, de resignificá-lo, a exemplo do que foi discutido na fase de análise sobre os casos de ensino.

É importante salientar que esse caso de ensino foi elaborado após a conclusão de nossa intervenção na escola, aspecto que será discutido no tópico seguinte, sobre os processos de reflexão docente. Uma vez que não foi compartilhado no grupo, impossibilitou que sugestões fossem dadas no sentido de aprimorar/ampliar as informações nele contidas e contribuir para o aprimoramento da prática docente. Ainda assim, convém resgatar alguns aspectos que poderiam ter sido considerados pela professora do caso em questão, a fim de viabilizar adaptações curriculares de modo a oportunizar a participação de Jéssica nas atividades escolares e a aprendizagem de conteúdos e conceitos significativos, bem como promover o seu desenvolvimento nos diferentes aspectos: motor, intelectual, afetivo e social.

Nesse sentido, algumas estratégias de ensino têm sido apontadas como promissoras no trabalho de intervenção, dentro e fora do ambiente escolar, junto a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, como no caso da Síndrome de Asperger. De modo geral, são recomendadas, pela literatura na área, estratégias com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais, habilidades na linguagem/comunicação receptiva e expressiva, habilidades cognitivas, comportamentos adaptativos e habilidades sensoriais (NUNES, 2008).

Essa autora menciona que, em termos de habilidades sociais e comportamentais, destacam-se as histórias sociais (contos escritos por pais, professores ou outros profissionais), a aprendizagem por modelos em vídeo, e a aprendizagem com os pares. No caso das histórias sociais, elas levam a criança a compreender *quando* e *onde* determinada situação ocorre, *por que* ela ocorre, e *quem* está envolvido. Já a videografia é uma técnica instrucional onde o

indivíduo aprende determinados repertórios comportamentais, a partir da observação de um modelo apresentado em um vídeo. Por fim, na aprendizagem através de pares ou sistema de tutoria é quando um colega ensina habilidades sociais ao aluno.

Para favorecer o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, a aprendizagem de comportamentos adaptativos, bem como facilitar o processamento cognitivo de informações é apontado o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Este tipo de comunicação é utilizado para promover a comunicação e a linguagem em indivíduos que não falam ou com precário repertório verbal. A CAA inclui sinais manuais, expressões faciais, signos gráficos (escrita, desenho ou fotografias), dentre outros (NUNES, 2008), com base em questões concretas do cotidiano da pessoa que o utilizará.

Conforme pontuam Fernandes *et al.* (2007, p. 164):

Os sistemas de comunicação alternativa, através da utilização de objetos tangíveis, miniaturas, imagens, fotos e figuras são extremamente eficazes para o início do estabelecimento de comunicação. Pelo fato de as crianças apresentarem dificuldade no domínio simbólico, as pranchas com figuras trazem o objeto concreto para o cenário da interação social. Na escola pode servir para as mais distintas funções comunicativas como rotina de horários, opção de atividades, montagem de histórias, bem como para a comunicação escola/casa.

Por fim, ainda é preciso pontuar que rotinas escolares bem definidas e o trabalho individualizado ou em pequenos grupos podem facilitar a aprendizagem do aluno com Síndrome de Asperger. Portanto, um arranjo de sala de aula bem estruturado, com espaços determinados para as diferentes atividades, facilita a adaptação destes educandos à classe, já que estes tendem a apresentar pouca tolerância às mudanças ambientais, de objetos e móveis. O tempo de utilização dos materiais e de realização das atividades também carece de estruturação, minimizando ao máximo o “caos” que um ambiente complexo pode representar para esse aluno. Ou seja, o contexto de aprendizagem, organizado da forma mais constante possível, pode diminuir em muito a ansiedade do aluno que apresenta comportamento não-adaptativo (NUNES, 2008; FERNANDES *et al.*, 2007).

Estas são algumas das principais estratégias que compõem o rol de possibilidades para o trabalho com alunos que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e que caberiam, a nosso ver, para o caso ora analisado, em que a professora poderia ter feito uso de canções, brincadeiras, pinturas, filmes, histórias, rodas de conversa, dramatizações, cantinhos na sala, etc., como forma de favorecer a aprendizagem de Jéssica, melhorando e

ampliando suas habilidades de interação social, de comunicação, além de coibir possíveis comportamentos não adaptativos, como ausentar-se da sala de aula com frequência.

Retomando o processo de pensamento sobre o ensino, nos reportamos à Shulman, L. (1987) ao elucidar que *nova compreensão* não automaticamente ocorre, mesmo após avaliação e reflexão, sendo necessárias estratégias específicas para documentação, análise e discussão sobre o ensino desenvolvido. Nesse sentido, pensamos que a oportunidade de elaborar seu próprio caso de ensino, sistematizando a experiência vivida, parece ter despertado a professora **Sônia** para a necessidade de rever sua postura frente ao aluno com necessidades educacionais especiais e ao processo inclusivo, com vistas à modificação da sua prática pedagógica.

Nessa direção, a professora relata que a partir deste episódio: “Aprendi que não devemos temer os desafios, pois eles estão aí para contribuir com nosso crescimento pessoal, intelectual e profissional. Tudo que nos acontece traz um aprendizado”. Esse trecho confirma a necessidade, perante o novo que a inclusão representa, do professor se colocar como aprendiz do próprio ofício, abrindo-se ao desconhecido, com disposição para enfrentar desafios que a prática concreta impõe. Isso implica, não obstante, em assumir uma postura mais ativa frente ao seu processo formativo, vencendo resistências e atribuindo novos sentidos à própria experiência profissional, pois, como bem afirma Moita (1995), as experiências não são formadoras em si mesmas, mas o modo como as pessoas as assumem é que as tornam potencialmente formadoras.

Logo, a escrita deste caso de ensino parece ter contribuído para que **Sônia** atentasse para esta questão, resignificando a própria experiência. Desse modo, também escreve o que aprendeu, ao produzir esse caso de ensino:

Aprendi que não podemos deixar de lado as experiências vividas, pois elas servem de base para evitarmos novos erros. Ao relatar sobre essa vivência percebi que tenho me deparado com situações angustiantes, e que, ao invés de vivê-las com sabedoria, estou simplesmente deixando-as passar. Não estou aproveitando-as para aprender mais, para melhorar como pessoa e como profissional.

Esse relato demonstra que o exercício de refletir sobre uma situação e escrever sobre ela pode favorecer o surgimento de novas posturas entre os profissionais do ensino, mais favoráveis à inclusão escolar, bem como para que aprendizagens possam fluir. A esse respeito, cabe reiterar a consideração de Merseth (1996) para quem a utilização de casos de

ensino pode criar oportunidades de estímulo à reflexão, ao exigir a introspecção pelo professor. Promover processos de reflexão no professor, com o objetivo de que ele desenvolva o seu ensino com maior autonomia em relação ao contexto educativo, também é uma possibilidade apontada na utilização dos casos de ensino.

Encerrando nossa análise, afirmamos que este caso de ensino, se utilizado em programas de formação de professores, pode potencializar a reflexão sobre os desafios e as possibilidades de inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) na escola regular. Se analisado por outros profissionais, permite discutir temáticas relacionadas: às características de tais alunos, a exemplo daqueles com Síndrome de Asperger e a influência destas para o seu processo de escolarização; à importância das interações sociais para o desenvolvimento dessas crianças; ao papel do profissional de apoio face o paradigma da inclusão escolar e ao ensino colaborativo como uma alternativa para a promoção de uma prática docente mais autônoma e voltada para as especificidades dessa clientela escolar, só para citar algumas.

6.1.6 O caso de ensino elaborado pela professora Célia

O caso de ensino descrito por **Célia** traz uma experiência vivida em 2008 com um aluno com Altas Habilidades³¹, matriculado no 5º ano. A professora diz ter selecionado esta situação uma vez que a convivência com esse aluno lhe possibilitou refletir e mudar sua prática pedagógica para ajudá-lo. Diferentemente da maioria das profissionais que recebem alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular, a professora diz que ao saber que se tratava de um aluno com Altas Habilidades ficou tranquila, acreditando que não seria necessário realizar um trabalho diferenciado com o mesmo. Pensamos que a reação da professora foi devido ao fato de que as pessoas com altas habilidades não são, em geral, consideradas como tendo necessidades educacionais especiais. Ao contrário, recai sobre elas,

³¹ Apenas retomando e “esmiuçando” o conceito de Altas Habilidades/Superdotação proposto pelo MEC/SEESP, temos que, “[...] entre os tipos de altas habilidades/superdotação, apontam-se tradicionalmente: o tipo intelectual, que apresenta flexibilidade, independência, fluência de pensamento, produção intelectual, julgamento crítico e habilidade para resolver problemas; o tipo social, que revela capacidade de liderança, sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, poder de persuasão, influência no grupo; o tipo acadêmico, com capacidade de atenção, concentração, memória, interesse e motivação pelas tarefas e capacidade de produção; o tipo criativo, com capacidade de encontrar soluções diferentes e inovadoras, facilidades de auto-expressão, fluência, originalidade e flexibilidade; o tipo psicomotorcinestésico, que se destaca por sua habilidade e interesse por atividades físicas e psicomotoras, agilidade, força e resistência, controle e coordenação motoras; finalmente, o tipo talentos especiais, que revelam destaque em artes plásticas, musicais, literárias e dramáticas, revelando especial e alto desempenho” (BRASIL, 2002b, p. 21).

o mito de que são competentes em todas as áreas do currículo escolar (RECH; FREITAS, 2005).

O convívio com esse aluno, porém, tratou de lhe mostrar uma realidade diferente. Mesmo apresentando indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na área acadêmica³², mais especificamente na matemática, Tiago passou a apresentar acentuadas dificuldades em relação à leitura, interpretação e produção de textos. Ao perceber a dificuldade de Tiago e da turma em geral, a professora organizou um projeto que intitulado “Pare no *p* da Poesia”, com o objetivo de ampliar as habilidades e competências linguísticas dos estudantes, abordando os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar.

Conforme descreve, o desenvolvimento do projeto consistiu na realização de doze oficinas de leitura e escrita, cada uma com tempo variável, de acordo com o envolvimento e o interesse da turma pelo tema/assunto abordado. Alguns trechos do caso de ensino ilustram a maneira como **Célia** procedeu em sala de aula, convocando os alunos a tomarem parte do trabalho proposto:

Através do projeto, os alunos ficaram conhecendo, inicialmente, o que caracteriza um poema (versos, estrofes, rima, etc.). Pesquisaram versos e poemas para serem lidos na sala de aula. Também levei, para a sala de aula, poemas de autores consagrados (Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, entre outros) para serem ditos pelos alunos. Estimulei a leitura de autores locais e regionais, que retratavam aspectos do próprio lugar onde vivem. Também dei espaço para a produção coletiva e individual de poesias pelos alunos. Estas eram escritas, compartilhadas no grupo, retomadas e aprimoradas, até ganharem a sua versão final. Organizamos um mural para expor os trabalhos na própria sala de aula, registrando a memória do grupo. As melhores produções, de cada aluno, foram expostas em murais, distribuídos nos corredores da escola de modo que todos pudessem acessá-las. Ter o seu trabalho exposto era motivo de orgulho e felicidade.

Sabemos que, em um grupo de alunos, sempre existem aqueles que são mais extrovertidos, enquanto outros são mais calados, “na deles”, como dizem as crianças. Tiago era um desses alunos que costumava ficar “na sua”. Precisava ser “chamado” a participar das aulas. Com o projeto isso também melhorou. No início, participou timidamente dos momentos de leitura dos poemas, mas, aos poucos, foi se soltando com o grupo. Além de recitar poemas em sala de aula, para os colegas, Tiago se envolveu no sarau que realizamos na escola. Foram produzidos cartazes de divulgação do “evento”, distribuídos convites para os alunos e para os familiares que também puderam assistir à apresentação.

³² “O aluno com perfil acadêmico pode destacar-se em uma área específica ou em um conjunto de áreas. Um aluno pode ter grande facilidade para matemática, desempenho regular em ciências físicas e biológicas, dificuldades em português. Outro aluno pode ter destaque no conjunto de todas as matérias” (BRASIL, 2006a, p. 129).

Com o sucesso do sarau, decidimos avançar um pouco mais, extrapolando os muros da escola. Fomos “às ruas”, literalmente! O lugar, escolhido pelos próprios alunos, foi uma feira, realizada semanalmente, no próprio bairro em que moram. Os alunos, organizados em pequenos grupos, recitavam seus poemas. Enquanto alguns apresentaram maior desenvoltura, outros, mais acanhados, contavam com o apoio dos colegas para ler o poema. Nesse dia, Tiago surpreendeu ao recitar, sozinho, para um feirante, o poema que ele mesmo havia produzido. Registramos o evento com fotos que foram, posteriormente, expostas na escola.

Consideramos que o fragmento acima é importante para a compreensão dos conhecimentos mobilizados por **Célia**, ao buscar ensinar os seus alunos. Podemos inferir que o caso se tornou uma experiência bem-sucedida, em que a professora, com habilidade e segurança, conseguiu lidar com a complexidade da situação que se apresentava no seu cotidiano de trabalho. Essa experiência confirma que a professora domina um conjunto de conhecimentos que subsidiam a sua ação pedagógica, tais como: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento do aluno, manejo da classe, conhecimento do currículo, dos materiais e métodos, que lhe possibilita ajustar e adaptar a forma de conduzir o processo pedagógico. Nestas circunstâncias, podemos inferir que a professora vem construindo seu conhecimento pedagógico do conteúdo, também, no exercício da docência. Isso confirma o proposto por Shulman, L. (1987) de que a base de conhecimento para o ensino não é fixa e imutável, e, sim, dinâmica e flexível, podendo ser revista e ampliada a partir do próprio exercício profissional.

Com efeito, o encaminhamento dado pela professora, nesta situação específica, evidencia o seu envolvimento em um *processo de raciocínio pedagógico*, de forma a garantir a transformação do conhecimento em ensino. Ela apresenta, inicialmente, *compreensão* acerca do conteúdo a ser ensinado, procurando fazê-lo de diversas maneiras. Além disso, **Célia** revela a compreensão de que um determinado conhecimento pode se relacionar com outras áreas e/ou disciplinas, propondo, assim, o desenvolvimento do conteúdo de forma interdisciplinar. Também possibilita explorar formas de *transformação* dos conhecimentos a serem ensinados, ao se dispor a parar para pensar sobre o seu ensino e apresentar as idéias de diferentes maneiras, selecionando e preparando diversos materiais e estratégias pedagógicas para abordar o conteúdo, além de procurar adaptar o conhecimento às características do grupo de alunos que pretendia ensinar.

A *instrução*, ou seja, o modo como a professora conduziu as atividades relativas ao projeto, envolvendo leitura, escrita e reescrita de poemas, a sua interação com os alunos e entre os alunos, revela que a prática da professora não ficou focada no aluno com Altas

Habilidades, desempenhando seu papel de forma natural, procurando atender o grupo como um todo, sem colocar o aluno com Altas Habilidades em evidência. Vimos isso como um aspecto positivo de sua atuação, pois evidencia o compromisso desta professora em ensinar a todos os alunos sem exceções e/ou exclusões. Corrêa, Siqueira e Silveira (2006, p. 220) afirmam que atividades diferenciadas, como esta, desenvolvida pela professora **Célia**, mesmo que não sejam dirigidas, exclusivamente, a alunos com Altas Habilidades/Superdotação, representam ações pedagógicas que “[...] certamente qualificam o currículo, beneficiando a todos os alunos e potencializando interesses”.

Em relação à *avaliação*, vimos que esta ocorre durante todo o processo de ensino, em que a professora, ao constatar as dificuldades dos alunos, se utiliza destes dados para reorientar a sua ação pedagógica. Desta forma, a avaliação está diretamente relacionada com a *reflexão* que a professora realiza acerca do seu próprio ensino. Ao considerar os efeitos do seu ensino sobre a aprendizagem dos alunos, pontua que o projeto desenvolvido trouxe bons resultados, constatando que os alunos se envolveram e aprenderam ‘com’ e ‘através’ das atividades desenvolvidas nas oficinas. Aposta, portanto, que o trabalho a partir deste projeto rendeu frutos, influenciando positivamente a aprendizagem dos alunos, dentre eles, Tiago, identificado como tendo Altas Habilidades/Superdotação: “Considero que, com esse trabalho, a turma melhorou e Tiago também. Sua leitura está mais fluente, já não se sente intimidado quando é chamado a ler um texto, interpreta e escreve suas idéias com clareza, realizando as atividades com mais interesse e segurança”.

Ainda que tenha realizado um trabalho caracterizado pela diversificação de estratégias e metodologias de ensino, **Célia**, por meio de um exercício de reflexão crítica sobre sua própria atuação, não descarta a necessidade de buscar outros caminhos para trabalhar com Tiago, no sentido de desenvolver seu talento na área da matemática, demonstrando, assim, uma *nova compreensão* acerca do seu ensino. Nesse sentido, conclui o seu relato dizendo: “[...] há um material para ajudá-lo a avançar, mais e mais, na sua superdotação em matemática. Pretendo trabalhar nesse sentido. Espero, com isso, continuar a tecer a minha teia do conhecimento e Tiago a dele”.

A experiência vivida por **Célia**, quando compartilhada com as demais professoras do estudo, trouxe à tona uma questão ainda pouco discutida na escola, quando se trata da inclusão escolar relativa aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, os quais nem sempre são facilmente identificados e, por isso, vistos de maneira equivocada. Voltamos, aqui, à discussão sobre os mitos, decorrentes, em geral, da falta de informação por parte dos professores acerca das especificidades desses educandos.

Procuramos esclarecer, nesse sentido, que um dos fatores que, por vezes, dificulta a inclusão escolar de alunos identificados como tendo Altas Habilidades é a visão de que eles são excelentes alunos em todas as disciplinas e que não precisam de nenhum tipo de ajuda do professor. Este é um mito, que tem consequências graves, podendo levar ao abandono deste aluno pelo professor, gerando seu desinteresse e desestímulo, conduzindo, não raro, a condutas indisciplinadas desses alunos em sala de aula (PLETSCH; FONTES, 2007). Muitos professores, também por desconhecimento, reagem ao comportamento do aluno com atitudes de punição, ao invés de pensarem em alternativas que pudessem contemplar o ritmo de aprendizagem, atendendo às diferenças individuais (CORRÊA; SIQUEIRA; SILVEIRA, 2006). O relato da professora **Célia**, ao afirmar que Tiago, em anos anteriores, teria dado “muito trabalho” na escola, parece confirmar tais aspectos.

Importante ressaltar, também, que a inclusão desses alunos pode ser dificultada na área sócio-afetiva, em particular, no relacionamento com pessoas da mesma faixa etária. De acordo com Pletsch e Fontes (2007), isso pode ocorrer na medida em que estes alunos têm suas habilidades subutilizadas, sentindo-se excluídos dentro do próprio espaço escolar, o que pode levar a dificuldades emocionais e de ajustamento social, que se configuram em atitudes anti-sociais. Novamente o relato da professora **Célia** é significativo dessa questão, ao afirmar que antes do trabalho com o projeto com poesias, Tiago era um desses alunos que “ficava na sua” e que precisava ser “chamado” a participar.

Uma vez problematizadas essas questões, no grupo investigado, prosseguimos em direção à identificação do que é possível fazer para se atender adequadamente ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação, na escola regular. Logo, partimos da premissa de que, à escola, cabe “[...] estimular a aprendizagem através de práticas educacionais desafiadoras e enriquecedoras, tanto na sala de aula, como em atividades extracurriculares, constituindo, assim, o diferencial de contemplar as necessidades dos educandos” (CORRÊA; SIQUEIRA; SILVEIRA, 2006, p. 222).

Constatamos, inicialmente, a dificuldade das profissionais participantes desta intervenção em pensarem no aluno com Altas Habilidades/Superdotação como aquele que necessitaria de algum tipo de intervenção por parte do professor. Partimos, então, da própria experiência relatada, indagando se o trabalho com projetos seria uma opção para ensinar esses alunos. Prontamente, as professoras responderam que sim, pontuando que essa forma de trabalhar e abordar os conteúdos se mostrava válida para o ensino não só de alunos com necessidades educacionais especiais, mas de todos os alunos.

A própria professora **Célia** relatou, nesse momento, a sua percepção acerca do trabalho realizado, dizendo que o projeto desenvolvido lhe possibilitou abordar os conteúdos de forma mais dinâmica e desafiadora, não só com Tiago, mas com a turma em geral, que passou a demonstrar mais interesse e envolvimento nas atividades. Também instigou, segundo ela, a criatividade³³ dos alunos, nos momentos em que eram solicitados a escrever e/ou reescrever poemas estudados.

O sucesso sentido com o projeto já se desdobrara em novas iniciativas, realizadas em parceria com outros profissionais da escola³⁴. Esses dados se aproximam da experiência relatada por Corrêa, Siqueira e Silveira (2006), ao constatarem que o trabalho interdisciplinar, por meio de projetos, se constitui em uma atividade de enriquecimento, que permite reconhecer e descobrir potencialidades nos alunos, nas mais diversas áreas: artes, música, pintura, matemática, língua portuguesa, liderança, todas entendidas como áreas das Altas Habilidades. As autoras afirmam que isso poderá ocorrer, inclusive, entre aqueles alunos com uma história de fracasso escolar.

Por outro lado, ainda era preciso pensar sobre como desenvolver um trabalho mais específico com Tiago, voltado para os conteúdos no campo da matemática, pois, como bem afirmam Rech e Freitas (2005), na falta de estímulo e de atividades que lhe pareçam desafiadoras, mesmo o aluno com talento em determinada área poderá se mostrar desmotivado, apático ou, até mesmo, agressivo em sala de aula.

Considerando a preocupação da professora, nesse sentido, algumas estratégias foram levantadas para que ela viesse a trabalhar mais diretamente com Tiago em sala de aula. Jogos que estimulem o raciocínio lógico (quebra-cabeças, xadrez, origami, damas, etc.), desafios matemáticos, envolvendo situações cotidianas, atividades de elaboração e resolução de problemas, passatempos matemáticos (cruzadinhas) e gincana da matemática, foram as principais atividades sugeridas. Outra questão importante mencionada pelo grupo é relativa à necessidade da escola contatar os profissionais que atendem o aluno com Altas

³³ Segundo o “modelo dos três anéis” proposto por Renzuli, *habilidades gerais ou específicas acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade* são componentes do comportamento de Altas Habilidades/Superdotação, sendo que nenhum desses traços isoladamente garante a alta habilidade, mas sim a complexa interação entre eles. Por *habilidade acima da média* entendem-se as competências superiores em qualquer campo do saber ou do fazer, manifestadas com frequência e duração relativamente prolongada e que se repetem em diversas situações. *Envolvimento com a tarefa* refere-se ao expressivo nível de interesse, motivação e elevado desempenho pessoal na sua realização, enquanto a *criatividade* pode ser observada nas diferentes formas de expressão do pensamento e da ação, seja através da linguagem escrita, falada, gestual, plástica, matemática, teatral, musical, filosófica, etc. (PLETSH; FONTES, 2007).

³⁴ A professora mencionou durante o encontro o projeto *Contando e Encantando*, desenvolvido em parceria com a outra turma de 5º ano da escola, cuja idéia central consistia no levantamento e estudo de contos e histórias que são contadas pelos alunos para turmas de crianças menores, como na Educação Infantil.

Habilidades/Superdotação em contexto extra-escolar, tomando ciência do tipo de trabalho desenvolvido, contando, inclusive, com o apoio desses profissionais para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com este educando em sala de aula.

É possível verificar, junto a documentos organizados pelo Ministério da Educação, referentes à área de Altas Habilidades/Superdotação, que atividades como as acima mencionadas, são consideradas em programas de enriquecimento ou aprofundamento, que consistem no oferecimento de diferentes estímulos ao aluno, de acordo com seus interesses e habilidades (VIRGOLIM, 2007). Pela observação das características do aluno, o professor poderá propor atividades na própria sala de aula, combinando técnicas de ensino diversificadas ou, ainda, atividades em pequenos grupos, fora da sala de aula, desenvolvidas de forma paralela, ou até mesmo, diferente do que é apresentado aos demais alunos da classe.

O professor pode despertar o interesse e a curiosidade do aluno, instigando-o a construir o próprio conhecimento, através de atividades, como: pesquisas que desafiem a imaginação e a intuição, construção de maquetes, gráficos, produção literária, grupos de discussão desenvolvidos dentro e fora da sala de aula, incentivando o contato desses alunos com profissionais que desempenham trabalhos em sua(s) área(s) de interesse. O programa de enriquecimento também pode oferecer visitas a museus, bibliotecas, além de outros espaços científicos e culturais, bem como promover a participação em oficinas das mais diversas áreas. Esse tipo de programa pode ser elaborado pelo próprio professor do ensino comum e/ou em parceria com um professor especializado, recebendo orientação técnico-pedagógica, no que se refere à adoção de métodos e processos didáticos específicos. Além da classe comum, esse atendimento pode ocorrer, também, na sala de recursos e contar com suporte do professor itinerante (BRASIL, 2006a; VIRGOLIM, 2007).

Com base no acima exposto, entendemos que o caso elaborado pela professora **Célia**, mostra-se relevante para o campo de estudos da Educação Inclusiva, na medida em que permite identificar uma variedade de ações que podem ser empregadas pelo professor para diversificar o ambiente de ensino, de modo que o aluno se sinta estimulado e desafiado a buscar novos conhecimentos, sem que isso implique em grandes alterações do que já é habitualmente desenvolvido nas classes regulares.

Dito de outro modo, o relato desta experiência pode servir para mostrar que ações pedagógicas para atender a alunos com Altas Habilidades/Superdotação

[...] poderão ser desencadeadas dentro das escolas, por iniciativa dos professores, e sem necessidade de grandes aparatos. O importante é

reconhecer que esses sujeitos existem, estão nas nossas salas de aulas, e cabe a nós, enquanto professores, ajudá-los no desenvolvimento de seus talentos (CORRÊA; SIQUEIRA; SILVEIRA, 2006, p. 220).

Portanto, se utilizado em programas de formação de professores, o caso serviria como fonte de discussão acerca dos mitos³⁵ comumente dirigidos aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Também poderiam ser discutidas, a partir deste caso de ensino, as seguintes temáticas: trabalho com projetos como forma de identificar, descobrir e promover talentos; atividades de enriquecimento nas diferentes áreas do conhecimento; implicação dos alunos em seu processo de aprendizagem; possibilidades de intervenção, por parte do professor, a partir de áreas de interesse do aluno com Altas Habilidades/Superdotação, além de estratégias que favoreçam o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar.

6.1.7 O caso de ensino elaborado pela professora Ana

Ana, que é iniciante na profissão, foi a única a relatar uma experiência vivida no contexto da escola particular, no ano de 2007. Ao saber que receberia uma aluna com necessidades educacionais especiais em sua turma de Educação Infantil conta como reagiu: “Fiquei apreensiva, mas não senti medo, e, sim, curiosidade, em saber o que a criança tinha, o que já conseguia fazer e quais suas dificuldades”. Desse modo, buscou junto à professora do ano anterior, informações que pudessem servir de ponto de partida para o planejamento do seu ensino: “[...] procurei sua professora do ano anterior e tentei sondar todas essas questões. Descobri que Clarice apresentava um déficit cognitivo, além de limitações motoras”.

Entendemos que a forma como a professora encarou a situação, buscando conhecer a aluna, suas limitações, assim como suas habilidades, demonstra abertura e disposição para lidar com o novo, com o desconhecido. Além disso, demonstra a crença na possibilidade de aprendizagem da aluna, o que é considerado positivo, uma vez que, segundo Ferreira (2007a), há uma tendência entre os profissionais do ensino comum e até mesmo da educação especial, de terem a socialização como objetivo primeiro ou único da inclusão de alunos com dificuldades acentuadas, como no caso daqueles que apresentam algum déficit intelectual.

³⁵ Para aprofundar este aspecto consultar: PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**: Santa Maria/UFSM, v. 2, nº 22, p. 45-59, 2003.

A professora pontua que, logo de início, o comportamento agitado, a falta de interação de Clarice com os colegas e a resistência por parte da turma em aceitá-la foram alguns dos desafios com os quais precisou lidar em sua prática. O trecho a seguir, ilustra esses aspectos:

As primeiras semanas de aula foram bem difíceis. Havia dias em que Clarice chegava bastante agitada, sem aceitar a interação com os colegas. Nesses dias, se agarrava ao meu pescoço e gritava bastante, chegando a me arranhar, se tentasse conversar com ela. [...]. Admito que, no início, seu comportamento me causou muita angústia e insegurança, pois não sabia o que fazer, nem como interagir com ela. Mas, com o tempo e à medida que foi se adaptando à rotina escolar, começou a se sentir mais segura comigo. Porém, a turma não tentava interagir com ela e, por isso, a única pessoa com quem ela mantinha alguma interação era eu.

Ao observar que, mesmo com a diminuição das atitudes agressivas por parte da aluna com deficiência intelectual, mantinham-se as dificuldades de interação com os colegas, a professora sentiu necessidade de intervir, realizando um trabalho de “[...] sensibilização com a turma através de conversas, brincadeiras, dinâmicas de grupo e contações de histórias”. Era seu objetivo discutir aspectos relativos à diversidade, despertando nos alunos valores de respeito e solidariedade frente às diferenças. Conforme narra, os desdobramentos dessa iniciativa foram positivos, pois os colegas passaram a compreender melhor Cecília e suas necessidades, desencadeando “[...] as primeiras tentativas de interação com ela”.

Ainda sobre a questão das interações, vale reproduzir outro trecho do caso elaborado por **Ana**, que serve para ilustrar a maneira como gerenciou a situação em sala de aula:

Aos poucos, percebemos que Clarice também encontrava formas de tentar se aproximar dos colegas. Começou a permitir o toque dos colegas, retribuindo, em geral, com “empurrões”. Os alunos não revidavam, mas vinham até mim para reclamar que ela “estava empurrando”. Diante da queixa dos alunos, comecei a olhar para essa aluna, nessas situações de interação. Percebi que Clarice empurrava e corria. Parecia querer chamar a atenção dos colegas para brincarem com ela.

Resolvi entrar no “jogo” dela, no intuito de levar os alunos a perceberem que aquele comportamento era uma forma de brincadeira. Deixava que ela me “empurrasse” e saía correndo atrás dela. Ela corria e depois parava, dizendo “estátua”. Então questionei junto à turma: será que ela estava empurrando? Será que ela estava querendo brincar com vocês? Vamos ver se ela consegue brincar com vocês? Aos poucos, o grupo foi compreendendo as necessidades que a colega demandava e sua socialização foi se dando com muita atenção e aceitação por parte da maioria das crianças. Clarice passou, então, a

participar das brincadeiras realizadas com o grupo, melhorando assim sua coordenação motora ampla.

A percepção e a sensibilidade da professora permitiram que ela lidasse com a situação de conflito, atuando como mediadora das interações entre os alunos, de modo a promover a aceitação das diferenças pelo grupo. Nesse sentido, Fontes *et al.* (2007, p. 94) afirmam que o professor “[...] deve ser um elemento mediador da classe para que o diálogo em torno da diversidade humana e da deficiência sensibilize a turma para a aceitação do outro”. Cabe a ele, portanto, criar as condições de interações na classe, desenvolvendo ações cujo foco não recaia sobre a deficiência e, sim, sobre a diferença enquanto marca constitutiva dos sujeitos. À medida que vão interagindo, as crianças tem condições de reconhecer aspectos comuns e singularidades, internalizando valores e atitudes de respeito, justiça e solidariedade. No tocante à criança com necessidades educacionais especiais, Silva (2005) afirma que esta passa a ser vista por seu próprio valor e os colegas começam a perceber, também, as potencialidades e habilidades inerentes a ela.

Por certo, a forma como as interações são estabelecidas - com os colegas e com o próprio docente - influenciam significativamente a constituição da pessoa com necessidades educacionais especiais, contribuindo, também, para o seu processo de escolarização. É visto que

[...] os colegas podem ser grandes possibilitadores do processo de inclusão, na medida em que são estimulados a participar e desenvolver – de maneira espontânea e até lúdica – atividades socializantes e dinâmicas grupais, tanto no contexto escolar, como no extra-escolar, contribuindo assim para ajudar a efetivar a permanência, com maior qualidade, desses alunos no sistema regular de ensino (SILVA, 2005, p. 29).

Valorizando a dimensão das relações interpessoais, mas sem ficar presa a ela, verificamos que a professora **Ana** demonstra preocupação em contribuir para que a aluna com deficiência intelectual avance cognitivamente, isto é, para que ela aprenda. Deixa transparecer, assim, que somente a socialização não é suficiente para que a inclusão seja efetivada, sendo preciso atuar de forma mais próxima à aluna, a fim de garantir progressos também no campo acadêmico.

Para a professora, as principais dificuldades da aluna estavam relacionadas à oralidade, envolvendo-se pouco nas conversas do grupo e apresentando um vocabulário

restrito, atrelado às suas necessidades básicas como beber água, por exemplo. No tocante à alfabetização, ainda não reconhecia as letras do seu nome, nem conseguia escrevê-lo. Também não reconhecia o desenho como uma forma de comunicação. Em relação à matemática, não tinha noções de quantidade e não reconhecia os numerais. Além disso, limitações na coordenação motora fina, dificultavam o registro/sistematização dos conteúdos.

Trechos extraídos do caso elaborado confirmam a disposição da professora **Ana** em refletir sobre o seu ensino, visando atender às necessidades educacionais da aluna com deficiência intelectual.

Lembro de um dia em que fizemos um passeio nos arredores da escola, para observar e estudar as funções de cada parte da árvore. Como estratégia, para que Clarice se envolvesse mais ativamente, segurei em suas mãos e junto com ela fomos sentindo e nomeando cada parte da árvore, explorando, também, formas, cores, texturas, cheiros, etc. Clarice ficou bastante observadora, nomeando, quando solicitada, as partes da árvore. Ao retornarmos à sala de aula, Clarice, assim como os demais, fez o registro desta experiência através do desenho, ainda que precisasse de “tradução” para compreender o que ela estava querendo expressar.

Quanto ao seu nome, através do seu crachá, todos os dias, sentávamos com ela e íamos mostrando as letras e ensinando a reconhecer seu nome e reconhecer/nomear as letras constituintes. Após determinado tempo, a aluna passou a reconhecer seu crachá entre os outros e a nomear as letras que o formava. Em relação aos numerais (quantidade e reconhecimentos dos números), propus várias situações de contagem de elementos concretos como frutas trazidas pelas crianças, crianças presentes na sala, brinquedos, entre outros. Clarice também passou a contar a seqüência numérica e a reconhecer alguns numerais.

Ciente de que “[...] não existem receitas para trabalhar com esses alunos”, a professora **Ana** se apóia nos seus próprios conhecimentos profissionais para gerenciar as situações de ensino-aprendizagem junto à aluna com deficiência intelectual. Os conhecimentos que mobilizou ao ensinar e outros, construídos no próprio curso desta experiência pedagógica, foram essenciais para que ela pudesse lidar com as diferenças significativas desta aluna, respeitando suas necessidades, seu ritmo e estilo próprio de aprendizagem. Logo, o episódio descrito confirma o fato de que, à medida que os professores vivenciam a realidade inclusiva nas escolas do ensino comum, vão descobrindo maneiras de como lidar com a situação que se apresenta, articulando estratégias de enfrentamento para os problemas que emergem do cotidiano, construindo e reconstruindo seus conhecimentos profissionais.

A professora também evidencia formas de atuação e de interação com os seus alunos ao tentar ensiná-los, demonstrando, assim, o seu envolvimento em um *processo de raciocínio pedagógico*. Apoiados em Shulman, L. (1987), ao considerar que o ensino sempre se inicia com a *compreensão* sobre algo, notamos que a professora **Ana** parte do princípio de que a inclusão exige um trabalho voltado para a formação de um conjunto de valores, e que atenda às características, às necessidades, aos interesses e às possibilidades de todos os alunos. Crê, portanto, que a aluna, mesmo com todas as limitações impostas pela deficiência, é capaz de aprender (FONTES *et al.*, 1997). Em vista disso, seleciona e organiza uma série de materiais e estratégias pedagógicas diversificadas, visando à *transformação* do conteúdo pretendido em ensino. Assim sendo, era sua preocupação “[...] propor situações em que [a aluna] pudesse interagir ludicamente com o objeto do conhecimento”, optando por atividades com figuras, imagens, música, contação de histórias, passeios, etc., a fim de favorecer o seu desenvolvimento acadêmico e social.

Em relação à *instrução*, ou seja, à forma como conduziu as atividades na classe, esta professora fez uso de diversos recursos visuais e auditivos (imagens, músicas, etc.) e de recursos ilustrativos (objetos concretos), de modo a favorecer a aquisição da escrita, bem como a apreensão de certos conceitos matemáticos pela aluna com deficiência intelectual. Procurou, assim, abordar os conteúdos a partir de situações com algum significado, a exemplo do crachá, utilizado para favorecer o reconhecimento/identificação, pela aluna, das letras do seu nome. De acordo com Figueiredo e Gomes (2008), esta atividade é altamente expressiva para os alunos, em particular para o aluno com deficiência intelectual, pois tem uma aplicação prática para ele, que é a possibilidade de escrever o próprio nome.

Em outro exemplo, descreve uma atividade envolvendo o ensino das partes da árvore em que buscou proporcionar aos alunos uma situação na qual puderam contatar diretamente o objeto do conhecimento. O registro da experiência e a sistematização das aprendizagens dos alunos foram feitas através do desenho. Aparentemente, Cecília, assim como os demais, conseguiu realizar a tarefa. Entretanto, foi preciso que ela “traduzisse” para a professora o que havia feito, uma vez que ainda se encontrava em uma fase bastante elementar do desenho.

Por fim, situações de contagem, envolvendo recursos materiais diversificados, parecem ter contribuído para a aquisição de conceitos básicos de matemática pela aluna com déficit intelectual. Isso porque tais alunos tendem a apresentar dificuldades de abstração, necessitando desse tipo de recurso para aprender determinados conteúdos. Fontes *et al.* (2007) afirmam que, no caso da escolarização do aluno com algum déficit cognitivo, procedimentos e recursos pedagógicos como os descritos pela professora **Ana**, dentre eles, a aula passeio, o

uso de objetos concretos, de recursos visuais e auditivos, além da organização de uma rotina escolar com cantinhos da leitura, a posição que este aluno assume na sala, o ensino colaborativo ou de tutorias, são de fundamental importância para que ele possa compreender e significar conceitos básicos como o antecessor e o sucessor de um número, análise e síntese, sequenciação de fatos, etc.

Em relação à *avaliação* que faz das aprendizagens de Cecília, a professora afirma que foram possíveis alguns avanços, tanto do ponto de vista afetivo e social quanto cognitivo. Considera que, dentro de suas possibilidades, ela se desenvolveu e aprendeu: “[...] embora Clarice não tenha desenvolvido as mesmas habilidades e competências como as demais crianças, ela conseguiu desenvolver outras que não conseguia, ou seja, houve aprendizado”. Essa fala nos remete à importância de uma prática avaliativa cujo parâmetro seja o próprio aluno, isto é, que ele seja avaliado por “ele mesmo”, evitando-se comparações que classificam os alunos entre “bons” e “ruins”, como comumente se verifica nas escolas. Trata-se de uma avaliação, segundo Batista (2008), onde é tão importante conhecer o que o aluno “não sabe” ou suas dificuldades, como aquilo que ele já sabe sobre determinado assunto, assim como os seus interesses, o que deverá servir de subsídio para o planejamento da intervenção pedagógica do professor, bem como para reorientação da mesma. Deve, portanto, ser processual e contínua a fim de indicar o caminho a ser percorrido para se alcançar o conhecimento que ainda não foi construído pelo aluno.

O caso relatado também permite discutir a *reflexão* em que a professora **Ana** revisita a própria experiência e os sentimentos nela envolvidos, encaminhando-se, assim, para *nova compreensão* acerca do seu ensino, da aluna com deficiência intelectual, bem como do seu papel e dos demais alunos para a efetivação do processo inclusivo.

Esta experiência serviu para reafirmar a minha convicção de que o conhecimento não tem limite, nem para mim, nem para meus alunos, que cada um é único e, ao professor, cabe a importante tarefa de buscar superar as próprias limitações a fim de contribuir significativamente para que cada um possa ter acesso ao saber. A verdade é que ninguém está preparado para incluir esses alunos, ninguém tem essa receita, mas temos o dever de tentar.

Das discussões empreendidas, a partir desse caso de ensino, vale destacar aquela referente ao comportamento apresentado pelo aluno com deficiência intelectual na escola, fortemente influenciada pela idéia de que a agressividade é uma característica inerente a esses alunos, em razão da condição que apresentam. As professoras parecem não se dar conta de

que muitos episódios de agressividade podem estar relacionados à falta de adaptação por parte desses alunos em relação à rotina escolar, sendo motivo de ansiedade e frustração, provocando reações consideradas inadaptadas, como no caso da própria Cecília, no início do episódio descrito e que, aos poucos, segundo relato da professora **Ana**, passou a apresentar progressos, dando indícios de maior adaptação ao meio escolar e na forma de interagir com os colegas.

Isso, certamente, reflete o que procuramos esclarecer junto ao grupo, ou seja, de que comportamentos como os expressos por esta aluna não estão, necessariamente, relacionadas ao quadro de deficiência intelectual, como habitualmente pensam os professores do ensino regular. Enfatizamos, porém, que alunos com deficiência intelectual tendem a apresentar, segundo Fierro (2004), certa “rigidez comportamental”, de modo que variações na rotina (nova situação ou tarefa) e nos relacionamentos interpessoais podem causar insegurança e ansiedade. Aspecto esse que costuma diminuir, ou até mesmo desaparecer, na medida em que essas crianças vão se desenvolvendo e conseguem se vincular, formando laços de amizade com seus pares.

Nessa vertente de pensamento, retomamos a importância da ação desenvolvida pela professora **Ana** quanto à promoção de relações de amizade no meio escolar, sobretudo em se tratando de alunos com deficiência intelectual e seus pares. Tal prática pode ser vista como relevante e coerente com os princípios da Educação Inclusiva, uma vez que “[...] desenvolver amizades significa viver e aprender junto. Significa intencionalidade, participação na comunidade e inclusão” (STRULLY; STRULLY, 1999, p. 170).

De igual modo, as professoras participantes desta pesquisa-intervenção, reconheceram o valor dos relacionamentos interpessoais para a socialização e para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Entendem, assim, que é preciso “[...] tentar uma aproximação afetiva com o aluno” (**Sônia**) e trabalhar para que os alunos “[...] aprendam a ser mais cooperativos e mais humanos” (**Flora**) (Encontro Coletivo, Casos Elaborados, 28/11/2008).

Lembramos que tais aspectos são extremamente importantes do ponto de vista da Educação Inclusiva, uma vez que as implicações da deficiência intelectual sobre o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos, não deve ser visto como fator impeditivo para que eles tenham a oportunidade de conviver e interagir com os demais, usufruindo das mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que, se utilizado em programas de formação de professores, o presente caso de ensino poderá potencializar a reflexão sobre a inclusão de alunos com deficiência

intelectual, na escola regular, com destaque para o papel da Educação Infantil nesse processo. Se analisado por outros profissionais, permite discutir temáticas como: características do aluno com deficiência intelectual; importância das interações para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais; papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

6.1.8 Caso de ensino elaborado pela professora Liana

No caso *Ensinando e aprendendo com a inclusão*, **Liana**, que é licenciada em Letras e já possui larga experiência profissional, relata um episódio vivido com Isadora, que tem deficiência intelectual³⁶, matriculada em sua turma do 5º ano. Nele a professora descreve ações que empregou no sentido de facilitar a aprendizagem dos conhecimentos relativos à leitura e à escrita pela aluna, nas aulas de Português. Embora se tratasse de uma situação inusitada, afirma que o sentimento “[...] não foi de angústia e, sim, de confiança de que, mesmo com limitações, podemos (e devemos!), enquanto profissionais, realizar um trabalho capaz de contribuir para o progresso do nosso aluno”.

A postura por ela adotada revela uma atitude positiva frente à inclusão da aluna com deficiência intelectual e a crença em suas capacidades e potencialidades. Revela, também, abertura frente ao novo e disposição para aprender com os desafios. Tais aspectos marcam a ação pedagógica desta profissional, que diz ter escolhido este evento específico “[...] porque foi uma situação que me ajudou a crescer [...] obtive sucesso e principalmente porque, com Isadora, aprendi que cada ser humano é um desafio com grandes possibilidades. É só acreditar!”.

Ao iniciar o seu caso de ensino esta professora conta que procurou fazer uma sondagem do nível de conhecimento da aluna com deficiência intelectual em relação à leitura e à escrita³⁷. Nesse processo, constatou que “[...] apesar de escrever de forma compreensível, ela estava sempre “voltando”, pois tinha dificuldade em organizar as suas idéias. Lia

³⁶ Conforme esclarecimento anterior, neste estudo, o termo “deficiência intelectual” está sendo empregado em substituição ao de “deficiência mental”, conforme aprovado na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, 2004. Manteremos, no entanto, o termo original quando se tratar de citações retiradas de publicações e/ou documentos legais, que façam menção à mesma.

³⁷ Dados da pesquisa realizada por Figueiredo e Gomes (2008) indicam que, no tocante à aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças com deficiência intelectual passam por etapas semelhantes às descritas por Ferreiro e Teberosky (1986). Apresentam, portanto, hipótese pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

pequenos textos e histórias com certa fluência, embora não fizesse pontuação. Além disso, interagiu pouco com os colegas, dispersando-se com facilidade”. A professora também observou que: “Isadora gostava muito de ir à biblioteca. Às vezes, ela saía da sala de aula para ficar na biblioteca lendo. Era seu lugar preferido”.

Assim, decidiu iniciar um trabalho individualizado com esta aluna, fora da sala de aula, voltado para o conhecimento da leitura e da escrita, conforme ela mesma descreve:

Passei a ficar com ela nos intervalos, trabalhando estrutura frasal, lendo frases interrogativas, exclamativas, introdução de textos ou finalização. Apresentava trechos ou frases para ela fazer concordância, pontuação, etc. Também trabalhei com ela, a estrutura de um texto: recortava artigos de jornais e revistas em partes, para que organizasse a sequência lógica dos fatos. Ela sentia dificuldade em sistematizar os conteúdos gramaticais. Então, passei a trabalhar nos textos as estruturas mais simples. Com o tempo, seus avanços foram ficando mais evidentes. Ela já fazia descrição de pessoas, acontecimentos ou fatos, demonstrando compreensão do que lia.

Dando continuidade ao caso elaborado, vimos que o apoio extraclasse realizado pela professora não se deu com a intenção de substituir o que era realizado por ela em sala de aula, assumindo, antes, um caráter complementar, no sentido de potencializar as oportunidades de participação da aluna com deficiência intelectual nas atividades propostas em aula. Ao produzir o caso, relata como se deu esse processo:

Enquanto prestava este atendimento mais individualizado, fora da sala de aula, também desenvolvia um projeto de leitura e escrita com a turma. O objetivo maior era incentivar o contato com os livros, desenvolvendo o hábito da leitura. A sistemática era a seguinte: cada aluno pegava um livro na biblioteca, levava para casa e tinha um tempo para fazer a leitura. Depois organizava momentos para que pudessem socializar o que haviam lido. Ficávamos no pátio ou em sala de aula e conversávamos sobre aspectos da história. Perguntava sobre o título da obra, o seu significado e a relação com o que foi lido. Também pedia que descrevessem sobre os personagens e os fatos principais. Instigava os alunos a fazerem a relação entre o que haviam lido e as questões do seu cotidiano, o que mudariam naquela história e como. Também propunha outras formas de interpretação, através de desenhos ou relato de histórias.

Além dos livros, procurava estimular a leitura de outros tipos de textos. Uma atividade muito gratificante era a cópia de pequenos textos retirados de jornais ou revistas, com notícias que os alunos achassem interessante. Também escreviam sobre fatos ocorridos na localidade em que moravam ou vistos na televisão. Os textos eram lidos na sala de aula em que eles eram os “repórteres”. Trocávamos bilhetes e até poesias, muitos dos quais guardo até hoje. Apresentação de jogral era outra atividade que eu gostava muito, pois

sempre via bons resultados, principalmente com os alunos mais tímidos que acabavam surpreendendo. Considero este projeto o mais gratificante na minha trajetória como professora.

Os trechos supracitados servem para elucidar os conhecimentos profissionais em que **Liana** se fundamenta ao lidar com conteúdos de leitura e escrita junto a alunos com e sem deficiência intelectual nas aulas de Português. Demonstra, inicialmente, ter domínio do **conhecimento do conteúdo específico**, o que lhe permite vislumbrar possibilidades de intervenção ajustadas à condição de Isadora e da turma em geral, criando oportunidades de aprendizagem individual e coletiva que evidenciam o seu **conhecimento pedagógico do conteúdo**. Por sua vez, o **conhecimento de conteúdo pedagógico** desta professora pode ser abstraído da compreensão que ela demonstra ter sobre como ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita pelos alunos, reconhecendo a importância das interações sociais e da mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos. Tais conhecimentos e as expectativas em relação às possibilidades do trabalho pedagógico, da aprendizagem e do desenvolvimento da aluna com deficiência intelectual, se reverteram em benefícios para a sua inclusão, fazendo desta, uma experiência de sucesso.

Ao narrar aspectos da sua prática pedagógica, **Liana** também deixa transparecer o seu envolvimento em um *processo de raciocínio pedagógico*. Demonstra, inicialmente, *compreensão* acerca do conteúdo a ser ensinado, enfatizando a relevância social do mesmo em suas aulas, aliada ao entendimento da condição da aluna com deficiência intelectual, considerada “[...] como pessoa ativa, interativa e capaz de aprender” (FIGUEIREDO; GOMES, 2007, p. 50). Frente a isso, a professora decide investir no processo de aprendizagem desta aluna, estudando formas de intervenção que se aproximem de suas reais necessidades. Disponibiliza material de leitura diversificado, explorando textos, tais como: livros, bilhetes, frases, além de revistas, jornais, propagandas de televisão, etc., presentes dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, elenca diferentes procedimentos metodológicos, dentre os quais: reestruturação, reescrita, manuseio de livros, jornais e revistas, conto e reconto de histórias, construção e interpretação de textos a partir de desenhos, etc. Em nossa análise, o tipo de material selecionado e as atividades propostas possibilitaram a *transformação* do conteúdo em ensino, influenciando significativamente a aprendizagem do conteúdo previsto pela aluna com deficiência intelectual e pelos demais.

Ao analisarmos a *instrução*, isto é, a forma como esta professora conduziu as atividades em sala de aula, os procedimentos por ela adotados e a interação que estabeleceu

com a aluna com deficiência intelectual, notamos que ela oferece diferentes tipos de apoio à Isadora, conforme dificuldades observadas em sala de aula. Um desses apoios refere-se ao uso de recortes de frases e/ou de pequenos textos para auxiliar a aluna com deficiência intelectual na organização da informação, segundo a lógica do texto. A professora também ofereceu outros suportes, explorando elementos do próprio texto, como: o título, as imagens, o contexto, os personagens, etc., de modo que os alunos em geral e Isadora em particular fossem capazes de regular seu próprio processo de compreensão acerca do material lido (FIGUEIREDO; GOMES, 2008).

Parece relevante, nesse sentido, o fato desta professora proporcionar o contato com vários gêneros textuais, permitindo que seus alunos reconheçam e se apropriem das características e especificidades de cada um deles. A este respeito, Figueiredo e Gomes (2008) situam que a disponibilização de diversificado material de leitura e o emprego de estratégias, tais como a organização temporal dos fatos presentes no texto e o reconto oral, a fim de elencar os principais eventos da história, auxiliam a produção escrita do aluno com deficiência intelectual, servindo, também, como elemento motivacional, uma vez que, esses alunos podem apresentar dificuldades para realizar o reconto de uma história com certa complexidade de idéias se comparado à produção de textos com imagens e à escrita de um bilhete, por exemplo.

Observamos, ainda, que a professora, em sua prática, lida com a leitura e a escrita de modo significativo para os alunos, mobilizando seus conhecimentos anteriores e resgatando suas vivências, de modo que estas possam ser transpostas para o material escrito. Tudo isso contribui, segundo afirma Lustosa (2009b), para a sistematização de situações de ensino-aprendizagem mais próximas da realidade e das possibilidades dos alunos evitando, assim, práticas artificiais de leitura e escrita, isto é, sem relação com o contexto de vida do aluno.

Olhando mais atentamente para a prática desenvolvida pela professora **Liana**, observamos que ela assume uma importante postura de mediadora entre os alunos e o conteúdo abordado. Sobre isso, importa resgatar que a

[...] mediação do adulto e a interação que os alunos com deficiência mental estabelecem com o universo da escrita, influenciam significativamente na evolução conceitual dos mesmos na língua escrita. Normalmente, os alunos que interagem satisfatoriamente com seus professores, com seus pares, e também com o objeto de conhecimento, apresentam melhores resultados se comparados àqueles que têm dificuldades nas suas formas de interação. Parece que a relação com o conhecimento está ligada à forma de relação com o outro (FIGUEIREDO; GOMES, 2008, p. 177).

Em suma, diríamos que o favorecimento de eventos de letramento, a disponibilização de material impresso de leitura, os procedimentos adotados, bem como as atividades desenvolvidas, permitiram à professora realizar constantes ajustes dos conteúdos, relativos à leitura e à escrita, à condição da sua aluna com deficiência intelectual, exercendo significativa influência sobre a aprendizagem da leitura e da escrita por parte desta.

Notamos que, através da *avaliação* realizada de forma contínua e processual, a professora **Liana** atenta para a aprendizagem dos conteúdos e o valor desta para o desenvolvimento da aluna com deficiência intelectual na sua integralidade. Considera, ainda, que as aprendizagens de leitura e escrita, obtidas pela aluna no contexto da sala de aula, foram extremamente significativas para o seu contexto de vida diária, tornando-se mais autônoma e confiante, passando a interagir melhor com seus pares. Prova disso é quando descreve que Isadora, juntamente com ela, passou a realizar atividades extras, em um centro que prestava atendimento para pessoas com deficiência. Pelo relato, abaixo, temos uma noção do esforço e do compromisso desta profissional em contribuir para o avanço pedagógico e social da aluna, extrapolando as funções que exercia na escola regular, campo desta investigação:

Com autorização da família, Isadora passou a frequentar esta associação. Íamos juntas até o núcleo onde aconteciam atividades artísticas e de informática. Líamos tudo pelo caminho, as placas, o letreiro do ônibus, folhetos, etc., e assim ela foi adquirindo maior autonomia, aprendeu a pegar um ônibus e andar sozinha para alguns lugares, já que antes ficava apenas em casa, na dependência de alguém para ir de um local a outro.

Concluimos, assim, com base em Figueiredo e Gomes (2008, p. 172), que, ao avaliar esta aluna, a professora buscou contemplar não somente “[...] os avanços na escrita, mas também os ganhos na aquisição de atitudes tais como: cooperação, participação e interação no grupo, bem como maior interesse por atividades relacionadas à leitura e a escrita”. O fragmento a seguir, elucida esse aspecto:

Todo esse trabalho contribuiu para uma participação mais efetiva de Isadora nas atividades realizadas em sala de aula. Percebi que ela, embora tímida, já se mostrava mais motivada e envolvia-se mais nas tarefas propostas. O seu relacionamento com os colegas também melhorou, mas, às vezes, ainda tinha dificuldades em se expressar no grupo. Nesses momentos, procurava conversar com ela individualmente sobre o que havia lido.

Nesse sentido, a avaliação pode promover processos de *reflexão* frente ao ensino realizado, o que pôde ser verificado pela análise que a professora faz, neste caso de ensino, sobre a relevância desta experiência para o seu próprio modo de aprender a docência. Uma *nova compreensão* acerca do seu ensino também foi possível quando, ao concluir a escrita do seu caso, relata mudanças na sua forma de atuar, conduzidas pela experiência vivida com Isadora, em que passou a perceber a importância de centrar o seu ensino no aluno, respeitando o seu ritmo e os interesses próprios como fator de inclusão. Sobre isso afirma:

A convivência com Isadora fez a diferença no meu trabalho como professora. Antes eu era muito presa às prescrições, normas e regras. Mas, no decurso dessa experiência, fui percebendo a necessidade de mudar, respeitando o tempo e vendo as capacidades de cada um. Penso que foi isso que contribuiu para o sucesso desta experiência em que consegui identificar os interesses e as necessidades de Isadora, trabalhando a partir deles. Hoje, sei que mais importante que tudo é observar bastante, buscar identificação, conhecimento dos interesses, das fragilidades.

No coletivo, observamos que as professoras participantes da pesquisa fizeram uma avaliação positiva da prática desenvolvida por **Liana**, identificando alguns aspectos que, segundo elas, teriam favorecido o processo de apropriação da leitura e da escrita pelos alunos e, particularmente, por Isadora, personagem central do caso elaborado. O primeiro diz respeito à forma como empregou os textos em sala de aula, instituindo práticas para o ensino da leitura e da escrita, que ultrapassam a simples aquisição de códigos pelos alunos. Deixam transparecer, assim, a concepção de que saber ler e/ou escrever apenas não basta para a inserção do indivíduo na sociedade: “[...] porque ler não é só juntar as letras, ele [o aluno] precisa entender o que está lendo” (**Ana**, Encontro Coletivo, Casos Elaborados, 28/11/2008).

Ou seja, para que um aluno tenha condições de se envolver em práticas sociais de leitura e escrita, abarcando, por exemplo, a produção de um bilhete, o preenchimento de um formulário ou a criação de um anúncio, além da capacidade de ler com autonomia artigos de jornais ou revistas, exercendo certa crítica sobre eles, é preciso que sejam instituídas práticas de ensino baseadas na perspectiva do letramento³⁸. Ferreira (2007a) entende ser este um caminho possível para orientar o percurso educacional de alunos com deficiência intelectual,

³⁸ Letramento pode ser entendido tanto o processo como o estado de imersão do sujeito em práticas sociais que usam a escrita e outras formas icônicas, como sistema simbólico, para tornar significativas as práticas discursivas, nas quais concorrem diferentes níveis de habilidades de ler e escrever (FERREIRA, 2007a).

favorecendo processos dialógicos na sala de aula, tendo o professor como principal interlocutor, capaz de auxiliar na articulação de sentidos sobre as tarefas, independente do nível de habilidades de leitura e escrita dos alunos. Compartilhamos, assim, da visão da autora ao dizer que:

Nesta nova possibilidade, procedimentos pedagógicos podem ser viabilizados para estes alunos, no conjunto do que é proposto para todos, o que favorece a superação das atitudes de não ensinar, condição da exclusão sistemática deste aluno, no interior das salas de aula (FERREIRA, 2007a, p. 108).

O segundo aspecto refere-se à motivação dos alunos em aprender, pois, conforme afirmou a professora **Sônia**, é importante “[...] trabalhar com o interesse da criança, desenvolver trabalhos que estimulem, que ele queira participar, porque também querer fazer uma coisa que a ele não interessa não vai ajudar em nada, não vai ter proveito nenhum” (Encontro Coletivo, Casos Elaborados, 28/11/2008).

Destacamos, nesse sentido, que além de trabalhar a partir dos interesses da aluna com deficiência intelectual, **Liana** não se prendeu a uma única estratégia de ensino, procurando diversificar as atividades e o tipo de material lido, propondo a escrita de bilhetes, a pesquisa em jornais e revistas, como forma de motivar os alunos, que, segundo ela, implicavam-se nesse tipo tarefa. Isso corrobora com o que fora observado por Figueiredo e Gomes (2008) em sua pesquisa, ou seja, que os alunos apresentam motivações diferentes conforme o tipo de atividade solicitada, envolvendo-se mais efetivamente naquelas com alguma funcionalidade imediata, como a escrita do próprio nome ou a produção de um bilhete.

Outra atividade considerada significativa pelo grupo investigado e, aparentemente, pouco explorada pela protagonista deste caso de ensino, se refere à produção de textos coletivos. Chegam a afirmar que tal estratégia já faz parte da sua rotina pedagógica, independente de terem ou não alunos com deficiência em suas salas de aula: “[...] a gente já faz muita coisa, trabalha a produção coletiva de textos com a turma, mesmo sem ter aluno com deficiência na sala” (**Flora**, Encontro Coletivo, Casos Elaborados, 28/11/2008).

Reyes (2000), em estudo que teve como foco o processo de aquisição da língua materna por meio da produção de textos, considerando as múltiplas possibilidades de interação em sala de aula, situa a importância desta atividade para alunos com histórico de fracasso escolar. Concluiu, nesse sentido que, pela produção de textos, os alunos têm condições de questionar suas hipóteses em relação à escrita das palavras, bem como

confrontá-las com a linguagem oral. Através das interações estabelecidas neste tipo de produção há a exploração da diversidade de idéias e opiniões, de modo que cada um passa a refletir e questionar as suas hipóteses, elaborando novas. Nesse processo vai modificando a sua relação com a linguagem escrita, construindo e transformando o conhecimento individual.

Por fim, o terceiro aspecto diz respeito às expectativas positivas da professora em relação à aluna com deficiência intelectual, desenvolvendo uma prática norteada pelo respeito aos ritmos e às capacidades individuais, contrariando, assim, a perspectiva de um ensino pautado em julgamentos pré-concebidos a respeito de suas (*im*)possibilidades de aprendizagem. Conforme discutido em outros momentos deste estudo, as expectativas docentes, lançadas sobre o aluno com necessidades educacionais especiais, influenciam na maneira como desenvolvem o seu ensino, nas interações estabelecidas entre professor e aluno e, em alguns casos, na aprendizagem destes.

Aspecto semelhante foi apontado na pesquisa realizada por Lustosa (2009a), ao investigar práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas por professoras que atuavam em turmas de alunos com e sem deficiência intelectual. Verificou, nesse sentido, que a boa receptividade quanto à inserção desses alunos na classe “[...] é um aspecto que vem influenciar positivamente, visto que as relações que se estabelecem com o aluno (com deficiência mental) em sala de aula passam também por esse eixo” (p. 7).

Por certo, o compartilhamento desta experiência com as demais participantes da pesquisa, serviu para a identificação de um conjunto de estratégias passíveis de serem utilizadas no ensino da leitura e da escrita junto a alunos com algum déficit intelectual inserido na classe regular, em que pese o fato de que estas pouco diferem daquelas comumente empregadas com os demais. A fala da professora **Célia** é elucidativa desse aspecto: “[...] quando você tem um aluno que não consegue ler, todos estão avançando e aquele ali não consegue... isso também não é uma inclusão que você tem que fazer? Você não vai procurar estratégias? Claro que vai! É a mesma coisa com o aluno com deficiência” (Encontro Coletivo, Casos Elaborados, 28/11/2008).

Nesse ínterim, análises realizadas a partir deste caso de ensino confirmam a importância de que sejam oferecidas múltiplas situações de leitura e escrita aos alunos com deficiência intelectual, pois quando estes

[...] dispõem de oportunidades de ensino formal de leitura e escrita e quando convivem em contextos no qual existem leitores proficientes, eles se beneficiam com essas práticas. Sabe-se que nos contextos onde se lê e se

franquia material de leitura, há maior participação e interesse desses alunos por material escrito, sejam livros, revistas, jornais ou gibis (FIGUEIREDO; GOMES, 2008, P. 162).

A partir dessa experiência, a professora **Liana** menciona a entrada da aluna com deficiência intelectual em sua sala de aula, como fator de aprendizagem profissional: “Aprendi que cada pessoa além de ser um desafio, nos ensina, nos faz crescer. Só lidando com Isadora, vi o quanto cresci, o quanto me abri para aprender”. Isso confirma a importância da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes do ensino regular para os processos de aprendizagem da docência, evidenciando que a preparação da escola para trabalhar na perspectiva da inclusão não se faz de forma apriorística, mas na própria relação entre sujeitos.

Para ela, a escrita deste caso de ensino constituiu-se em um momento de reflexão sobre a sua prática e em oportunidade de sistematização da própria experiência a ser compartilhada: “Ao escrever esse caso, fiz o que nunca tinha parado para fazer: analisar para descrever as situações”. Considerando o potencial reflexivo da estratégia de elaboração de casos de ensino, acreditamos que este relato também pode orientar o trabalho de outros profissionais que tenham acesso a ele.

Nesse sentido, enfatizamos que este caso de ensino, ao abordar práticas pedagógicas em leitura e escrita junto a uma aluna com deficiência intelectual na classe regular serve como um subsídio a mais para questionar as perspectivas dos professores acerca das condições de aprendizagem e possibilidades de interação social desses alunos. Também pode servir como fonte de discussões sobre o papel da mediação/intervenção pedagógica em leitura e escrita (individual e do grupo) para a construção do conhecimento pelos alunos, em particular, para os que têm deficiência intelectual. Pode orientar, ainda, discussões em torno do conceito de letramento como principal organizador da adaptação da proposta curricular para alunos com deficiência intelectual, haja vista a condição de iletrado de muitos desses alunos.

6.2 ELABORAÇÃO DE CASOS DE ENSINO E PROCESSOS REFLEXIVOS DE PROFESSORAS QUE ATUAM EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

Consideramos, neste estudo, o potencial reflexivo dos casos de ensino enquanto ferramenta capaz de auxiliar o professor na construção e/ou reconstrução do conhecimento profissional da docência (MIZUKAMI, 2000). Depreendemos que a elaboração dos casos de ensino pelas professoras participantes desta investigação favoreceu o seu envolvimento em processos reflexivos, entendidos como relevantes para o seu desenvolvimento profissional. Desta forma, a elaboração de casos de ensino, ao possibilitar que práticas sejam descritas, assume importante papel na sistematização dos conhecimentos e das teorias pessoais que embasam a ação docente, além de permitir que aprendizagens possam fluir.

Ao solicitar às professoras que elaborassem um caso de ensino com base em situações vivenciadas, envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais, incluímos, nas orientações fornecidas para a produção do caso, algumas questões para serem respondidas ao final da construção do caso, a saber: por que você escolheu descrever esta situação? O que você aprendeu ao viver essa situação? O que você aprendeu ao escrever sobre esse caso de ensino? Por meio da elaboração dos casos e das respostas dadas a essas questões, pudemos verificar o envolvimento das professoras participantes desta pesquisa-intervenção nas dimensões da reflexão adotadas para análise desta temática.

Ao produzirem um caso de ensino, essas professoras descrevem, a exemplo da fase de análise de casos já elaborados, conteúdos que ensinaram ou tentaram ensinar aos seus alunos, objetivos que orientaram suas práticas e tomadas de decisão na classe, as relações estabelecidas com os alunos (considerando suas diferenças, seus conhecimentos prévios, seu ritmo e nível de aprendizagem), os recursos materiais e as estratégias de ensino que selecionaram para o desenvolvimento das aulas, bem como as formas de avaliação empregadas. Logo, podemos afirmar que estas profissionais se envolveram no que chamamos aqui de *primeira dimensão* da reflexão sobre a sua prática pedagógica, ainda que o façam sob diferentes matizes e com níveis distintos de aprofundamento e detalhamento dos episódios descritos.

Importante salientar que o processo de escrita dos casos não foi livre de impasses e dificuldades visto que, enquanto algumas professoras mostravam disposição para relatar aspectos da sua prática pedagógica junto a alunos com necessidades educacionais especiais,

outras, no entanto, apresentavam uma postura reticente, indicativa, muitas vezes, do receio de se expor, de se mostrar, e ser julgada por isso. Esta parece ter sido a situação de **Sônia** que, no ano em que a pesquisa foi realizada, trabalhava com Jéssica, aluna com Síndrome de Asperger. Curiosamente, no dia reservado à socialização e discussão dos casos elaborados, na escola, ela optou por relatar uma situação de ensino vivenciada em outro momento da sua carreira profissional: “No caso, eu tenho também a questão da Jéssica que está me angustiando bastante, mas não foi a que eu resolvi relatar”. Quando questionada, em um momento posterior, sobre os motivos da sua escolha, ela respondeu: “[...] não escrevi sobre a Jéssica porque ia mexer com muita coisa e alguém poderia não gostar”. Resta aqui a dúvida: esse “alguém” poderia ser ela própria? Somente após a nossa intervenção é que a professora se mostrou disposta e confiante para escrever sobre a experiência vivida com Jéssica, que tanta angústia lhe causava. Fato semelhante ocorreu com a professora **Clara** ao dizer que não pretendia relatar uma situação envolvendo seu aluno com paralisia cerebral, “[...] porque eu não fico muito entusiasmada em escrever sobre essa situação”; e com a professora **Dalva** que, logo de início, afirmou não ter interesse em elaborar o seu próprio caso “[...] não, eu não vou relatar esse caso”.

Outras professoras, ainda que não tenham verbalizado desta forma, também nos davam indícios de sua resistência em escrever um caso. Nesse sentido, a falta de tempo e a própria dificuldade em selecionar um episódio que pudesse ser transformado em um caso de ensino foram pontuadas pelas professoras que, em diversos momentos, se reportaram à pesquisadora afirmando não saberem, ao certo, que aspectos da sua prática seriam relevantes para constarem do seu relato. Justificavam, em geral, que não viam como a sua experiência poderia auxiliar outros profissionais a lidarem com a inclusão. Oscilavam, assim, entre o medo de se expor e o desejo de compartilhar e refletir sobre as práticas desenvolvidas na escola, aprendendo com a própria experiência e a das colegas.

Acreditamos que a resistência evidenciada pelas professoras do estudo guarda relação, dentre outros aspectos, com o fato de que o exercício de reflexão, individual e/ou coletivo, sobre uma situação específica de ensino e escrever sobre ela não é um processo comum aos profissionais da área educacional. Com efeito, a opção pela elaboração do seu próprio caso de ensino, já representa um ganho e aponta para a disposição dessas professoras de refletir sobre a própria prática e sobre o processo educacional inclusivo, visando romper com aquilo que suscita resistência (JESUS, 2003).

Esses dados confirmam aqueles referendados por Richert (1992), ao constatar as resistências de muitos professores em escrever sobre o seu trabalho. Essa resistência, segundo

ele, está atrelada à idéia de que a docência é uma profissão do “fazer” e não do “escrever”. É fato, portanto, que os professores dispõem de pouco tempo ou oportunidade para falar sobre o que sabem e, muito menos, para escrever sobre isto. Deste modo, os casos escritos, bem como a redação de casos, oferecem uma oportunidade para ser criado um registro do que os professores sabem sobre seu trabalho e como eles sabem disso. Oferecer momentos para que os professores possam escrever sobre suas experiências pedagógicas parece representar, assim, o caminho para minimizar tais resistências, tornando essa tarefa mais fácil e melhor compreendida pelos docentes, como uma forma de desenvolvimento profissional.

A partir da elaboração dos casos de ensino, as professoras parecem ter alcançado uma *segunda dimensão* dos processos de reflexão, ao apontarem conhecimentos, crenças, valores e concepções que orientam sua ação pedagógica. De acordo com Richard (1995), os conhecimentos e as crenças que os docentes possuem acabam por guiar suas ações. Esse autor também argumenta que as expectativas do professor em relação a um aluno em particular ou em relação à turma toda afetam, substancialmente, o estilo de interação e de relação estabelecida entre ele e seus alunos e, em alguns casos, o que os alunos aprendem.

Logo, o processo de elaboração de casos de ensino revela que as práticas docentes não existem no vazio. Elas são permeadas pelos conhecimentos, valores, crenças e concepções que estes têm acerca do ensino, da aprendizagem, dos alunos, da escola e do seu próprio papel enquanto profissionais, interferindo em todo o processo de raciocínio pedagógico vivenciado pelas professoras.

Observamos, nesse sentido, aspectos comuns que marcam os relatos do grupo participante desta investigação. De um modo geral, essas professoras destacam suas crenças e concepções relativas, especialmente, às características dos alunos com necessidades educacionais especiais, às limitações e dificuldades destes em aprender como uma forma de justificar suas (não) ações em sala de aula. Por outro lado, enquanto algumas afirmam que para incluir não há receita, existem aquelas que insistem na idéia de uma preparação prévia para ensinar esses alunos, como condição essencial para que a inclusão se efetive nas escolas.

Tais crenças e concepções parecem influenciar - para o bem e/ou para o mal - a ação pedagógica das professoras, logo que entram em contato com a diferença destes educandos. As reações destas professoras, ao se depararem com o aluno com necessidades educacionais especiais, indicam que vislumbram desde uma verdadeira possibilidade de crescimento, aprendizagem e aprimoramento pessoal e profissional até um verdadeiro empecilho ao desenvolvimento da sua prática. Notamos, assim, que enquanto algumas conseguem reverter esse quadro, outras permanecem mergulhadas em um mar de descrença e impossibilidades.

Gostaríamos de destacar, aqui, o valor dos encontros para discussão dos casos de ensino elaborados pelas professoras do estudo, para desmistificar algumas dessas crenças, como, por exemplo, no caso de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, sobre os quais paira a visão de “excelência” em todos os campos do saber e do fazer, ou ainda, que se trata de pessoas com grande potencial, porém, rebeldes e indisciplinados. Dito de outro modo, a partir da discussão dos casos de ensino elaborados pelas professoras deste estudo, foi possível problematizar sobre o protótipo de aluno que povoa o imaginário das professoras, bem como “[...] foi possível argumentar que tais atitudes e ações podiam caracterizar o que acontecia no cotidiano escolar” (JESUS, 2003, p. 111). Sob essa ótica, as dificuldades de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais tomam a proporção das dificuldades dos professores em ensiná-los.

Uma *terceira dimensão* dos processos reflexivos também parece ter sido alcançada por estas professoras, na medida em que, ao relatarem seus casos de ensino, expressam mudanças nas formas de conceber e de atuar frente ao aluno com necessidades educacionais especiais. Demonstram, portanto, disposição para refletir sobre a sua prática, sobre o seu contexto de trabalho e sobre os alunos, com a clara intenção de reorientar as suas ações, a fim de garantir a aprendizagem de todos.

A escrita dos casos surgiu como uma possibilidade de sistematização de suas práticas, suscitando dúvidas e questionamentos sobre o trabalho que desenvolvem. Os casos produzidos sugerem, portanto, o compromisso dessas professoras para com o seu ensino e, apesar das adversidades que caracterizam o seu cotidiano profissional, mostram-se capazes de tomar decisões, fazendo opções teórico-metodológicas, de modo a adequar o seu ensino ao público por elas atendido.

Convém atentar, porém, que para algumas profissionais, a revisão da própria atuação surge como um processo doloroso e difícil de ser concretizado. Por isso, embora comprometidas com o seu trabalho, sentem-se incapazes de atuar na perspectiva de ensinar a todos e apresentam dificuldade em romper com determinados conhecimentos e práticas que compõem o seu repertório pedagógico.

Isso acarretou, por vezes, uma postura pouco crítica quanto às possibilidades de intervenção dessas professoras, supervalorizando as dificuldades e as limitações dos alunos e do próprio contexto escolar em que estão inseridas, como obstáculos à sua atuação pedagógica. Índícios de crítica às próprias posturas profissionais puderam ser evidenciadas, de maneira mais contundente, a partir da socialização e discussão dos casos elaborados. O tempo para reflexão coletiva parece ter atuado como condição para estimular o desejo de mudança,

na medida em que o grupo era convocado a rever atitudes e práticas e, com isso, o seu papel no processo inclusivo. Concordamos com Alarcão (2004, p. 45), quando argumenta que “[...] é preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência” se quisermos, de fato, promover uma prática educacional inclusiva nas escolas.

As professoras do ensino regular também evidenciaram, nos casos elaborados, capacidade de avaliação e de revisão do ensino que desenvolvem, bem como dos conhecimentos profissionais que possuem, com indícios de mudanças em suas formas de pensar e agir, avançando em direção ao alcance da *quarta dimensão* dos processos reflexivos. Os episódios descritos indicam a complexidade que marca a sala de aula devido à multiplicidade, simultaneidade e imprevisibilidade de situações com as quais as professoras precisam lidar quase sempre de forma imediata, tendo, em geral, pouco tempo para refletir sobre elas.

De acordo com Mizukami (2000, p. 143):

Professores lidam diariamente com situações complexas e, considerando o ritmo acelerado das atividades e as múltiplas variáveis em interação, há pouca oportunidade para que possam refletir sobre os problemas e para que possam trazer seus conhecimentos à tona para analisá-los e interpretá-los.

Verificamos, através da estratégia de elaboração de casos, que a reflexão distanciada do momento da ação, possibilitou a estas professoras realizarem uma releitura de suas práticas, ressignificando a experiência vivida. Os relatos revelam um esforço de avaliação e auto-crítica do trabalho desenvolvido, resultando em aprendizagem. Nesse exercício, muitas vezes, as professoras tiveram suas certezas abaladas, com lugar para dúvidas e indagações sobre o próprio ensino, em que pese a necessidade de mudanças com vistas ao desenvolvimento de uma prática de ensino pautada no princípio da inclusão.

Ao lançarem um olhar mais crítico sobre suas formas de atuar e pensar o seu ensino, essas professoras passaram a conceber novas hipóteses sobre como intervir pedagogicamente em turmas com alunos com necessidades educacionais especiais, construindo e reconstruindo seus conhecimentos profissionais. Esse aspecto é de suma relevância para o contexto da Educação Inclusiva, pois viabiliza a revisão das estratégias de intervenção empregadas pelos professores e a influência destas sobre a aprendizagem do aluno. Além disso, permite ao professor assumir novas posturas, responsabilizando-se pela aprendizagem de todos os educandos. Tal constatação vai ao encontro do que afirma Sadalla (2006, p. 03): “A releitura

da situação pode favorecer uma mudança de atitude, uma reorganização de procedimentos, a percepção de possíveis contradições entre o que fez e o que poderia ter sido feito, ou ainda, a intencionalidade da situação exitosa”.

É importante situar que nem todas as professoras conseguiram, na descrição do seu caso de ensino, alcançar essa dimensão da reflexividade docente. Isso sugere, a exemplo do que constatou Nono (2005), a necessidade dos professores terem mais oportunidades de descrever e analisar suas formas de atuação, retomando a escrita do próprio caso. Sob outra ótica, tal fato também aponta para a importância dos momentos de discussão coletiva, desenvolvidos no presente estudo, com o intuito de revisar o próprio ensino que desenvolvem.

Um ponto forte desta intervenção parece ter sido a possibilidade das professoras compartilharem suas produções no grupo. Ao refletirem coletivamente sobre as diversas situações vividas no cotidiano da prática pedagógica e os dilemas que enfrentam no trabalho junto a alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em suas salas de aula, essas professoras foram capazes de identificar e avaliar estratégias de intervenção por elas empregadas, buscando soluções para os problemas que enfrentam.

Se, por um lado, a elaboração dos casos pelas professoras do estudo, possibilitou um movimento inicial de reflexão sobre a própria prática, com a explicitação de crenças, valores e conhecimentos que estão na base de sua atuação, por outro, o compartilhamento e a discussão coletiva de tais casos parece ter contribuído para a revisão e a reconstrução desses conhecimentos e para o envolvimento das mesmas em um *processo de raciocínio pedagógico*, ainda que de forma parcial. Nisso, algumas professoras, a exemplo de **Dalva**, ao relatarem suas experiências no grupo conseguiram alcançar, com auxílio das colegas, uma *nova compreensão* acerca do seu ensino com a possibilidade de retomada das atividades desenvolvidas. Esta atividade mostrou-se extremamente significativa, pois permitiu o aprofundamento dos temas abordados nos casos e a revisão de determinadas concepções docentes com possibilidades de mudanças.

Em outras palavras, a discussão coletiva dos casos elaborados pelas participantes do estudo permitiu que percepções individuais fossem problematizadas, levando à revisão e/ou confirmação de determinadas concepções e ações docentes. Esse momento de reflexão coletiva mostrou-se de suma relevância, uma vez que as posturas individuais não prescindem do coletivo e vice-versa.

Uma vez pontuadas as dificuldades vividas em cada caso e discutidas as possibilidades de intervenção para melhoria da prática pedagógica de modo que esta se torne mais efetiva, atendendo aos princípios da Educação Inclusiva, as professoras participantes da

pesquisa, em um processo de reflexão coletivo e colaborativo, listaram uma série de aspectos que necessitavam melhorar para trabalho na diversidade.

Trata-se de sugestões que extrapolam o âmbito da sala de aula e da ação isolada do professor, as quais poderiam ser categorizadas sob três eixos principais: atitudinal, pedagógico, organizacional. No âmbito atitudinal, a ênfase recai sobre a necessidade da escola, como instituição, assumir o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos; do professor estar sempre disposto/aberto à mudança; de ser sensível e acolher as diferenças trabalhando a solidariedade e o respeito; de buscar ajuda junto a outros profissionais dentro e fora da escola. No âmbito pedagógico, ou seja, de sala de aula, as professoras destacam a importância de trabalhar com os pares, de adaptar atividades e materiais pedagógicos de acordo com a condição do aluno, empregar a metodologia de projetos, oferecer atendimento individualizado em sala de aula, além de seqüenciar conteúdos extensos. Já no âmbito organizacional, pontuam a necessidade de contar com profissional de apoio dentro e fora da sala de aula; participação em cursos de formação de forma periódica; momentos para troca de experiências na escola; estabelecer parcerias com escolas especiais; promover encontros com a família para sensibilização e conscientização sobre as condições dos alunos.

Embora não seja nosso objetivo analisar possíveis mudanças provocadas na escola, no ano seguinte, ao retornarmos à escola, percebemos que algumas modificações, cogitadas no período desta pesquisa-intervenção, já estavam sendo implementadas. Relatos espontâneos de algumas professoras apontaram o trabalho a partir de projetos, inclusive com auxílio da informática e o apoio pedagógico realizado em sala de aula e em sala de recursos, como parte dessas mudanças. Isso indica que as professoras começam a dar uma atenção maior, no aspecto pedagógico, aos alunos com necessidades educacionais especiais, investindo em sua escolarização.

Com base no acima exposto, entendemos que a elaboração de casos de ensino pelas professoras da escola investigada, ao permitir que estas se distanciem de sua ação, favoreceu o processo reflexivo e a tomada de consciência de aspectos que precisam ser melhorados na sua prática pedagógica. A escrita de casos parece ter facilitado a sistematização de experiências pedagógicas inclusivas, servindo de estímulo à reflexão e à renovação da prática pedagógica. Ademais, a utilização dessa estratégia serviu para ilustrar processos de aprendizagem da docência vividos pelas professoras do estudo e contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Entretanto, os dados apontam que sem as discussões coletivas algumas destas profissionais, provavelmente, não teriam tido a oportunidade de olhar mais criticamente para

sua atuação, de forma capaz de incitar uma melhor compreensão e transformação da mesma. Os casos elaborados sugerem, assim, a importância dos professores poderem se envolver continuamente em processos reflexivos de modo a promover revisão, avaliação e transformação de suas práticas.

Para ilustrar o que acabamos de descrever, apresentamos algumas falas, representativas das opiniões das professoras participantes desta pesquisa-intervenção acerca da relevância da estratégia de elaboração e discussão de casos para seus processos de aprendizagem da docência e para despertá-las para a importância do seu papel frente à inclusão.

Eu acho que apesar de ser nova, a metodologia foi boa porque a gente passou a pensar em casos reais que aconteceram, e a partir desses casos reais passamos a pensar na nossa escola, casos que a gente tem aqui, ou casos que a gente já vivenciou [...]. Para além do envolvimento para refletir, escrever, o mais importante pode ter sido essa “mexida” que você [referindo-se à pesquisadora] pode ter provocado em nós (**Ana**, Avaliação Final, dez./2008).

Eu me senti até “sortuda”, pois foi o primeiro ano que trabalhei com um aluno com necessidades educacionais especiais e já tive a oportunidade de participar desse curso. Eu acho que não tinha noção do quanto eu poderia fazer a diferença na vida desse aluno. Foi como se eu despertasse para isso (**Clara**, Avaliação Final, dez./2008).

Apreendi muito com a troca de experiências, os casos estudados, foi uma formação continuada voltada para a inclusão de uma forma muito diferenciada, diferente das tantas que eu já participei e acredito que deixou um grande aprendizado para todos nós (**Flora**, Avaliação Final, dez./2008).

E outra coisa, [...] que é a dificuldade de conseguir colocar, relatar casos como se a gente nunca tivesse vivido, e vivemos tantos, [...], eu quero ter um registro, a partir de agora [...] Então, eu quero fazer esse registro, eu quero pra mim isso, até pra eu me avaliar, pra ver desse tempo pra cá, o que vem mudando, acho que a idéia era essa que a gente refletisse e procurasse melhorar e eu acho que valeu, e muito! (**Sônia**, Avaliação Final, dez./2008).

Reafirmamos, assim, a necessidade disponibilizar espaços que proporcionem o encontro entre os profissionais que trabalham nas escolas, para que possam compartilhar experiências e refletir sobre suas práticas, em prol da elaboração de estratégias de enfrentamento para as situações vivenciadas no ambiente escolar. Desta feita, consideramos que os casos de ensino, por retratarem experiências vividas no cotidiano escolar, podem servir como um dos instrumentos capazes de viabilizar o estabelecimento de trocas e o diálogo entre os pares, confrontando idéias e práticas, e como estímulo à tomada de decisões sobre os rumos da própria ação pedagógica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As referências adotadas nesta investigação relacionaram-se, principalmente, à Educação Inclusiva, aos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores, à base de conhecimento para o ensino e às possibilidades dos casos de ensino, enquanto estratégia capaz de articular a formação continuada de professores em geral e, mais especificamente, daqueles que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Tendo em vista o percurso teórico trilhado no presente estudo, procuramos investigar as possíveis contribuições do uso de casos de ensino, enquanto estratégia investigativa e formativa, para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores que atuam em ambiente escolar inclusivo. Buscamos, assim, a partir de uma ação de formação continuada centrada na escola, investigar possibilidades dos casos de ensino enquanto ferramenta metodológica: fomentar processos de reflexão docente sobre a prática pedagógica; explicitar os componentes da base de conhecimento para o ensino; analisar os processos pelos quais os professores do ensino regular constroem, organizam e utilizam seus conhecimentos ao vivenciar, descrever e analisar situações de ensino ocorridas em contexto escolar específico.

Os resultados obtidos com esta pesquisa nos forneceram subsídios para a formulação de algumas considerações sobre as possibilidades e as limitações do uso dos casos de ensino enquanto estratégia articuladora da formação continuada de professores de uma escola da rede regular de ensino de Natal/RN, cuja proposta pedagógica vem sendo anunciada como inclusiva. Nesse sentido, procuramos destacar as possíveis implicações e contribuições do uso da estratégia de casos para o estabelecimento de processos reflexivos pelas professoras do estudo e para a explicitação e ampliação dos conhecimentos profissionais, revertendo-se em benefícios para a aprendizagem de todos os alunos.

De modo geral, com base na análise dos dados, podemos afirmar que os casos de ensino e método de casos oportunizaram a descrição, pelas professoras participantes do estudo, de suas práticas pedagógicas, estimulando a reflexão sobre suas trajetórias profissionais e seus processos formativos. Nesse percurso, evidenciaram sentimentos, crenças e concepções que perpassam suas práticas, bem como desafios e dilemas vivenciados no seu cotidiano de trabalho junto a alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na classe regular.

As análises das professoras em torno das situações presentes nos casos de ensino apontaram que as reações e o modo como cada uma vivencia a realidade inclusiva guarda relação com os conhecimentos que possui, com as interações que estabelece com os pares, com as condições e o apoio oferecido no ambiente de trabalho, com a maneira como percebe a diferença/deficiência e suas implicações para a aprendizagem dos alunos, além da percepção quanto às possibilidades de estarem continuamente aprendendo por meio da experiência.

Os dados assinalam a adequação do uso da estratégia de casos para promover processos de reflexão docente sobre o seu fazer pedagógico, estabelecendo relações entre as situações relatadas nos casos e a própria experiência em sala de aula. Nesse sentido, os casos de ensino representaram para as professoras um momento para pensarem sobre seus modos de ensinar, favorecendo, assim, a emergência de uma postura reflexiva. São importantes ferramentas de investigação e sistematização da prática, contribuindo para a explicitação e a tomada de consciência, por parte das professoras do estudo, das crenças, concepções e conhecimentos que embasam suas ações em sala de aula.

Algumas crenças sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e suas condições de aprendizagem revelaram que estereótipos e preconceitos, baseados no senso comum, ainda marcam as interações estabelecidas no meio escolar. As análises das professoras em torno dos casos de ensino mostraram que a visão acerca desses alunos interfere na maneira como elas pensam e desenvolvem o seu ensino - seleção e organização de materiais pedagógicos, estratégias de ensino, avaliação do aluno, etc. - servindo, inclusive, para justificar um maior ou menor investimento no processo de escolarização dos mesmos.

Com esta intervenção, crenças e concepções apresentadas pelas professoras do ensino regular puderam ser questionadas, revistas e, em alguns casos, modificadas. Por esse ângulo, acreditamos que o trabalho envolvendo os casos de ensino, na escola campo da investigação, contribuiu para a instalação de um movimento inicial, de reconstrução da identidade do professor do ensino regular que, historicamente, não se concebeu como professor de alunos com deficiência. Observamos, assim, mudanças na postura e nas atitudes de algumas profissionais, que passaram a ter um olhar mais atento às reais necessidades educacionais dos alunos com necessidades educacionais especiais, resultando em alterações na condução do processo de ensino-aprendizagem.

Isso indica mudanças, também, em relação à visão sobre o papel do professor do ensino regular e do profissional de apoio, bem como das instituições especializadas frente à inclusão escolar. De uma maneira geral, o grupo participante da pesquisa, ao longo de nossas reflexões, percebeu que o apoio prestado, tanto por colegas da escola, quanto por profissionais

externos a ela (especialistas), prescinde de receitas a serem seguidas e que as estratégias de enfrentamento devem ser desenvolvidas em conjunto, a partir das necessidades explicitadas e refletidas, para se adequar ao contexto.

Os dados apresentados também nos permitem fazer inferências quanto à contribuição do uso dos casos de ensino para a explicitação, sistematização e ampliação dos conhecimentos profissionais acerca do processo educacional inclusivo, e para o envolvimento das professoras deste estudo em um *processo de raciocínio pedagógico*. Salientamos, desta forma, que as análises em torno das situações relatadas nos casos parecem ter contribuído para um maior esclarecimento por parte do grupo investigado, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, de modo que as próprias professoras puderam identificar limites e possibilidades em sua atuação, ressignificando a sua prática junto a este alunado.

Nesse sentido, verificamos que mudanças em suas concepções vieram acompanhadas de algumas aprendizagens acerca do processo educacional inclusivo. Começam a dar mostras, assim, de que a inclusão, enquanto modelo educativo, não é responsabilidade apenas do professor em sala de aula, mas de toda comunidade escolar, que precisa unir esforços a fim de transformar a escola em espaço *de e para* a aprendizagem.

Isso nos remete ao fato de que, embora as professoras do ensino comum afirmassem, de modo insistente, que não sabiam como trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula, conforme avançávamos nas análises e discussões sobre as situações descritas nos casos, estas passaram a relatar experiências, descrevendo atividades e procedimentos adotados no intuito de possibilitar aos seus alunos o acesso ao conhecimento. A partir disso, as professoras se dão conta das inúmeras possibilidades de adequação de atividades e materiais pedagógicos, visando o atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Percebemos uma mudança da atitude inicial de que “nada sabiam” para outra, onde demonstram possuir saberes sobre o trabalho com a diversidade, assumindo um compromisso para com a docência desses alunos. Isto nos leva a crer que o trabalho com os casos possibilitou trazer à tona o que é, realmente, significativo para as professoras, pois estava baseado em suas necessidades profissionais vividas no cotidiano escolar.

Pensamos que este é um aspecto a ser considerado, tanto na formação inicial como continuada, ou seja, é preciso levar em conta o modo como os professores aprendem enquanto adultos, para se romper com uma formação meramente transmissiva ou informativa, para outra, que dê lugar à construção e apropriação de conhecimentos pelos professores de modo

que consigam construir as competências e habilidades necessárias à elaboração de processos de ensino mais condizentes com as reais condições dos seus alunos.

Ao longo do nosso trabalho, pudemos observar que a angústia por respostas para todas as situações com as quais se confrontavam em seu cotidiano de trabalho, foi cedendo espaço para a constatação de que os saberes docentes não são prontos e acabados, e que, através da prática junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, essas professoras também aprendem a ensinar. Trocou-se a espera por uma receita universal pela construção de soluções contextualizadas, ampliando os conhecimentos profissionais e as possibilidades de inclusão do aluno. Essas docentes, assim, vão se formando, se construindo a partir das suas experiências, cabendo a elas, por meio de suas atitudes e práticas, modificar o quadro de exclusão em que se encontram muitos dos alunos que freqüentam a escola pública brasileira.

Logo, podemos afirmar que os casos, ao trazerem situações de ensino próximas àquelas vivenciadas pelas professoras em seu cotidiano profissional, desempenham função primordial nos processos de aprendizagem docente, uma vez que permitem tomar a formação em articulação com as experiências e os conhecimentos que os docentes já possuem, oriundos de diversas fontes: da formação, da prática profissional, da troca de experiências com os pares, de leituras, entre outros.

Em nossa análise, as mudanças nas crenças e concepções docentes, bem como algumas das aprendizagens acima referidas se devem, principalmente: ao apoio e ao acompanhamento prestado pela pesquisadora na realização das atividades com os casos; à estreita relação das temáticas abordadas nos casos com a prática das professoras; às características da metodologia empregada, baseada na reflexão, no diálogo, na colaboração, na discussão e na troca com os pares.

Nessa direção, vale retomar os momentos de discussão coletiva dos casos estudados e elaborados como um ponto forte do trabalho desenvolvido. Os dados demonstraram que, por meio das discussões coletivas, aspectos focalizados individualmente puderam ser analisados mais profundamente no grupo, uma vez que diferentes idéias, opiniões e entendimentos acerca de uma mesma situação descrita puderam ser socializados, analisados e confrontados. Isso comprova o já exposto por Levin (1999) em relação à discussão em pequenos ou grandes grupos como uma variável crucial do aprendizado por casos, uma vez que os participantes dessas discussões são influenciados por outros indivíduos do grupo, gerando um repensar das suas próprias compreensões sobre as questões abordadas no caso.

Em se tratando, especificamente, da formação continuada de professores para o ensino inclusivo, pensamos que a discussão coletiva dos casos representou, no âmbito da

escola investigada, um espaço de diálogo e reflexão conjunta, em que as professoras expuseram no grupo suas práticas pedagógicas vivenciadas junto a alunos com necessidades educacionais especiais, compartilharam sentimentos, dúvidas e inseguranças, e buscaram, coletivamente, alternativas visando a construção de uma nova lógica de ensino que acolha a diversidade.

Isso comprova a importância de se criar, nas escolas, uma cultura de registro e análise das suas práticas, resultando num conjunto consistente de casos de ensino construídos por professores, para que possam ser acessados pelos docentes quando desejarem ter idéias/exemplos sobre como ensinar determinado conteúdo aos seus alunos e/ou como lidar com situações conflitantes em sala de aula (NONO, 2005).

Considerando as dificuldades apontadas no trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais, a troca de experiências entre as professoras da escola foi apontada como um ponto relevante para a sua formação, tornando evidente a necessidade do corpo docente se reunir em determinado espaço e tempo. Nesse sentido, proporcionar encontros coletivos para discussão de casos serviu para minimizar o isolamento, enquanto característica que marca a profissão docente, possibilitando que as professoras do ensino regular reconhecessem a importância do trabalho coletivo e do estabelecimento de parcerias, a fim de que a inclusão se torne, de fato, uma realidade.

Concluimos, assim, que a estratégia de casos de ensino e método de casos mostrou-se factível ao desenvolvimento de um processo de formação centrado na escola, enquanto local onde a prática docente ocorre. No tocante ao grupo investigado, o desenvolvimento de uma formação continuada no próprio ambiente de trabalho representou a possibilidade de continuidade ao seu processo de aprendizagem docente, buscando, em sua realidade, soluções para os desafios que enfrentam, visando à inclusão de todos os alunos. Dito de outro modo, a possibilidade de refletirem sobre as suas próprias experiências de ensino em colaboração com os pares, auxiliou as professoras a verem a si mesmas e suas colegas como “solucionadores de problemas” que emergiam do cotidiano, buscando um conjunto de soluções possíveis a fim de reorientar a prática (PORTER, 1997).

A partir da análise, elaboração e discussão de casos de ensino, as professoras participantes do estudo evidenciaram que: adquiriram maior confiança e segurança para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais; perceberam a possibilidade de abordar um mesmo conteúdo de diversas maneiras; ficaram mais sensíveis às necessidades educativas de alunos com demandas específicas, como no caso daqueles com alguma deficiência; conheceram formas simples e adequadas para ensinar certos conteúdos aos

referidos alunos; perceberam que é possível ensinar turmas com alunos com necessidades educacionais especiais e que, para isso, não há receitas ou modelos prontos.

Os resultados evidenciados pelas docentes ao longo do processo vivido apontam o potencial dos casos de ensino para a articulação de propostas formativas centradas na escola, embora com algumas limitações que são relativas, sobretudo, ao tempo necessário para o desenvolvimento das atividades, envolvendo análise, elaboração e discussão dos mesmos. Acreditamos que tal aspecto se deve, em parte, às características da própria estratégia de casos de ensino que, segundo afirma Shulman, L. (1992), são demorados de serem produzidos. Deve-se, também, ao cansaço que sentiam em virtude de uma jornada de trabalho extenuante, comprometendo, por vezes, o envolvimento das professoras ao longo do processo formativo. Une-se a isso, a existência de um calendário escolar “apertado”, com muitas solicitações, ocasionando o cancelamento de alguns encontros, que precisaram ser marcados em outra data e replanejados no intuito de seguir o ritmo de trabalho do grupo de profissionais. Tudo isso gerou, em alguns momentos, uma dissonância entre o “tempo da pesquisa” e o “tempo da escola”.

Tais aspectos considerados limitadores do processo formativo aqui descrito foram percebidos por nós, enquanto pesquisadoras, e também pelas participantes desta pesquisa-intervenção, ao avaliarem o “pouco tempo” para realização do estudo e elaboração dos casos como um ponto negativo da ação proposta.

De todo modo, algumas dessas limitações puderam ser contornadas, em razão da forma como os casos foram utilizados nesta pesquisa. Destacamos, nesse sentido, que foi nossa preocupação selecionar situações de ensino, levando em conta o contexto escolar onde a pesquisa foi realizada, bem como os interesses e as necessidades das professoras participantes. Também nos preocupamos em elaborar um roteiro de questões abertas para orientar as análises em torno de cada caso. Os casos selecionados para análise e os temas abordados em cada um deles mostraram-se adequados aos objetivos propostos para esta pesquisa, permitindo um aprofundamento gradual e contínuo das discussões em torno de processos de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em sala de aula regular.

Aparentemente, mesmo com limitações em torno do tempo, essas professoras se mostraram motivadas a participar e a se envolver nas atividades de análise e discussão de casos elaborados por professoras do ensino regular e na construção de um caso de ensino, a partir de uma situação escolar vivenciada junto a alunos com necessidades educacionais especiais, ao longo de sua trajetória profissional. A forma como o trabalho com os casos foi

desenvolvido também permitiu que professoras, que lecionavam em diferentes séries e que apresentavam diferentes interesses e necessidades, pudessem pensar sobre suas práticas e se envolver nas discussões, crescendo e aprendendo em colaboração. Nesse contexto, também os gestores se colocaram como partícipes do processo formativo, envolvendo-se nas discussões, refletindo e oferecendo exemplos e sugestões de melhorias da prática pedagógica.

Quanto às nossas indagações iniciais, os dados obtidos nesta investigação demonstram que a opção metodológica se mostrou bastante adequada, tanto para a investigação sobre os processos de formação docente, quanto para o desenvolvimento profissional. A vivência desta experiência formativa, em parceria com as docentes da escola, contribuiu para que elas se sentissem mais valorizadas e dispostas a refletir sobre a própria prática, o que gerou questionamentos acerca de suas ações, traduzidos na inquietação sobre o que fazer para modificá-las.

Reafirmamos assim, a necessidade de se pensar a formação de professores à luz do trabalho docente e das condições em que ele ocorre, valorizando os saberes experienciais construídos no exercício profissional, com a devida articulação de novos tempos e lugares de aprendizagem. Para tanto, urge a instauração de uma parceria entre escola e universidade, para o planejamento e desenvolvimento de projetos de formação continuada voltados às necessidades dos professores, utilizando estratégias que fomentem uma atitude reflexiva, a exemplo dos casos de ensino, visando à inclusão daquelas pessoas tidas, até então, como incapazes de estarem na escola e de nela aprender.

Os dados obtidos nos oferecem pistas para pensar nos casos de ensino como um, entre os inúmeros instrumentos que podem ser utilizados em processos de investigação e formação de professores. Recomendamos, pois, o uso desta estratégia em processos de formação que visam a reflexão da prática e a apropriação, pelos docentes, dos saberes que sustentam suas ações em sala de aula, enquanto mecanismo propulsor de um ensino de melhor qualidade para todos.

Isso demonstra a processualidade do trabalho ora proposto, em que nos foi possível aprender, juntamente com o grupo participante da pesquisa. Aprendemos, por uma determinada ótica, sobre a importância do nosso papel enquanto formadoras, a estarmos atentas às necessidades das professoras, disponibilizando-nos a escutar e acolher os sentimentos, as dúvidas e inseguranças dessas profissionais em relação ao processo educacional inclusivo. Sob outra perspectiva, foi preciso trabalhar nossos próprios sentimentos, angústias e concepções em relação ao processo vivido, no sentido de contribuir para o avanço do grupo.

A busca deste equilíbrio se fez uma constante, de modo que, se por um lado, nos cabe atribuir um ponto final a este trabalho, por outro, fica a certeza de que ainda temos muito a aprender sobre as formas de utilização dos casos de ensino, no intuito de promover processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

O emprego desta metodologia foi algo altamente gratificante e, ao mesmo tempo, desafiador, que exigiu saber lidar com as idas e vindas do processo, com os altos e baixos, entendendo que estes são parte da jornada rumo à construção do conhecimento. Afinal, são os impasses, os obstáculos, os dilemas que nos possibilitam crescer, pois instigam o desejo de ir além do que está posto, vislumbrando novas estratégias, para então, podermos avançar.

Indicamos o uso dos casos de ensino e método de casos, uma vez que verificamos, neste estudo, sua potencialidade investigativa e formativa, esboçando nesta investigação um caminho possível para a promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores que atuam em ambiente escolar inclusivo, com benefícios também para a escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais. Mas temos a clareza de que, a despeito do significativo avanço em alguns aspectos do trabalho com os casos, há muito ainda por ser feito, por ser revelado, compreendido e refletivo no tocante ao uso desta estratégia no campo da educação e, mais especificamente, na formação de professores para uma atuação efetiva com a diversidade dos alunos no ambiente regular de ensino.

Esperamos que outras pesquisas possam se beneficiar dos resultados ora apresentados e que estes sirvam de indicadores para o planejamento de ações futuras, sobretudo, aquelas que concebem a escola como espaço privilegiado de formação e aprendizagem docente, haja vista os desafios impostos pelo paradigma educacional inclusivo.

8 REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 11-31. (Série Desenvolvimento Curricular na Educação Básica, 6).

ALARCÃO, I. (Org.). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 9-39. (Coleção CIDInE, 1).

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, 103).

ALARCÃO, I. Refletir na prática. **Nova Escola**, São Paulo, ano 17, n. 154, p. 45-47, ago. 2002.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 6. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ANDRADE, S. G.; BAPTISTA, C. R. A formação de professores no contexto da educação inclusiva: desafios da prática e contribuições da pesquisa. In: AZAMBUJA, G. (Org.). **Atualidades e diversidades na formação de professores**. Santa Maria: UFSM, 2007. p. 119-132.

ANDRÉ, M. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 7. Ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 11-26.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan.–abr. 2009.

ARAGÃO, M. C. F. F. Contextualizando a arte na escola para todos. **Integração**: revista da Secretaria de Educação Especial do MEC, Brasília, n. 24, p. 37-43, 2002.

ARANHA, M. S. F.; LARANJEIRA, M. I. Brasil, século XX, última década. **Adaptações curriculares em ação**: a bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem. Brasília: MEC/SEESP, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 83-93.

BAPTISTA, C. R. Inclusão ou exclusão? In: VEIGA-NETO, A. et al.; SCHMIDT, S. (Org.) **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 31-40.

BARBOSA, V. L. B. **O agir docente numa escola inclusiva**. 2003. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

BASIL, C. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 215-233.

BATISTA, C. A. M. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 121-129.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de novembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 dez. 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

BRASIL. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC/SEESP, 2002a. Fascículo 1.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2002b.

BRASIL. **Saberes e prática da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2006a. (Série: saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. **Saberes e prática da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2006b. (Série: saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. 6. ed. Santos: Projeto Cooperação, 1997.

BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001.

BUENO, J. G. S. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006. p. 105-122.

CAMISÃO, V. **Acessibilidade & educação inclusiva**. [2003?]. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/report_acessibilidade_educacao_inclusiva_pt.html>. Acesso em: 03 jun. 2010.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: UFSCar, 1996. p. 139-152.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004a.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004b.

CARVALHO, R. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo American Association on Mental Retardation: AAMR: sistema 2002. **Revista Temas de Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das Universidades à recomendação da portaria ministerial n 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336, set.-dez. 2004.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações sobre a prática pedagógica na escola. **Integração**: revista da Secretaria de Educação Especial do MEC, Brasília, n. 14, p. 26-30, 2002.

COLE, A.; KNOWLES, J. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, vol. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.

COLL, C. Atenção à diversidade e qualidade do ensino. **Educação Especial**: revista do Centro de Educação da UFSM, Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 09 jan. 2010.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

CORRÊA, M. L. C.; SIQUEIRA, N. A.; SILVEIRA, S. T. Reflexões sobre práticas inclusivas que podem atender os alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: UFSM, 2006. p. 213-229.

CORREIA, J. A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 13-41. (Coleção Ciências da Educação)

CRUZ, G. C. Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de Educação Física. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...**Rio de Janeiro: ANPED, 2007. 1 CD-ROM.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva**: análise de uma experiência via internet. 2009. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DAL-FORNO, J. P. **Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva**: um estudo dos processos de formação e autoformação. 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

DANTAS, D. C. L. **Jovens e adultos com deficiência mental**: entre o limite e possibilidades de permanência na escola regular, em tempos de inclusão. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. Marília: Fundepe, 2008. p. 233-250.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão: revista do Programa de pós-graduação em Educação da UFRN**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio-ago. 2007.

DOMINGUES, I. M. C. S. **Os casos de ensino como “potenciais reflexivos” no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

DUEK, V. P. **Inclusão e autoconceito: reflexões sobre a formação de professores**. 2004. 101 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

DUEK, V. P. Relação professor-aluno: a propósito do outro diferente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...**Rio de Janeiro: ANPED, 2007. 1 CD-ROM.

DUEK, V. P.; MARTINS, L. A. R. Formação continuada de professores: caminho para uma prática inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. (Série Estudos Multidisciplinares de Educação Especial, 6). p. 145-153.

EIZIRIK, M. F. **Educação e escola: a aventura institucional**. Porto Alegre: AGE, 2001.

FELDENS, M. G. F. Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 125-138.

FERNANDES, E. M. et al. Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. (Série Questões atuais em Educação Especial, 6). p. 153-171.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. (Série Questões atuais em Educação Especial, 6). p. 53-61.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 22-47, set.-dez. 1999.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007a. p. 101-109.

FERREIRA, M. C. C. O desenvolvimento profissional do docente e a inclusão escolar de alunos com deficiência mental. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007b. p. 13-24.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea). p. 21-48.

FERREIRA, W. **Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular**. In: Ensaio Pedagógico: Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 317-323. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 09 abr. 2007.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-214.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 141-145.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-78.

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. et al. (Org.). **Atendimento educacional especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 45-68.

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L. Práticas de leitura e escrita desenvolvidas com alunos com deficiência mental. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: UFRN, 2008. p. 159-178

FONTES, R. S. et al. Estratégias Pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. (Série Questões atuais em Educação Especial, 6). p. 79-96.

FORTES, V. G. G. F. **A inclusão da pessoa com deficiência visual: a percepção dos acadêmicos**. 2005. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FREITAS, S. N. Educação: formação de professores para a escola inclusiva. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Diferentes contextos de educação especial/inclusão social**. PROESP – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial. Santa Maria: Pallotti, 2006. p. 125-136.

FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 221-228.

FREITAS, S. N. Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: UFSM, 2008. p. 19-30.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).

GERSH, E. O que é paralisia cerebral? In: GERALIS, E. (Org.). **Crianças com paralisia cerebral**: guia prático para pais e educadores. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-34.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. 3. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004. (Série Questões atuais em Educação Especial, 1).

GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 196-201.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea). p. 69-91.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GONZÁLES, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. **Teaching & Teacher Education**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 33-49, 1995.

IBIAPINA, I. M. L. M. Fios de uma rede para a formação: pesquisa, co-produção e formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...Recife**: UFPE, 2006. 1 CD-ROM.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).

JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

JESUS, D. M. O estudo de caso como dispositivo para a formação continuada numa perspectiva inclusiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação** PPGE-UFES, Vitória, v. 9, n. 17, p. 104-131, jan. - jun. 2003.

JESUS, D. M.; GOBETE, G. Formação-intervenção-crítica: tecendo relações entre práticas pedagógicas, pesquisa colaborativa, políticas públicas de educação e escola inclusiva. **UNIREVISTA**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-11, 2006. Disponível em: <<http://www.unirevista.unisinos.br/index.php?e=2#ppfe>>. Acesso em: 25 fev. 2010.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEVIN, B. B. The role of the facilitator in case discussions. In: LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B.; HARRINGTON, H. L. (Ed.). **Who learns what from cases and how?: The research base for teaching and learning with cases**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 101-119.

LIMA, F. J.; LIMA, R. A. F. A educação inclusiva se faz, fazendo: dicas para professores. In: MARTINS, L. A. R.; SILVA, L. G. S. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa:Universitária da UFPB, 2009. p. 105-117.

LOPES-HERRERA, S. A.; ALMEIDA, M. A. Crianças autistas de alto funcionamento e síndrome de Asperger: estratégias para trabalhar as habilidades narrativo-discursivas e a produção verbal. **Educação e Contemporaneidade: revista do Departamento de Educação da UNEB**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 203-222, 1. sem. 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 18, p. 27-35, 2001.

LUSTOSA, F. G. **Práticas de leitura e escrita em sala de aula inclusiva**. Fortaleza: SEDUC, 2009a. Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download/encontro_do_eixo_alfabetizacao/alfabetizacao_letramento_partilhando_alguas_reflexoes.pdf>. Acesso em: 18 de. 2010.

LUSTOSA, F. G. **Sobre alfabetização e letramento**: partilhando algumas reflexões. Fortaleza: SEDUC, 2009b. Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download/encontro_do_eixo_alfabetizacao/alfabetizacao_letramento_partilhando_algumas_reflexoes.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2010.

LUSTOSA, F. G.; FREIRE, A. M. Bem vindos à inclusão: relatos de uma professora sobre a experiência de receber alunos com deficiência no sistema regular de ensino. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007 Maceió. **Anais...**Maceió: EPENN, 2007. p. 1-13.

MANJÓN, D. G.; GIL, J. R.; GARRIDO, A. A. Adaptações curriculares. In: BAUTISTA, R. (Coord.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 53-82.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. **Educação On-Line**, [S.l.], 28 nov. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83:caminhos-pedagogicos-da-inclusao&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 11 jul. 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003a. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Org.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003b. p. 27-40.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-30.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. Da terminologia de distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 7-23.

MARQUES, C. A. A construção do anormal: uma estratégia de poder. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais...**Rio de Janeiro: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.

MARTINS, L. A. R. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 153-173.

MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 17-27.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, F. R. L. V. **Do olhar inquieto ao olhar comprometido**: uma experiência de intervenção voltada para atuação com alunos que apresentam paralisia cerebral. 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MELO, F. R. L. V. **O processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola regular**: a visão da comunidade e a organização escolar. 2002. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

MELO, F. R. L. V.; FERREIRA, C. C. A.; O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 121-140, jan.–abr. 2009.

MELO, J. P. Educação Física, corpo e inclusão na escola. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 381-395.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

MICHELETTO, F. S. M. **Ensino de arte para alunos com deficiência**: relato dos professores. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MITTLER, P.; MITTLER, P. Educando para a inclusão. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 21, n. 43, p. 43-63, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**: revista do Centro de Educação da UFSM, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 21 ago. 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **E-Curriculum**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005 – 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 23 out. 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008. 1 CD-ROM.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2002, p. 151-174.

MIZUKAMI, M. G. N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 285-314.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992. p. 111-139.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MÜLLER, T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 1999. (Série Questões Atuais em Educação Especial, 4).

MUSSI, A. A. **Docência no ensino superior**: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. 2007. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

NONO, M. A. **Aprendendo a ensinar**: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Sobre casos de ensino. In: SILVA, A.; ABRAMOWICZ, A.; BITTAR, M. (Org.). **Educação e pesquisa**: diferentes percursos, diferentes contextos. São Carlos: RiMa: 2004. p. 117-137.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34. (Coleção Ciências da Educação).

NUNES, D. R. P. Transtornos invasivos do desenvolvimento em educação inclusiva. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: UFRN, 2008. p. 323-340.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. (Série Questões atuais em Educação Especial, 6). p. 36-52.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais...**Rio de Janeiro: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.

PIRES, J. Formação para a inclusão: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo do professor-educador. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: UFRN, 2008. p. 53-72.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V.(Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 29-53.

PIVETA, M. K.; RODRIGUES, M. M. F.; NOGUEIRA, S. R. B. Inclusão: jogar nesse time nos leva à vitória. In: ROTH, B. W. (Org.). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

PLACCO, V. M. N. S. et al. Aprendizagem do adulto professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...**Recife: UFPE, 2006. 1 CD-ROM.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. O atendimento educacional de alunos com altas habilidades: uma prática em construção. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. (Série Questões atuais em Educação Especial, 6). p. 153-171.

PORTER, G. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 33-48. (Série Desenvolvimento Curricular na Educação Básica, 6).

RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

REALI, A. M. M. R. Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 315-328.

REALI, A. M. M. R.; et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 36, p. 65-76, 1995.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com Altas Habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, maio - ago. 2005.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão **Caderno CEDES**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, 2010.

REYES, C. Construindo histórias por meio da interação: uma prática de produção de textos para a aprendizagem da língua materna. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 115-138.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos, 89).

RICHARD, I. A. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

RICHERT, A. E. Writing cases: a vehicle for inquiry into the teaching process. In: SHULMAN, J. H. (Ed.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College, 1992. p. 155-174.

RODRIGUES, A. J. Saberes e práticas docentes: reflexões sobre um percurso de formação e de investigação. In: BALDI, E. M. B.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.). **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 393-406.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. 2008. **Inclusão**: revista da Educação Especial do MEC/SEESP, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16. 2008.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SACRISTÁN, J. G. O que são os conteúdos de ensino? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-195.

SADALLA, A. M. F. A. Reflexividade e formação de professores: contribuições da psicologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...Recife**: UFPE, 2006. 1 CD-ROM.

SASSAKI, R. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 69-87.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SHULMAN, J. H. **Case methods as a bridge between standards and classroom practice**. [S.l.]: [s.n.], 2000. Disponível em: <www.ericsp.org/pages/digests/shulman.pdf>. Acesso em: 17 out. 2007.

SHULMAN, J. H. **Happy Accidents**: cases as opportunities for teacher learning. San Francisco, CA: WestEd, 2002. Disponível em: <http://cet.usc.edu/resources/teaching_learning/docs/happy_accidents.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2006.

SHULMAN, J. H. Teacher-written cases with commentaries: a teacher-researcher collaboration. In: SHULMAN, J. H. (Ed.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College, 1992. p. 131-152.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**: revista de Currículum y Formación del Profesorado da Universidade de Granada, Espanha. v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2010.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-21, feb. 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, feb. 1986.

SHULMAN, L. S. Toward a pedagogy of cases. In: SHULMAN, J. H. (Ed.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College, 1992. p. 1-30.

SIAULYS, M. O. C. **Brincar para todos**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

SILVA, E. C. S.; MIRANDA, T. G. As relações interpessoais na educação de alunos com autismo: pressupostos e desafios. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCAR, 2009. 1 CD-ROM.

SILVA, K. S. B. P. **O papel das interações no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down**. 2005. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

SILVA, L. G. S. **Inclusão**: uma questão também de visão? Estratégias de ensino utilizadas com uma criança cega. 2004. 488 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

SILVA, L. G. S. **Inclusão**: uma questão, também, de visão. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Universitária, 2008.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-561, set.-dez. 2006.

SILVA, M. C. R. F. Objetos pedagógicos para ensinar arte a crianças com deficiência. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 19., 2010, Cachoeira. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAP, 2010. p. 2269-2283.

SILVA, M. C. R. F.; SIMÓ, C. H. Objetos pedagógicos/atividades lúdicas para a compreensão da arte e para a inclusão sócio-cultural. **DAPesquisa**: revista de investigação em Artes do Centro de Artes da UDESC, Florianópolis, v. 3, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/cristiane-mariacristina.pdf>. Acesso em: 24 out. 2010.

SILVA, M. O. E. A análise das necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. (Org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 53-69.

SILVA, M. O. E. Necessidades educativas especiais: da identificação à intervenção. In: MARTINS, L. A. R.; SILVA, L. G. S. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 23-31.

SILVA, S. T.; DUEK, P. V.; DAL-FORNO, J. P. Diversidade e educação: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina, 2009. p. 1-8.

STRULLY, J. L.; STRULLY, C. As amizades como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 169-183.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VIEIRA, F. B. A. **O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas dos professores**. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ZANLUCHI, F. B. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação**. Londrina: 2005.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. (Coleção Educa-Professores, 3).

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**: revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo do questionário informativo aplicado junto às professoras.

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

1. Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Estado Civil: _____

Endereço residencial: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

2. Dados Profissionais

2.1 Grau de instrução:

a) () Médio () Superior Curso: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

b) () Pós-Graduação. Área: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

Outro: _____

Durante sua formação acadêmica, obteve informações sobre educação de pessoas com deficiência? () Sim () Não. Caso afirmativo, quais informações?

3. Atuação profissional

Local de trabalho () Escola pública () Escola privada

Nome da Escola: _____

Endereço: _____

Função que exerce: _____ Turno: _____

Dias: _____ Horário de trabalho _____

Modalidade de ensino que atua: _____ Série (s) _____

Disciplina (s) que leciona: _____

Tempo que atua como professor: _____

Quais os eventos que você participou (seminários, congressos, encontros, simpósios, palestras, outros) nos últimos cinco anos? (favor notificar por ano).

Já teve alguma experiência anterior com alunos com deficiência em escola regular? _____

Caso afirmativo, qual o tipo de deficiência apresentado(a) pelo(a) aluno(a) _____

No momento atual, você possui alunos com deficiência na sua sala de aula? De que tipo? _____

Quais as maiores dificuldades que você enfrenta no trabalho com este alunado?

Com base na sua realidade escolar e de sala de aula, que temáticas/problemáticas, você gostaria que fossem abordadas nos nossos encontros, por meio dos casos de ensino?

Obrigada!

Atenciosamente

Viviane Preichardt Duek (Doutoranda)
Lúcia de Araújo Ramos Martins (Orientadora)

APÊNDICE B – Modelo de carta de agradecimento entregue às professoras.

Natal, 17 de agosto de 2008

Querida Professora,

Antes de tudo gostaria de agradecê-la por participar da presente pesquisa. Tenho certeza de que você contribuirá para a construção de conhecimentos sobre a profissão docente e a inclusão escolar. Gostaria também de oferecer algumas outras informações a respeito desta pesquisa, que está sendo por mim desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em nível de doutorado, sob orientação da professora Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins. Comecei essa pesquisa em 2007 e pretendo encerrá-la no início de 2010, com a defesa da tese. Durante o segundo semestre de 2008, pretendo realizar a coleta de dados, para que, no ano seguinte, possa me dedicar à análise dos dados coletados. Estou interessada em investigar processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional vividos por professores que atuam em ambiente escolar inclusivo. Para tanto, pretendo utilizar casos de ensino, que são descrições de situações de ensino, seguidas de questões para reflexão. São exemplos de situações dilemáticas vividas professores no exercício profissional.

Durante a pesquisa, irei solicitar que você analise alguns casos de ensino. O primeiro, intitulado “A trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva” está sendo entregue com esta carta. Também solicitarei que elabore um caso de ensino a partir de uma situação vivida por você em classe com alunos com necessidades educacionais especiais. No momento adequado enviarei orientações sobre como elaborar esse caso. No momento peço a você que leia com muita tranquilidade o caso da professora Adriana (você poderá grifar o texto, fazer anotações, pois não será necessário devolvê-lo), respondendo às questões correspondentes. Por favor, responda sem nenhum receio, escrevendo tudo que desejar, inclusive, pensamentos que forem surgindo ao longo da leitura do caso. Não se preocupe se existe uma resposta certa ou errada. O importante é a sua resposta, a sua opinião, aquilo que você pensa sobre a sua profissão. Se depois de responder às questões você quiser escrever mais alguma coisa, fique à vontade. Para a pesquisa, quanto mais você escrever sobre a trajetória e sua atuação como professor, melhor.

Periodicamente, iremos nos encontrar, mas se tiver qualquer dúvida poderá me telefonar (3644-7337 ou 9927-8006) ou enviar um e-mail (vividuek@hotmail.com).

Tenho certeza que com a sua participação faremos um excelente trabalho.

Respeitosamente,

Viviane Preichardt Duek

APÊNDICE C – Modelo e caso de ensino e roteiro de questões

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE ADRIANA: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva

Adriana (professora do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Fortaleza/CE)

Sou professora de Educação Infantil há 16 anos e venho através desse relato descrever um pouco sobre como foi receber Emanuela, uma criança de 8 anos com Síndrome de Down, na minha sala de 1ª série do ensino fundamental.

Logo que soube que uma criança com deficiência mental viria para a minha sala, senti-me muito insegura e ansiosa (as pessoas temem o que não conhecem ou o que ainda não vivenciaram, isso é fato!). Eu não acreditava que alunos com deficiência conseguiriam aprender e, pensava que ter uma criança com deficiência mental em classe, poderia no máximo, trabalhar sua linguagem oral, socialização e coordenação motora ampla e fina. Quando muito, acreditava nos benefícios para a própria pessoa com deficiência, sem, contudo pensar que esses benefícios poderiam ocorrer para os demais alunos e para os adultos que compunham o corpo de profissionais da escola, inclusive para mim, como pessoa e como educadora. Foi necessário rever meus conceitos e práticas. Sempre levei em conta as diferenças na aprendizagem de todos os alunos. Reconhecia que cada um aprende de uma forma e num ritmo próprio. A diferença foi, agora, tomar consciência disso na prática. A Emanuela me fez ver isso!

A socialização de Emanuela com o grupo não poderia ter sido melhor. A aluna chegou ao mês de agosto, começo do segundo semestre do ano letivo de 2006, e percebi que logo no início, ao seguir com ela na fila até a sala de aula, muitas pessoas nos olhavam com curiosidade. Algumas mães chegaram a me perguntar: - “Você é a professora daquela meninazinha?!”

As crianças de sala a acolheram com alegria e a perceberam fisicamente como outra criança qualquer. Emanuela interagiu desde o começo muito bem com os colegas, participando dos momentos de rodinha, no qual se expressava livremente sobre os assuntos abordados na aula. Ela sempre se colocava e falava suas opiniões.

Durante seu processo de adaptação, em alguns momentos, o grupo cobrou dela o cumprimento de regras que foram estabelecidas no início do ano, afinal, o grupo já constituído e consciente das regras estabelecidas, não aceitava o descumprimento das mesmas. No papel de professora percebi a necessidade de intervir naquela situação a fim de minimizar tal conflito: o que fazer para que todos, inclusive Emanuela, respeitassem as regras estabelecidas pela turma? Depois de muito refletir, concluí que o melhor, naquela circunstância, seria agir da mesma forma como conduziria com qualquer outra criança. Então, percebi a necessidade de conversarmos sobre o assunto na sala, com a presença da Emanuela, pois era uma nova integrante que deveria estar a par dos combinados de convivência desse grupo que agora fazia parte. As regras passaram a ser lidas diariamente, fato que anteriormente à sua entrada, não era mais necessário, exceto ocorresse alguma transgressão, uma vez que o grupo já as tinha internalizado.

No decorrer de algumas atividades desenvolvidas em sala percebi que o grupo verbalizava a forma com que ela participava e realizava algumas produções, por exemplo: o nível do seu desenho, de escrita, a velocidade com que realizava as tarefas propostas, a

dificuldade de percepção que manifestava em algumas situações. Essa circunstância, percebida por mim na sala de aula, me despertou para a necessidade de trazer uma discussão sobre as diferenças na sala de aula a fim de fomentar o respeito e a valorização destas diferenças. Como no início do ano tínhamos trabalhado o assunto corpo humano, decidi rever esse conteúdo, agora numa perspectiva inclusiva. Observamos e discutimos sobre as características físicas das pessoas: peso, altura, cor da pele, cabelo, olhos, sobre os sentimentos de tristeza, alegria, sobre gostos etc. Assim, juntos percebemos que todos são diferentes, pensam e agem de maneiras diferentes, e que devemos respeitar essas diferenças humanas. Muitas histórias (poesia, músicas, literatura infantil) que tratavam sobre esse assunto foram contadas, desenhadas, copiadas e/ou reescritas em grupo.

Em relação ao planejamento pedagógico para as aulas, no início, eu fazia como sempre fiz, não tinha nenhuma alteração maior, mas com a chegada de Emanuela, sentia, cada vez mais, a necessidade de, em alguns momentos, utilizar estratégias que promovessem o seu aprendizado, mas não sabia quais. Hoje, acrescento já desde o planejamento, atividades e/ou estratégias que utilizarei com ela, caso ela não acompanhe o ritmo do grupo ou as proposições feitas. Outros alunos se beneficiaram enormemente dessas mesmas estratégias e apoios ofertados.

Nessa caminhada frente à educação inclusiva, fui impelida a me tornar uma professora-pesquisadora sobre a deficiência, buscando estratégias escolares e procedimentos didáticos mais adequados para trabalhar com a Emanuela e com a minha turma toda. Algumas dessas estratégias fracassaram, não surtiram o efeito esperado, outras eu percebia que se adequavam mais, que ela respondia melhor, que ocasionavam melhor envolvimento da aluna e, portanto, cumpriam sua função pedagógica de fazê-la avançar na construção de conhecimentos, na consolidação de novas aprendizagens, fazendo-a avançar no plano do desenvolvimento global. Fui fazendo opções por procedimentos que lhe proporcionassem mais autonomia e interação com o grupo. A cada dia aprendo um pouco mais com ela, observando-a, testando novas estratégias que possam, de alguma forma, favorecer o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Nas minhas observações tendo o foco sobre a Emanuela, a busca era identificar suas potencialidades e suas necessidades, além da seleção das formas de apoio que poderiam melhor ajudá-la a superar as dificuldades. Percebi que ela participava das situações recreativas com mais satisfação. A partir dessa constatação passei a planejar mais atividades corporais e artísticas, para o grupo, visando principalmente a Emanuela. Assim, explorava cada vez mais as atividades que desenvolvessem percepção, coordenação motora, seqüência de movimentos, ritmos, etc. Emanuela executava essas atividades de forma mais lenta, mas sempre chegava ao objetivo proposto. Em todas as situações de sala, eu procurava estar sempre ao seu lado, estimulando-a e orientando-a no que fosse necessário para que ela concluísse a tarefa.

Percebi também o quanto a turma toda ganhava com a sua presença; vi a importância de não priorizar somente a aprendizagem dos conteúdos educacionais em detrimento da aprendizagem da vida. Comecei a perceber suas respostas em diversos momentos da roda (momento principal onde socializamos os assuntos estudados, conversamos, ouvimos histórias, cantamos, rezamos) e a identificar que Emanuela demonstrava coerência em relação ao assunto. Eu sempre estava estimulando-a a falar: Emanuela demonstra um vocabulário rico em palavras, mesmo algumas sendo pronunciadas com dificuldade.

Nas atividades que tinham como objetivo favorecer a escrita e a leitura, Emanuela, a princípio, não se interessava muito, sempre que solicitada a participar juntamente com seu grupo demonstrava inquietação e desinteresse, não concluindo a atividade. Passei a ficar mais perto dela, interferindo, perguntando, estimulando e parabenizando pelos seus progressos e

mostrando para a turma o que ela realizava (faço isso comumente com os alunos do grupo). Observei seu nível de escrita e planejei situações didáticas objetivando interações com crianças de outros níveis, fazendo agrupamentos, favorecendo a cooperação e oportunizando a troca de conhecimentos entre todos. Emanuela encontra-se no nível pré-silábico, mas já identifica boa parte das letras do alfabeto e associa as letras aos nomes dos colegas de sala. Ela ainda não reconhece o valor sonoro das palavras e sua escrita é representada utilizando sempre as letras do seu nome. Percebo ultimamente que ela ampliou o seu interesse pelas atividades que envolvem linguagem escrita, já manifesta vontade de estar em contato com livros de histórias, se interessa pelas leituras, desenha, faz recontos, mesmo ainda sem atribuir uma seqüência de fatos, ou produzir escritas convencionais.

Em relação à matemática, os objetivos de trabalho foram sempre desenvolvidos através de uma atividade recreativa ou jogo de regras, por isso não tive a necessidade de rever estratégias nesta área, pois Emanuela participa com interesse dos objetivos propostos. Nunca aprendi tão verdadeiramente sobre o que representava a palavra processo.

A cada dia percebo que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Vale ressaltar que qualquer criança mesmo aquelas sem deficiência, podem em qualquer período de sua escolarização, enfrentar dificuldades para aprender ou para ser aceita na comunidade escolar. Essas dificuldades de aprendizagem surgem no dia-a-dia da escola e todas as mudanças geradas para superar tal situação e as tentativas de responder às necessidades de aprendizagem das crianças, são formas de inclusão. Assim, começo a perceber que a inclusão não depende de diagnósticos médicos ou da identificação de categorias de deficiências, na qual muito mais se discrimina o sujeito por suas características individuais do que se caminha para uma compreensão das diferenças. Cada vez mais percebo que a inclusão é um posicionamento que cria oportunidades para todos os alunos aprenderem por meio do uso de estratégias diversificadas de ensino.

Aprendi ainda que lidar pedagogicamente com essas crianças não se restringe apenas à participação em formações especializadas ou cursos de “capacitação” voltados para as deficiências, pois é primordialmente a reflexão sobre a prática em sala de aula que deve se somar ao conhecimento científico. Aprendi e continuo aprendendo com a formação, o acompanhamento, as intervenções e discussões coletivas envolvendo professores e pesquisadores da universidade que vem acompanhando o processo de inclusão em nossa escola. Sei da necessidade e da importância de se buscar mais e mais conhecimentos sobre o tema inclusão. Aprendi nesse percurso que são de singularidades e de diferenças que nos constituímos como humanos!

Os sistemas de ensino e os programas curriculares deveriam se organizar de modo que levassem em conta as diferentes características e necessidades das crianças. As escolas deveriam apresentar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias em relação a qualquer condição diferenciada de seus alunos, criando comunidades verdadeiramente acolhedoras em busca de construir uma sociedade mais justa e tolerante, e assim, alcançar a educação para *todos*.

Agradeço pela presença de pessoas com necessidades educacionais especiais nas turmas da educação comum, que vem mostrando aos educadores, às escolas e à sociedade em geral, a necessidade já antiga de transformar concepções e práticas para atender a todos os alunos, sem discriminação de qualquer natureza. Trata-se sem dúvida de uma proposta justa, eminentemente humana e de legalidade jurídica, capaz de garantir a todos o direito de *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a aprender a conviver... nas diferenças*.

Após a leitura do caso de ensino, procure responder as questões abaixo de maneira bem detalhada, incluindo reflexões e exemplos.

1. Adriana pode ser considerada hoje uma educadora inclusiva. Nesse relato, ela apresenta um pouco do que tem sido sua trajetória profissional e como tem sido sua experiência de ensinar uma turma que possui alunos com necessidades educacionais especiais. E quanto a você? Há quantos anos está lecionando? Por quais escolas já passou, públicas e/ou particulares? Com que série já trabalhou? Escreva um pouco sobre sua trajetória como professora, destacando aqueles aspectos que você acredita que foram importantes em sua vida profissional e merecem ser compartilhados com outros profissionais. Sinta-se livre para falar das expectativas, satisfações e/ou frustrações vivenciadas em sua trajetória na docência.
2. A professora Adriana, ao relatar aspectos da sua trajetória profissional, aponta alguns de seus conflitos (teóricos/práticos), dificuldades, despreparo, expectativas, angústias, contradições, concepções, compromisso, conquistas e desafios vividos ao tentar desenvolver uma prática inclusiva. Pensando em sua carreira e no seu cotidiano como professora, descreva as dificuldades, dilemas, conflitos, desafios que você tem enfrentado desde que começou a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Como você tem lidado com essa situação?
3. Considerando o que você escreveu nas questões anteriores, responda: que palavras traduzem/caracterizam melhor o ser/estar professora neste momento?
4. A professora descreve situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, sobre o trabalho pedagógico com conteúdos específicos de algumas áreas do conhecimento em uma turma que tem uma aluna com Síndrome de Down. Que situações vivencia na sua prática cotidiana de sala de aula na presença de alunos com necessidades educacionais especiais? Como você vê a questão da inclusão desses alunos no ensino regular? Quais são as maiores dificuldades em ensinar uma classe que tem alunos com necessidades educacionais especiais incluídos? A que você atribui essas dificuldades? O que você tem feito para superá-las?
5. O que você tem de melhor como professora? Como se deu (vem se dando) essa construção?
6. Quais os conhecimentos têm sido realmente importantes para você como professora, no dia-a-dia com as crianças? Onde os aprendeu?
7. Adriana faz algumas considerações sobre sua formação para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Fala da parceria entre universidade e escola, da importância das reflexões coletivas e da constante busca por fundamentos teóricos que ajudem no entendimento das práticas. O que você pensa sobre a escola como um espaço de formação do professor? E na sala de aula, o professor aprende a partir das situações que enfrenta ao ensinar? Na sua opinião, onde começa e onde termina a aprendizagem da profissão docente?
8. A leitura da trajetória da professora Adriana a ajudou a pensar sobre sua própria trajetória? Que pontos desse relato você considera relevantes de serem destacados e discutidos com seus colegas de profissão?

APENDICE D – Modelo de caso de ensino e roteiro de questões.**E agora? O que vou fazer?**

Professora Janaína

Experiência vivida no 4º ano do ensino fundamental, em 2006.

Estou perdida! De fato não sei como intervir para que Leandro avance em sua aprendizagem. Ele chegou na minha turma este ano e se apresenta como uma verdadeira incógnita para mim. Leandro é um aluno que já passou por diversos especialistas, entre médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, o que resultou em diagnósticos também diversos: Esquizofrenia, Hiperatividade, Psicose Infantil, Deficiência Mental e, finalmente, Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo). Envolve-se pouco em sala de aula, demonstra agitação e ansiedade, principalmente no momento do intervalo. Apresenta dificuldades em compreender o limite do outro, e em se aproximar das pessoas. Costuma agredir os colegas e a mim. Não sei como reagir quando ele grita e começa a espalhar seu material escolar e dos colegas pelo chão. Tenho tido dificuldades para me vincular afetivamente a ele, de me aproximar e estabelecer um diálogo, o que tem me deixado muito frustrada e confusa. Há dias em que o choro é inevitável. Sinto-me sozinha e desamparada, sem saber o que fazer. Tenho sentimentos ambíguos. Acredito que, se o aluno com deficiência está na sala de aula, precisa aprender tanto quanto aqueles que não apresentam nenhuma deficiência. Não consigo, porém, visualizar isso na prática! Como Leandro fala pouco e, praticamente, não escreve, fico sem saber quais atividades seriam as mais adequadas para que ele pudesse aprender. Há dias em que me sinto culpada, pois não sei como envolvê-lo nas tarefas propostas em aula. Hoje, por exemplo, começamos a estudar sobre a água. Como de costume, passei o conteúdo no quadro e expliquei-o verbalmente para toda a turma. Para que Leandro não fique sem o conteúdo registrado, preparo, sempre que possível, um material abordando o assunto da aula, só que de maneira mais simplificada. Assim, enquanto os demais alunos realizam os exercícios, colo as atividades em seu caderno, que acabam ficando como tarefa para casa e sendo respondidas com a ajuda da mãe. Com frequência, me pergunto se estou no caminho certo, se esta vem sendo a melhor estratégia, e que outros recursos poderia utilizar para tentar ensiná-lo. Como ele produz pouco enquanto está na escola, não tenho conseguido avaliar, com precisão, seus avanços. Sinto que não estou sendo bem sucedida no meu papel como professora, o que me deixa muito frustrada e insegura. O fato é que não está claro para mim o que devo fazer para que esse aluno aprenda. Na medida em que o final do ano se aproxima, aumenta a dúvida se devo ou não promovê-lo, uma vez que ele não demonstra estar conseguindo atingir os pré-requisitos mínimos para o ano seguinte. Por outro lado, me pergunto se não seria melhor aprová-lo, mantendo-o com o mesmo grupo de colegas. Tenho muitas dúvidas a respeito da inclusão de alunos com deficiência, principalmente sobre como planejar, intervir e avaliar esse alunado, segundo suas necessidades. Ainda estou à procura de respostas para as minhas dúvidas e indagações a respeito de como incluir Leandro. Mas, enquanto elas não chegam, continuarei tentando...

Após a leitura do caso de ensino, procure responder as questões abaixo de maneira bem detalhada, incluindo reflexões e exemplos.

1. Neste texto, a professora Janaína expõe sua insegurança e angústia ao trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (autismo) no ensino regular. Como você analisa a situação enfrentada pela professora?
2. A professora, ao relatar uma situação específica de ensino, explica como abordou o conteúdo em sala de aula, elaborando um material diferenciado e, mais simples, para o aluno com autismo, apesar de trabalhar o mesmo conteúdo com a turma. Como você analisa esta situação? Você concorda com o modo como os conteúdos são abordados pela professora? Se você fosse a professora de Leonardo, o que faria para ensiná-lo?
3. Se você estivesse no lugar da professora, que aspectos de sua atuação seriam semelhantes ao da atuação da professora? Em que aspectos sua prática seria diferente, nesta situação específica? Como você explica as possíveis semelhanças e diferenças?
4. Nesse texto, a professora diz não saber mais como intervir para que Leonardo avance em sua aprendizagem. Que orientações (sugestões) você daria para ela?
5. Como professor, você já passou ou tem passado por situações parecidas? Como tem sido, para você, lidar com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular? Quais as dificuldades que tem enfrentado?
6. Considerando seu contexto de atuação, descreva detalhadamente uma atividade - ou experiência -, bem sucedida e outra que não deu certo, implementadas por você com alunos com necessidades educacionais especiais. Indique e analise, em ambas as experiências, quais os fatores que podem estar relacionados ao sucesso e ao fracasso das mesmas. Compare as duas experiências.
7. Há conhecimentos que você sente como lacunas para a docência com alunos com necessidades educacionais especiais? O que lhe faz falta ou dificulta o seu trabalho com esse alunado? Que sugestões faria às políticas públicas em relação ao trabalho do professor do ensino regular?
8. Com a chegada do final do ano, a professora vivencia um dilema: se deve ou não aprovar o aluno com autismo para o ano seguinte. Na sua opinião, o dilema vivido pela professora faz sentido? Se você fosse a professora, o que faria? Comente sua resposta.

APÊNDICE E – Modelo de caso de ensino e roteiro de questões.

Do conhecimento do aluno à sua inclusão

Professora Helena

Experiência vivenciada no ano de 2005 em uma escola pública.

Sou professora em uma escola que atua numa perspectiva inclusiva, atendendo alunos com diferentes demandas: Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Deficiência Visual, Autismo, entre outras. Com a chegada desses alunos, a escola vem se reestruturando, e já dispõe de um banheiro adaptado e rampas de acesso. Conta, também, com uma sala de apoio pedagógico. Neste espaço as educadoras especiais prestam atendimento àqueles alunos que, pelas mais diversas razões, apresentam dificuldades ao longo do seu processo de escolarização.

Minha turma é o 4º ano, formada por 24 alunos com faixa etária entre 8 e 9 anos. A experiência que vou descrever diz respeito a Gabriel, um menino de 15 anos, com diagnóstico de Deficiência Mental. Gabriel está na escola desde a educação infantil, e é considerado por todos (professores, supervisores, pais e alunos) como uma criança difícil de se lidar, agressiva e com dificuldade de estabelecer relações sociais. A mãe é presença constante na vida escolar do filho, acompanhando seus progressos, e chegando a auxiliar em algumas atividades.

Desde o início do ano vou observando as crianças, pois acredito que é muito importante conhecer o aluno e seus saberes, o que serve de subsídio para o planejamento das aulas, selecionando estratégias adequadas para que eles aprendam mais e melhor. Costumo registrar tudo em um caderno, no qual faço anotações sobre os alunos, suas dificuldades e seus avanços. Gabriel participa pouco das atividades propostas, dispersando-se com facilidade. Seu comportamento vem prejudicando não apenas o seu desempenho, mas da classe como um todo. Suas maiores dificuldades concentram-se na área da linguagem oral e escrita. Apresenta uma produção textual insipiente, com pouca coerência. Muitas vezes o que escreve, não passa de letras ou palavras soltas, de difícil compreensão por parte de quem lê. Faz leitura de pequenos textos e, na matemática, é capaz de resolver cálculos simples envolvendo as quatro operações. Ficava claro para mim que apesar das dificuldades apresentadas, Gabriel possuía noções básicas de leitura, escrita e cálculo. O grande desafio, agora, era motivá-lo a realizar tarefas que exigiam certo grau de concentração. A socialização era outra preocupação.

Com a chegada de Gabriel, tive que mudar muitas coisas na minha sala de aula e na minha maneira de atuar. No início das aulas ele sempre sentava sozinho, no fundo da sala, isolado dos demais alunos. Passei, então, a estimular o trabalho em pequenos grupos, e o trabalho colaborativo entre os alunos. Logo o sentimento de pertencer à turma ficou mais forte e Gabriel já interagia com todos, sem grandes problemas. Com o tempo, os avanços em relação ao seu comportamento foram ficando mais evidentes, a agressividade foi diminuindo e os colegas passaram a aceitá-lo melhor. Pediam sua ajuda, mas também lhe cobravam postura adequada em sala: não falar alto demais, esperar a sua vez, ter calma em situações de conflito. Também fomos ficando mais próximos, estabelecendo um vínculo afetivo muito forte que, aos poucos foi se desdobrando em cumplicidade e respeito mútuo.

Os progressos quanto à sua socialização com o grupo eram cada vez mais notórios, sendo motivo de comentários por todos na escola. A preocupação, então, passou a ser em relação à aprendizagem dos conteúdos: como motivá-lo a participar de atividades envolvendo, leitura, escrita e cálculos? Nas atividades realizadas individualmente, Gabriel passou a se sentar ao meu lado, o que ampliou sua capacidade de concentração. Com isso, também era

possível acompanhar melhor o seu desempenho. Percebia que quando as atividades lhe pareciam pouco motivadoras ou ao se sentir cansado, realizava essas atividades de forma rápida para terminar o quanto antes, especialmente em tarefas que empregavam lápis e papel. Mostrava-se mais motivado com o trabalho em pequenos grupos, envolvendo atividades e materiais concretos. Por isso, passei a incorporar, já no meu planejamento, estratégias que despertassem o seu interesse. Ele adora dançar, e é o coreógrafo da turma. Utilizava a música como uma estratégia para abordar diferentes conteúdos: multiplicação, alfabeto, datas comemorativas. Foi uma das maneiras que encontrei de ele entender melhor o conteúdo e de se envolver na atividade.

No entanto, mesmo quando demonstrava bom nível de desempenho na linguagem oral, na compreensão de textos e na resolução de problemas, era mais lento do que seus colegas para aprender. Para amenizar essa situação passei a organizar os alunos em pares, num sistema de rodízio. Assim, a cada dia, Gabriel sentava com um colega diferente, que lhe ajudava no registro e sistematização dos conteúdos. Para trabalhar com esse aluno, sempre tive o apoio da educadora especial da escola, que me auxiliava dando dicas, sugestões de atividades, textos para leitura e passando dados sobre as atividades que ele realizava na sala de apoio. O desafio de levar Gabriel a ampliar sua capacidade de ler e produzir textos nos levou a buscar novas estratégias. Assim, organizamos um trabalho utilizando o computador como ferramenta de ensino-aprendizagem. O trabalho era feito semanalmente na sala de informática, sob a supervisão da educadora especial. Através da informática percebemos que sua motivação e envolvimento para com as atividades de leitura, escrita e cálculos eram redobrados, facilitando a compreensão do conteúdo abordado.

Gabriel é bastante comunicativo, gosta de chamar a atenção e ser o centro das atenções. Passei a explorar esta característica no momento de produzir textos e também na hora de avaliá-lo. Costumava sentar ao seu lado, e pedia-lhe que me contasse uma história, e íamos registrando-a juntos. Isso contribuiu muito para melhorar sua habilidade de produção de textos. Por sugestão da educadora especial passei a registrar todas essas adaptações em uma espécie de tabela para que outros professores pudessem vir a ter acesso ao trabalho desenvolvido, inclusive com exemplos de atividades. Além disso, serviam de recurso para reflexão e avaliação da minha prática, se os objetivos traçados estavam sendo alcançados ou não, e quando era o momento de intervir, com a utilização de uma nova estratégia.

Gabriel foi meu aluno por dois anos consecutivos, o que lhe garantiu a aprendizagem dos conteúdos mínimos para a série. Hoje ele está no quinto ano e já pode ser considerado um caso de sucesso. Trabalhar com Gabriel foi, certamente, um grande aprendizado para mim. No início, o conflito: por um lado, o desejo de fazê-lo aprender; por outro, o receio de fracassar, já que não tinha formação para desenvolver esse trabalho. A ajuda veio, principalmente, do coletivo da escola, nos encontros dos professores para estudo, onde eram tomadas decisões conjuntas referentes ao currículo, e discutidas soluções de questões envolvendo alunos com maior dificuldade em seu processo educacional. Foi assim que, com o tempo, a inclusão de Gabriel passou a ser um desafio que consegui superar. Sua família, especialmente a mãe, também foi presença marcante nesse processo, sempre envolvida com a escolarização e demandas do seu desenvolvimento. O compromisso da mãe para que as coisas acontecessem e por acreditar no potencial do filho, ajudaram para que este caso fosse bem sucedido. Gabriel, antes visto como um problema na escola, tornou-se motivo de orgulho, e exemplo de que a inclusão é um processo complexo, mas possível.

Após a leitura do caso de ensino, procure responder as questões abaixo de maneira bem detalhada, incluindo reflexões e exemplos.

1. Neste texto, a professora Helena descreve como foi o processo de inclusão de um aluno com deficiência mental no ensino regular. Para tanto, ela aborda diferentes aspectos observados sobre o seu aluno, através de um levantamento no início do ano letivo. Você elabora um levantamento inicial? Liste algumas características de sua turma.
2. Outros aspectos são considerados no levantamento inicial feito pela professora, como o comportamento do aluno e o estabelecimento de vínculos afetivos. Você acha importante considerar aspectos referentes a atitudes, vínculos afetivos e interações estabelecidas entre os sujeitos do processo (aluno-aluno, professor-aluno) e o objeto de conhecimento? Como podemos fazer isso? Comente suas respostas.
3. A professora, ao descrever seu aluno, relata informações que vão além dos dados referentes à aprendizagem dos conteúdos em sala de aula. Você considera importante conhecer esse tipo de dados: história familiar, trajetória escolar, comunidade a qual pertencem os alunos, etc.? Por quê?
4. A professora tem o hábito de manter registros sobre suas aulas, como forma de poder refletir sobre os progressos das crianças e sobre sua própria atuação. Qual é a sua opinião sobre a utilização desse instrumento? Você tem o hábito de registrar situações vivenciadas em sala de aula? Por quê? Quais instrumentos você utiliza?
5. A professora relata algumas das estratégias que utilizou para tentar ensinar Gabriel, um caso que ela considera bem sucedido, um desafio que conseguiu superar. Considerando a sua experiência (atual ou passada) com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como você ensina seus alunos, com e/ou sem necessidades educacionais especiais? Descreva um exemplo.
6. Pela leitura do texto, procure identificar quais são os conhecimentos que a professora possui sobre, ensino, aprendizagem e avaliação. Em seguida escreva quais são as suas idéias sobre ensino, aprendizagem e avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais.
7. Em seu relato, a professora diz não possuir formação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, e destaca a importância das discussões coletivas e da parceria entre diferentes profissionais da escola para o desenvolvimento de uma prática inclusiva. Qual sua opinião sobre isso? Na sua escola existem momentos para discussões coletivas? Como eles ocorrem (frequência, metodologia, etc.)?
8. Professor, considerando a sua experiência, como e onde você construiu seus conhecimentos sobre o ensino inclusivo? O que o ajuda a tomar decisões em sala de aula? Que momentos, pessoas ou cursos foram mais importantes para auxiliá-lo a aprender a ensinar?

APENDICE F – Modelo de caso de ensino e roteiro de questões.**Relatando um caso de inclusão no ensino regular**

Regina (professora da rede pública municipal do município de Santa Maria/RS)

Quando iniciei minha prática docente, não pensava que teria alunos com necessidades educacionais especiais em minha sala de aula. Durante muito tempo, só se pensava em educação especial ao nível de profissionais interessados pelo tema, ou que tivessem as aptidões necessárias para atuarem com tais grupos, pois se acreditava que esses alunos só poderiam frequentar escolas e, mais tarde, classes especiais, tendo como tutores os profissionais capacitados e preparados para tal função. O tempo passou e as políticas educacionais foram se modificando e dando mais espaço para esse aluno diferente, com características, e até mesmo, traços físicos diferenciados dos demais.

No ano de 1998, atuando em uma turma de 1ª série do ensino fundamental, recebi matriculada em meu grupo de alunos, Rafaela, uma adolescente com paralisia cerebral. No primeiro momento foi um grande impacto, fiquei muito angustiada, sem saber o que fazer, pois a inclusão estava batendo em minha porta, significando uma mudança de postura em minha prática, um novo olhar acerca do diferente, e a questão de rever todos os meus conceitos a respeito dessa nova realidade com a qual me deparava. Era um desafio chegando, mas que me fez buscar novas alternativas, obter respostas para uma gama de questionamentos e, inúmeras dúvidas que foram surgindo. Senti que precisava estudar mais, ler muito e me aprofundar para compreender melhor o que estava acontecendo. Cerquei-me de livros, participei de cursos, procurei profissionais especialistas na área para poder seguir com minha tarefa, educar na diversidade, tão falada atualmente.

Rafaela chegou sem atendimento terapêutico, em nenhuma área, muito menos na área pedagógica. Lembro da minha revolta, afinal, como pode ter chegado à escola e simplesmente ter sido colocada numa sala de aula, sem ter passado antes por outros profissionais? A comunicação foi a primeira barreira. Eu, assim como os alunos, tínhamos dificuldades em entendê-la. Ela apresentava dificuldades na fala, comunicando-se por meio de palavras isoladas e, muitas vezes, repetitivamente. Tinha dificuldade em segurar objetos pequenos e precisava da cadeira de rodas para se locomover. Era uma adolescente que demonstrava desejos, interesses e percebia-se uma grande potencialidade a ser desenvolvida. Senti a importância de minha figura bem presente nessa nova caminhada com a aluna, percebi o quanto deveria procurar novos caminhos para ajudá-la a recuperar o tempo que havia perdido em sua trajetória educacional, e em todos os sentidos de uma cidadã com seus plenos direitos.

Passei a trabalhar com todos os alunos em conjunto, fui observando que o trabalho da pessoa com deficiência no grupo preparava-a melhor para a vida na comunidade. Acredito que os professores, assim como eu, melhoraram suas habilidades profissionais. Diversifiquei mais minhas aulas, pois penso que o professor deve fazer do espaço de sala de aula, um ambiente de socialização, de aprendizagens, onde os alunos adquiram normas e valores, condutas de respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação, visão crítica, buscando sempre a inclusão incondicional de todos os alunos na escola regular.

Confesso que foi um trabalho árduo, onde tive que mudar totalmente minha forma de atuar, de me comunicar e de me relacionar com os alunos. A cada aula que dava ou preparava, a dúvida: como poderia fazer para que todos os alunos, inclusive Rafaela, conseguissem compreender o conteúdo abordado? Em meus planejamentos, passei a ter sempre o princípio

dos saberes já adquiridos pelos alunos, contemplando a história de vida de cada um, o contexto cultural e social.

Sempre preocupada com a parte pedagógica, investi muito no trabalho em pequenos grupos, geralmente em duplas, mesclando atividades onde hora um, hora outro, pudesse demonstrar suas habilidades. Com isso, houve um respeito maior ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, levando em conta seus limites bem como suas potencialidades. Utilizei materiais como: escala cuisenaire, material dourado e tampinhas, para trabalhar quantidade e cálculos. Como Rafaela tinha a motricidade fina bastante comprometida, dificultando a escrita, trabalhei muito com atividades concretas, fazendo a aluna perceber através do tato a forma de escrever a letra ou palavra. Para tanto, utilizei alfabeto móvel, letras e números emborrachados, ou confeccionados com lixa ou papelão. Também lancei mão de muitos jogos e brincadeiras: bingo de letras, dos nomes dos alunos, entre outros. Sempre que possível, organizava passeios, seguidos de textos espontâneos referentes aos mesmos, cartazes, pesquisas de figuras, letras e palavras, músicas, poesias, textos, livros de histórias, entre outros.

No início, logo que chegou à escola, Rafaela precisava ser carregada pelos professores ou pelos colegas. Com o tempo, as barreiras arquitetônicas foram suprimidas, a fim de garantir a acessibilidade da aluna. Como exemplo cito a ampliação da porta da sala de aula, a construção de rampas e a adaptação do banheiro. O mobiliário também foi adaptado para que Rafaela pudesse participar de maneira mais efetiva do processo ensino-aprendizagem, além de um computador na sala de apoio, utilizado como meio de facilitar a sua aprendizagem.

Foi um ano de grande crescimento para mim, pois aprendi a trabalhar de forma diferente, muitos conteúdos que trabalhava de forma tradicional, na expectativa de que todos aprendessem tudo e ao mesmo tempo. Aprendi que, com materiais simples e a diversificação das atividades, é possível melhorar muito a aprendizagem de todos os alunos, com e sem deficiência. Aprendi, também, que um ser humano não é moldável por outro ser humano, mas a troca de experiências, as condições e oportunidades, a interação com um meio rico em estímulos, leva a modificações em nossos comportamentos, enriquecendo nossas capacidades.

Atualmente, possuo em minha sala de aula uma aluna com Síndrome de Down, e me sinto mais preparada quanto à inclusão. Mas bem sabemos que muita coisa ainda tem para ser feita, e para que possamos enriquecer nosso saber é necessário querer saber, querer se modificar e só cabe a nós despertar-nos esse desejo. Muitos foram os desafios que passei e ainda passo, mas posso garantir que foram de muita riqueza para minha carreira.

Após a leitura do caso de ensino, procure responder as questões abaixo de maneira bem detalhada, incluindo reflexões e exemplos.

- 1) A professora Regina relata como a inclusão aconteceu em sua trajetória profissional e como enfrentou esse desafio. Como você analisa a postura adotada pela professora ao receber uma aluna com paralisia cerebral em sua sala de aula?
- 2) Com a chegada de Rafaela, a escola promoveu uma série de adaptações no seu espaço físico, a fim de assegurar a acessibilidade da aluna nos diversos ambientes. Em sua escola já aconteceu situação semelhante? Como foi encaminhada? Que ações você acha que precisam ser implementadas para assegurar a inclusão de alunos com deficiência na escola em que você atua?

- 3) Para desenvolver um trabalho que atenda as necessidades educacionais de Rafaela, a professora procura organizar um planejamento flexível, com atividades e recursos materiais diversificados. O que você acha disso? É possível, na sua opinião, organizar aulas com atividades e objetivos que atendam aos interesses e às necessidades de todos os alunos, com e sem deficiência, de modo que eles consigam aprender? De que forma?
- 4) E quanto a você, como desenvolve as atividades pedagógicas em sua escola? Que dificuldades você encontra?
- 5) Que recursos, adaptações e estratégias você utiliza ou acredita que poderiam ser utilizados para potencializar o processo ensino-aprendizagem e as interações numa classe que possui alunos com deficiência?
- 6) A professora fala das aprendizagens advindas da experiência de trabalhar com alunos incluídos. Considerando a sua atuação com alunos com necessidades educacionais especiais, que lugares, cursos, experiências, contextos, foram (vem sendo) mais significativos para lhe fornecer subsídios para a docência? Quais desses recursos você considera mais importante para o seu processo de aprendizagem da docência?
- 7) Pela leitura do texto, procure identificar quais são os conhecimentos que a professora possui sobre planejamento. Em seguida escreva quais são as suas idéias sobre planejamento.

Prezado(a) Professor(a)

Este é o último caso de ensino a ser analisado. Gostaria que me respondesse: o que você achou desse e dos outros casos? Acredita que, de alguma maneira, a estratégia de analisar e debater os casos de ensino trouxe contribuições para você e para sua prática de inclusão? Aguardo sua opinião?

Muito obrigada!

Um grande abraço

Viviane

APÊNDICE G – Modelo de roteiro para elaboração de um caso de ensino.**Elaborando um caso de ensino!**

Prezado(a) professor(a), nos últimos meses, você analisou algumas situações escolares enfrentadas por diferentes professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais em classes do ensino regular. A primeira situação surgiu do caso de ensino *Trajatória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva*, e relata a trajetória percorrida por uma professora do ensino fundamental, ao tentar ensinar uma turma que possuía uma aluna com Síndrome de Down. O segundo caso *E agora? O que vou fazer?* situou os dilemas e desafios enfrentados por uma professora frente à presença de um aluno com autismo em sua sala de aula. O terceiro caso *Do conhecimento do aluno à sua inclusão*, descreveu episódios vivenciados por uma professora ao tentar ensinar um aluno com deficiência intelectual no ensino regular, abordando as estratégias e intervenções por ela implementadas. Por fim, a última situação que você analisou *Relatando um caso de inclusão no ensino regular* trouxe a experiência de uma professora quanto à organização de um trabalho voltado para as necessidades educacionais de uma aluna com paralisia cerebral.

Agora é a sua vez de escrever um caso de ensino! Com base em situações cotidianas vividas por você, em sua trajetória como professor(a), reportando-se, em particular, à sua atuação com alunos com necessidades educacionais especiais, construa um caso de ensino. Você deverá fazer o mesmo que as professoras dos casos que você leu fizeram, ou seja, *contar uma experiência que você viveu como professora ao tentar ensinar qualquer conteúdo aos seus alunos*. Imagine que o seu caso de ensino também será analisado por outros professores. Por isso, procure descrever a situação que você escolher de forma detalhada, para que o leitor saiba realmente o que aconteceu. Lembre-se, você deve descrever uma situação real! Algumas instruções:

a) você deve descrever uma situação vivida na sua carreira ao tentar ensinar algum conteúdo em uma turma que possui alunos com necessidades educacionais especiais. Você pode escolher uma situação em que tudo correu bem ou em que as coisas não funcionaram como você previa. *O importante é que você escolha uma situação que tenha sido importante no seu processo de aprender a ser professor.*

b) descreva a situação com detalhes para que o leitor compreenda com clareza. Isso não significa que você deva fazer um texto longo. Significa apenas que você deve dar os detalhes da situação. Diga em que ano aconteceu o fato, o nível da turma, o que você pretendia ensinar, como procedeu, se conseguiu ensinar ou não, quais as dificuldades enfrentadas, os dilemas que surgiram, os conflitos, quais foram suas atitudes ao tentar ensinar, quais as conseqüências de suas atitudes, quais as reações/falas dos alunos, etc. Você pode se orientar pelos casos que leu: veja como as professoras descreveram as situações, apresentando o conteúdo, como tentaram ensinar, as dúvidas que tiveram, como resolveram ou não os dilemas enfrentados.

c) depois que terminar o caso de ensino, responda:

- 1) por que você escolheu descrever essa situação?
- 2) o que você aprendeu quando viveu essa situação?
- 3) o que você aprendeu ao escrever esse caso de ensino?

APÊNDICE H – Modelo de roteiro utilizado para avaliação junto às professoras do programa de intervenção.

1. Como você avalia esse trabalho de formação continuada (válido, interessante)?
2. O que você aprendeu por meio da análise, elaboração e discussão de casos de ensino e que acredita que irá auxiliá-la no ensino de alunos com necessidades educacionais especiais?
3. Para você, quais foram os pontos fortes desse trabalho de formação?
4. Para você, quais foram os pontos fracos desse trabalho de formação?
5. Quanto à metodologia utilizada, como você avalia essa proposta formativa (estratégia empregada, carga horária, tema abordados, ministrante, etc.)?
6. Que sugestões você daria em relação ao trabalho desenvolvido visando o seu aprimoramento profissional?
7. Você acredita que esse trabalho com casos de ensino contribuiu para o aprimoramento da sua prática educativa junto a alunos com necessidades educacionais especiais?

APÊNDICE I – Modelo de ofício de solicitação para autorização do estudo.

Natal, 26 de julho de 2008

Ilma. Sr^a. Diretora

Eu VIVIANE PREICHARDT DUEK, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGED/UFRN, matrícula nº. 200782053, venho por meio deste solicitar sua autorização para o desenvolvimento de uma pesquisa voltada para a formação continuada dos professores para o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais nesta escola, no período de agosto de 2008 a dezembro de 2008, com vistas à obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração, colocando-me a sua disposição para eventuais esclarecimentos.

Viviane Preichardt Duek
PPGED/UFRN

Autorização concedida por:

Diretora Administrativa da Escola

APÊNDICE J – Modelo de termo de autorização.

Eu, _____ portador
(a) do RG nº. _____ e atuando nesta Escola autorizo fazer uso de minhas opiniões, produções escritas e qualquer outro tipo de registro para fins exclusivamente acadêmicos e científicos, tendo em vista a pesquisa voltada para a formação continuada dos professores para o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais nesta escola, que dará suporte à Tese de Doutorado de Viviane Preichardt Duek, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGED/UFRN, sob a matrícula nº. 200782053 e orientação da Prof^a. Dr^a. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

Natal, 18 de Dezembro de 2008.

Assinatura do(a) professor(a)

APÊNDICE L – Previsão dos encontros e temáticas abordadas em cada caso.

DATA	CASO DE ENSINO	TEMÁTICAS
02/09/2008	A trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Reação frente à inclusão; - Concepção de deficiência; - Concepção de inclusão; - Concepções de ensino e aprendizagem; - Aspectos relacionados aos processos pessoais de aprendizagem profissional da docência.
30/09/2008	E agora? O que vou fazer?	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades/dilemas enfrentados na inclusão de alunos com necessidade educacional especial (Autismo); - Prática pedagógica.
30/09/2008	Do conhecimento do aluno à sua inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do aluno; - Estratégias/metodologias de ensino; - Concepções sobre ensino, aprendizagem, aluno, professor, avaliação; - Adaptações curriculares; - Formas de registro/acompanhamento do aluno.
05/11/2008	Relatando um caso de inclusão no ensino regular	<ul style="list-style-type: none"> - Importância do planejamento das aulas; - Necessidade de um planejamento diversificado/flexível para atender aos interesses da turma toda; - Adaptações curriculares e de materiais para ensinar alunos com necessidade educacional especial (Paralisia Cerebral); - Formação continuada de professores.
28/11/2008	Casos elaborados pelas professoras da escola	

APÊNDICE M – Cronograma dos encontros realizados no programa de intervenção e temáticas abordadas em cada caso.

DATA	CASO DE ENSINO	TEMÁTICAS
12/09/2008	“A trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva”	<ul style="list-style-type: none"> - Reação frente à inclusão; - Concepção de deficiência; - Concepção de inclusão; - Concepções de ensino e aprendizagem; - Aspectos relacionados aos processos pessoais de aprendizagem profissional da docência.
30/09/2008	E agora? O que vou fazer?	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades/dilemas enfrentados na inclusão de alunos com necessidade educacional especial (Autismo); - Prática pedagógica.
02/10/2008	Do conhecimento do aluno à sua inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do aluno; - Estratégias/metodologias de ensino; - Concepções sobre ensino, aprendizagem, aluno, professor, avaliação; - Adaptações curriculares; - Formas de registro/acompanhamento do aluno.
05/11/2008	Relatando um caso de inclusão no ensino regular	<ul style="list-style-type: none"> - Importância do planejamento das aulas; - Necessidade de um planejamento diversificado/flexível para atender aos interesses da turma toda; - Adaptações curriculares e de materiais para ensinar alunos com necessidade educacional especial (Paralisia Cerebral); - Formação continuada de professores.
28/11/2008	Casos elaborados pelas professoras da escola	
18/12/2008	Avaliação Final	

ANEXOS

ANEXO A – Caso de ensino elaborado pela professora Flora.

Despertando para uma prática inclusiva

Sou professora do ensino regular há 25 anos, e venho através desse relato descrever um pouco como foi receber em minha turma do 1º ano do ensino fundamental, no ano de 2005, Maria, uma aluna de 11 anos com paralisia cerebral que apresentava limitações motoras, sensoriais e lingüísticas. No primeiro momento foi um grande impacto, senti medo e insegurança, afinal, o desconhecido nos causa incertezas e nos obriga a mudar. Logo vieram os questionamentos: o que fazer? Como ensinar? Como avaliar? Até então tinha um entendimento errôneo e preconceituoso de que a criança com deficiência não conseguiria aprender. Ao me deparar com essa experiência fui obrigada a mudar minhas atitudes, passando a diversificar as aulas, mudando a forma de planejar e avaliar.

Esse foi um processo árduo, e implicou a superação de diversas barreiras. A primeira delas foi relativa à comunicação, pois a aluna falava de forma desarticulada. Eu, assim como os outros alunos, tínhamos dificuldade em entendê-la. Era uma situação muito angustiante para todos, sobretudo para a aluna, por perceber que não era compreendida nem por mim, nem pelos colegas. A questão motora também era motivo de preocupação, uma vez que ela apresentava dificuldades para segurar o lápis por um período longo e de forma correta, além da falta de mobilidade nas pernas, sendo indispensável o uso da cadeira de rodas, e de alguém que a conduzisse. Isso, certamente, vinha influenciando negativamente na sua interação em sala de aula, bem como no seu processo de aprendizagem.

Algumas dificuldades, sobretudo relativas à comunicação, foram sendo superadas de forma mais espontânea, a partir da própria convivência com a aluna em sala de aula. O trabalho com os pares foi um grande aliado nesse processo. A fim de favorecer a socialização da aluna no grupo passei a organizar os alunos em duplas, sempre revezando os alunos de forma que todos pudessem interagir com ela. Não demorou muito para que pudéssemos notar os avanços na interação de Maria com os colegas, bem como sua disposição em participar das atividades propostas em sala de aula.

Trabalhar com Maria foi, de fato, um desafio, talvez o maior de todos que enfrentei ao longo de minha experiência como docente. A cada novo conteúdo a ser trabalhado a dúvida: o que fazer para facilitar o seu envolvimento nas atividades? Qual estratégia mais adequada? Como fazê-la avançar? Diante dessa vivência, foram surgindo pistas de como trabalhar de forma mais dinâmica com a turma. Com ela, descobri que as atividades que mais lhe despertavam o interesse eram as que continham jogos e músicas, principalmente quando eram acompanhadas de movimento. Descobri, ainda, que algumas atividades precisavam ser adaptadas ou com atendimento individualizado.

Com muita disposição e “jogo de cintura” fui aprendendo a trabalhar com Maria e com a turma toda. A fim de conciliar as suas necessidades e dos demais decidi intensificar a realização de atividades que já faziam parte do repertório utilizado em sala de aula, tais como: alfabeto móvel, jogos de encaixe, dominó de palavras e números, recortes, colagem, pintura, contação de histórias, músicas, dentre outras, sempre com o propósito de envolvê-la em todas as atividades, inclusive nas apresentações de festividades promovidas pela escola.

Em uma de nossas aulas desenvolvi uma atividade com alfabeto móvel onde íamos dizendo as letras, utilizando-as para formar palavras. Maria conseguiu realizar a atividade sozinha, levando, apenas, um pouco mais de tempo para finalizá-la. Outra atividade que exigiu adaptação foi no dia em que propus aos alunos, que eles pesquisassem em jornais,

livros e revistas, as letras do alfabeto. Depois de recortá-las e ordená-las, deveriam fazer a colagem das letras no caderno. Maria realizou a mesma atividade de colagem ordenando as letras do alfabeto móvel em uma folha. A folha foi fixada na mesa, com fita adesiva, proporcionando a ela maior autonomia na realização da tarefa.

Ao trabalhar o assunto “meios de transporte” ela conseguiu, com ajuda, recortar e colar as gravuras, além de fazer o desenho do meio de transporte terrestre. No início, necessitava de todo espaço de uma folha de papel ofício para escrever apenas duas letras do seu nome e, aos poucos, fui adaptando folhas menores para que controlasse o espaço ocupado. Também engrossei um lápis utilizando fita adesiva facilitando um melhor apoio. Antes de chegarmos no final do primeiro semestre ela já conseguia escrever seu nome em um quarto de folha. Aos poucos, começou a escrever palavras e até frases.

Certo dia, pedi aos alunos que escrevessem sobre o que haviam feito no final de semana. Depois de orientar a turma, sentei junto a Maria para auxiliá-la individualmente na produção do texto. Comecei perguntando o que havia feito no final de semana. Disse que havia ido à uma festa. Então pedi que ela registrasse seu texto em uma folha, mas ela não quis fazer a atividade. Então pedi que ela fosse falando as frases e eu iria colocando no papel. Depois do texto pronto, ela produziu um desenho sobre o seu final de semana.

Ao final do ano letivo verifiquei seu desenvolvimento em vários aspectos: motor, afetivo e cognitivo. Para realizar esse trabalho contei com a ajuda de uma colega. Essa parceria foi importante porque decidimos que as duas seriam, ao mesmo tempo, professoras titulares e de apoio. Juntas, trocávamos experiências, planejávamos, avaliávamos e adaptávamos as atividades de acordo com as limitações e possibilidades da aluna e, ao final de cada atividade, fazíamos o registro, de suas dificuldades e avanços, atrás da própria folha e buscávamos outras estratégias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem da aluna.

Hoje, ao refletir sobre essa experiência, faço uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido, pois as atividades propostas atenderam às necessidades de Maria e os objetivos foram alcançados. Essa experiência foi valiosa porque passei a enxergar pessoas com deficiência de outro modo e a acreditar que a inclusão é possível. Percebi que, com Maria em sala, eu e as crianças partilhamos e aprendemos a ser mais cooperativos, e crescemos humanamente. Profissionalmente, me dei conta de que ser professor implica estar sempre em busca de algo novo, superando conflitos e aprendendo com as experiências vividas.

1) Por que você escolheu descrever essa situação?

Porque foi uma experiência positiva e marcante na minha trajetória profissional.

2) O que você aprendeu quando viveu essa situação?

Aprendi que a inclusão é possível, foi a partir dessa experiência que passei a acreditar no processo inclusivo.

3) O que você aprendeu ao escrever esse caso de ensino?

Provocou um grande aprendizado em vários aspectos. Aprendi que para lidar pedagogicamente com essas crianças não se pode restringir-se apenas a uma formação teórica, mas deve-se buscar aliá-la à prática de sala de aula. Cresci profissional e humanamente porque procurei estudar mais, passei a ser mais compreensiva e sensível a cada experiência vivida.

ANEXO B – Caso de ensino elaborado pela professora Clara.

Inclusão escolar: o olhar de quem ensina

Sou professora há, aproximadamente, cinco anos. Até agora não havia tido nenhum aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula. Para minha surpresa este ano recebi, em minha turma, Luis, que tem Paralisia Cerebral. Foi quando realmente me senti perdida, despreparada, angustiada e insegura, sem saber como agir e trabalhar com esse aluno. Luis não consegue se expressar verbalmente e precisa da cadeira de rodas pra se locomover.

Apesar de suas dificuldades, obtive uma boa socialização com o grupo que se preocupa com o mesmo, respeita suas limitações, entende seu ritmo e o tratam muito bem. Já no aspecto cognitivo, Luis apresentava resultados muito aquém dos esperados. Confesso que, para mim, isso não chegava a ser um problema, pois embora ele estivesse em sala de aula, acreditava que não teria muito progresso. Também não me sentia responsável pelo fato dele não estar aprendendo, de não conseguir fazer as atividades, e atribuía isso às suas limitações. Acreditava que a socialização, a convivência com os outros alunos já representava um avanço.

Era esse o meu pensamento até que a escola na qual trabalho, com o apoio de pesquisadores da Universidade, começou a se organizar para discutir a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. As discussões no coletivo, a troca com os colegas me fez perceber que Luis, ao contrário do que eu supunha, não representava um obstáculo, mas um desafio que sinalizava para a necessidade de transformar a minha prática. Foi como se, de repente, eu despertasse para isso e pudesse ver o quanto havia desacreditado de Luis, de suas capacidades, deixando de investir na sua aprendizagem. Aos poucos estou tentando rever a minha postura em relação a ele e já dou os primeiros passos rumo a uma nova ação pedagógica.

Admito que essa mudança não tem sido fácil. Logo de início fiquei confusa: de onde partir? Logo de início fiquei confusa: de onde partir? Por onde começar? Refletindo sobre a situação, fui encontrando formas de começar meu trabalho com Luis. Procurei, inicialmente, me aproximar e interagir mais com ele, a fim de conhecer melhor suas dificuldades, seus interesses, e assim poder intervir de modo mais adequado. Descobri que Luis reconhecia as letras e os numerais, e embora apresentasse dificuldades para escrever e para verbalizar seu pensamento, compreendia e percebia o mundo a sua volta. A partir do que ia observando, resolvi estabelecer uma rotina, reservando um tempo da aula para trabalhar individualmente com Luis. Também passei a realizar atividades diferenciadas para que ele pudesse fazê-las, já que anteriormente só rabiscava.

Os avanços, mesmo pequenos, já começam a aparecer. Mas, nem sempre tenho obtido êxito nesse tipo de abordagem, pois, muitas vezes, ao me sentar com Luis, logo preciso sair para atender os outros alunos. Em uma de nossas aulas, levei um texto a partir do qual pretendia trabalhar aumentativo e diminutivo. Passei o texto no quadro para a turma copiar, enquanto pretendia fazer a leitura com Luis. Mal havíamos começado, quando tive que levantar e resolver outros problemas na sala. Como são muitos os momentos em que preciso intervir, não consigo dar atenção a Luis como deveria. Também há momentos em que os outros alunos se aproximam para tirar dúvidas, e quando me dou conta, estão todos aglomerados à nossa volta. Não sei o que fazer nessas horas, pois apesar de meus esforços, nem sempre consigo atender a todos de maneira satisfatória.

Afinal: como conciliar os interesses e necessidades de Luis com o restante da turma? Além da questão do tempo, necessário para que Luis consiga concluir as tarefas, acredito ser necessário, também, disponibilizar apoios diferenciados na sistematização das atividades, inclusive dos próprios colegas. Dias atrás, ao conversar com a professora da Sala de

Informática, constatamos que Luis se sente bastante motivado com as atividades realizadas no computador. Já começamos a pensar em um trabalho nesse sentido o que poderia facilitar a sistematização dos conhecimentos, representando uma alternativa ao uso do lápis e papel. Mas confesso que ainda não sei, ao certo, como colocar isso em prática.

Por ser minha primeira experiência com um aluno com necessidades educacionais especiais tenho muito a aprender e já começo a me interessar por cursos, estudos e pesquisas a respeito do assunto. Mais uma vez exalto o trabalho de formação continuada que acontece em nossa escola, que tem me deixado mais tranqüila e confiante, além de fornecer subsídios para melhorar minha docência. A partir do trabalho de formação aprendi que é possível, sim, ensinar e educar meu aluno.

Com Luis aprendi que, às vezes, para se ver bem, é preciso mudar o foco do nosso olhar. Foi assim que, revendo o papel do aluno, pude rever meu próprio papel como profissional, e a responsabilidade que me cabe no processo de ensino-aprendizagem. Passei de uma visão do aluno como o único responsável e que precisa se adequar à escola para outra, em que a escola e seus profissionais precisam oferecer condições para que todos aprendam.

Acredito ter dado o primeiro passo rumo à reestruturação da minha prática, pois esse é um processo tortuoso e repleto de conflitos. De todo modo, trabalhar com Luis tem se mostrado, por um lado, um grande desafio e, por outro, uma oportunidade única de aprendizagem, onde luto, diariamente, para superação de meus próprios preconceitos, dificuldades e dilemas profissionais, na busca por um ensino de melhor qualidade para todos.

1) **Por que você escolheu descrever essa situação?**

Logo de início resisti, não queria escrever sobre essa experiência por considerá-la mal-sucedida. Mudei de idéia ao perceber o significado dessa situação para meu processo de aprendizagem profissional e por ter me chamado a atenção para a questão da inclusão, pois até agora, não havia parado para pensar nisso.

2) **O que você aprendeu quando viveu essa situação?**

Aprendi que as falhas existem, o que não inviabiliza o processo. Também aprendi a olhar de modo mais atento para os avanços, mesmo que estes pareçam mínimos.

3) **O que você aprendeu ao escrever esse caso de ensino?**

Aprendi que é preciso estar sempre disponível a aprender, a descobrir novas maneiras de ensinar e facilitar o processo de aprendizagem de todos os alunos, sejam eles diagnosticados ou não. Aprendi, também, que em muitos casos as necessidades de mudanças estão sendo sinalizadas pelos próprios alunos, cabendo ao professor redirecionar o seu olhar e, conseqüentemente, a sua ação.

ANEXO C – Caso de ensino elaborado pela professora Dalva.

Inclusão: realidade ou utopia?

Sou professora de Artes e atuo na rede pública de ensino há quase 20 anos. Penso que trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais é algo muito difícil. Simplesmente não sei o que fazer com esses alunos em sala de aula, como no caso de Luis, que tem paralisia cerebral e está matriculado no 4º ano. Embora faça uso da cadeira de rodas para se locomover, ele apresenta certa autonomia, chegando a se levantar e sentar sozinho na carteira. No entanto, seu comprometimento motor impede que realize atividades de escrita, desenho e pintura. Devo admitir que essa experiência tem sido realmente terrível para mim. Fico muito frustrada e angustiada quando vejo Luis na sala de aula, pois percebo o seu desejo em envolver-se e participar das atividades. Mas, sinceramente, não sei se isso é possível. Além das limitações do próprio aluno também tem a questão do tempo da aula que é curto, apenas uma hora semanal em cada turma e do material que é coletivo, não tem para todos. Em uma de nossas aulas, quando terminei de organizar a turma para dar conta de Luis ele estava lá, sentado, triste, com a cabeça debruçada sobre os braços. Olhei para ele e tive vontade de chorar. Foi deprimente. O objetivo, nesse dia, era que os alunos fizessem um desenho, uma releitura sobre a obra de um artista. Como é que eu faço? Primeiro seleciono um artista, pode ser um pintor famoso, um escultor, etc., depois faço um levantamento das informações sobre ele e sobre a obra escolhida para releitura. Também procuro levar imagens da tela e do pintor para que os alunos possam relacionar a obra com o seu artista. Geralmente, começo passando o texto no quadro para que eles copiem. Depois faço a leitura coletiva e algumas perguntas pra ver o que a turma entendeu. Então, distribuo cartões com as instruções sobre a atividade que eles irão realizar, no caso a releitura da obra. Nesse momento distribuo o material como papel, giz de cera, lápis para colorir, etc. Tem vezes, também, que trabalho com os contrastes, como o preto e o branco, por exemplo. Após receberem o material começa o trabalho de releitura pelos alunos. Algumas vezes, esse trabalho é realizado individualmente, outras, em pequenos grupos. Mas o fato é que quando eu fui trabalhar com Luis faltavam cinco minutos pra terminar a aula. Ele foi pra casa sem fazer a atividade, porque precisaria de um tempo maior pra ele e de uma pessoa do lado para ajudar, precisaria prender o papel na mesa, ter um lápis ou giz de cera mais grosso, enfim, dar uma arrumada pra Luis poder fazer alguma coisa. Mas aí esse tempo não dá pra trabalhar, não dá pra fazer isso, conciliar a sala de aula com ele. Essa situação tem me angustiado bastante. Fico revoltada com tudo isso, com a forma como a inclusão vem sendo feita nas escolas: joga-se o aluno na sala de aula e o professor que dê conta. Não se tem a consciência de que o aluno é responsabilidade não só do professor, mas de toda escola, além da família, claro. Atualmente, fala-se muito de educação na diversidade, em respeito às diferenças. Será que estamos preparados para isso? Será que algum dia estaremos? É tudo muito contraditório, especialmente se pensarmos no discurso de que temos que tratar todos os alunos de maneira igual. No caso do aluno especial, ele está na sala de aula, mas ele não é igual aos demais, senão não seria especial. Ou é todo mundo especial ou ninguém é. Por isso, o que as políticas públicas têm chamado de inclusão, pra mim, não passa de uma ilusão, de uma utopia.

1) Por que você escolheu descrever essa situação?

Essa situação tem sido realmente angustiante para mim profissionalmente, por isso resolvi escrever sobre ela. Também optei por relatar sobre ela porque não concordo com a maneira como a inclusão vem ocorrendo nas escolas, da forma como é jogada essa responsabilidade sobre o professor que é mal compreendido, pois ninguém olha o lado do professor, as suas angústias.

2) O que você aprendeu quando viveu essa situação?

Não diria aprendizagem, mas, com certeza, essa experiência me fez refletir sobre a nossa formação como profissionais da educação que é muito frágil e superficial, pois não nos oferece o mínimo necessário para compreender a condição desses alunos e assim poder trabalhar com eles. Acredito que, no meu caso específico, com o tempo e as condições que disponho para trabalhar seja muito difícil conciliar de modo a atender as demandas de Luis em sala de aula. Precisa dar mais tempo à ele, material diferenciado, além de um apoio maior. Mas como fazer tudo isso considerando o tempo de aula que disponho, os materiais, etc.

3) O que você aprendeu ao escrever esse caso de ensino?

Aprendi que não podemos trabalhar sozinhos, isolados, precisamos de apoio, de orientação e de maior conhecimento sobre os alunos, principalmente aqueles que têm um comprometimento maior seja no aspecto físico/motor, neurológico, psicológico, etc., pois, caso contrário, vamos continuar trabalhando no “achismo” o que é, realmente, um absurdo. Continuo pensando que ela não irá ocorrer com a organização escolar que temos hoje. Mas espero que daqui alguns anos eu pense diferente e diga que acredito na inclusão e que ela é possível

ANEXO D – Caso de ensino elaborado pela professora Aline.

Buscando a inclusão nas aulas de Educação Física

Como professora de Educação Física, recebo, em minhas aulas, todas as turmas da escola durante a semana. Por isso, convivo, diariamente com alunos que apresentam diferentes tipos de deficiências, o que torna a realidade da minha disciplina bastante complexa.

Para ilustrar como tem sido trabalhar com alunos com deficiências em minhas aulas, vou relatar sobre a experiência vivida com uma aluna em particular: Maria. Maria tem paralisia cerebral e precisa de cadeira de rodas para se locomover. Além disso, apresenta dificuldades para coordenar os movimentos dos membros superiores.

Todos sabem que, nas aulas de Educação Física, habilidades motoras como: coordenação, equilíbrio, velocidade, flexibilidades, ritmo, dentre outras, fazem parte das aulas e do desempenho corporal dos alunos. Logo, me perguntava: como trabalhar com uma criança que não anda? Não corre? Não se locomove sozinha? Ademais, faltam materiais e espaço físico adequado para trabalhar com esses alunos! Como agir frente a tudo isso?

Passei um tempo, mergulhada nesse mar de interrogações e de impossibilidades, até que, aos poucos, fui percebendo que, ao chegarmos na quadra, onde geralmente desenvolvemos nossas atividades, Maria ficava muito animada. Assim como as outras crianças, ela gostava muito de estar ali, onde todos podem jogar, brincar e se divertir. Ficava muito claro o desejo e a vontade dela em participar das aulas, de se envolver nas atividades, e poder desfrutar desse espaço junto com os demais.

Depois de voltar à superfície, passei a vislumbrar formas de adaptar os jogos e brincadeiras de modo que ela pudesse participar. Nas atividades com bola, como a “queimada”, por exemplo, sempre brincávamos com uma bola mais leve, e as crianças ajudavam empurrando a sua cadeira de um lado para o outro. No “basquete”, Maria também ficava com uma bola mais leve e a sua cesta de arremesso era um bambolê que eu segurava. Ela conseguia com sucesso arremessar a bola no grande bambolê e acertar a “cesta”.

Como Maria não conseguia saltar, também procurava adaptar, por exemplo, a atividade de pular corda. Inicialmente, amarrávamos uma corda na cadeira dela, porque Maria não tem coordenação motora para rodar a corda, e outra criança, do outro lado, ficava rodando a corda. Então, de certa forma, ela participava da brincadeira. Certa vez, ao perceber que ela estava incomodada com aquela situação, resolvi mudar a estratégia. Dois alunos ficavam girando a corda e eu, a professora, empurrava a sua cadeira para passar pela corda de um lado para o outro. A Maria não saltava, a sensação que ela tinha era a de correr atravessando a corda. Ela adorava!

Essa experiência foi muito gratificante. No entanto, nunca consegui com que ela participasse da aula inteira, em atividade, o tempo todo, pois as crianças “normais” querem jogar e brincar da forma “regular”, sem adaptações, em determinados momentos da aula. Mas, dentro do possível, durante a aula de Educação Física, a Maria brincou, jogou, se divertiu e, notoriamente, se desenvolveu. Acredito que promover a interação e a colaboração, criando oportunidades para que todos participem das atividades, ainda é meu maior desafio nas aulas de Educação Física, com vistas à inclusão. Tenho que repensar minha atuação nesse sentido.

1) Porque escolheu esta situação?

Escolhi esta situação para comentar porque eu consegui êxito dentro da realidade da Maria, consegui ver frutos. Eu tinha outros alunos com necessidades especiais como autistas, mas com estes o trabalho não se frutificou tanto. Eu quis fazer um registro de sucesso e não apenas de angústia e frustração que é o mais comum.

2) O que aprendeu ao vivenciar esta situação?

Aprendi que é possível fazer a inclusão de alguma forma, mas muitos fatores devem contribuir para isso, inclusive o próprio aluno com deficiência. Eu tive alunos com quadro parecido com o de Maria que não apresentaram avanço. Estes alunos não queriam se envolver, queriam ficar parados e quietos. No caso dela era diferente, queria sempre participar. A família do aluno também é muito importante, a Maria tinha assistência fora da escola, fazia fisioterapia, tratamento especial duas vezes por semana. A escola tem que oferecer material adequado, espaço e pessoal qualificado. Um conjunto de ações e situações deve existir para que o aluno com deficiência seja incluído. É possível sim, desde que haja assistência familiar, esclarecimento sobre o assunto, e vontade de incluir este cidadão na sociedade de fato por parte de todos: governo, escola e sociedade.

3) O que aprendeu ao escrever este caso de ensino?

Aprendi que temos que transformar a angústia em estratégias, a ansiedade dos resultados em paciência, pois tudo tem seu tempo, e que é possível sim incluir o aluno, dependendo do grau de comprometimento, da sua doença, da assistência familiar, terapêutica e da escolar.

ANEXO E – Caso de ensino elaborado pela professora Sônia.

Um caso especial

No ano de 2008 iniciei os trabalhos em uma nova escola. Durante a primeira reunião pedagógica fomos informados da turma com a qual trabalharíamos e quem receberia alunos com necessidades educacionais especiais. Soube, nesse dia, que ficaria com a turma do 3º ano na qual estava matriculada Jéssica, com Síndrome de Asperger. Ao iniciarmos o ano letivo contei com a presença de Elisa, que também era professora da escola, para realizar um trabalho de apoio com Jéssica em sala de aula. Bastante apreensivas com a nova experiência, ainda por vir, partimos em busca de informações em livros, na internet, com a família e colegas da escola. Descobrimos, por meio de leituras e com a equipe pedagógica da escola, que o comportamento das pessoas com essa síndrome é semelhante ao de um autista, ou seja, não gostam do contato físico, tem tendência ao isolamento, agindo como se estivessem em um mundo só seu, sem atentar para os estímulos do meio, uso do outro como ferramenta, etc.

Com esse pouco conhecimento aguardamos a chegada de Jéssica. Quando ela chegou Elisa assumiu o seu papel de acompanhá-la e de preparar atividades de acordo com suas limitações, mas ela sempre conversava e combinava comigo quais atividades realizar e como, considerando o que eu estava trabalhando com os outros alunos. Jéssica tinha dificuldades em se envolver nas atividades propostas e de permanecer em sala de aula, necessitando de alguém para circular com ela pelas dependências da escola, pois não podia fazer isso sozinha, uma vez que ela não consegue distinguir entre o que é certo ou errado, podendo se colocar em situações de perigo.

Elisa trabalhou com Jéssica durante o primeiro período do ano, realizando um trabalho que considero excelente, pois apesar da necessidade de Jéssica caminhar pela escola, Elisa conseguia mantê-la na maior parte do tempo em sala. Ela costumava levar para a sala de aula, massa de modelar, tinta, e quando Jéssica perdia o interesse pelo que estava fazendo Elisa ia com ela para a caixa de areia ou dava uma folha com alguma atividade pra ver se ela conseguia se concentrar.

Contrariando o que havíamos lido, Jéssica passou a nos tocar, tanto Elisa quanto a mim. Ela vinha, abraçava e dava um beijo meio que lambido e gostava de pegar no cabelo. A relação com os colegas também era muito tranquila. Ela passava pela mesa e mexia no material, pisava no pé, mas eles não revidavam, viam aquilo como uma forma dela expressar carinho. Quando chegava na sala, pela manhã ela falava “bom dia” e dava “tchau” para todos antes de ir embora. Em relação à aprendizagem dos conteúdos foi outra surpresa, pois, com o tempo, ela demonstrou mais conhecimento acerca da leitura e escrita do que alguns ditos normais da sala.

No segundo período a situação foi diferente. Elisa foi destinada para outra escola e Jéssica ficou, temporariamente, na mão de um e de outro e aí tudo mudou. O trabalho não fluiu da mesma forma. Ao invés de ficar na sala, ela passava a maior parte do tempo circulando pelas dependências da escola, até porque, dependendo da pessoa que estava com ela, não queria ficar presa a sala de aula ou então achava que eu deveria parar o trabalho com os outros alunos pra ficar com ela o que nem sempre dava certo. Assim aconteceu até o final do ano. Perdi praticamente todo o contato com Jéssica, parecia até que ela nem fazia parte da turma. Mesmo com tantas dúvidas Jéssica foi aprovada para o 4º ano, pois a convivência e o vínculo que se estabeleceu com a turma, foram considerados aspectos importantes nessa decisão.

Quais as reflexões que eu faço dessa experiência? Na verdade, não a vivi intensamente. Pouco vivenciei a experiência com Jéssica. Fui, praticamente, uma expectadora da situação. Quem, realmente, realizou um trabalho belíssimo com Jéssica foi a Elisa. Tenho certeza que o relato dela seria bem mais interessante. O meu é apenas uma demonstração do meu reconhecimento da pouca ou nenhuma participação na vida escolar da Jéssica enquanto sua professora.

1) por que você escolheu descrever essa situação?

O motivo da escola desta situação foi a frustração, como profissional, de não conseguir atuar pedagogicamente com Jéssica em sala de aula.

2) o que você aprendeu quando viveu essa situação?

Aprendi que não devemos temer os desafios, pois eles estão aí para contribuir com nosso crescimento pessoal, intelectual e profissional. Tudo que nos acontece traz um aprendizado. Na hora, podemos até não compreender, mas depois, certamente, nos será dado o esclarecimento.

3) o que você aprendeu ao escrever esse caso de ensino?

Aprendi que não podemos deixar de lado as experiências vividas, pois elas servem de base para evitarmos novos erros. Ao relatar sobre essa vivência percebi que tenho me deparado com situações angustiantes, e que, ao invés de vivê-las com sabedoria, estou simplesmente deixando-as passar. Não estou aproveitando-as para aprender mais, para melhorar como pessoa e como profissional.

ANEXO F – Caso de ensino elaborado pela professora Célia.

Da reflexão à prática para ajudar um aluno com necessidades educacionais especiais (Superdotação)

Após algumas experiências, umas frustrantes e outras com êxito, hoje trabalho no ensino fundamental com alunos do 5º ano, dentre o quais, um diagnosticado com superdotação. Inicialmente, não considerei o fato de Tiago ser um aluno com necessidades educacionais especiais por ter uma superdotação. Sabendo que ele já recebia atendimento especializado, continuei dando minhas aulas normalmente, sem que fizesse nenhum planejamento especial para ele, pois o mesmo não precisava, foi o que pensei. Ledo engano!

Ao avaliar a turma, procurando identificar avanços na aprendizagem dos alunos, notei que Tiago, identificado como tendo talento acima da média na área da matemática, apresentava dificuldades na leitura, escrita e interpretação de textos. Fiquei surpresa e confusa ao mesmo tempo. Pensei se tratar de uma situação pontual, até perceber que o caso carecia de uma atenção maior. Refletindo sobre o caso, cheguei à conclusão de que havia feito uma leitura equivocada da situação, por não compreender que a superdotação não se dá em todas as áreas do saber e do fazer.

Resolvi fazer uma nova avaliação da turma, a fim de identificar o nível de leitura dos alunos. Constatei que, a maioria, não possuía leitura fluente, precisando, com urgência, de uma intervenção nesse sentido. De modo geral, eram alunos que liam de forma palavreada/silabada comprometendo, assim, a interpretação do texto. Tiago também apresentava a leitura silabada, no entanto, ao ler para ele o que pedia o exercício de matemática e de outras disciplinas percebia que, já na primeira leitura, feita por mim, compreendia os enunciados. A produção escrita dos alunos também deixava a desejar.

Diante dessa realidade, resolvi lançar mão do texto poético para que os alunos desenvolvessem a capacidade e habilidade de leitura oral, já que esse tipo de texto apresenta, em sua maioria, rimas, que facilitam a leitura. Além disso, através dele, é possível trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar. Foi assim que, desenvolvi com a turma, o projeto “Pare no *p* da poesia”. O projeto consistiu na realização de oficinas de leitura e escrita. Doze, no total. Em cada uma delas era abordado um tema diferente. Procurei seguir um cronograma, estruturado ainda na fase de planejamento do projeto. O tempo de duração de cada oficina variava conforme o interesse da turma pelo assunto trabalhado.

Através do projeto os alunos ficaram conhecendo, inicialmente, o que caracteriza um poema (versos, estrofes, rima, etc.). Pesquisaram versos e poemas para serem lidos na sala de aula. Também levei, para a sala de aula, poemas de autores consagrados (Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, entre outros) para serem ditos pelos alunos. Estimulei a leitura de autores locais e regionais, que retratavam aspectos do próprio lugar onde vivem. Também dei espaço para a produção coletiva e individual de poesias pelos alunos. Estas eram escritas, compartilhadas no grupo, retomadas e aprimoradas, até ganharem a sua versão final. Organizamos um mural para expor os trabalhos na própria sala de aula, registrando a memória do grupo. As melhores produções, de cada aluno, foram expostas em murais, distribuídos nos corredores da escola de modo que todos pudessem acessá-las. Ter o seu trabalho exposto era motivo de orgulho e felicidade.

Sabemos que, em um grupo de alunos, sempre existem aqueles que são mais extrovertidos, enquanto outros são mais calados, “na deles” como dizem as crianças. Tiago era um desses alunos que costumava ficar “na sua”. Precisava ser “chamado” a participar das

aulas. Com o projeto isso também melhorou. No início, participou timidamente dos momentos de leitura dos poemas, mas, aos poucos, foi se soltando com o grupo. Além de recitar poemas em sala de aula, para os colegas, Tiago se envolveu no sarau que realizamos na escola. Foram produzidos cartazes de divulgação do “evento”, distribuídos convites para os alunos e para os familiares que também puderam assistir à apresentação.

Com o sucesso do sarau, decidimos avançar um pouco mais, extrapolando os muros da escola. Fomos “às ruas”, literalmente! O lugar, escolhido pelos próprios alunos, foi uma feira, realizada semanalmente, no próprio bairro em que moram. Os alunos, organizados em pequenos grupos, recitavam seus poemas. Enquanto alguns apresentaram maior desenvoltura, outros, mais acanhados, contavam com o apoio dos colegas para ler o poema. Nesse dia, Tiago surpreendeu ao recitar, sozinho, para um feirante, o poema que ele mesmo havia produzido. Registramos o evento com fotos que foram, posteriormente, expostas na escola.

Considero que, com esse trabalho, a turma melhorou e Tiago também. Sua leitura está mais fluente, já não se sente intimidado quando é chamado a ler um texto, interpreta e escreve suas idéias com clareza, realizando as atividades com mais interesse e segurança.

Recentemente, soube que, nos anos anteriores, Tiago deu muito trabalho na escola em termos de comportamento, o que me deixou surpresa, pois agora interage naturalmente com todos. Também fiquei compreendendo, através de um curso de especialização sobre as necessidades educacionais especiais, que há um material para ajudá-lo a alcançar, mais e mais, na sua superdotação em matemática. Pretendo trabalhar nesse sentido. Espero, com isso, continuar a tecer a minha teia do conhecimento e Tiago a dele.

1) Por que você escolheu descrever essa situação?

Porque no convívio com Tiago e suas dificuldades pude refletir e mudar minha prática pedagógica para ajudá-lo.

2) O que você aprendeu quando viveu essa situação?

Aprendi que se eu focar minha atenção sobre a dificuldade tendo como objetivo encontrar soluções metodológicas é possível fazer o conhecimento dele avançar.

3) O que você aprendeu ao escrever esse caso de ensino?

Aprendi que é preciso refletir, pensar e registrar nossas experiências, para apoiar o pensamento, propor idéias e resgatá-las.

ANEXO G – Caso de ensino elaborado pela professora Ana.

Convivendo com as diferenças na escola

Durante o ano de 2007, passei por uma situação nunca antes vivenciada. Enquanto nos preparávamos para receber novas turmas da Educação Infantil, de uma instituição privada, fui informada de que iria ter uma aluna com necessidades educacionais especiais. Fiquei apreensiva, mas não senti medo e, sim, curiosidade em saber o que a criança tinha, o que conseguia fazer e quais suas dificuldades. Por isso, procurei sua professora do ano anterior e tentei sondar todas essas questões. Descobri que Clarice apresentava um déficit cognitivo, além de limitações motoras.

As primeiras semanas de aula foram bem difíceis. Havia dias em que Clarice chegava bastante agitada, sem aceitar a interação com os colegas. Nesses dias, se agarrava ao meu pescoço e gritava bastante, chegando a me arranhar, se tentasse conversar com ela. Algumas vezes, inclusive, foi preciso solicitar a presença da família para levá-la para casa, já que nossas tentativas em tentar acalmá-la eram em vão. Admito que, no início, seu comportamento me causou muita angústia e insegurança, pois não sabia o que fazer, nem como interagir com ela. Mas, com o tempo e à medida que foi se adaptando à rotina escolar, começou a se sentir mais segura comigo. Porém, a turma não tentava interagir com ela e, por isso, a única pessoa com quem ela mantinha alguma interação era eu. Diante de tal problemática, percebi a necessidade de conversar com a turma e explicar o que acontecia com Clarice. Fiz todo um trabalho de informação e sensibilização com a turma através de conversas, brincadeiras, dinâmicas e contações de histórias procurando discutir com eles a questão das diferenças, despertando valores de respeito e solidariedade.

O resultado não poderia ter sido melhor, pois a turma começou a compreender melhor o que acontecia com aquela criança e já podíamos sentir as primeiras tentativas de interação com ela. Aos poucos, percebemos que Clarice também encontrava formas de tentar se aproximar dos colegas. Começou a permitir o toque dos colegas, retribuindo, em geral, com “empurrões”. Os alunos não revidavam, mas vinham até mim para reclamar que ela “estava empurrando”. Diante da queixa dos alunos, comecei a olhar para essa aluna, nessas situações de interação. Percebi que Clarice empurrava e corria. Parecia querer chamar a atenção dos colegas para brincarem com ela.

Resolvi entrar no “jogo” dela, no intuito de levar os alunos a perceberem que aquele comportamento era uma forma de brincadeira. Deixava que ela me “empurrasse” e saía correndo atrás dela. Ela corria e depois parava, dizendo “estátua”. Então questionei junto à turma: será que ela estava empurrando? Será que ela estava querendo brincar com vocês? Vamos ver se ela consegue brincar com vocês? Aos poucos, o grupo foi compreendendo as necessidades que a colega demandava e sua socialização foi se dando com muita atenção e aceitação por parte da maioria das crianças. Clarice passou, então, a participar das brincadeiras realizadas com o grupo, melhorando assim sua coordenação motora ampla.

No entanto, ainda não conseguia perceber seus avanços no campo acadêmico, pois Clarice não participava das nossas conversas, sendo sua linguagem oral bastante atrelada às suas necessidades imediatas como pedir água, chamar os nomes dos amigos, entre outras. Não reconhecia o seu nome, nem conseguia escrevê-lo. Também não tinha noções de quantidade, nem reconhecia os numerais. Além disso, apresentava dificuldades para registrar/sistematizar as aprendizagens devido às suas limitações na coordenação motora fina. Quando lhe oferecia papel e lápis, ela os manuseava apenas como forma de explorar a sua ação sobre eles.

Mesmo sabendo que não existem receitas para trabalhar com esses alunos, estava sempre preocupada em propor situações em que pudesse interagir ludicamente com o objeto do conhecimento. Então resolvi partir do que observava na aluna, explorando o seu potencial. Comecei a investir em atividades que trabalhassem memória, utilizando figuras, imagens, música, contação de histórias, passeios, etc.

Lembro de um dia em que fizemos um passeio nos arredores da escola, para observar e estudar as funções de cada parte da árvore. Como estratégia para que Clarice se envolvesse mais ativamente, segurei em suas mãos e junto com ela fomos sentindo e nomeando cada parte da árvore, explorando, também, formas, cores, texturas, cheiros, etc. Clarice ficou bastante observadora, nomeando, quando solicitada, as partes da árvore. Ao retornarmos à sala de aula, Clarice, assim como os demais, fez o registro desta experiência através do desenho, Clarice, assim como os demais, fez o registro desta experiência através do desenho, ainda que precisasse de “tradução” para compreender o que ela estava querendo expressar.

Quanto ao seu nome, através do seu crachá, todos os dias, sentávamos com ela e íamos mostrando as letras e ensinando a reconhecer seu nome e reconhecer/nomear as letras constituintes. Após determinado tempo, a aluna passou a reconhecer seu crachá entre os outros e a nomear as letras que o formava. Em relação aos numerais (quantidade e reconhecimentos dos números), propus várias situações de contagem de elementos concretos como frutas trazidas pelas crianças, crianças presentes na sala, brinquedos, entre outros. Clarice também passou a contar a seqüência numérica e a reconhecer alguns numerais.

A maior aprendizagem que tirei desta vivência é que embora Clarice não tenha desenvolvido as mesmas habilidades e competências como as demais crianças, ela conseguiu desenvolver outras que não conseguia, ou seja, houve aprendizado.

Esta experiência serviu para reafirmar a minha convicção de que o conhecimento não tem limite, nem para mim, nem para meus alunos, que cada um é único e, ao professor, cabe a importante tarefa de buscar superar as próprias limitações a fim de contribuir significativamente para que cada um possa ter acesso ao saber. A verdade é que ninguém está preparado para incluir esses alunos, ninguém tem essa receita, mas temos o dever de tentar.

ANEXO H – Caso de ensino elaborado pela professora Liana.

Ensinando e aprendendo com a inclusão

Sou professora de Português e após quase trinta anos de experiência em sala de aula, deparei-me com um desafio: recebi Isadora, com deficiência mental, em uma turma de 5ª série. O sentimento, naquele momento, não foi de angústia e, sim, de confiança de que, mesmo com limitações, podemos (e devemos!), enquanto profissionais, realizar um trabalho capaz de contribuir para o progresso do nosso aluno.

Inicialmente, procurei observar o seu nível de conhecimento em relação à leitura e à escrita. Constatei que apesar de escrever de forma compreensível, ela estava sempre “voltando”, pois tinha dificuldade em organizar as suas idéias. Lia pequenos textos e histórias com certa fluência, embora não fizesse pontuação. Além disso, interagiu pouco com os colegas, dispersando-se com facilidade. Por outro lado, notei que Isadora gostava muito de ir à biblioteca. Às vezes, ela saía da sala de aula para ficar na biblioteca lendo. Era seu lugar preferido. Vi aí um canal de ligação, uma forma de interagir com ela.

Passei a ficar com ela nos intervalos, trabalhando estrutura frasal, lendo frases interrogativas, exclamativas, introdução de textos ou finalização. Apresentava trechos ou frases para ela fazer concordância, pontuação, etc. Também trabalhei com ela, a estrutura de um texto: recortava artigos de jornais e revistas em partes, para que organizasse a sequência lógica dos fatos. Ela sentia dificuldade em sistematizar os conteúdos gramaticais. Então, passei a trabalhar nos textos as estruturas mais simples. Com o tempo, seus avanços foram ficando mais evidentes. Ela já fazia descrição de pessoas, acontecimentos ou fatos, demonstrando compreensão do que lia.

Enquanto prestava este atendimento mais individualizado, fora da sala de aula, também desenvolvia um projeto de leitura e escrita com a turma. O objetivo maior era incentivar o contato com os livros, desenvolvendo o hábito da leitura. A sistemática era a seguinte: cada aluno pegava um livro na biblioteca, levava para casa e tinha um tempo para fazer a leitura. Depois organizava momentos para que pudessem socializar o que haviam lido. Ficávamos no pátio ou em sala de aula e conversávamos sobre aspectos da história. Perguntava sobre o título da obra, o seu significado e a relação com o que foi lido. Também pedia que descrevessem sobre os personagens e os fatos principais. Instigava os alunos a fazerem a relação entre o que haviam lido e as questões do seu cotidiano, o que mudariam naquela história e como. Também propunha outras formas de interpretação, através de desenhos ou reconto de histórias.

Além dos livros, procurava estimular a leitura de outros tipos de textos. Uma atividade muito gratificante era a cópia de pequenos textos retirados de jornais ou revistas, com notícias que os alunos achassem interessante. Também escreviam sobre fatos ocorridos na localidade em que moravam ou vistos na televisão. Os textos eram lidos na sala de aula em que eles eram os “repórteres”. Trocávamos bilhetes e até poesias, muitos dos quais guardo até hoje. Apresentação de jogral era outra atividade que eu gostava muito, pois sempre via bons resultados, principalmente com os alunos mais tímidos que acabavam surpreendendo. Considero este projeto o mais gratificante na minha trajetória como professora.

Todo esse trabalho contribuiu para uma participação mais efetiva de Isadora nas atividades realizadas em sala de aula. Percebi que ela, embora tímida, já se mostrava mais motivada e envolvia-se mais nas tarefas propostas. O seu relacionamento com os colegas

também melhorou, mas, às vezes, ainda tinha dificuldades em se expressar no grupo. Nesses momentos, procurava conversar com ela individualmente sobre o que havia lido.

Vendo o desenvolvimento de Isadora e as suas necessidades, senti a necessidade de buscar apoio fora do ambiente escolar, em uma associação que prestava atendimento às pessoas com deficiência. Com autorização da família, Isadora passou a frequentar esta associação. Íamos juntas até o núcleo onde aconteciam atividades artísticas e de informática. Líamos tudo pelo caminho, as placas, o letreiro do ônibus, folhetos, etc., e assim ela foi adquirindo maior autonomia, aprendeu a pegar um ônibus e andar sozinha para alguns lugares, já que antes ficava apenas em casa, na dependência de alguém para ir de um local a outro. Ela concluiu o ensino fundamental, fez o supletivo e já participou de várias mesas redondas em seminários promovidos por diversas instituições onde conta sobre a sua história de vida. Pensa em fazer vestibular e trabalhar.

Nosso relacionamento rompeu os muros da escola e nos tornamos grandes amigas. A convivência com Isadora fez a diferença no meu trabalho como professora. Antes eu era muito presa às prescrições, normas e regras. Mas, no decurso dessa experiência, fui percebendo a necessidade de mudar, respeitando o tempo e vendo as capacidades de cada um. Penso que foi isso que contribuiu para o sucesso desta experiência em que consegui identificar os interesses e as necessidades de Isadora, trabalhando a partir deles. Hoje, sei que mais importante que tudo é observar bastante, buscar identificação, conhecimento dos interesses, das fragilidades.

- 4) **Por que você escolheu descrever essa situação?** Resolvi descrever este caso porque foi uma situação que mais me ajudou a crescer, pois tive que buscar ajuda fora do meu ambiente de trabalho, obtive sucesso e principalmente porque, com Isabella, aprendi que cada ser humano é um desafio com grandes possibilidades. É só acreditar!
- 5) **O que você aprendeu quando viveu essa situação?** Aprendi que cada pessoa além de ser um desafio, nos ensina, nos faz crescer. Só lidando com Isabella, vi o quanto cresci, o quanto me abri para aprender.
- 6) **O que você aprendeu ao escrever esse caso de ensino?** Ao escrever esse caso, fiz o que nunca tinha parado para fazer: analisando para descrever as situações, cheguei à conclusão de que o professor é um instrumento em quem Deus confia sempre uma missão e que sempre existirá uma vitória; não a vitória desejada, mas às vezes, uma vitória mais sublime.