



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Preichardt Duek, Viviane

Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação
inclusiva sob a ótica docente

Educação em Revista - UFMG, vol. 30, núm. 2, abril-junio, 2014, pp. 17-41

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360938002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

FORMAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE DOS RECURSOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÓTICA DOCENTE

Viviane Preichardt Duek*

RESUMO: O artigo apresenta resultados de uma pesquisa-intervenção desenvolvida em uma escola da rede pública de Natal/RN. Metodologicamente, adotou-se o modelo construtivo-colaborativo, tendo os casos de ensino como principal estratégia de coleta de dados. Objetiva-se situar o potencial dos casos de ensino para a análise das práticas pedagógicas, focalizando estratégias e recursos empregados no trabalho com alunos com deficiência na sala de aula inclusiva. Os resultados indicam contribuições dos casos de ensino para sistematização e compartilhamento de práticas pedagógicas realizadas na sala de aula, fomentando processos de reflexão docente e tomada de consciência, pelas professoras, das inúmeras possibilidades de intervenção junto ao aluno com deficiência, bem como o redimensionamento de suas práticas. Evidencia-se, assim, a adequação dos casos como ferramenta passível de ser empregada em pesquisas e em programas de formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Inclusiva; Recursos e Estratégias de Ensino.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Professora da Universidade Paulista (UNIP) e da Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil (UNB-UAB).
E-mail: vividuek@hotmail.com

CONTINUED FORMATION: ANALYSIS OF TEACHING RESOURCES AND STRATEGIES FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE VIEW OF TEACHERS

ABSTRACT: This paper presents the results of an intervention research held at a public school in Natal/RN. It uses as methodology the constructive collaborative model, with teaching cases as the main strategy for data collection. The objective was to point out the potential of teaching cases to analyze pedagogical practices, focusing on teaching strategies and resources used with disabled students in inclusive classes. The results indicate the suitability of teaching cases to systematize and share pedagogical practices, experienced in regular classes, fostering processes of teacher reflection and awareness about the various possibilities for intervention with students with disabilities in this teaching context. They also evidenced the training and investigative potentials of this specific strategy, which can be used in the continued teachers formation to work with inclusive education.

Keywords: continued formation, inclusive education, teaching strategies and resources.

INTRODUÇÃO

A difusão de uma política inclusiva em nosso país convoca a escola a rever suas concepções e práticas, desenvolvendo um projeto de ensino e aprendizagem pautado nas diferenças e que vise a romper com um sistema educacional segregacionista. Por conseguinte, uma série de exigências é projetada sobre o professor que precisa aprender a trabalhar com turmas cada vez mais heterogêneas, atendendo um rol de alunos com demandas específicas, dentre eles, aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais por deficiência.

Contudo, o processo de transformação no trabalho docente vem, em geral, acompanhado de um sentimento de desconfiança por parte dos professores no tocante à qualidade da sua formação, suscitando dúvidas e inseguranças quanto à implementação do projeto inclusivo nas escolas. Tais aspectos contribuem para que um número expressivo de alunos permaneça à margem dos processos de escolarização, dada, supostamente, a sua incapacidade de aprender, e conferem ao professor a condição de que não está preparado para lidar com a diversidade do alunado.

Em razão dessa problemática, o presente artigo visa a contribuir para a rediscussão sobre a formação e a atuação docente em face da inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Para tanto, apresenta resultados

de uma pesquisa-intervenção realizada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Natal/RN. O estudo teve como objetivo maior contribuir para a investigação e promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores que atuam com alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de casos de ensino. Em específico, pretende-se situar o potencial dos casos de ensino, enquanto ferramenta investigativa e formativa, para a análise das práticas pedagógicas, focalizando as estratégias e os recursos empregados no trabalho com alunos com deficiência na sala de aula inclusiva.

BREVES APONTAMENTOS TEÓRICOS

O movimento pela universalização do ensino e redemocratização das práticas escolares visa, dentre outros aspectos, a promover e facilitar o acesso à escola de grupos de indivíduos que, pelas mais diversas razões, encontram-se abolidos do seu espaço. Com isso, intensifica-se o debate em torno do caráter elitista e classista da escola tradicional. Segundo Bueno, 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” (BUENO, 2001, p103).

No Brasil, a discussão em torno da política educacional inclusiva começa a se delinear na década de 80, ganhando força 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 consequente melhoria seguem 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 1948.¹ Nesse contexto, a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos, resultante da conferência realizada em Jomtien, reside no avanço sobre a garantia do direito de todos à educação, com a devida ampliação da qualidade e universalização da educação básica.² 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.

Outro movimento expressivo foi o da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), na Espanha, 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,³ 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 de rever posturas e linhas de ação a fim de dar conta da diversidade que nela se apresenta. Esse documento anuncia que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, 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:

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).

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 destes na escola regular, ainda vigoram muitos impasses e indagações que dificultam o avanço das escolas em direção a um atendimento educacional mais ajustado à condição de todos os estudantes (PELOSI, 2006). Dentre eles, destaca-se: 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, etc. Em relação aos processos de ensinar e aprender, essas dificuldades são ainda mais evidentes, uma vez que a ação pedagógica se dá baseada em uma visão fragmentada do conhecimento e sem relação com a experiência do aprendiz, desprovida, assim, de significado, por parte dos envolvidos no ato educacional.

Tornam-se visíveis, nesse contexto, as discrepâncias entre os pressupostos evidenciados nas políticas de educação inclusiva e a maneira como a escola se encontra estruturada. Ao que parece, essa instituição não tem conseguido acompanhar tamanhas transformações, apresentando resultados insatisfatórios frente às demandas do contexto socioeducativo 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*, dados os altos índices de fracasso e evasão escolar. Esse é o caso, também, das pessoas com deficiência, 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 Fórum Mundial sobre Educação, realizado em abril de 2000, em Dakar (Senegal), corrobora tal análise, ao revelar que os sistemas educativos, embora 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 evidencia, 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 o das pessoas com deficiência, por outro lado, 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 do 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 às pessoas com deficiência, apontam para a dupla exclusão à qual esses indivíduos estão sujeitos e, por conseguinte, para as ambiguidades presentes no ensino que lhes é destinado.

Nessa direção, é consenso, entre autores da área educacional (BUENO, 2001; FIGUEIREDO, 2002; FERREIRA; FERREIRA, 2004; FREITAS, 2009), que, embora a ampliação do acesso escolar represente um avanço, não é 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 ideia de inclusão, restrita ao ingresso de alunos com deficiência no ensino regular, tem contribuído para a constituição deste como um campo confuso e paradoxal, haja vista que a entrada desses estudantes na escola não parece vir acompanhada das transformações necessárias na organização dessa instituição, que ainda resiste a reconhecer esse aluno, a promover a sua formação e a desenvolver um processo educativo relevante para ele.

Isso aponta para a necessidade de uma discussão acerca do papel da escola no que diz respeito ao desenvolvimento dos educandos, ao mesmo tempo em que impõe um repensar das práticas escolares nela desenvolvidas. Em outras palavras, para que a inclusão não se reduza à inserção ou à justaposição desse alunado na escola comum, urge, como bem afirma Baptista (2006), a transformação dessa instituição e das alternativas educacionais para favorecer a educação de todos, com garantia de qualidade.

Freitas (2008) também afirma que a inclusão 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 de o 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. Segundo a autora, o sucesso da inclusão depende da possibilidade de o professor atuante na escola comum reconhecer e responder às necessidades diversificadas dos seus alunos, assim como acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando-lhes uma educação de qualidade. Ou seja,

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).

Conceber uma educação voltada para todos, sem exceções ou distinções, está a exigir a construção de nova lógica escolar, que reconheça e valorize as diferenças, tirando partido destas em sala de aula. Nesse contexto, as escolas e seus professores são convocados a buscar soluções para os impasses que surgem no processo de ensino

desse alunado, disponibilizando os recursos necessários para que todos os alunos aprendam (PELOSI, 2006), além de estratégias que possibilitem a interação e a colaboração entre os diferentes atores implicados no ato educativo. Com efeito, todos os estudantes, e não apenas aqueles com alguma deficiência, poderão se beneficiar das estratégias e recursos empregados.

Cabe dizer que muitos recursos são simples e já estão disponíveis nas salas de aula, enquanto outros precisam ser construídos e/ou adaptados, mediante a identificação das necessidades que cada aluno apresenta. Concorde-se com Rodrigues (2005) ao afirmar que na perspectiva da Educação Inclusiva são necessários novos recursos para ensinar, bem como novos olhares sobre os recursos já existentes ou que precisam ser criados.

Se centrarmos nossa discussão no acesso de alunos com deficiência física, intelectual ou sensorial, estaremos tratando de pessoas que, devido à sua condição, poderão requerer recursos mais específicos, além daqueles usualmente utilizados pela escola, a fim de atender às suas demandas em sala de aula. Nessas circunstâncias, Pelosi (2006) entende que a diversidade de necessidades desses alunos demandará modificações no ambiente ou nos procedimentos de ensino, podendo exigir um professor intérprete da língua de sinais, um professor itinerante ou de apoio em sala de aula, um computador adaptado, etc.

Assim sendo, no processo de inclusão escolar desses alunos, o uso da tecnologia assistiva se mostra fundamental. Por tecnologia assistiva entende-se o conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão. No campo educacional, visa a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns (BERSCH, 2008).

A tecnologia assistiva, segundo Nunes (2011), envolve categorias como: recursos para realização de atividades de vida diária, como higiene e alimentação; recursos de acesso ao computador; órteses e próteses; adequação postural; recursos de mobilidade, como cadeira de rodas; sistemas de controle ambiental; recursos de leitura e visão; recursos de audição; comunicação alternativa e ampliada; e adaptações de equipamentos para lazer e jogos.

Os recursos selecionados pelo professor do ensino regular para trabalhar com o aluno com deficiência podem ser de baixa ou de

alta tecnologia. Em geral, os recursos de baixa tecnologia envolvem materiais simples e podem ser construídos pelo próprio professor e disponibilizados ao aluno para que ele consiga participar das atividades e realizar as tarefas propostas. No caso dos recursos de alta tecnologia, estes poderão ser sugeridos e adquiridos pelo Atendimento Educacional Especializado, após avaliação das necessidades do aluno.

Portanto, o uso da tecnologia assistiva em sala de aula poderá favorecer alunos que, por diferentes razões, apresentam dificuldades em se locomover, em sentar, em falar, em escrever ou segurar objetos. Segundo Pelosi (2006), para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna possível a realização de muitas ações, permitindo, por exemplo, que crianças com comprometimentos mais graves e que não falam possam participar das atividades e aprender a se comunicar em sala de aula, através de recursos da comunicação alternativa.

Mas como saber de qual recurso o aluno necessita? Para Sartoretto (2010), a utilização dos recursos pedagógicos de acessibilidade na escola depende das características do aluno, da atividade proposta pelo professor e dos objetivos pretendidos. Assim, a diversidade de necessidades dos alunos irá exigir recursos e estratégias variadas. Importante salientar, também, que cada necessidade é única e que, às vezes, é preciso testar múltiplos recursos até que as demandas do aluno sejam atendidas (NUNES, 2011).

Não cabe, portanto, generalizar o ensino destinado aos alunos, nem os recursos e estratégias adaptativas que serão realizadas, pois estas dependem do tipo de necessidade educacional especial apresentada. Nesse sentido, Baptista argumenta que:

Cada professor deveria preocupar-se em descobrir quem é o seu aluno. As ferramentas conhecidas, como a observação, continuam sendo nosso ponto de apoio. O auxílio especializado deve ser um complemento e não a base. Partindo dessa concepção, a inclusão exige que o educador amplie as competências que já possui: observa, investiga, planeja de acordo com o aluno que possui, avalia continuamente seu trabalho, redimensiona o seu planejamento (BAPTISTA, 2001, p.37).

Aumenta, assim, a responsabilidade do professor, que, frente à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula, deve ser capaz de identificar, selecionar e utilizar recursos e estratégias variadas, criando as condições adequadas para que os alunos possam aprender, individual e coletivamente. Para tornar as aulas mais colaborativas e participativas, é importante que o professor se disponha a aprender com o aluno, pois somente ele 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” (LIMA; LIMA, 2009, p.107).

Com base no exposto, são apresentados alguns procedimentos metodológicos adotados no estudo, seguidos da análise e discussão dos resultados.

PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELA PESQUISA

A pesquisa de que trata este artigo foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino de Natal/RN e contou com a participação de oito docentes que atendiam alunos com algum tipo de deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, foi entregue uma Carta-Convite e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às professoras da escola, a fim de informá-las sobre os objetivos da pesquisa, confirmar o interesse em participar e solicitar a autorização para a realização do estudo. Por questões éticas da pesquisa, os nomes utilizados ao longo deste texto são fictícios.

O estudo proposto baseou-se no modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção (COLE; KNOWLES, 1993), que, de modo geral, possibilita investigar os professores e suas práticas pedagógicas no intuito de compreender a realidade escolar, assim como a singularidade dos sujeitos que fazem parte desse contexto. Tal modelo prevê o estabelecimento de uma relação de parceria entre pesquisador e professores, levando a aprendizagens mútuas.

De acordo com Jesus, esse tipo de pesquisa implica a tentativa, por parte do pesquisador, de colaborar com os professores, no intuito de auxiliá-los “[...] a articular suas próprias preocupações, a planejar ações e estratégias para mudança, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e consequências” (JESUS, 2006, p.103). A autora também enfatiza que, através dessa relação de colaboração, é possível contribuir para a articulação entre o saber teórico e o saber prático, visando à construção de uma lógica de ensino que acolha a diversidade.

Considerando tal propósito, os casos de ensino foram utilizados como principal instrumento de coleta e produção dos dados, haja vista o seu potencial formativo e investigativo. Nesse sentido, a literatura na área (GARCÍA, 1995; MERSETH, 1997; MIZUKAMI, 2000; 2005; NONO, 2005; SHULMAN, L., 1992; SHULMAN, J., 2002; dentre outros) aponta que os casos de ensino representam um importante instrumento de análise da ação pedagógica, ao desempenhar papéis

simultâneos de ensino e de pesquisa, capazes de favorecer a renovação da prática de sala de aula. Casos de ensino podem ser definidos como documentos que abordam situações reais, vivenciadas em contexto escolar específico, e se apresentam na forma de registros escritos com a exposição de um evento ou episódio de ensino. Apresentam início, meio e fim, podendo incluir, ainda, uma situação dramática a ser aliviada, revelando o trabalho de mãos, mentes, motivos, concepções, necessidades, frustrações e falhas humanas. Constituem um retrato de uma situação-problema enfrentada por um professor, as diversas abordagens que poderiam ter sido adotadas e algumas informações sobre como conseguiu lidar com a situação dilemática.

A realização da intervenção ocorreu em duas fases. Inicialmente, as professoras analisaram quatro casos de ensino envolvendo temáticas relativas à inclusão escolar de alunos com deficiência: dificuldades enfrentadas, dilemas profissionais, intervenção pedagógica, adaptações curriculares, interação professor-aluno/aluno-aluno, estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem, formação de professores, entre outras. Devido à escassez, no contexto brasileiro, de publicações específicas de casos de ensino, recorreremos à literatura na área, a fim de encontrar relatos que se adequassem aos propósitos deste estudo, bem como aos interesses e necessidades do grupo participante. Depois de um longo processo de busca, foram encontradas publicações com situações de ensino descritas por professores que atuavam com alunos com deficiência em escolas regulares.

Uma delas (LUSTOSA; FREIRE, 2007) traz o relato de uma experiência de ensino na qual a professora explicita aspectos relacionados à sua profissão, destacando dilemas, conflitos e dificuldades que enfrentou a partir da chegada de uma aluna com síndrome de Down em sua turma do 1º ano do Ensino Fundamental, bem como sentimentos e aprendizagens envolvidos nesse processo. Dessa forma, o primeiro caso analisado foi extraído dessa publicação, com algumas adaptações e assim intitulada “Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva”. O caso foi selecionado por possibilitar análises e discussões em torno de aspectos diversos da profissão docente. A entrada na profissão; primeiras experiências com alunos com deficiência; dilemas, desafios, conflitos e dificuldades vividos no trabalho com esses alunos; escola como espaço de formação e a formação necessária para atuar na perspectiva inclusiva são temáticas presentes nesse caso de ensino.

Os casos “E agora, o que vou fazer?” e “Do conhecimento do aluno à sua inclusão” (DUEK, 2006) referem-se às práticas

desenvolvidas por duas professoras em turmas do ensino regular. Trata-se de duas narrativas que, em conjunto, propiciaram análises em torno dos dilemas e desafios vividos pelas professoras no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência no contexto da sala de aula regular. Permitiram, ainda, a explicitação e a promoção de conhecimentos profissionais, tratando de temáticas como papel do professor no processo de ensino e aprendizagem; conhecimentos profissionais necessários para o professor ensinar diferentes conteúdos a alunos com e sem deficiência; planejamento das aulas; metodologias de ensino, etc.

Outra publicação utilizada foi a coletânea de textos publicada pelo MEC/SEESP (2006), da qual foi retirado o caso intitulado “Relatando um caso de inclusão no ensino regular” (PIVETA; RODRIGUES; NOGUEIRA, 2006), referente à experiência de uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental quanto à organização de sua prática pedagógica junto a uma aluna com paralisia cerebral. Esse caso foi selecionado por possibilitar análises acerca do currículo escolar e da organização do trabalho pedagógico para atender às demandas de alunos com deficiência matriculados no ensino comum.⁴

Para melhor orientar as análises feitas pelas participantes do estudo, cada caso foi seguido de um roteiro de questões abertas para serem respondidas individualmente e, posteriormente, discutidas no grupo. Para as discussões coletivas foram realizados encontros com duração de uma hora e trinta minutos. Foi destinado um encontro para cada caso de ensino, num total de quatro encontros nessa primeira fase. Esses momentos permitiram às professoras refletir sobre os aspectos considerados mais relevantes e sobre a pertinência e adequação dos casos de ensino às situações vividas por elas naquele contexto escolar específico.

Entre a análise individual e a discussão de cada caso na coletividade docente foi estipulado um intervalo de três semanas. Esse período foi acordado entre as professoras e a pesquisadora-formadora, para que pudessem fazer suas análises e registrá-las detalhadamente, a fim de conciliar o tempo da pesquisa com o tempo do trabalho docente.

Na segunda fase, cada professora elaborou o seu próprio caso de ensino a partir de suas experiências com alunos com deficiência. Seguindo sugestões da literatura especializada (SHULMAN, J. H., 2002; NONO, 2005), foi entregue um roteiro com instruções a fim de orientar a construção dos relatos pelas professoras, 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. Ao concluir o caso, foi solicitado que explicitassem os motivos da escolha daquela situação específica, listando as aprendizagens ocorridas a partir do relato. Devido à impossibilidade, por conta do calendário escolar, de agendamento de novos encontros, os casos produzidos foram compartilhados e analisados coletivamente em um único encontro com duração de três horas.

Importante retomar que o grupo participante da pesquisa foi composto por oito professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais se envolveram em todas as fases do estudo: análise, elaboração e discussão de casos de ensino. Em comum, as professoras têm a atuação profissional na rede pública e na particular na cidade de Natal/RN. Todas possuem formação em nível superior em áreas diversas: Pedagogia, Educação Física, Artes e Letras. Flora (55 anos) é graduada em Pedagogia, assim como Sônia (43 anos), Ana (33 anos), Célia (39 anos) e Clara (35 anos). Dalva (53 anos) é formada em Artes. Aline (29 anos), em Educação Física, e Liana (59 anos) é formada em Letras. Os anos de conclusão datam entre 1976 e 2003. Apesar desse longo período, um ponto em comum nos discursos das profissionais refere-se à ausência de informações e/ou à formação insuficiente para lidar com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Somente a professora Ana mencionou ter uma disciplina denominada “Introdução à Educação Especial” em sua formação, a qual foi considerada por ela como inadequada, devido à distância da realidade escolar.

Quanto ao tempo de experiência profissional, Flora, Célia, Dalva e Liana exercem a profissão há mais de 20 anos. Sônia atua há mais de 15 anos. Ana, Clara e Aline lecionam há aproximadamente cinco anos. No tocante à atuação com estudantes com deficiência, destaca-se que todas as professoras já haviam tido experiência anterior com alunos com deficiência e/ou estavam atuando com os mesmos no ano em que a pesquisa foi realizada.⁵

A fim de possibilitar uma visão geral das práticas pedagógicas, foram selecionados trechos e episódios de ensino que permitem identificar recursos e estratégias utilizadas pelas participantes da pesquisa em turmas nas quais havia alunos com deficiência matriculados. Para tanto, serão considerados dados produzidos a partir das análises dos casos de ensino: “E agora, o que vou fazer” (C2); “Do conhecimento do aluno à sua inclusão” (C3); “Relatando um caso de inclusão no ensino regular” (C4), bem como dos casos

elaborados (CE), por retratarem situações de ensino específicas vividas pelas profissionais do estudo junto a alunos com deficiência.

ANÁLISE DOS RECURSOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO TRABALHO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Por meio da análise e elaboração de casos de ensino, as professoras participantes desta pesquisa-intervenção foram instigadas a descrever e refletir sobre aspectos relativos à sua própria prática pedagógica e de outras docentes junto a alunos com deficiência. Isso permitiu problematizar aspectos relativos ao planejamento das atividades, aos alunos, ao conteúdo, à avaliação, aos recursos e estratégias pedagógicas que utilizam e/ou que utilizariam em sala de aula, com vistas à promoção de uma educação inclusiva.

Ao descrever aspectos da sua atuação junto a uma aluna com paralisia cerebral matriculada no 1º ano, a professora Flora demonstra preocupação com a diversificação de estratégias e recursos no sentido de promover a interação, participação e aprendizagem da aluna, conforme relato a seguir:

[Durante as aulas] procurei utilizar estratégias com atividades adaptadas, como: música, pintura, recorte, jogos de encaixe, trabalho em dupla ou em grupo. [...] 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, a atividade foi realizada com a utilização do alfabeto móvel para que fosse identificando e colando na ordem correta (Flora, C4).

Esse relato evidencia que atuar na perspectiva inclusiva não significa propor outro currículo ou um currículo diferente, mas uma diferenciação nos métodos, nas estratégias, no tempo, nos materiais, entre outros, possibilitando a participação do aluno com deficiência nas atividades escolares. Sobre isso, Coll 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” (COLL, 2003, p.14).

Em outro exemplo, Ana, que atuava em uma turma do 2º ano, 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.

[...] todos os dias trabalhávamos uma letra do alfabeto, listando palavras que iniciassem com o referido grafema. Para as demais crianças foi superpositivo, mas para Rafael percebi que ele não estava compreendendo, apenas copiando. [...] 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, C2).

Transparece, nesse relato, a intenção da professora em abordar os conteúdos a partir de situações com algum significado, a exemplo do crachá, utilizado para favorecer o reconhecimento/identificação, por Rafael, das letras do seu nome. Segundo Figueiredo e Gomes (2008), esse tipo de atividade é altamente expressiva, pois tem uma aplicação prática para o aluno, que é a possibilidade de escrever o próprio nome. Pode-se inferir que o olhar da professora sobre Rafael e as estratégias empregadas produziu mudanças em seu processo de escolarização, assegurando-lhe maior confiança e autonomia, revertendo-se, assim, em fator de inclusão.

A professora Liana, ao falar sobre o modo como planeja e desenvolve o seu ensino, chega a comparar o planejamento das aulas ao de uma festa. Para ela, assim como os noivos em um casamento escolhem a comida e a 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 (Liana, C4).

Essa postura mostra-se coerente à proposta educacional inclusiva, em que a professora demonstra a preocupação, em sua prática, de 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, matriculada no 5º ano, 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, C2).

Esse relato explicita o entendimento da professora sobre a condição da aluna com deficiência intelectual “[...] como pessoa ativa, interativa e capaz de aprender” (FIGUEIREDO; GOMES, 2007, p.50). Frente a isso, a professora decide investir no processo de aprendizagem dessa aluna, estudando formas de intervenção que se aproximem de suas reais necessidades. Liana esclarece que passou a disponibilizar em sua prática material de leitura diversificado (livros, bilhetes, frases, além de revistas, jornais, propagandas de televisão, etc.), presente 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.

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. [...] 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 (Liana, CE).

Em suma, percebe-se que o favorecimento de eventos de letramento, a disponibilização de material impresso de leitura, os apoios oferecidos e as atividades desenvolvidas permitiram à professora realizar constantes ajustes dos conteúdos à condição da aluna com deficiência intelectual, além de servir de elemento motivacional, garantindo a sua participação e envolvimento nas tarefas de leitura e escrita.

Aline, que é professora de Educação Física, afirma que, para ensinar, procura conhecer os interesses da turma, fazendo um levantamento de jogos e brincadeiras de que os alunos gostam e/ou conhecem, e atividades que gostariam de vivenciar nas aulas. Em sua prática, procura integrar os alunos com deficiência nas atividades, conforme relata: “[...] hoje em dia não me angustio com a chegada de um aluno especial, tento incluí-lo nos jogos e nas brincadeiras na aula” (Aline, C3). Para tanto, diz realizar modificações que também são exemplos de adaptações, a fim de favorecer todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam alguma deficiência. 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, C4).

A partir do relato de Dalva, que trabalha com a disciplina de Artes, verifica-se que, para abordar os conteúdos específicos da sua área de conhecimento, ela utiliza várias estratégias, como o desenho, a música, a dança, a poesia, entre outras, como forma de facilitar a aprendizagem dos alunos. Não consegue perceber, porém, que as mesmas estratégias poderiam ser empregadas para ensinar o aluno com paralisia cerebral, o qual não tem sido contemplado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas.

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. [...]. 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 (Dalva, C3).

Tal prática demonstra um estilo de ensino pouco flexível, em que as diferenças presentes na classe não são respeitadas. Em relação aos recursos e estratégias, nota-se que não há preocupação por parte da professora quanto aos interesses e o ritmo do aluno com paralisia cerebral. A postura adotada por Dalva nos remete à Aisncow (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, também, por uma questão de aceitação do professor em trabalhar e aprender com as diferenças de toda ordem, que os alunos apresentam.

Sônia, por sua vez, ao relatar sobre o trabalho com Jéssica, uma aluna com Síndrome de Asperger, matriculada no 3º ano, descreve que contou com a colaboração de uma professora de apoio em sala de aula:

[...] 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 brinquedos 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, C2).

A partir do fragmento acima, observa-se a dificuldade enfrentada por Sônia em envolver-se no trabalho com Jéssica em sala de aula. Inicialmente, a professora diz que o trabalho da professora de apoio era integrado (não era isolado). Em seguida, porém, afirma: “[...] no momento em que eu estava com os outros, ela estava com Jéssica [...]”, dando a entender, justamente, o contrário. Transparece, nesse contexto, que o planejamento da ação pedagógica consistia, fundamentalmente, na preparação de atividades, pela professora de apoio. 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, o tempo e o tipo de atividade ficavam restritos aos interesses da aluna, expressos no momento da aula, sem que fossem estabelecidos objetivos mais amplos e de longo prazo para o seu processo de escolarização. Nota-se que o planejamento, assim como o desenvolvimento das atividades em sala de aula, permaneciam inalterados.

A discussão de tais aspectos abalou as certezas do grupo de profissionais na escola, que passou a compreender que, embora um apoio dessa natureza possa favorecer tanto a inserção quanto a permanência das crianças com deficiência na escola, alavancando o processo de inclusão, não é possível, como bem afirma Dal-Forno (2010), tomar esse apoio de forma isolada, tampouco pode ser aceito como fator determinante na aprendizagem dessas crianças.

Esse movimento que se instalou no grupo é 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 e a mudança de olhar daí decorrente, tendo início o questionamento a determinadas ações instituídas na escola. Em outras palavras, a construção de uma escola inclusiva implica um trabalho conjunto, de parceira, em que se tem a clareza de que a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência, 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, C2).

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). Sobre isso, Silva descreve 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” (SILVA, 2008, p.227).

A professora Clara também diz enfrentar dificuldades em conciliar os interesses da turma com as necessidades de Luís, que tem paralisia cerebral, sobretudo quando opta por realizar um atendimento individualizado com o aluno em sala de aula:

[...] resolvi estabelecer uma rotina, reservando um tempo da aula para trabalhar individualmente com Luís. [...] 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 (Clara, CE).

A pouca habilidade da professora em conciliar a atenção destinada a Luís com os demais alunos parece resultar na superficialidade desse atendimento. Logo, a ideia do atendimento individualizado como pré-condição para a inclusão desse aluno na sala regular parece equivocada, uma vez que a diferença surge como elemento limitador da ação docente. O dilema vivido por Clara é comum quando se trata da inclusão escolar, sendo motivo de reflexão no grupo investigado. Percebe-se, assim, a abertura e disposição por parte dessa professora frente às sugestões das colegas de propor estratégias envolvendo todo o grupo de alunos, a exemplo das tutorias, e também com materiais adaptados para o aluno com paralisia cerebral, como fichas ou cartões com o conteúdo a ser ensinado, de modo que ele não fique ocioso nas aulas e consiga acompanhar/realizar as tarefas.

O apoio dos colegas (tutorias) e o trabalho em grupo são estratégias relevantes no ensino do aluno com alguma deficiência. Há evidências de que a colaboração entre os pares possibilita que alunos com conhecimentos e habilidades diversas interajam, permitindo a troca e o compartilhamento de saberes, em um processo de ajuda mútua. Os trechos a seguir corroboram tais aspectos:

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, C4).

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, C4).

Tais relatos vão ao encontro do pensamento de Ainscow (1997) ao afirmar que abordagens educativas desenvolvidas com a ênfase colocada na aprendizagem ativa e no trabalho cooperativo de grupo podem ajudar a criar ambientes mais adequados à aprendizagem. Nesse sentido, o autor destaca a importância de 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 (AINSCOW, 1997, p.16).

As adaptações relativas ao material escolar/pedagógico também foram bastante enfatizadas pelas professoras do estudo. Elas acreditam que o atendimento educacional de alunos com deficiência 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.

Sobre isso, Flora descreve adaptações que realizou em sua prática pedagógica, visando a atender necessidades específicas da aluna com paralisia cerebral:

[...] 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. No final do ano ela já escrevia o nome dela em 1/4 de folha (Flora, C4).

Em relação aos recursos, podemos notar que a professora disponibilizou materiais adaptados, específicos à condição motora da aluna. Trata-se de recursos de baixa tecnologia, como o lápis engrossado, facilitando a preensão pela aluna no momento de registrar as atividades desenvolvidas. Outra adaptação relativamente simples se dá em relação à folha de papel, fixada com fita adesiva, e à delimitação do espaço da folha a ser utilizado pela aluna, que passou a ter maior independência e controle nos movimentos dos membros superiores.

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. As análises em torno de situações relatadas nos casos de ensino, associadas às necessidades dos alunos com deficiência matriculados na escola, possibilitaram às professoras do estudo situar alguns recursos desde os mais simples, como desenhos, figuras, imagens, pranchas e objetos, além de outros mais sofisticados, como o computador, enquanto adaptações de acesso ao currículo:

Usar imagens, apontando assim, é sobre família? É escola o assunto? (Célia, C4).

Pode ser uma prancha: “Água, banheiro, lanche” (Aline, C4).

Também pode usar objetos para representar as coisas, como o próprio material escolar do aluno (Ana, C4).

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, C4).

Os excertos acima evidenciam a preocupação das professoras em relação ao uso de recursos capazes de favorecer a comunicação do aluno com deficiência, 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 da aluna com paralisia cerebral, 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, linguístico e social dessa aluna, contribuindo, assim, para efetivar a sua permanência, com maior qualidade, no sistema regular de ensino (SILVA, 2005).

As professoras também mencionaram o computador como um recurso que pode ampliar as possibilidades de comunicação do aluno com deficiência, facilitando o seu envolvimento nas atividades e o seu registro. Para elas, o computador pode ser empregado como recurso principal, sobretudo para aqueles alunos com comprometimentos maiores, ou como recurso complementar, na visualização de imagens, mapas, figuras, etc. Além de adaptações com programas específicos que permitem ampliar a tela, sintetizar a voz, etc., as professoras citam outros recursos de acessibilidade ao computador, como os acionadores, ponteiras, colmeia, entre outros. A possibilidade de o aluno com deficiência receber a ajuda de um colega ou do próprio professor para manusear o *mouse* ou o teclado também foi enfatizada.

Pelo exposto, é possível inferir que o trabalho com a inclusão prescinde de receitas e de modelos previamente estabelecidos, uma vez 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” (AINSCOW, 1997, p.19).

Com base no exposto, é possível inferir que as mudanças impostas pelo movimento inclusivo prescindem de modelos e soluções prévias de como lidar com alunos com deficiência na escola regular. Trata-se, antes, de um processo que envolve intensas e múltiplas aprendizagens ocorridas, também, no cotidiano da profissão. Corrobora-se, assim, a ideia de que a proposição de atividades diversificadas, considerando a presença de alunos com deficiência na classe comum, indica a importância do processo de inclusão para o redimensionamento da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou situar o potencial dos casos de ensino, enquanto estratégia formativa e investigativa, para a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas por um grupo de professoras de uma escola pública de Natal/RN, cuja proposta vem sendo anunciada como inclusiva. Nesse sentido, os resultados sugerem que a estratégia de análise e elaboração de casos de ensino possibilitou às participantes do estudo sistematizar e compartilhar suas práticas, bem como os dilemas e as dificuldades vivenciadas no cotidiano junto a alunos com deficiência matriculados nas classes regulares.

Ao estudarem os casos de ensino, as professoras puderam

analisar a atuação pedagógica das protagonistas dos casos em relação ao aluno com deficiência e avaliar a sua pertinência para a sua aprendizagem e seu desenvolvimento, traçando um paralelo com sua própria forma de ensinar. Isso significou, em muitos momentos, a impossibilidade de o 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, de o 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 deficiência, 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 fértil de tomada de consciência quanto ao *como* ensinam seus alunos e ao que ainda é preciso buscar tendo em vista a promoção da Educação Inclusiva.

Com efeito, o uso dos casos de ensino na formação continuada de professores na escola inclusiva permitiu, por um lado, acessar as práticas docentes, e, por outro, favoreceu o estabelecimento de um diálogo entre os pares, facilitando a sistematização e o compartilhamento de experiências pedagógicas. Contribuiu para fomentar uma postura reflexiva sobre a prática docente e os saberes que a sustentam, enquanto mecanismo propulsor de um ensino de melhor qualidade para todos.

Conclui-se, assim, que os casos de ensino proporcionaram às professoras do estudo oportunidades para aprenderem e se desenvolverem profissionalmente, sugerindo a sua adequação como ferramenta a ser utilizada em pesquisas e em programas de formação inicial e continuada de professores, com vistas a um ensino mais ajustado à diversidade do público presente na escola que se quer inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSOW, M. *et al.* (Orgs.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997. p.11-31.
- 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.; SCHMIDT, S. (Orgs.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.31-40.

- BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: CEDI-Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2008.
- BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar*, Curitiba, n.17, p.101-110, 2001.
- COLE, A.; KNOWLES, J. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, [S.l.], v.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.
- DAL-FORNO, J. P. *Formação de formadores e educação inclusiva*: análise de uma experiência via internet. 319 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- DUEK, V. P. *Docência e inclusão*: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. 185 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- DUEK, V. P. *Educação inclusiva e formação continuada*: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 349 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.
- 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.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.21-48. (Coleção Educação Contemporânea).
- FERREIRA, W. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: ENSAIOS pedagógicos: 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.
- FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). *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. (Orgs.). *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. (Orgs.). *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Natal: UFRN, 2008. p.159-178.
- FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). *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.
- 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.
- 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. (Orgs.). *Múltiplos olhares sobre a inclusão*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2009. p.105-117.
- 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.
- 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.
- 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. (Orgs.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000. p.139-161.
- NONO, M. A. *Casos de ensino e professoras iniciantes*. 238 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- NUNES, D. R. P. *A tecnologia assistiva como promoção da educação inclusiva de alunos com deficiências e transtornos globais*: módulo didático 4. Natal/RN: EDUFRN, 2011.
- PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p.121-132.
- 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. p.139-143.
- RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão*: Revista da Educação Especial, MEC, Brasília, v.4, n.2, p.7-16, 2005.
- 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, 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.
- SILVA, K. S. B. P. *O papel das interações no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down*. 209 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- SILVA, L. G. S. *Inclusão: uma questão, também, de visão. O aluno cego na escola comum*. João Pessoa: Universitária, 2008.

NOTAS

¹ A Declaração Universal dos Direitos Humanos teve sua promulgação em 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

² Sobre essa questão, ver TORRES, R. M. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

³ 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. Ao longo do texto, serão utilizados ambos os termos para se referir ao mesmo grupo de pessoas.

⁴ Os casos analisados e elaborados no estudo podem ser encontrados, na íntegra, em Duck (2011).

⁵ Informações sistematizadas a partir das análises sobre o caso “Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva” (LUSTOSA; FREIRE, 2007).

Recebido: 21/07/2013

Aprovado: 18/03/2014

Contato:

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
SQN 204, Bloco H, apto. 503 Bairro: Asa Norte
Brasília | DF | Brasil
CEP 70.842-080