

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INCLUSIVA¹

Viviane Preichardt Duek, Universidade de Brasília – UnB, Brasília - Brasil

RESUMO

O artigo apresenta resultados de um estudo desenvolvido com professoras do ensino fundamental. Metodologicamente, optou-se pelo modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção. Para a coleta de dados foram utilizados os casos de ensino. O objetivo é analisar o potencial dos casos de ensino para a caracterização da trajetória profissional de uma professora de Educação Física, descrevendo possíveis contribuições para os processos de formação docente na perspectiva inclusiva. Os dados apontam contribuições dos casos de ensino para a reflexão sobre a trajetória profissional, concepções, saberes e dificuldades enfrentadas na prática pedagógica com alunos com deficiência, sugerindo a adequação do uso desta estratégia em processos de formação inicial e continuada de professores.

Palavras-Chave: Trajetória profissional; Educação Física; Inclusão; Formação continuada.

PROFESSIONAL PATH OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN INCLUSIVE SCHOOL

ABSTRACT

This paper presents the results of a study developed with elementary school teachers, using constructive-collaborative model of intervention-research. The data were collected using teaching cases. The objective is to analyze the potential of teaching cases to characterize the professional path of a Physical Education teacher, describing possible contributions to the processes of teacher training within an inclusive perspective. The data indicate contributions of teaching cases for reflection on the professional path, concepts, knowledge and difficulties in teaching practice with students with disabilities, suggesting the suitability of this strategy in teachers' initial and continued formation.

Key-Words: Professional path; Physical Education; Inclusion; Continued formation.

¹ Apoio financeiro: CAPES/PROESP

TRAYECTORIA PROFESIONAL DE UN PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA INCLUSIVA

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de un estudio desarrollado con maestros de escuela primaria, utilizando modelo de investigación-intervención constructivo-cooperativo. Los datos fueron recolectados a través de casos de enseñanza. El objetivo es analizar el potencial de casos de enseñanza para caracterizar la trayectoria profesional de un profesor de Educación Física, describiendo posibles contribuciones a los procesos de formación del profesorado en una perspectiva inclusiva. Los datos indican contribuciones positivas de los casos de enseñanza para reflexión sobre trayectoria profesional, conceptos, conocimientos y dificultades en la práctica docente con alumnos con discapacidad, lo que sugiere adecuación de esta estrategia en la formación inicial y continuada de docentes.

Palabras-Claves: Trayectoria profesional; Educación Física; Inclusión; Formación continuada.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva volta-se para a construção de um projeto de ensino-aprendizagem norteado pelo respeito e valorização das diferenças, visando oferecer a todos os estudantes a oportunidade de construir o conhecimento no cerne da escola regular. Mediante tal mudança paradigmática do trabalho pedagógico, cumpre à escola rever sua estrutura organizacional, suas concepções e práticas, a fim de atender à diversidade do alunado que a ela ocorre.

Há evidências, no entanto, de que perante as mudanças, atribuições e exigências da inclusão escolar, grande parte dos docentes se sentem inseguros e desqualificados para atenderem 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 alguma deficiência.

Em razão dessa problemática, a rediscussão dos processos de formação vividos pelo professor mostra-se fundamental, pois a ele tem sido conferido papel preponderante na concretização das políticas públicas de inclusão na sala de aula. Nesta direção, cabe salientar que diversas propostas formativas mostram-se distantes das necessidades dos docentes e sem relação com aspectos da sua prática pedagógica.

Em contraposição a esse modelo, pesquisadores como Freitas,¹ Garcia,² Jesus,³ Martins,⁴ Mizukami et al.⁵ e Cruz,⁶ vêm apontando no sentido da organização de ações de formação continuada caracterizadas pela releitura das experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas, através de uma prática reflexiva, permitindo aos professores ampliar seus conhecimentos e habilidades profissionais, e intervir no contexto de sala de aula, melhorando a qualidade do seu ensino.

Diante da necessidade de desenvolver propostas de formação continuada mais afinadas com a realidade educacional inclusiva é que esta pesquisa foi delineada. O esforço se deu no sentido de fomentar nos professores uma postura reflexiva sobre as práticas desenvolvidas nas escolas, de modo que pudessem aprender com estas, engendrando novas

formas de se pronunciar em relação à diversidade do seu alunado. A fim de viabilizar tal processo, os casos de ensino e métodos de casos,⁷⁻¹⁰ foram utilizados como principal recurso articulador da formação continuada, dado o seu potencial formativo e investigativo.

Neste contexto, o presente artigo elenca algumas considerações acerca de uma pesquisa-intervenção realizada com professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Natal/RN. O objetivo é analisar o potencial dos casos de ensino na caracterização da trajetória profissional de uma professora de Educação Física que atua com alunos com deficiência no ensino regular. Além disso, pretende descrever possíveis contribuições desta estratégia de ensino e de pesquisa para os processos de formação de professores em uma perspectiva inclusiva.

A intenção é compreender o modo como este profissional concebe e vivencia o processo educacional inclusivo no cotidiano escolar, bem como identificar aspectos relacionados à sua formação e prática docente. Para tanto, focaliza as análises realizadas pela professora Aline a partir de um caso de ensino, ilustrando aspectos de sua trajetória profissional, dificuldades e possibilidades encontradas no ensino de uma aluna com paralisia cerebral nas aulas de Educação Física, intervenções realizadas, além dos conhecimentos e sentimentos presentes em sua prática.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Oito professoras de uma escola da rede municipal de ensino de Natal/RN participaram da pesquisa com proposta inclusiva. 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 artigo são fictícios.

Metodologicamente, optou-se pelo modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção¹¹ 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 deste contexto. Tal modelo prevê o estabelecimento de uma relação de parceria entre pesquisador e professores, levando a aprendizagens mútuas.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os casos de ensino. A opção por esta estratégia específica se deve ao seu potencial formativo e investigativo que permite ao professor, auxiliado pelo pesquisador, expor aspectos relativos à sua prática pedagógica, analisando, indagando e refletindo sobre a própria experiência e a de outros profissionais, vivenciada em contexto de trabalho específico. Ademais, os casos facilitam 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 do conteúdo, quanto para a promoção dos mesmos.¹²

A utilização dos casos de ensino ocorreu sob duas perspectivas: análise individual e coletiva de casos já existentes na literatura e elaboração de um caso de ensino pelas professoras participantes, seguida de sua discussão na coletividade docente.

Inicialmente, foram analisados quatro casos de ensino com temáticas diversas relacionadas à inclusão escolar: dificuldades enfrentadas, dilemas profissionais, intervenção pedagógica, adaptações curriculares, interação professor-aluno/aluno-aluno, estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem, formação de professores, entre outras. Cada caso foi seguido de um roteiro de questões abertas para serem respondidas individualmente e, posteriormente, discutidas no grupo. Os encontros tiveram duração de 1 hora e 30 minutos e o prazo para análise de cada caso foi de 20 dias.

Concluída esta fase, cada professor elaborou um caso de ensino individual a partir de suas experiências com alunos com deficiência na sala de aula regular. Para tanto, foi entregue um roteiro com algumas orientações, tais como: explicitar a temática do caso, compor uma história com começo, meio e fim, procurando não emitir julgamentos no texto, além de referenciar 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. As produções também foram compartilhadas e analisadas coletivamente.

Para este texto, optou-se por um recorte com foco na trajetória profissional da professora Aline que é licenciada em Educação Física e que participou do processo formativo aqui descrito, juntamente com as demais docentes da escola, analisando, elaborando e discutindo casos de ensino.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE ALINE: CONCEPÇÕES, ATITUDES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao investigar as potencialidades dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores que atuam em ambiente escolar inclusivo, o estudo focalizou suas possibilidades de caracterização das trajetórias profissionais das professoras que colaboraram com a pesquisa. Desta forma, foi apresentado a elas o caso de ensino Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva,¹³ no qual a protagonista do caso discutia aspectos relacionados à sua profissão, destacando dilemas, conflitos e dificuldades que enfrentou a partir da entrada de uma aluna com Síndrome de Down em sala de aula, bem como sentimentos e aprendizagens vivenciadas nesse processo.

A partir da leitura e análise deste primeiro caso, as professoras foram instigadas a rememorar suas experiências com alunos com deficiência, revelando o modo como se constituíram profissionalmente. Nesse processo, foi possível identificar 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 reconstrução das trajetórias profissionais incide, inicialmente, sobre o sentido de inclusão para as professoras. A professora Aline, ao refletir sobre a inclusão de alunos com

deficiência nas escolas apresenta a seguinte visão: *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.*

As reflexões da professora se afinam, por um lado, com a ideia de que incluir representa a possibilidade de ensinar todas as crianças, sem distinção, em um mesmo espaço educacional, qual seja a escola regular. Por outro, no entanto, demonstram que professores do ensino regular poderão, a depender da maneira como concebem o fenômeno inclusivo, colocarem-se ora como partícipes, ora como expectadores da situação. De acordo com Anjos, Andrade e Pereira,¹⁴ no primeiro caso predomina a visão de inclusão como *processo* e no segundo, a inclusão é vista como *produto*. Segundo as autoras, 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. Esta distinção coloca-se necessária, visto que a partir da postura que os professores assumem perante esta realidade fica posta ou não a possibilidade de interferir sobre ela.

Desta feita, observa-se, no relato da professora Aline, a ideia de inclusão como *produto*, ao apontar 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. Conforme Silva,¹⁵ essa atitude é representativa da descrença no processo inclusivo de alunos com deficiência, pois atribuída ao campo das idealizações e, por isso, incapaz de ser concretizada na escola tal como hoje se constitui.

Convém chamar a atenção, ainda, para a afirmação da professora 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 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. Confirma-se, pois, o exposto por Carvalho,¹⁶ 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”.

Dando prosseguimento aos argumentos desta professora, constata-se 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 deficiência 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, não é!*

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, é possível inferir que a inclusão ainda é motivo de dúvidas, conflitos e interrogações entre os profissionais que atuam na escola regular, na medida em que buscam se apropriar desta realidade. Entretanto, não se pode 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:^{17:28}

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.

Ao contextualizar a experiência vivida, a professora Aline aponta a quantidade de alunos por turma, a falta de conhecimentos sobre como interagir e como promover a participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física como dificuldades que enfrenta no desenvolvimento de sua ação pedagógica. *As dificuldades principais que encontro são: conseguir incluir não só o aluno especial junto aos alunos “normais”, mas também incluir os alunos normais na realidade do aluno especial. Sinto dificuldade em manter uma atenção mais especial ao aluno com deficiência, tendo em vista que as salas de aula são numerosas e as demais crianças necessitam tanto de atenção, quanto a criança especial. Tenho tentado adaptar algumas brincadeiras e jogos para a realidade das crianças especiais, porém, o restante da turma não se mantém envolvida com as atividades adaptadas por muito tempo.*

As dificuldades evidenciadas pela professora são representativas do conflito vivido por ela em relação à inclusão escolar que, por sua vez, articula-se à crença de que não sabe ou não está preparada para lidar com esses novos sujeitos no contexto da escola regular. Revela, ainda, preconceitos e estereótipos direcionados ao aluno com deficiência, como aquele que precisa de adaptações e/ou atividades diferentes daquelas praticadas pelos demais, o que pouco ou em nada contribui para a revisão e substituição de atitudes de competição por atitudes de colaboração e respeito às diferenças.

Ainda em relação às dificuldades que enfrenta no trabalho com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, a professora pontua: *“Tenho procurado acolher e integrá-lo nas aulas, não consigo incluí-los totalmente”*. Neste sentido, dá exemplos de como organiza e desenvolve o seu ensino, em face da presença de uma aluna com paralisia cerebral, nas aulas de Educação Física: *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.

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, ao mesmo tempo em que propõe alternativas para sua superação, conforme relato a seguir: *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.*

A fala acima evidencia que, diante de uma situação desconhecida, professores 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.¹⁸ Isso fica evidente na prática descrita pela professora Aline que, ao apontar a dificuldade, foi capaz de identificar a solução para o problema, ao presumir que ao invés de manter a cadeira de rodas “parada” e a aluna numa situação “passiva” poderia empurrá-la, para que ela tivesse, então, a sensação de “pular corda”. Daí a importância do professor se apropriar desse saber a partir de um trabalho sistemático de reflexão sobre a ação por ele desenvolvida, dado o caráter inacabado dos saberes docentes diante da diversidade de situações e de públicos presentes no cotidiano escolar.

Apesar das dificuldades vivenciadas no trabalho docente, essa professora indica os aspectos positivos. Nesse sentido, considera que muito da aprendizagem docente ocorre na prática de sala de aula, na convivência com o aluno com deficiência, como exemplificado no trecho a seguir: *“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).

A maneira como a professora concebe seu processo de formação e aquisição de saberes para trabalhar com a inclusão remete aos estudos de Tardif,¹⁹ ao propor uma tipologia dos saberes docentes. Observa-se que, de modo geral, a professora Aline, assim como as demais participantes da pesquisa, valoriza os saberes provenientes de sua própria experiência, sobretudo aqueles relacionados ao exercício da profissão, ao convívio com o aluno com deficiência e a interação com os pares, os quais assumem grande relevância no seu processo de aprendizagem da docência. Isso traduz a ideia de que o professor também aprende ao ensinar, construindo, mobilizando e revisando saberes no cotidiano da docência.

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 Lima²⁰ 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.

Considerando tal perspectiva, nota-se que, com o tempo e a experiência adquirida, há uma tendência dos professores do ensino regular de se sentirem mais seguros para realizar o trabalho com alunos “incluídos” em suas salas de aula. A professora Aline explicita tal aspecto, ao considerar que experiências anteriores com esses alunos influenciam o modo como exerce a docência na atualidade. 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: “[...] *hoje em dia não me angustio com a chegada de um aluno especial, tento incluí-lo nos jogos e nas brincadeiras na aula*”.

Além da prática como uma fonte de aprendizagem e produção de saberes, as questões teóricas e os conhecimentos adquiridos na Universidade também foram enfatizados. Nesse sentido, Aline 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. 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.*

Este fragmento indica 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 docência, leva essa professora a uma reflexão sobre a importância de continuar buscando e construindo, no cotidiano da profissão, os conhecimentos necessários para ensino inclusivo: *“Sei que tenho pouco tempo de experiência e que ainda tenho muito o que melhorar como professora em relação à inclusão”.*

Nesse sentido, ao analisar seu processo formativo para a educação inclusiva, esta professora destaca a importância de uma formação contextualizada, que leve em consideração as necessidades e interesses docentes. Entende a formação continuada como relevante para o aprimoramento da prática pedagógica, 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 escola é um excelente espaço para o nosso estudo e continuação da formação”.*

Com base nesses fragmentos, é possível inferir que esta professora tem 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, nesta 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.

Nesta perspectiva, Aline faz uma avaliação positiva em relação à análise dos casos de ensino, entendendo-a como uma oportunidade para refletir e aprender a partir da própria experiência e de outras profissionais. Para ela, o estudo deste caso de ensino possibilitou a revisão de suas concepções e atitudes em relação ao aluno com deficiência e a identificação do que precisa fazer para superar possíveis impasses e dificuldades vivenciadas nas aulas de Educação Física: “[...] 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”.

Acredita-se, assim, que o uso dos casos de ensino no contexto desta pesquisa-intervenção, além de permitir uma aproximação com a trajetória da professora Aline e seu contexto de atuação, contribuiu para a explicitação dos conhecimentos, crenças e concepções que estão na base de sua atuação profissional. Ademais, serviu para gerar momentos de interação e diálogo entre os diferentes agentes da ação formativa, possibilitando, assim, a troca de experiências e a reflexão sobre o seu saber-fazer docente, em uma perspectiva inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar o potencial da estratégia de casos de ensino para a caracterização da trajetória profissional de uma professora de Educação Física que atua com alunos com deficiência na escola regular. Os dados apontam que, enquanto instrumento de pesquisa, o estudo deste caso de ensino permitiu uma primeira aproximação aos saberes que orientam suas práticas e processo de formação. Enquanto intervenção estimulou o estabelecimento de processos reflexivos em torno de tais saberes e de seu processo de construção em face da inclusão escolar.

Acredita-se que a análise da trajetória desta profissional possa beneficiar outros professores de Educação Física que, assim como a professora Aline, enfrentam dificuldades, dilemas, desafios em seu cotidiano junto a alunos com deficiência. Acredita-se, igualmente, que por meio dos relatos aqui descritos, outros professores, em formação, bem como aqueles que já se encontram no campo, possam refletir sobre suas experiências e de outros profissionais, identificando concepções e saberes que subsidiam suas práticas.

Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 4, p. 186-202, out./dez. 2013.
ISSN: 1983-9030

Tais aspectos sugerem a adequação do uso dos casos de ensino em processos de formação inicial e continuada de professores em uma perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

¹FREITAS, S. N. **Educação**: formação de professores para a escola inclusiva: diferentes contextos de educação especial/inclusão social. Santa Maria: Pallotti, 2006.

²GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed., 1999. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).

³JESUS, 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.

⁴MARTINS, 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.

⁵MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2002.

⁶CRUZ, 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.

⁷MERSETH, 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.

⁸MIZUKAMI, 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.

⁹SHULMAN, 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.

¹⁰NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

¹¹COLE, A.; KNOWLES, J. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.

¹²MIZUKAMI, 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.

¹³LUSTOSA, 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.

¹⁴ANJOS, 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.

¹⁵SILVA, L. G. S. **Inclusão**: uma questão, também, de visão. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Universitária, 2008.

¹⁶CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

¹⁷MANTOAN, 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, 2003. p. 27-40.

¹⁸AINSCOW, 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).

¹⁹TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

²⁰LIMA, 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: Ed. da UFPB, 2009. p. 105-117.

Recebido em: 10 out. 2013

Aceito em: 15 dez. 2013

Contato: Guilherme da Silva Gasparotto
guilhermegptt@gmail.com