



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**O DIAGNÓSTICO IMPRESSO NO DIÁRIO:
INCLUSÃO OU PRECONCEITO?**

DAGMAR OLIVEIRA MELO

ORIENTADORA: Professora. MSc. CARLA FRANCINI H.T.F. NASCIMENTO

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



DAGMAR OLIVEIRA MELO

**O DIAGNÓSTICO IMPRESSO NO DIÁRIO:
INCLUSÃO OU PRECONCEITO?**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da
Faculdade UAB/UNB - Pólo de Ceilândia -DF.
Orientadora: Profª. MSc. Carla Francini
H.T.F.Nascimento

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

DAGMAR OLIVEIRA MELO

O DIAGNÓSTICO IMPRESSO NO DIÁRIO: INCLUSÃO OU PRECONCEITO?

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em ___/___/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Prof^a MSc. Carla Francini H.T.F. Nascimento - Orientadora - UnB/UAB

Prof.^a Dra. Mírian Barbosa Tavares Raposo

Dagmar Oliveira Melo – Orientando –UNB/UAB

BRASÍLIA/2011

EPÍGRAFE

“O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte.”

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu Deus, Criador de tudo e de todos. Que nos fez obras-primas de suas mãos, à sua imagem e semelhança. A todos os meus alunos, especialmente os Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, às vezes tão discriminados dado à ignorância da sociedade e ao despreparo dos profissionais da educação; às minhas filhas e esposo pelas horas de atenção que lhes foram furtadas e a minha mãe pelo incentivo constante, sem o qual este não se tornaria uma realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que sempre se faz presente em minha vida e me capacita a realizar mais do que almejo e espero.

À Professora mestre Carla Francini, minha tutora e orientadora, que com competência e zelo me conduziu pelos caminhos do saber, possibilitando-me vislumbrar novos horizontes.

A minha querida e leal amiga Gina, que se fez presente nos momentos de dor e aflição pelos quais passei e que, nas horas de desânimo, e frustração, me incentivou a prosseguir, fazendo-me sentir capaz para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas educadores, que contribuíram de modo claro e sincero, não ocultando seus medos, anseios e frustrações, frente à inclusão escolar.

RESUMO

MELO, Dagmar O. *O diagnóstico impresso no diário: inclusão ou preconceito?* Monografia de pós-graduação. Brasília: Universidade de Brasília, 2011

Esta pesquisa tem como tema “O diagnóstico impresso no diário: inclusão ou preconceito?” que foi escolhido por ser a inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE) no ensino regular, nas escolas públicas do Distrito Federal uma questão atual, preocupante e que requerem alguns ajustes. Esta será de grande relevância para a comunidade docente porque são abordadas as implicações que o diagnóstico desses alunos pode exercer sobre a prática pedagógica do corpo docente que se chegará a uma reflexão sobre os problemas que o professor encontra ao se deparar com esse aluno e como sua prática pedagógica pode ser influenciada e alterada diante do diagnóstico impresso no diário. Seu principal objetivo foi investigar as possíveis implicações que o diagnóstico impresso no diário escolar, pode exercer sobre a prática pedagógica dos docentes de uma unidade de ensino da rede pública do Distrito Federal. Os objetivos específicos foram: Identificar junto aos professores qual a percepção que eles têm das informações apresentadas no diário de classe sobre os alunos com necessidades educacionais especiais; verificar como os professores da unidade de ensino pesquisada avaliam a proposta de educação inclusiva da SEEDF e registrar as dificuldades apresentadas pelos professores para trabalhar com a proposta da Educação Inclusiva. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, agregada a metodologia qualitativa, com entrevista a quatro professoras que voluntariamente se propuseram a contribuir para a realização desta. Os resultados revelaram que a literatura aponta para a desumanização que é o rótulo, mas as participantes negaram que haja essa prática e afirmaram não somente apreciarem o diagnóstico no diário, mas que ele é necessário em sua prática pedagógica. Concluiu-se com esta pesquisa, que é necessário um estudo mais aprofundado e detalhado, agregando outros segmentos e a pesquisa quantitativa para que se possa ter um quadro mais expressivo e real, contribuindo assim, para a verdadeira inclusão escolar que se faz necessárias e urgentes no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Inclusão escolar, necessidades educacionais especiais, diagnóstico.

SUMÁRIO

RESUMO.....	V
APRESENTAÇÃO.....	01
I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	04
1.1. Marcos históricos da inclusão escolar no Brasil.....	04
1.2. Definição de Inclusão.....	06
1.2.1. Inclusão escolar.....	08
1.2.2. Papel do Professor na educação inclusiva.....	13
1.2.3. Adaptações curriculares.....	17
1.3. A legislação e as dificuldades relativas à sua aplicabilidade na inclusão escolar.....	20
II. OBJETIVOS.....	24
2.1.OBJETIVO GERAL.....	24
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
III. METODOLOGIA.....	25
3.1.Fundamentação metodológica	25
3.2. Contexto da pesquisa.....	26
3.3. Participantes.....	27
3.4. Materiais.....	28
3.5. Instrumentos e procedimentos para construção de dados.....	28
3.6. Procedimentos para análise dos dados	29
IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	30
4.1 Diagnóstico – uma limitação para o aluno.....	30
4.2. Diagnóstico – um facilitador para o aluno.....	30
4.3.Diagnóstico – formação de professores.....	30
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52
VII.APÊNDICES	52
A. CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	55
B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – professores.....	55

APRESENTAÇÃO

Como professora na escola pública no Distrito Federal, ao longo de 23 anos no exercício do magistério, tenho vivenciado inúmeras experiências. Dentre elas, uma sempre me preocupa: é quando me deparo com alunos portadores de necessidades educacionais especiais. A razão da preocupação é que a única orientação que sempre recebi era que alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo, deveriam ser mantidos sempre ocupados.

Diante do grande desafio, da falta de orientação adequada e do despreparo para lidar com a situação, objetivando melhorar a minha prática pedagógica para poder intervir de forma satisfatória no processo de ensino-aprendizagem e atender às necessidades, não somente desse grupo de alunos, decidi pesquisar e investigar o assunto.

Escolhi este tema por ser a inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE) no ensino regular, nas escolas públicas do Distrito Federal uma questão atual e preocupante. Este estudo é de grande relevância para a comunidade docente por que abordando as implicações que o diagnóstico desses alunos pode exercer sobre a prática pedagógica do corpo docente que se chegará a uma reflexão sobre os problemas que o professor encontra ao se deparar com esse aluno e como sua prática pedagógica pode ser influenciada e alterada diante do diagnóstico impresso no diário.

O principal objetivo foi investigar as possíveis implicações que o diagnóstico impresso no diário escolar, pode exercer sobre a prática pedagógica dos docentes de uma unidade de ensino da rede pública do Distrito Federal. Os objetivos específicos foram: Identificar junto aos professores qual a percepção que eles têm das informações apresentadas no diário de classe sobre os alunos com necessidades educacionais especiais; verificar como os professores da unidade de ensino pesquisada avaliam a proposta de educação inclusiva da SEEDF e registrar

as dificuldades apresentadas pelos professores para trabalhar com a proposta da Educação Inclusiva.

Na sociedade em que estamos inseridos, a escola pública tida como democrática deveria possibilitar aos pais, alunos e educadores a troca de experiências, em busca de soluções para seus problemas educacionais. O modo de pensar e de fazer a educação acontecer nas salas de aula tem buscado meios que promovam a inclusão escolar, no entanto, a educação inclusiva enfrenta a ineficiência de políticas públicas, a ineficiência no atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE), dentre outros problemas, como também gera em alguns sujeitos um preconceito velado e porque não dizer, um rótulo estampado.

Neste contexto, a cada ano que passa alunos com necessidades educacionais especiais são incluídos em salas regulares de aprendizagem, sem que este contexto se torne efetivamente inclusivo, pois ao se falar em inclusão não podemos generalizar as práticas, mas os princípios que dão sustentação ao desenvolvimento de crenças, valores e concepções, que organizam novas subjetividades em relação ao processo educacional inclusivo.

Entretanto, inserir tais alunos na rede regular de ensino requer consideração e investigação de estratégias e recursos que possam minimizar os efeitos históricos, epistemológicos, legais e filosóficos, gerados ao longo dos anos, que muitos estudiosos têm possibilitado, de modo a tornar este processo o mais humano possível, uma vez que de um lado tem-se o professor(que acolherá este aluno) e do outro o aluno (que merece, não só respeito como pessoa, mas respeito por suas diferenças).

Sabemos que, profissionais competentes, comprometidos, sensíveis e envolvidos com a inclusão escolar são essenciais para a efetivação de oportunidades e estratégias educacionais de caráter inclusivo com êxito , não somente voltado para o aprendizado cognitivo , mas êxito nas relações interpessoais, que se estabelecerão.

Uma peculiaridade na rotina escolar me chama a atenção há algum tempo: ao lado do nome do aluno no diário de classe há uma sigla, a sigla do diagnóstico desse estudante. Procurei algum amparo na legislação que me esclarecesse sobre essa prática, mas não encontrei. Na Regional de Ensino, mencionaram que era para

facilitar a estratégia de matrícula, mas nem mesmo este documento encontrei justificativa para tal anotação.

A LDBEN 9.394/96, afirma em seu Capítulo V, que a educação dos portadores de necessidades especiais deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino, o que significa uma forma de entender a educação de integração dessas pessoas. O mesmo que preconiza a Declaração de Salamanca, sob patrocínio da UNESCO, que sugere que todas as necessidades educacionais especiais, de crianças ou jovens, cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem; as escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive, as que têm deficiências graves. (CORDE, 1994),

Diante do exposto, pergunta-se: “Que implicações o diagnóstico dos alunos com necessidades educacionais especiais impresso no diário de classe pode exercer sobre sua prática pedagógica docente?” Seria uma informação que contribuiria para a inclusão desses estudantes ou uma forma preconceituosa de rotular este aluno atípico?

Este trabalho foi norteado por pesquisa em uma escola pública do Distrito Federal e revisão bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas aplicadas a professores selecionados por trabalharem com educação inclusiva, gravadas/filmadas digitalmente e transcritas, abordando qualitativamente os pontos apresentados anteriormente.

O mesmo constituir-se-á de três capítulos assim distribuídos:

Capítulo I – conceitua e fala sobre a história da inclusão, faz uma reflexão sobre a inclusão escolar e o papel do professor no processo de inclusão; a legislação e o currículo. O capítulo II traz os objetivos; o III a Metodologia e no IV fazem-se as análises de dados.

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 . Marcos histórico da inclusão escolar no Brasil

Segundo Marchesi (2004), e reportando a educação especial, esta passou por transformações profundas durante o século XX, impulsionada pelos movimentos sociais, o que contribuiu para que esta fosse incorporada, mesmo que aos poucos, ao sistema educacional regular, no qual se buscou “fórmulas” para facilitar a integração dos alunos, com algumas deficiências, e a escola regular por sua vez assumiu esta responsabilidade para com estes alunos.

Sanches e Theodoro (2010 p. 69) afirmam que “a inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social.”

Marchesi (2004 p. 17) fala das mudanças profundas ocorridas na educação em meados do século XX, visando igualdade para todos e superação das discriminações. “O conceito de necessidades educativas especiais e a ênfase na importância de que a escola se adapte à diversidade de seus alunos foi expressão dessas novas realidades”.

Ainda conforme Marchesi (2004), as importantes mudanças se iniciaram nos anos 1940 e 1950, levando-se em conta as influências sociais e culturais que poderiam determinar um funcionamento intelectual deficitário. A partir de 1960 surgiu um movimento significativo que provocou mudanças radicais no campo da educação especial, dentre elas, os movimentos sociais em favor da igualdade.

A idéia de integração e a utilização do conceito de necessidades educativas especiais se consolidaram a partir dos anos 1960. A partir dos anos 1970, as escolas comuns começaram a aceitar alguns alunos com necessidades educativas especiais em salas comuns, no entanto, somente no final da década de 80, após a nova Constituição Federal de 1988, é que a educação inclusiva no Brasil, passou a existir.

Em 1994, a Declaração de Salamanca (Espanha), com a participação de representantes de 88 países e 25 organizações internacionais relacionadas à educação, instituiu de forma definitiva e explícita a educação para todos, deixando claro que “o conceito de necessidades especiais tinha de ser ampliado a fim de incluir todas as crianças, que, qualquer que fosse o motivo, não se beneficiam do ensino regular.” (MARCHESI, 2004 p. 26).

Desde então, surgiram outros movimentos e resoluções que influenciaram grandemente no desenvolvimento de estratégias para a implementação da educação inclusiva, cujo desenvolvimento, na visão de Marchesi, depende de elementos como: contexto político e social; contexto da escola e o contexto da sala de aula.

Pacheco (2007 p. 15) ressalta que:

Como resposta à diversidade de alunos, a educação inclusiva tornou-se uma política aceita internacionalmente. As iniciativas feitas pela União Européia, pelas Nações Unidas, pela UNESCO, pelo Banco Mundial e por Organizações não-governamentais contribuíram para um crescente consenso de que todas as crianças têm o direito de ser educadas em escolas integradoras, independentemente de suas deficiências ou de suas necessidades educacionais especiais. (UNESCO, 1995 apud PACHECO 2007).

“Os movimentos em favor da educação inclusiva destacam que a noção de inclusão ressoa com idéias que remetem ao um amplo contexto, na sociedade, e em um mundo onde todos têm interesse e ninguém é excluído”. (THOMAS, 1997 apud PACHECO, 2007 p. 16).

Os principais documentos que propõem a educação inclusiva são:
Declaração de Salamanca, 1994;
LEI n. 9.394/96 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 10172/01;
Resolução CNE/CEB n. 2/2001, diretrizes de educação especial na educação básica;
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, 2007;
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). (MCIEL E BARBATO, 2010 p. 58).

1.2. Definição de inclusão

Antes mesmo de se falar em inclusão escolar, deve-se ter bem claro o conceito do que vem a ser inclusão. De acordo com Ferreira (2001 p. 380), inclusão significa: “estar incluído ou compreendido; fazer parte; inserir-se”. Segundo Carvalho (2009), se transliterarmos o vocábulo inclusão pode ser entendido como inserção, e usado no que se refere ao acolhimento entre pessoas, como preconiza a sociologia.

Embora, inclusão pressuponha exclusão, uma vez que só se inclui quem já esteja fora ou apartado, como menciona Coelho (2010), este foi um termo erguido como bandeira para representar os ditos grupos minoritários, que ansiavam que todos os seus direitos fossem assegurados, de forma justa e igualitária, há aproximadamente trinta anos.

Para incluir é preciso valorizar a diversidade humana e reforçar a aceitação das diferenças individuais, pois é a partir dessa aceitação que se aprende a conviver, contribuir e construir oportunidades para todos dentro das potencialidades de cada um, sem exigir que se tornem iguais.

Wilson, (2000 apud SANCHES E TEODORO, 2006 p. 69) diz que o termo inclusão é utilizado atualmente para “definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática.”

De acordo com Maciel e Barbato (2010), inclusão significa levar em conta a aceitação das diferenças e deve haver mutualidade nesse processo, no sentido de que cada indivíduo é responsável pela qualidade de vida do outro. Para elas, incluir significa a inserção total e incondicional dos indivíduos, exige rupturas nos sistemas, requer mudanças que beneficiem toda e qualquer pessoa, independentemente das suas características físicas ou sociais.

Sanches e Theodoro (2006) observam que incluir é uma questão complexa, que exige transformações profundas em cada indivíduo e em toda uma sociedade, que embora seja composta por uma pluralidade, sua cultura não é inclusiva, e as instituições criadas para promover a inclusão reforçam cada vez mais a discriminação.

Inclusão significa, portanto, o reconhecimento dos direitos de cada indivíduo, respeitando suas características, suas necessidades e potencialidades. Incluir significa implementar ações que visem cuidados com a educação de cada indivíduo, independentemente das necessidades dele.

Segundo Stainback e Stainback (1996 p. 02), incluir é oferecer oportunidades iguais, beneficiando aqueles que estão sendo incluídos, proporcionando a interação e autonomia. “A inclusão conduz à independência e à competência [...]”

Na opinião de Mantoan (2002), o termo inclusão é muito abrangente, pois ao promover a inclusão, a sociedade se adapta para atender às necessidades de todos os indivíduos, defendendo os direitos de todas as pessoas, trazendo-as para dentro dos sistemas. Os sistemas são transformados para acolher os grupos "excluídos" e proporcionar qualidade de vida para todos, valorizando a individualidade não disfarçando as limitações e as diferenças.

Neste sentido, conforme Carvalho (2007) explica que a inclusão demanda políticas públicas que proporcionem aos incluídos a oportunidade de desfrutar de seus direitos sociais, seus direitos de cidadão, conhecendo e exercendo a cidadania plena.

O primeiro passo para que um indivíduo com necessidades especiais seja incluído na sociedade, é a educação inclusiva que recebe em família, sendo não somente aceito, mas estimulado e desenvolver suas potencialidades. Todavia, na escola é que verdadeiramente a criança terá a oportunidade de se relacionar, interagir, trocar experiências e ser incluída. “Com a educação inclusiva, os deficientes tem a oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, além do mais, os professores melhoram suas habilidades e a sociedade se conscientiza com a igualdade para todas as pessoas.” (DOTA E ALVARO, 2009 p. 02).

1.2.1 Inclusão escolar

Segundo Mrech (2009), a Educação Inclusiva surgiu nos Estados Unidos, advinda da Lei Pública 94.142, de 1975, “tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana” (SANCHES E THEODORO, 2006, p. 69).

Balduino (2006 p. 27) percebe uma dificuldade por parte das ações político-administrativas brasileiras no sentido de acompanhar o desenvolvimento de projetos que levem ao alcance dos objetivos da educação inclusiva. “O sistema escolar brasileiro busca alinhar-se às posturas mais avançadas da legislação internacional. No entanto, as práticas e as ações no sentido de viabilizar as políticas inclusivas são, ainda bastante limitadas.”

Para alcançar seus objetivos, a escola inclusiva deve aceitar as diferenças, como também se comportar de forma educativa e não assistencialista, o que dificulta a vivência dos alunos portadores de necessidades especiais na escola e na sociedade. Deve ser uma educação que contemple todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, gerando uma cultura que transmita autonomia e superação.

Neste sentido, o Ministério da Educação (BRASIL, 2004 p. 08), orienta para a construção de uma educação inclusiva onde todos sejam parceiros na luta pela transformação, “onde haja participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive”.

O *Center for Studies on Inclusive Education* (CSIE) define a escola inclusiva como aquela:

Reflete a comunidade como um todo;
Os seus membros são abertos, positivos e diversificados;
não seleciona, não exclui, não rejeita;
não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
trabalha com, não é competitiva;
pratica a democracia, a equidade (THOMAS, WALKER e WEBB 1998 apud SANCHES E TEODORO, 2006 p. 69).

Percebe-se, portanto, que uma das principais características da escola inclusiva é que ela seja uma escola para todos, considerando a diferença uma força

e uma base de trabalho. Deste modo, as diferenças encontradas terão respostas de acordo com as necessidades e potencialidades de cada indivíduo. (ARMSTRONG, et al 2001).

O Ministério da Educação (BRASIL, 2004) entende que a escola inclusiva é aquela em se exalta a diversidade, concebendo como uma riqueza os conhecimentos de cada um, entendendo que estes são importantes e servem como complementos para que se chegue ao aprendizado diverso e à prática da cidadania.

Sanches e Teodoro (2006) consideram que uma escola inclusiva assume e valoriza os conhecimentos e as práticas diversas como um grande desafio, uma oportunidade para novas aprendizagens, com a participação de todos, utilizando-se de forma integrada dos recursos disponíveis e gerando novos recursos que promovam a interação entre alunos e professores.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (1998), uma educação inclusiva de qualidade exige o trabalho interdisciplinar, que favorecerá a articulação do ensino com estratégias terapêuticas, o que é fundamental para a integração e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais.

Mantoan (1997) ressalta, para que haja inclusão, é preciso que se considerem as necessidades de todos os alunos, e que o sistema educacional seja estruturado em razão delas, não se limitando a ajudar os alunos que apresentem dificuldades, mas apoiando a todos os envolvidos no processo educativo.

Neste sentido, Maciel e Barbato (2010) ressaltam que a prática pedagógica dos profissionais de educação inclusiva exige que o professor conheça as necessidades do aluno e suas condições de desenvolvimento, além disso, sua prática pedagógica deve ser o mais eficaz possível no combate a atitudes discriminatórias, valorizando as diferenças e a dignidade de cada aluno, proporcionando uma educação de qualidade para todos.

São considerados alunos portadores de necessidades educacionais especiais aqueles que apresentarem necessidades próprias e diferentes dos demais alunos, requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais especiais. Consideram-se integrantes desse grupo os portadores de: deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência múltipla, condutas típicas e altas habilidades (BRASIL, 1998).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) os educandos com necessidades especiais podem ser assim especificados:

De ordem física: hemiplégicos, paraplégicos, tetraplégicos e mutilados. De ordem sensorial: deficientes visuais e deficientes auditivos. De ordem mental: situações mais freqüentes: Síndrome de Down, autismo e paralisia cerebral. Outros: o superdotado, o portador de TDAH (portador do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) e o portador de TDA (portador de transtorno de déficit de atenção). Distúrbios de aprendizagem: dislexia, disgrafia, gagueira e baixo nível de cognição (BRASIL, 1998).

Na orientação dos PCNs, a escola é o lugar que visa proporcionar a todas as crianças condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos. Melhorar as condições para o convívio social, sem preconceitos, sem barreiras ou exclusão. Sua função principal é promover melhor qualidade de vida para as crianças no presente e prepará-las para o futuro.

Alguns casos de necessidades educacionais especiais exigem que o professor seja apoiado em seu trabalho na educação inclusiva por uma equipe de profissionais, sendo também parte integrante desta equipe interdisciplinar. É preciso adaptar as atividades pedagógicas às suas possibilidades, o que implica refletir sobre ambas desde o planejamento (MACIEL E BARBATO 2010).

Ainda conforme os PCNs (BRASIL, 1998), o professor precisa conhecer a patologia da qual o aluno é portador, pois sua ação se dará a partir deste conhecimento. “No início, isso pode parecer complexo, mas com a observação e avaliação crítica da dinâmica entre o planejar e o fazer, em pouco tempo, o educador começa a se sentir mais seguro e satisfeito com sua ação pedagógica” (MACIEL E BARBATO 2010 p. 129).

Outro fator relevante é que o professor poderá ensinar as crianças a lidar com as diferenças e, conhecendo e aprendendo a conviver com as diversidades e a valorizá-las na sala de aula, as crianças levarão essa valorização consigo também para o convívio na sociedade e se tornarão adultos conscientes, tolerantes e menos preconceituosos.

Neste sentido, a inclusão da criança com necessidades especiais tem na escola sua principal possibilidade, visto que se dará de forma coletiva,

redirecionando a educação da criança que necessita sair da exclusão (SANCHES E THEODORO, 2006).

Observa-se que uma educação inclusiva exige não somente uma revisão no planejamento, mas também nas possibilidades e procedimentos da escola e do seu corpo docente, uma revisão de posturas e concepções, o reordenamento do trabalho pedagógico e um investimento considerável em estruturas includentes.

A educação inclusiva depende de uma transformação da escola para se adequar aos novos tempos e às necessidades, que não são tão novas, mas que se tornaram mais visíveis com o passar do tempo e com a tomada de atitude por parte de alguns interessados.

Para Sanches e Theodoro (2006) as práticas da educação inclusiva ainda estão longe de proporcionar o espaço e o tempo que os indivíduos com necessidades educativas especiais necessitam para se desenvolverem.

De acordo com os mesmos autores, a partir da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990), os movimentos internacionais recomendam a construção de espaços educacionais comprometidos com a educação de qualidade para todos. Neste sentido, compromissos éticos e políticos foram consolidados num esforço coletivo para assegurar a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos.

A Declaração de Salamanca (CORDE,1994), reflete um consenso mundial sobre a necessidade de mudanças fundamentais que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente. É preciso que as escolas ajustem-se às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam as suas condições físicas, sociais e culturais.

Essas adequações estabelecem um contexto mais receptivo e de uma visão mais centrada nas diferenças e na possibilidade da convivência entre estas, em consonância com a seguinte declaração da UNESCO de 1977:

A deficiência é uma dentre todas as possibilidades do ser humano e daí deve ser considerada, mesmo se as suas causas e conseqüências se modifiquem, como fato natural que nós mostramos e de que falamos, do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades humanas. (BRASIL, 1998, p.30).

Não obstante as recomendações dos PCNs, para que todo sistema educacional se adapte para a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais, é necessário que haja políticas públicas que suscitem credibilidade e esperança para a sociedade, mostrando a inclusão como uma grande oportunidade para que os alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências e responsabilidades educacionais.

Desse modo, o espaço escolar deve ser uma estrutura que possibilite, incentive e garanta a liberdade de identificação e acesso do aluno dentro das propostas de integração de um ensino adequado à deficiência física ou mental do qual é portador, promovendo ainda a sua própria aceitação como indivíduo que faz parte de uma sociedade inclusiva. Pessoas não aceitas pela sociedade, muitas vezes, acabam por não se aceitarem também como são.

É necessário que os profissionais tenham subsídios para que sejam propiciadas oportunidades para os portadores de necessidades educacionais especiais, que esses desenvolvam suas habilidades e competências, ocupando na sociedade, lugar como cidadão crítico, conhecedor de seus direitos e promotor social ativo.

Para Sanches e Theodoro (2006 p. 72), a escola inclusiva é aquela que valoriza “a heterogeneidade do grupo como um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas”.

Para que isso aconteça, é necessário que haja projetos no âmbito da saúde e da educação, que sejam voltados para a compreensão do problema e o estabelecimento de estratégias que venham reverter este quadro. É preciso que as autoridades lancem um novo olhar sobre a saúde mental infantil, buscando soluções que impeçam que as crianças e adolescentes cheguem à vida adulta sem nenhuma assistência, assim se evitará males maiores para as famílias e para a sociedade como um todo.

1.2.2 Papel do professor na escola inclusiva

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002), a educação regular, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado, podendo ainda organizar classes especiais para atividades provisórias.

Neste sentido, observa-se que o papel dos professores das classes comuns que irão receber os alunos com necessidades educativas especiais é de suma importância, pois são eles que vão organizar suas classes e seu plano de aula, visando o atendimento às necessidades dos novos alunos (BRASIL, 2002).

Maciel e Barbato (2010) assinalam que antes de tomar qualquer iniciativa em relação à educação do aluno com necessidades educativas especiais, é preciso que o professor conheça o aluno e suas necessidades e potencialidades. A partir deste conhecimento, lhe será possível desenvolver suas atividades de maneira a satisfazer as necessidades do aluno.

Assim, na visão Mrech (2009 p. 02), “Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades.” A partir dessa descoberta, a prática do professor, no sentido de promover a inclusão de um aluno, deve considerar possibilidades como um simples jogo e/ou uma brincadeira que se realiza em sala de aula, identificando as regras para que essas atividades ocorram de forma integradora.

Outra orientação importante para o professor é que deve realizar a distribuição destes alunos em sala de aula de maneira que eles interajam e a classe inteira se beneficie com as diferenças, ampliando positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade (BRASIL, 2002).

Na opinião de Sanches e Theodoro (2006 p. 69), a inclusão exige habilidades, domínio de conteúdos importantes, de teorias de aprendizagem e desenvolvimento que facilitarão a elaboração de atividades que considerem as necessidades de cada aluno.

Toda e qualquer prática em sala de aula deve respeitar o direito à educação, baseando-se em princípios diversos e universais, promovendo a busca da

identidade e o exercício pleno da cidadania. A postura do professor diante do aluno deve ser profissional e construtiva, pois ela determinará a possibilidade de avanço que ele terá no processo de integração e inclusão na aprendizagem.

Segundo Sanches e Theodoro (2006 p. 69), a inclusão escolar exige ajuste no modo de pensar e fazer a educação acontecer nas salas de aulas. “E, portanto, necessário um ajuste de concepções integradoras em que o individual e o social se constituam como uma unidade tanto de análise quanto de ação.”

Neste sentido, o professor deverá adequar a sua prática pedagógica, sua forma de avaliar de maneira a possibilitar o desenvolvimento do potencial das crianças com necessidades educativas especiais e privilegiar as relações sociais no ambiente educacional.

Tunes e Bartholo (2007 p. 67) entendem que o ponto de partida para se promover a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais é “o conhecimento necessário à participação humana “. Neste sentido, a partir do conhecimento da realidade do aluno, o professor adotará métodos, técnicas, procedimentos e instrumentos apropriados para que haja um bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

A situação de cada pessoa com deficiência é única. Conseqüentemente, não se trata de estabelecer critérios gerais para o ensino dos alunos com algum tipo de deficiência, mas de compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vista de cada um dos alunos que são escolarizados (MARCHESI, 2004 p. 47).

Além disso, os autores chamam a atenção para atitudes, “que fragmentam o aluno para ‘viabilizar’ seu enquadramento em tipologias abstratas ou categorias ‘puras’ a partir do núcleo primário da sua deficiência” (TUNES E BARTHOLO, 2007 p. 70).

Neste sentido, observa-se que o planejamento do processo pedagógico requer uma prática educativa que não esteja centrada na deficiência do aluno, mas na sua interação social, levando-se em consideração os valores humanos fundamentais, sem preconceitos. “O êxito desse tipo de programa depende, em grande medida, do conhecimento e do respeito mútuo” (MARCHESI, 2004 p. 46).

Silva e Tunes (1999, p. 98), realçam ainda a participação do professor no sentido de interagir com o aluno, descobrindo quais são os seus interesses e possibilidades e também promovendo a conscientização do aluno em relação ao conhecimento. “O estabelecimento de uma relação afetiva entre alunos e professores geraria a possibilidade de formação ideológica, fator este que influenciaria na sua motivação”.

Para os mesmos autores (p. 150), ao despertar o interesse do aluno, o professor evitará a “mera passagem de conteúdos”, entanto, essa não é uma tarefa fácil, pois exige experiência e determinação por parte do professor.

Um fator importante a ser ressaltado, é que ao dividir a atenção entre os alunos o professor poderá vir a ter dificuldades para interagir com eles. Neste sentido, a menor quantidade possível de alunos em sala de aula facilitaria o trabalho do professor de educação inclusiva.

Assim, o suporte aos professores da classe comum que promove a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais é de fundamental importância para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente para o alcance dos objetivos da inclusão.

Na visão de Marchesi (2004), o trabalho do professor na sala de aula é um fator fundamental, pois sua experiência influenciará posteriormente as atitudes de outros professores, na elaboração de projetos da escola e na avaliação dos pais sobre a experiência concreta de uma classe integradora.

Demo (2006) ressalta a importância da formação permanente do professor, preparando-o para lidar com a educação inclusiva, pois, ele deve saber como proceder para facilitar a interação do seu aluno com a turma e também deve saber interagir com os alunos, em especial, como o aluno portador de necessidades educativas especiais.

Ressalta-se ainda que o professor deva evitar situações que venham a inibir seus alunos, com ações o mais equilibradas possível, desempenhando seu papel de facilitador da aprendizagem de maneira dialética, integrando aspectos sociais e individuais, de maneira a despertar no aluno o interesse em participar de forma construtiva do processo de inclusão.

Para tanto, o professor deve buscar sempre novas maneiras de viabilizar o acesso ao conhecimento, focalizando as formas que apóiam o trabalho desenvolvido

em sala de aula, baseando-se nas estratégias que norteiam o currículo e a organização das práticas educacionais inclusivas. Ele deve buscar capacitação para desenvolver competências curriculares específicas à inclusão.

Neste sentido, Demo (2006) adverte que os cursos de formação em Pedagogia são superficiais, não formando professores autônomos, interessados em estudar constantemente, pesquisando e elaborando. Para ele, os cursos de pedagogia precisam ser atualizados, adequando-se às teorias mais contemporâneas de aprendizagem, às novas tecnologias e aprendizagens virtuais. “É preciso redefinir o professor, com o intuito de superar o atual paradigma [...]” (DEMO, 2006 p. 72)

O professor precisa atualizar-se, em uma formação permanente, onde tenha a oportunidade de refazer uma formação mal feita, reconstruindo sua aprendizagem de maneira efetiva, a partir do entendimento de que é um eterno aprendiz.

1.2.3. Adaptações curriculares

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002 p. 47) orientam para uma flexibilização e adaptação curricular, considerando

[...] o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória .

As Diretrizes orientam ainda que se realizem serviços especializados de apoio pedagógico como: profissionais que interpretem as linguagens e códigos aplicáveis (LIBRAS e Braille); psicólogos; fonoaudiólogos e outros serviços especializados necessários à integração, à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2002).

Maciel e Barbato (2010) ressaltam que as adaptações curriculares para a educação inclusiva implicam os processos de aprendizagem de cada sujeito, em aspectos como motivação, interesse, emoções vivenciadas, significado e sentido das atividades realizadas, dentre outros.

Para que se realize uma adaptação curricular condizente com as práticas pedagógicas necessárias ao sucesso do processo de inclusão, é necessário que o aluno portador de necessidades educacionais especiais seja avaliado por uma equipe de trabalho especializado, pois somente uma avaliação pedagógica identificará as necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos que farão acompanhamento do aluno no processo de inclusão.

Caso a escola não possua uma sala de recursos, essa será outra adaptação necessária para a prática da educação inclusiva, pois apoiará o professor para que ele possa realizar a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2002).

Outra questão importante que as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2002) ressaltam é a observação de uma programação que considere o tempo letivo de forma flexível, para que sejam atendidas todas “as necessidades educacionais

especiais de alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas” proporcionando-lhes a oportunidade de concluir em um tempo mais prolongado a programação prevista em currículo para a série/etapa escolar.

Maciel e Bartholo (2010) advertem que as adaptações curriculares devem buscar a compreensão acerca da singularidade do processo de aprendizagem, enfatizando a geração de recursos de acessibilidade curricular.

Para que haja toda essa alteração na prática pedagógica recomendada pelos autores consultados para efetivação deste trabalho, é necessário que sejam oferecidas aos profissionais da educação inclusiva as condições necessárias para reflexões acerca da sua prática, além de condições para ações e elaboração de projetos e currículo onde haja articulação de experiências e conhecimento das necessidades e possibilidades do ensino e da aprendizagem que promoverá a inclusão.

A partir dessas reflexões o professor terá maiores possibilidades de oferecer aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais atividades que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades, favorecendo seu sucesso sem prejudicar o andamento dos trabalhos da classe em geral.

Observa-se que o currículo para a educação inclusiva passa por um processo constante de revisão e adequação, tendo seus métodos, teorias e técnicas direcionados, permeando o conteúdo. O currículo transforma-se na síntese básica da educação (BRASIL, 2002).

Todavia, em casos em que o educando apresenta graves comprometimentos mentais e/ou múltiplo, não podendo se beneficiar das adaptações curriculares mais comuns, “deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida” (BRASIL, 2002 p. 58).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002 p. 58):

O currículo funcional, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental, distingue-se pelo caráter pragmático das atividades previstas nos parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º do Artigo 26 e no Artigo 32 da LDBEN e pelas adaptações curriculares muito significativas.

Assim como é sugerido o currículo funcional, sugere-se também que avaliação seja realizada do mesmo modo, buscando meios úteis e práticos que favoreçam o desenvolvimento das competências sociais, o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade, levando, conseqüentemente o aluno à inclusão não somente na escola, como também na sociedade (BRASIL, 2002).

Caso o aluno, mesmo com todas as adaptações possíveis não alcance os resultados previstos em lei para a continuidade dos seus estudos, as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade (Terminalidade específica), fundamentada em avaliação pedagógica, o que lhe possibilitará encaminhar-se para a educação de jovens e adultos, educação profissional bem como a inserção no mundo do trabalho.

1.3. A legislação e as dificuldades relativas à sua aplicabilidade na inclusão escolar

Maciel e Barbato (2010) afirmam que são diversos os documentos que se produziram desde que se iniciaram as lutas em favor da inclusão escolar. Durante esse processo de avanços e conquistas, surgiram abordagens contraditórias, que geraram diferentes perspectivas.

Carvalho (2009) também comenta as discussões acerca da educação inclusiva que se levantaram na última década. No contexto mundial, muitas reflexões significativas, vem acontecendo , especialmente na América Latina, cujos efeitos sobre os sistemas educativos vem sendo percebidos.

O direito de todos à educação, ressaltado na Constituição de 1988 tem impulsionado grandes debates e iniciativas com vistas à efetivação de programas educativos que ofereçam as oportunidades de desenvolvimento humano citadas no art. 205 da Constituição (CARVALHO, 2009).

Podem-se citar ainda dispositivos como:

Declaração Universal dos Direitos Humanos que, há mais de cinquenta anos, proclamou que toda pessoa tem direito à educação; e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem na qual consta que a educação é um direito fundamental de todos [...]; a Declaração de Salamanca e Linha de Ação, elaboradas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade que se inspira (CARVALHO, 2009 p. 77).

No entanto, o que direciona a educação inclusiva atualmente é a definição estabelecida no documento que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Segundo Maciel e Barbato (2010), a Resolução nº 02, de 11/09/2001, indica que inclusão é:

‘a garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de receptividade à diversidade humana e às diferenças individuais, em um esforço de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões de vida’ (MACIEL E BARBATO, 2010 p. 57).

Percebe-se que, em uma visão legal, a inclusão deve ser entendida por todos como um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas, concebendo o portador de necessidades educativas especiais na mesma concepção que os outros.

Assim, a educação inclusiva não deve funcionar de forma obrigatória, simplesmente por ter sido determinada pela lei, mas deve partir da noção de que é necessária “desejada e desejável”, independentemente do “autoritarismo de decisões que tradicionalmente caracterizam os processos históricos da Educação Brasileira.” (MACIEL E BARBATO, 2010 p. 58).

Essa concepção relaciona-se com o art. 205 da Constituição, que versa sobre o desenvolvimento humano e a inclusão escolar. E ao analisar as informações acima, verificam-se na prática inclusiva alguns aspectos positivos e negativos, pois ainda há muito que se fazer no que concerne à implementação de ações inclusivas nas escolas, tanto no âmbito político quanto no pessoal e profissional.

De acordo com Maciel e Barbato (2010 p. 59).

O princípio da inclusão tem sido a tendência nos diversos contextos da organização social, na proposição de políticas públicas, nos documentos legislativos e jurídicos, na mídia em geral e em especial na mídia televisiva, nos esportes, nas definições no âmbito do atendimento à saúde e à educação.

No entanto, os resultados dos trabalhos de inclusão pretendidos pelas diretrizes ainda não são tão visíveis na sociedade, pois há muitas dificuldades relativas ao cumprimento da lei de inclusão, como: formação do professor; infraestrutura da escola e conscientização da própria sociedade de que todos são responsáveis pela inclusão e seus resultados no desenvolvimento humano.

É importante ressaltar que nesse processo, não somente os alunos “incluídos” terão melhores oportunidades de desenvolvimento ao serem incluídos, mas todos os envolvidos. Para tanto, é preciso garantir que os sistemas educacionais criem escolas inclusivas de qualidade (CARVALHO, 2009).

A educação inclusiva atingirá o objetivo de promover o desenvolvimento humano a partir do momento em que forem implantadas e efetivadas políticas públicas que venham possibilitar o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva

de maneira a garantir a autonomia e a independência dos alunos, viabilizando, assim, as mudanças sociais, econômicas e políticas que se fazem necessárias (BALDUÍNO, 2006).

A inclusão requer um processo gradativo, que depende do cumprimento da lei e de muitos outros fatores. Na visão de Balduino (2006), a inclusão só se consolidará a partir do momento em que a sociedade se conscientizar de que todos têm parte nesse processo, não deixando somente para a escola essa missão e mudando o pensamento de que o sucesso do aluno depende somente dele e do professor.

Assim, a concepção de um sistema educacional inclusivo não se restringe, unicamente, às providências a serem decididas no âmbito educacional, e que pese ser este a instância mais qualificada para identificar e satisfazer necessidades. Mas nem todas as ações dependerão, apenas, dos respectivos órgãos responsáveis pelas políticas públicas e sociais de educação! (CARVALHO, 2009 p. 79).

O que se percebe é que o desenvolvimento pleno de todos os alunos em processo de inclusão é uma realidade distante, mesmo que a escola se encaixe no paradigma de escola de boa qualidade para todos. Desenvolvimento humano requer o cumprimento da lei, com implementação de políticas públicas neste sentido. É preciso que haja também mudanças de atitudes discriminatórias e excludentes, atitudes de tolerância e piedade, trocando-as por atitudes de aceitação das diferenças e de reciprocidade (CARVALHO, 2007).

Ainda na visão de Carvalho (2007), a escola inclusiva ao assumir o compromisso de promover o desenvolvimento intelectual e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, deverá situar-se na resposta educativa, sem que isso represente negação da problemática vivida pelo educando. Deve, dentre outros procedimentos, abandonar qualquer método de classificação, adequar o currículo e proporcionar apoio psicopedagógico ao aluno e a sua família.

Para alcançar esses objetivos, há que se remover as barreiras, vencer a resistência aos alunos com necessidades educativas especiais, criando-lhes oportunidades de aquisição e construção do conhecimento, oferecendo-lhes a possibilidade de “participar e pertencer”, pois a escola é “um espaço de formação e de exercício da cidadania, de apropriação e construção de conhecimentos, onde se desenvolve uma cultura para a paz.” (CARVALHO, 2007 p. 52).

Não obstante as políticas públicas deficitárias, a prática pedagógica e os procedimentos de avaliação como todas as ações dentro da escola devem tornar a aprendizagem escolar agradável, motivando o aluno com necessidades educativas especiais, dando sentido e significado à sua aprendizagem, como uma reinterpretação do conhecimento, “considerando-se que o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio.” (WALLON apud GALVÃO 2010 p. 11).

II. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

_ Investigar as possíveis implicações que o diagnóstico impresso no diário escolar, pode exercer sobre a prática pedagógica dos docentes de uma unidade de ensino da rede pública do Distrito Federal.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar junto aos professores qual a percepção que eles têm das informações apresentadas no diário de classe sobre os alunos com necessidades educacionais especiais;
- Verificar como os professores da unidade de ensino pesquisada avaliam a proposta de educação inclusiva da SEEDF;
- Registrar as dificuldades apresentadas pelos professores para trabalhar com a proposta da Educação Inclusiva.

III. METODOLOGIA

3.1. Fundamentação Metodológica

A pesquisa qualitativa, segundo González Rey (1997 p. 04):

Caracteriza-se pelo seu caráter construtivo-interpretativo, dialógico e pela sua atenção ao estudo de casos singulares. O processo de construção teórica das configurações e processos subjetivos presentes na educação, tanto ao nível social, como individual, tem que ser desenvolvidos dentro da própria processualidade da constituição subjetiva do sujeito, e dos processos sociais dentro dos quais sua experiência tem lugar.

Optou-se pela pesquisa qualitativa por responder melhor à definição do tema pesquisado, por facilitar as discussões, o diálogo e as contradições. É aqui proposta para o conhecimento da subjetividade enfatizada nas respostas das professoras que contribuíram para a pesquisa.

Neste sentido a pesquisa qualitativa aqui utilizada foi orientada para a compreensão dos aspetos formais da pesquisa, programados anteriormente pela pesquisadora, no entanto, seguindo orientações de González Rey (1997), valorizaram-se também os aspectos informais advindos das situações inesperadas, características das situações sociais da pesquisa.

O pesquisador tem participação ativa, provocando e conversando com seus entrevistados, introduzindo novos aspectos aos problemas objeto da pesquisa. O pesquisado, por sua vez é levado à participação ativa no “desenvolvimento de novas construções teóricas que, pela sua vez, são geradoras de novos momentos empíricos” (GONZÁLEZ REY, 1997 p.04).

A pesquisa qualitativa, uma vez que esta não se descobre só o que se busca, pois outros elementos que não foram definidos anteriormente e a priori, podem representar e requer ações de peso teórico, sendo importantes para o processo de construção do conhecimento.

Como, também Silva e Tunes(1999), lançam mão da pesquisa qualitativa, partindo de uma questão instigatória, o trabalho proposto guiou-se por meio desta, partindo de uma questão preestabelecida: “Quais implicações o diagnóstico de um aluno com necessidades educacionais especiais pode exercer sobre a prática pedagógica docente?”. Seria uma informação que contribuiria para a inclusão desses estudantes ou uma forma preconceituosa de rotulá-los?

3.2. Contexto da Pesquisa

O Centro de Ensino Fundamental pesquisado é um dos maiores colégios públicos da região de Ceilândia ,que funciona durante três turnos, oferecendo Educação Fundamental e EJA (Educação de jovens e adultos), contando com um corpo discente de 17 turmas no turno Matutino, 17 no Vespertino e 10 no Noturno, totalizando 792 alunos atendidos no turno Matutino, 457 no Vespertino e 405 no Noturno.

A escola não possui classes inclusivas especiais em nenhum dos turnos, no entanto há uma quantidade relevante de alunos portadores de necessidades educativas especiais por turno, sendo no Matutino 14, no Vespertino, 8 e no Noturno, 1 aluno. Os alunos com habilidades especiais são, ao todo 32, distribuídos da seguinte maneira:

- * 02 alunos com altas habilidades;
- * 02 alunos deficientes físicos;
- * 13 alunos deficientes intelectuais;
- * 02 alunos deficientes visuais, e
- * 13 alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Todos os alunos estudam em sala de aula regular, com aproximadamente 38 a 42 alunos por sala e utilizam como complemento para atendimento das necessidades especiais a sala de recursos, onde, no período Matutino são atendidos 12 alunos, no Vespertino, 7 e no Noturno não há expediente nesta sala visto que só há um aluno portador de necessidades educativas especiais neste turno.

A escola dispõe ainda de um corpo docente formado por de 55 professores, sendo assim distribuídos por turno: Matutino: 17; Vespertino: 19 e Noturno também 19. Além de 02 coordenadores; 01 diretor e 01 vice-diretor; 01 assistente administrativo e 01 orientadora pedagógica.

3.3 Participantes

O critério para a escolha de cada participante foi ser professor de educação inclusiva na escola pesquisada. Foram eleitas como sujeitos da pesquisa, quatro professoras que lecionam no colégio pesquisado. As quatro professoras selecionadas trabalham com salas inclusivas e demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa.

A Participante I atua no magistério há 20 anos e sua formação inicial era o Magistério, com habilitação para as séries iniciais. Após alguns anos exercendo a profissão a professora se formou em Língua portuguesa e realizou cursos de educação inclusiva, o que a habilitou para atuar no Ensino Fundamental, séries iniciais e também na formação de Jovens a Adultos.

A participante II é formada em Geografia. Atua na rede pública de ensino há 21 anos e, atualmente, é professora de Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental. Sua atuação em educação de alunos portadores de necessidades educacionais especiais se estende por 11anos.

A participante III é formada em Letras – Português/inglês e é professora de Inglês há 3 anos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A participante IV é formada em Economia Doméstica com adaptação para Ciências Naturais. Atua no magistério há 23 anos e tem efetivamente 4 anos de atuação em educação inclusiva, com especialização em educação sexual dos alunos na sala de inclusão. Ainda não atuou em Centro de Ensino Especial e nem em Sala de Recursos.

3.4. Materiais

Os recursos materiais utilizados para a construção, organização e análise das informações, foram: gravador/filmadora digital, caneta e papel e computador. As entrevistas foram gravadas digitalmente e transcritas pela própria pesquisadora.

3.5 .Instrumentos e procedimentos para construção de Dados

Para a realização da pesquisa optou-se pela entrevista semi – estruturada, partindo-se de uma questão principal vinculada à pesquisa, de modo que as questões pudessem colaborar para responder os objetivos específicos da pesquisa, como também suscitar outras questões de relevância e importância.

As participantes da pesquisa foram abordadas, inicialmente, em seu horário de intervalo, sendo solicitadas a responder à entrevista após a explicação do seu objetivo e importância para os estudos da pesquisadora. Por serem professoras que atuam na educação inclusiva, há uma identificação com a pesquisadora, que está concluindo o Curso de Pós- graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

Posteriormente, foram agendadas as entrevistas de acordo com a disponibilidade das participantes e também da pesquisadora. A construção de dados foi feita em fevereiro de 2010, tendo um intervalo de 03 a 22 dias entre elas. Cada entrevista teve duração mínima de 20 minutos e máxima de 44 minutos, tendo-se a preocupação de não tomar mais tempo do que o necessário.

A construção de dados se deu com a utilização de gravador/filmadora, para posteriormente se transcrever as respostas dadas pelas participantes, foram realizadas uma entrevista com cada participante, somando-se quatro ao todo, conforme quadro informativo a seguir:

ENTREVISTADA	ENTREVISTA	DURAÇÃO	DATA
Participante I	1	44 minutos	01/02/2011
Participante II	1	30 minutos	23/02/2011
Participante III	1	20 minutos	25/02/2011
Participante IV	1	40 minutos	28/02/2011

Em obediência ao princípio da preservação da identidade das entrevistadas, os nomes das mesmas não são revelados. A referência a cada uma delas é feita a partir da utilização dos termos: Participante I, Participante II, Participante III, Participante IV.

3.6. Procedimentos para análise dos dados

Cada professora foi entrevistada separadamente e em períodos diferentes, entretanto, respeitando-se o mesmo número de questões em princípio preestabelecidas sobre o tema proposto, não ultrapassando 10 questões.

Os dados sobre a percepção do diagnóstico impresso no diário de classe do professor deu origem a três categorias principais, como possibilita a entrevista semi-estruturada:

- 1. Diagnóstico: uma limitação para o aluno;**
- 2 . Diagnóstico: um facilitador para o aluno;**
- 3 . Diagnóstico: formação do professor.**

A finalização da análise dos dados foi feita por meio de um trabalho a partir da aproximação da metodologia sugerida por Silva e Tunes (1999), das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da bibliografia estudada, onde por meio de leitura e releitura dos dados estabeleceu-se um parâmetro e comparação entre as diferentes respostas das entrevistadas e as posições adotadas pelos autores consultados.

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo apresenta a análise e a discussão dos resultados encontrados com a pesquisa, os quais evidenciam o posicionamento de um grupo de professores mediante o diagnóstico impresso no diário. Estes resultados foram classificados em três categorias principais, que possibilitou as seguintes discussões:

4.1. Diagnóstico: uma limitação para o aluno:

Todas as participantes da pesquisa acreditam que a intenção do diagnóstico no diário não é que seja um fator de limitação para o aluno, no entanto, dependendo da forma como é usado poderá funcionar como um rótulo para o estudante.

4.2. Diagnóstico: um facilitador para o aluno:

Consideram que o diagnóstico no diário é um instrumento positivo do qual o professor dispõe para conhecer as dificuldades, as necessidades e as potencialidades do aluno, pois oferecerá ao professor informações que poderão nortear sua prática pedagógica.

4.3. Diagnóstico: formação do professor:

O funcionamento do diagnóstico no diário de maneira a auxiliar ao professor e conseqüentemente ser benéfico ao aluno dependerá da formação do professor, no sentido de entender e interpretar os dados para, a partir deles implementar ações pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento do aluno.

As falas das professoras foram utilizadas dentro do texto de acordo com as idéias trabalhadas e o volume de comentários feitos por cada uma delas. As professoras I e IV tiveram maior destaque em seus comentários, tanto pelo teor político quanto pelo número de palavras proferidas, no entanto, a contribuição de todas as participantes foi de igual importância.

As repostas corresponderam aos interesses da pesquisa, como mostram os relatos a seguir:

As professoras entrevistadas revelaram que sempre desejaram exercer essa profissão, mas deixam claro que enfrentam grandes dificuldades, relatam problemas,

limitações, frustrações, mas ainda assim afirmam sentir prazer no exercício da profissão, como exemplifica a fala a seguir:

Com certeza, gosto muito da minha profissão... assim, já tive assim, alguns momentos de desencanto, né? Que a gente fala, porque em sempre quis ser professora, eu não me lembro, não me recordo de ter sonhado com outra coisa na minha vida e comecei a dar aula muito cedo também, porém, à medida que fui dando aula eu fui me deparando com algumas coisas no sistema público de ensino (que eu sempre trabalhei com educação pública) eu fui percebendo muitas coisas que me causaram muito incômodo. Então eu tenho lucidez e clareza de quais são os problemas que a gente enfrenta. Eu não tenho uma visão romanceada da minha profissão, eu tenho uma visão realista, mas a despeito de tudo isso, eu gosto muito do que eu faço, eu gosto muito do meu trabalho (**PARTICIPANTE I**).

Houve também uma questão a respeito do que as participantes mais gostam na profissão de professora. Elas relataram que é muito gratificante fazer parte da vida das pessoas e interferir de maneira construtiva no seu futuro, por meio da construção de conhecimentos. Se sentem privilegiadas por trocarem experiências e aprendizado, crescendo juntamente com os alunos e aprendendo com suas diferenças.

Destacam-se nas respostas das entrevistadas a construção contínua do conhecimento e a valorização da diversidade, como enfatizam Tunes e Bartholo (2007 p. 64), práticas que possibilitam transformações, descobertas e mudanças no cotidiano das pessoas.

Os trechos a seguir reforçam esses pensamentos:

O que eu acho mais interessante é a possibilidade de fazer parte da vida das pessoas e ver essas vidas serem transformadas pelo, poder do conhecimento, do saber, é poder realizar essas trocas, é poder crescer junto com os meus alunos, é poder aprender com eles também, porque a gente não fica só no processo de ensinar. Eu acredito que o mais bonito da nossa profissão é a possibilidade de troca, de crescimento pessoal (**PARTICIPANTE I**).

É, são os resultados finais, não imediatamente no ano letivo, na conclusão do ano letivo, mas alguns anos depois quando você encontra com alguns deles e vê o quanto a vida deles tomou um rumo diferente, positivo (**PARTICIPANTE IV**).

As respostas das entrevistadas estão em consonância com a opinião de Freire (1996), que afirma que é preciso que o professor ame a sua profissão, que o educador ame o educando e deseje o bem para ele, pense em seu desenvolvimento; dedique-se, doe-se e troque experiências, levando em consideração o que poderá aprender com as diferenças dos alunos. Além disso, deve gostar de incentivar a aprendizagem, sentir prazer em ajudar o aluno na construção do conhecimento.

As referências das participantes em relação às dificuldades que encontram no exercício da profissão são mais concernentes às deficiências das políticas públicas do que no que à prática pedagógica ou ao convívio com os alunos. Elas fazem relatos interessantes sobre a realidade da escola pública no Distrito Federal, comentando a desvalorização do professor, a falta de infra-estrutura e as condições de trabalho. Esta situação fica bem evidente na fala da Participante I:

Com certeza. O que eu acho pior na nossa profissão são as políticas públicas de educação, que são ineficientes, a falta de valorização do professor, a falta de valorização da educação e as nossas condições de trabalho, sobretudo a nossa carga horária, a quantidade de alunos em sala de aula e a falta de uma política séria de formação permanente de professores e o problema sério de qualidade de gestão. Nós temos gestores públicos em educação muito ruins.

As condições físicas das escolas nem sempre são condizentes com a prática educativa determinada para cada faixa etária e para cada situação. Desta forma, o professor se sente desvalorizado e desmotivado, sabendo que seu objetivo não será alcançado.

A relação professor aluno também é bastante enfatizada, pois alguns são indisciplinados por conta da quantidade exagerada de alunos em sala de aula, o que diminui consideravelmente as chances de se obter o sucesso desejado.

A análise das respostas segundo a perspectiva da pesquisadora também leva ao entendimento de que, apesar das dificuldades práticas da profissão, há também aqueles profissionais mais sensíveis que se preocupam com o resultado do seu trabalho na vida futura dos alunos, o que é perceptível no seguinte comentário da professora IV ao citar o que menos gosta no exercício da profissão: *Ter notícias que a vida deles não deu certo, ou outra coisa parecida.*

As justificativas de escolha da profissão foram todas diferentes e bastantes interessantes. Três delas afirmaram sentir o desejo se exercer a profissão desde pequenas, conforme mostra o comentário da professora IV: *Olha! Eu gostava dos meus professores. Sempre gostei de inglês! Apesar de que eu achei que eu iria dar aula de história, mas inglês foi o que ganhou.*

A **professora IV** afirmou nunca ter imaginado exercer o magistério, e que só descobriu a vocação após exercer funções parecidas em outra profissão. Na percepção da professora II, ensinar é um dom:

Eu nem sabia que eu tinha dom para ser professora (risos). Um dia eu trabalhava na saúde e minha chefe me pediu para treinar alguns colegas num determinado setor e ela chegou para mim e falou que eu deveria ser professora, “porque todas as pessoas que você treina, elas aprendem o que tem que fazer neste setor”, que era um setor bastante específico, né? E aí, eu comecei a fazer magistério, a fazer faculdade. Fiz, é... o estágio e aí eu me identifiquei.

Silva e Tunes (1999) afirmam que é importante que o professor tenha o compromisso e a dedicação necessárias para ensinar, pois ele é a ponte entre o aluno e o conhecimento.

Quanto à visão das participantes sobre a escola pública do Distrito Federal, é de uma escola pública com a mesma problemática que todas as outras, embora afirmem não conhecer de perto a realidade das escolas de outras regiões. Consideram ainda que a educação, não somente no Distrito Federal, mas em todo o Brasil deve ser levada a sério.

Na escola pública, em especial na do Distrito federal existem problemas que variam desde a infra-estrutura até os problemas de gestão escolar e de recursos públicos. Há também problemas políticos que põem em jogo a formação técnica do professor e a competência do profissional, que pode ser melhor verificado no comentário a seguir:

Primeiro a gente tem problema de gestão pública, nós temos diretores e pessoas que ocupam os cargos estratégicos também, que não conseguem perceber como administrar a escola de maneira que ela faça sentido para os alunos. Além disso, eu percebo que existe também um ranço de uma “politicagem” na educação. A seleção de cargos específicos, de pessoas que poderiam gerar um impacto, mudanças na educação, essa seleção de cargos ela ainda é muito contaminada pela politicagem (PARTICIPANTE III).

Com isso, observou-se um discurso paradoxal de que a educação é um elemento constitutivo da sociedade. “[...] é preciso que se tente mudar tanto prática quanto empiricamente o eixo orientador da organização social”, é preciso mudar o enfoque das políticas públicas para que se possa proporcionar a forma de educação necessária para todos (TUNES E BARTHOLO, 2007 p. 65-66).

Quanto à proposta de Educação Inclusiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, observou-se que as participantes consideram que é *uma proposta pertinente, necessária e inadiável*. Na visão das entrevistadas, havia uma urgência em se implementar uma proposta significativa de educação inclusiva.

As participantes consideram que ainda há vários problemas na educação especial, mas, segundo elas, esses são problemas encontrados também na educação formal. E dada à urgência da educação inclusiva, vale a pena trabalhar a inclusão mesmo com toda a problemática existente.

Na opinião da **Participante I**, o sistema de ensino público não tem estrutura para oferecer um atendimento de qualidade para *qualquer aluno que seja, com ou sem necessidades educacionais especiais*. Sua posição é reforçada no trecho a seguir:

O sistema público que aí está posto, ele não deixa a desejar apenas no atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais. Ele não tá preparado pra atender à diversidade que nós temos, que não diz respeito só às necessidades educacionais especiais. O que que eu quero dizer com isso: quem cria um sistema que funciona nos moldes que a gente tem no Distrito Federal hoje, no fundo, ou não compreende como a educação funciona, ou não quer que a educação funcione de fato, porque você imagina: salas de aula superlotadas, professores com carga horária desumana, é uma carga horária que você custa a crer que exista. Que lógica é essa que eu coloco um professor em sala de aula cinco horas por dia, ininterruptamente, sem fazer descanso de voz e acredito que esse professor tem que produzir bons resultados?

Uma escola inclusiva deve ser adequada á nova realidade, precisa ter características peculiares , uma infra-estrutura que facilite a realização do projeto de inclusão. No entanto, o que se percebe nas escolas, são salas demasiadamente cheias, com uma quantidade de alunos que impossibilita um trabalho de qualidade. A carga horária é outro problema enfrentado pelo professor, o que não lhe deixa oportunidades para estudar e se atualizar.

A Educação Inclusiva, conforme Demo (2006) requer estudos permanentes, e o professor que não estiver dentro desse contexto, vai sofrer o impacto da nova realidade para a qual não está preparado. Um aluno com necessidades especiais requer do professor um atendimento especializado, um atendimento individual, se o professor não estiver preparado, comprometerá a educação de todos os alunos, com ou sem necessidades especiais.

A **Participante II** considera que a adequação curricular também pode ser um problema para os professores que não estejam preparados, pois, na maioria das vezes ela exige habilidades específicas. Por outro lado, a educação inclusiva representa uma oportunidade de se trabalhar com as diferenças, ampliando os conhecimentos e as habilidades em um universo muito amplo.

[...] e você tem que aprender com aquilo. Na verdade, você acaba aprendendo até mesmo com seus erros, com as suas falhas... né? Com a ... Até mesmo com dificuldade que os alunos sentem em ter um aluno especial na sala.

No que diz respeito ao diário de classe, as professoras consideram importante observar as anotações e/ou o diagnóstico dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para elas, essas informações apresentadas no diário influenciam muito na sua prática pedagógica, sobretudo, *pelo direito do aluno de ter as suas especificidades respeitadas (PARTICIPANTE I)*.

A professora diz ainda que a partir das informações coletadas no diário, é possível lançar um olhar diferente sobre o aluno, orientando a prática pedagógica do professor, procurando novas maneiras de lidar com os fatores limitantes da criança, realizando intervenções que venham a auxiliá-la.

O risco que a gente corre sem essa informação é justamente de ficar às escuras. Por mais que alguém aponte que ele tem algum problema, talvez a gente tenha acesso a essa informação muito tarde e o aluno já pode ter tido prejuízos pedagógicos grandes, então quando você já pega o diário e de cara você já vê quais são os alunos com necessidades educacionais especiais, desde o começo do ano você já vai estruturando o seu trabalho na perspectiva de oferecer um atendimento diferenciado para os seus alunos.

Percebe-se nas falas das participantes que, para elas a informação é um norteador, sem o qual os prejuízos pedagógicos para o desenvolvimento do aluno podem ser grandes. Neste sentido, é importante a verificação do diário desde o começo do ano, assim o trabalho poderá ser estruturado na perspectiva de oferecer um atendimento diferenciado para os alunos com necessidades educativas especiais.

Na visão das participantes, o professor poderá ficar atento, procurar complementar sua prática pedagógica com o uso da sala de recursos e/ou outros meios que ajudem a minimizar as dificuldades que o aluno apresenta. Assim, também será possível ao professor conduzir a aula de maneira que o aluno portador de necessidades educativas especiais também possa participar.

A **Participante III** considera o diário uma importante ferramenta a ser utilizada em sala de aula, e dá ênfase à sua utilidade no comentário a seguir:

Sim! Com certeza! Porque a partir do momento que você Que você possibilita ,né? A esse aluno Que você... demonstra a ...que esse aluno é... que ele faz parte daquela turma, ele vai ficar mais à vontade. E ele pode ter um desenvolvimento mais satisfatório,né? A cima do que a gente espera. Ele pode se superar. Porque você tá possibilitando isso . Você tá conduzindo pra que isso ocorra ,né? Os alunos também , porque você também vai ter que conduzir a aula, não só direcionada aquele aluno. Você vai direcionar pra toda turma, mas com o cuidado pra que esse aluno se sinta realmente inclusivo.

Desta forma, as informações contidas no diário interferem na prática pedagógica,

[...] porque você acaba dando mais chance para aquele aluno que você sabe que precisa, né? Porque ele tem uma dificuldade maior, do que o aluno dito normal, então você tenta dar um pouquinho mais de oportunidade para ele (PARTICIPANTE IV).

Na visão de Carvalho (2007), além das características do aluno, outros fatores também devem ser considerados e é preciso examinar todas as variáveis do processo educativo, com vistas a remover as barreiras para a aprendizagem.

Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinando sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais tem sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola (CARVALHO, 2007 p.62).

A visão das Participantes em relação à rotulação que as informações contidas no diário podem causar são de que *esse é um risco que se corre*, pois a rotulação dependerá da formação do professor e da sua habilidade para lidar com a educação inclusiva. A **Participante I** considera as informações determinantes para direcionar a prática pedagógica, como relata a seguir:

Eu acho que o que vai determinar se isso vai acontecer ou não é a forma como o professor vai proceder em relação a este diagnóstico, e a forma como a família, a própria criança e a própria escola percebem aquela especificidade. Eu acho que é importante dizer que a gente tá num momento de quebra de paradigma. Há tempos atrás, talvez duas décadas atrás isso seria inimaginável, crianças com necessidades especiais integradas às classes regulares (PARTICIPANTE I).

Ela reforça ainda sua opinião dizendo que não existe uma receita pra lidar com essa situação e que, ao utilizar as informações contidas no diário, o professor deve se basear em parâmetros, diretrizes e na relação com a criança com este diagnóstico, a partir daí, vão se construindo formas mais apropriadas, *mais adequadas, mais éticas, de maior qualidade pedagógica para lidar com essa criança*.

Na visão da Participante II, *negar essa informação ao professor, é criar uma situação em que a criança vai ser privada de ser respeitada no seu direito de ter a sua especificidade*. É também um direito do professor conhecer as dificuldades com as quais terá que lidar o que facilitará o atendimento da criança dentro das suas especificidades.

As participantes entendem que o diagnóstico impresso no diário não será um fator limitador para o professor ou um rótulo para o aluno, mas servirá como uma orientação para o tipo de estratégias pedagógicas a serem adotadas para ele atender às necessidades do aluno. A **Participante II** ressalta que:

No meu ponto de vista, não. Eu creio que, com certeza, vou encontrar alguns colegas que vão rotular, mas é... eu percebo diferente! Eu vejo cada um deles individualmente, então pra mim, cada um deles tem as suas necessidades especiais. Só o que acontece aí no caso é que, eu tenho que procurar fazer um trabalho mais intensamente diferenciado, de forma que eu não o deixe ser alguém a parte da turma, mas que ele também possa aproveitar, né? O conteúdo que a gente tá trabalhando.

Neste sentido, a **Participante III**, considera que as relações entre os componentes da situação de ensino são determinantes, pois dependerá do modo do professor ver o aluno e da relação que este tenha com o mesmo. É preciso que haja uma identificação entre professor e aluno para que o trabalho de inclusão tenha os resultados esperados. Maciel e Barbato (2010 p. 69) ressaltam que “é necessário um ajuste de concepções integradoras em que o individual e o social se constituam com uma unidade tanto de análise quanto de ação.”

A **Participante IV** entende que o diagnóstico impresso no diário poderia servir como rótulo para o aluno:

Mas vai depender da forma como você conduz isso. Primeiro, porque você vai tá trabalhando com aquela turma, você precisa realmente saber se o aluno é ou não especial, pra que você possa direcionar a aula pra ele também. É.... Eu acho que você tem que ter um cuidado maior . Você vai ter que.... Aquela história de você crescer enquanto pessoa , eu acho que isso faz parte.Porque você Sei lá!.... Se você tem os seus preconceitos, as suas limitações. Você vai tá crescendo!Você não vai permitir que isso....atrapalhe. Você não vai permitir... que isso... é sirva de obstáculo ,né? Mas pra que você possa incluir esse aluno. Até mesmo porque também , você não permitir que os alunos olhem no seu diário pra saber se aquele aluno é ou não especial. Eu acho o... um dos maiores cuidados que temos que ter em relação a isso. Você não permitir que a turma é... discrimine um aluno pela, por conta dessa ... necessidade que ele possui.

Tunes e Bartholo (2007) advertem que a utilização de critérios avaliativos classificatórios centrados na deficiência em si é uma das principais barreiras para a inclusão. Neste sentido, é necessário muito conhecimento para que o professor possa lidar com as diferenças sem discriminar, sem tomar atitudes preconceituosas que venham a prejudicar o processo de inclusão. Neste sentido, o diagnóstico impresso no diário, embora seja apreciado pelos professores por eles acreditarem que devem conhecer as limitações dos estudantes, pode ser comparado a um tiro que saiu pela culatra. Ao nomear o estudante pelo diagnóstico, ele acaba sendo excludente ao invés de incluir.

A **Participante III** esclarece:

Acho que poderia ser. Mas vai depender da forma como você conduz isso. Primeiro, porque você vai tá trabalhando com aquela turma, você precisa realmente saber se o aluno é ou não especial, pra que você possa direcionar a aula pra ele também. É.... Eu acho que você tem que ter um cuidado maior . Você vai ter que.... Aquela história de você crescer enquanto pessoa , eu acho que isso faz parte.Porque você Sei lá!.... Se

você tem os seus preconceitos, as suas limitações. Você vai tá crescendo! Você não vai permitir que isso....atrapalhe. Você não vai permitir... que isso... é sirva de obstáculo ,né? Mas pra que você possa incluir esse aluno. Até mesmo porque também , você não permitir que os alunos olhem no seu diário pra saber se aquele aluno é ou não especial. Eu acho o... um dos maiores cuidados que temos que ter em relação a isso. Você não permitir que a turma é... discrimine um aluno pela, por conta dessa ... necessidade que ele possui.

Observa-se na fala da Participante que o diagnóstico no diário serve como norteador de sua prática, mas as informações contidas nele devem ser mantidas em sigilo para que não sejam usadas por terceiros com finalidades preconceituosas.

Além disso, as participantes acreditam que sua prática a partir do diagnóstico ensinará a todos os alunos da turma a conviver com as diferenças e entender que todas as pessoas, independentemente das suas características físicas, sociais ou culturais fazem parte de um mesmo grupo, uma mesma sociedade, que ao contrário de discriminar, deve buscar aprender com as diferenças.

Ainda sobre a questão do diário, as Participantes garantem que as informações que aparecem no diário de classe ajudam, mas não são suficientes para o atendimento dos alunos de forma satisfatória, pois as informações são escritas em códigos, que elas nem sempre sabem o que significam.

E pra gente conseguir informações melhores só indo a sala de recursos e claro, se a gente tivesse uma formação específica, para saber identificar o código e a tal deficiência , a tal situação, como eu trabalho com ela. Ai sim, buscar o que eu aprendi com o que a sala de recursos tem de informação do aluno , pra gente junto trabalhar (PARTICIPANTE IV).

As participantes entendem que deveriam ter uma ficha a parte do diário, onde as siglas fossem mais explícitas para que o professor tivesse acesso às informações necessárias para trabalhar com os alunos portadores de necessidades especiais, como: características dessa necessidade, ou pelo menos a descrição dessa necessidade. Sem essas descrições, as professoras se sentem leigas no assunto. Esses comentários são mais enfáticos na fala da **Participante III**:

Não. Não acho que são, que... Porque eles colocam a sigla ,mas é... Eu acho que nós deveríamos ter uma ficha, não no diário, ou a parte , mas que o professor tivesse acesso, é...as... as características dessa necessidade, ou pelo menos a descrição dessa necessidade,né?Eu acho que... bom... eu acho que é muito pouco,essa... a sigla da necessidade dele,né? Já que eu não ..Eu sou leiga a esse respeito.

Outro fator considerado importante pelas Participantes da pesquisa é a troca de informações e experiências referentes aos dados dos alunos com necessidades educacionais especiais. Na visão das professoras pesquisadas, deveria haver um momento específico para a troca de informações de forma sistemática. Assim, se chegassem a conclusões que poderiam ampliar as possibilidades de inclusão.

Na visão da **Participante I**:

[...] a escola ainda não percebeu o seu potencial como um espaço de formação. Então nas conversas informais existem as trocas, mas eu acredito que elas deveriam acontecer de forma sistemática, nas coordenações pedagógicas, já que existem espaços criados pra isso.

A troca de informações, além de propiciar ações inclusivas, também gera conhecimentos acerca de problemas, necessidades educativas especiais e de realidades pertinentes a toda situação e atores que compõem a inclusão.

Carvalho (2009 p. 19) considera a “educação muito mais prática do que teórica”,no entanto, a prática precisa ser “pensada”, estudada e trabalhada, e, se necessário, redirecionada, especialmente no que concerne à educação inclusiva, cujo significado ainda não é claro para toda a sociedade.

A **Participante III** comenta:

Sim. A gente conversa muito, principalmente nós, que na maioria das vezes trabalha com as 6ª séries, temos essa preocupação de trocar informações , de ver como o aluno lida com determinado conteúdo, com determinado professor, com a metodologia daquele professor , até pra gente poder se ajustar e ver como lidar com ele de forma que ele seja incluso , mas não diferenciado.

A **Participante II** considera a troca de informações entre colegas professores um facilitador na superação de dificuldades em trabalhar com um aluno portador de necessidades especiais. Para ela, essa troca facilita a organização de um planejamento que ofereça possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, especialmente aos portadores de necessidades educativas especiais. Sua opinião é reforçada no trecho a seguir:

[...] de repente um colega seu, te dá a luz, tem uma experiência, e aí facilita, né? ... Não só o seu trabalho, mas facilita a inclusão desse aluno na turma, né? Você pode conduzir de uma maneira diferente o que você não tinha percebido, e aí o professor, esse seu colega acaba te ajudando.

Observa-se que o processo de inclusão requer cooperação. Requer atitudes, que conforme Pacheco (2007), propiciarão a aquisição de estratégias cooperativas e integradoras em uma colaboração diária. Os professores podem formar grupos colaborativos, onde as discussões de natureza pedagógica sejam prioridades.

A **Participante I** infere que a escola poderá utilizar as discussões dos professores sobre os resultados do trabalho com a educação inclusiva para a verificação de possíveis alterações no currículo, melhora na formação do corpo docente e implementação de prática educativas que ofereçam melhores resultados. Para ela:

Quando a escola perceber que ela própria tem condições de, a partir das crianças que ela atende, construir uma política de formação dentro da escola, consolidar a escola como um espaço de formação para o professor, eu acredito que a qualidade vai acontecer. Porque existe a expectativa da formação que vem de fora, dada por especialistas. Ela é importante? É. Mas o especialista, por mais que ele saiba, ele não sabe da realidade daquela escola específica. Então os próprios atores, os próprios professores responsáveis pelo trabalho pedagógico é que darão as diretrizes sobre como trabalhar melhor com aquele aluno.

Trabalhando de forma conjunta, será possibilitado à escola descobrir métodos inovadores para a melhora da educação inclusiva em sala de aula. Mas, não se deve dispensar a formação, o treinamento, pois este poderá ser importante para o trabalho colaborativo, podendo propiciar uma troca de habilidades e conhecimentos entre o corpo docente.

Nesta troca de informações, poderá haver ainda a possibilidade de um professor do grupo educar o outro, pois ainda há alguns preconceituosos, que resistem às propostas de educação inclusiva, o que se verifica na fala da

Participante II:

Tem sempre um que apresenta resistência, infelizmente, natureza humana! Mas graças a Deus, essa equipe conseguimos conversar e chegar a um consenso para trabalhar.

A troca de informações facilitará a elaboração conjunta de um currículo voltado para a reflexão e a resolução de problemas referentes a educação inclusiva.

Neste sentido, a **Participante II** ressalta:

Eu acredito que há muitas melhorias a serem feitas. Pelo menos na escola que, na qual eu trabalho, nós precisamos de um espaço físico maior. É... os professores precisam ser preparados pra receber esses alunos, nem todos são. Às vezes, a gente fica fazendo laboratório com esses alunos na sala, porque... a gente não sabe como lidar com isso .É... O acesso a escola , acho que precisa ser também melhorado. Não só o acesso de o acesso físico, porque por exemplo, um aluno que tem ... que tenha uma deficiência física.

Além dessa discussão em torno da necessidade de adaptação e aprimoramento do currículo, as participantes ressaltam que é preciso discutir as melhorias no espaço físico das escolas, pois a escola, para ser inclusiva precisa se preocupar com a facilitação do acesso, por exemplo, de pessoas que usam cadeira de rodas.

Pelo relato das entrevistadas é possível perceber que a escola tem enfrentado dificuldades para responder aos desafios da escola inclusiva, dentre elas a escola pesquisada, estão totalmente despreparadas para lidar com alunos portadores de necessidades especiais, e essas inadequações colocam o professor em uma situação difícil, pois em muitos casos ele acaba sofrendo juntamente com o aluno pelo fato de não poder ajudá-lo.

Para as Participantes, é importante ainda o acesso dos pais e familiares à escola, como uma forma de acolhida e de cooperação no desenvolvimento dos alunos. Esta seria uma maneira de eles se sentirem mais à vontade na escola.

Às vezes, a gente... a gente ... erra tanto, peca tanto , né? Que o aluno a gente faz é espantar o aluno da escola. Eu acho que a gente precisa melhorar inclusive no acolhimento desse aluno dentro da escola (PARTICIPANTE II).

Outro fator observado foi a necessidade maior espaço na sala de recursos, maior disponibilidade de funcionários para atendimento dos alunos portadores de necessidades educativas especiais e ampliação do horário de atendimento destes. Assim fala a **Participante IV**:

Acredito que além da sala de recursos ser muito pequena na escola, ela deveria ser maior, deveria ter mais pessoas para atender os alunos, mais horários, né? Ai facilitaria bastante o nosso trabalho.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) chamam a atenção para a enriquecimento e aprofundamento curricular, para a oferta de serviços especiais dos quais os alunos necessitem, a fim de mantê-los na escola, pois não atendendo às suas necessidades, em muitos casos, eles acabam desistindo.

As referências das Participantes quanto à forma como se sentem em relação ao seu trabalho com e educação inclusiva levam a crer que estejam realmente enfrentando grandes dificuldades na prática educativa. **A Participante I** afirmou isso categoricamente, como mostra a resposta a seguir:

Não. Definitivamente eu não me sinto segura. Porque, primeiro eu acredito que a gente tá num processo, a gente tá na travessia. Nós nem somos mais aquela escola regular tradicional e nem somos uma escola verdadeiramente inclusiva. Eu acho que existe uma propaganda pró educação inclusiva, pró inclusão escolar, que é necessária é importante como um processo de sensibilização da sociedade, das próprias pessoas que povoam os contextos escolares. Mas considerando a timidez das políticas públicas de formação para professores, considerando as condições de trabalho que eu já coloquei, eu não me sinto preparada. Primeiro eu preciso aprimorar a minha formação, reestruturar a minha formação, e eu gostaria que nos fossem oferecidas melhores condições de trabalho.

Observa-se nas falas das participantes que a insegurança é derivada da falta do preparo que o contexto exige, pois o trabalho com educação inclusiva é bastante complexo, diverso e requer uma preparação muito criteriosa. Além disso, a carga horária também dificulta o sucesso da educação inclusiva.

A Participante I considera que bons resultados na educação inclusiva exigem boas condições de trabalho. O fato de não ter essas condições faz com que se sinta insegura quanto aos resultados:

É uma incoerência, se eu quero bons resultados, eu tenho que oferecer condições para que esses bons resultados aconteçam. Então eu não me sinto segura, porque eu acho que existe uma contradição entre o que se espera que eu faça e as condições de trabalho que me são dadas. A minha formação também é precária. Mas apesar disso tudo eu, em nenhum momento gostaria de me furtar da responsabilidade e das possibilidades que o trabalho com a Educação Inclusiva traz porque eu sei quanto isso pode acrescentar à minha prática pedagógica. Eu entendo como uma responsabilidade enquanto educadora. Eu consigo entender os ganhos que a gente tem com um trabalho dentro de uma diversidade. Não acredito que seja simples e fácil, mas acho que a gente se propuser a construir esse processo a gente pode ser bem sucedido.

De acordo com a **Participante I**, apesar de toda a problemática vivenciada por ela no exercício da educação inclusiva, ela não gostaria de mudar de profissão e encara como uma responsabilidade e uma grande oportunidade de aprendizado. Relata ainda que o trabalho com a Educação Inclusiva possa acrescentar muito à sua prática pedagógica enquanto educadora. Para ela, o sucesso da educação inclusiva está na persistência dos educadores no processo.

A Participante II ressalta a importância da colaboração das colegas de trabalho na superação de problemas, derivados principalmente da falta de infraestrutura da escola e também da sua formação precária e desatualizada, problema para o qual Demo (2006) chama a atenção.

Observa-se no trecho seguinte o despreparo da **Participante II**:

No primeiro ano eu fiquei totalmente passada, até que eu consegui auxílio das professoras da sala de recurso e a gente conseguiu chegar a um consenso. No segundo ano, eu já fui buscar atrás, antes que elas viessem trazer qualquer coisa, eu já ia atrás delas buscar estas informações, porque cada ano, cada série pro menino é um conteúdo diferenciado e a percepção dele vai ser diferenciada. Então, a gente tem que tá com essa preocupação de ir atrás, buscar informação, saber com quem está na sala de recurso como é que fica melhor lidar com A e com B, que tipo de avaliação você acha que ele vai produzir melhor, mas por exemplo dentro de sala nunca excluir, se o trabalho é em grupo, é em grupo. Se ele vai fazer uma avaliação escrita, ele pode optar por fazer sozinho e ou na sala de recursos, se ele quiser, ele não é obrigado. Mas assim, a gente sempre tem a preocupação de chamar o aluno, conversar e colocar pra ele a situação.

A insegurança é percebida na fala de todas as participantes e o principal motivo citado por elas é a formação precária para o exercício de uma função tão complexa e que exige tanto do educador. Observa-se essa confirmação na fala da

Participante II:

Eu acho que, mesmo que a gente tivesse sido, cada criança é um... é um...mundo diferente,né? Os ... Os alunos , que regulares, né?. A gente já sente uma dificuldade pra trabalhar com eles! Imagina ainda, um aluno portador de necessidades especiais. É uma dificuldade muito grande que eu sinto, porém quando eu , quando eu preciso esclarecer as minhas dúvidas , eu procuro orientação da Denise, da Ana, que são as pessoas da sala de recursos, ou então eu faço pesquisa...Ou procuro um profissional da área pra ta me esclarecendo. Pra ta me... Pra tá tirando as dúvidas.

A Participante IV, ressalta que o fato de não conhecerem todos os alunos e não terem conhecimentos sobre todos os tipos de necessidades que eles tem dificulta sua ação. *Às vezes você faz uma coisa que você de repente não poderia fazer e não sabe. Porque você às vezes num teve contato com esse tipo de aluno. É difícil! Num é uma coisa fácil não!*

Neste sentido, Carvalho (2007 p. 62-62) ressalta que:

A remoção de barreiras para a aprendizagem pressupõe conhecer as características do aprendiz (o que não deve ser confundido como diagnóstico) bem como as características do contexto no qual o processos ensino-aprendizagem ocorre e, principalmente, analisar as atitudes dos professores frente ao seu papel que é político e é pedagógico.

Em termos de formação hoje, segundo as Participantes, as maiores dificuldades que enfrentam são a falta de políticas públicas para realização de um programa de formação que proporcione o conhecimento de que precisam para atuar com segurança frente às demandas da educação inclusiva. Na concepção da

Participante I:

[...] uma nova compreensão da prática pedagógica. Eu tenho participado de alguns programas de formação e eles não têm dado conta de responder às demandas que a gente tem enfrentado em sala de aula. Então, primeiro, é necessário ter um programa de formação que cada vez mais atinja maiores números de professores. Nós temos programas de formação ainda muito tímidos. Em Brasília temos um universo de quase 30 mil professores. Quando se abre um curso na área de educação inclusiva você tem uma oferta de vinte ou trinta vagas por regional de ensino. É um número inexpressivo. Isso faz com que as mudanças sejam muito lentas.

A Participante II acredita que são poucas as vagas oferecidas para os cursos de formação na área da educação inclusiva. Outro fator ressaltado por ela, é que os programas desses cursos não abrangem a diversidade das necessidades que os alunos com características e necessidades educacionais especiais possuem. Para satisfazer essas necessidades seria necessário um programa que contemplasse todas essas características. Na sua visão:

É extremamente inadequado imaginar que o professor vai receber um aluno com transtorno global, com condutas típicas ou com autismo e que só porque existe uma sala de recursos ele não precise passar por um curso de formação. O trabalho da sala de recursos não substitui o trabalho diário da sala de aula. Então há muita coisa que precisa ser mudada na política de formação do professor.

Todas as participantes se referiram à falta de cursos específicos, onde tivessem oportunidades de praticar o aprendizado para depois aplicar com segurança as técnicas adquiridas. **A Participante III** faz a seguinte colocação:

[...] eu vejo assim colegas que fazem inúmeros cursos e não praticam. Às vezes, a gente que não fez nenhum curso, se esforça tanto e pratica mais do que eles. Eu acho que isso é importante, a gente fazer um curso e por em prática, mostrar pros colegas, pra sociedade, pra comunidade escolar, como lidar com aquela situação.

O relato das professoras é que se sentem mal preparadas até mesmo para atender aos alunos do ensino regular. Na época em que eu fizem faculdade ainda não existia uma escola específica para atender aos alunos portadores de necessidades educativas especiais, portanto se aprendia mesmo na prática do dia-a-dia. **A professora IV** ressalta:

Então eu, eu acho que...é necessária uma disciplina, ou um curso a parte para que você possa se sentir mais seguro, mais a vontade pra estar trabalhando com esses alunos. Apesar de que eu acho que a inclusão desses alunos é muito interessante. Porque eles sempre ficaram à margem, né? E eles têm a oportunidade agora e nós também. Eu acho que quem ganha muito mais somos nós, porque nós podemos tá trabalhando, aprendendo né? Mas pra eles é muito importante também é... eles estarem inseridos, porque eles se sentem parte daqui.

As Participantes se referem ainda à falta de oferta de cursos pela Secretaria de Estado de Educação, que visem ampliar seus conhecimentos e melhorar a

prática pedagógica. Segundo ressaltam, nem sempre tem dinheiro suficiente para pagar cursos como LIBRAS, por exemplo, que é muito importante na sua prática educativa.

Carvalho (2007) chama a atenção sobre a importância da proposta inclusiva, que é dever do Estado, tanto no sentido de implementação de políticas públicas quanto na administração de sua implantação e implementação. Para ele, as ações planejadas devem atender às necessidades identificadas, onde a vontade pública cuide dos interesses sociais e não apenas dos seus interesses pessoais.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a efetivação deste estudo realizou-se a pesquisa qualitativa, por meio de entrevista semi estruturada. Os dados sobre a percepção do diagnóstico no diário do professor foram relacionados em três categorias: **Diagnóstico: uma limitação para o aluno**; **Diagnóstico: um facilitador para o aluno** e **Diagnóstico: formação do professor**.

O contexto da pesquisa deu-se em um Centro de Ensino Fundamental, localizado em Ceilândia, onde se trabalha com a educação inclusiva e é uma das maiores escolas públicas da região. O critério para a escolha de cada participante foi ser professora de educação inclusiva na escola pesquisada. Os recursos utilizados para a construção, organização e análise das informações, foram: gravador/filmadora portátil, caneta e papel. As entrevistas foram gravadas/filmadas digitalmente.

A pesquisa que originou este texto monográfico teve como principal objetivo investigar as possíveis implicações que o diagnóstico impresso no diário escolar, pode exercer sobre a prática pedagógica dos docentes de uma unidade de ensino da rede pública do Distrito Federal. Como objetivos específicos: identificar junto aos professores qual a percepção que eles têm das informações apresentadas no diário de classe sobre os alunos com necessidades educacionais especiais; verificar como os professores da unidade de ensino pesquisada avaliam a proposta de educação inclusiva da SEEDF; registrar as dificuldades apresentadas pelos professores para trabalhar com a proposta da Educação Inclusiva.

A conclusão à qual se chegou por meio das pesquisas é que o estudo sobre a utilização do diagnóstico impresso no diário do aluno é mais importante para a prática pedagógica do que se imaginava quando se iniciaram as verificações a esse respeito.

Tunes e Bartholo (2007), afirmam que o diagnóstico possa criar uma penosa desarmonia entre a pessoa diagnosticada e o seu ambiente social e que tal situação possibilite o preconceito ou até rotule o aluno e que possa levá-lo a exclusão e não a inclusão, entretanto, a pesquisa visualizou, na fala dos professores, que eles apreciam o diagnóstico no diário. Entretanto, não se pode deixar de ter em mente,

que a literatura menciona sobre o preconceito e o rótulo, mesmo que velado, questão esta que de modo nenhum pode deixar de ser analisada e revista com um grupo maior, mais expressivo de participantes, agregando-se a pesquisa qualitativa juntamente com a quantitativa.

Os dados revelam que o grupo pesquisado considera o diagnóstico de extrema necessidade, e que alguns professores não descartam a possibilidade de, em algum momento, ele parecer estigmatizante ou preconceituoso, porém essa conclusão dependerá da maneira que for utilizado e do profissionalismo de quem o utilizar. Uma das participantes da pesquisa revelou que tem o cuidado de manter os dados do diário em sigilo.

Entende-se, portanto, que o professor acredita que o diário o ajudará a avaliar o contexto educativo para que se possam realizar ações, que requeiram instrumentos e estratégias e exigem que o professor esteja disponível a conhecer as necessidades e as potencialidades dos educandos, mas a pesquisa não chegou ao ponto de comparar o discurso à prática docente.

Os professores acham que devem ter mais cursos, que sua prática pedagógica melhoraria caso tivessem melhor formação, no entanto, esta pesquisa não procurou quais cursos a rede oferece, se são suficientes ou não para lhes dar esses subsídios.

Os dados revelam ainda que as participantes da pesquisa consideram a formação dos professores pesquisados precária, que são poucas as vagas oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação para os cursos de formação na área da educação inclusiva. Outro fator observado na fala delas é que os programas desses cursos não abrangem a diversidade das necessidades que os alunos com características e necessidades educacionais especiais possuem.

Além disso, as participantes sugerem mudanças e adaptações dentro dos próprios programas de formação que proporcionem ao professor habilidades para o desenvolvimento de um trabalho criativo e autônomo, que ele seja protagonista da sua prática pedagógica, capaz de intervir como pesquisador no meio em que ele está atuando.

As entrevistadas afirmaram ainda que, a fim de terem melhores resultados com o trabalho na educação inclusiva, eles contam com a colaboração dos colegas, trocando informações e experiências. Essa troca de experiências proporciona ao

professor alguns dados que o possibilitarão planejar conforme as necessidades e levar à frente a ação que foi planejada, como também reorientar a prática pedagógica que não esteja surtindo os efeitos desejados no ato do planejamento.

As participantes afirmaram também que o tempo utilizado pelos professores precisa ser organizado a fim de melhorar a reflexão sobre a prática, debates, partilha, trocas de experiências e resolução problemas. Essa poderá ser ainda uma mistura de estudos formais e informais, onde a equipe de professores de educação inclusiva adquira experiências que poderão vir a ser importantes na sua prática.

As Participantes da pesquisa aqui descrita narraram suas experiências na área da inclusão e falaram das dificuldades enfrentadas, no entanto não consideraram a possibilidade de desistir, pois interpretam essas dificuldades como parte integrante do cotidiano do educador. Elas ainda falaram em se arriscar mais, ter mais coragem de se aventurar no trabalho inclusivo, mesmo não possuindo a formação necessária, nem os recursos que esse tipo de educação demanda.

Observou-se nesta pesquisa que o tema Inclusão, especialmente no que se refere ao diagnóstico, ainda proporciona muita discussão no meio educacional e causa grande polêmica, pois as questões que envolvem educação inclusiva, preconceito e formação de professores ainda demandam muita reflexão.

Ao longo desta pesquisa, verificou-se que a educação inclusiva representa um grande desafio para os educadores e também para os alunos portadores de necessidades educativas especiais, pois seu sucesso depende de um sistema de ensino falho, desestruturado e desorganizado, incapaz de dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos.

É preciso rever preconceitos, antigos valores, velhas verdades, atitudes e paradigmas conservadores da educação, fatores que ainda impedem a implementação de ações em favor da abertura das escolas para alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Tomando-se como base a literatura consultada para este estudo e as respostas das participantes da entrevista, pode-se concluir que a teoria está muito distante da prática na educação inclusiva desse grupo de professores. A literatura aponta para a desumanização que é o rótulo, mas as participantes negaram que haja essa prática e afirmaram não somente gostar do diagnóstico no diário, mas que ele é necessário em sua prática pedagógica.

Observa-se um discurso de estratégias por parte dos professores pesquisados, no entanto, há que se realizar uma pesquisa mais aprofundada para verificar se colocam esse discurso em prática e se em algum momento a teoria e a prática se encontram neste âmbito educacional.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDUINO, Miriam Maria de Moraes. **Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os profissionais**. Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Mental**. Brasília: SEESP, 1998.

_____. Ministério de Educação e Desporto. Secretaria de Educação Especial **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Diretrizes Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____, **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 7 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA – CORDE – Declaração de Salamanca e linha de ação: Sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: Autor, 1994.

D'ANTINO, M. E. F. **A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular**. In: MANTOAN, M. T.E. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon: Ed. SENAC, 1997.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DOTA, Fernanda Piovesan; ÁLVARO, Denise Maria Alves. **Ensino inclusivo: aspectos relevantes. Faculdade de Ciências da Saúde**. Garça, SP: 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário escolar**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001 p.98.

_____, **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon - **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2009.

PACHECO, José (et al). **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da Equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REY, Fernando Luis González. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação.** (1997) Disponível em: www.anped.org.br/reunioes. Acesso em: 25 mar 2011.

SANCHES, Isabel; THEODORO, Antônio. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona da Educação, 2006, 8.

SILVA, Elzamir Gonzaga; TUNES, Elizabeth. **Abolindo mocinhos e bandidos: o professor, o ensinar e o aprender.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLLO, Roberto (org.). **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência.** São Carlos – S. P.: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2007.

VII. APÊNDICES

A. CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



A(o) Diretor(a) da Escola **Centro de Ensino Fundamental 02 de Ceilândia**

De: Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Assunto: **Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual seis dentre as 20 turmas ofertadas são de professores e educadores da rede pública do DF (pólos UAB-UNB de Santa Maria e Ceilândia). Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

O trabalho, a ser desenvolvido na escola sob sua direção, será realizado pelo Professor/ Cursista **Dagmar Oliveira Melo**, cujo tema de pesquisa é: “ **O Diagnóstico impresso no diário: Inclusão ou Preconceito ?**”, sob orientação da professora mestre Carla Francini H.T.F.Nascimento .

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones. (061-82309405) ou por meio do e-mail: carlaterci@gmail.com.

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Professores,

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB/UnB) e estou realizando um estudo sobre: **“O diagnóstico impresso no diário: Inclusão ou Preconceito?”**. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa entrevistas (gravadas em áudio) com os educadores no intuito de verificar e registrar as implicações que o diagnóstico impresso no diário escolar exerce sobre a prática pedagógica dos docentes?. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 61-91317072 ou no endereço eletrônico dagmar.oliveira@gmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

 Orientando Dagmar Oliveira Melo (UAB / UnB)

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E- mail (opcional): _____