

# O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO DIANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de – UNIUBE/EST  
[rdo.marcio.mestrado@hotmail.com](mailto:rdo.marcio.mestrado@hotmail.com)

Área Temática: Educação: Diversidade e Inclusão  
Agência Financiadora: CAPES

## Resumo

A situação da inclusão de deficientes na escola normal é uma luta iniciada a pouco mais de 40 anos no mundo e há pouco mais de 10 anos no Brasil, ainda que já se tenha discussões antes desse período. O princípio da normalização iniciado na Europa propôs a inclusão da inclusão de deficientes na rede regular de ensino. Este precipício também está presente na Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994) onde consta que toda pessoa deficiente tem direito a participar da vida social de maneira o mais “normal” possível, tendo seus direitos reconhecidos pela sociedade em geral. Percebe-se que a inclusão não cabe no paradigma tradicional da educação, requer um modelo diferente das propostas existentes. Essa proposta diferenciada parte, tanto do reconhecimento dos direitos dos deficientes pela sociedade, passando pela regulamentação das leis que promovam acessibilidade quando pela formação do professor. Nos últimos anos as escolas começaram a preocupar-se com essa questão. As escolas da rede privada passaram a adequar suas instalações para descer os deficientes, no entanto a falta de formação, segundo os professores envolvidos neste processo, ainda é um grande empecilho. Neste trabalho tentamos traçar um perfil de professores que atuam de escolas da rede privada na cidade de Belém, PA.. O objetivo principal da pesquisa é motivar outras incitativas que busquem preocupar-se com o fenômeno. Para tal, utilizou-se de questionário com questões relativas ao perfil do professor, aplicado a 15 professores que atuam na sala e que possuem alunos com deficiências. Para clarear a reflexão sobre o tema elegemos autores como Mantoam (2003), Vygotsky (1987), Mittler (2003) entre outros que nos ajudam a traçar considerações sobre o tema. Como resultado, percebeu-se que o professor é peça fundamental, mas sua atuação encontra-se condicionada a possibilidades que devem ser proporcionadas pela própria instituição onde atua.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Formação de professores; Realidade.

## Introdução

No primeiro semestre de 2006, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), lançou a sua tradicional “Campanha da Fraternidade”, com o Tema: Fraternidade e Pessoas com deficiência, tendo como lema: “Levanta-te, vem para o meio!”, numa alusão ao texto bíblico presente no Evangelho segundo Marcos. Naquele mesmo ano, como aluno do 4º período do curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú – em Belém (PA),

cursava a Disciplina Educação Inclusiva, que além da parte teórica contava com 120 horas dedicadas ao estágio.

A experiência do estágio deveria ser feito através de visita a 10 escolas da rede pública e particular de ensino, situadas na região metropolitana de Belém (municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Benfica, Santa Bárbara e Abaetetuba). A escolha da escola ficava a critério do estagiário. Em cada uma, seriam dedicadas 12 horas semanais, onde se coletaria dados sobre infra-estrutura (instalações físicas) e a forma como era entendida a inclusão tanto por professores quanto por alunos. Ao final do período de estágio, as experiências, devidamente registradas em relatórios e memoriais, foram socializadas por todos os alunos. O resultado apresentava-se assustador. Ao que parecia, existia o pensamento ideal e o real. O primeiro era a visão dos textos legislativos, da Igreja Católica que debatia o tema, das famílias que possuíam em seu seio pessoas deficientes, etc. O segundo era a forma como a inclusão estava sendo efetivada na prática, se é que poderíamos chamar isso de inclusão.

Nascia naquele momento nosso interesse pelo tema. De posse dos dados coletados no estágio apresentamos dois trabalhos: no 4º Encontro de Pesquisa em Educação, intitulado “Será essa uma educação inclusiva?”, promovido pela Universidade de Uberaba em 2007, e outro no 9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, realizado em julho de 2008 com o título “Educação Inclusiva: entre o real e o ideal”.

O presente texto que agora apresentamos tem a finalidade de socializar o resultado de uma pesquisa realizada com 15 professores, de 4 escolas da rede privada de ensino no município de Belém (PA) que tem sob sua regência alunos com deficiências. A escolha do lócus (escola privada), deu-se ao fato de termos detectado anteriormente alguns problemas em relação a inclusão, provocando a seguinte indagação: Os professores da rede pública queixam-se da carência de infra-estrutura e de ausência de formação para efetivação da educação inclusiva. Por que nas escolas particulares, que possuem recursos diversos (físicos e materiais), a inclusão ainda caminha a passos lentos, parecendo ser mais uma chamada de marketing do que realmente efetivação de uma educação inclusiva?

A fim de responder tal questão perseguiu-se o objetivo de traçar o perfil formativo do professor que atua na educação infantil na escola privada, no município de Belém, que possui em classe algum aluno com deficiência. Para tanto, optou-se pela aplicação de questionário

com questões fechadas e abertas que nos possibilitem ler a realidade a partir dos dados coletados.

### **Visão panorâmica da Educação Inclusiva e evolução terminológica**

Muitas expressões foram utilizadas para designar pessoas com deficiência, tais como: “invalido”, “incapacitado”, “excepcional”, “portador de deficiência”, “portador de necessidades especiais”, além de chamamentos pejorativos que ligam a pessoa ao problema físico ou motor, sensorial ou mental, que possui, tal como: “ceguinho”, “surdinho”, “mudinho”, “mongolóide”, etc. Neste trabalho, optou-se pela expressão deficiente, por entender que o termo “evoca ausência, anomalia ou insuficiência de um órgão, de uma função fisiológica, intelectual, ou até social”. (CNBB, 2005, p. 16).

Para melhor entender a Educação Inclusiva é preciso compreender, primeiramente, que o tema da inclusão é produto de longos debates, alicerçados em contextos históricos determinados que marcam a evolução, até mesmo, da sua terminologia. A tentativa é de abandonar ou superar as noções de deficiência construídas na história do homem que segregaram, excluíram e alijaram aqueles que mais precisavam de atenção.

Assim, o estudo de qualquer fenômeno implica na compreensão das contingências históricas e sociais nas quais o mesmo ocorre. No caso específico do deficiente, pode-se afirmar que as ações acerca de suas limitações e possibilidades estiveram delineadas pelas concepções de homem, de mundo, de sociedade e de educação assumida pelas pessoas em determinados períodos de tempo. (MOURA, 2003, p.36).

Ao verificar a História Geral, no período da Antigüidade, é comum perceber o costume da eugenia. Na sociedade espartana, por exemplo, os deficientes eram eliminados tão logo nascessem, pois se precisava de homens sãos para exercer a função militar e de mulheres capazes de reproduzir e gerar novos guerreiros. Em muitas sociedades os deficientes eram perseguidos e eliminados, não possuindo sequer direito à vida. No mundo judaico, os doentes são postos a margem, pois são vítimas do castigo divino. São os pagadores das faltas (pecados) de seus antepassados.

Na idade Média, os deficientes eram retirados do convívio social, as ordens mendicantes criaram os “hospícios” e “abrigos” para acolher pessoas com deficiências. No período da inquisição alguns foram perseguidos e, inclusive, queimados. Ao final da período medieval as pessoas deficientes são reclusas em casa, as vezes sendo inferiorizadas e

tornando-se servos dos “sadios”. Somente no final do século XIX e meados do século XX, começam a aparecer escolas com classes “especiais” onde se oferecia uma educação á parte.

Na década de 1960, inicia-se grande discussão sobre a idéia de distúrbios permanentes e imutáveis, modificando a noção de deficiência como algo irreversível. Marchesi e Martin (1993) utilizando-se da nomenclatura “Pessoas com Necessidades Educativas Especiais” vão afirmar que os deficientes são pessoas que “[...] apresentam algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização e que exige uma atenção mais especifica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”. (p.11). Esses autores entendem por recursos educacionais muito mais que recursos didáticos, mas também questões de acessibilidade, competência de professores, etc. Evans (1999, p. 70) chama atenção ao afirmar que o deficiente é a pessoa que além da escola necessita para sua educação de apoio adicional. Enquanto que Fonseca (1995) defende que as limitações físicas e mentais dos deficientes podem afetar seus comportamentos, mas não s impedem de desenvolver suas capacidades que auxiliam na complementação de suas limitações. Nesta mesma linha de pensamento se localiza Vigotsky (1987) para quem a limitação da pessoa não pode interferir diretamente na sua personalidade, uma vez que o importante não “defeito” em si, mas a pessoa afetada por ele.

Assim, para Vigotsky (1987) o problema da deficiência não pode ser visto, a não ser como um problema de ordem social, pois educar a criança significa integra-la à vida, a sociedade. Uma vez que “[...] podemos dizer que em uma análise psicológica não há qualquer pedagogia especial, diferente em principio para a criança com defeito. A educação de uma criança com defeito constitui somente um capítulo da pedagogia geral. (VIGOTSKY, 1987. p. 57).

Com isso percebe-se que o importante não é o defeito, e sim sujeito. E Será exatamente esse princípio a gerar o processo de inclusão escolar começa a ser configurado por volta da década de 1970, tendo suas raízes, segundo Mantoam (2003) nos países nórdicos, onde os sistemas escolares vão aos poucos se organizando para inserir alunos deficientes na rede regular de ensino. No Brasil, aos poucos isso também foi acontecendo, mas como na Europa ou estados Unidos, aqui também, os alunos eram colocados na escola em salas “especiais” ou em instituições que atendiam suas necessidades. Essa situação contribuía de certa forma para aumentar os estigmas presentes, pois se criava dois grupos distintos: os normais e os “excepcionais”.

No entanto, em 1968, um relatório elaborado pela Unesco, sobre contextos educacionais da época, revelava que os objetivos da educação especial, destinada a crianças deficientes, em nada era diferente da educação dada as demais crianças. Exigia-se que seria necessário um plano educacional que levasse em conta a flexibilidade escolar. Em 1975, nos EUA aprova-se uma lei que tem por objetivo principal garantir serviços de educação especial a todas as crianças que necessitassem. Depois dos EUA se fortalece, em inúmeros países, a defesa de uma educação regular para os deficientes. Inicia-se uma série de discussões sobre o tema envolvendo o cenário internacional, como Unicef e Unesco. Esses debates resultaram em Convenções dos direitos da criança, em Nova Iorque, em 1989, incentivando outros.

Como resultado das discussões antecedentes, a Declaração de Salamanca, em 1994, constitui-se em marco histórico para educação inclusiva. Reuniu 88 governos e 25 organizações internacionais, inaugurando a busca de um novo paradigma educacional: adequar a escola ao deficiente e não o contrário como até então acontecia – os países são convidados a produzir,

[...] “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. [...] Os serviços educativos especiais [...] não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global da educação e, naturalmente, de novas políticas sociais e econômicas, Requerem uma reforma considerável da escola comum. (CORDE, 1994, p. 5)

A educação Inclusiva deverá ser realmente a inserção dos alunos deficientes a classes comuns. No Brasil a educação inclusiva caminha a passos lentos, embora se tenha dado saltos significativos. Somente na década de 1990 se começam as discussões sobre o paradigma da Inclusão, contemplado na Carta Magna de 1988, em seus artigos 205 a 207.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, no capítulo V, Arts. 58 a 60 regulamentam a educação especial dando tratamento de destaque, uma vez que ressalta a importância da inserção dos deficientes nas escolas de ensino regular, afirmando ser dever do Estado garantir o acesso ao ensino desde a educação infantil.

Mas a respeito da inclusão ainda não se tem consenso uma vez que se percebem adeptos e contestadores. No entanto, o fato da inclusão amplia seu debate uma vez que o termo não pode dizer respeito apenas a pessoas com deficiências, mas deve ser discutidos, levando-se em consideração, os princípios sócio-educacionais, peculiares na educação brasileira. No entanto, nosso objetivo centra-se na primeira abordagem.

## **Formação do professor e educação inclusiva**

O movimento da Inclusão escolar no Brasil é recente e tem como marco referencial a Constituição Federal de 1988. A inclusão não cabe no paradigma tradicional da educação, requer um modelo diferente das propostas existentes. Este fato nos remete a uma realidade que não pode ser ignorada: o papel e a formação de professor, uma vez que ele quase sempre, encontra dificuldades para repensar e refletir sobre sua prática pedagógica.

Quando se busca inserir crianças nas salas de ensino regular, encontra-se por parte dos professores, certa dificuldade de lidar com a nova situação que se apresenta. É comum se ouvir de professores que eles não foram preparados para isto e/ou não fizeram esta opção durante seu curso de formação (CAVALCANTE, 2004; MANTOAN, 2004). Este fato do professor alegar despreparo para atuar com pessoas deficientes já se constitui em barreira a inclusão.

Ao que parece o medo dos professores está ligado a ausência do conhecimento necessário para lidar com as limitações, o que gera, no professor, resistência ou rejeição em relação a inclusão. Para Mittler (2003), os professores já possuem conhecimento necessário e habilidades suficientes para realizarem tal tarefa. “O que lhes falta, muitas vezes, é a confiança em sua própria habilidade”. (Mitter, 2003, p. 181). No entanto, o autor não nega a importância de formação, pelo contrario, acredita que “Ainda que muitas perguntas permaneçam sem respostas, as oportunidades disponíveis atualmente para o desenvolvimento profissional constituem um marco principal para todos os professores e, portanto, para todas as crianças”. (MITTLER, 2003, p. 237).

No entanto, não basta apenas o professor ter formação, faz-se necessário que a escola esteja disposta a vencer as barreiras impostas, por ela mesma, a educação inclusiva, haja vista que toda comunidade escolar deverá estar empenhada e aberta às mudanças que proporcionem o avanço no processo.

A inclusão exige uma ruptura com o modelo tradicional de ensino necessitando-se de uma transformação que coloque em destaque o aluno como sujeito do processo, percebendo-se que mesmo não possuindo deficiência aparente, cada um tem seus limites.

## **O perfil formativo do professor que atua na educação inclusiva**

O primeiro contato com a realidade da educação inclusiva, de forma direta, deu-se no período da graduação, de lá para cá empreendemos algumas leituras e realizamos algumas pesquisas que nos pudessem possibilitar entender a formação do professor que atua com alunos deficientes. Acredita-se que o professor pode ser o grande possibilitador ou o grande empecilho para que a inclusão.

Participaram deste estudo 15 professores de 5 escolas da rede particular de ensino, da cidade de Belém, Pará. A eleição das escolas particulares partiu de-se ao fato das mesmas estarem adequadas fisicamente as normas de acessibilidade e possuírem disposição de recurso materiais para efetivar a educação inclusiva. Portanto, queremos analisar um dos recursos humanos: o professor.

Para a coleta de dados optamos pelo questionário dado o fato de que este instrumento nos possibilita maior obtenção de dados em curto espaço de tempo. No instrumento da pesquisa utilizou-se questões referentes a identificação dos professores, a saber: idade, sexo, tempo de atuação profissional, número de alunos deficientes em sala de aula, tipos de deficiências mais comuns e formação acadêmica, além de uma questão aberta sobre o que seria necessário profissionalmente para trabalhar com alunos deficientes. Todos os participantes possuem alunos com deficiências em suas salas. Estas questões levam a inferir sobre a atual formação dos profissionais da educação que atuam na educação inclusiva qual seu perfil..

A presente pesquisa tem caráter exploratório, levantando questões que podem gerar futuras investigações, contribuindo para o entendimento tanto da educação quanto de áreas afins. Cremos que os aspectos levantados nos questionários são reveladores e nos possibilitam ampliar o tema e objeto desta pesquisa.

### ***Resultados e discussão***

Em relação ao **gênero** dos entrevistados, todos (100%) eram do sexo feminino, o que possibilita constatar educação básica encontra-se quase que fundamentalmente na mão de mulheres. Isto pode ocorrer, dentre muitas teorias, a concepção de que escola é a continuidade do processo educativo familiar. Sendo que a denominação “tia”, dada pelos alunos às professoras, reforça essa identificação da professora coma figura familiar. (Freire, 1993).

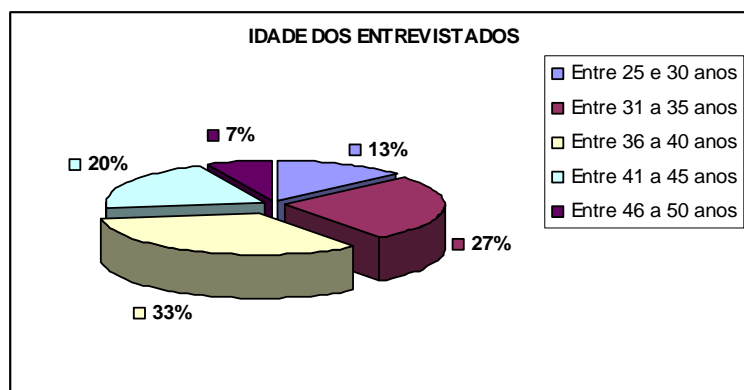
A **idade** das respondentes oscila entre 25 e 50 anos, obtendo-se a tabela 01.

**Tabela 1 – idade**

| Idade              | Quantidade |
|--------------------|------------|
| Entre 25 e 30 anos | 2          |
| Entre 31 a 35 anos | 4          |
| Entre 36 a 40 anos | 5          |
| Entre 41 a 45 anos | 3          |
| Entre 46 a 50 anos | 1          |

Observa-se que a maioria das entrevistadas é jovem e encontra-se na faixa etária abaixo dos 40 anos. O que confirma dados da Pesquisa Nacional Unesco, realizada em 2004, no Brasil, que aponta o professorado como jovem levando-se em consideração os da União Européia e os que compõem a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Este dado revela que o professorado mais jovem se concentra nos países mais pobres. (UNESCO, 2004, 47).

Os dados relativos a idade dos entrevistados podem ser representados pelo gráfico 01 onde é possível observar o percentual total (15) de entrevistados relativos as respectivas faixa etária.



**Gráfico 01 – Idade dos entrevistados com taxa de porcentagem por faixa etária**

Fonte: Dados coletados pelo autor – Belém/PA

No que se refere à **formação profissional** examinou-se a partir do ensino superior. Todas as entrevistadas têm formação superior, sendo que 10 (dez) em pedagogia, 01 (uma) em Artes, 02 (duas) em Normal Superior, 01 (uma) em português e 01 (uma) em matemática. As duas professoras com curso Normal Superior estão na faixa etária acima dos 40 anos. O que possibilita inferir que a menos de 10 anos tiveram que retornar a sala de aula como estudantes. Uma das professoras formada em pedagogia pertence a faixa etária entre os 36 e 40 anos é a que menos tempo tem de formada, apenas dois anos, mas que já atua na sala de aula a três, iniciando sua regência em sala ainda como acadêmica do curso de Pedagogia.

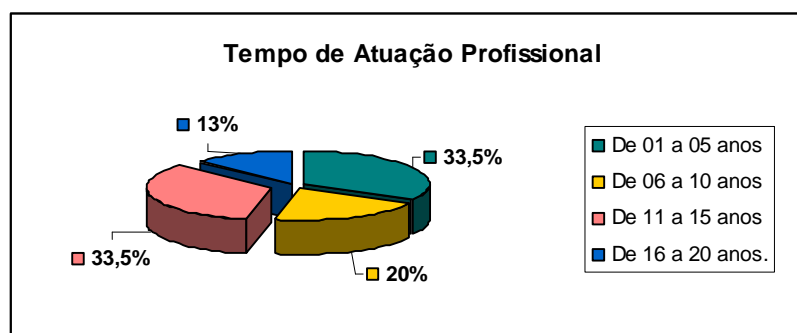


Além de formação superior, grande número apresenta curso de pós-graduação *lato sensu*, totalizando 10 (dez) participantes, a saber: Psicopedagogia (04); Docência Superior (01); Administração Escolar (02); Artes (01); e em Educação Especial (02) sendo uma em Língua Brasileira de Sinais e uma em Educação Inclusiva. A professora que se especializou em Educação Inclusiva também possui especialização em Pedagogia do Movimento, concluído recentemente.

Perguntado sobre curso de extensão na área de educação inclusiva, somente 03 (três) do total possuem algum curso, e isto por que pertencem a mesma escola e foram “obrigadas” a fazerem o curso, uma vez que o mesmo foi tema de um curso de extensão de férias oferecido pela escola como formação continuada, no ano de 2006. As demais já participaram de palestras e mini-cursos com carga horária máxima de 8 horas.

Analisando esta categoria percebe-se que há certa distância daquilo que o professor vive na sala e o busca de formação para desenvolver competência para tal no exercício de sua função. Segundo Nunes (1998) o professor que trabalha em Educação Especial tem pouca ou nenhuma formação e o profissional que tem formação universitária ou pós-graduação não está presente na escola regular ou especial. Estes dados são reveladores de uma realidade: o medo dos professores, pois leva a crer que o medo apontado para trabalhar com deficientes, reside na insegurança por não se sentirem preparados para a regência de classe de alunos nessas condições.

Na categoria **tempo de atuação docente** percebe-se que mais da metade dos respondentes concluíram seus cursos superiores e adentraram na sala de aula a menos de 10 anos, o que corresponde que já tiveram algum contato com debates acadêmicos sobre inclusão, o que pode não justificar a fala da ausência de conhecimento das necessidades dos alunos com deficiências. O gráfico 02 demonstra o tempo de atividade docente com o respectivo percentual de professores distribuídos em 4 categorias.



**Gráfico 02 – Tempo de Atuação Profissional dos entrevistados com taxa de porcentagem por categorias**

Fonte: Dados coletados pelo autor – Belém/PA

Perguntado sobre quais as **deficiências mais comuns na sala de aula**, as professoras responderam que: dificuldade motora (06); baixa visão (04); surdez parcial (03); Síndrome de Down (02). O que nos leva a perceber que o professor deve estar pronto para lidar com múltiplas deficiências no exercício de sua profissão.

Por fim, perguntado sobre quais **conhecimentos necessários para trabalhar com alunos deficientes**, obteve-se respostas variadas que mostram que o entendimento do professor para exercer tal função passa muito mais pelo emocional do que pelo desenvolvimento de estratégias que possibilitem o ensino e aprendizagem.

**Tabela 2 – Conhecimentos necessários para trabalhar com alunos deficientes.**

| <b>Respostas</b>        | <b>Quantidade</b> |
|-------------------------|-------------------|
| Dedicação               | 03                |
| Amor                    | 03                |
| Ser sensível ao aluno   | 02                |
| Afeto                   | 02                |
| Boa vontade             | 02                |
| Gostar do que faz       | 01                |
| Ter formação específica | 01                |
| Manter-se atualizado    | 01                |

Estas respostas nos possibilitam inferir que as professoras entendem o trabalho em educação especial muito mais na ordem do ser humano como ser dedicado, afetuoso, amoroso, do que na ordem da cognição pura e simplesmente. Freire (1996) chama atenção de que a afetividade e sensibilidade no processo educativo, mas lembra que este não pode ser o referencial mais destacado ou único, posto que o professor não é pai, nem mãe, mas sim, um profissional que lida com seres humanos em múltiplas dimensões, e não só a afetiva. Ao que parece um fato é notório, a falta de preparo do professor é grande empecilho a educação inclusiva.

### **Considerações Finais**

È sabido que o cotidiano profissional do professor retrata situações inesperadas (Marques, 2000, p. 11), que exigem tomadas de atitudes imediatas, no entanto para que isto ocorra é necessário disponibilidade a abertura de aprender sempre, aproveitando todo e qualquer momento de formação e informação.

A atitude de abertura é exigência do próprio contexto social onde as transformações apresentam-se entrelaçadas por múltiplos saberes, culturas e relações em geral. Essas mudanças exigem da educação uma postura capaz de formar novos professores,

consequentemente com novas práticas. Não é necessário apenas incluir, mas implementar e redimensionar o papel do professor. Tanto formação inicial, quanto formação continuada deve responder as exigências do novo tempo. O que leva a transformação do modelo de escola tradicional a um modelo questionador, reflexivo, onde o professor sinta-se constituinte no processo capaz de propor mudanças que correspondam a sua visão epistemologia de atuação docente.

Ao realizar a presente pesquisa e depois de analisar os dados coletados vemos que falta, ao professor, consciência de sua atuação. Apesar de ser um grupo de pessoas jovens em relação a muitos países do mundo a sua formação tradicional se reflete na sua prática docente. Uma vez crer que os saberes docentes resulta dos saberes advindo de tempos, espaços e relações que se entrecruzam e formam a perfil do professor. A formação docente, ainda que não consiga preencher todas as lacunas vivenciadas no processo, ainda é quesito indispensável a preparação do professor para atuar com responsabilidade na sala de aula. Uma vez que a formação do professor requer: fundamentação teórica, instrumentalização técnica e sensibilidade frente às implicações subjetivas que atravessam a diversidade. (MAZZOTA, 1993, p. 40).

Não se pode fazer inclusão, uma vez que não se consegue, se quer, incluir o professor como prioridade no processo. Neste sentido, entende-se que a inclusão ultrapassa a categoria deficiente. A inclusão é pressuposto paradigmático de nova mentalidade social baseada na diversidade e na convivência com a diferença. Cabe, e é situação indispensável, repensar a formação docente, no sentido de que seja uma formação encarnada na realidade, onde se faça o enfrentamento constante entre prática e teoria. Até por que se acredita ao falar de Educação inclusiva que se está falando uma educação que “[...] refere-se à redução de todas as pressões pela inclusão, e de todas as desvalorizações que os alunos sofrem seja com base em deficiências, rendimento escolar, religião, etnia, gênero, classe, estrutura familiar, estilo de vida ou sociedade”. (BOOTH, 1997, p. 337)

Pensa-se a inclusão como uma reação mundial que pretende superar os inúmeros preconceitos emergentes na sociedade. Dito isto, entende-se que, quando se faz relação teoria e prática, os sujeitos em formação têm oportunidade e possibilidade de entenderem ser partes da coletividade, onde a epistemologia está sendo construída com sua ajuda e seu empenho. Essa epistemologia nova e coletiva pode potencializar a relação aprendizagem-desenvolvimento do sujeito. O desafio da formação docente é, portanto, vincular teoria e

prática, ou seja, re-configurar sua própria estrutura de aprendizagem, sem privilegiar uma categoria em detrimento da outra, mas sim dando as duas a mesma importância.

Assim, educação inclusiva deixaria de ser educação excludente, uma vez que não vale apenas colocar o deficiente no ensino regular, mas adequar a escola para atendê-lo, de forma a fazer da escola um lugar de construção de acessibilidade, tanto das diferenças, quanto da construção do conhecimento. Acredita-se portanto, que

A LDB 9394/96, no artigo 59, inciso III, destaca que o professor para atender alunos inclusos deve ser de classe regular, como generalista e especialista em Educação Especial, o que se observa na coleta de dados que este fato é ignorado. Observou-se, no decorrer da pesquisa que o professor mesmo não estando apto para realizar a inclusão está na sala de aula, o que nos ajuda a responder a questão central desta investigação: Se nas escolas particulares, com toda a sua estrutura física e material, a educação inclusiva ainda passa por constantes e necessários ajustes, é porque compraram os móveis, mas não reformaram a casa; ou seja, a acessibilidade não se faz apenas com infra-estrutura, mas se faz com principalmente com investimento em recursos humanos, onde o professor é chave capaz de abrir e descortinar a nova realidade da inclusão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

CAVALCANTE, A. V. O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar. 2004. 147f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação: Universidade de Brasília, 2004.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Texto Base da Campanha da fraternidade 2006**. São Paulo: Editora Salesianos, 2005.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993.

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

MARCHESI, A. e MARTIN, L. Da terminologia do distúrbio as necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús e MANCHESI, Álvaro (Orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 7-23.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação.** Ijuí: Unijuí, 2000.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial do Brasil:** história e política pública. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: **Caminhos pedagógicos da educação especial.** GAIO, R e MENEGERTTI, R. G. K. (Orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003

MOURA, S. M. de. A Educação Especial e as produções acadêmicas da década de 1970: reflexos de um contexto. **Comunicações** (Piracicaba), v. 10, p. 209-221, 2003

NUNES, L. R. D'. P. e outros. **Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam – São Paulo : Moderna, 2004.

VYGOTSKI, L. S.. **Obras completas:** tomo cinco. Fundamentos da Defectologia. La Havana: Pueblo y Educación, 1987.