

Formação dos professores do Ensino Fundamental para a proposta de educação inclusiva

Cadernos de
Pós-Graduação
em Distúrbios do
Desenvolvimento

Adriana Camejo da Silva

Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie

Marcos José da Silveira Mazzotta

*Professor do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da
Universidade Presbiteriana Mackenzie*

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar e analisar criticamente os documentos que norteiam os cursos de formação inicial de professores, em consonância com a proposta de atendimento educacional, na rede regular de ensino, aos portadores de deficiência. A metodologia utilizada encaminhou a seleção de alguns documentos de conteúdo significativo ao propósito do trabalho, dos quais focalizaram-se questões pertinentes à formação inicial dos professores. Os documentos foram analisados com base no referencial teórico estudado, inicialmente de forma isolada e, a seguir, comparativamente. Os resultados desta análise indicam saberes necessários à docência voltada para o educando, de forma a diagnosticar e encaminhar situações em que se colocam necessidades educacionais especiais, a fim de se orientar a intervenção pedagógica para a formação de cidadãos. O estudo dos documentos selecionados indicou que, para uma prática competente, os docentes deverão estar capacitados a desenvolver análise criteriosa acerca das necessidades individuais dos alunos, além de planejar a intervenção pedagógica segundo o resultado dessa análise.

Palavras-chave: Portadores de deficiência; formação de professores; educação inclusiva.



MACKENZIE

13

1 INTRODUÇÃO

Na última década, o Brasil tornou-se signatário de alguns documentos internacionais, entre eles a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” que enfatiza a universalização do acesso à escola de qualidade e da promoção da equidade.

Através da referida Declaração, aprovada em 1990 em Jomtien, a comunidade internacional firmou o compromisso de assegurar educação básica para todos crianças, jovens e adultos entendendo-se por educação básica aquela capaz de satisfazer as necessidades fundamentais dos educandos, a fim de que sobrevivam, desenvolvam suas capacidades, logrem uma vida e trabalho dignos, participem do desenvolvimento da comunidade, melhorem sua qualidade de vida, tomem decisões e continuem aprendendo.

Segundo o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Jomtien significou um consenso internacional que reconheceu o papel da educação como importante meio para se combater a pobreza, para se garantir a promoção das mulheres, dos direitos humanos e da democracia, a proteção do meio ambiente e do controle do crescimento demográfico. Pode-se perceber, na Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, uma tentativa de garantir educação básica de qualidade a todos – crianças, jovens e adultos.

A Declaração de Salamanca, da qual o Brasil também é signatário, enfatiza a necessidade de aprimoramento dos sistemas de ensino, no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, sem que se faça qualquer distinção entre elas.

O documento aponta para uma ampla diversidade do alunado, salientando que o desafio do sistema escolar é ajustar-se às necessidades apresentadas por esta clientela.

Em síntese, é possível verificar que a questão das crianças com necessidades educacionais especiais torna-se alvo de atenção dos recentes documentos, internacionais e nacionais, que recomendam a escola inclusiva. Nas ações governamentais brasileiras pode-se observar esta tendência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1997) que, na redação do artigo 58, traz: “Entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Esta é, não a única, mas uma forte razão para eleger a questão das crianças com necessidades educacionais especiais objeto de estudo. Sendo bastante amplo o universo desses alunos, faz-se necessário delimitá-lo aos portadores de deficiência.

No bojo dessas discussões, a formação dos profissionais da educação assume importância fundamental, pois nela se questiona a prática da sala de aula. Educadores bem formados são fundamentais para o futuro não só de crianças excepcionais, ou com necessidades educacionais especiais, mas também para o de todas as crianças, em qualquer sistema escolar.



MACKENZIE

A formação dos professores do Ensino Fundamental atuantes nas quatro primeiras séries faz-se, prioritariamente, na Habilitação Magistério em nível de Ensino Médio e no curso de Pedagogia, que visam prepará-los adequadamente para sua prática cotidiana, assim como atender a uma demanda bastante atual: a proposta de salas de aula inclusivas.

Garantir uma formação de qualidade aos profissionais de educação é uma questão urgente que se coloca para o ensino regular, particularmente para a implantação e implementação da proposta de educação inclusiva.

Os cursos profissionalizantes que preparam profissionais para atuação em sala de aula necessitam observar o desenvolvimento de habilidades que permitam aos futuros docentes o início de sua carreira com melhores condições de compreender os alunos nas diferentes situações de aprendizagem, selecionar e utilizar procedimentos de ensino, avaliação e interação com as crianças, o que, no caso dos portadores de deficiência, auxilia a elucidação de duas questões primordiais: uma, a de que a existência de uma deficiência não impede, necessariamente, o seu portador de ser bem atendido pelos processos comuns de ensino, e, outra, de que a expressão “excepcional” vincula-se à situação de demanda de serviços e auxílios escolares especiais e não propriamente à escola ou ao aluno isoladamente, conforme alerta Mazzotta (1982).

A prática educativa exige o domínio de certos saberes por parte de qualquer educador, os quais, deveriam ser conteúdos obrigatórios na formação docente. Pode-se dizer que o professor necessita de um conhecimento prático que o leve a tomar atitudes imediatas em seu cotidiano, e, ainda, a reflexão *a posteriori* acerca de seus encaminhamentos, de forma que, melhor compreendendo o conhecimento subjacente à sua atuação, o professor possa ampliá-lo.

A proposta de formação do profissional de educação, enquanto detentor da responsabilidade de elaborar, planejar e colocar em prática o processo de ensino-aprendizagem das crianças, portadoras de deficiência ou não, reveste-se de maior importância na atual fase de grandes mudanças pelas quais a educação vem passando. A diversidade de educandos que, todos os anos, adentra ao sistema escolar, torna necessário que o profissional desenvolva competências para o atendimento apropriado das necessidades educacionais de todos os alunos.

2 EDUCAÇÃO PARA TODOS

2.1 A ESCOLARIZAÇÃO E A DEMOCRACIA

No que diz respeito à educação, é dever da sociedade e, particularmente, do poder público, garantir a todos o acesso e a permanência na escola básica por oito anos, no mínimo, proporcionando a cada indivíduo uma sólida formação cultural e científica.



MACKENZIE

15

Durante este processo, enquanto o educando se apropria dos conhecimentos correspondentes ao Ensino Fundamental, formam-se nele habilidades cognitivas e práticas, tais como o raciocínio lógico, a análise e interpretação dos fenômenos sociais e científicos, a expressão oral e escrita, entre outras, que lhe possibilitam a compreensão da sociedade. Esta compreensão contribuirá para a formação de atitudes e convicções que o levam a se posicionar frente aos desafios da vida prática, exercendo a cidadania.

Corroborando esse entendimento acerca do processo de escolarização, Mello (1987, p. 22) diz:

A escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania. Ao entender dessa forma a função social da escola, pressupõe-se que não é nem redentora dos injustiçados e nem reprodutora das desigualdades sociais e, sim, uma das mediações pelas quais mudanças sociais em direção da democracia podem ocorrer. [...] Uma tal concepção sobre o papel da educação [...] estabelece como objetivo maior da política educacional a efetiva universalização de uma escola básica unitária, de caráter nacional. Só essa escola será democrática no sentido mais generoso da expressão, porque garantirá a todos, independentemente da região em que vivam, da classe a que pertençam, do credo político ou religioso que professem, uma base comum de conhecimentos e habilidades.

A escolarização exerce importante papel no desenvolvimento dos estudantes. Através dela, os alunos poderão desenvolver, enquanto estudam as disciplinas escolares, um entendimento crítico da realidade, elaborando formas de expressar conhecimentos que correspondem aos interesses majoritários da sociedade e, além disso, inserindo-se nas lutas sociais.

O acesso à escolarização básica poderá ser “um dos espaços para a ação que se propõe tornar igualitária as relações sociais, embora não tenha autonomia para superar a estrutura de classes que sustenta tais relações” (MELLO, 1987, p. 22).

A “Conferência Mundial de Educação para Todos” observa as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência, afirmando que requerem atenção especial. “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (MELLO, 1987, p. 5).

No que se refere à pessoa portadora de deficiência, recomenda-se tratá-la como qualquer outro cidadão, garantindo participação ativa na vida de sua comunidade, o que poderá ser favorecido com o acesso a uma educação escolar de qualidade no sistema comum de ensino.

O “Relatório Jacques Delors” também ressalta a função da escola enquanto importante fator de coesão social, considerada como instituição-chave para a integração de todos os indivíduos, combatendo todas as formas de exclusão.

A democracia e o efetivo exercício da cidadania explicitam uma condição essencialmente humana, que é a convivência em uma esfera pública. O que é deno-



minado público, de acordo com Arendt, caracteriza-se por aquilo que pode “ser visto e ouvido por todos, e ter a maior divulgação possível.” Ainda, segundo a mesma autora, “a presença de outros que vêem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDDT, 2000, p. 60).

Podemos concluir, com o auxílio das reflexões da autora, que qualquer tipo de exclusão violenta a natureza humana, uma vez que “todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos”, idéia corroborada por outras, como exemplo: “o idioma dos romanos [...] empregava como sinônimas as expressões “viver” e “estar entre os homens” (*inter homines esse*), e “morrer” e “deixar de estar entre os homens” (*inter homines esse desinere*)” (ARENDDT, 2000 apud MAZZOTTA, 1999, p. 5).

Garantir a todos uma escolarização de qualidade pode ser um caminho privilegiado para o desenvolvimento da capacidade que permitirá ao educando ter um pensamento livre e uma ação autônoma, do que decorre a própria humanização dos indivíduos.

2.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

2.2.1 Inclusão e Integração

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1997), em seu artigo 59, parágrafo III, dispõe:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

A inclusão foi entendida, nesse trabalho, como um princípio orientador das políticas públicas, no que se refere à não-segregação dos alunos portadores de deficiência, e integração como uma ampliação das oportunidades de participação dos indivíduos nas várias situações comuns da vida, como proposto por alguns autores, como Mazzotta (1996) e Glat (1997).

De acordo com Mazzotta (1998, p. 4-5), é importante compreender o sentido de integração, que “pressupõe a ampliação da participação nas situações comuns para indivíduos e grupos que se encontravam segregados” e o princípio da inclusão, ou da não-segregação, que significa que “nem todo portador de deficiência necessita de recursos educacionais especializados, devendo, neste caso, estar na escola comum em situação comum de ensino, desde o início de sua escolarização”.

O princípio da não-segregação baseia-se na abordagem dinâmica desta relação, que, com os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão, oferece



MACKENZIE

possibilidade de atendimento às necessidades educacionais de quaisquer crianças, através de situações de ensino-aprendizagem adequadas. No que se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais, “algumas modificações na organização e funcionamento da educação escolar são necessárias, para que tais alunos usufruam dos recursos escolares para o alcance daqueles objetivos” (MAZZOTTA, 1994, p. 6).

As necessidades educacionais especiais são identificadas na relação cotidiana do educando com o contexto escolar, e para que sejam supridas, há que se organizar auxílios específicos a fim de apoiar e viabilizar seu ensino e aprendizagem (MAZZOTTA, 1994, p. 6).

Estas proposições, segundo Mazzotta (1994, p. 8) apontam para a tendência, de que “cada vez mais crianças com necessidades educacionais especiais estejam nas classes comuns e escolas comuns, [...] ao mesmo tempo em que cada vez menos classes e escolas especiais sejam necessárias”.

O mesmo autor (MAZZOTTA, 1994, p. 8) conclui que:

É para os alunos que estão em serviços de educação especial ou outras situações segregadas que prioritariamente se justifica a busca da integração. Para os demais portadores de deficiência, deve-se pleitear a educação escolar baseada no princípio da não-segregação ou da inclusão.

A fim de atender as necessidades de todos educandos, incluindo-se os portadores de deficiências, é fundamental que o sistema escolar disponha de meios adequados, mesmo que para isso utilize recursos que usualmente não fazem parte de sua organização. Para Mazzotta, esta diversificação de recursos tende a minimizar ou mesmo eliminar a oposição existente entre situações de integração e segregação dos educandos (MAZZOTTA, 1994, p. 8).

Entre os problemas com que os professores se defrontam no cotidiano do ensino de caráter inclusivo, está a condução da aula. Como conciliar a prática da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, como organizar a aula, conduzindo de forma eficaz situações tão diferenciadas? Tais questões remetem diretamente à formação dos professores.

Para Marchesi e Martín (apud COLL et al., 1995), a formação dos professores deve centrar-se em “saber como” trabalhar em aula, incluindo a aprendizagem de habilidades e estratégias para planejar o trabalho: programações específicas, adaptações curriculares, metodologia, organização da classe, avaliação, técnicas de trabalho em grupo, diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem dos alunos, etc.

Na discussão de Azanha (1985) acerca da Didática, a noção de método é abordada no caso do ensino. Aplicar um método, nesse caso, é executar a atividade de ensinar segundo certas regras.

A relação entre a observação de um conjunto de regras e o êxito na execução de uma determinada atividade, segundo o autor, é relativa. Corroborando a



idéia de “saber fazer”, discutida por Cousinet (apud MAZZOTTA, 1993a), no caso específico da Didática, Azanha (1985, p. 57) aponta para uma demanda da atividade de ensinar: um “saber como”.

A atividade de ensinar parece mais um exemplo de saber como do que saber que, isto é, trata-se antes de um saber fazer do que de conhecer certas regras e aplicá-las. Se dissermos que alguém sabe ensinar, isto significa necessariamente que obtém êxito no seu propósito, e que eventualmente segue esta ou aquela regra.

Segundo o autor, devido à natureza dinâmica da atividade de ensinar não é possível explicitar um conjunto tal de regras que, obedecidas, conduzam ao êxito. Por outro lado, podem facilitar sua execução e, aumentar a probabilidade de sucesso.

O papel do professor não é apenas o de executar currículos e programas, determinados muitas vezes por outras pessoas que não ele próprio, mas sim escolher adequadamente as atividades, conteúdos e encaminhamentos que poderão auxiliar o desenvolvimento de seus alunos, segundo suas necessidades (MAZZOTTA, 1999).

Cabe ainda ressaltar que “as atitudes da escola e da sociedade frente à inclusão, à integração e à segregação do portador de deficiência dependem da concepção de homem que se concretiza nas relações que se dão dentro e fora da escola” (MAZZOTTA, 1999, p. 5).

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 OS SABERES DOS PROFESSORES

O curso de formação dos professores, em nível médio ou superior, necessita constituir-se como o período em que o futuro professor estará se preparando para uma prática profissional baseada na reflexão acerca de suas ações.

Pimenta (1999, p. 18), refletindo acerca da natureza da atividade docente, enquanto prática contributiva ao processo de humanização dos estudantes, diz:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.



MACKENZIE

Observa-se, deste modo, a contribuição dos cursos de formação dos professores para a atuação desses futuros profissionais, atuação compreendida como prática social, pois dela depende e nela se reflete, sendo através da realidade social que se podem descortinar referenciais para a modificação da profissão.

Com efeito, é nesse espaço comunitário que se construirá a identidade profissional do professor, através do confronto entre teoria e prática, através da análise da prática docente segundo as teorias existentes, do significado que cada professor atribui à sua atividade profissional em seu dia-a-dia, enfim, através “de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor” (PIMENTA, 1999, p. 19).

Segundo Mazzotta (1993a) em razão disso, a formação do professor dependerá do contexto social, econômico e político da sociedade.

Cousinet (apud MAZZOTTA, 1993a, p. 29-33) destaca três elementos fundamentais para a formação do professor: “saber” (transmitir) “valer ou valor” (a comunicar) e saber fazer (transmitir e comunicar). Ainda segundo o autor, o “saber” consiste na posse, pelo educador, de certo número de conhecimentos reconhecido como o “saber escolar”.

Em torno do saber de caráter escolar do professor, há uma discussão, que aponta para o saber mínimo deste profissional. Há os que consideram que o professor deve “saber, ao menos, aquilo que ensina: leitura, escrita e cálculo, se é mestre numa aldeia, rudimentos de vernáculo e latim, se ensina em alguma primeira classe de colégio [...]” (MAZZOTTA, 1993a, p. 32).

A controvérsia reside na questão de os professores adquirirem, um saber mais profundo, ou se basta apenas aquele que o servirá em sua prática profissional, ou seja, o “saber” em oposição ao “saber fazer”.

Acerca dessa questão, Cunningham (apud MAZZOTTA, 1993a, p. 33) comenta:

quanto mais elevado for o ensino ministrado pelo professor, mais importante será seu conhecimento da matéria e menos importante o conhecimento do método. Quanto menos elevado o ensino ministrado pelo professor, mais importante será o seu conhecimento do método e menos importante o seu domínio da matéria.

Por essa reflexão, nota-se que o saber necessário aos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental deverá ser construído com base no saber fazer, que consiste, segundo Cousinet (apud MAZZOTTA, 1993a, p. 31),

em um composto de autoridade e habilidade. Autoridade, o educador a tem naturalmente, ou a mantém, desenvolve-a pelo hábito do comando. A habilidade lhe é dada por processos que os mais velhos lhe transmitem [...]

Quanto ao segundo elemento fundamental apontado por Cousinet, o “valor” do educador, ele consiste na virtude do domínio de si mesmo, para que seja



um modelo vivo a ser seguido pelos educandos. O “valor” é qualidade indispensável ao educador e passível de transmissão. Já o “saber fazer”, terceiro elemento arrolado pelo autor e, relativo ao “saber”, diz respeito à habilidade do educador em organizar o saber, de modo que todos possam recebê-lo.

Portanto, de acordo com o autor, podem-se eleger três qualidades indispensáveis ao educador: “valer, saber e saber fazer”.

Mello oferece possibilidade de enriquecer a reflexão acerca dos saberes imprescindíveis ao professor. Para a autora, a competência técnica deste envolve o compromisso político de sua atuação profissional. A competência profissional do professor é entendida pela autora abarcando várias características:

[...] o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula... até os currículos e métodos do ensino. Em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração (MELLO, 1998, p. 43).

Analisando as palavras da autora, Saviani (1996, p. 36) explica a competência técnica a que ela se refere: “[...] a técnica significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir; é pois, o saber-fazer [...]”

Deste modo, longe de um discurso tecnicista, uma vez que não se restringe ao domínio de regras simplificadas e aplicáveis de forma mecânica a tarefas fragmentadas, os autores citados também corroboram o “saber fazer” de Cousinet, que, assim entendido, segundo Mazzotta, (1993a, p. 36) “liga-se à melhor explicitação possível do papel da escola, que, por sua vez, é historicamente determinado”.

As três dimensões da formação do professor – o saber, o saber ser e o saber fazer – devem merecer idêntica atenção das agências formadoras de professores, que as devem integrar durante o curso que formará o futuro profissional.

No aspecto pedagógico da ação educativa faz-se necessário o aprimoramento do ensino de conteúdos, a descoberta de formas de apreensão do saber do aluno e da utilização de técnicas didáticas. No que se refere ao nível do relacionamento psicossocial, entende-se uma revisão de questões como autoridade, estrutura organizacional e participação, atendo-se para o fato de que na relação professor-aluno, o primeiro não omite seu papel de guia. Quanto ao aspecto sócio-político, supõe-se “a compreensão de que a realidade fundamental na nossa sociedade e na escola são as classes sociais e de que o educador sempre estará a serviço de uma delas” (LIBÂNEO, 1982, p. 44).



Para que a formação do professor venha a fortalecer sua competência técnica, considerando os aspectos citados, este processo deverá contemplar uma sólida formação teórica, a partir da qual este profissional poderá redefinir a articulação conteúdos-métodos, superando o tecnicismo e a crítica às técnicas.

O processo de desenvolvimento profissional do professor envolve a formação de sua identidade, de caráter epistemológico, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos para a intervenção na prática social, o que significa que não é qualquer um que pode ser professor.

Deste modo, a formação de professores assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir a respeito de suas ações, através da defrontação entre a prática e a teoria.

Os cursos voltados para a formação de professores necessitam assegurar aos alunos uma formação que contemple o desenvolvimento de habilidades que lhes permitam atuação com um mínimo de qualificação necessária.

Desta reflexão, pode-se concluir, que os programas que formam professores para atuarem nas primeiras séries do Ensino Fundamental devem observar a integração das três dimensões do trabalho docente, ou seja, “o saber”, “o saber fazer” e o “saber ser”.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O tema da formação de professores para a atuação em salas de aula inclusivas encontra-se ainda pouco explorado, uma vez que o próprio paradigma da inclusão ainda vem sendo discutido a fim de se construir encaminhamentos adequados a esta proposta.

Em razão disso, esta pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa e exploratória, por meio da qual procurou-se esclarecer aspectos relevantes do processo de formação de docentes, propostos por documentos que o norteiam. Para tanto, foi empregada a análise bibliográfica e documental.

Gil (1991, p. 45) aponta a funcionalidade da pesquisa do tipo exploratória nos casos em que se procura uma aproximação ao fenômeno pesquisado, especialmente quando o tema é ainda pouco explorado, quando formular hipóteses precisas torna-se bastante difícil, tal como ocorre em relação ao objetivo deste trabalho.

Quanto à pesquisa de natureza bibliográfica, segundo Fachin (1993, p. 67), ela diz respeito ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos em obras e tem como principal fundamento a condução do leitor à produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para o desempenho da mesma.

Lakatos e Marconi (1992, p. 44), consideram que a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi



escrito acerca de determinado assunto, com o objetivo de “permitir ao cientista o reforço na análise de suas pesquisas [...]”.

Pádua (2000) considera pesquisa bibliográfica aquela fundamentada nos conhecimentos anteriormente construídos acerca do problema da pesquisa, colocando o pesquisador, deste modo, em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito. Considera, ainda, pesquisa documental aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados). Para a autora, este procedimento de pesquisa tem sido largamente utilizado, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

Para Lüdke e André (1986, p. 39) os documentos representam fonte de informação contextualizada, além de sua análise complementar as informações obtidas por outras técnicas de pesquisa. Holsti (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39) aponta o uso da análise documental na situação em que se pretendem ratificar informações obtidas por outras técnicas.

Os documentos analisados na presente pesquisa, foram selecionados segundo seu conteúdo mais significativo para o propósito definido, focalizando os aspectos mais específicos da proposta para a formação inicial dos professores. Para isso construíram-se matrizes analíticas desses documentos, a fim de facilitar a análise dos conteúdos tidos como relevantes, seguindo-se a ordem cronológica de sua edição.

O referencial teórico utilizado subsidiou a análise interpretativa dos documentos, primeiramente de forma isolada e a seguir comparativa, com vistas a alcançar o objetivo proposto. Houve um esforço no sentido de se analisarem os encaminhamentos propostos pela legislação brasileira para os cursos que formam professores para atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental, em consonância com a proposta de educação dos portadores de deficiência, para os quais a legislação propõe atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino.

Da bibliografia produzida acerca da formação de professores, esta pesquisa procurou resgatar o conhecimento mais representativo no que se refere ao assunto, considerando a proposta da não-segregação de crianças com necessidades educacionais especiais, utilizando-o para a análise de documentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante análise dos textos que norteiam a formação inicial dos professores, observa-se a tendência de se garantirem conhecimentos necessários à prática docente comprometida com a formação de cidadãos por meio do acesso de todos à educação de qualidade.



Em paralelo a essa reflexão, faz-se necessário retomar questões relativas à escola e aos alunos com necessidades especiais, entre os quais se podem incluir os portadores de deficiência. Do ponto de vista da individualidade de cada um em sua configuração natural ou física e histórico-social, todos os alunos são especiais. Por outro lado, ao ingressarem no sistema escolar, poderão ou não apresentar necessidades educacionais especiais, segundo o que deles se espera e ao que lhes é oferecido pela escola. Para atender a esses alunos, o docente deverá fazer uso de recursos diferenciados, conforme explica Mazzotta (2001, p. 26)

para demandas educacionais escolares muito diferenciadas das que freqüentemente se apresentam, são esperadas providências, medidas e recursos educacionais escolares diferenciados ou especiais em relação àqueles que se encontram estruturados e preparados para utilização.

Considerando ainda que educandos portadores de deficiência não necessariamente demandam educação especial, podendo beneficiar-se do sistema comum de ensino, os professores que receberão esses estudantes deverão estar preparados para atender às necessidades que tais alunos poderão apresentar.

Diagnosticar e traçar planos para atender às necessidades dos educandos, diferenciados ou não, demanda do professor análise criteriosa acerca de cada situação de aprendizagem proposta, sendo necessário que o profissional o faça observando as diversas variáveis envolvidas, e que podem ser exemplificadas.

Os objetivos da educação básica, em consonância com os documentos internacionais já citados neste estudo, apontam para o exercício da cidadania mediante o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, refletindo uma concepção democrática de educação, ponto em que se alinha a proposta de formação inicial dos professores. Conclui-se, assim, que, para a formação de cidadãos, é necessário, entre outros requisitos, educação de qualidade.

No âmbito da ação dos professores, a educação de qualidade baseia-se nos saberes docentes essenciais à elaboração, desenvolvimento e controle da prática pedagógica.

Conhecimentos teóricos e práticos serão imprescindíveis para que o profissional responda às diferentes demandas das situações de trabalho. Dentre os conhecimentos teóricos, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, assim como a habilidade de organizá-lo e transmiti-lo, que refletem o saber e o saber fazer do professor. O saber docente dessa natureza conduz o professor a apropriar-se de teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos, possibilitando-lhe autonomia no trabalho, graças ao planejamento e encaminhamento de intervenções pedagógicas adequadas.

A esfera do saber fazer docente diz respeito à prática e constitui-se em um dos aspectos centrais da formação dos professores. Sendo assim, conclui-se que a organização curricular dos cursos de formação inicial dos professores deveria estabelecer estreita relação com a realidade do sistema de ensino.



Para o exercício da prática docente pautada no desenvolvimento necessário ao pleno exercício da cidadania, os professores necessitarão construir saberes a respeito das necessidades educacionais de seus alunos, a fim de que possam distinguir entre as comuns e as especiais, compreendendo que podem lançar mão de recursos específicos para sanar as que se diferenciam das comumente apresentadas, valorizando, desta forma, a educação inclusiva, ao mesmo tempo que tornam possível o aproveitamento daqueles comuns por parte de todos.

ABSTRACT

This research aims at identifying and analyzing in a critical way some of the documents which guide the teachers' initial formation courses, in accordance with the proposal of attending the education of disabled or handicapped students in the regular net of schools. Our methodology has demanded the selection of some documents of meaningful content, from which questions related to the initial formation of teachers have been taken. Such documents have been analyzed on the basis of the studied material firstly in an isolated and then in a comparative way. The results of the analysis indicate a conjunction of knowledge necessary to that kind of teaching that focuses the student in a way that makes it possible to identify and conduct situations which demand special needs, in order to lead pedagogical intervention in the benefit of future citizens' formation.

Keywords: Deficiency carriers; teachers' formation; inclusive education.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 2000.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a didática. In: SEMINÁRIO - DIDÁTICA EM QUESTÃO, 3., 1985, São Paulo. *Atas...* São Paulo: FEUSP, 1985. v. 1.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: FEPESP, 1997.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.
- COLL, C. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



MACKENZIE

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial*. Brasília, DF, 2000.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1996. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

DORÉ, R.; WAGNER, S.; BRUNET, Jean-Pierre. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Atlas, 1993.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, R. Um olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1992.

LIBÂNEO, J. C. Saber, saber ser, sobre fazer: o conteúdo do saber pedagógico. *Revista da ANDE: Associação Nacional de Educação*, São Paulo, n. 4, p. 40-44, 1982.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, M. J. S. Contribuição para o estudo da excepcionalidade: alguns aspectos sócio-educacionais. *Revista Integração*, São Paulo, v. 2, n. 6, p. 31-32, set. 1989.

_____. Dilemas e perspectivas da educação do portador de deficiência no novo milênio. In: NUNES, Maria Aparecida; FERREIRA Valfredo de Sousa; ANSELMO, Roberto (Org.). *Educação brasileira no século XXI: desafios e perspectivas*. João Pessoa: Autor Associado, 2001.

_____. Direito do portador de deficiência à educação. *Revista Integração*, São Paulo, v. 5, n. 11, 1994.

_____. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Educação inclusiva: uma escola para todos. In: SEMINÁRIO DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO, 2000, Rio de Janeiro. *INES*. [S.l.: s.n.], 2000. p. 25-31.

_____. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.



MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão escolar e educação especial. 1999. Trabalho apresentado na V Jornada Curitibana de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Curitiba, 1999.

_____. Inclusão, integração e segregação de portadores de deficiências na política educacional brasileira. 1998. Trabalho apresentado no I Congresso Internacional de Integración Escolar de Niños com Discapacidad a la Escuela Común, Argentina, 1998.

_____. Questão de entendimento. *Revista Vivência*, Florianópolis, n. 14, p. 17, 1993b.

_____. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993a.

_____; SOUSA, S. M. Z. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre política educacional brasileira. *Revista Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MELLO, G. N. de (Org.). *Educação e transição democrática*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps): um manual de classificação das conseqüências das doenças*. Lisboa, 1989.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. São Paulo: Papyrus, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido). In: _____. *Pedagogia Histórico-Crítica Primeiras Aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Brasília, DF, 1991.

