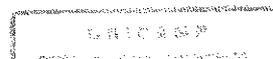


GIANE FREGOLENTE

***CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL "EGYDIO PEDRESCHI":
CONDIÇÕES PARA A CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO CONSTRUTIVISTA
DE EDUCAÇÃO.***

Campinas

1997



UNIDADE	BC
N.º CHARACT. S.	
T/Unicamp	
F881c	
V.	
T. 500 B.	33548
PROJ.	395/98
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
X	<input type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	13/04/98
N.º CPD	

CM-00109534-8

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

F881c Fregolente, Giane.
Centro de Educação Especial "Egydio Pedreschi" :
condições para a criação de um espaço construtivista de
educação / Giane Fregolente. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : James Patrick Maher.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Educação especial. 3.
Deficientes mentais - Educação. 4. Construtivismo. I. Maher,
James Patrick. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

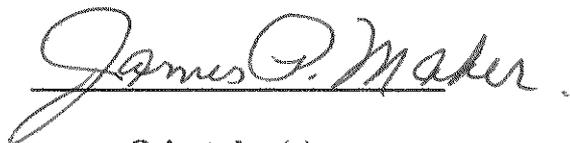
GIANE FREGOLENTE

***CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “EGYDIO PEDRESCHI”:
CONDIÇÕES PARA A CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO CONSTRUTIVISTA
DE EDUCAÇÃO.***

**Este exemplar corresponde à
redação final da Dissertação
defendida por Giane Fregolente e
aprovada pela Comissão Julgadora.**

Data: ____/____/____

Assinatura:



Orientador (a)

**Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na
Área de Concentração: Ciências Sociais Aplicadas à
Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob
a orientação do Prof. Dr. James Patrick Maher.**

Comissão Julgadora

Dona Fernanda dos Anjos Norc. O.
Maria Tereza dos Santos
James P. Mader.

AGRADECIMENTOS

É fato que a escolha de alguns caminhos a serem trilhados, constitui-se numa tarefa muito difícil, o mestrado foi um destes e, muitas pessoas, presentes ou distantes me acompanharam neste processo.

Ao Di, meu irmão, pelo amor e apoio incondicionais que me oferece em qualquer decisão da minha vida.

A minha mãe, que, talvez, por não compreender o mundo da letrado não entende os motivos pelos quais eu continuo estudando; suas contradições e história de vida me acompanham e me inspiram.

A Denise pela presença cotidiana e por saber me confortar nas horas exatas e difíceis.

A Anatalina, Heloísa e Fiorella, mulheres fantásticas que, mesmo a distância, compartilharam das minhas angústias.

Ao Arnaldo por compartilhar as dúvidas e ansiedades do processo de dissertação e, por me socorrer quando o “computador me sacaneava”. Pipo e Mauro pela crença e admiração que têm pelo meu trabalho.

Ao meu orientador por respeitar minhas idéias e posturas na elaboração deste trabalho.

A Professora Doutora Maria Tereza E. Mantoan, pela sua autenticidade, simplicidade e emoção ao falar sobre Educação; sua presença neste trabalho o tornaram mais significativo para mim.

A Professora Doutora Ernesta Zambonni, que, embora não saiba, suas colocações e posições frente a Educação Especial me trouxeram muitos

conflitos, porém foram necessários para que eu fosse em busca do que acreditava.

A Professora Doutora Maria Lúcia G. de Faria pelas tentativas de me auxiliar na aprimoração do meu objeto de pesquisa.

A todas as professoras do Centro de Educação Especial “Egydio Pedreschi” que não pouparam esforços em me conceder a entrevista, a elas meu agradecimento especial.

A Bernadete que me ajudou a desvendar alguns mistérios do ser humano.

A Marisa Noriko K. de Carvalho pela gentileza de revisar meu texto.

Aos Professores Doutores Jaime W. Gasparoto e Sebastião J. Chammé por compartilharem comigo, de maneira singular, a beleza que há entre Educação e Ciências Sociais.

Ao Serginho,

*meu amigo, companheiro, cúmplice, marido e amante que
entrou na minha vida, me abraçou, abraçou meus ideais e
compartilha comigo os mistérios da vida.*

A minha filha Luiza,

*que ainda no meu ventre não pode imaginar o bem que me faz e
paz que me traz.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I Considerações teóricas	12
1.1. A Educação em Giroux	12
1.2. Sujeito e realidade... que relação é esta?	22
1.3. Na linguagem novas possibilidades	25
1.4. Construtivismo, seu significado e sua importância à Educação	30
CAPÍTULO II Contextualizando o Centro de Educação Especial	38
2.1. O contexto do Centro de Educação Especial	38
2.2. Especificando o Pedagógico	43

CAPÍTULO III Os sujeitos da pesquisa: a opção metodológica	48
CAPÍTULO IV Na " voz" da professora: a análise das entrevistas	56
4.1. A professora fala sobre a sua formação e os Cursos de Formação e Serviço	56
4.2. A professora de deficiência mental... um trabalho isolado	62
4.3. Os alunos e suas famílias: os grandes responsáveis pelo baixo rendimento escolar	69
4.4. A professora de deficiente mental e sua relação com os pressupostos construtivistas	73
4.5. Aluno comumXAluno deficiente Mental, esta divisão existe?	83
4.6. Educação ou Educação Especial?	90
4.7. A religião e o trabalho da professora com deficientes mentais	95
4.8. Professora ou Professor? A professora fala sobre o gênero na sala de aula	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
Anexos	123
1. Tabela demonstrativa	124
2. Roteiro de entrevista	125
BIBLIOGRAFIA	130

RESUMO

Neste trabalho de pesquisa pretendemos analisar a formação acadêmica da professora de deficiência mental do Centro de Educação Especial Egydio Pedreschi, da cidade de Ribeirão Preto-SP, afim de compreendermos sua relação com os pressupostos construtivistas na educação escolar de deficientes mentais.

Com a realização desta pesquisa, pudemos comprovar nossa hipótese, ou seja, aquelas professoras encontram dificuldades em realizar um trabalho pedagógico com deficientes mentais à luz dos pressupostos construtivistas. Apesar de constatada nossa hipótese, o andamento da pesquisa, nos conduziu a novas reflexões, pois, mesmo esta professora sendo habilitada em deficiência mental, seu trabalho com os alunos não se diferencia do trabalho realizado na rede regular de ensino.

Por isso, com esta pesquisa tivemos a possibilidade de rever o significado, se este existir, do deficiente mental estar segregado numa instituição especial ao invés de estar frequentando uma escola da rede regular.

Assim pudemos refletir, sem no momento nos aprofundamos, a respeito da escola inclusiva, discussão esta que pretendemos dar continuidade numa próxima pesquisa.

ABSTRACT

Through this work we analyse the academic qualification of the teacher for mentally handicapped of the Centro de Educação Especial "Egydio Pedreschi" in the city of Ribeirão Preto-SP, in order to understand its relation to the constructive presumption in educating mentally handicapped.

By doing this research we could confirm our theory, that is, those teachers find it difficult to have their job done with mentally handicapped inspired by constructive presumption. Although we confirm our theory, the research itself led us to new reflections cause even though this teacher was qualified for teaching mentally handicapped, her work among the students is not different from the work done on regular schools.

So, we had the possibility to revise the meaning, if there is one, of this mental handicapped being discriminated in a special institution instead of attending a regular school.

Therefore we could think, without going any deeper, about this inclusive school, and this subject analyse on a further research.

INTRODUÇÃO

A Origem do problema

A preocupação com a Educação Especial teve início no período em que fizemos o curso de Pedagogia, cuja duração foi de quatro anos, sendo dois deles dispensados à habilitação em Deficiência Mental.

Nesse período, tivemos acesso à bibliografia diversificada a respeito da deficiência mental, suas causas endógenas e seus complicadores sociais, bem como estudávamos uma maneira eficaz de intervenção pedagógica no trabalho com deficientes mentais. Neste sentido, tanto o estágio supervisionado como as disciplinas referentes à educação escolar do deficiente mental, preconizavam uma pedagogia voltada para o controle de comportamento, aquisição de habilidades e treinamento motor. A teoria Behaviorista subjacente a esses conhecimentos a nós disponíveis, era a única difundida pelo nosso curso de habilitação em deficiência mental. Por isso, desconhecíamos bibliografias que nos apontassem propostas alternativas para esse trabalho.

Ao iniciarmos nossa trajetória profissional como professora de deficientes mentais, percebemos "[...] que essas práticas educacionais não respeitavam a integridade do ser humano que estava sendo submetido a elas e menosprezavam diferentes oportunidades de apreensão de novos conhecimentos pelos educandos" (Kassar: 1991, 4).

Neste sentido, a busca por propostas alternativas para nosso trabalho docente foi incessante, e quando descobrimos os estudos da professora Mantoan (1987, 1991) revelando esta possibilidade, nossa preocupação tomou novos rumos, ou seja, percebemos, por um lado, o quanto nossa formação acadêmica nesta área foi deficitária e, por outro, que os cursos de formação em serviço não promoviam encontros para se discutir a Educação Especial.

Por isso nossa preocupação voltou-se para a formação do professor em Educação Especial, pois, começamos a observar a prática pedagógica da maioria dos professores com os quais trabalhávamos e trabalhamos e, notamos que tais práticas, embora disfarçadas, trazem em sua gênese

"[...] as técnicas de 'modificação de comportamento', fundamentadas na lei do reforço de Skinner, ou seja, na valorização das contingências ambientais. A utilização dessas técnicas considera a possibilidade de se prever a ocorrência

futura de um comportamento, quando são conhecidas as consequências que ele produz no meio. Assim, é possível se controlar a emissão futura de uma dada ação, através da manipulação de seus efeitos, pois qualquer comportamento seguido de um reforçador é provável que ocorra novamente, aumentando em frequência, assim como tenderá a se extinguir, caso não aconteça o mesmo" (Mantoan: 1987, 46).

Dadas essas observações e, trabalhando como professora de deficientes mentais num Centro de Educação Especial da cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, resolvemos realizar uma pesquisa em que, por um lado pudéssemos analisar a formação acadêmica dos professores de deficiência mental que lá atuam e como esta ocorre atualmente, a fim de compreendermos sua relação com os pressupostos construtivistas na educação escolar do deficiente mental e, por outro, trazer à tona pesquisas que revelassem a possibilidade de se desenvolver um trabalho com deficientes mentais através da teoria construtivista. Neste sentido, pretendemos, no decorrer da pesquisa, inserir a Educação Especial desse Centro num processo dinâmico de desenvolvimento.

Especificando o Problema

Como se constrói o conhecimento foi a grande preocupação na teoria de Piaget e é inegável a influência de seu pensamento na Educação. Para os empiristas "[...] o conhecimento devia ser baseado

principalmente na informação sensorial que vinha do exterior do indivíduo para o interior através dos sentidos [onde o] interior do indivíduo era com um espaço vazio de ardósia onde as experiências seriam escritas" (Kamii e Devries, 1991: 10). Piaget não negou os pressupostos do empirismo, mas sua teoria foi além no sentido de nos mostrar que, ao contrário do que pensaram os empiristas, o desenvolvimento cognitivo da criança obedece a estágios de desenvolvimento em que a criança, em interação com o meio e objetos, controem as estruturas mentais.

Piaget desenvolveu, dentre outras, as noções de assimilação e acomodação, ambas necessárias à aquisição de novos conhecimentos. Ferreira (1993: 26-27) assim as define

"[...] assimilação é apreensão ou incorporação de um novo conceito ou experiências em um conjunto de esquemas já existentes, através da própria atividade do sujeito e, acomodação é o processo pelo qual as crianças modificam suas ações a fim de manejarem novos objetos e situações (...) A acomodação faz com que os esquemas de assimilação sejam modificados, têm que reagir a novos objetos e situações. Para se adaptar ao ambiente, desde bebê, o indivíduo tem que conseguir realizar progressivos estados de equilíbrio entre assimilação (incorporação dos dados aos esquemas) e acomodação (transformação dos esquemas)" (1993: 26-27).

Essa incorporação dos dados aos esquemas pode ser proporcionada pela intervenção do trabalho pedagógico, no entanto, sua

transformação (acomodação) ocorre em nível interno, portanto, somente o indivíduo pode realizá-la; a atividade mental, nesta perspectiva, é dinâmica, pois ela se constrói através da interação entre criança e objeto. Por isso, os objetos não devem possuir um fim em si mesmo, mas devem ser causadores de novos raciocínios.

A teoria piagetiana traz inúmeras contribuições sobre como se processa o conhecimento na criança. “Na explicação piagetiana o conhecimento não se transmite, constrói-se. Esta construção ocorre por força da ação do sujeito sobre o objeto- ou meio físico e social- e pelo retorno ou repercussões desta ação sobre o sujeito”.(Becker, 1995: 61)

Assim nos perguntamos, como ocorre o desenvolvimento das estruturas mentais em crianças com "deficit" mental? Há alguma similaridade entre o desenvolvimento da criança comum e a deficiente mental?

Inhelder, com suas pesquisas, trouxe novas maneiras de perceber a deficiência mental, da mesma forma que pesquisas que a sucederam trouxeram à luz que é possível se trabalhar com as capacidades que tem a criança deficiente mental, embora seu processo de construção das estruturas mentais ocorra de modo mais lento em relação às crianças comuns.

"O grande mérito das pesquisas de Inhelder foi o de ter demonstrado que as pessoas portadoras de deficiência mental pensam com lógica, raciocinam, embora não consigam atuar com lógica quando os objetos são percebidos, manipulados e representados... Em sua evolução intelectual, a criança com deficiência passaria pelos mesmos estágios da criança normal, porém enquanto nesta há uma aceleração progressiva do desenvolvimento causada por uma mobilidade crescente do pensamento operatório, na deficiente, observa-se uma lentidão ou até estagnação que conduz a viscosidade mental"(Op.cit, 1993: 14).

Diferentemente, as pesquisas de Mantoan (1991) revelam uma gama de possibilidades no sentido de desenvolver as estruturas mentais do deficiente mental pelos pressupostos construtivistas. Resultados esses que abrem caminhos para se discutir a deficiência mental sob uma perspectiva dinâmica de desenvolvimento.

Segundo Mantoan

"[...] o que tem sido da mesma forma verificado pelos inúmeros investigadores que se dedicam ao estudo do efeito das aprendizagens operatórias nos deficientes mentais é que essas pessoas conseguem evoluir, manter estáveis suas aquisições assim como generalizá-las para uma gama considerável de atividades". (Op.cit: 48).

A autora também nos lembra que a similaridade estrutural e o isoformismo funcional indicam que tanto a criança normal quanto a deficiente buscam formas de se adaptar aos desequilíbrios do meio.

Quando da ativação do funcionamento mental em crianças normais e deficientes observa-se, segundo a autora que, quando expostas a um mesmo tipo de aprendizagem, obtém resultados diferentes, pois os deficientes, ao contrário de crianças comuns, encontram maiores dificuldades em resolver situações que envolvam generalizações, transferências, deduções etc.

Porém, nos salienta Mantoan

"[...] que o funcionamento mental deficitário não configura o retardo em si mesmo, que é de natureza especificamente estrutural, mas que o desenvolvimento intelectual interfere nesse funcionamento, dirigindo-o para desempenhos mais eficazes ou menos eficazes do sujeito, pela atenuação ou acentuação de características tais como: lentidão na obtenção de tratamento das informações extraídas do meio, recalques das fontes de conflito, dificuldades de generalizações e outras". (Op.cit: 52).

Ainda a autora nos diz que a própria condição de deficiente e seu contexto fazem com que a criança deficiente estabeleça relações incompletas com o meio, ora por superproteção da família, instituição, ora por uma descrença na sua capacidade de ação e raciocínio, causando dessa maneira um desenvolvimento lacunar, nos seus esquemas de assimilação e acomodação.

À medida, então, que o trabalho pedagógico contribui e até mesmo ressalta esse desenvolvimento lacunar estará contribuindo com uma

visão estática de deficiente mental, infelizmente tão comum, embora disfarçada na maioria das instituições especializadas. Ao contrário, Mantoan lança um desafio aos educadores especializados: "provocar o funcionamento das estruturas mentais, ou seja, dos esquemas de interpretação do meio" (Op. cit.: 68).

E os educadores especializados, principalmente aqueles envolvidos nesta pesquisa tiveram e têm acesso aos novos paradigmas sobre deficiência mental? Os cursos de habilitação promoveram discussões sobre esses paradigmas? E os cursos de formação em serviço da cidade de Ribeirão Preto, tem promovido encontros aos educadores especializados onde se discutam possibilidades alternativas à educação do deficiente mental?

Por isso esta pesquisa surgiu da necessidade de, por um lado, trazer à tona discussões que revelassem a possibilidade de realizar um trabalho pedagógico com deficientes mentais à luz dos pressupostos construtivistas e, por outro, conhecer como se deu e se dá a formação desse professor, em educação especial, a fim de verificar sua relação com o construtivismo na educação de deficientes mentais.

Portanto, esta pesquisa tem por objetivo verificar como se deu a formação do professor em educação especial e como esta ocorre atualmente. Para isso, partimos do pressuposto que a professora desse Centro de Educação Especial encontra dificuldades em realizar um trabalho pedagógico com seus alunos deficientes mentais à luz dos pressupostos construtivistas.

O fato de compormos o corpo docente deste Centro de Educação Especial nos fez optar pela abordagem qualitativa, mais especificamente o Estudo de Caso, para melhor podermos analisar aquela realidade. A entrevista semi-estruturada foi escolhida como técnica de pesquisa, para que as professoras entrevistadas tivessem a oportunidade de se expressar mais livremente.

A entrevista semi-estruturada foi realizada com 18 professoras habilitadas em deficiência mental do Centro de Educação Especial do Município de Ribeirão Preto. Pelo pouco tempo que dispunhamos para a coleta de dados, não gravamos as entrevistas, ao contrário, registramos somente as falas que seriam importantes para esta pesquisa. A escolha das professoras foi feita de acordo com a disponibilidade de participarem da entrevista.

A realização das entrevistas ocorreu no próprio local de trabalho e, para organizar os dados, dividimos o conteúdo das entrevistas em 8 blocos,

facilitando, desta maneira, a análise dos dados. A duração do levantamento de dados foi de dois meses

Esta pesquisa traz, no Capítulo I, as considerações teóricas, onde procuramos contextualizar a Educação dentro de uma perspectiva dinâmica e histórica, de acordo com Giroux que nos fala da importância de fazermos da escola um local de novas práticas e posturas sendo possível, aos educadores, um exercício constante de reflexão na busca de novos caminhos para a Educação e Sociedade. Kosik vem nos mostrar a importância de compreendermos o tipo de relação que estabelecemos com a realidade concreta e, Bakhtin nos traz, com a linguagem, a possibilidade de reconstruirmos o constituído, através do diálogo. Por isso, quando contextualizamos a Educação, estaremos nos referindo também à Educação Especial, pois entendemos que uma não é desvinculada da outra.

No Capítulo II, procuramos contextualizar o Centro de Educação Especial onde esta pesquisa foi realizada. Temos, no Capítulo III os motivos que nos levaram a optar por uma abordagem qualitativa, bem como, a descrição dos sujeitos que dela participaram, a técnica utilizada, a coleta de dados, o tempo de duração da pesquisa e as dificuldades que encontramos para realizá-la.

O Capítulo IV traz a fala das professoras referente ao assunto abordado pela entrevista, bem como nossa análise referente ao mesmo.

CAPÍTULO I

Considerações teóricas

1.1. A Educação em Giroux

Para situar nossa pesquisa no campo teórico nos utilizaremos das concepções de Giroux (1986) para contextualizar a Educação dentro de uma perspectiva dinâmica, de Kosik (1969) para cercar o campo metodológico e compreender como se dá a relação do sujeito com a realidade, Bakthin (1992) para perceber o sentido da linguagem e do diálogo nas relações humanas e estes como instrumentos desveladores da realidade e, finalmente, de estudiosos de Piaget para compreendermos o significado da palavra “construtivismo” e sua importância no âmbito educacional.

Nesta pesquisa, falamos sobre Educação Especial, no entanto, entendemos que esta não é desvinculada da Educação, por isso, quando contextualizamos teoricamente a Educação, estamos, inclusive, nos referindo à Educação Especial. Neste sentido, entendemos que a proposta de Educação, concebida por Giroux, pode estar inserida em qualquer contexto escolar, seja

ele Especial ou não. A noção de resistência proposta por este autor, pode levar-nos a refletir, sobre os motivos que levam alunos deficientes estarem segregados e, dentro do ensino regular, a refletir os motivos deles não estarem frequentando a rede regular de ensino.

Vejamos a seguir o que nos fala Giroux a respeito da Resistência em Educação.

Ao falar sobre escola e bibliografias afins, logo nos vem a memória a concepção de um espaço reprodutor de relações sociais opressivas ou um ditador de regras a serem seguidas; vários segmentos (docentes, discentes e funcionários) reunidos num mesmo local, produzindo e enfrentando conflitos emergentes desta inter-relação.

A presença de conflitos cada vez mais intensos nas escolas e instituições, denunciam a precariedade de seu sistema de ensino, tanto na forma como ela é organizada e administrada, quanto no aspecto curricular e metodológico. Assim, falar sobre escola, atualmente, significa trazer à tona a diversidade, a pluralidade existente nos diversos segmentos, principalmente e, no caso desta pesquisa, dos professores.

Neste sentido, não vamos, considerar apenas a tese da escola como "Aparelho Ideológico do Estado" (Althusser, 1968), que concorre para exercer um papel determinante na reprodução das relações de produção, mas situar a Educação e o espaço escolar como um local para se criar um discurso crítico em torno do qual os educadores possam trilhar novos caminhos para a sociedade. Neste sentido, Giroux nos traz essa possibilidade e, para compreendê-la, discorreremos sobre algumas de suas concepções.

Dentre as várias tendências da Educação, ganhou importância entre nós aquela que considera a escola como um local que reproduz relações dominantes através de conteúdos, regras disciplinares, relação professor-aluno que atendem a interesses dominantes.

A concepção de reprodução social, por exemplo, concebe a escola como um local onde são utilizados recursos humanos e pedagógicos para manter e reproduzir as divisões sociais e de trabalho dominantes na sociedade maior. A função da escola, nesta concepção teórica, seria a de formar indivíduos conformados com a estrutura social vigente, a qual, de certa forma, apóia, ao invés de desafiar essa ordem social. A escolarização, neste sentido, representa um papel fundamental à medida em que forma os indivíduos para

ocuparem funções específicas na sociedade. Daí a explicação para o uso de ensino diferenciado para as classes diferentes.

A teoria da reprodução cultural, analisada por Bourdieu e Bernstein, leva em consideração que a cultura dominante é reproduzida, na escola, de maneira sutil e imperceptível ao sujeito, uma "violência simbólica" que induz o indivíduo a internalizar conceitos dominantes. Nesta perspectiva, a escolarização espera que o indivíduo traga um capital cultural que o prepare para compreender os ensinamentos transmitidos pela escola.

A crítica de Giroux (1982) a essas concepções teóricas perpassa pelos conceitos de cultura, ideologia e poder, situando-os dentro de uma teoria radical de Educação. Segundo ele, tanto a teoria da reprodução cultural quanto da reprodução social descartam uma leitura a contrapelo da dominação, ou seja, não apontam a escola como sendo um local onde circulam "contra ideologias", em que os grupos também resistem às formas de dominação. Neste sentido, o autor elabora o que ele chama de Teoria da Resistência a qual descreveremos a seguir:

A cultura, na concepção da reprodução cultural da classe trabalhadora, é tida como um reflexo e está a mercê do capital cultural

dominante. Sua falha, descreve Giroux, também se encontra no conceito de ideologia, pois representantes desta concepção afirmam que os valores dominantes impostos, via escolarização, são aceitos, assimilados e reproduzidos de forma pacífica; a ideologia aqui tem caráter unilateral. Essas concepções nos fornecem pontos teóricos a serem discutidos, no entanto, não dão conta de analisar a escola de forma dinâmica.

A cultura nesta concepção é vista

"[...] como um sistema de práticas, um modo de vida que constitui e é constituído por um jogo dialético entre comportamento específico de classes e circunstâncias de um determinado grupo social, e os poderosos determinantes ideológicos e estruturais da sociedade maior" (Giroux, 1986: 137).

O que há de significativo neste trabalho, segundo este autor, são os indícios que apontam as lacunas e tensões existentes no ambiente escolar, o que contribui para que se supere a concepção de que a escola tem função exclusiva de contribuir para o ajuste social.

No entanto, o autor nos aponta algumas falhas desta teoria e nos alerta para o fato de que tais estudos perdem a dimensão histórica e cultural que medeiam uma variedade de comportamento de oposição; há um número

inadequado de tentativas para se levar em conta questões como classe e gênero, as escolas não apenas reprimem a subjetividade, como também a produzem; é destinada pouca atenção ao fato de como a dominação atinge as estruturas da personalidade.

O autor nos aponta alguns pressupostos que vão em direção a uma Teoria da Resistência e nos diz que

"[...] a resistência é um constructo teórico que fornece um foco importante para se analisar as relações entre escola e sociedade maior [...] a resistência deve ter função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para auto-reflexão e para a luta no interesse da auto emancipação e da emancipação social [...] a ênfase está em ir além do imediatismo do comportamento para a noção de interesse que está subjacente à sua lógica frequentemente oculta, uma lógica que também tem que ser interpretada através das mediações históricas e culturais que a moldam [...] a resistência também chama a atenção para os modos de pedagogia que precisam desvelar os interesses imbricados nos vários sistemas de mensagens da escola, particularmente o currículo, modos de instrução e procedimentos de avaliação" (Giroux, Op. cit.: 145-148, 150-151).

Em outras palavras, resistência, na concepção de Giroux significa resistir contra as formas de dominação, ao comodismo, as discriminações presentes na escola, sejam elas de raça, gênero, classe social, origem cultural. Neste sentido, resistir a essas formas de opressão seria construir um clima de

resistência, no sentido de estar promovendo uma escola questionadora, capaz de buscar novos caminhos para a escolarização.

Para resgatar o conceito de ideologia, e nos mostrar que esta não possui caráter unilateral, Giroux propõe um conceito amplo sobre a mesma, pois ao diferentemente do que pensou Althusser, esta se localiza, inclusive, no inconsciente, no senso comum e na consciência crítica. Esta crítica da ideologia, segundo Giroux, está centrada em torno de uma análise das formas subjetivas e objetivas de dominação, ao mesmo tempo que revela interesses emancipatórios. Neste sentido, a ideologia se reflete no comportamento e no pensamento humano, gerando variadas formas de percepção do mundo objetivo.

No que se refere ao nível do inconsciente,

"[...] a ideologia não apenas molda a consciência, mas também, alcança as profundezas da personalidade e reforça, através de padrões e rotinas da vida cotidiana, necessidades que limitam 'a auto-atividade livre dos indivíduos sociais [...]' e seu sistema qualitativamente múltiplos de necessidades'." (Heller apud Giroux, Op. cit.: 195).

Nesta perspectiva, as necessidades do ser humano são condicionadas historicamente e, por isso, elas podem ser transformadas, característica esta que postula o caráter dialético da ideologia.

Mas, como afirma Giroux, a ideologia está presente não apenas no inconsciente, mas no senso comum, à medida em que separa o sujeito da sua atividade prática. O indivíduo não se percebe enquanto sujeito criador de sua existência material e de vida. *As relações de produção aparecem como sendo algo inquestionável e por isso ele opta pela lógica da continuidade de tal processo.* (Grifos meus).

Finalmente, a ideologia também se localiza na consciência crítica. Para tanto, é necessário considerar tanto o objeto de análise quanto os processos envolvidos nesta análise, ou seja, está presente neste processo a maneira pela qual o significado é construído.

"O aspecto crítico deste processo representa um entendimento reflexivo dos interesses encarnados no próprio processo, e como esses interesses poderiam ser transformados, desafiados ou sustentados, de forma a promover, ao invés de reprimir a dinâmica do processo crítico e da ação" (Giroux, Op. cit.: 204).

Isto posto, a ideologia abarca três dimensões:

1. Enquanto análise crítica, pois auxilia a detectar as idéias estruturadas objetivamente e as experiências da vida cotidiana;
2. Enquanto constructo político, pois aponta e questiona porque o conhecimento e os significados são distribuídos e consumidos de maneira diferenciada;

3. Enquanto explicação do porquê certas ideologias prevalecem e a que interesses servem.

A compreensão do conceito de cultura é fundamental na perspectiva proposta por Giroux, pois para ele é necessário que não se reduza a cultura a um processo unilateral de dominação, pois esta concepção elimina a possibilidade do conflito e resistência por parte de quem constitui o processo em que se dá a cultura. Ao contrário, é necessário que esta seja percebida como um constructo dialético onde a "[...] noção de cultura é tanto um processo estruturador, quanto transformador" (Op. cit.: 125). Assim, a cultura passa, além de reproduzir, a transformar, e focaliza a luta por instituições e modo de produção, assim como a luta entre grupos e classes sociais, que agem para manter a sociedade existente ou transformá-la.

As concepções sobre ideologia e cultura analisadas por Giroux trazem à luz a possibilidade de analisarmos a realidade escolar, não pelo seu imediatismo, a que se refere Kosik (1969), como veremos a seguir, mas pela compreensão dos fatores que contribuíram para que esse contexto se apresente dessa ou daquela maneira.

Acreditamos, por isso, que analisando a formação escolar das professoras do Centro de Educação Especial e sua relação com os pressupostos construtivistas, pensando na perspectiva de Educação proposta por Giroux, estaremos, por um lado, evidenciando que no ambiente escolar estão presentes variadas formas de dominação por parte das professoras, por outro, nessas formas pode estar presente a ideologia subjacente ao contexto escolar e, com isto, a possibilidade de reconstruir o constituído.

1.2. Sujeito e realidade ... que relação é esta?

Buscando compreender como o sujeito se relaciona com o mundo físico e como este é apreendido pelo sujeito, recorreremos a Kosik (1969) cuja análise refere-se à dialética entre o fenômeno e essência onde nesta dinâmica, o mundo da pseudoconcreticidade pode ser desvelado, ou ao menos a possibilidade está presente, embora oculta no imediatismo da vida cotidiana.

Em nossa pesquisa, o fenômeno é a análise que faremos da formação adquirida pela professora em Educação Especial, especificamente no curso de sua habilitação e nos atuais cursos de formação em serviço. Esta análise poderá nos apontar em que Educação estamos acreditando, bem como, que Educação queremos proporcionar para nosso aluno deficiente mental.

Para Kosik, a realidade se apresenta como um campo onde o indivíduo não irá analisá-la, compreendê-la na sua essência, mas é um campo onde prevalece a atividade prática-utilitária, uma atitude e compreensão imediata dos fatos e acontecimentos. Neste sentido,

"[...] o indivíduo em situação cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade [...] assim o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos

agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade" (Op. cit.: 11).

O mundo da pseudoconcreticidade revela-se pelo paradoxo entre verdade/mentira, resistência/acomodação, nos dizeres de Kosik "claro-escuro". Por isso, a pseudoconcreticidade revela a ambigüidade, as contradições presentes nas relações do dia-dia. É um emaranhado entre essência e fenômeno onde a "[...] manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno... por isso compreender o fenômeno é atingir a essência" (Op. cit.: 10-11) pois esta está oculta no fenômeno.

Não sabemos se é possível atingir a essência das coisas, mas buscá-la constitui-se numa maneira de estar caminhando e descobrindo novos rumos a serem trilhados.

Um caminho tortuoso nos é apresentado e temos a noção da dificuldade de se trilhá-lo, mas a necessidade de se enxergar novos rumos para a educação escolar, principalmente para a Especial, é urgente.

Neste momento, parafraseando Kramer em sua análise sobre o pensamento de Kosik

"[...] longe de ser uma exigência metodológica, para Kosik este caminho é movimento do pensamento e no pensamento. É a

superação da abstração 'é o movimento da parte para o todo e do todo para a parte, do fenômeno para a essência, da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto'. Esse caminho em direção ao conhecimento da realidade permite, pois, captar a ambigüidade que escapa tanto do positivismo quanto do idealismo. Permite talvez compreender a eterna contradição humana [...]" (Kramer, 1994: 34).

Sendo assim, percebemos o homem como um sujeito vivo, histórico, criador das suas relações sociais e materiais, um sujeito ambíguo que traz consigo todos os elementos contraditórios da realidade, pois é ele quem as cria; um homem cuja consciência é "extra-territorial", por isso devemos acreditar que ela (consciência) também é dialética e, neste sentido, sua formação é dinâmica.

Então, talvez possamos acreditar que haja possibilidade de, aos poucos, as professoras irem descortinando os véus caóticos que encobrem a Educação e particularmente a Especial. Estaríamos assim caminhando para alguma transformação no ambiente escolar? Gostaríamos de acreditar que sim, mas somente o retorno desta pesquisa para a realidade de onde ela se originou é que nos trará algumas respostas.

1.3. Na linguagem, novas possibilidades.

Como então poderíamos perceber a realidade de uma outra maneira? Bakhtin não nos aponta uma resposta, mas nos diz que a linguagem é um constructo social porque ela se faz viva no homem e presente em todas as relações sociais, por isso ela pode se tornar um instrumento forte e poderoso no sentido de reconstruir o constituído. Bakhtin constrói sua própria concepção de linguagem à luz dos pressupostos do materialismo histórico, e ao mesmo tempo, critica as concepções de linguagem do subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

Para a Filosofia da Linguagem, todo produto ideológico faz parte de uma realidade, seja ela natural ou social, existe enquanto produto tecnológico, de consumo, objeto físico e instrumento de produção. Se isolados do contexto social, estes signos podem ser usados somente para representar suas funções enquanto objetos físicos. No entanto, todo signo é ideológico e traz consigo representações da realidade que se tornam verdadeiras ou falsas à medida que os indivíduos assimilam ou não seus significados.

"O signo ideológico assume um sentido que ultrapassa as suas particularidades. Um signo não existe enquanto parte de uma realidade, ele

também reflete e refrata uma outra" (Bakhtin, 1992: 32). A linguagem, os textos, são signos ideológicos, os quais quando dominados por um grupo se tornam objetos de poder, tanto para obscurecer o conhecimento como para torná-lo instrumento desvelador da sociedade. Assim, o signo ideológico assume um caráter dialético.

Por isso, Bakhtin critica a filosofia idealista e a visão psicologista, pois estas correntes teóricas consideram que o signo está situado ora acima do indivíduo (supra-humano) ora no interior dele (intra-humano). Ao contrário o autor nos coloca que todo signo está situado na realidade objetiva, ele é , necessariamente social e se sustenta através da interação dos indivíduos numa determinada sociedade.

Continuando sua crítica, afirma

"[...] o signo tem vida à medida que se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico. A atividade psíquica é uma passagem do interior para o exterior, para o signo ideológico o processo é inverso. O psiquismo goza de extraterritorialidade em relação ao organismo do indivíduo; é o social infiltrado no organismo do indivíduo. E tudo que é ideológico é extra-territorial no domínio sócio-econômico, pois o signo ideológico situado fora do organismo, deve penetrar no mundo interior para realizar sua natureza semiótica" (Op. cit.: 64).

O processo de resposta ao signo compartilhado pelos indivíduos e sua assimilação ocorrendo do exterior para o interior, torna claro que a

formação de conceitos, valores, e posturas decorrem da maneira de como recebem esses signos respondem a eles. "A consciência individual, neste sentido, não só nada pode explicar, mas ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social [...]. A consciência individual é um fato sócio-ideológico" (Op. cit.: 35).

A respeito da atividade mental, Bakhtin afirma que esta é tão social quanto sua objetivação exterior (o diálogo, por exemplo); disso decorre a idéia de que a personalidade que se exprime não é produto do exterior do indivíduo, mas produto total da inter-relação social. Por isso, a atividade mental que vai, desde o conteúdo a exprimir até sua objetivação externa, constitui-se um território social.

A palavra, para Bakhtin, é viva, dinâmica, pois está presente nas relações sociais, revelando os conflitos da língua, os valores contraditórios, as formas de dominação e ideologias.

Kramer, analisando o pensamento de Bakhtin nos diz que

"[...] o ato da fala- e seu produto- a enunciação não pode ser explicada a partir das condições do sujeito falante, mas também, não pode dela prescindir (...) para dimensionar, então, o que é a enunciação, é preciso compreender que ela está sempre presente numa interação, no curso da comunicação verbal. Pois a substância da língua, não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, que se realiza através das enunciações presentes no diálogo cotidiano,

na leitura de um livro, na produção literária" (Op. cit.: 1994: 73-74).

Então, consciência e ideologia não podem ser colocadas em lugares diferentes, pois se a consciência é desvinculada da realidade concreta, ela se torna abstrata e assim, estaremos incorrendo no mesmo erro do idealismo, da mesma forma que a ideologia não está situada somente no inconsciente do indivíduo, mas está impregnada nas inter-relações que permeiam o ambiente das pessoas, ou como diria Giroux, ela (a ideologia) está localizada também no senso comum.

Isto posto, percebemos a importância de compreender como se deu e se dá a formação das professoras analisadas; porém penetrar no universo do outro significa dar voz ao sujeito, e nessa inter-relação entre os sujeitos falantes talvez possamos dar mais significado à nossa pesquisa, e quem sabe, fazer emergir, valores dominantes, posturas submissas, desejos e acomodação, vontades e perspectivas de uma Educação mais democrática.

A linguagem, por sua natureza social, nos traz novas maneiras de construir as relações pré-estabelecidas; dar voz ao outro significa estar percebendo o sujeito dentro de um contexto histórico, seus valores e

perspectivas, pois, considerando o dinamismo entre objetivo-subjetivo temos um sujeito vivo e dinâmico.

Muitas vezes, os cursos de formação em serviço desconhecem o professor real que está nas salas de aula, suas dúvidas, seus anseios, suas perspectivas e necessidades, seu conhecimento ou não em relação ao que está subjacente à prática pedagógica e, talvez, este desconhecimento possa fazer com que os cursos sejam percebidos, pelos professores, como um compromisso que precisa ser cumprido, embora sua compreensão sobre o mesmo não seja satisfatória em relação ao que está sendo abordado.

Diante disso nos perguntamos, os cursos de formação em serviço têm respeitado os professores como sujeitos vivos e participativos no processo de ensino aprendizagem?

Parafasendo Kramer

"[...] assim do mesmo modo que o professor vive o conflito entre a língua que ele ensina, do mesmo modo que a criança vive o conflito entre a língua que ela fala e a língua que ela aprende na escola, esse conflito nos atinge quando falamos com as professoras. O professor não se vê como falante, apenas como mensageiros de conteúdos vazios, sempre que nossa língua fala de algo que não está vivo na prática [...] Dessa forma é preciso romper com a prática de sugerir que os professores atuem com as crianças de uma dada forma, enquanto se age com eles de forma oposta" (Op. cit.: 188-189).

1.4. Construtivismo, seu significado e sua importância à

Educação.

Embora esta pesquisa seja voltada para a formação da professora de deficiência mental do Centro de Educação Especial "Egydio Pedreschi" (CEEEP) e sua relação com os pressupostos construtivistas na educação escolar do deficiente mental, alguns esclarecimentos sobre o construtivismo se fazem necessários.

Neste momento, não discorreremos sobre as idéias de Piaget ou sobre a aplicação de seus pressupostos em sala de aula; teríamos alguns elementos para isso, como os trabalhos de Kamii e Devries (1991), Castro (1983), Goulart (1983) entre outros. No entanto, alguns esclarecimentos sobre o que vem a ser o construtivismo nos auxiliarão, nos próximos capítulos, por um lado, a interpretar as entrevistas realizadas com as professoras envolvidas nesta pesquisa, por outro, mostrar sua importância à Educação.

Como dissemos anteriormente, a preocupação central das obras de Piaget foi com a gênese do conhecimento por isso

"[...] vai mostrar como o homem, logo que nasce, apesar de trazer uma imensa bagagem hereditária que remonta a milhões de anos de evolução, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. Vai

mostrar ainda que o meio social, por mais que sintetize milhares de anos de civilização, não consegue ensinar ao recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo. Isto é, o sujeito humano é um projeto a ser construído, o objeto é também, um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não têm existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na interação. Eles se constróem"(Becker, 1993: 88).

O construtivismo Piagetiano, com sua leitura sobre o desenvolvimento, revoluciona o pensamento educacional, pois, negando que a mente do indivíduo é uma tábula rasa e que o conhecimento é inato, ele coloca o indivíduo como agente principal na construção do conhecimento. Sua importância à Educação reside, justamente, nesta concepção dinâmica de desenvolvimento, onde o autoritarismo, disciplina e opressão, tão presentes nas nossas salas de aula, cedem lugar ao diálogo, cooperação, reflexão e problematização.

Os pressupostos teóricos-metodológicos construtivistas trazem consigo um novo paradigma sobre aprendizagem e ensino, levando-nos a perceber que uma transformação na forma de conceber estes aspectos é imprescindível para que possamos trilhar novos caminhos no sentido de proporcionar uma escola para todos.

O construtivismo propõe mudança e isto causa estranheza ao professor que aprendeu, durante muito tempo que ele era o único responsável

pela aquisição do conhecimento no aluno; esta ruptura causa medo, pois para o professor é uma relação com o novo, com o desconhecido. Mudar, em Educação, significa "a firme disposição de rever, seriamente, o conjunto de crenças que sustentam as orientações que servem como referência à ação. Não é de se estranhar que grande parte dos obstáculos comecem exatamente aqui"(Rosa, 1994: 19).

Nesta perspectiva, a diferença entre as pessoas não se torna obstáculo para a aprendizagem nem como forma de culpabilizar o aluno por ser diferente, ao contrário, é necessária para o processo de construção do conhecimento. Nos dizeres de Freire

"é no grupo que nos defrontamos com as diferenças. É no grupo que aprendemos esse difícil processo de conviver com as divergências, os conflitos, as diferenças. Isso tudo envolve e significa processo de construção de conhecimento, significa processo de apropriação do saber de cada um para deflagrar o que ainda não se conhece" (1993: 162)

Com o construtivismo, mais especificamente como nos mostrou Mantoan (1987), podemos fazer uma releitura do deficiente mental, no sentido de tirá-lo de uma situação que historicamente foi colocado como incapaz de aprender, para percebê-lo com o direito de ser diferente. Dentro deste novo paradigma podemos vislumbrar uma *escola para todos*, sejam eles homens, mulheres, brancos, negros, ricos, pobres, inclusive deficientes mentais.

Pesquisas Piagetianas voltadas à Educação Especial revelam a possibilidade que tem essas crianças de se desenvolverem conforme solicitação adequada do meio; uma vez que tais pesquisas confirmam a similaridade entre o desenvolvimento cognitivo de crianças normais e deficientes mentais.

Neste sentido, outra contribuição importante da teoria Piagetiana à Educação, refere-se à proposta de *escola inclusiva*, ou seja, uma escola voltada para o ensino tanto de crianças comuns como às portadoras de alguma deficiência seja esta física, mental, auditiva ou visual.

Esta perspectiva de desenvolvimento do deficiente mental abre novas possibilidades de educação a essas crianças, uma vez que foi comprovado a capacidade que elas têm de aprender e desenvolver suas capacidades físicas, emocionais e cognitivas.

Nesta concepção ressalta-se a importância, não de centros especializados em educação especial, mas de escolas inclusivas onde TODAS as crianças são especiais e merecem tratamento especializado e de boa qualidade. Lembra-nos Mantoan

"[...] a questão não é mais saber se os alunos deficientes mentais necessitam de programas e serviços educacionais especiais, diferentes, mas se a classificação e destinação dessas pessoas a

um sistema escolar específico trazem benefícios ao desenvolvimento de sua escolarização"(1997:35).

Outro questionamento pertinente a esta concepção nos traz é referente “a escola que temos e a qual queremos”, pois estas novas reflexões configuram o inverso do que é historicamente constituído em nosso ensino, isto é, de acordo com a concepção de escola inclusiva não é o aluno quem deve se adaptar à escola e sim, esta é que deve se adaptar ao aluno. Temos aqui a possibilidade de fazer das diferenças um verdadeiro exercício na busca pela cidadania!

Mantoan reconhece que a conquista da autonomia moral e intelectual de pessoas com deficiência deva ser o fim último da educação inclusiva e nos diz que

"os fins educacionais da educação inclusiva lançam, portanto um grande desafio a Pedagogia. Precisamos identificar no comportamento intelectual dessas pessoas os indicadores que impedem, limitam e os que podem funcionar como facilitadores da construção dessa autonomia, para que possamos propor uma redução das situações de inadaptação social e intelectual, como as rampas nas calçadas e os manejos das cadeiras de rodas que possibilitam ao deficientes físicos o deslocamento mais autonomo possível no espaço. Em uma palavra, temos de propiciar ao aluno inserido experiências de controle dos processos cognitivos em um meio escolar adaptado às suas necessidades" (op.cit: 37).

Como podemos perceber, os pressupostos construtivistas instigam a reflexão, pois nos fazem questionar nossa prática pedagógica trazendo-nos a vontade de compreender o que é novo, de aprender.

Parafraseamos Freire:

"aprende-se porque se deseja, porque se exercita a agressividade e aprende-se porque se exercita a sexualidade. E a sexualidade aqui é entendida como essa energia vital que me impulsiona no conhecimento, na interação com o outro . Essa energia vital que me faz perguntar: Quem sou? onde estou? aqui? o que faço? o que quero? Essa energia vital que me faz amar, odiar, destruir e construir. Essa agressividade, energia vital que me lança para a busca de conhecer, que me dá raiva por não conhecer, que faz perder a cabeça de perdição, mas que é a mola propulsora que me impulsiona a buscar e conviver com o outro. Não fomos educados para isso! Por isso é que o desafio hoje é muito maior. Porque ao mesmo tempo em que temos o desafio de estruturar, construir uma proposta com os nossos educandos, temos o desafio de viver, ao mesmo tempo, conosco mesmos"(op.cit: 164)

Ao mostrarmos a importância do construtivismo à Educação, tentaremos neste momento especificar seu significado, bem como situar o papel do professor neste paradigma.

Dentre outras, Piaget desenvolve as noções de assimilação, acomodação e equilíbrio, necessários ao desenvolvimento da criança. Becker (1993) e Wadsworth (1984) dizem que a construção do conhecimento depende de boas condições do meio e da ausência de deficiências neurológicas por

parte do indivíduo. No entanto, apesar de a pessoa com défictis mentais por incaoacidade organicamente definida apresentar um desempenho funcional deficitário, ela conseguirá evoluir intelectualmente, se for devidamente solicitada pelo meio, especialmente o escolar. O trabalho pedagógico, como nos diz Mantoan (1991), pode atenuar ou aumentar os efeitos da deficiência na criança.

Então o que é o construtivismo? Qual o papel do professor nesta perspectiva teórica?

Segundo Becker

"[...] construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social [...] Construtivismo não é uma prática ou um método, não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem [...]" (Op.cit: 89),

ou com nos diz Wadsworth

"(...) a teoria oferece um quadro de referência através do qual o professor pode analisar os comportamentos dos alunos e planejar atividades educacionais coerentes com o desenvolvimento. Os piagetianos não desenvolveram um método de ensino. Não há um conjunto de práticas de ensino que constituam uma abordagem piagetiana de ensino." (1984: 117).

Nesta abordagem, a criança não aprenderá sozinha sem o auxílio do professor, mas este exercerá um papel importante no processo ensino-

aprendizagem, uma vez que dele dependerá elaborar atividades e criar ambientes onde a criança sintá-se desafiada a buscar as respostas para seus questionamentos, pois nesta interação, a criança estará desenvolvendo-se afetiva-cognitiva e moralmente.

"A direção externa de uma ação da criança impede a ação mental espontânea que Piaget encontra nas ações iniciadas pela criança [...] No nosso currículo, o professor não dirige as ações da criança, mas, na realidade, faz tudo o que pode imaginar para encorajar a sua iniciativa" (Kamii & Devries apud Wadsworth: 1984; 125).

Ou ainda como nos diz Mantoan

"[...] numa atitude de 'escuta' seletiva e cuidadosa o professor vai aprendendo o que ocorre com o aluno, ao escolher um jogo para brincar, ao fazer um desenho, ao procurar com insistência um trabalho que envolve letras, números e medida [...] o professor construtivista acompanha a classe" (1987: 229).

Por isso, na perspectiva construtivista, tanto o aluno como o professor são agentes ativos no processo de construção do conhecimento.

CAPÍTULO II

Contextualizando o Centro de Educação Especial

2.1. O Contexto do Centro de Educação Especial

O Centro de Educação Especial "Egydio Pedreschi" traz este nome em homenagem ao senhor Egydio Pedreschi, brasileiro, administrador de empresas, casado e morador da cidade de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo.

Na sua constituição familiar, o senhor Egydio Pedreschi tinha uma filha deficiente mental, desde então, liderou um grupo de pais e familiares que, como ele compartilhavam da presença de uma pessoa deficiente mental na família. Com um problema em comum e com poucas alternativas, esses pais, no dia 19/06/64, reuniram-se na casa de Egydio Pereschi a fim de fundarem uma instituição de amparo às pessoas portadoras de deficiência mental, para que estas tivessem um atendimento adequado à sua condição especial. Esta instituição chamar-se-ia ARPAE (Associação Ribeirãopretana de Pais e Amigos dos Excepcionais) e seria filiada à APAE de São Paulo.

Em 07/06/66, foi fundada a APAE, em Ribeirão Preto, com 24 alunos matriculados e em atendimento. Essa foi a primeira conquista de pais de pessoas portadoras de deficiência mental, nesta cidade.

A essa conquista, sucederiam muitas outras relacionadas à Educação Especial. Quinze anos mais tarde, já em 1983, um prefeito eleito na cidade de Ribeirão Preto, portador de deficiência física, teve como uma de suas metas de governo a construção de um Centro de Educação Especial que atendesse às necessidades das pessoas portadoras desta deficiência; ou seja, idealizou este Centro, especialmente para as pessoas portadoras de deficiência física, o qual se chamaria Centro de Educação Especial "Egydio Pedreschi", em homenagem ao homem que liderou, e trouxe a público, as primeiras discussões sobre a questão da deficiência nesta cidade.

Este Centro de Educação Especial foi inaugurado em 1991, já em outra administração, que estendeu o atendimento para todas as áreas de deficiência; quais sejam, física, visual, mental, auditiva e visual.

O Centro de Educação Especial "Egydio Pedreschi"(CEEEP) tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal da cidade de Ribeirão Preto. No período de 1991 a 1994, na composição do corpo docente do CEEEP, havia professores não habilitados, trabalhando com a educação dos

alunos deficientes. No final do ano de 1993, a Prefeitura Municipal abriu concurso para contratação de pessoal para o ensino municipal, inclusive para a Educação Especial. Portanto, no ano de 1995, todos os professores que ingressaram ao CEEEP eram habilitados e concursados nas diversas deficiências.

O CEEEP conta com uma área física de 13.946 m² e construída de 2.109 m², comportando as seguintes instalações técnicas: sala de fisioterapia, ambulatório médico, consultório odontológico, 4 salas de oficina pré profissionalizante, cozinha experimental, brinquedoteca e salas de recursos, salas de atividades da vida diária, sala de fonoaudiologia, setor de Intervenção Pedagógica Essencial (IPE), salas para o Setor de Educação Infantil e salas para o Setor de Escolaridade.

Teoricamente, em nível de estatuto, o CEEEP consta com Orientador educacional e Coordenador pedagógico, no entanto, desde a sua fundação até a realização desta pesquisa, estes profissionais não foram contratados.

Das instituições auxiliares, o CEEEP conta com o Conselho da Escola de natureza deliberativa, composto por pais, professores e técnicos e,

com a APMTA (Associação de Pais, Mestres, Técnicos e Amigos) que tem como objetivo colaborar com o processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-comunidade.

O corpo docente do CEEEP é composto por 43 professores habilitados, nas diversas áreas, explicitados a seguir:

- 02 professoras habilitadas em Educação Musical
- 02 professoras habilitadas em Educação Artística
- 03 professores habilitados em Educação Física
- 07 professoras habilitadas em Deficiência Auditiva
- 02 professoras habilitadas em Deficiência Física
- 02 professoras habilitadas em Deficiência Visual
- 25 professoras habilitadas em Deficiência Mental

Do pessoal técnico o CEEEP conta com 22 profissionais:

- 06 fisioterapeutas
- 02 psicólogas
- 05 fonoaudióloga
- 04 terapeuta ocupacional
- 02 dentistas
- 01 médico

01 auxiliar de dentista

01 auxiliar de enfermagem

02 assistente social

Do pessoal administrativo, o CEEEP conta com:

04 agentes administrativos

06 cozinheiras

10 auxiliares de serviço

03 vigias

Aos treze monitores responsáveis pelas áreas de artesanato, culinária, horticultura, jardinagem e bijuteria não é exigida a formação em Educação Especial. Para o ingresso no setor de oficinas profissionalizantes, o aluno deverá apresentar independência nas Atividades da Vida Diária (AVD), noções de forma geométrica, cores, conceitos matemáticos e espaço temporal, demonstrar compreensão de ordens simples e noções de Atividades da Vida Prática (AVP).

2.2. Especificando o Pedagógico

O CEEEP está distribuído em dois setores responsáveis pela escolarização, quais sejam, os setores de Educação Infantil e Escolaridade, sendo este responsável pelo ensino fundamental.

O setor de Educação Infantil desenvolve conteúdos de pré escola e atende alunos portadores de deficiência física, visual, mental e auditiva a partir de 3 anos de idade. Os alunos matriculados neste setor, vêm do IPE (Intervenção Precoce Essencial) ou são da lista de espera e são avaliados por psicólogos, pedagogos e terapeutas ocupacionais.

O Setor da Escolaridade é responsável pelo ensino fundamental, é subdividido em diferentes níveis de ensino, nos quais estão incluídas as oficinas pedagógicas, cujo objetivo é a construção de jogos e brinquedos pedagógicos como preparo ao encaminhamento às oficinas profissionalizantes (às oficinas pedagógicas são encaminhados alunos, que, segundo avaliação dos profissionais, "não possuem pré-requisitos para a alfabetização"). Este setor atende alunos portadores de deficiência física, visual e mental. As classes de escolaridade destinadas à deficiência auditiva funcionam em escolas na rede

regular de ensino. Esses alunos são distribuídos pelos diferentes níveis de ensino, conforme avaliação dos profissionais citados acima.

Este setor também abarca o curso supletivo (educação de jovens e adultos) que tem por finalidade oferecer oportunidades ao educando para que possa desenvolver habilidades que o aproximem de um estilo de vida tão normal como o das pessoas comuns . Este curso funciona após o período regular de aula.

O currículo do Centro de Educação Especial tem por objetivo desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e sociais dos alunos, bem como prepará-los para o exercício da cidadania. Para isso, tem como componentes curriculares as matérias de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, além de contar com aulas de Educação Física, Artística e Musical.

Não existe prescrição explícita de um projeto pedagógico para o Centro de Educação Especial, nem mesmo uma postura teórico-metodológica necessária para nortear o trabalho do professor. Os planejamentos, a escolha das estratégias e opções metodológicas são isentas das discussões dos professores assim, seus planejamentos são realizados individualmente e sem

nenhuma reflexão coletiva a respeito. De acordo com o que constata Mantoan em sua pesquisa

"[...] a ênfase no seu espírito crítico e de pesquisa é pouco percebida na formação do professor. É-lhe negado, inclusive, na maioria das vezes, condições de efetuar um questionamento mais amplo e aprofundado de suas atitudes profissionais, por falta de um nível mais elevado de preparação acadêmica" (1987: 45).

Desde sua inauguração, foi concedido aos técnicos um poder muito grande em relação à orientação pedagógica, aceita pela maioria das professoras, a orientação técnica esteve sempre presente no trabalho dos professores, prevalecendo, durante muito tempo, no Setor de Educação Infantil a ênfase às AVD (Atividades da Vida Diária) e, na Escolaridade, a aquisição de habilidades e treino motor.

Neste sentido, prevaleceu durante muito tempo e, ainda hoje é implícito, no trabalho pedagógico de muitas professoras e na postura de alguns técnicos, a corrente empirista que

"[...] acredita na existência da experiência autonôma, independente e na sua ação sobre o sujeito e torna-se necessariamente associacionista, porque só essa forma de registro da realidade nega a atividade do sujeito no sentido de participar da captação e da construção da realidade exterior (...) assim sendo, as fontes do conhecimento são externas e a aprendizagem se constitui num processo em que o sujeito cognoscente se subordina ao objeto" (Op. cit.: 52).

Atualmente esse domínio, bem como as diretrizes educacionais, estão sendo questionadas por algumas professoras e, até mesmo, por alguns técnicos, no entanto, qual caminho trilhar constitui-se uma grande incógnita para a Pedagogia no CEEEP.

Atualmente, o CEEEP oscila em manter-se respaldado por uma Pedagogia Empirista, ou por uma Pedagogia em que o aluno deficiente mental é considerado sujeito vivo e ativo no processo ensino-aprendizagem, em que o professor é o mediador do conhecimento. Essas discussões evidenciam-se nas poucas reuniões entre setores Escolaridade e Educação Infantil, no entanto, resistentes ou acomodados, muitos professores e técnicos preferem manter inquestionáveis suas posições e posturas pedagógicas inquestionáveis. Mas o desejo de questionar o constituído aparece como centro de preocupação de várias professoras, descaracterizando assim a aparência estática que tem o CEEEP.

Os setores de Escolaridade e Educação Infantil, tanto em relação aos técnicos quanto aos professores, não estabelecem contatos a respeito do trabalho que é desenvolvido em cada setor, não existe um elo entre eles, ressaltando assim, a falta de comunicação entre os setores e evidenciando a ausência de um trabalho multidisciplinar.

Os setores, mais especificamente, Escolaridade e Educação Infantil, há cinco anos, desde a inauguração do CEEEP, buscam um norte para o trabalho e, nas diversas tentativas com pouco sucesso, os professores trabalham em suas salas de aula de acordo com o que sabem fazer; desprovidos de um arcabouço teórico necessário para a sustentação da prática e compreensão da mesma, contam somente com sua própria prática pedagógica.

Neste sentido, concepções fatalistas e assistencialistas são inevitáveis, no entanto, a percepção por parte de várias professoras que lá atuam, de que novos caminhos necessitam ser trilhados constituem um indício para possíveis transformações.

CAPÍTULO III

Os sujeitos da Pesquisa: A opção metodológica

Esta pesquisa ocorreu em nosso local de trabalho (CEEEP), onde realizamos nossa atividade docente junto a alunos deficientes mentais há cerca de três anos e, atualmente, atuamos na área de alfabetização. Neste período de trabalho, nossa preocupação em relação à educação escolar de deficientes mentais foi tomando proporções cada vez maiores à medida que íamos nos deparando com os critérios utilizados, pelos alunos, para resolverem os problemas propostos por exercícios que demandassem maior raciocínio e reflexão.

Tomada por esta preocupação e envolvida por um processo de interação com as professoras que foi se construindo ao longo de tempo, começamos a acompanhar e participar do trabalho e das preocupações pedagógicas que até hoje procuramos respostas.

Inquietávamos a maneira como aqueles alunos resolviam os problemas propostos pelas atividades. Percebíamos que os resolviam de maneira mecânica, por meio de ações automatizadas, sem refletir sobre o que estavam fazendo, para atingir um dado resultado.

Acreditávamos, contudo, que essa inadequação, no modo de agir, não era devida exclusivamente a questões estruturais, ou seja, às suas incapacidades de ordem orgânica.

Então, resolvemos pesquisar a formação acadêmica daquelas professoras, não no intuito de culpabilizá-las por isso, mas, por um lado investigar qual sua relação com os pressupostos construtivistas na educação de deficientes mentais, por outro, como forma de compreender o trabalho pedagógico que é realizado naquele Centro e, talvez, poder contribuir com alguma reflexão que nos auxilie a perceber melhor os caminhos que estamos percorrendo.

As reuniões mensais formais e informais, os contatos nos corredores, o horário do café, nossas conversas a respeito do nosso local de trabalho foi imprescindível para tornar as professoras de Deficiência Mental deste Centro, os sujeitos de nossa pesquisa.

Os dezoito sujeitos envolvidos nesta pesquisa constituem-se de professoras habilitadas em deficiência mental, e sua grande maioria trabalha neste Centro desde sua fundação em 1991. Das 25 professoras que compõem o quadro docente da área de deficiência mental entrevistamos 18; cujos motivos estarão descritos a seguir. Das professoras entrevistadas, 7 trabalham no setor de Educação Infantil e, 11 no Setor de Escolaridade. A experiência destas professoras em Educação Especial, varia de 5 a 30 anos e estão na faixa etária de 26 a 60 anos.

Por nossa opção teórica, e por fazermos parte do quadro de funcionários desta Instituição, não poderíamos isentar a participação dos sujeitos neste trabalho, dada a natureza qualitativa desta pesquisa.

Nossa preocupação, que ainda nos acompanha, é o fato de fazermos parte do quadro de funcionários e, por um lado, acreditar que nada de novo, em relação ao que pensávamos, iríamos encontrar; o que foi um grande engano, por outro, preocupava-nos a fidelidade na descrição e análise dos dados. Amenizada esta questão, outra opção seria com a abordagem e a técnica de pesquisa.

O Estudo de Caso foi escolhido por ser abordagem da pesquisa qualitativa capaz de nos oportunizar a percepção plural de uma realidade específica, principalmente o aspecto objetivo-subjetivo dos sujeitos envolvidos.

Querendo investigar a relação destas professoras com os pressupostos construtivistas na educação escolar de deficientes mentais, procuramos contextualizar os sujeitos desta pesquisa numa perspectiva histórica de sociedade, cuja preocupação era com a totalidade e não com a fragmentação da realidade.

Para Kosik

"o mundo real, oculto pela pseudoconcreticidade, apesar de nela se manifestar, não é o mundo das condições reais em oposição às condições irrealis, tampouco o mundo da transcendência em oposição a ilusão subjetiva; é o mundo da práxis humana... é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social"(op.cit, 18).

Não só a entrevista, mas todos os contatos e observações que fizemos, durante dois anos e meio, nos auxiliaram a perceber a multiplicidade desta realidade escolar, bem como na leitura deste trabalho. Com isso, não temos a pretensão de transformar a realidade daquele Centro, mas

pretendemos, na medida do possível, redimensionar a leitura daquelas professoras em relação ao desenvolvimento cognitivo dos deficientes mentais, bem como as conseqüências ao desenvolvimento dos alunos, quanto ao processo de institucionalização.

Parafraseando Kosik, a destruição da pseudoconcreticidade se efetua como:

1) crítica revolucionária da práxis da humanidade... 2) pensamento dialético que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a "coisa em si", 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma sua criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico..."(op.cit. 19).

Pressupúnhamos que nosso contato profissional com as professoras nos auxiliasse na investigação deste problema, no entanto, foi necessário que escolhêssemos a melhor técnica de pesquisa para que nosso diálogo ocorresse de modo que elas se sentissem à vontade para falar sobre os assuntos abordados. Optamos, então, pela entrevista semi-estruturada, ao invés de gravá-las, fomos fazendo as anotações necessárias e interessantes à investigação do problema proposto por esta pesquisa.

Fizemos um primeiro contato com as professoras, falando sobre nossa pesquisa e perguntamos a elas se teriam tempo disponível para participarem das entrevistas; para nossa surpresa, todas as professoras se dispuseram a colaborar.

Foi necessário somente combinarmos os horários em que as entrevistas ocorreriam. Combinaram, inclusive, que a entrevista seria realizada na própria escola, somente uma professora optou por realizar a entrevista em sua casa. Mesmo explicando que manteríamos sigilo das informações obtidas, bem como o anonimato dos sujeitos entrevistados, algumas professoras nos pediram para que não registrássemos alguns aspectos de seus depoimentos.

Iniciamos então, as entrevistas no mês de outubro e as finalizamos na primeira semana do mês de dezembro de 1996. Das 25 professoras, entrevistamos dezoito, pois nos deparamos com duas professoras em licença, uma saúde e outra maternidade, duas prestavam serviços na Secretaria Municipal de Educação deste Município, por isso, estavam afastadas há um ano da sala de aula, duas delas não conseguiram dispor de tempo para nos conceder a entrevista e uma era a autora desta pesquisa.

Tivemos total apoio da Direção deste Centro para a realização desta pesquisa, um dos fatores que nos facilitaram o acesso às professoras nos horários que elas determinassem.

A maior dificuldade que encontramos para a realização das entrevistas ocorreu com as professoras que lecionavam no período da tarde, pois coincidia com o período que esta pesquisadora também exercia sua função docente.

Este problema foi contornado com o auxílio da professora de Educação Física a qual se dispunha a ficar, em alguns dias, com nossos alunos em suas aulas por mais tempo que o determinado pelo seu horário e, também, tivemos que usar de nossas abonadas (direito que o professor tem de faltar uma vez por mês e não ter prejuízo nos vencimentos), para concluir a pesquisa com as professoras do período da tarde.

O término das entrevistas estava previsto para o final do mês de novembro/96, prevíamos que cada entrevista duraria, no máximo, quarenta minutos, no entanto, a maioria das professoras, sentiram necessidade de falar de assuntos que extrapolavam o roteiro da entrevista. Então, a maioria das entrevistas que estavam previstas para durarem quarenta minutos, duraram

cerca de uma hora a uma hora e meia, aspecto este muito enriquecedor para nossa pesquisa, por isso, as finalizamos as entrevistas no mês de Dezembro do mesmo ano.

CAPÍTULO IV

Na voz da professora: a análise das entrevistas

4.1. A professora fala sobre sua formação acadêmica e os cursos de formação em serviço.

As entrevistas com as professoras fizeram emergir dados importantes , principalmente, porque nelas surgiam assuntos e discussões que não estavam previstos, tornando aqueles momentos preciosos e enriquecedores para este trabalho.

A faixa etária das professoras constituiu-se da seguinte maneira; 3 estão entre os 26 e 27 anos; 4 entre 31 a 38 anos, 7 entre os 40 a 48 anos; 3 entre os 50 a 56 anos e, uma com 62 anos. Das 18 entrevistadas: 11 professoras são casadas, 4 solteiras, 2 divorciadas e uma viúva.

Todas possuem habilitação em Educação Especial na área de Deficiência Mental, fizeram seus cursos de Pedagogia em instituições

particulares de ensino e, os cursos de habilitação em deficiência mental, na sua maioria, foram feitos após o curso de Pedagogia, pela maioria das professoras em instituições particulares e, uma minoria o cursou em Instituição Estadual, como é o caso da UNESP da cidade de Araraquara, Estado de São Paulo.

O tempo de duração do curso de Habilitação em Deficiência Mental variou em torno de 2 a 3 anos quando feito junto com o curso de Pedagogia, sendo este com duração de 3 a 4 anos e, as professoras que fizeram sua Habilitação, em um ano, logo após o curso de Pedagogia.

O relato das professoras nos forneceu que, em sua formação em Educação Especial, prevaleceram os estudos das síndromes, aspectos psicológicos e fisiológicos dos deficientes, técnicas e métodos de ensino, histórico do deficiente, vivência, estimulação. Quanto à qualidade da sua formação acadêmica, bem como, do curso de habilitação em Educação Especial (Deficiência Mental) as professoras classificaram como excelentes, boas e regulares. A maioria das professoras entrevistadas demonstraram que, durante o tempo de formação, não se abordava a Epistemologia Genética de Piaget, tampouco os seus pressupostos na educação escolar do deficiente mental. A minoria das professoras entrevistadas demonstraram que obtiveram

contato com os pressupostos da teoria de piagetiana, embora este tenha sido rápido e superficial.

Os números de anos em Educação Especial das professoras entrevistadas estão acima de cinco, de dez, de quinze, de vinte e de vinte e cinco anos de experiência. Algumas destas professoras trabalham em classes com crianças comuns, mas não abandonaram o exercício docente com crianças deficientes mentais. No entanto, a maioria delas trabalhou somente com Educação Especial, sendo uma delas com larga experiência de trinta e um anos, somente com Educação Especial.

Todas as professoras entrevistadas, consideram que a Educação Especial, na cidade de Ribeirão Preto, esteve muito tempo esquecida pelos órgãos educacionais deste município e pelo próprio CEEEP, embora uma pequena minoria considere que os profissionais da educação especial têm conquistado maiores espaços na área. Embora essa minoria de professoras entrevistadas demonstrem algumas conquistas na área, todas apresentam vários motivos pelos quais os órgãos não investem na educação especial deste município.

Os relatos abaixo descritos têm o objetivo de demonstrar que tipo de contato estas professoras tiveram com os pressupostos construtivistas no trabalho com deficiente mentais, durante sua formação acadêmica.

"Não. Não se falava nisso naquela época. Não existia essa vertente."

"Uma disciplina abordou a linha construtivista... Ela tinha muita teoria mas não sabia passar, por isso muita coisa a gente não entendia o que ela falava... Pra mim isso não ajudou a clarear como é este trabalho com D.M".

"Ela passava as técnicas de como trabalhar em sala de aula. Ela falava de sucatas, brinquedos... ai que tá...a hora que falava de D.M... tudo que ela passava não podia adequar para o D.M, mas a gente sabia que ela fazia um trabalho muito bom com D.M. Não foi abordado o aspecto teórico. Da parte construtivista não tinha muita teoria não".

"Não foi enfatizado... Foi uma mulher de fora dar 2 aulas a respeito do trabalho com D.M. Na época eu não conseguia entender como ela poderia dar aulas daquele jeito(construtivista) Eu não entendia como ela poderia ter resultados com o construtivismo. Eu nunca coloquei o construtivismo

em prática porque eu não entendi, nunca ninguém havia me falado a respeito disso”.

Não é nosso objetivo levantar aqui discussões a respeito do currículo das faculdades que oferecem cursos de habilitação em deficiência mental, mas averiguar de que maneira a professora habilitada vem recebendo informações sobre o construtivismo aplicado a deficientes mentais. Os cursos de habilitação em deficiência mental podem ter proporcionado e enfatizado discussões a respeito do construtivismo na educação de deficientes mentais, no entanto, percebemos que o construtivismo ficou somente na lembrança de que um dia foi estudado, vagamente, na faculdade.

A formação acadêmica, no caso destas professoras, não difere da formação de muitas das professoras atuantes na rede regular de ensino, como nos mostra os trabalhos de Baptistella (1993), Leite (1992), Lélis (1989), Petrucci (1996), Contini (1988), Andalló (1995). Alguns aspectos referentes à deficiência é o único aspecto que difere a formação da professora especializada das professoras da rede regular de ensino.

No entanto notamos que a relação, tanto da professora habilitada quanto da não habilitada, com propostas alternativas de Educação, perpassam

pelo mesmo problema, ou seja, a dificuldade de dinamizá-las em sala de aula, independente de qual contexto escolar estas professoras estejam inseridas, seja no ensino especial ou regular. Face ao exposto nos perguntamos, porque a distinção entre educação especial e regular?

Talvez esta própria dicotomia estabelecida pelo processo educacional, ao longo de sua história, seja a "chave" para novas formas de pensar a Educação, principalmente, no que se diz respeito à escolarização do deficiente mental.

Nos dizeres de Kosik, este movimento, do 'pensamento e no pensamento', é necessário pois,

[...] "a distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a praxis utilitária cotidiana dos homens e a praxis revolucionária da humanidade ... a 'cisão do único', é o modo pelo qual o pensamento capta a 'coisa em si' ... o pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência..." (op. cit: 16).

4.2. A Professora de Deficiência Mental... Um trabalho isolado.

As professoras entrevistadas, independente do números de anos na Educação Especial, por um lado não lembram de terem participado de nenhum curso em que se discutisse a educação do deficiente mental, por outro, acreditam que estão desenvolvendo um trabalho isolado, ou seja, desprovidas de informações atuais em nível teórico-metodológico, algumas delas vão agindo pelas experiências que dão certo.

Assim nos relata uma professora *"eu vou fazendo aquilo que vocês falam que dá certo, é mais pro lado da experiência; eu me apoiava em livros porque no livro já vem tudo pronto e ficava mais fácil e, com a criança pequena é mais difícil. O D.M parece que não se empolga com nada, nada pra ele é estimulante"*. Como percebemos parece mais fácil ou menos frustrante culpabilizar o aluno e, por ele ser deficiente mental, sua culpa parece ser muito maior!

Outro aspecto importante que elas relatam, é a respeito de não terem um espaço dentro da escola para discutirem a área pedagógica.

Não existe uma ponte entre o que eu faço e os outros professores fazem e os técnicos, não há uma troca e tudo fica muito isolado... eu sinto necessidade

de participar de cursos onde se discuta a educação especial porque é uma maneira da gente estar se reciclando é importante estar se atualizando. Eu gostaria muito de ver alguém que trabalha com o construtivismo com D.M; minha sala não é um ambiente alfabetizador, eu trabalho com o construtivismo, mas eu sei que não é assim."

"Eu sinto necessidade de me reciclar dentro da educação especial."

"Precisamos nos reciclar sempre. A gente precisa brigar, lutar para eles se lembrarem da gente, a gente vai na secretaria brigar que tem que ter mais cursos pra educação especial, aí eles marcam um cursinho, aí vem uma dona chata e vomita um monte de coisas e a gente não pode abrir a boca. Eu tenho 25 anos de Educação especial, mas a gente aprende sempre."

Percebemos por esses relatos que as professoras sentem necessidade de estarem se atualizando, pois a única experiência que elas têm é o contato com seu próprio trabalho, pois, inclusive, a escola não promove momentos de discussão da prática pedagógica, então, a sensação é de total isolamento. "As próprias reuniões pedagógicas, assistemáticas e de caráter administrativo, deslocadas para fora do horário de aula, não constituem oportunidade de contato e troca de idéias entre elas" (Andaló, 1995: 174).

À medida em que há interação entre a pesquisadora e a professora, esta explicita "sua solidão profissional, ao mesmo tempo em que demonstra uma disponibilidade em rever-se e atualizar-se, buscando no outro a legitimidade de suas dúvidas" (França, 1990: 138). Este aspecto, como nos lembra França, abre novas possibilidades de rever os cursos de formação em serviço. Ou ainda, por que neste município não há cursos na área de Educação Especial? Por que os profissionais envolvidos nesta área são tão esquecidos pelos Órgãos responsáveis pela Educação?

Percebemos, que por um lado, mesmo sendo habilitadas, estas professoras não participam de discussões atuais a respeito de novas perspectivas teórico-metodológicas que envolvem a educação de deficientes mentais. Por outro, o fato de serem habilitadas não tem facilitado a dinâmica de um trabalho alternativo com estas pessoas. Mais uma vez nos perguntamos, qual a diferença entre um professor Habilitado de um não Habilitado em Educação Especial?

É evidente que tais condições de trabalho indicam o abandono e a desvalorização a que se acham relegadas estas instituições públicas, desestimulando tanto os alunos quanto as educadoras [...] alienadas em sua atividade, alienadas das outras pessoas, imersas na 'particularidade', aprisionadas, como diz Agnes Heller, ao seu 'pequeno mundo', essas professoras debatem-se com dificuldades e problemas, dos quais têm consciência fragmentária e parcial, não encontrando perspectivas nem explicações viáveis de saída" (Andaló, 1995: 176)

As professoras entrevistadas demonstram algumas justificativas do não investimento nesta área, vide anexo, por isso, percebemos que há uma certa percepção da posição que a Educação Especial ocupa no município.

Aparece novamente mais um problema tanto na rede regular de ensino, como nesta instituição especializada em Educação Especial, referente à organização do trabalho pedagógico, aspecto este que explicita, mais uma vez, a similaridade entre o ensino regular e o especial.

Se há alguma organização do trabalho pedagógico neste Centro, ocorre de maneira superficial, pois raros são os momentos, organizados e coletivos, em que se discutam as experiências pedagógicas de sala de aula, bem como questões atuais a respeito do processo ensino-aprendizagem. Nosso questionamento, então, volta-se para “quais os efeitos, para um professor, que não reflete sobre sua prática pedagógica? Quais as consequências desta falta de reflexão para o processo educacional? Qual a importância de se organizar o trabalho pedagógico”?

Talvez a resposta para estes questionamentos estejam explicitados pela porcentagem da evasão, bem como, do fracasso escolar ou até mesmo

pelo número reduzido de indivíduos que chegam a cursar o terceiro grau. No que diz respeito à Educação Especial, especificamente deste Centro, esta falta de reflexão talvez esteja evidenciada nas opiniões fatalistas e na visão pessimista no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do Deficiente Mental. Da mesma forma, quando nos deparamos com alunos "copistas", expressão usada por várias professoras entrevistadas, que mediante qualquer atividade que demande algum tipo de reflexão, estes alunos se acham incapazes de realizar e, quando o fazem, encontram inúmeras dificuldades, em consequência do hábito constante de realizar cópias.

Atualmente, trabalhando com alfabetização de deficientes mentais, nos deparamos com esta questão, pois alguns alunos, diante de atividades gráficas ou de jogos que demandem um exercício maior de reflexão e raciocínio, se recusam a realizá-los.

Nosso objetivo maior tem sido, através, das atividades pedagógicas, fazer com que o aluno resgate sua capacidade de criação que vem se perdendo ao longo dos anos na instituição especial. No entanto, como qualquer educadora, esbarramos com nossas próprias limitações e dificuldades que encontramos em sala de aula para promover um ensino de maior qualidade a esses alunos.

Neste sentido, sentimos falta de um espaço onde possamos trocar idéias e experiências com outras educadoras a fim de organizarmos nosso trabalho, pois acreditamos que esta organização nos auxiliaria no aprimoramento de nossa prática pedagógica.

De acordo com Nascimento :

[...] "essencialmente, o sucesso dos processos escolares depende, em larga medida, da organização do trabalho na escola e, em particular, da gestão das atividades de ensino em sala de aula. A formação do professor só se tornará eficaz se ele tiver a consciência de que vai poder utilizar os conhecimentos adquiridos numa estrutura organizacional que lhe proporcione o ensino necessário para o desenvolvimento de suas atividades educativas... é importante assinalar que as atividades pedagógicas possam trazer à tona uma certa comunidade de objetivos, de interesses e de atitudes. A discussão de questões dessa natureza poderá favorecer uma certa diversificação dos modelos e práticas pedagógicas, uma certa abertura a correntes de pensamento, ainda marginais entre os professores, uma certa redução dos assuntos burocráticos que geralmente centralizam as discussões nas reuniões". (1997: 57-58).

Organizar o trabalho pedagógico, é o aspecto mais importante na escola, para reflexão da própria prática, neste sentido, ressaltamos a contribuição que os pressupostos construtivistas trazem para repensar a Educação. Este novo norte dado à Educação através do construtivismo traz à tona uma nova finalidade à Educação, tão negada pelos métodos tradicionais ou seja, "formar homens que sejam capazes de pensar e decidir seus próprios caminhos, de forma independente" (Rosa, 1994: 36).

Tentamos, na análise rever a formação destas professoras e notamos que a maioria das academias não abordaram a teoria psicogenética no trabalho com deficientes mentais. E a instituição e os órgãos educacionais deste Município têm se preocupado em investir na constante formação da professora de Educação Especial? E nós, professoras, o que temos feito e o que estamos reivindicando para não ficarmos à margem do processo educacional? Estamos atentas ou não às transformações da sociedade? Até quando ficaremos esperando alguma transformação na Educação Especial?

A necessidade de mudança dentro da Educação Especial se faz urgente e, talvez, como o desenvolvimento das estruturas mentais da criança deficiente se faz morosa, assim também ocorram as mudanças necessárias nesta área, que há tanto tempo ficou relegada à margem do processo educacional, mas de acordo com Barm (1986) citando Marx;

"[...] todas as relações fixas, enrijecidas, com seu traço de antigüidade e veneráveis preconceitos e opiniões, foram banidas; todas as novas relações se tornarão antiquadas antes que cheguem a se ossificar. Tudo que é sólido desmancha no ar [...] e os homens finalmente são levados a enfrentar [...] as verdadeiras condições de suas vidas e suas relações com seus companheiros humanos" (1989).

4.3. Os alunos e suas famílias: os grandes responsáveis pelo baixo rendimento escolar

Ao invés de a família ser um grande aliado do professor em relação ao seu trabalho com os alunos deficientes mentais, esta se tornou, para as professoras entrevistadas, a causa principal, paralelamente ao problema da própria deficiência, responsáveis pelo baixo rendimento escolar de seus alunos.

Esta foi uma das questões que mais instigaram as professoras e, antes de responderem diziam que o baixo rendimento escolar se dava em virtude de os técnicos, principalmente os psicólogos, não desenvolverem um trabalho sistemático com os alunos. Reclamaram da falta de reconhecimento pelo trabalho por parte da direção da escola, da falta de integração entre os próprios professores, no entanto, a falta de apoio familiar foi classificado como principal responsável pelo baixo rendimento. Somente uma, das dezoito professoras entrevistadas atribuiu à metodologia inadequada do professor, a responsabilidade pelo baixo rendimento escolar e relatou; *" eu acho que se meu aluno está indo mal, o problema é meu e, talvez se eu mudar de metodologia isto pode ser amenizado...atualmente, eu tenho procurado me*

inteirar com o construtivismo e eu estou achando que as crianças rendem mais, apesar de eu nunca saber se estou certa ou não".

A baixa frequência do aluno foi indicada como uma das causas principais do baixo rendimento. Vejamos o relato da professora.

"Eu sou exigente, a frequência do aluno é insatisfatória, a manutenção familiar deste aluno é insatisfatória, não corresponde ao que você tanto trabalha com o aluno. O contexto familiar e o contexto escolar não falam a mesma língua; eles não batem. Eu fico quase o tempo todo trabalhando A.V.D, você acha que um aluno deste que a mãe não controla em casa tem condições de aprender? Trabalhar assim eu acho que a gente merece o céu, você não acha?"

A grande parte das professoras, como percebemos pelos relatos, trabalham com o conceito de família pré estabelecido, imposto por valores dominantes, transmitidos pelos meios de comunicação, religião; ou seja, trabalham com o conceito de aluno ideal e não com o aluno real que está em sua sala de aula. Esses relatos, inclusive, denotam um certo preconceito em relação à constituição familiar.

Neste sentido nos salienta Andaló

"[...] apoiadas por um discurso 'pseudocientífico', que se constitui no que Gramsci chama de senso comum, as docentes depositavam sobre os educandos grande parte da responsabilidade pelo seu fracasso. Pondo-os como culpados pela situação existente deixavam muitas vezes de questionar seu papel de educadoras". (1995: 179).

No entanto, há uma grande preocupação por parte de muitas professoras com respeito ao baixo rendimento do aluno, mas muitas delas não sabem mais de quais recursos se utilizar para que seu aluno consiga resolver as questões propostas pelo conteúdo.

Disse-nos uma professora "eu tento de tudo pro meu aluno responder, mas tem uma hora que ele não vai e eu não sei mais o que fazer, às vezes eu fico desesperada, mas eu não sei fazer diferente daquilo, por isso é que eu reclamo por uma coordenadora para o setor, porque se tivesse uma, me orientando, me trazendo informações, o meu trabalho renderia muito mais".

No mesmo local, há pensamentos divergentes, contraditórios, ambíguos; pensamentos fatalistas e outros com desejo de buscar o novo. Pólos distintos, porém necessários para fazer da escola um local mais prazeroso, onde as relações opressivas e de dominação dêem lugar ao diálogo, a fim de torná-la um local mais democrático.

“Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende para um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem as massas enormes e ilimitadas de sentidos esquecidos, porém nos momentos determinados do desenvolvimento posterior do diálogo, no processo, serão recortados e reviverão em um contexto e num aspecto novo. Não existe nada morto de uma maneira absoluta: cada sentido terá sua festa de ressurreição. Problema do grande tempo” (Bakhtin apud Kramer, 1994: 81).

4.4. A Professora de Deficiência Mental e sua relação com os pressupostos construtivistas.

As professoras entrevistadas, quando iniciamos o assunto sobre os pressupostos construtivistas na educação escolar do deficiente mental, demonstraram várias reações, algumas ficaram surpresas com o tema, outras questionaram o próprio trabalho e houve aquelas que não se dispuseram a falar muito sobre o assunto.

Este assunto foi o mais polêmico de todos os outros abordado até então, pois houve diversas reações, desde aquelas que demonstraram descaso sobre o assunto até aquelas que quiseram discutir este tema com a pesquisadora durante a entrevista. Uma delas após o término da entrevista disse a pesquisadora " *meu trabalho não pode mais ser o mesmo depois desta entrevista*". Ela nos disse isso em virtude dos questionamentos que, segundo ela, a entrevista lhe proporcionou sobre seu próprio trabalho.

Das 18 professoras entrevistadas, somente 4 dizem conhecer alguma elaboração teórica de trabalhos com deficientes mentais através dos pressupostos construtivistas, estas justificam suas respostas dizendo conhecer bibliografias a respeito, porém ao pedirmos para citar o que conheciam,

somente uma citou o "*livro da professora Mantoan*", as outras disseram apenas conhecer, não respondendo o que conheciam.

Apesar de a maioria das professoras não conhecerem um trabalho com deficientes mentais à luz dos pressupostos construtivistas, elas acreditam que os pressupostos contribuíram para um bom desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do aluno deficiente mental. Houve uma minoria que não acredita, pois disseram que "*este método não é aplicável*", "*porque é difícil quebrar os hábitos*", "*porque é preciso mesclar Piaget com outra linha teórica*".

Abordando este tema com as professoras entrevistadas nos foram proporcionados momentos em que pudemos perceber que a grande maioria das professoras que trabalham neste Centro de Educação Especial, apesar de terem participado de vários cursos em que se discutia o construtivismo na educação, utilizam-se de noções como "o método construtivista", "o construtivismo é o método global", "o construtivismo deixa a criança muito solta".

Outro aspecto importante que ressaltamos neste tópico é que, nas entrelinhas da fala de algumas professoras, fica implícito que elas duvidam da capacidade do aluno deficiente mental em enfrentar desafios, por isso, a

deficiência aparece, embora oculta, como principal responsável pelo não aprendizado, então espera-se que o aluno, de antemão não irá aprender.

No entanto, outras professoras, explicitam a preocupação com o destino educacional de seus alunos, bem como, descrevem sua necessidade de estarem mais integradas às discussões sobre educação especial.

Vejamos a opinião das professoras a respeito do construtivismo e a educação do deficiente mental.

"A criança comum está mais motivada, não que os nossos sejam coitadinhos, que eles não tenham interesse, mas a própria condição deles levam eles a desacreditarem na sua capacidade... pelo pouco de experiência que eu tenho(a não ser que você comece trabalhar desde pequeno), mas com a clientela que eu tenho é difícil quebrar os hábitos inadequados da criança. Até no colégio particular eu tive que trabalhar com o método tradicional para eles terem mais segurança. Eu acho que o construtivismo exige muita dedução transferência e eles tem muita dificuldade de transferir."

"Eu posso tá falando besteira, mas eu acho que a proposta construtivista exige um raciocínio lógico e se a criança tem algum comprometimento isso

fica difícil. Minha classe consegue dar respostas, mas dependendo da clientela não adianta jogar desafios porque eles não vão dar respostas... Eu não sei se a proposta funciona ou não com DM. Eu nunca trabalhei o construtivismo com DM. Até é uma falta de preparo para se trabalhar com isso; as vezes a gente não quer enxergar que as coisas não estão indo bem, pode até ser medo de falhar, medo da mudança, medo de errar."

"O início do trabalho tem que ser construtivista ai depois eu respeito o desenvolvimento dele. Porque se o aluno não se interessa mais pelo método global (construtivismo) eu vou ver o que serve pra ele até ele estabelecer a rotina de aprendizagem, mas o construtivismo está sempre presente."

"Eu vou ser sincera... eu não conheço a teoria construtivista... A criança deficiente não consegue construir o conhecimento sozinha, então a gente não pode deixá-la contruir sozinha, por isso eu acho mais difícil com o DM porque eles demoram muito para aprender e dar respostas então a gente fica ansiosa. Eu acho que a gente não trabalha com o construtivismo por desconhecimento... Como eu vou falar de uma coisa que eu não conheço, eu acho que é um trabalho válido, talvez seja o mais adequado, talvez seja o caminho pra gente que está perdida."

"Eu não vi muito a respeito. Então pra gente trabalhar com segurança com o construtivismo é preciso estudar, ter orientações e eu nunca tive isso."

"A gente tem que saber a fundo sobre o construtivismo para se trabalhar com ele, mas eu não sei... eu acho que a partir do momento em que você sabe aplicar o método ele dá certo, senão... Eu mesmo obtenho muito resultado com o método tradicional e vou continuar me utilizando dele."

"Eu não sei trabalhar com o currículo construtivista. Eu não sei por que eu não aprendi e não há ninguém que nos passe essas informações. Eu acho que é justamente o construtivismo que falta para melhorar nosso trabalho... Eu acho que dentro dessa linha a gente deixa a criança mais solta e através das respostas delas direcionamos nosso trabalho, e não ao contrário como a gente faz, ou seja, a gente tem um objetivo e quer que ela atinja aquilo e muitas vezes aquilo não interessa a ela e a gente continua insistindo."

A preocupação central nas obras de Piaget, como já dissemos anteriormente, foi como se processa o conhecimento na criança, por isso ao elaborar sua teoria não se preocupou com a Educação. Pesquisas que o sucederam, trouxeram novas reflexões para o campo educacional, então o construtivismo não se constitui de métodos e técnicas, ao contrário, dá

subsídios ao professor para conhecer o desenvolvimento da criança sob uma perspectiva mais dinâmica.

Nesta linha teórica, ao contrário do que muitas professoras deste Centro Educacional pensam, não exige a participação do professor no processo de ensino-aprendizagem, como dissemos no Capítulo I, mas o coloca como agente participativo e um dos responsáveis por esse processo; a intervenção do professor nas atividades da criança se faz importante e necessária para a construção, na criança, de novos conhecimentos.

"Na perspectiva construtivista, o aluno é o centro... entretanto isto não significa deslocar o professor a um papel secundário...o professor é o centro do processo de ensino. É preciso lembrar que professores e alunos não estão em pé de igualdade. Cabe aos primeiros a direção, a definição dos objetivos e o controle dos rumos da ação pedagógica. O que não significa o exercício arbitrário da autoridade, mas exercício da autoridade de quem, profissionalmente, se responsabiliza pela qualidade de seu trabalho" (Rosa, op.cit: 52).

A fala das professoras entrevistadas oscila entre trabalhar a deficiência do aluno e aproveitar sua capacidade, aspecto este que anuncia novas possibilidades de reconstruir a concepção sobre deficiente mental.

Algumas professoras acreditam que, a deficiência mental da criança, que lhe é estrutural, a impeça de raciocinar com lógica e de realizar atividades que exijam generalizações, transferências e deduções.

Vimos anteriormente que pesquisas, como a de Inhelder, demonstram que a criança deficiente mental pensa com lógica, embora seu raciocínio seja mais lento e Mantoan nos alerta para o seguinte :

"[...] convém contudo salientar que o funcionamento mental deficitário não configura o retardo em si mesmo, que é de natureza especificamente estrutural, mas que o desenvolvimento intelectual interfere nesse funcionamento, dirigindo-o para desempenhos mais eficazes ou menos eficazes do sujeito, pela atenuação ou acentuação de características tais como: lentidão na obtenção e tratamento das informações extraídas do meio, recalque das fontes de conflito, dificuldades de generalização e outras. Essas particularidades funcionais assinalam a necessidade de se compreender e explicar a deficiência mental para que se possa atuar no sentido de minimizar seus efeitos ou mesmo eliminá-los definitivamente" (1991: 52).

Este bloco de entrevista nos fez constatar, que a dificuldade de se trabalhar com os pressupostos construtivistas, não se dá somente na educação escolar do deficiente mental mas, de maneira implícita, esta dificuldade também aparece ao se falar na educação de crianças comuns.

Das 18 professoras entrevistadas, 14 consideraram que os pressupostos construtivistas contribuiriam para um bom desenvolvimento cognitivo no deficiente mental e, 4 acreditam que não, no entanto, ao perguntarmos qual a linha teórica que elas privilegiavam no trabalho em sala de aula, muitas não souberam responder ou falavam sobre outros assuntos. Vejamos o que nos falam algumas professoras a respeito da linha teórica abordada, por elas, em sala de aula.

"Eu não pego o construtivismo de cabo a rabo, mas ele tem uma força de mais de 50%. Às vezes inicia-se o trabalho com o construtivismo, aí ele não vai, aí adota-se o método tradicional e ele deslança, mas eu não fico só aí não. O construtivismo é o ponto de partida."

"Eu não tenho uma linha teórica, mesmo porque eu não acho certo; eu acho que devemos ser ecléticas. Se alguma coisa vai dar certo para minha classe eu não quero saber que linha teórica é. Se o objetivo é alcançado, ou seja, alfabetização, a linha não me interessa... É um pouquinho de cada."

Também nos deparamos com posturas explícitas e coerentes como desta professora:

"Eu só trabalho em cima do que eu sei, e eu só sei trabalhar com o método tradicional. Eu não me arrisco trabalhando com métodos que eu não domino porque não quero brincar com a educação do meu aluno."

A escolha de uma linha teórica implica em uma determinada visão de homem, de educação, de sociedade, de uma postura frente ao aluno, no compromisso de quem a adota. Neste sentido, é possível a um professor ser eclético? Como trabalhamos com o conhecimento? É possível mesclar linhas teóricas? Ou por trás de toda prática há uma teoria?

Becker, analisando a relação que tem o professor com o instrumento de seu trabalho, o conhecimento, nos diz o seguinte

"[...] o professor conhece uma ou mais áreas do conhecimento. Ao ser perguntado, porém, sobre a natureza desse conhecimento, reage, meio espantado, porque a pergunta é inusitada. O professor ensina conhecimento mas, ao ser perguntado sobre o conhecimento, espanta-se como se a pergunta não fizesse sentido ou fosse descabida. Ao responder sobre 'o que é conhecimento', responde ao nível do senso comum, isto é, como qualquer pessoa que só utiliza sua inteligência para resolver problemas do cotidiano." (Op. cit.: 89).

Instrumentalizar o professor teórica e metodologicamente constitui-se tarefa difícil, porém necessária para a constante reflexão do trabalho docente, isto, talvez trouxesse à professora a possibilidade de estar

dando " conta das qualidades e dos limites de sua prática". No entanto, os órgãos responsáveis pelos cursos de formação em serviço deste Município, têm proporcionado este tipo de reflexão àquelas professoras entrevistadas? Tem aquelas professoras lutado para não ficarem à margem do desenvolvimento educacional? E a escola tem sido um local onde estas reflexões ocupem a lista de prioridades?

No intuito de verificar se há realmente contradição entre teoria e prática, buscamos Weiz e ela nos aponta que

" a prática pedagógica que o senso comum imagina desvinculada da teoria, nunca o é, ainda que seus agentes assim a imaginem. Há uma teoria da aprendizagem explícita em toda prática de ensino e na própria organização da instituição escolar. Essa teoria não pode estar explicitada mas, conscientemente ou não, ela determina a prática. Porque uma teoria nada mais é que uma hipótese, um conjunto coerente de idéias que no permite interpretar algo sobre o qual precisamos agir. Quando a teoria que dá forma a nossa prática é consciente, podemos criticá-la, questioná-la e transformá-la sempre que a nossa prática nos mostre suas falhas. Quando ela permanece inconsciente ficamos escravos dela pois, por mais que os fatos nos mostrem a inadequação da nossa prática, não podemos transformá-la a não ser superficialmente já que não podemos questionar seus fundamentos" (1988: 39).

4.5. Aluno comum X Aluno deficiente mental, esta divisão existe?

Nosso objetivo com este e o próximo bloco a serem analisados é perceber se as professoras consideram, que a educação escolar destinada a deficientes mentais seja diferenciada daquela destinada à criança comum.

Ao iniciarmos este assunto, a maioria das professoras disseram nunca terem pensado sobre este aspecto e, antes de responderem, necessitaram de um tempo maior para refletirem sobre a questão.

Ao perguntarmos sua opinião a respeito do que seria melhor; trabalhar com alunos deficientes ou alunos comuns, tivemos diversas opiniões, sendo que prevaleceu a opinião de que esta diferença não existia, pois consideram que, embora o desenvolvimento do aluno deficiente seja mais comprometido, os fins educacionais são equivalentes para todas as crianças.

Embora não soubessem explicar, algumas professoras acreditam que o desenvolvimento do deficiente mental apresenta algumas especificidades mas, presenciam em sua prática cotidiana, que estas diferenças não prejudicam o aprendizado. Outras, porém, acreditam que seja mais fácil trabalhar com

crianças deficientes mentais porque são mais disciplinados e a composição destas classes apresenta um número reduzido de alunos. Embora a maioria das professoras entrevistadas respondessem que essa divisão não existe, isto se faz contraditório, se analisarmos outros blocos da entrevista.

Vejamos os relatos abaixo.

"Eu não vejo diferença. com as crianças normais eu também encontro as mesmas dificuldades que tem o deficiente, o que difere é o ritmo de aprendizagem".

"Eu não vejo diferença. O trabalho é uma troca, só assim o trabalho cresce. A diferença é que os alunos comuns aprendem mais rápido, mas o D.M também aprende".

"Eu acho que se a gente tiver um amparo teórico e coordenação eu acho que seria fácil trabalhar com os dois".

"Eu acho bom trabalhar com as duas crianças".

“Eu não vejo diferença porque eu procuro tratar meus meninos aqui como alunos normais, eu não vejo eles com deficiência mas com algumas dificuldades”.

“Eu prefiro o D.M. Pra começar o importante é a disciplina e as crianças D.M são bem mais disciplinadas que as comuns”.

“Eu prefiro deficiente. Eu me sinto mais segura porque minha experiência é maior”.

“Com o D.M porque eu me identifico, eu gosto, eu cresço muito como pessoa, eu acho mais gratificante em termos emocionais e de conquista por ser mais difícil e mais prazeroso.”

Como vimos anteriormente, o deficiente mental apresenta um subfuncionamento mental; este subfuncionamento que é característico da deficiência mental faz com que este sujeito se utilize de suas ferramentas intelectuais de maneira deficitária, se comparado ao comportamento cognitivo de crianças normais da mesma idade. Mas pela similaridade de desenvolvimento das estruturas cognitivas entre normais e deficientes, quando o trabalho pedagógico, intencionalmente provoca o desenvolvimento destas

estruturas, estará contribuindo para que este aluno estabeleça trocas mais significativas e menos incompletas com o meio.(Mantoan, 1997).

De acordo com este pressuposto não há motivos que justifiquem um trabalho diferenciado para crianças deficientes mentais e comuns; principalmente, em se tratando de crianças deficientes mentais leves e moderados.

Conforme a "solicitação do meio", o sujeito deficiente mental tem maiores condições de agir sobre o objeto, e construir as estruturas do conhecimento. Entende-se por solicitação do meio a criação de um ambiente escolar onde as atividades propostas desafiem o aluno a encontrar respostas às situações-problema, cuja intenção é desencadear o processo de equilíbrio. Para que isto seja possível, é necessário que neste ambiente esteja presente o respeito pela atividade espontânea do aluno, que se reduza a autoridade do professor e, na relação professor-aluno, estabeleça-se o respeito mútuo. Neste ambiente, as relações entre os sujeitos são de reciprocidade, não há castigos nem tampouco recompensas e, a interação do sujeito sobre os objetos é facilitada e propiciada pelo arranjo do espaço físico

Na perspectiva construtivista,

"o aluno deficiente mental passa a ser concebido como uma pessoa capaz de se auto construir cognitiva, afetiva e socialmente, na medida de seus próprios recursos... através de uma situação educacional adequada, em que o sujeito interaja com o meio e resolva por si mesmo os conflitos nele instaurados, o aluno deficiente mental torna-se capaz, do mesmo modo que o aluno normal, de objetivar seus conhecimentos, ressalvadas, evidentemente, as limitações impostas pela sua condição de excepcional "(Mantoan, 1989: 14).

Então nos perguntamos, o ambiente institucional e segregado, que distancia as crianças comuns das deficientes é um ambiente propício para trocas de experiências? A instituição é um local onde se leva em consideração a diferença entre pessoas e culturas, aspecto este tão importante ao processo ensino-aprendizagem? Qual é o ganho educacional destes alunos institucionalizados?

Como já dissemos anteriormente, mudanças urgentes na Educação Especial se fazem necessárias, desde os procedimentos pedagógicos predominantes na educação escolar de deficientes mentais, até novas maneiras de conceber a escolarização destas pessoas, questionando se a intitucionalização das mesmas contribui para a conquista do direito à cidadania. No entanto, esta discussão deve atingir tanto os profissionais, também institucionalizados, como aqueles que trabalham na rede regular de ensino.

Como nos diria Giroux, temos que caminhar no sentido de construir uma nova esfera pública; se refletíssemos com este autor a importância de se desenvolver uma teoria crítica e resistência em educação, ele nos diria que

"deve ser enfatizado que o valor último da noção de resistência tem que ser avaliado na base do grau que ela não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, com relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno de poder e determinação social... o conhecimento educacional, os valores e as relações sociais estão agora colocados dentro do contexto de relações antagônicas vividas..."(op.cit: 150-151).

A linguagem , no contexto escolar, assume sua importância à medida que ela faz parte deste cotidiano, muitas vezes, trazendo formas reificadas de pensar e conceber a realidade, no entanto, sua natureza dialética é capaz de possibilitar um certo repensar este cotidiano, aparentemente tão bem estruturado, por isso, a reflexão crítica, juntamente com a linguagem, seria instrumento fundamental na busca de um ambiente escolar mais democrático.

No sentido de nos mostrar o poder de transformação através da linguagem, Bakhtin nos fala que

[...] "o homem do fim da era capitalista está diretamente relacionado com todas as coisas, seus interesses atingem os cantos mais remotos da terra e mesmo as mais distantes estrelas. Esse alargamento do horizonte apreciativo efetua-se de maneira

dialética. Os novos interesses da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que integraram a existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la...a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação"(op.cit: 136).

4.6. Educação ou Educação Especial?

Com vimos anteriormente, a relação da professora habilitada em deficiência mental do CEEEP, com os pressupostos construtivistas se dá de modo lacunar, evidenciando sua falta de preparo para inseri-los no seu trabalho em sala de aula.

Desta maneira, quando perguntamos se seria mais fácil trabalhar com os pressupostos construtivistas na educação escolar do deficiente mental ou da criança comum, tivemos como resposta da grande maioria, que a dificuldade seria a mesma para todas as crianças caso, o professor não estivesse preparado para trabalhar com tais pressupostos.

Dando continuidade a este assunto, perguntamos se elas consideravam Educação diferente de Educação Especial e, se elas se sentiam diferentes das professoras da rede regular de ensino. Da mesma maneira, algumas professoras consideram que, embora a Educação Especial tenha algumas especificidades, o processo educacional não difere. A maioria delas não se consideram diferentes das professoras da rede regular de ensino, pois, compartilham das mesmas dificuldades em relação à Educação.

Abaixo veremos as respostas que obtivemos.

"Eu não acho que são diferentes, porque o objetivo é o mesmo, ou seja de educar a criança. Não me considero diferente das outras professoras".

"Não há diferença, ambas visam à formação do aluno enquanto cidadão; não pode haver distinção. Às vezes, sim",

"Não há nenhuma diferença. Não me considero diferente das outras professoras".

"Não, ambas fazem parte de um todo. A educação especial tem suas especificidades, mas não é diferente. Quanto mais se coloca a Educação Especial como diferente mais ela fica diferenciada. Eu não me considero diferente das outras professoras porque as dificuldades são as mesmas".

"Não, a Educação Especial merece maior atenção, mas não há diferença. Eu me considero diferente das outras professoras porque acho que eu tenho mais conhecimento, eu consigo compreender o que elas não conseguem a respeito do D.M. Eu consigo perceber coisas que elas não percebem".

"Não, porque os fins e objetivos educacionais são os mesmos, o que difere são os meios para se alcançar os objetivos. Não me considero diferente porque o objeto que trabalhamos é igual".

"Sim, há algumas especificidades dentro desta área (fono/fisio). Eu me sinto diferente das outras professoras porque me acho tão estigmatizada quanto os alunos, somos vistas como missionárias".

"Não, eu até acho que as crianças deveriam estar em escolas comuns e não separadas. Não há diferença nenhuma. Eu me considero diferente das outras professoras, a gente tem alguma coisa a mais. Eu acho até que a gente deva ter uma certa tendência para este trabalho. Se coloca uma criança D.M em classe comum as professoras nunca sabem como agir".

Embora as professoras entrevistadas considerem que não há diferença entre Educação e Educação Especial, notamos que, no contexto educacional, a Educação Especial aparece como um fragmento, uma vertente da Educação, estruturando-se desta forma, nos próprios cursos de Pedagogia, um período somente destinado para a formação do professor habilitado em Educação Especial, seja na área mental, física, auditiva ou visual, evidenciando, desta forma, a fragmentação do ser humano, neste caso tanto do aluno quanto do professor.

Kassar nos lembra de que

"a sociedade dividida em classes antagônicas em relação à produção material, produzindo e sendo produzida por um pensamento fragmentado (pensamento tradicional), tem como uma das características a alienação dos produtores de conhecimento em relação ao trabalho global de produção, pelo excesso de especialização e especificação"(1993, 21).

Embora, na fala das professoras, especificamente neste bloco não apareça esta fragmentação, percebemos que ela aparece no decorrer de toda pesquisa. No entanto, não devemos culpar estas professoras por suas concepções, mas ir em busca de uma educação para todos, em que a diferença entre os alunos não realce maneiras distintas de se trabalhar com eles, mas que seja o aspecto principal para novas formas de conceber o conhecimento.

As mudanças na Educação são lentas e gradativas e para que elas ocorram é necessário uma certa ruptura com um passado tradicional na busca do desconhecido, do novo ou, como nos diz Rosa

"muitas inovações se operam sem que se altere o essencial. O movimento de mudança, ao contrário implica radicalidade, isto é, implica ir a fundo em busca das raízes [...] por isso mesmo, este esforço solicita a firme disposição de rever, seriamente, o conjunto de crenças que sustentam as orientações que servem como referência à ação" (op.cit: 19).

Para Giroux tais mudanças podem acontecer a partir do momento em que se crie no ambiente escolar , o que ele chama de "resistência em educação" em que possamos trazer à tona o constituído e fazer da escola um local onde a reflexão sobre os caminhos educacionais, o currículo, a cultura e a pluralidade estejam presentes.

Neste sentido, segundo este autor:

... "a pedagogia radical deve ser um ponto de partida na natureza contraditória da escolarização, como uma chance de forçá-la a criar condições para uma nova esfera pública... a tarefa de educadores radicais deve ser organizada em torno do estabelecimento das condições ideológicas e materiais que capacitam os homens e mulheres das classes oprimidas a reivindicar suas próprias vozes... é uma forma de bravura que tem por objetivo explodir as reificações mitos e preconceitos" (op.cit:158).

4.7. A Religião e o trabalho da professora com Deficientes

Mentais.

Antes de elaborarmos o roteiro para a entrevista desta pesquisa, já havíamos observado que, neste Centro de Educação Especial, a religião era muito presente na vida das professoras. Havíamos observado que, em vários murais de recados continham frases de cunho religioso, na sala de aula de uma professora havia vários livros espíritas e que, grande parte das professoras participam de grupos religiosos, sejam católicos, protestantes ou espíritas.

Estas observações nos inquietaram e, por isso, resolvemos averiguar, através da entrevista, se a religião exerce alguma influência no trabalho pedagógico realizado pelas professoras com deficientes mentais.

Não temos a intenção de questionar o credo das professoras, nem mesmo discorrer se a religião é formadora ou não de opiniões e conceitos no indivíduo, mas, por um lado, explicitar que a escola é um local de inúmeras contradições, por outro, averiguar em qual patamar está situada a Educação Especial neste Centro.

Quando iniciamos esse assunto, algumas das professoras entrevistadas ficaram surpresas com a pergunta pois não concebiam a idéia de que a religião pudesse trazer alguma contribuição para o trabalho pedagógico, pois acreditam que este deva ter um caráter científico, porém, a maioria das professoras nos respondeu que a religião contribui muito para o trabalho com deficientes mentais.

A religião das professoras varia entre a católica praticante e não praticante, adeptas ao espiritismo e evangélico; porém algumas nos responderam que não têm religião, mas são tementes a Deus.

Vejamos o que nos falam as professoras sobre seu trabalho e a religião.

"Não tenho religião sou espiritualizada. Não tem nada a ver. Se a religião auxilia, eu encararia isso como um Karma e isso é um trabalho científico."

"Eu acho que a religião auxilia no meu trabalho porque a gente tem que acreditar em alguma coisa..."

"A religião auxilia porque temos que acreditar em alguma coisa para acreditar no que a gente faz."

"Eu acho que não tem nada a ver, o que auxilia no trabalho é a formação como pessoa."

"Eu acho que sim; porque levar um conforto, respeitar a pessoa...É acreditar em alguma coisa. E passar esse amor, histórias da Bíblia para os alunos é muito interessante."

"Eu acho que auxilia porque faz com que você respeite mais o indivíduo. São almas comprometidas, uma oportunidade de reparos de dívidas, passaram a ser trabalhadas por mim. Então eu junto minha parte humana, religiosa e científica."

"Eu acho que sim porque eu preciso ter fé naquilo que estou fazendo; é Deus que vai me ajudar a ter idealismo e estímulo para me dar vontade de trabalhar."

"Eu acho que a religião auxilia no meu trabalho. O fato de eu acreditar em reencontros (reencarnação) o fato de eu ter oportunidade de trabalhar com eles é um privilégio, eu poder estar ajudando eles, eu acho que é uma

missão, eu faço da minha profissão uma maneira de agradecer a Deus por estar trabalhando com eles."

"Auxilia porque faz a gente refletir, se auto-analisar se o que está fazendo é correto ou não."

"Auxilia, porque a minha maior arma é o amor e paciência que eu passo para as minhas crianças, é isso que ajuda a desenvolver meus conteúdos."

Percebemos por esses relatos, que não podemos eximir a escola de discussões que a caracterizam como um local contraditório e Kassar nos lembra que

"[...] pelo próprio movimento contraditório da sociedade, é necessário reconhecer o espaço também contraditório de embate social dentro da instituição escolar, e abordar a escola como um local privilegiado de conflito social" (1993; 84).

Por isso, ao mesmo tempo, aparecem no mesmo espaço escolar, visões que acreditam que a religião auxilia no trabalho com deficientes mentais, assim como aquelas que encaram que este trabalho deva ser científico.

Outro aspecto que devemos salientar nesta análise , e que nos inquietou face às respostas, é que a maioria das professoras, não sabem qual linha teórica respalda seu trabalho, pois isto seria o principal instrumento científico para o professor questionar, analisar seu trabalho e buscar possíveis soluções para os problemas que aparecem no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, no durante as entrevistas, consideram exercer um trabalho isolado pois não têm acesso às informações recentes sobre a educação especial, reclamam da falta de investimentos na formação do professor especializado, algumas se consideram ecléticas, quanto à opção pela linha teórica, e outras têm afinidades com o construtivismo, mas não sabem dinamizá-lo em sala de aula.

Em nenhum momento da entrevista, elas nos disseram que a teoria as ajudavam a questionar e reavaliar seu trabalho, no entanto, para a maioria das professoras entrevistadas, a religião é capaz de proporcionar reflexões a respeito do trabalho pedagógico. Então nos perguntamos; como as professoras desse Centro de Educação Especial estão norteando seu trabalho? Existe cientificidade no trabalho delas ou é um trabalho cujos princípios são do senso comum?

As discussões levantadas neste bloco, nos permitiram averiguar que ao contrário da teoria, a religião está muito presente no cotidiano escolar dessas professoras da mesma maneira que a profissão, muitas vezes aparece como sinônimo de missão.

Isto nos permite perceber que essas professoras trazem consigo concepções de mundo em que elas acreditam, valores que consideram verdadeiros, pensamentos que se constituíram no decorrer de sua existência;

"[...] na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial [...] A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida [...]"
(Bakhtin, Op. cit.: 96).

Disso decorre a necessidade que temos de fazer da escola um local onde o diálogo esteja presente, pois é através dele que temos possibilidade de conhecer o outro, sua história, sua concepção de mundo e como estas se constituíram; conhecer o real professor que está presente na escola, talvez nos auxiliasse a preparar melhor os cursos de formação em serviço e como conduzi-los, pois são esses professores, cujas concepções estão

descritas acima, que, estarão sentados ouvindo e lendo o que julgamos importante que façam com os alunos.

Adverte-nos Kramer

"[...]que julgamos importante o professor ter claro seu papel de explorar a função social da escrita e o gosto da criança pelos escritos... precisamos considerar no nosso trabalho com esses professores, que experiência de leitura eles têm. Senão fica tudo muito difícil: dizemos para que façam uma coisa com seus alunos, enquanto com eles mesmos [...] fazemos outra coisa bem diversa [...] é preciso romper com a prática de sugerir que os professores atuem com as crianças de uma dada forma, enquanto se age com eles da forma oposta" (1994; 148-189).

4.8. Professora ou professor? A Professora fala sobre o Gênero em sala de aula.

Ao inserirmos este assunto no roteiro da entrevista, no primeiro momento, nos veio a preocupação de estarmos desviando do problema desta pesquisa, ou seja, averiguar a formação acadêmica daquelas professoras da área de deficiência mental, bem como sua relação com os pressupostos construtivistas na educação escolar do deficiente mental, no entanto, no decorrer da pesquisa percebemos que, por um lado, este tópico nos auxiliaria na elaboração do perfil da professora que trabalha neste Centro de Educação Especial, por outro, gênero e magistério é uma discussão que sempre esteve presente nas nossas preocupações com a Educação.

Muito antes da realização desta entrevista, em conversas informais com as professoras, algumas delas relacionavam a docência como uma profissão feminina, pois diziam que a mulher traz consigo "instintos maternos" os quais auxiliam no seu trabalho em sala de aula. Essas observações, aliadas à nossa preocupação com o gênero nos fizeram inserir esta discussão no roteiro da entrevista.

Iniciamos a discussão pedindo para que elas opinassem a respeito de quem obteria maiores resultados em sala de aula, ou seja, um homem ou uma mulher. As reações face à pergunta variaram entre risos, inquietações, questionamentos e indiferença. Algumas delas acharam a pergunta sem fundamento, pois consideraram que não há distinção de sexo na obtenção ou não do sucesso em sala de aula, no entanto, ao justificarem suas respostas, atribuíam à mulher a maior facilidade em trabalhar com crianças, pois é dotada de amor maternal e é mais detalhista que o homem.

A maioria das professoras entrevistadas, mesmo desconsiderando o gênero na sala de aula, acreditam que a docência está intrinsecamente relacionada à questão de ser mulher, pois, possui atributos como delicadeza, sensibilidade e meiguice, necessários para trabalhar com crianças. Da mesma maneira, algumas descrevem que os homens não possuem muita paciência no trato com as crianças e, outras, surpresas com a pergunta, disseram nunca ter pensado sobre este assunto pois não lembram de terem visto homens ministrando aulas para crianças, principalmente para deficientes mentais.

Vejamos o que nos falam as professoras a respeito do gênero no magistério.

"A dedicação e o carinho podem estar em qualquer um, ambos podem ser produtivos ou improdutivos."

"Eu acho que a professora obteria maiores resultados em sala de aula, porque a professora é mais dedicada, já tem um instinto maternal de cuidar de crianças e por isso daria mais certo."

"Eu nunca pensei nisso... Hoje em dia se convencionou uma profissão de mulheres, mas eu não acho que deva depender de sexo. Pode ser que pela mulher ser mãe ela tenha maior facilidade de lidar com as crianças pequenas. Eu tô tão acostumada a ver mulher trabalhando com isso que nunca tinha pensado nisso."

"Eu não imagino um homem na sala, porque isso não é comum, eu acho que o homem teria sucesso da mesma forma, embora a mulher é mais carinhosa, mais meiga."

"Os dois, porque não é o sexo que vai influenciar, eu acho que é o profissional que vale. Vai muito de como o profissional quer trabalhar."

"Eu nunca tinha pensado nisso... Eu acho que é uma professora; por exemplo meus alunos, eles tem muita coisa de AVD então eu não sei se um

professor teria esse cuidados. Homem não teria paciência para trocar roupas, limpar xixi... só se fosse afeminado."

"Não tem essa diferença. O que importa é como você trabalha com as crianças."

"Uma mulher... Essa coisa de mãe, né? Mulher é mais sensível, tem mais esse lado de carinho... porque ser professora é ser mãe de maneira diferente. Ela consegue perceber mais, o relacionamento dela é mais íntegro com a criança; a mulher consegue acreditar mais."

"É indiferente porque não depende de sexo, depende da capacidade que o profissional tem de estabelecer um círculo de amizade e confiança que permita ao aluno acreditar no seu potencial de realização."

"Eu acho indiferente, apesar daquela tendência da mulher ser mais metódica, persistente e o homem é mais amplo, não pega as minúcias. A mulher pega mais os detalhes."

"Nunca pensei nisso... Eu acho que não depende do sexo, mas da maneira como se trabalha. Talvez com o homem os alunos teriam mais respeito."

"A mulher é mais criativa, mais humana, mais versátil, tem mais experiência maternal, faz mais parte da gente, temos mais intuição feminina e o homem não tem jogo de cintura. Imagina um homem cuidando de AVD? Eu não imagino."

Embora algumas professoras, ou melhor, uma pequena minoria, acredite que a docência independe do sexo, vemos no relato da maioria das professoras entrevistadas que acreditam que a docência, principalmente aquela voltada ao ensino de primeiro grau, é de responsabilidade da mulher, pois, segundo elas, o sucesso do exercício profissional ou para a grande maioria, dessa "missão", depende dos atributos femininos.

Muitas delas, como percebemos nos relatos acima não haviam pensado sobre a questão do gênero no magistério, aspecto este, que nos faz deduzir que, para elas, o magistério é uma profissão feminina.

As características e contradições do Magistério, decorrentes de sua sexualização como carreira feminina, já foram analisadas em vários estudos como Apple (1988), Barroso (1985), Blay (1973,1975), Bruschini (1977) entre outros.

A partir das entrevistas, observações e bibliografias a respeito de gênero e magistério, podemos considerar que a sexualização no magistério como ocupação feminina, decorrentes de determinantes econômicos, revela-se ou aparece como fato natural em função de exigências que essa ocupação apresentaria e que supostamente se adequam mais ao sexo feminino. Essa adequação baseia-se em estereótipos sobre o que é natural no homem e na mulher, ou em características femininas apreendidas ou induzidas pela socialização.

São tais características e estereótipos que constituem as representações da prática docente: magistério como troca afetiva, identificada com a relação mulher-mãe com filhos, aos quais é preciso dar amor e carinho. Essa identificação do magistério com a doação e vocação traz como consequência a ausência de uma concepção de que o magistério é uma profissão assalariada e que exige competência.

A evasão, fracasso e baixo rendimento escolar são, cada vez mais, assuntos de pesquisas acadêmicas e fazem parte da preocupação das escolas em geral. Por outro lado, o magistério é composto na sua maioria por mulheres e, no caso desta pesquisa, todas as entrevistadas são do sexo feminino.

Então nos questionamos: se nós, mulheres, compomos o quadro do magistério, o que estamos fazendo em nossa sala-de-aula que não estamos conseguindo diminuir os índices do fracasso e do baixo rendimento escolar? Será que estamos faltando com amor e carinho aos nossos alunos ou está nos faltando encarar nossa profissão com mais profissionalismo?

Acostumadas a encarar alguns fatos como naturais, magistério e mulher, por exemplo, como vimos nas entrevistas, as mulheres deste Centro de Educação Especial, talvez considerem natural o aluno deficiente mental não apresentar um bom rendimento escolar, como vimos anteriormente.

No entanto, assim como a concepção sobre gênero e magistério é historicamente construída, a baixa expectativa frente ao desenvolvimento escolar do deficiente mental, bem como, a concepção que muitas têm a respeito desses alunos, também são constituídas ao longo do processo histórico e social; fatos estes que nos permitem acreditar que tais concepções podem ser reconstruídas coletivamente.

Adverte-nos Kramer :

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conversar com as professoras a respeito da Educação e questões afins foi um dos momentos mais preciosos desta pesquisa, pois pudemos compartilhar suas ansiedades e necessidades; presenciar o comodismo e fatalidade acompanhando o cotidiano escolar, mas, também professoras comprometidas com sua profissão, bem como, inquietas com o futuro educacional de seus alunos deficientes mentais.

Professoras que trabalham conformadas com as poucas respostas que seus alunos emitem e aquelas que buscam proporcionar ao aluno condições para que ele se desenvolva afetiva, cognitiva e socialmente.

A escolha da técnica de pesquisa permitiu nos aproximar um pouco do professor que lá está e também nos fez perceber a necessidade que têm aquelas professoras de falar a respeito do seu trabalho e de suas expectativas profissionais.

Sabemos que a formação do professor, em nível de graduação, não é o único fator responsável por possíveis transformações no ambiente escolar, principalmente, no que se diz respeito à qualidade de ensino. No entanto, para esta pesquisa tornou-se um aspecto a ser analisado; o tipo de relação que as professoras deste Centro de Educação Especial estabelecem com os pressupostos construtivistas, no trabalho com deficientes mentais.

Este contato com as professoras do Centro de Educação Especial caracterizou o espaço escolar como sendo contraditório, ambíguo e construído historicamente, razão esta que nos aponta a possibilidade de construir, coletivamente, um espaço mais democrático, onde o diálogo faça parte das relações estabelecidas entre os diversos segmentos da escola, para que tenhamos a oportunidade de resgatar e divulgar a importância do papel do professor de Educação Especial, tanto na Instituição, como no Ensino Regular.

Para que isto aconteça, é necessário que nos tornemos sujeitos críticos e criadores da nossa História, de nossa existência material e social. Mais que isso, é preciso que as professoras deste Centro sintam-se capazes de sair tanto de um espaço opressor e omissor como criar um espaço crítico e participativo.

Em outras palavras, está em nossas mãos, tanto a possibilidade de constituirmos uma escola onde nosso trabalho pedagógico possa detonar a capacidade de reflexão de nossos alunos, como de mantermos posturas fatalistas frente ao seu desenvolvimento.

A entrevista nos revelou que a formação acadêmica daquelas professoras pouco possibilitou o contato com pressupostos construtivistas na educação escolar de deficientes mentais, bem como os cursos de formação em serviço não promovem encontros onde se discuta a Educação Especial.

Estes aspectos não são os principais responsáveis pela formação do professor, mas a falta deles dificultou e dificulta uma relação científica com os pressupostos construtivistas. Muitas delas nos revelaram que em seu curso de Habilitação em Deficiência Mental, não se discutia a teoria de Piaget, tampouco sua viabilidade com deficientes mentais, outras afirmam terem tido um contato muito superficial com tais pressupostos. Algumas nos revelaram uma certa expectativa e vontade de dinamizar tais pressupostos em sala de aula, mas a falta de compreensão sobre o mesmo constitui principal empecilho para qualquer mudança de postura metodológica.

Nesse sentido, muitas professoras encontram dificuldades ou até mesmo resistem a qualquer proposta de mudança por não conhecerem o que está por vir e aqui no caso, um trabalho com deficientes mentais à luz dos pressupostos construtivistas, assim é mais seguro ou mais cômodo manter a situação como está.

Por isso a partir das entrevistas, verificamos que o curso de habilitação dessas professoras, segundo a maneira como o perceberam, promoveu uma formação deficitária em relação a propostas alternativas de intervenção pedagógica na atuação com deficientes mentais, como o construtivismo por exemplo.

Percebemos, então, a necessidade, não só de avaliar os cursos que são oferecidos a esses professores, mas oferecer cursos de formação em que estudos recentes sobre o trabalho com deficientes mentais sejam discutidos.

Como, então, exigir uma postura diferente frente a sua prática se não lhes são oferecidas novas possibilidades de atuação? Se almejamos alguma mudança na postura do professor frente aos conteúdos e seus alunos, é necessário que os cursos de formação em serviço e a escola, criem situações

para que os professores possam se instrumentalizar teórico-metodologicamente para que tenham oportunidade de se apropriar do conhecimento pedagógico.

Instrumentalizar o professor não significa impor idéias e práticas tidas como inquestionáveis, mas proporcionar situações em que o conhecimento possa ser o principal instrumento crítico capaz de questionar os pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica.

O apoderar-se do conhecimento pedagógico poderia nos levar a uma constante reflexão sobre os princípios norteadores de nossa atuação em sala de aula, e nesse sentido perceber a favor de quem estamos quando optamos por essa ou aquela metodologia, ou seja, estamos beneficiando o aluno? o sistema educacional? a burocracia? O ato de refletir sobre a ação poderia vislumbrar novas formas de conceber a Educação Especial nesse Centro?

Além disso, também há necessidade de nós, professoras desse Centro, não nos conformarmos em ficar à margem do processo de desenvolvimento da Educação como Ciência e como prática, por isso, se almejamos alguma mudança, temos que contribuir para que isso aconteça.

A respeito de cursos de formação em serviço nos diz Andaló

"[...] os cursos de aperfeiçoamento, pretendendo ser um dos meios de recuperar a competência dos educadores, da forma com vêm sendo oferecidos, têm se mostrado além de dispendiosos, ineficazes. Elaborados à distância da realidade das escolas, partindo das teorias escolhidas pelos técnicos do sistema, acabam se tornando receituários inócuos, de cunho tecnicista, incapazes de transformar de modo efetivo a ação cotidiana [...] faz-se necessário conhecer os educadores, não apenas no seu papel, mas como sujeitos, isto é, como pessoas que organizam sua vida e seu trabalho dentro das condições materiais que cada escola oferece, e que se apropriam, seletivamente, de saberes e práticas, contribuindo para a especificidade de cada uma das instituições" (1995: 188).

Ou, como nos lembra Kramer, é preciso parar de exigir que os professores atuem com seus alunos de uma dada forma enquanto se age com eles de forma oposta.

Posturas fatalistas e acomodadas frente ao rendimento escolar do nosso aluno não estarão ausentes de nossas salas-de-aula enquanto não lutarmos pela nossa formação, pois é um dos únicos instrumentos que temos para não ficarmos à margem do desenvolvimento educacional; principalmente no que se diz respeito à Educação Especial.

Como tornar isso viável? É uma resposta que não temos a pretensão de fornecê-la pronta e acabada, mesmo porque não queremos impor

idéias, pois acreditamos que algumas possíveis soluções são fruto de um processo de discussões e construídas coletivamente. No entanto, a realização desta pesquisa nos permite tecer algumas considerações:

Como vimos anteriormente, o trabalho daquelas professoras entrevistadas constitui-se num empenho isolado na busca de novos conhecimentos quanto à atuação pedagógica com seus alunos. Esse isolamento caracteriza, por um lado, o abandono dos órgãos públicos e do próprio CEEEP, quanto à formação do professor de Educação Especial, por outro, o esvaziamento da escola enquanto promotora de espaços e situações onde os professores possam estabelecer um vínculo entre teoria e prática. Em outras palavras, falta a essas professoras, tempo para estudar e se aprofundar nas novas formas de conceber a educação especial, principalmente, pelo fato de a maioria das entrevistadas trabalharem em tempo integral.

Nesse sentido, torna-se urgente conquistar um espaço dentro da escola onde possamos discutir nosso trabalho para descobrir que fins estamos dando a ele. Enquanto ficarmos preocupadas somente com nossa prática pedagógica e não reivindicarmos um espaço onde tenhamos acesso a novas pesquisas sobre deficiência mental, estaremos omissas quanto à nossa

formação e conformadas com nosso trabalho isolado, pois nossa formação não depende somente dos cursos de aperfeiçoamento.

Esse espaço, dentro da escola, seria uma solução viável para que a atualização dessas professoras, uma vez que, sua grande maioria, supostamente, trabalha oito horas por dia, ou seja, têm seu dia totalmente preenchido pelo trabalho docente. Como viabilizar essas discussões seria uma solução a ser encontrada por todas as professoras interessadas.

A experiência desta pesquisadora, como professoras de deficientes mentais, permite relatar que realizar um trabalho com esses alunos em cima dos pressupostos construtivistas constitui-se uma tarefa nada fácil, pois exige muita leitura, disposição e uma mudança de postura frente ao educando. Quando o trabalho é realizado sem um acompanhamento sistemático, sua dificuldade tende a aumentar, pois, são tantos os desafios que a prática impõe, que desistir seria o caminho mais fácil. No entanto, acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno dentro desta perspectiva, nos impulsiona a buscar as respostas e superar os obstáculos.

A análise de nossa entrevista nos forneceu que muitas professoras resistem em trabalhar com seus alunos à luz dos pressupostos construtivistas

por não acreditarem que esta teoria trouxesse algum benefício para o aluno, no entanto, ao serem questionadas sobre seu conhecimento a respeito do construtivismo, nos forneceram respostas confusas. Talvez essa resistência as impedisse de estarem dispostas a travar algum tipo de discussão a respeito do assunto.

Mas, nos deparamos com muitas professoras que acreditam no construtivismo com deficientes mentais, algumas até acreditam que poderia trazer algumas respostas para a educação especial desse Centro, no entanto, não compreendem seus pressupostos para dinamizá-los em sala de aula com seus alunos.

Por isso não é suficiente acreditarmos nos pressupostos construtivistas, é necessário que aquelas professoras interessadas no construtivismo com deficientes mentais, não aceitem, pacificamente os cursos de formação tal qual eles se apresentam, pois, na maioria das vezes, eles não traduzem as reais necessidades do professor.

É necessário que, por um lado, reivindicemos, não qualquer curso de formação ao Município, mas aqueles que tragam essas discussões e,

por outro, conquistemos um espaço para reflexão do trabalho pedagógico dentro da escola.

No entanto, o trabalho, sem um acompanhamento sistemático, poderia se perder no meio do caminho e, então, estaríamos contribuindo para os modismos pedagógicos. Por isso necessitaríamos de um acompanhamento para o trabalho, realizado por um ou vários profissionais, cuja teoria e prática nos auxiliassem na compreensão das pesquisas de Piaget sobre a Gênese do Conhecimento e dos trabalhos que direcionassem esses estudos à educação de deficientes mentais.

Levantamos através desta pesquisa a relação que as professoras entrevistadas estabelecem com os pressupostos construtivistas, ou seja, a dificuldade que encontram em dinamizá-lo em sala de aula . No entanto sabemos que esta dificuldade não se restringe aos professores especializados mas, extrapola os portões da instituição e atinge o ensino regular; então concluímos que esta é uma dificuldade encontrada pela maioria dos professores que trabalham com Educação.

Além desta questão, nossa pesquisa nos fez questionar a institucionalização destes alunos, pois, como nos demonstraram as várias

pesquisas citadas anteriormente a respeito do desenvolvimento do deficiente mental, estas pessoas conseguem desenvolver-se cognitivamente à medida em que houver momentos para que isto aconteça, aspecto este tão ressaltado por Mantoan quando se refere à "solicitação do meio".

Estas pesquisas trazem a possibilidade de os deficientes mentais estarem incluídos na rede regular de ensino, pois na escola regular as trocas do indivíduo com o meio são mais ricas e significativas se comparadas com a instituição.

Por isso, novas pesquisas apontam para a "inclusão" do deficiente mental na rede regular de ensino. Esta discussão norteou todo este trabalho de pesquisa, por isso o esclarecimento deste conceito se faz necessário para explicitar novas indagações proporcionadas pelo nosso problema de pesquisa.

A noção de inclusão relaciona-se à imagem de um caleidoscópio, ou seja,

"o caleidoscópio precisa de todas as partes que o compõem. Quando algumas delas são retiradas, o desenho resultante é menos complexo, menos rico. As crianças desabroçam, aprendem e evoluem melhor num ambiente rico e variado...o caleidoscópio é circular. Não se encontra nele nem compartimento nem divisão. É a presença de cada um que dá ao

caleidoscópio sua riqueza e suas cores. Cada componente é rico e essencial"(Forest e Lusthaus)

Neste sentido, não há necessidade de o professor ser habilitado para trabalhar com esta ou aquela deficiência, mas seu desafio seria muito maior de acordo com Mantoan (1988), ou seja, "especializar-se no aluno" independente se este é ou não portador de alguma deficiência, pois, de acordo com a concepção de inclusão, TODAS as crianças são especiais.

Especializar-se no aluno se torna um grande desafio para a Pedagogia, pois, como constatamos em nossa pesquisa, as dificuldades encontradas pelas professoras em se trabalhar com os pressupostos construtivistas são as mesmas tanto para dinamizá-los com alunos comuns quanto para deficientes, então percebemos que a Habilitação em Educação Especial, neste caso, está contribuindo, ainda mais, para fragmentar a Educação.

Esta nova concepção de Educação Especial, traz à tona novas formas de conceber os cursos de Magistério de segundo grau, Pedagogia e os Cursos de Formação em Serviço, pois traz um profundo questionamento da escola no sentido de que esta é que deve se adaptar às necessidades dos alunos

e não o contrário como é feito na maioria de nossas escolas, ou seja, o aluno é quem deve se adaptar ao sistema da escola.

No decorrer desta pesquisa tentamos caminhar ao lado das professoras, não só no momento das entrevistas, mas no horário do café, nos corredores, nas reuniões mensais, a fim de melhor explorar o nosso problema.

Nosso intuito, neste momento, é continuar caminhando ao lado das professoras, para que possamos prosseguir buscando respostas para aquilo que parece impossível, ou seja, a educação dos nossos alunos sob novas perspectivas de desenvolvimento, pois, sabemos que esta mudança de perspectiva se faz urgente e necessária.

Por isso, esperamos que esta dissertação não seja percebida somente como um trabalho acadêmico, mas possa contribuir e acrescentar de alguma forma, novas maneiras de conceber a Educação Especial, principalmente pelos profissionais do Centro de Educação Especial "Egydio Pedreschi".

ANEXOS

1. Tabela demonstrativa

Justificativa das professoras do Centro de Educação Especial Egydio Pedreschi por não haver Cursos promovidos pela Secretaria Municipal da Educação na Área de Educação Especial

JUSTIFICATIVAS

Não investem em Educação Especial

Os órgãos da Educação acham que é uma bobagem

Porque somos a minoria

Porque a Educação Especial é recente

Porque os órgãos competentes não possuem nem interesse e nem lucro

Porque há pessoas que possuem uma visão de segregação

Por culpa nossa

Porque as pessoas não estão interessadas

Porque há poucas pessoas desenvolvendo trabalho nessa área

Na Secretaria da Educação não há pessoal habilitado

Fonte: Entrevista realizada com as professoras do Centro de Educação Especial Egydio Pedreschi, no período de outubro de 1997.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Idade sexo
 Estado civil n de filhos

Períodos que trabalha:

diurno vespertino tarde

Grau de instrução:

superior Pós Graduação

Você possui Habilitação em Educação Especial? Qual?

Porque você optou em trabalhar com crianças portadoras de Deficiência Mental?

Qual o setor que trabalha no Centro de Educação Especial Egydio Pedreschi (CEEEP)?

infantil
 escolaridade

Números de anos nos Magistério:

Números de anos em Educação Especial:

Grau que lecionou:

Satisfação Profissional:

Sugestões de mudanças:

SOBRE A FORMAÇÃO

1. Instituto onde se formou:

particular estadual federal

2. Qual a cidade, o tempo de duração, o nome da instituição onde cursou sua Habilitação e, o ano de conclusão?

3. Os conteúdos estudados na Faculdade e os Cursos de Formação em Serviço lhe auxiliam no seu trabalho em Educação Especial no CEEEP?

4. Você considera que os conteúdos estudados referentes a sua Habilitação e os apresentados nos Cursos de Formação em Serviço atendem as necessidades da realidade escolar do aluno portador de Deficiência Mental?

Justifique sua resposta.

5. Na sua Habilitação, deu-se ênfase a um currículo construtivista para se trabalhar com alunos portadores de Deficiência Mental? Se foi abordado, de que maneira foi trabalhado? Da maneira que o assunto foi abordado, este foi interessante para você? Por que?

6. Na sua visão, quais os conteúdos privilegiados na Habilitação para se trabalhar com alunos portadores de Deficiência Mental?

Você encontra dificuldades para colocá-los em prática? Quais as dificuldades?

7. Quando se estudava sobre a Educação Escolar do Deficiente Mental, qual a linha teórica abordada na sua Habilitação? Qual linha teórica você privilegia no seu trabalho em sala de aula? Por que?

8. Avalie sua formação.

SOBRE SEU TRABALHO

1. Você encontra dificuldades e/ou problemas no seu trabalho no CEEEP? Quais?

2. Se você encontra, quem ou o quê você procura para amenizá-las?

3. Você encontra necessidade de um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica no CEEEP?

Sim Não

Por que?

4. Quais são os assuntos abordados nas reuniões mensais realizadas por setor no CEEEP?

5. Você acha melhor trabalhar com alunos portadores de Deficiência Mental ou alunos comuns? Porque?

6. Você considera o rendimento escolar do seu aluno de Deficiência Mental

ótimo bom regular ruim

7. Quando seu aluno apresenta um baixo rendimento escolar, você atribui as causas [Coloque em ordem decrescente, começando da causa mais significativa a menos significativa]:

- problemas familiares
- falta de recursos humanos destinados à Educação Especial
- má administração da escola
- comportamento inadequado da criança
- falta de material pedagógico
- metodologia inadequada
- desatualização do (a) professor (a)
- falta de uma equipe multidisciplinar
- desinteresse da própria criança
- problemas afetivos da criança
- problemas relativos à própria deficiência
- outros, especifique-os

8. Você considera mais fácil trabalhar o currículo construtivista com crianças comuns ou portadoras de Deficiência Mental? Por que?

9. Você considera que o currículo construtivista contribuiria para um bom desenvolvimento cognitivo/ afetivo e social dos alunos portadores de Deficiência Mental?

- Sim Não

Por que?

10. Dê a sua opinião a respeito do trabalho com Deficientes Mentais através de currículos construtivistas.

11. Você conhece a elaboração teórica de algum currículo construtivista no trabalho com Deficientes Mentais?

- Sim Não

Dê sua opinião sobre a aplicabilidade deste currículo com Deficientes Mentais.

SOBRE OS ÓRGÃOS EDUCACIONAIS DA CIDADE DE RIBEIRÃO PRETO

1. Você acha que Educação é diferente de Educação Especial?

- Sim Não

Por que?

2. Qual seu conceito sobre o aluno portador de Deficiência Mental?

3. No trabalho pedagógico em sala de aula com alunos portadores de deficiência Mental, quem você considera que obteria maiores resultados um professor ou uma professora? Por que?

4. Você se sente diferente dos (as) professores (as) da rede regular de ensino?

Sim Não

Se sua resposta for Não, por que você acha que não há cursos nesta área?

6. Você sente necessidade de participar de cursos onde se discuta a Educação Especial ?

Sim Não

Justifique sua resposta.

7. Quando você participa de cursos de Formação em Serviço, estes lhe contribuem de alguma forma?

Sim Não

Quais os mais significativos? [Coloque em ordem decrescente do mais ao menos significativos].

aqueles que propõe mudanças na metodologia do trabalho pedagógico

os cursos teóricos

aqueles que oferecem atividades práticas

aqueles que ajudam na contagem de pontos

8. Você já participou de algum curso de Formação em Serviço onde se discutiu a respeito de se trabalhar os currículos construtivistas com alunos portadores de Deficiência Mental? Se sua resposta for Sim, dê a sua opinião.

OUTRAS QUESTÕES

1. Por que optou por Educação Especial:

vocação

salário

realização profissional

há na família ou amigos portadores de Deficiência Mental

sem alternativa

outros: especifique

2. Qual a sua religião?

Você acha que a religião auxilia no seu trabalho?

Sim Não

Por que?

3. Quais suas sugestões para que ocorram melhorias na Educação Especial dentro do CEEEP?

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, L. (1968). Ideologia e aparelho ideológico do Estado. São

Paulo: Martins Fontes.

ANDALÓ, Carmem S. de Arruda. (1995). Fala professora! Repensando o

aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes.

APPLE, Michael. (1988). Ensino e trabalho feminino: uma análise

comparativa da história e ideologia. Cadernos de pesquisa. v. 64,14-

23.

BAKHTIN, Mikhail. (1992). Marxismo e Filosofia da linguagem. São

Paulo: Hucitec.

- BARM, Marchal. (1986). **Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras.
- BARROSO, Carmem lúcia de M. (1975). A participação da mulher no desenvolvimento científico brasileiro. **Revista Ciência e cultura.** 6 (27).
- BAPTISTELA, A. C. S. (1993). **A produção de conhecimento nas escolas de Magistério.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.
- BECKER, Fernando. (1993). O que é construtivismo? **IDÉIAS**, n.20.
- BLAY, E. A . (1973). O trabalho feminino. **Cadernos CERU.** n.6.
- BRUSCHINI, Maria C. Aranha. (1981). Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. **Cadernos de pesquisa.** n.28.
- _____. (1977). **Mulher e trabalho. Estudos de algumas profissões de nível universitário.** Dissert. Mestr. Ciências Sociais. São Paulo: SP.

_____. (1981). **Vocação ou profissão? Revista ANDE, 1(2).**

BRUSCHINI, C. AMADO, T. (1988). Estudos sobre mulher e educação. Algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de pesquisa, n .64.**

BOURDIEU, & PASSERON, J. **A Reprodução: (1975).** Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CASTRO, Amélia Domingues de. (1974). **Piaget e a didática.** São Paulo: Saraiva.

CONTINI M. L. **Concepções de professores da 1 série do 1 grau do município de Corumbá-MS, sobre o processo de alfabetização.** Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo.

FERREIRA, Izabel Neves. (1993). **Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental.** Brasília: Coordenação Nacional para Integração da Pessoa portadora de Deficiência.

- FRANÇA, Gisela W. "Tia, me deixa brincar!" O Espaço do jogo na Educação Pré escolar. **Mestrado em Educação**. PUC-SP, 1990.
- FURTH, G, Hans. **Piaget na sala de aula**. (1986). Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- GIROUX, Henry. (1986). **Teoria Crítica e resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes.
- GOULART, Iris Barbosa. (1993). **Piaget experiências básicas para utilização do professor**. Petrópolis: Vozes.
- GROSSI, Ester e BORDIM, Jussara (Org). (1993). **Construtivismo Pós-Piagetiano**. Um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis: Vozes.
- KAMIL, C., DEVRIES,R. (1991). **Piaget para educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KASSAR, M.M. (1993). **A Deficiência Mental na voz das professoras**. Dissertação de Mestrado. UFMS.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. (1969). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KRAMER, Sônia. (1994). **Por entre as Pedras: Arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática.

LEITE, S. A. S. (1992). Alfabetização escolar- Repensando uma prática. **Leitura: Teoria e Prática**. 11 (19), 21-27.

LÉLIS, I. A. O. M. (1989). **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. São Paulo: Cortez.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U.

MANTOAN, M. T. Egler. (1987). **Educação de Deficientes Mentais: O itinerário de uma experiência**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas.

_____. (1991). **A solicitação do meio escolar e a construção da inteligência no deficiente mental: uma interpretação**

fundamentada na Teoria do conhecimento de Jean Piaget. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

_____. (1989) **Compreendendo a Deficiência Mental.**

Novos caminhos Educacionais. São Paulo: Scipione.

_____. (1997). **Ser ou Estar, Eis a Questão.** Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA.

NASCIMENTO, Clara G. de Sá Gonçalves. (1997). **Gestão Educacional e Formação de professores.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

PETRUCCI, M. G. R. M. (1996). **A prática pedagógica do professor de 4 série do 1 grau.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança.** (1994). São Paulo: Cortez.

WADSWORTH, J, Barry.(1984). **Piaget para professor da pré escola e primeiro grau.** São Paulo: Pioneira.

WEISZ, Telma. E na prática a teoria é outra? In SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. **Isto se aprende com o ciclo básico. Projeto IPÊ.** São Paulo, SE/CENP, 1986. CENP: São Paulo, 1988.