

A EPISTEMOLOGIA DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS*

Denise De Oliveira Alves¹

Simone Bianchini Canterle²

RESUMO

O artigo visa socializar as reflexões suscitadas pela pesquisa intitulada *A Epistemologia de Professores e Professoras sobre o Processo de Construção do Conhecimento em Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Partindo do pressuposto de que a concepção epistemológica do(a) professor(a) é fundamental para que compreendamos seu encaminhamento metodológico e toda a sua postura frente aos seus alunos, objetivou-se conhecer as concepções subjacentes a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa teve como locus uma escola da rede municipal de educação de Santiago/RS, onde foram entrevistadas quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série). Constatou-se que, em ocasião da pesquisa, a concepção das professoras entrevistadas esteve marcada pela contradição, uma vez que suas concepções ora aprioristas, ora empiristas não se apresentam suficientemente explicativas dos processos de ensinar e aprender de pessoas com necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

This article aims at socializing the reflections from the research entitled “*The epistemology of teachers about the process of the construction of knowledge in students with special needs*”. From the assumption that the teacher’s epistemological conception is fundamental to understand his/her method and attitude towards his/her students, this work is trying to know the underlying conceptions to the pedagogical practices in a inclusion education perspective. This research had as its *locus* a municipal school from Santiago/RS, where four teachers from elementary school (1st to 4th grades) were interviewed. It was found out that the teachers’ conceptions were contradictory, since they were not convincing about the teaching/ learning process of people with special educational needs.

* O referido estudo foi realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Santiago como trabalho de pesquisa financiado pelo PIIC/URI, no período de 08/2001 a 07/2002.

¹ Professora do Curso de Pedagogia da URI - Campus de Santiago - Orientadora da Pesquisa.

² Acadêmica Pesquisadora.

APROXIMAÇÕES INICIAIS

A inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais consiste, sem sombra de dúvida, no desafio maior da Educação Especial nos tempos atuais. Tal perspectiva, quando transposta à prática escolar, tem dado margem a interpretações ambíguas, ou seja, tanto pode significar completar, tornar inteiro, preencher, como pode significar não separar, não segregar, não isolar. Tomando inicialmente o primeiro sentido, Amaral (1994) alerta-nos para a possibilidade de que ele possa conduzir a ações que pretendam “completar a falta”, “tornar inteiro” – isto é, “desconsiderar ou desvalorizar a diferença³, pretender tornar igual ao grupo de referência”. Essa opção, segundo a autora, “esconde em suas pregas a dificuldade em lidar com a diferença, transformando-a em falta, em falha, em incompletude que deverão pois, ser anuladas o mais eficiente e rapidamente possível”. Entretanto, esse mesmo sentido se interpretado adequadamente, pode levar o(a) aluno(a) ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, desde que o “tornar-se inteiro” tome a “si próprio” como referência, ou seja, considerando as limitações do próprio indivíduo e não parâmetros exteriores a si. O segundo sentido (não segregar, estar junto de), refere-se a todas as possibilidades de ter acesso a serviços e relacionamentos sociais, indistintamente.

Frente a estas perspectivas o(a) professor(a), no exercício da docência, deliberadamente ou não, posiciona-se. Ao receber o(a) aluno(a) com necessidades educacionais especiais dirige a ele(a) um olhar, um investimento, um sentimento, uma expectativa. Acolhê-lo(a) como ele(a) é implica concebê-lo(a), em primeira instância, como “legítimo outro⁴”. Carl Rogers, em *Um jeito de Ser*, nos diz que não existe espetáculo mais lindo que um por do sol, principalmente por que quando o admiramos não podemos interferir na intensidade de suas cores, na forma como se distribuem. Não é possível dizer “diminua o tom de laranja, ponha um pouco mais de rosa no canto direito...”. Admiramos o por do sol exatamente como ele é, sem tentar moldá-lo, subjugá-lo a nossa vontade. Será o(a) professor(a) capaz de dirigir ao(a) aluno(a) com necessidades educacionais especiais este

³ Ao fazer uso da terminologia “diferença” no decorrer deste ensaio, desejo com ela designar pessoas com necessidades educacionais especiais que por um impedimento de ordem física, sensorial, emocional e/ou mental não conseguem se beneficiar da escolarização regular sem que, para tanto, recebam um encaminhamento teórico-metodológico diferenciado, de acordo com suas especificidades.

⁴ Termo cunhado por Humberto Maturana em *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

olhar? Que concepções de homem/mulher, sociedade, conhecimento, permeiam e afetam sua percepção?

O(a) professor(a), no convívio com a diferença tem enfrentado algumas barreiras. Pensamos que elas não residem na “necessidade educacional especial” do sujeito, (seja ela de ordem, física, sensorial, mental ou emocional), nem tampouco nas barreiras arquitetônicas (falta de rampas, elevadores, sanitários, telefones.., adaptados), ou mesmo na falta de informação. A maior barreira, a mais difícil de ser transposta é da ordem dos valores, a barreira atitudinal. Esta sim deve preocupar-nos se desejamos que a inclusão aconteça efetivamente. Falta de conhecimentos, técnicas, estrutura, são bem mais fáceis de serem solucionadas, tanto mais difícil, doloroso até, é desacomodar certezas, crenças sociais enraizadas nas concepções, nas ações e no discurso das pessoas ditas “normais”.

Com certeza, os(as) professores(as) construíram, ao longo de seus “ofícios de mestres”, um corpo de conhecimentos que lhes permitia sustentar sua prática. Referências de docência alicerçadas, via-de-regra, em concepções que desprezam, ou, na melhor das hipóteses, não comportam a diversidade. Quiseram, professores e professoras, historicamente, turmas homogêneas, que pensassem, aprendessem, se movimentassem de forma mais semelhante possível. Ao ingressar na escola, os(as) alunos(as) tinham de submeter-se a rituais intermináveis, para se tornarem parecidos(as). O processo de inclusão escolar reverte este paradigma. A escola tem de se preparar para promover o ser humano tal como ele é, sem fragmentá-lo para torná-lo igual. Este paradigma impõe ao(a) professor(a) um revisitar práticas e sentidos que tem marcado o exercício de sua profissionalidade.

Este ensaio pretende suscitar reflexões a respeito da concepção epistemológica de professores e professoras sobre como o conhecimento se constrói no(a) aluno(a) com necessidades educacionais especiais. As discussões aqui socializadas resultam do projeto de pesquisa intitulado *A Espistemologia de professores e professoras sobre o processo de construção do conhecimento em alunos com necessidades educacionais especiais - implicações educativas*, que desenvolveu-se na URI - Santiago, no período de Agosto/2001 a Julho/2002, tendo como órgão financiador o PIIC/URI.

A organização do artigo segue uma sistematização onde se prioriza, inicialmente, uma breve aproximação histórica, buscando identificar os condicionantes histórico-legais que tanto dificultam o trânsito das pessoas com necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar. A seguir, aborda algumas discussões, sempre provisórias, sobre a pesquisa de campo realizada.

Devemos dizer a priori, que as reflexões aqui reunidas se colocam muito mais na condição de questionamentos que de certezas, Como diz Demo(1997, p.18) “se existe alguma coisa permanente em ciência, é a provisoriedade de seus resultados, ou a perenidade do questionamento”.

INCLUSÃO ESCOLAR – BREVE INCURSÃO HISTÓRICA

Um entendimento mais amplo sobre as representações docentes a respeito da construção de conhecimentos em alunos com necessidades educacionais especiais requer uma aproximação, embora breve, com o contexto histórico da deficiência.

Embora não se disponha de dados objetivos a respeito de como se caracterizava a relação entre a sociedade e as pessoas deficientes em Roma e na Grécia Antigas, pode-se inferir, com base em escassa literatura da época, que, na antiguidade, era normal a eliminação de pessoas incapazes fisicamente ou deficientes. Tal postura devia-se ao entendimento de que, nessas condições, não poderiam prover seu próprio bem estar e o de seu entorno. Os povos primitivos acreditavam ainda que as deficiências eram adquiridas como uma forma de castigo dos deuses e por isso, sacrificavam os deficientes como uma maneira de “purificação” da sociedade.

Sabe-se que em Esparta “(...) crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas” (Pessotti,1984:03), ocasionando a eliminação e/ou total abandono dessas pessoas. Tais práticas justificavam-se a partir dos ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da magna Grécia.

Em Aranha (2001) encontramos que, na Idade Média, o advento do cristianismo trouxe mudanças substanciais nas formas de ver e se relacionar com a pessoa deficiente. Em

virtude, pois, da doutrina cristã, as pessoas doentes ou deficientes (físicos, sensoriais e mentais) não mais podiam ser abandonadas ou exterminadas, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humanas.

Dentro desta visão assistencialista podemos situar, segundo Pessotti, (1984), no século XIII, o surgimento das primeiras instituições destinadas a abrigar deficientes mentais, bem como as primeiras legislações sobre “(...) os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais, como os constantes na *De Praerrogativa Regis* baixado por Eduardo II na Inglaterra.

É interessante mencionar a fundação, através do jovem suíço Guggenbuhl⁵ de uma colônia para “cretinos e idiotas” sobre uma montanha de Abendberg, situada em Berna, em 1840. A escola prosperou graças a apoios financeiros, porém, os internos estavam em completo abandono, toda a equipe médico-pedagógica fora substituída por camponeses da vizinhança, motivo pelo qual, mais tarde, fora decidido desativar esta colônia-escola. Os recursos metodológicos de Abendberg eram principalmente: “(...) ar puro, leite de cabra, carne e legumes, exercícios físicos, banhos e massagens e medicação com base de cálcio, cobre e zinco, exercícios de memória e treino da fala” (Pessotti, 1984: 99).

No mesmo ano da fundação da colônia-escola de Abendberg, a história da educação do deficiente mental entra num período em que se intensifica. Nas várias escolas e asilos os deficientes demonstravam alguma capacidade de aprender, principalmente quando as tarefas apresentavam-se em um nível de complexidade adequado e quando formalizadas a partir de atividades naturais de interação com os objetos e problemas do ambiente físico.

Entretanto, é somente com Pinel, através de seu trabalho com “o Selvagem de Aveyron”⁶, que inicia-se a história da educação voltada para pessoas com necessidades educacionais especiais.

⁵ Guggenbuhl foi o primeiro a investir na educação sistemática de “cretinos”. Difundiu a idéia da educabilidade do deficiente mental, categoria antes voltada ao abandono social definitivo nos asilos.

⁶ O Selvagem de Aveyron fora capturado em 1797, enviado a Paris e confinado à ciência. O menino passou em absoluta solidão quase sete anos em doze, provavelmente abandonado aos 4 ou 5 anos de idade, o que lhe ocasionou enorme déficit perceptivo e intelectual, incapacidade de discriminações, mesmo grosseiras, entre odores, ruídos, imagens e um retardo geral em seu desenvolvimento. Pessotti: 1984.

Nos dois últimos séculos destacam-se, o atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais em estabelecimentos próprios para este fim e as classes especiais – estas, mais voltadas à intencionalidade educativa destes sujeitos. Pode-se dizer, resumidamente que, até o início do século XIX, mantinha-se, exclusivamente, a concepção do treinamento, pensando-se que através de repetições, este acabaria por compreender as tarefas propostas.

A passagem do século XIX para o século XX, para a Educação Especial, não foi mais humanitária. O conceito de que doenças mentais eram hereditariamente transmitidas, parte dos EUA e difunde-se pelo Brasil, desenvolvendo-se, principalmente nas classes menos favorecidas, surgindo a idéia da esterilização dos indivíduos pertencentes a estas classes, visando a não propagação das deficiências.

Com marcantes mudanças em nossa sociedade na década de 20, inicia-se o processo de urbanização e industrialização com toda sua extensão. Toda esta transformação trouxe-nos uma grande valorização escolar começando-se a acreditar na escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais. Como conseqüência desses processos, surge, nas últimas décadas do século XX, a preocupação com as deficiências mais leves e, com elas, os problemas específicos de aprendizagem. Até então a separação entre os diferentes tipos de deficiência mental era muito pouco praticada.

Neste século, concepções mais voltadas à integração fizeram com que houvesse um colapso das instituições que apenas escondiam as pessoas com necessidades educacionais especiais atrás de suas paredes, sem preocupação alguma com o processo de construção de conhecimento dos(as) mesmos(as), instituindo-se, então, programas escolares para estes sujeitos.

As duas últimas décadas registraram, no mundo inteiro, significativos avanços técnico-científicos e sócio-políticos em relação ao tratamento dispensado aos indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Atualmente, a nova LDB, em acordo com a filosofia de inclusão social da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais, tornou lei o que até então era apenas vontade de uma minoria: a inclusão destes sujeitos no processo de escolarização regular. Com isso, cada sistema escolar deve, obrigatoriamente, dispor de serviços educacionais que assegurem aos(as) alunos(as), indistintamente, condições de aprendizagem.

Pensamos ser fundamental a reflexão sobre o impacto que tal processo tem causado no meio escolar. Novos princípios (que tenham como horizonte a inclusão) terão de se colocar em oposição ao segregacionismo e discriminação tão presentes ainda hoje em nossa sociedade.

Neste contexto, a tarefa de construção de uma escola onde caibam todos, demanda a emergência de um(a) novo(a) educador(a). Um(a) educador(a) que perceba o quanto é insana, a busca pelo homogêneo, o quanto é irracional o nosso desejo de encontrar receitas, prescrições metodológicas, que possam ser generalizáveis a todo tipo de aluno(a). Um(a) educador(a) em movimento, revendo a epistemologia (ou as epistemologias?) subjacente a prática docente.

O CONTEXTO DA PESQUISA

Como anunciado nas aproximações iniciais, a produção deste ensaio teve como elemento fundante a análise de uma pesquisa cujo objetivo foi explicitar a problemática da concepção epistemológica de professores(as) sobre o processo de construção do conhecimento em alunos(as) com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, nas próximas linhas, procuramos socializar as reflexões suscitadas pela mesma, ou, pelo menos, parte delas, aquelas que nossa subjetividade selecionou como mais relevantes.

Justificando inicialmente os motivos que acalentaram nossa curiosidade, gostaríamos de dizer que um deles foi o pressuposto de que a concepção epistemológica do(a) professor(a) é fundamental para que compreendamos seu encaminhamento metodológico, sua forma de avaliar e toda a sua postura com relação ao processo de aprendizagem do(a) aluno(a) com necessidades especiais. Outro, refere-se ao entendimento de que, deste encaminhamento

teórico-metodológico depende, em grande medida, o sucesso ou insucesso do processo de inclusão escolar.

Assentadas em tais concepções buscamos, através da pesquisa, analisar as diferentes concepções docentes concernentes ao processo de construção de conhecimento em alunos(as) que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como as implicações das mesmas na prática educativa. Para tanto, a pesquisa intitulada *A Epistemologia de Professores e Professoras sobre o Processo de Construção de Conhecimento em Alunos que Apresentam Necessidades Educacionais Especiais – Implicações Educativas*, foi baseada na interação entre pesquisadoras e sujeitos da pesquisa, onde criou-se possibilidades concretas de enriquecimento entre os sujeitos envolvidos no estudo.

A pesquisa teve como locus uma escola da rede municipal de educação do município de Santiago. Para o desenvolvimento do trabalho realizamos entrevistas semi-estruturadas, destinadas a professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), sendo que foram entrevistados uma professora de cada série, e, na 4ª série, a professora entrevistada foi da disciplina de Língua Portuguesa.

A entrevista semi-estruturada constitui-se, conforme Lüdke & André (1986), no tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa atualmente na educação, aproximando-se dos esquemas mais livres, menos estruturados.

A escolha da amostragem foi aleatória, cujo único critério restringiu-se a obrigatoriedade de que a professora estivesse atuando com a docência em educação inclusiva.

As questões norteadoras da entrevista semi-estruturada buscavam conhecer as concepções docentes sobre a construção do conhecimento em alunos(as) com necessidades educacionais especiais. Divididas em dois blocos, o primeiro, contendo quatro questões, nos forneceu informações a respeito da identificação dos sujeitos (formação profissional, tempo de docência, carga horária na escola, série/área do conhecimento em que atua); o segundo, contendo oito questões, questionava as concepções docentes sobre inclusão, encaminhamento

metodológico, conhecimento sobre educação inclusiva, dificuldades encontradas no trabalho com alunos(as) com necessidades educacionais especiais e formas de superá-las.

Muitas foram as impressões colhidas a partir da fala de cada um dos(as) colaboradores(as) da pesquisa. Impossível socializar aqui toda a riqueza possibilitada pela aproximação com o cotidiano escolar, momento em que temos a oportunidade de por em xeque nossas supostas “certezas”, conceitos e (pré)conceitos construídos no dia-a-dia na academia.

Antes de nos reportarmos as concepções docentes sobre o processo de construção de conhecimentos em alunos(as) com necessidades educacionais especiais, gostaríamos de falar da resistência à inclusão, embora sutil, dissimulada, que ainda se faz bastante presente na prática do(a) professor(a). Ao serem desafiados a exporem sua opinião sobre a inclusão são unânimes e enfáticas(os) em colocarem-se a favor, entretanto, buscam justificativas, no exterior de si, para as situações de fracasso. Queixam-se da falta de apoio, por parte da equipe diretiva, da falta de recursos, de cargas horárias intensas, das classes muito numerosas, de não terem conhecimentos sobre a aprendizagem de alunos(as) com necessidades educacionais especiais, das dificuldades financeiras, mas não conseguem assumir a autoria de sua prática, colocarem-se na condição de sujeitos.

Constatamos que, embora superados teoricamente, os pressupostos inatistas e ambientalistas encontram-se ainda, bastante arraigados na prática docente. Alguns fragmentos ilustram, com riqueza, esta realidade:

(...) aos poucos, e com muita paciência e amor, consegui despertar nela a vontade de aprender e a freqüentar a escola. (1)⁷;

(...) Ela não aprendeu a ler, mas consegui fazer com que ela convivesse melhor consigo mesmo e com os outros.(2);

(...) se estivermos juntos com nossos alunos, os benefícios surgem, as habilidades aumentam, a capacidade desenvolve e nos damos por conta

⁷ As falas das colaboradoras aparecerão representadas por numerais, com o propósito de preservar suas identidades.

quando os pais dessas crianças chegam e nos dizem: – Obrigado, professora. Meu filho está melhor porque você acreditou nele!(3)
Atribuo as dificuldades de aprendizagem dos alunos a fatores genéticos e/ou neurológicos.(4)

Buscando subsídios teóricos para melhor entendermos as falas dos sujeitos de nossa pesquisa encontramos em Rego(1999) que existem basicamente três teorias sobre como o conhecimento se constrói, são elas: concepção inatista, concepção ambientalista e a concepção interacionista, sendo que, “ (...) Cada uma delas é marcada pelas características do momento e do contexto sócio-histórico em que foi formulada e pelos diversos paradigmas e pressupostos filosóficos, metodológicos e epistemológicos que as inspiram”.(86)

A concepção inatista enfatiza, segundo Rego (1999) que “os fatores maturacionais e hereditários” são importantes “como definições da constituição do ser humano e do processo de conhecimento”. O(a) professor(a) imbuído desta concepção, tenderá a minimizar a importância das interações sociais na formação das estruturas cognitivas da criança, Seu papel se reduz ao respeito às diferenças individuais, aos desejos, aos interesses e capacidades manifestas pelo indivíduo. Nessa abordagem, o sucesso/insucesso escolar da criança estará condicionado as suas capacidades e aptidões básicas. A responsabilidade está na criança e não na sua relação com o contexto social. Contrariamente a esta abordagem, temos a concepção ambientalista, a qual atribui ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência como fonte de conhecimento. Assim, as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. O(a) professor(a) concebe a aprendizagem como o processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado da ação do meio. Esta teoria desconsidera qualquer vínculo do conhecimento com a vida pré-natal do indivíduo. Nesse sentido, embora a criança portasse alguma necessidade educacional especial, dependeria exclusivamente da estimulação do meio para superar todas as suas dificuldades e desenvolver seus conhecimentos e habilidades.

Paradoxalmente, também a concepção interacionista, se fez presente na fala dos mesmos sujeitos da pesquisa. Destacamos os relatos de algumas colaboradoras:

Através de um ensino democrático, prático, concreto, levantando hipóteses, buscando respostas com a interação dos alunos, a construção do conhecimento acontece.(2)

(...) às vezes eles aprendem entre eles mesmos, um ajuda o outro. Gosto muito de colocar prá trabalhar em grupos por que cada um ajuda o outro naquilo que sabe. (4)

A partir de falas como essas, ficou claro, para nós, que a concepção dos(as) professores(as) está marcada pela contradição. Percebemos, embora não tenhamos elementos suficientes para suplantarmos nossa intuição, que estão atravessando um momento de “crise”, momento este em que se debatem com o reducionismo de suas concepções ora aprioristas, ora empiristas, cujos modelos não mais se apresentam suficientemente explicativos do processo de ensinar e de aprender.

O(a) professor(a) interacionista fundamenta seu trabalho na concepção da indissociabilidade da hereditariedade e do meio presidindo todo e qualquer processo de construção de conhecimento que a pessoa venha a vivenciar no curso de sua vida. Nessa abordagem, o(a) professor(a) valoriza tanto fatores internos quanto externos, pois entende que estes relacionam-se dialeticamente. Nossas entrevistadas parecem não mais duvidar disso. Como negar hoje, que as características de cada criança vão sendo construídas à partir da interação com o meio, entendido como mundo físico, social e cultural? No entanto, é flagrante a fragilidade teórica-metodológica que sustenta esta perspectiva.

Quando questionadas sobre como o conhecimento se dá em alunos(as) com necessidades educacionais especiais, a contradição é ainda maior. Ao mesmo tempo em que parecem entender que a construção do conhecimento se dá pelas mesmas vias da criança considerada “normal”, reclamam (com veemência) a falta de conhecimentos específicos sobre “os tipos de deficiência”. Destacamos as seguintes menções:

Percebo que eles conseguem aprender como as outras crianças, o que precisam é de um tempo bem maior. Não tenho dificuldade para trabalhar com eles, mas eu fico pensando: se tivesse educação especial, soubesse de cada caso, deficiência, talvez pudesse ajudar mais.(1)

Como trabalhar com crianças deficientes sem este conhecimento? A gente faz o que dá, mas sempre que falta alguma coisa. (2)

Eu acho que pode dar certo desde que tenha uma professora especialista na escola.(4)

Novamente nossa discussão recai sobre a concepção docente. Quem é o aluno “deficiente”? O que tem de diferente em seu cérebro? Que processos mobiliza no ato de aprender? Existe uma abordagem metodológica adequada para estes sujeitos?

Abrindo este ensaio procuramos explicitar os condicionantes de natureza histórico-legais que marcaram a história das pessoas com necessidades educacionais especiais através dos tempos. Esta história não é (nem poderia ser), letra morta. Passada, ela ainda se faz muito presente, e até anunciativa, em parte, do futuro. Permeando as representações docentes, constituindo os modos de ver, sentir e agir dos(as) professores(as). Se deficiente, há que ser “não eficiente”. “Burro”? Inacessível? Inatingível? Estes, que já foram considerados “sub-humanos”, “loucos”, “idiotas”, “anormais”; e que agora reclamam o direito de acesso e permanência na escola dos “normais”. Como podem eles construir conhecimentos da mesma forma que estes? Como pode o(a) professor(a), sem profundo conhecimento da mente “anormal” interagir com ele? Dúvidas, angústias, temores...; todos procedentes, compreensíveis.

A pesquisa revela professores(as) que, ao longo de sua formação nunca tiveram acesso a nenhuma disciplina, discussão, informação que lhes permita contextualizar, com olhos críticos, a inclusão escolar. Mesmo assim, o desejo de mudança, o exercício de olhar para si, repensar-se enquanto profissional apareceu em vários momentos. Recuperamos duas falas:

Nós também temos que ir a luta, ficar só esperando não dá.(...) Se a gente tem boa vontade eles aprendem sim, já mostraram que aprendem.(1)

Eu fico pensando: não é porque nunca me deram as informações que preciso que eu não posso buscar. Aqui mesmo nós temos uma universidade, cursos sobre inclusão(...) Quem quer busca, quem não quer coloca sempre um obstáculo.(3)

Larrosa(1998) analisa a experiência de repensar-se, ao que ele chama de “produção pedagógica do sujeito”, do ponto de vista de como as práticas constituem e medeiam as relações da pessoa consigo mesmo, onde os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes, não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.

Nós, professores e professoras, somos produtos e produtores da história. Enquanto produtos trazemos, enraizados em nós, conceitos, preconceitos, concepções... Enquanto produtores transformamos, cotidianamente conceitos, preconceitos, concepções... Estamos vivos, fazendo a história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda hoje existem crianças (muitas crianças) as quais não se dá o direito de participar da escola como todas as outras. São aquelas que, por terem condutas divergentes, são rotuladas e afastadas do convívio social. As perspectivas para elas, até pouco tempo, era de permanecerem segregadas e impossibilitadas de marcar um lugar independente, mesmo quando ultrapassada a infância. Hoje, a sociedade assume, em termos legais, a tarefa de educar a todos(as). Efetivamente, no âmbito escolar, existe um trabalho árduo, longo, a ser feito. Pensamos que a pesquisa divulgada aqui representou uma modesta contribuição neste sentido.

Ao incursionarmos na escola, tínhamos algumas hipóteses, conceitos, (pré)conceitos, impressões colhidas em nossa experiência no meio acadêmico. A aproximação com os(as) professores(as), no contexto da pesquisa permitiu que frustrássemos umas e confirmássemos outras.

De tudo fica a certeza (sempre temporária) de que os sentimentos ambíguos, contraditórios, os temores e todas as manifestações expressas de insegurança e fragilidade teórico-metodológica impulsionam os(as) professores(as) hoje, mais do que nunca, a (des)construção. Vimos um(a) professor(a) que se desconstrói, neste momento, para abraçar a

inclusão. A diversidade, outrora temida, começa a representar força de crescimento, riqueza! Talvez por entrarmos na escola neste momento tão rico, não tenha sido possível perceber “a” epistemologia da prática docente sobre o processo de construção do conhecimento em alunos com necessidades especiais. Talvez nem tenhamos que fazê-lo. Ora empiristas, ora aprioristas, ora interacionistas os(as) professores(as) se debatem, sofrem, mas se colocam curiosos(as), questionadores(as), pesquisadores(as) na busca de uma concepção (ou por que não dizer, concepções?) que dêem conta deste momento, onde “(...) o porto seguro não é um lugar, como imaginou o positivismo das teses verificadas e definitivas, mas uma utopia (não lugar). (Demo, 1998:18).

REFERÊNCIAS

- _____. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997
- _____. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz/Edusp, 1984.
- _____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- ARANHA, M.S.F. **Paradigmas da Relação entre Sociedade e as Pessoas com Deficiência**. Brasília: LTR editora Ltda, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto./SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Secretaria de Educação especial, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto./SEF. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.
- CARVALHO, R. E. Integração, inclusão e modalidades da Educação Especial: mitos e fatos in: **Revista Integração** n. 18, ano 7, 1997. p. 19-25.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber – elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DEMO, Pedro. **Conhecimento Moderno**. Sobre ética e intervenção do conhecimento. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. Campinas: Unimep, 1989.
- JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação in: **UFSM. Centro de Educação. Michel Foucault e a investigação**. 1998.

LÜDKE, M. & ANDRÈ, M. E. D. A. . **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial.** 2ªed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANTOAN, M.T.E. **Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial.** São Paulo: EPU, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada – Das intenções à ação.** Porto Alegre, Artmed: 2000.

PESSOTTI, I. Sobre a gênese e a evolução histórica do conceito de deficiência mental in: **Revista Brasileira de Deficiência Mental**, n. 1, v.167, 1981.

Petrópolis/RJ, Vozes, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação.**

ROGERS, Carl. **Um jeito de ser.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária – EPU, 1983.