

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO
PÓS - GRADUAÇÃO LATO - SENSU
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM "EDUCAÇÃO ESPECIAL"

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUDENTE:
UM PROJETO PARA ALÉM DAS QUESTÕES METODOLÓGICAS

*Crueza Maria Souza Martins. f.1
(vide documentação na pag. 50)*

MARGARIDA DOS SANTOS COSTA

RIO DE JANEIRO - RJ
SETEMBRO - 1998

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO
PÓS – GRADUAÇÃO LATO – SENSU
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM “EDUCAÇÃO ESPECIAL”

Prática Pedagógica Includente:
Um Projeto Para Além Das Questões Metodológicas

Monografia , apresentada por: Margarida dos
Santos Costa como trabalho final do curso de Pós-
Graduação a nível de especialização em Educação Especial'

Orientadora: Sandra Albernaz

Rio de Janeiro
1998

DEDICATÓRIA

A minha mãe, que desde pequena foi o meu exemplo de coragem e disponibilidade de luta para alcançar o aparentemente "impossível"

A minha filha e companheira Livia; que desde pequenina precisou conviver com as minhas ausências em função dos estudos.

A minha mana Zoraide; que carinhosamente, ao me ver horas a fio estudando, preparava lanches deliciosos.

A todas as educadoras e educadores com os quais tive o prazer e o privilégio de me encontrar ao longo da minha vida como aluna e profissional; pois, com certeza, o que eu sou hoje é a síntese de todos estes encontros.

A todos os alunos e alunas da escola regular e especial, que com suas necessidades me impulsionaram a refletir e buscar caminhos a fim de melhorar a qualidade de nossos encontros pedagógicos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, ao Deus Todo Poderoso, aquele que é o autor da minha vida.

Em especial, as professoras Carmem Sanches Jaqueline Morais e Luiza Portes; três grandes incentivadoras.

À coordenadora do Curso, professora Angela Martins, que sempre esteve disponível para nos atender quando precisávamos.

À Maria Cláudia, uma educadora que me aproximou do computador e me ajudou a derrubar o mito da informática.

À minha orientadora, Sandra Albernaz, pela sua escuta sensível aos meus questionamentos, dúvidas e saberes já construídos. Pela oportunidade e o privilégio do diálogo.

A Glória, professora do IBC; uma mulher ousada, batalhadora, que desde a primeira vez que a vi fiquei apaixonada pela maneira como falava da prática pedagógica. Uma educadora que ousou segurar sua prática nas mãos.

A todos os amigos da turma em especial a: Fátima, Gerson, Gleice, Paulinha, Elaine, Elise e Bete.

Ao meu, futuro genro Nelton, que gentilmente me ajudou a digitar este trabalho.

SUMÁRIO

Resumo	02
Apresentação	03
Introdução	06
Oportunidades iguais para sujeitos com necessidades diferentes:	
Uma conquista ou uma cilada?	12
Partindo em busca da teoria	16
Para além das metodologias	20
O afetivo e o cognitivo na educação	24
Algumas descobertas determinantes	30
O professor de crianças cegas e a prática includente	35
Muito além de "um par de olhos cegos"	43
Considerações finais acerca do projeto de Educação Inclusiva	48
Bibliografia	51
Anexos	54

RESUMO

Através do presente trabalho procuramos traçar uma breve análise crítica da forma como tem chegado as escolas o projeto de Educação Inclusiva. No corpo da monografia aponto para a necessidade da valorização e do reconhecimento do que chamo de práticas pedagógicas includentes, por acreditar que são nestas práticas que residem possíveis ecos da educação inclusiva e não apenas em medidas governamentais. Abro um destaque para o perfil desses profissionais e aponto como componente essencial de suas prática a valorização da dimensão afetiva, bem como uma prática que ultrapasse a forma dicotomizada como a dimensão cognitiva e afetiva vem sendo tratada dentro das nossas escolas.

O desenvolvimento desse trabalho é tecido a partir da teoria sócio interacionista de Vygotsky, do estudo psicanalítico voltado para educação realizado por Saltini, da pedagogia progressista de Freire e das contribuições de outros autores, inclusive alguns especialistas em deficiência visual. Este referencial teórico estará ajudando a costurar o relato de experiência da professora entrevistada e também da minha prática pedagógica.

APRESENTAÇÃO

Através deste trabalho monográfico convido o leitor a refletir acerca do seguinte: Ensinar é algo mais que treinar habilidades psicomotoras da criança cega para que ela venha a aprender o Sistema Braille. É muito mais. É tarefa complexa que requer: compromisso, competência científica, sensibilidade e responsabilidade. Todas essas exigências do ato de ensinar estão ancoradas em algo que a escola insiste em não reconhecer, que é a emoção. Apesar de estar presente em cada um de nós, ainda existe dentro do espaço escolar uma prática que tenta ignorar a emoção em nome da razão.

O objetivo desse texto é chamar a atenção para a forma antagônica como a escola vem lidando com a razão e a emoção. Entendemos que não há porque excluir uma ou outra do espaço escolar, ao contrário identificamos a necessidade de as compreendermos como complementares porque *"(...) Tudo aquilo que vivenciamos através da emoção fica em nós impresso e nos auxilia na compreensão sobre aquilo que as palavras ainda não dão conta. (...) A nível da emoção os seres humanos sentem porém só mais tarde poderão explicar a nível da razão"* (ARAÚJO.1997 P7) Sendo assim, é importante investirmos na construção de uma prática pedagógica que inclua a emoção no processo de aprendizagem, ao invés de excluí-la.

Uma prática pedagógica que faça uso eficiente do desejo de conhecer que é inerente a todo ser humano e mais especificamente que cultive a curiosidade da criança, uma prática pedagógica que tenha percepção da dimensão da alegria que ilumina os rostos diante do prazer proporcionado pelas descobertas do conhecimento.

Segundo SNYDERS "A escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna ainda mais lamentável que ele não esteja entre os seus objetivos primordiais. É a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela transparece, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual". (1993. P12)

—

Tive a oportunidade de vivenciar um espetáculo da cultura brasileira, representado por atores deficientes visuais, alunos do IBC*. Acredito, que durante a construção daquele projeto pedagógico "espetáculo teatral: O Bumba-meu-boi do Maranhão", a professora se imbuíu de uma ação potencializadora das múltiplas formas de expressão daquele grupo, cada aluno foi valorizado em sua especificidade e teve seu espaço garantido no espetáculo. O trabalho do corpo enquanto totalidade, marcou o espetáculo pela musicalidade, ritmo, expressão corporal. O espetáculo em si propiciou a articulação dos outros sentidos existentes, para a sua execução.

Ao mesmo tempo em que cantavam, dançavam, sentiam, se organizavam de forma sincronizada a fim de garantir aquele espetáculo de rara beleza. Penso que isso se deva ao fato de terem tido a oportunidade de serem co-autores daquele projeto. Quando o indivíduo se sente potente, se torna sujeito com toda a alegria e a dor que a situação lhe proporcione, algo acontece.

O que me impulsiona a refletir é o fato de que em momentos significativos como este, os alunos são capazes de feitos maravilhosos, revelam um potencial que na maioria das vezes não aparecem em sala de aula. No entanto, dentro das escolas esses momentos são muito poucos, porém muito férteis e belíssimos. Momentos em que a criança se envolve no projeto, tornam-se co-participante, responsável e o mais importante se mostra feliz. Uma das questões que me inquieta é:

Por que esses momentos são tão raros no espaço escolar? Por que, ainda, temos tanta dificuldade para construir uma prática pedagógica que considere o prazer o desejo e a alegria de conhecer?

* INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Acredito que seja necessário considerar que :

"O conhecimento humano tem como causa fundamental o desejo , sendo a inteligência o seu instrumento. A necessidade de conhecer nasce do desejo de se relacionar com os mistérios e enigmas da natureza; de participar, se envolver com a fantástica trama do universo..." (FILHO.1994.p.32)

Com olhar atento nos breves momentos de alegria existentes na escola, podemos buscar pistas para que o ato pedagógico deixe de ser apenas um momento de dor ,angústia , frustração e esforço. Mas que seja conduzido pela alegria de saber, pela paixão de conhecer, como diz Madalena Freire em um de seus livros ,não apenas para algumas crianças , mais sim para todas.

L

INTRODUÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

"... As mais belas palavras, os mais belos conceitos, podem ser desnaturados ou podem se degradar..." (Morin, 1995, p. 89)

POR QUE? PARA QUEM? POR ONDE COMEÇAR?

Pensar em educação inclusiva no mundo de hoje significa, estar repensando e ousar usar novas lentes que nos possibilite, enxergar para além das aparências dos seres e dos fatos que ocorrem ao nosso redor. Lentes* que nos permitam enxergar para além do óbvio, para além do dito, enfim que ampliem o nosso olhar. Nos capacitando a perceber nas coisas aparentemente impossíveis, coisas possíveis. Tais lentes nos permitirão enxergar as diferenças físicas, culturais e sociais dos indivíduos, como múltiplas possibilidades de ser, viver e de construir conhecimentos. Esta forma de olhar para a diversidade, força a todos nós educadores a repensar alguns paradigmas sobre os quais a escola vem se orientando. Um desses paradigmas aponta para a crença de que a escola é o espaço da homogeneidade, linearidade, harmonia, neutralidade, previsibilidade, negando deste modo a complexidade característica inerente a todo e qualquer espaço escolar, devido a diversidade de seres que nela convivem quotidianamente.

O projeto de Educação Inclusiva expresso na Declaração de Salamanca, se apresenta, aparentemente, como instrumento significativo para frear o modelo social excludente ao qual estamos submetidos.

*Leia-se lentes como paradigmas

Sendo assim, ao olhar para declaração de Salamanca podemos perceber que já existe no mundo, mulheres e homens repensando o modelo social excludente com o qual nos deparamos. Como brasileiros, sofreremos os efeitos da política neoliberal, política que visa excluir todos aqueles considerados "improdutivos" do acesso aos bens materiais e culturais que foram construídos historicamente por todos os homens e mulheres. O projeto de educação inclusiva, revelada na declaração de Salamanca* põe em destaque a seguinte deliberação:

"As escolas devem atender a toda as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, que vivem na ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas; étnicas ou culturais; crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas" pág. 19

Esse trecho da declaração de Salamanca apresenta de forma objetiva o conceito de inclusão. Este se revela como uma resposta enfática, ao tipo de sociedade excludente que põe a sua margem vários segmentos sociais. Acredito que tão importante quanto escrever leis é lutar para que elas sejam cumpridas, a favor daqueles que clamam por justiça. O grande problema é fazer com que a lei seja cumprida, tal postura pressupõe luta de todos aqueles que atualmente integram a categoria dos excluídos.

Deste modo, é preciso que, em primeiro lugar reconheçamos a nossa situação de excluídos para, quem sabe na luta coletiva, buscarmos formas de superação da situação existente. Creio que nesta seara, a família e nós educadores temos um papel de grande importância. Educação inclusiva, sim, porque vivemos numa sociedade excludente. Para que todos os homens, mulheres, velhos e crianças independente de gênero, raça, credo, classe social, ideologia tenham direito a usufruir dos bens produzidos pela humanidade. Precisa começar em nós.

*Documento das Nações Unidas que contém regras padrões sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência.

Ao refletir sobre esse trecho da declaração de Salamanca, da minha experiência enquanto professora da rede estadual de ensino, das realidades de algumas escolas regulares e outras tantas especiais que tive oportunidade de conhecer durante o curso de especialização. Sinto-me impulsionada a levantar alguns questionamentos a respeito da implementação do projeto de Educação Inclusiva a nível nacional.

Que tipo de estrutura escolar será necessária para atender tamanha diversidade?

- Qual deverá ser o perfil dos profissionais que nela vão atuar?
- Onde há força transformadora: Numa atitude governamental, nas pequenas práticas pedagógicas desenvolvidas por sujeitos reais que vivem e conhecem o cotidiano da escola ou ambas são complementares?

Não tenho todas as respostas, não é propósito deste trabalho discutir todas estas questões, mesmo assim, as apresento a título de reflexão. No entanto, devido a especificidade de cada grupo citado, levanto a hipótese da inexistência de uma estrutura material e humana, que dê conta da implementação do projeto de educação inclusiva. Isto sem falar das contingências políticas e econômicas do país, que ainda perpetuam a concentração de bens materiais e culturais nas mãos de uma minoria em detrimento da maioria da população brasileira que agoniza num estado de miséria que parece não ter fim.

Segundo FRIGOTTO: " (...) a questão mais séria da ideologia neoliberal é, hoje a naturalização da exclusão, da violência, algo que o liberalismo social combatia. Esta naturalização explicita-se hoje, em documentos do Banco Mundial,, nas práticas políticas dos governos e penetra no plano institucional, no tecido social e cultural. "O parafuso que o Neoliberalismo triunfante oferece ao Capitalismo no mundo todo não é o da exclusão sem represália, é o da exclusão sem culpa."(1996.p87)

Acredito que, a grande incógnita do projeto de Educação Inclusiva, está na maneira como ele surge no cenário da educação brasileira . Como uma sociedade que possui um modelo econômico que a cada dia se apresenta mais excludente, apresenta um projeto de Educação Inclusiva a nível nacional ,sem que o submeta à discussão e à análise dos professores da escola regular e especial acerca de sua viabilidade?

Atualmente estamos vivenciando a seguinte situação: todas as instituições que na avaliação do Estado forem onerosas aos cofres públicos e não estejam indo muito bem, automaticamente começam a sofrer medidas asfixiantes que podem provocar a "morte" da instituição.

- Algumas dessas medidas merecem destaque, são elas:
- sucateamento dos serviços públicos incluindo escolas, universidades, hospitais e empresas..
- A desqualificação dos profissionais e o achatamento salarial.
- A falta de concursos públicos , para suprir a carência de profissionais qualificados principalmente na área da saúde e educação .
- Um pesado investimento na desqualificação da instituição pública e uma forte campanha de exaltação da instituição privada.
- apregoar do extermínio de toda instituição que for considerada como "improdutiva" e onerosa aos cofres do Estado.

Como educadores sentimos os efeitos da crise. Sendo assim, FRIGOTTO nos ajuda a entender:

"... Os Estados nacionais, em crise fiscal motivada pelos pesados encargos que devem pagar aos credores internacionais, acabam não tendo recursos para garantir as obrigações constitucionais. Daí deriva a reforma do Estado que envolve a autorização para demitir funcionários públicos (reforma administrativa) e solapar-lhes a estabilidade. Nesta reforma inclui-se, também a delegação de responsabilidades, antes da União, aos Estados da Federação e aos municípios. O resultado deste processo é que se acaba reprivatizando ou mercantilizandando os direitos sociais garantidos pela esfera pública." (1996 p. 85)

Temos sofrido dentro das escolas, de forma direta ou indireta as conseqüências dessas medidas. A situação se torna mais gritante diante da constatação de que aqueles (as) que implementarão o projeto de Educação Inclusiva, professores (as) da escola Regular e Especial, desconhecem o projeto e na maioria das vezes nunca ouviram falar em Educação Inclusiva. O mais grave é que a maior parte de nós, professores, ainda não conseguiu perceber que a educação se revela como mais um mecanismo de exclusão.

Sendo assim como desejar mudar se não existe incômodo, se não entendemos educação como ato político, quando sequer paramos para pensar que a nossa prática pedagógica não é neutra? Uma prática pedagógica aparentemente ingênua pode estar a serviço, sem que venhamos a perceber, de um modelo social includente ou excludente.

Diante disso, cabe aos profissionais, que trabalham nessas instituições, em especial na educação, perceberem a emergente necessidade de uma reflexão acerca da postura profissional, da prática pedagógica e conseqüentemente da reformulação do projeto pedagógico da Instituição. Tal reformulação se dará tendo em vista a "reoxigenação" da escola com uma melhor adequação ao atendimento das necessidades educativas da clientela que recebe atualmente.

A escola Regular e a Especial precisam ser repensadas e não apenas unificadas com o propósito de cumprir acordos políticos. Não basta acabar com escola especial e inserir a sua clientela nas escolas regulares sem que estas tenham ao menos um corpo docente qualificado e estrutura física adequada como, por exemplo, a existência de rampas para cadeirantes, banheiros adaptados, recursos didáticos adequados para o deficiente visual e outros.

No entanto, de todos os problemas, o que mais nos preocupa é o perfil do profissional, pois a vivência nas escolas tem mostrado que em algumas há condições materiais, porém falta algo nesse profissional, que servirá de mediador entre os alunos portadores de necessidades especiais e o conhecimento.

IGUAIS PARA SUJEITOS COM NECESSIDADES DIFERENTES. UMA CONQUISTA OU UMA CILADA?

Apesar do discurso o equívoco permanece, a medida em que, na prática a escola ainda revela um postura que não reconhece dentro de uma mesma deficiência as diversas especificidades. O modelo escolar que temos ainda não consegue trabalhar considerando as singularidades dos seus alunos. Vivemos buscando a unificação dos indivíduos, encaixá-los num modelo de "normalidade". Se vivemos sob o signo da homogeneidade, linearidade, simplicidade, da certeza e da ordem. Como lidar com a complexidade, com as diferentes formas de construir conhecimentos apresentadas por nossos alunos, portadores de necessidades especiais? Como romper com um modelo de escola que, ainda desconsidera toda e qualquer forma de aprender que fuja ao modelo pré-determinado?

Precisamos reconhecer, que não existem soluções mágicas, romper com o modelo no qual fomos formados pressupõe disposição para luta, implica em reconhecer a existência de diferentes formas de ser e de viver no mundo, importa compreender o valor diferença como multiplicidade de possibilidades, reconhecer a existência do imprevisível, da incerteza, a inexistência de certezas absolutas. Tudo isto nos coloca diante de apenas uma certeza, somos seres inacabados num eterno processo de devir. No entanto já existem algumas iniciativas pedagógicas que tentam dar concreticidade a esta concepção. Com base em algumas leituras realizadas, ousou denominar estas iniciativas de prática pedagógica includente.

Tomando como ponto de partida o projeto de Educação Inclusiva apresentado como medida capaz de acabar com as desigualdades em nossa sociedade, proponho, neste trabalho, uma linha de ação que leve em conta as práticas pedagógicas de professores(sujeitos) que ao lançarem um olhar reflexivo sobre o cotidiano de suas salas de aula percebem, sentem e desejam construir coletivamente um projeto de ensino que passarei a chamar de prática pedagógica includente.

Chamo de prática pedagógica includente, aquela que tenta romper com o desgastado modelo escolar vigente, tal prática não prevê, apenas o acesso das crianças à escola. Mas, preocupa-se também com a permanência e o sucesso da criança na escola.

As práticas pedagógicas includentes apresentam as seguintes características:

- Requer uma postura reflexiva do professor , que precisa ser sujeito de sua prática pedagógica.
- Investe na formação de sujeitos.
- Percebe cada aluno como singularidade.
- Parte do princípio que todos os sujeitos implicados no processo (professores e alunos) possuem conhecimentos.
- Orienta-se pela possibilidade de cada sujeito, ao invés de ficar centrado nas impossibilidade dos mesmos.
- Considera que o sujeito constrói conhecimento em interação com outros sujeitos e o objeto do conhecimento se concretiza na troca de saberes e na solidariedade.
- Preocupa-se com investimento da auto- estima do sujeito que aprende.
- Pauta-se nos laços de confiança, respeito e responsabilidade.
- Concebe o conhecimento como direito de todos e não de alguns, e este é concebido como instrumento de luta contra a exclusão.
- Constitui-se num projeto de ordem tanto individual quanto coletiva.

- Reconhece a diversidade ,utiliza-se dela para potencializar os saberes já existentes. Para a partir daí poder ampliar os saberes que já existem.

Negar os saberes já existente pelo simples fato de serem diferentes, significa desqualificar o outro. *Um projeto de Educação que não considera o desejo dos professores e professoras, que o implementará, está fadado ao fracasso.*

As práticas pedagógicas includentes tendem a se revelar como "desviantes", porque procuram romper com um modelo de educação que aponta para a manutenção do sistema social que é produtor das desigualdades em sua essência, enquanto em aparência se "transveste" da igualdade de oportunidades para todos. Oferecer oportunidades iguais para indivíduos com necessidades diferentes se revela como mais uma cilada para sublimar as diferenças. Apresentando-nos a falsa idéia de democratização do acesso, mas só do acesso.

Sendo assim, acredito que nessas poucas práticas pedagógicas existam os ecos de uma possível Educação Inclusiva. Vejamos o que Edgar Morin nos diz:

"...todo mundo não é entusiasta ao mesmo tempo. Eu acredito que possa haver essa vontade de sair da rotina e até mesmo da subserviência e embrutecimento em que se possa encontrar uma minoria de educadores que possa ela mesma ser animadora desse movimento. Se esse movimento começa a se desenvolver, nós veremos a passagem, natural em todo o fenômeno evolutivo, em que o desvio alternativo toma-se tendência, pode talvez, consiga se impor..." (1995.p. 89)

✓

Podemos encontrar esses professores no ensino Regular e Especial. Do mesmo modo, encontramos nesses espaços também professores revelando práticas excludentes. Na tentativa de traçar um perfil dos primeiros transcrevo abaixo, algumas de suas características segundo Paulo Freire - 1994

"HUMILDADE Ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. "Se humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar." (1994, P. 56)

"AMOROSIDADE Sem a qual o trabalho perde o significado. Amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar". "Não um amor piegas, mas um amor armado, um amor brigão." (1994, P. 57)

"TOLERÂNCIA A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. Aprender com o diferente, a respeitar o diferente." (1994, P. 59)

"SEGURANÇA Por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética." (1994, P. 61)

"ALEGRIA DE VIVER É a minha entrega a alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola." (1994, P. 63)

"CORAGEM "A coragem de lutar ao lado da coragem de amar" É na luta contra um medo que é real e que as vezes paralisa é que a coragem precisa ser exercitada, partejada." (1994.p.57)

São essas mulheres e homens possuidores destas características que em meio a todas as circunstâncias adversas, ousam sonhar o sonho de uma sociedade incluyente, ainda que seja no cotidiano de suas salas de aula.

PARTINDO DA PRÁTICA, EM BUSCA DA TEORIA ...

Como professora alfabetizadora tenho percebido que um grande número de crianças tem fracassado na escola e as justificativas são as mais diversas. Algumas das muitas utilizadas pelos profissionais de educação tem sido: a existência de algum comprometimento neurológico, incapacidade para se adaptar às regras da escola, falta de interesse, problemas de conduta, dificuldade de concentração, e outros. Sendo assim fica claro que em nenhum momento é feita uma reflexão em que sejam avaliadas as ações de todos que estão envolvidos no processo pedagógico. Diante dessa dificuldade, a escola opta em culpabilizar todos aqueles que não se encaixam no seu modelo homogeneizante e uma das estratégias mais utilizadas é segregar os alunos e alunas em turmas especiais, dentro da própria escola "regular" ou encaminhar tais alunos para Escolas Especiais.

A exclusão é o preço que muitos alunos pagam por ousarem revelar ou trazerem em seus corpos a marca da "diferença". A prática excludente da escola vem me incomodando há muito tempo, porém se tornou mais forte durante o período em que trabalhei numa instituição especializada no trabalho com portadores de deficiência mental. Me incomodava o fato: da maior parte dos alunos matriculados, serem oriundos de classes regulares e estarem ali, apenas, porque não haviam se alfabetizado no tempo determinado pela escola, não se adaptaram a metodologia utilizada e principalmente porque rompiam com o ideal de aluno estabelecido pela escola, como consequência receberem um rótulo de deficientes mentais.

Estas crianças se encaixavam no grupo dos diferentes. Eram aquelas que se revelam como desviantes do padrão escolar homogêneo. As diferenças reveladas por essas crianças, nos força a desenvolver um olhar mais centrado no sujeito que aprende percebendo-o como ser único, dotado de formas peculiares de perceber o mundo e de construir conhecimentos.

Este novo olhar, nos possibilita reconhecer no aluno alguém que possui saberes diferentes e não como acreditávamos antes, que estes saberes por serem diferentes não eram considerados. Os alunos precisam ser percebidos por nós, como sujeitos dotados de capacidade de pensar, sentir, desejar, escolher e decidir.

Precisamos ter clareza da forma que vemos a nossa turma. Se como um grupo de indivíduos iguais ou de sujeitos singulares que se constituem a cada dia, a partir das inter-relações que estabelecem dentro e fora da escola. Acreditamos ser esta capacidade de perceber o aluno e a turma, que norteiam a prática pedagógica. É da visão que o professor tem do aluno, da turma e do conhecimento que dependerá o tipo de relações que serão construídas, dentro da escola, entre: professor e aluno; aluno e aluno; aluno e conhecimentos.

O trecho seguinte nos ajuda na construção dessa compreensão acerca do sujeito, vejamos"(...) o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com o seu objeto de estudo, reconstrói (no pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (Vygotsky, 1998, p.98).

Ao trabalhar com crianças portadoras necessidades especiais, percebi que célebre frase "Ele não aprende mesmo" anunciava o desconhecimento de alguns professores a cerca do que Vygotsky disse da educação dessas crianças " A educação para estas crianças deveria se basear na organização de suas funções e em suas características mais positivas. Ao invés de basear em seus aspectos mais deficitários." (1987-28) Investir na positividade daquelas crianças era necessário. Esta ação pressupõe um olhar para além da deficiência que paralisa a prática do professor ou da pessoa que lida diretamente com a criança.

✓

Acredito que as contribuições de VYGOTSKY se revelam como um convite para construirmos uma prática pedagógica que seja includente. Na teoria deste autor encontramos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal

"A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, determinado com ajuda de tarefas solucionadas de forma independente, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos ou em cooperação com seus colegas mais capazes."
(Vygotsky (1935. P.42)

Este conceito se revela como espaço privilegiado de investimento num saber em vias de ser construído coletivamente, é nele que nós devemos atuar. Desse modo não negaríamos os limites da deficiência, no entanto não abriríamos mão da infinidade de possibilidades que ela nos reserva.

Para Vygotsky, a deficiência é vista como necessidade, que nos mobiliza a buscar e traçar novas rotas, na instigante aventura de conhecer e compreender como a criança cega constrói conhecimentos. Ao reconhecer que na deficiência também há possibilidades, a professora passa a investir em seus alunos e alunas, se empenha em construir uma prática pedagógica que contemple o desejo, a coragem, ousadia, auto estima, solidariedade, curiosidade, respeito a diferença e confiança.

Acreditamos que essa professora seria para seus alunos o que BION chama de "continente

"... continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas tomam sentido, um peso e um respeito, enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. A criança deseja ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para vida da curiosidade e do aprendizado(SALTINI1997.P.89)".

Na visão psicanalítica, uma pessoa passa a ser um continente para outra quando é referência, quando acolhe e permite o crescimento sem amarras.

↳

Percebemos que na escola existe uma certa desarticulação entre a dimensão afetiva e cognitiva. Sendo assim concordo com Vygotsky, quando ele afirma que não há separação entre as dimensões afetivas e cognitivas, inclusive ele busca uma nova abordagem psicológica que dê conta de entender o sujeito como totalidade. Para ele

"(...) são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo. (REGO1998, P.122)"

Levanto a hipótese de que uma das possíveis causas das dificuldades que a criança cega encontra para se apropriar da leitura e escrita, esteja na desarticulação das dimensões afetivas e cognitivas. Digo isso pelo fato de entender que a criança portadora de deficiência visual, antes de ser portadora de uma necessidade especial é uma criança e constitui-se também por uma estrutura cognitiva e afetiva como as demais crianças. E principalmente por reconhecer a forma peculiar como a criança cega constrói significados.

Muito mais que as crianças videntes, as crianças portadoras de deficiência visual precisam ter sua afetividade bem construída, para que eventualmente, não venha se constituir em indivíduos inseguros, apáticos, tristes e com um forte sentimento de baixa auto-estima. Ao contrário que estas venham se tornar sujeitos confiantes em sua capacidade de sentir, pensar, construir, escolher, decidir, ousar, apesar dos limites impostos pela deficiência visual.

Se faz necessário e urgente, uma reflexão acerca da importância dos vínculos afetivos que são construídos no cotidiano das salas de aula de crianças cegas, como aspecto fundamental, para que as mesmas percebam a realidade a sua volta e possam construir e ampliar conhecimentos. Uma prática pedagógica que provoque o aparecimento das manifestações afetivas e procure trabalhá-las é de fundamental importância para que a criança cega se desenvolva em sua plenitude.

✓

PARA ALÉM DAS METODOLOGIAS...

Para além das metodologias é um texto que nasce de uma reflexão venho fazendo, que é a seguinte: Apesar das diversas metodologias existentes e que são utilizadas os problemas continuam de aprendizagem continuam, ainda existem crianças que não conseguem se apropriar da leitura e da escrita. Essa questão me inquieta e a partir desse fato me coloco a pensar, onde estará o problema?

Passam anos...

Usamos novos métodos !

Novas teorias são construídas!

Professores participam de cursos de curta e longa duração!

PCNS são escritos!*

Novas leis também!

O acesso a escola é democratizado!

Apesar de todas essas ações, um grande número de crianças continuam fracassando, e não há medida que democratize a permanência e o sucesso dessas crianças na escola. Refletindo sobre a minha prática, conversando com as colegas, participando de encontros pedagógicos e fazendo leituras começo a levantar a hipótese de que falta algo, que não passa apenas pela capacitação técnica do professor, mas principalmente pelos sentimentos, pelas relações afetivas. Isso pressupõe uma prática pedagógica que contemple: a alegria (riso), com o desejo, auto - confiança, confiança no outro, respeito aos diferentes saberes, auto - estima e solidariedade.

Deste modo podemos perceber que o problema está para além do campo metodológico, para além da cognição. Tenho observado que, muda a sinopse , só não muda o sujeito que está mediando o processo de construção do conhecimento.

✓

Acredito que uma das pontas do problema possa estar, numa dimensão que historicamente ficou abandonada no espaço escolar, que é a dimensão afetiva.

Vejamos com FERNÁNDEZ *"Tradicionalmente, de acordo com uma visão racionalista e dualista do ser humano, considerou-se a aprendizagem exclusivamente como um processo consciente e produto de inteligência, deixando o corpo e os afetos fora, mas se houve humanos que aprenderam foi porque não fizeram caso de tal teoria e "fugiram" dos métodos educativos sistematizados"*(1991-47)

Considerando este trecho, podemos perceber que a escola pode estar cometendo um equívoco ao priorizar a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva. São as consequências desse possível equívoco que pretendo estar discutindo nesse trabalho

Segundo FERNÁNDEZ *"Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos."*(1991.P.47) Seguindo esse raciocínio deduzo que o ato de ensinar ocorre numa situação de encontro entre: quem ensina, quem aprende e o que se ensina, caso a qualidade desse encontro não seja norteada por uma relação dialógica, interativa e acima de tudo dialética em que, quem ensina também aprende e vice versa. Uma relação em que o saber do outro não me ameaça, muito pelo contrário me acrescenta, me instiga a desejar saber mais.

• *Parâmetros Curriculares Nacionais*

Relação esta, em que o conhecimento seja um instrumento de libertação, algo que o esforço da busca se reverta no prazer da conquista propiciado pelo ato de conhecer e não um mecanismo de opressão de frustração. É nesse espaço vincular que nós professores precisamos investir na tentativa de mobilizar e deixar emergir os desejos e a curiosidade de conhecer das crianças.

Neste caso, começo a desconfiar, que para ensinar nós professor precisamos nos preocupar com os tipos vínculos que estão sendo construídos no espaço escolar entre: o próprio professor e os alunos; aluno e os outros alunos; entre o aluno e o conhecimento. Pois é a qualidade de tais vínculos, que pode se revelar como mecanismos que paralisam ou mobilizam o processo de construção do conhecimento da criança cega. SALTINI faz uma observação e nos convida a refletir:

"Sempre me pareceu que a educação se faz com duas mãos : a mão que dá aconchego, o prazer, o amor e a outra que frustra , desafia, impõe e limita. Se porventura exagoro em qualquer uma das mãos , estou errando na educação que me proponho a fazer. Por isso não posso frustrar muito uma criança, nem acalentá-la demais."(1997-84).

Não quero dizer com isso que a escola tenha que ser um lugar paradisíaco. Ao contrário precisamos considerar e aprender a lidar inclusive com os conflitos decorrentes das manifestações afetivas. Sendo assim, não dá para continuar desconsiderando a afetividade que emerge das relações que são estabelecidas em seu interior da escola e muito menos deixar de considerar suas implicações no processo ensino - aprendizagem.

Por tudo o que foi dito até aqui, discutirei as conseqüências na prática pedagógica, da super valorização da dimensão cognitiva em detrimento da dimensão afetiva. Defenderei a importância e a necessidade dessas duas dimensões serem percebidas por nós educadores, como específicas, porém e acima de tudo como dimensões intrincadas e interdependentes.

Sendo assim levanto as seguintes questões, para efeitos de reflexão:

QUAIS OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA, QUE LEVE EM CONSIDERAÇÃO A IMPORTÂNCIA DA DIMENSÃO AFETIVA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS?

QUAIS SERIAM AS CONSEQUÊNCIAS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA, QUE RECONHEÇA A IMPORTÂNCIA DO DESEJO, CURIOSIDADE E A ALEGRIA DE SABER DA CRIANÇA DA CRIANÇA, EM ESPECIAL A CRIANÇA CEGA?

O AFETIVO E O COGNITIVO NA EDUCAÇÃO

"A afetividade é o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transitam medo, sofrimento, interesse e alegria." FREIRE. 1992. P. 170

Só indivíduos apaixonados são capazes de produzir grandes mudanças, como as palavras de Saltini que diz o seguinte "O conhecimento só produz mudança na medida em que também é conhecimento afetivo". Um professor apaixonado pelo ato de ensinar é capaz de despertar em seus alunos a paixão de conhecer, vejamos com Saltini alguns significados da educação:

" Educar significa ajudar a acordar, ajudar a encontrar no próprio ser o ímpeto, a saudade, a vontade de agir' buscar e descobrir, de crescer e de progredir.. Educar significa também aprender e ensinar a lutar, aprender e ensinar a intensificar a existência e a cumpri-la com decisão e consciência... Educar é basicamente ajudar o outro a assumir a vida; é levar o ser a procurar e aspirar à verdade; é buscar e chamar a luz e a força encobertas nele mesmo; é fazer perceber a grande possibilidade que é a vida..." (SALTINI. 1997.p.48)

Segundo este autor é de fora de mim que vem o que me alimenta, vem o que me abraça, o que me penetra e me constrói; me deforma e me informa; me assusta e me alegra; e, através das múltiplas experiências e frustrações é que cresço como pessoa. Ficaria a cargo daquele que educa a tarefa de nutrir a curiosidade, sonhos, desejos do ser educado. Desse modo, o indivíduo que aprende canaliza grande parte de suas energias para o ato de conhecer.

Na tentativa de compreender a crise pela qual passa a escola ultimamente, SALTINI trabalha com a metáfora da matéria prima, ele diz que a escola tradicional valoriza demais a informação sem se preocupar com a transformação.

O autor reconhece que sem matéria prima, afeto, não podemos obter o produto, o conhecimento. Nos chama a atenção para um aspecto que é de extrema importância que é a energia (a parte afetiva relacionada a emoção) ninguém consegue pensar se não tiver a emoção adequada para mobilizar tal pensamento.

←

..” A própria Psicanálise insere-se na educação objetivando demonstrar que o homem não faz absolutamente nada em sua vida sem ser mobilizado pelas suas pulsões –aspectos energéticos. Estes podem ser traduzidos em aspectos amorosos, sentimentos, emocionais, afetivos, conexões energéticas unindo uns elementos a outros...” (SALTINI. 1997.P.67)

Importa que nós professores tenhamos consciência da importância desses conhecimentos bem como, a iniciativa de buscar um diálogo com a psicanálise, área do conhecimento que possui contribuições, para o estudo da dimensão afetiva. Reconhecer a responsabilidade que nos é atribuída , considerando a seguinte crítica:

”As escolas deveriam entender mais de seres humanos, de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores” (SALTINI.1997 P.15)

Estamos tratando da afetividade de modo diferente como habitualmente essa dimensão vem sendo tratada no espaço escolar. De modo geral tendemos a associar afetividade a amorosidade apenas. Sendo assim, lidaremos com esta dimensão do sujeito de forma mais ampla entendendo - a como constitutiva da formação do sujeito. Dito isto é preciso compreender que:

”...os afetos são componentes estruturantes na construção do Eu, (deste eu que deseja saber para dar conta do seu desconforto.) e que esta construção se dá a todo o momento na relação ensinante / aprendiz – lidar com a raiva, o amor, o descontentamento, o medo, a frustração, a alegria, a esperança, o pulsar do aluno e do seu próprio, é ferramenta cotidiana, poderosa e inevitável na prática pedagógica do professor.” (BARON. 1992 P. 55)

Na tentativa de resgatar para o interior da sala de aula, e para as relações de ensino, a valorização da dimensão afetiva para a aprendizagem. Destacamos os aspectos das emoções que são aflorados no processo de construção do conhecimento da criança de um modo geral, e em especial da criança cega.

Apesar deste tema estar presente no senso comum como importante, não conseguimos perceber no cotidiano escolar a preocupação com essa dimensão.

—

Levantamos a hipótese que esse desencontro entre o que se pensa e a ação cotidiana, não se deva a irresponsabilidade, a falta de informação ou vontade política do professor; mas, sim a nossa dificuldade em lidar com a complexidade que constitui a rede de poderes, desejos, conflitos, prazeres, diferenças e expectativas existentes no cotidiano de nossas escolas.

Ainda não temos condições para lidar com a complexidade, pois, pensamos e agimos a partir de um paradigma simplificador, linear e previsível. A vida não obedece essa ordem que desejamos. Para reconhecermos e valorizarmos o território dos afetos, precisamos olhar a criança em sua plenitude, e não apenas como um grande cérebro ou *um par de olhos cegos*. Sendo assim:

"... propomos um sistema de parceria entre razão e emoção. Uma relação de complementariedade que possa trazer ao processo pedagógico um outro sentido. O sentido da existência onde a emoção possa vir a ser compreendida, reconhecida, aceita e utilizada como mais uma fonte de produção e estímulo do conhecimento." (ARAÚJO.1997. p. 7)

Historicamente percebemos o peso da valorização da dimensão cognitiva dentro das escolas. Penso que esta dicotomia se apresenta como uma forma de impedir que nós professores possamos olhar por um outro ângulo os motivos do fracasso escolar de nossos alunos.

O que propomos neste trabalho é o reconhecimento que as dimensões cognitiva e afetiva, apesar de se constituírem em tramas diferentes, estão interligadas; e dicotomizá-las seria incorrer num erro que vem trazendo sérias conseqüências no plano educacional.

Segundo Sara Pain *"Realmente não se pode contrapor a cognição(que é uma estruturação) ao afeto (que é uma sensação).E os dois pertencem a níveis de análise completamente distintos! A cognição corresponde à organização dos afetos, porque os afetos estão organizados em sistemas simbólicos. Os afetos nós ... usamos para qualificar os objetos de amáveis, amados, e quando provocam agressão de agressivos ... (1997.p38)*

∟

A forma como nós professoras lidamos com a carga afetiva que constitui a rede de significados que a criança atribui ao conhecimento, teriam mesmo implicações na construção do conhecimento?

Vejamos o trecho abaixo:

" É verdade que a metodologia pode muitas vezes fazer o conhecimento mais dinâmico, torná-lo uma aventura ,pôr o sujeito em situação. Mas há uma dimensão que não foi estudada o suficiente em pedagogia , que é a simbologia desse conhecimento .Quando eu ensino, o que é que estou ensinando do ponto de vista dramático? Quando eu ensino uma disciplina ao homem que significa, não é um problema do que é, ou como se comporta - senão do que significa ..." (PAIN.1997.p.6)

O reconhecimento desses múltiplos significados, não combina com o caráter homogeneizante da escola, isto implica uma prática pedagógica que esteja ancorada no respeito as diversas formas que cada sujeito constrói significados. Esta prática requer do professor uma escuta sensível aos componentes afetivos que a criança deposita no processo de construção do conhecimento. Cabe uma breve reflexão: O que significa para uma criança cega aprender a ler através do Sistema Braille ?

A importância e valor dos significados que a criança atribui ao conhecimento e o papel do professor como objeto de vinculação, são questões a serem investigadas por todos aqueles que buscam as causas do fracasso escolar ou que buscam as chaves do sucesso.

Se o objeto do conhecimento causa desprazer, medo, angústia e dor .porque a criança iria desejá-lo?

Por que eu recriaria simbolicamente aquilo que não me interessa? ...O símbolo é triangular e, portanto, prevê três aspectos: o sujeito, o mundo real e o mundo simbólico. Retirar-o do mundo real, ele é reconstruído na mente; é a falta de um objeto que desaparece após o período sensorio-motor e que volta recriado por mim. Nessa recriação inventiva coloco a minha afetividade, ou seja, esta é que fará a conexão do meu pensamento futuro. O meu pensamento será mais bem construído, agregado, ligado e integrado, na medida em que a energética de coesão existir dentro de meu mundo simbólico. Por que dou valor às coisas? Porque elas estão ligadas a mim. Elas não têm valor por si mesmas, um valor específico intrínseco a si próprias. Se possuem valor e porque se ligam ao meu mundo, isto é, elas têm um valor em relação a mim." (SALTINI, Pág. 64) Se as atividades de leitura e escrita não nascem da necessidade e do desejo, curiosidade e alegria de conhecer : quando não ocorre sintonia fatalmente teremos problemas, a medida em que poderá ser uma atividade que não me trás satisfações. Sendo assim, porque desejá-las? .

Construir uma prática pedagógica, a partir da necessidade de descoberta e do sentido que a criança atribui ao conhecimento apresentado talvez seja uma pista para entendermos as razões do fracasso escolar de algumas crianças.

Creemos que seja importante um olhar atento para a dimensão afetiva . A medida em que procuramos compreender o fracasso devemos buscar pistas que nos levem a construção de uma prática pedagógica que aponta para o sucesso, de modo que esta seja marcada pela preocupação com a formação de sujeitos felizes , para quem o ato de construir conhecimentos não se constitua, apenas, num momento de dor, angústia, frustração e conseqüentemente fracasso.

Que a criança possa se perceber como capaz, apesar das dificuldades. Que o encontro da criança com o conhecimento seja marcado pelo sentimento de potência, de conquista, de descoberta e de construção.

A suspeita de que na desarticulação entre a dimensão cognitiva e afetiva residam algumas pistas para entender o fracasso ou o sucesso escolar, me impulsionam a buscar no campo da psicanálise,

" ... aquela que fala dos afetos, do investimento de energia, como aspecto do cotidiano que não se colocam no lugar de oposição à razão, mas apenas matéria diferente, tecida em outra trama. Talvez não adversário, mas parceiro na produção de sentimentos, de significações para esta realidade aprisionada pela razão científica; talvez ele mesmo, substrato para a constituição do pensamento, para a busca da compreensão do mundo ..."
(BARON. 1992.P.50)

As contribuições da psicanálise nos possibilitam uma melhor compreensão da dimensão afetiva. Porém, ao me aproximar, me deparo com um conhecimento hermético que não convida para o diálogo, ao contrário o dificulta.

A inexistência de uma discussão e estudo mais sistemático nos cursos de formação inicial ou continuada de professores, acerca do desejo, curiosidade, sentimentos(amor, medo e prazer) e suas implicações no processo de construção do conhecimento se revela como uma forma de embaçamento de uma das lentes que nós educadores precisamos usar para compreendermos porque algumas crianças aprendem e outras ficam pelo meio do caminho, apesar da professora usar metodologias e recursos os mais diversos. Deste modo concordo com BARON quando ^{o se} ela ^{se} refere a contribuição da Psicanálise, a autora argumenta que:

"...uma leitura psicanalítica da realidade educacional pode informar do ponto de vista do inconsciente e do desejo- trazendo para a compreensão singular do professor – um saber sobre as articulações do individual com o coletivo, sobre as relações entre desejo e a vontade de saber, a linguagem, o registro da cultura e do simbólico e a constituição do sujeito." (1992 p 58)

L

ALGUMAS DESCOBERTAS DETERMINANTES...

No desenvolver este trabalho monográfico, utilizo a abordagem qualitativa ,na qual elejo ^oao estudo de caso. Estou usando esta metodologia por considerar que ela vem me dando a oportunidade de lidar com um aspecto singular da realidade a experiência da professora G., que me possibilita estabelecer uma relação dialética entre a teoria , a experiência da professora em estudo e a minha prática pedagógica.

Acredito que a prática pedagógica guarda em si uma riqueza de saberes, que na maioria das vezes não é percebido pelos sujeitos que os constrói. Sendo assim, pretendo com esse projeto, estar socializando um pouco da experiência de uma alfabetizadora cega do IBC(Instituto Benjamin Constant) , que atuou em classes de alfabetização durante muitos anos e hoje atua na formação continuada do professor especializado em deficiência visual, na medida em que for traçando o diálogo entre a prática e a teoria. A professora citada foi escolhida pelos seguintes motivos: possui uma grande experiência no campo da alfabetização de crianças portadoras de deficiência visual; participa do projeto de formação de professores alfabetizadores, que atende a todo o país; construiu uma cartilha para alunos cegos e por ser portadora de deficiência visual(cega) .

Dito isto trarei para conversa algumas considerações da minha prática pedagógica e de uma educadora que me deu contribuições fundamentais para elaboração deste trabalho. Devido a questões burocráticas identificarei apenas como: professora G. Estas considerações exemplificam a construção dos vínculos entre professor e aluno bem como a relevância desses vínculos como determinantes para que a criança sinta segurança para revelar seus desejos e curiosidades, fatores essenciais para que a criança construa conhecimentos.



Do meu lugar de educadora, lembro - me do curto espaço de tempo que convivi com crianças portadoras de necessidades especiais na SOCIEDADE PESTALLOZZI DO BRASIL. Na época trabalhava com D.M e D.V, no entanto não tinha especialização nenhuma, apenas intuição e bom senso. Naquele momento acreditava que deveria trabalhar com eles da mesma forma ,como eu trabalhava em outra escola com crianças ditas "normais", porém sabia que as crianças daquele grupo tinham o seu ritmo próprio e iriam atingir determinados objetivos segundo as suas possibilidades. Não negava a elas o acesso aos bens produzidos pela humanidade ao longo do tempo, por reconhecer que

"... os alunos portadores de necessidades educativas especiais necessitam, tanto quanto os demais alunos, é que tenham acesso a uma aprendizagem significativa, vivenciando um processo de interação dialógica, com professores que assumam o papel de mediadores e propiciem espaços de mediações constantes, vendo suas necessidades atendidas"(Multi Educação .1996.p.209)

Reconhecia que o conhecimento não se encontra apenas dentro da escola, mas no mundo, por isso propiciava a meus alunos o acesso a bens culturais e materiais tais como: museus, exposições, shows, shopping, filmes, programas de T.V, livros, revistas, jornais. Acreditava nas possibilidades daquelas crianças . Na época havia na instituição um grupo de professoras que buscavam superar num esforço coletivo ,o estigma* instituído pela deficiência. Discordávamos do fato que o trabalho com aquelas crianças se resumiria a formar, apenas, hábitos e atitudes .

~

* Segundo a visão de GOFFMAN

Sonhávamos mais para aquelas crianças. Desejávamos oferecer a elas todas as oportunidades possíveis, que lhes estavam sendo negadas. Havia algo que nos unia. Hoje acredito que apesar de não termos consciência, sabíamos o que Saltini nos diz:

"... que de um encontro de amor, seja ele com o objeto ou mesmo com o outro, nasce e transforma-se a vida; mudam-se os destinos, tiram-se do nada todo um mundo de projetos e idéias que antes não existiam..."(1997.P.15)

Nos importávamos com aqueles alunos desejávamos vê-los se sentindo capazes ,desejando aprender. Sabíamos da deficiência, porém esta não se revelava como impedimento, como desculpa para que tivéssemos uma prática determinista, centrada na deficiência ao invés da possibilidade. Sonhávamos e acreditávamos no que Paulo Freire disse certa vez: *"Ai de nós educadores , se deixamos de sonhar sonhos possíveis"* Com o sonho nas mãos, tomamos a liberdade de reformular, em parte, o currículo da escola.

Durante o período que estive na instituição, percebi como a escola dita "regular" estigmatiza algumas crianças que fogem ao padrão estabelecido, por desconsiderar a existência das diferenças. Por vezes, vi chegar à instituição alunos rotulados de deficientes, pelo simples fato de não se adaptarem à rotina da escola. Muitas vezes orientei aos pais no sentido de alertá-los com relação ao rótulo que a escola naquele momento tentava imprimir na criança. Para mim, isso prova a nossa incompetência em lidarmos com a heterogeneidade. Diante de tudo isso tínhamos diante de nós um desafio : precisávamos construir uma prática pedagógica em que o conteúdo e a forma atendessem à diversidade.

Trabalhando com aquelas crianças , fui percebendo aos poucos que não adiantava trocar "receitas" com minhas colegas, na tentativa de montar uma " boa" aula. No dia que eu promovia uma atividade mais interessante por alguns momentos podia perceber um pouco mais de participação, porém logo em seguida voltava o estado de aparente desinteresse.

Aos poucos fui percebendo que precisava construir uma prática pedagógica, em que pudesse estar despertando e nutrindo o desejo de aprender das crianças. A partir desse ponto da reflexão passei a buscar um trabalho junto aos alunos que privilegiasse a troca entre os diversos saberes, solidariedade, o desejo de saber, confiança, auto-estima, ousadia, cumplicidade, curiosidade, desafio, medos, conflitos e a humildade diante da ausência do saber. Estas palavras norteavam o nossa prática pedagógica.

Tentávamos construir uma prática pedagógica que levasse a criança a se admirar com a beleza das descobertas, com o prazer da descoberta sendo saciada com a alegria propiciada pelo encontro com o conhecimento construído por outros e pela constatação de que nós também éramos capazes de construir conhecimentos a partir do nosso desejo e curiosidade.

Segundo SNYDERS" (...) escola se impõe por tarefa pelo menos recuperar uma parte dessa tarefa de admirar, coloca a admiração como exigência constitutiva. Exaltar, aguçar a admiração- eu ousaria dizê-lo? Ensinar a admiração" (1996.p.168)

Aos poucos as crianças começavam a se tornar co-autoras do projeto pedagógico. Nossa sala se transformava num espaço em que a criança percebia que o seu saber era diferente do outro e não inferior. As crianças iam tomando consciência do que já sabiam, do que poderiam e precisavam vir a saber.

Elas se tornavam co-responsáveis pelo seu processo de conhecimento. Apesar de não sabermos teoricamente, sentíamos, nosso bom senso nos orientava e fazíamos uso intuitivamente de uma matéria prima que toda criança possui que é o desejo de saber. Em nossa prática a afirmação de Aristóteles:

"Por natureza, todo homem deseja saber" (GARCIA.1995.P.109)

Ao longo da minha vida profissional essa foi uma das descobertas mais importantes, perceber meus alunos como seres desejantes e curiosos .

✓

No entanto a maior descoberta foi me descobrir como professora que desejava se aprimorar na arte de trazer a luz as idéias, desejos, curiosidades e pensamentos dos alunos.

Parafraseando Sócrates, que quando criança dizia a sua mãe que desejava ser "parteiro de idéias", eu desejava o mesmo e me alegrava ao ver meus alunos se revelando diariamente. A partir de então, coloquei essa descoberta a serviço de uma prática pedagógica contra ao desinteresse e a indisciplina.

Segundo Snyders:

"A alegria é um ato e não um estado no qual nos instalamos confortavelmente, é "a atividade de passar para ..." A alegria também é um ato na medida em que, através dela, "a potência de agir é aumentada," um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não-alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar, ficar de vigília ou entregar-se à dispersão." (1996 p 42)

Este trecho ilustra bem as conseqüências decorrente da ação de uma escola, que opta por desconsiderar a alegria como componente importante para o processo de aprendizagem

O PROFESSOR DE CRIANÇAS CEGAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUDENTE

"A deficiência não é só impossibilidade, mas também é força"
(Vygotsky)

Tendo como ponto de partida as características que Paulo Freire atribuiu aos professores, penso que aquele as possua tenha o mínimo de condições para reconhecer cada criança em sua singularidade e conseqüentemente consiga lidar com a **diversidade** de saberes existentes em sala de aula.

"Entendemos por diversidade, os aspectos da vida de crianças e adolescentes e as maneiras que cada um deles têm de construir valores e significados que derivam de sua condição étnica, de gênero, e das condições sócio-econômicas-culturais em que estão inseridos." (Multi Educação .1996.p. 67)

O território dos significados está carregado, também, de emoções, se não reconhecemos isso, ficamos impedidos de compreender porque a criança cega não aprende. Um professor que reconheça esta diversidade, também terá bom senso para compreender e buscar atalhos que facilitem o encontro do aluno portador de deficiência visual com os novos conhecimentos, considerando suas necessidades, que são muitas em decorrência da falta do sentido da visão.

A visão é considerada com um dos sentidos mais complexos, vejamos porque:

"A visão é o nosso elo primário de ligação com o mundo objetivo, proporcionando informações constantes e verificação imediata, e permitido que os elementos sejam apreendidos em forma já integrada (Piaget,1952). Faltando a visão, os outros sentidos são intermitentes, fugidios, sequenciais e necessariamente recebidos de forma fragmentada. Não existe compensação sensorial mágica (Gibsoon,1996). Com efeito, inicialmente os outros sentidos parecem diminuídos na ausência da visão, e as crianças cegas frequentemente parecem não ter percepção de seu ambiente e necessitam de estimulação adicional" (SANTIN & JOYCE. 1996. P. 6)

O pensamento simplificador leva-nos algumas vezes a perceber apenas a deficiência, nos impedindo de ver o ser humano enquanto totalidade. Precisamos ver a criança cega para além de um par de olhos cegos.

Em se tratando de seres humanos, não podemos considerar deficiência como impossibilidade. Precisamos conhecer as limitações e potencialidades do aluno portador de deficiência. Compreender o desenvolvimento de cada criança de modo a termos o cuidado de não banalizar a deficiência, super valorizá-la ou negá-la.

A criança portadora de deficiência *"não é uma criança menos desenvolvida do que seus parceiros normais, é uma criança que se desenvolve de um outro modo"* (Vygotsky, 1989 p.3). Sendo assim não pode haver determinismo. não há lugar para uma forma única de ser e de construir conhecimentos. Neste caso a deficiência nos coloca frente a frente com maneiras diferentes de conhecer o mundo que nos cerca.

A prática pedagógica incluyente levará em conta que:

"A educação para estas crianças deveriam se basear na organização especial de suas funções e em sua características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários"
(Vygotsky.1987.p.28)

Esta citação coloca diante do professor a necessidade de saber como são organizadas as funções sensoriais (tátil ,cinestésica, auditiva, olfativa e gustativa) na ausência do sentido visual. A partir desse conhecimento, o professor poderá oferecer à criança cega atividades pedagógicas ricas em experiências contextualizadas, permeada por situações concretas , que possibilitem a integração dos sentidos remanescentes imprescindíveis para formação de conceitos- condição fundamental para que a criança cega estabeleça relações com o meio ambiente.

O professor precisa ter clareza que a criança cega terá mais dificuldades que as outras para se comunicar, para se relacionar, para se constituir como sujeito e para construir a realidade de forma integrada ,pois toda a sua cognição se processa pela síntese de informações fragmentadas.

✓

Cabe lembrar que:

"uma criança deficiente representa um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente e único. (...) Se uma criança cega ou surda atinge o mesmo nível de desenvolvimento de criança normal, ela o faz de outra maneira, por outro percurso, por outros meios; e, para o pedagogo, é particularmente importante estar ciente da singularidade desse caminho pelo qual ele deverá guiar a criança. Essa singularidade transforma o negativo da deficiência no positivo da compensação."(Sacks 1995,p.17)

Com a finalidade de desenvolver uma prática pedagógica que reconheça as necessidades da criança cega, as pessoas que agem cotidianamente com a criança, devem encorajá-la e estimulá-la a usar os outros sentidos (audição, tato, olfato e gustação), explorando-os ao máximo suas possibilidades. Deste modo esta prática, exige que professor da criança cega considere o seguinte :

- A criança cega apresenta uma forma de construir a realidade de modo diferente do vidente; sendo assim a criança precisará de liberdade e oportunidade para revelar seu modo de perceber a realidade. Esta construção se fará por canais sensoriais pouco utilizados pelos videntes.

- A audição é considerada como um sentido de distância que permite a orientação da mobilidade, no ambiente através dos sons, porém se não existirem mediadores que ajudem a criança cega a distinguir, relacionar o som com a fonte sonora e atribuir significado aos sons, a audição terá pouca utilidade, porque os sons sairão do nada e irão para o nada, devido a ausência de referencial. O aprimoramento auditivo da criança portadora de deficiência visual , ocorre em função da estimulação que se revelam nas experiências e aprendizagens vivenciadas pelas crianças na escola e fora dela. A criança cega aprende a usar cada vez melhor os demais sentidos, que lhes resta se for estimulada, desafiada e encorajada a utilizá-los.

Sendo assim,

"... a pessoa cega talvez não ouça melhor do que a vidente, faz um uso mais eficaz da sua audição e é sensível a sinais que passam despercebidos à pessoa normal dotada de visão. O objetivo dos pais e dos professores, ao trabalhar com uma criança portadora de um distúrbio visual, é desenvolver ao máximo a discriminação nos sentidos restantes." (CRUICKSHANK. 1975.p.16)

- Uma prática pedagógica que se proponha incidente precisa ter como objetivo principal a transformação de "Ser Social" em "Sujeito" que sente, deseja, pensa, fala, cria e recria. Sendo assim, é fundamental que a criança cega se perceba como parte constituinte do meio em que vive, e sobre tudo que possui capacidade de interagir e agir sobre ele. A necessidade de construção da identidade da criança, nos leva a considerar a importância do corpo nesse projeto, porque

"O primeiro objeto cultural é o corpo do outro como portador de uma experiência humana. Não é um simples fragmento do mundo, mais um lugar de uma certa elaboração, de um certo horizonte. Através do seu corpo vivo, que tem a mesma estrutura do meu, sei que e como o outro se serve de objetivos familiares. Cada corpo - sistema único - tem em comum com os outros o estar engajado num mesmo mundo físico e cultural como vivente..." (DIAS. 1993. P.16)

Considerar o corpo como elemento fundamental para processo de construção da identidade, implica dizer que é a partir dele que a criança cega ou não, estrutura seu conhecimento. Por isso, investir no seu esquema psicomotor e no tátil - cinestésico é construir uma prática pedagógica incluyente. Este fato leva o professor a promover estratégias que oportunize a criança desde pequena, a experimentar o corpo em suas diversas possibilidades, para que ela possa perceber, sentir e estar no mundo.

"O corpo é então visto numa totalidade na sua estrutura de relações com as coisas ao seu redor, revelando um sentido imanente ao movimento, pois o homem ao se movimentar já está dirigido para alguma coisa: seu gesto é significativo e ele caminha num espaço significativo" (DIAS. 1993p.15)

Dentre as estratégias envolvendo o corpo, a brincadeira e jogo simbólico ganham destaque especial porque:

"Nestes momentos, a criança entra em contato com seu corpo ,corpo do outro, seu espaço, espaço do outro.Com isto pode-se perceber o surgimento de um espaço formado pela troca, pelo prazer de ser objeto do desejo do outro. Percebe-se a auto expressividade manifestada na mobilidade total dos corpos."(Dutra.1997.p.12)

É brincando que a criança desenvolve seus processos psíquicos e se instrumentaliza para conhecer o mundo físico e seus fenômenos. Através da brincadeira a criança tem oportunidade de vivenciar os diferentes papéis sociais e vai se apropriando aos poucos dos hábitos culturais de sua comunidade. Sendo assim, a brincadeira precisa ser valorizada no contexto escolar como espaço privilegiado para construção de conhecimentos. Uma prática pedagógica incluyente precisa:

"... criar condições nas quais a criança deficiente visual possa , brincando, expressar-se inteiramente, descobrir sua capacidade criadora, elaborar suas limitações e seus conflitos emocionais..."(Dutra. 1997. P 13)

- Um outro aspecto que merece destaque diz respeito a potencialização das significações construídas pela criança cega, a partir das relações que estabelece com o meio que a cerca e através de canais sensoriais pouco utilizado pelos videntes. Cabe ao professor entender que

"A criança cega vivencia o mundo por meio do tato , da audição ,do olfato e do paladar e ao mesmo tempo, o mundo lhe é explicado numa linguagem que talvez não corresponda à sua experiência sensorial." (SANTIN& JOYCE.1996.P.9)

Segundo as autoras é preciso ter cuidado com a linguagem, evitando a supremacia e imposição de significados construídos a partir, apenas, da percepção visual, o único sentido que a criança cega não possui. Valorizar os significados construídos a partir dos outros sentidos é de fundamental importância, quando trabalhamos com crianças cegas.

O professor que não considera a forma como esta criança constrói significados, pode vir a despotencializá-la. As conseqüências dessa ação, algumas vezes, se revelam como desastrosas, porque provocam na criança cega sentimentos de apatia, impotência, medo e baixa auto-estima, sentimentos que se apresentam como verdadeiras barreiras impedindo que a criança construa novos significados. Importa, acima de qualquer coisa, saber que investir numa prática pedagógica incluyente é garantir o espaço dialógico entre videntes e não videntes.

Oferecer oportunidade para que a criança cega,

"... possa expor sua experiência, através dos sentidos de que dispõe, será ele que fará falar o mundo que nós videntes não perceberemos pela falta de uso dos sentidos dos quais dispomos ao entrar em contato com as coisas que nos rodeiam. E dessa forma, criando um campo de reciprocidade na relação com o D.V, a nossa própria percepção de videntes poderá se ampliar." (DIAS. 1993. p. 18)

Sendo assim, lidar com a diversidade é fundamental, porque nos leva a reconhecer as nossas incompletudes e imperfeições.

Ao valorizar os múltiplos significados que se revelam na relação dialógica, o professor precisa ter clareza que a convivência destes será conflituosa, porém natural, por ser decorrente de uma prática pedagógica que se propõe a contemplar a diversidade. No caso da criança cega é fundamental que partamos sempre das vivências das crianças, esta prática requer do professor uma escuta atenta ao que ela sente, pensa, deseja e conhece. Precisamos nos aproximar ao máximo do seu modo peculiar de atribuir significados à realidade.

Precisamos oferecer à criança portadora de deficiência visual o máximo de estimulação possível, sem deixar de considerar o seu modo peculiar de construir a realidade. Algumas vezes somos nós professores que ainda não temos condições de compreender esta maneira tão singular de perceber e construir saberes. O professor precisa ter, também, competência científica que lhe dê condições de propiciar a criança cega oportunidade de explorar outros canais sensoriais do seu corpo, para além da audição.

Além disso, oferecer à criança oportunidade de exercitar a sensibilidade do seu esquema tátil que permeia todo o seu corpo, de modo que a criança tenha a oportunidade de se conhecer, conhecer outro e aos poucos num clima de confiança sentirá desejo e curiosidade para conhecer o mundo. Estimular a curiosidade da criança é fundamental para que sinta desejo de conhecer. Deste modo, importa saber:

"A criança do símbolo mostra de modo explícito a capacidade de sentir a perda do objeto amado" e o forte desejo de recriá-lo no interior de si mesma. O pensamento simbólico nasce de uma dimensão metafórica, fundada na ausência e no luto sobre o traço de passagem entre a necessidade e o desejo. HANNA SEGAL (1957)"

Porém, acredito que nada do que foi dito até aqui surtirá efeito, caso não esteja a frente desta prática pedagógica um professor que:

- Acredite nas possibilidades da criança cega, que a reconheça como parte integrante do luto social.
- Trabalhe considerando que toda criança cega ou não, possui ritmo de aprendizagem diferenciado e como seres únicos seguem atalhos os mais diversos, na aventura de construção de conhecimentos.
- Conceba o ser humano como fascinante, porém complexo.

- Que tenha uma escuta sensível aos dizeres de seus alunos.
- Que se preocupe não apenas com a dimensão cognitiva, mais também com a dimensão afetiva.

Lidar com a diversidade, quando temos uma estrutura educacional que ainda busca a homogeneidade parece algo absurdo, porém *"Só quem tenta o absurdo, pode alcançar o impossível *"*



**Miguel UNAMUNO. Pensador Espanhol do século passado*

"MUITO ALÉM DE UM PAR DE OLHOS CEGOS"

ALBERNAZ*1998

"Educadores que sonham sonhos possíveis ao exemplo do dito por Paulo Freire e acreditam que é vivendo a vida que se aprende a vivê-la são de fundamental importância. Educadores capazes de compreender que o próprio caminho / processo de ser e estar educador também nos ensina. Nesse processo também nos construímos e aprendemos que a experiência engendra a compreensão o conhecimento que permitem viver a verdade." (AKAÚJO.1997.P.4)

Ao entrar na sala de aula naquela tarde de julho, me deparei com uma mulher que se encontrava no meio da sala, falava com desenvoltura ao grupo de alunos do curso de especialização em Educação Especial.

Logo percebi que aquela tarde me reservava uma grande surpresa e alegria. Surpresa porque, mais uma vez tinha a oportunidade de ouvir alguém que apresentava questões da prática pedagógica, para além das metodologias. A professora G. falava de modo singular a respeito da responsabilidade do professor no processo de construção do conhecimento dos alunos; ela dizia poeticamente que *"somos tecelões"* e recomenda que *"se o fio da meada está difícil de ser achado, você tem que procurar outros recursos"*, isto me remete ao fato de que não devemos ficar paralisados diante das dificuldades apresentadas pelos alunos.

A surpresa maior veio, quando ela afirmou o seguinte: *"Crianças mais apáticas, tristonhas, avessas à luta a luta, demoram muito mais para se alfabetizar."* Neste momento a professora trazia para a conversa a dimensão afetiva da aprendizagem, e revelava o seu papel decisório no processo de construção do conhecimento.

*Sandra. ALBERNAZ. Orientadora deste trabalho monográfico.

A satisfação foi ainda maior quando ela se referiu a alegria como *"... mola propulsora que nos ajuda a vencer mais rapidamente."* Sua fala veio de encontro a uma reflexão que tenho feito acerca da alegria dentro da escola. Naquele exato momento começava a me perguntar: Em quais situações a alegria aparece na escola? Quais as causas e conseqüências da alegria na escola? Seria só no momento do recreio?

Aquele encontro foi tão gratificante, que desejei conversar com aquela educadora mais vezes. Tomo o termo educadora emprestado de Rubem Alves. Para este autor *"... Os educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma "estória" a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma entidade sui generis, portador de um nome, também uma "estória," sofrendo tristezas e alimentando esperanças ... "* (Alves. 1995. P.14)

Ao longo dos nossos encontros a professora G. tecia considerações: Acerca do desejo e curiosidade como aspectos fundamentais para que a criança construa conhecimentos. Vejamos o que ela diz a esse respeito:

"Se você não tem desejo, não tem vontade de se lançar, de buscar coisas novas ... Você fica uma pessoa apática, morta; passa a querer o que os outros querem."

"Sem desejo é a mesma coisa que sem alegria, sem alegria, você não vive."

"As pessoas que têm desejo, têm uma gana de vencer."

A fala da professora, apresenta o desejo como elemento que mobiliza a busca da criança cega para estabelecer uma relação com o mundo, levando-a romper com a imobilidade, que fatalmente a deficiência confinaria, ressaltando o papel do professor como elemento encorajador e instigador desse processo de descoberta.

O professor de crianças cegas precisa ter clareza que precisa propiciar atividades que tirem o aluno do imobilismo. Alguns pais e professores em nome do "bom comportamento" das crianças tendem "... a sentar uma criança cega, cultiva a apatia..." Para a professora G. essa atitude se revela como um crime, porque você estaria "... alijando a criança de viver o momento infantil,..."

É nesse espaço que a professora G. nos convida a atuar e aponta a nossa responsabilidade nesse processo, afirmando que "A criança tem que ser incentivada a viver." Nos alerta, ao dizer que a criança cega não é autista, porém, "se você não trabalhar convenientemente, essa criança, ela vai se fechando em seu próprio mundo."

Faz uma crítica àqueles professores que, ainda, desconsideram o papel marcante da alegria, provocada pelo desejo e pela curiosidade de saber. Segundo ela: "A curiosidade tem que ser instigada, se você não tem curiosidade, você não sabe; e se você não sabe, não tem curiosidade." Porque a "... criança cega não tem a curiosidade que a normal tem"

Reporto-me às considerações de Paulo Freire sobre esse assunto. O autor nos leva a refletir acerca do modo como trabalhamos com manifestação de curiosidade de nossos alunos "... Se facilmente foi superada ou se, pelo contrário, conduziu a outras curiosidades. Se no processo curioso, consultou fontes, dicionários, computadores, livros, se fez perguntas a outros. Se a curiosidade enquanto desafio provocou algum conhecimento provisório de algo, ou não..." (Freire, 1997, P. 97.)

Ao falar da problemática emergente das práticas pedagógicas, usou a expressão "cegueira pedagógica" A professora G. atribui esta expressão a atitude de alguns professores que ainda não conseguem deslocar o seu olhar da aparente impossibilidade da criança cega para aprender. Ao fato de se manterem engessados num único ponto de vista, só caminhar por um caminho (metodologia) e não buscarem atalhos na tentativa de chegar até a criança que não consegue construir conhecimento, a partir das condições oferecidas as demais crianças.

A fala da professora G. me mobilizava , porque me fazia pensar em aspectos da minha prática pedagógica, que até então eu apenas sentia as conseqüências de sua falta. Acreditava que bastava mudar o método ou a abordagem teórica de tradicional para construtivista conseguiria resolver os problemas do fracasso escolar.

A medida em que conversávamos, eu descobria que o caminho da prática não é linear , não é simples ao contrário é cheio de atalhos e se pretendo respeitar as diferenças dos meus alunos, não posso me fechar numa única proposta metodológica, porque não há teoria isolada que dê conta da complexidade do real. A professora me ajudava a perceber que a resolução dos problemas da prática pedagógica não se limitam ao campo metodológico esta para além, situa-se no campo das relações, esta na preocupação com a formação de alunos sujeitos participantes. A função do professor ultrapassa a ação de apenas ensinar, é também educar.

A professora revelava um profundo respeito e valor aos: saberes dos alunos, a construção da autonomia, auto- estima, reconhecimento dos limite e consciência das suas possibilidades, fossem eles da pré - escola ou da 8ª série. *"Se você corta a opinião do seu menino , se você não combina com ele muitas vezes as atividades que são mais prazerosas para ele, você pode estar embotando aquela criança."*(Professora.G.)

Esse aspecto da fala da professora vai de encontro ao trecho abaixo:

"Ora o educador não é alguém que detém ciumentamente o monopólio da verdade sobre determinado setor do conhecimento. Muito menos ainda alguém que procura impor sua verdade aos outros. Os não possuem uma concepção da verdade como formula universal. A verdade do conhecimento é uma procura e não uma posse ..." (JAPIASSU. 1992. P. 87.)

A formação do sujeito passa necessariamente pelas relações de ensino. Certa vez a professora G disse: "Eu não quero ser caricatura de um vidente." Acredito que sua prática é orientada pelos sentimentos vivenciados como aluna e pelo modo como se constituiu e se constitui sujeito de sua prática pedagógica.

L

A professora confirma em parte, algo que tenho pensado ultimamente que é o fato da nossa experiência como estudante desde a mais tenra idade, se revelar como sinalizadora da nossa prática. São essas experiências vivenciadas como estudantes que nos marcará como educadores?

Este fato me faz pensar no seguinte: A nossa formação como educadoras tem início quando tomamos o primeiro "gole de escolaridade"? Seriam de fato as experiências lá do princípio da vida escolar determinantes para a constituição do perfil do professor? Essa é uma questão que ficará para o mestrado.

✓

CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ASPECTOS NEGATIVOS:

- Não parte de uma avaliação das bases ,escolas especiais que atendem alunos portadores de necessidades especiais e das escolas regulares que passarão a recebê-los.
- Desqualifica um ensino em detrimento do outro. Desconsidera a opinião dos principais interessados(famílias, portadores de deficiência, e os professores da escola Especial e Regular).
- Não parte de práticas pedagógicas bem sucedidas no campo da educação especial.
- Coloca nos ombros da escola a missão redentora, de numa sociedade que na essência excludente, promover uma educação que na aparência seja includente.

ASPECTOS POSITIVOS:

- Torça os profissionais do ensino Regular e Especial a se organizarem afim de reformularem seus projetos pedagógicos e quem sabe defender a necessidade da coexistência das duas escolas.

- Força profissionais ligados ao ensino regular, a buscarem novos conhecimentos e construirão formas alternativas para lidarem com a diferença.
- Penso no projeto, como mecanismo desencadeador do intercâmbio mais sistemático entre profissionais do ensino especial e regular.
- Força a todos nós educadores a nos posicionarmos criticamente, diante da forma como o projeto de Educação Inclusiva chega até nós.

Prefiro acreditar, não como uma crença ingênua, que o projeto de Educação Inclusiva ser uma decisão governamental possa ser considerado como um desvio no dizer de Morin

"... a vida é um pouco mais forte que a lógica e nós rios conscientizamos que os processos impossíveis acontecem primeiramente a partir da criação de um desvio alternativo; e um desvio pode acontecer não somente a partir de uma experiência voluntária conduzida por alguns indivíduos aqui ou ali. Ela pode, também vir a algumas vezes de uma iniciativa do alto que pode ajudar esse desvio, como por exemplo Ministério da Educação, que encoraja a formação de experiência piloto, de escolas- pilotos ou de colégios experimentais; portanto na minha opinião pode-se provocar o movimento" (In. PETRAGLIA. 1995.P.87)

Diante disso, cabe a nós educadores usarmos isto, que se apresenta como imposição da melhor forma possível, de modo que esta ação governamental se reverta como medida favorável a construção de uma escola que inclua de fato a todos aqueles que historicamente tem ficado a margem do acesso, permanência, e sucesso na escola. De maneira que a escola, não seja para essas pessoas uma espaço de legitimação da exclusão. Ao contrário que o espaço escolar possa contribuir com

instrumentos(conhecimentos) que lhes garanta condições de participar e usufruir dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade ao longo da História. Que nós professores possamos voltar a sonhar o sonho da construção de uma

"... escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para diferenças, para o erro, para a criatividade. Uma escola em que o professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre seu próprio processo de construção desconhecimentos e Ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado". (REGO.1998.CAPA)

obs: Marquinhos, sua monografia está ótima, mas não vai poder superhumanizar. Um pouco mais, você tem uma grande capacidade de refletir. Sua nota = 9,5 = A.
 Luis.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. Conversa Com Quem Gosta de Ensinar. São Paulo: Ars Poética, 1995, 2ed

ARAUJO, Margareth Martins. Escola Seres Humanos e Mundo: Um Breve Olhar Sobre a
Potencialização dos Seres. 1997. p. 1-10 (mimeo)

BARON, Sandra Santos Cabral. Incluindo Algo Mais na Conversa Sobre a Educação. Niterói, 1992. 134p. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Deficiência Visual: Reflexões sobre a Prática Pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997

CRUICKSHANK, William M. & JONISON, G. Orville. A Educação da Criança e do Jovem Excepcional. V 1 Trad. De Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 1997

DIAS, Tarcia Regina da Silveira & DENARI, Fátima Elisabeth (orgs). Temas em Educação Especial 2. Universidade Federal de São Carlos – FAFESP, 1993

DUTRA, Sonia Maria. Jogo simbólico Numa Proposta Pedagógica Para o Deficiente Visual. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, p 9-14, dezembro, 1997.

FERNANDES, Alicia. A Inteligência Aprisionada. Abordagem Psicopedagógica Clínica Da Criança e sua Família. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médica, 1995

FILHO, Nabor Nunes. Eroticamente Humano. São Paulo: UNIMEP, 1994

FREIRE, Paulo. Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem gosta de ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1994, 5 ed.

L

- Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.
São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997
- GARCIA, Regina Leite. Cartas Londrinas : e de outros lugares sobre o lugar da Educação
Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995, 1ª ed.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade. Revista TB. Rio de Janeiro, p 87-108, jan. –mar
de 1992
- PAIN, Sara. A Cisão do Pensamento e a Divisão das Disciplinas. Revista Convergência.
Rio de Janeiro n5, p.1-20, dezembro, 1995.
- PETRAGLIA, Isabel Cristina. Edgar Morin: A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber.
Petropolis: Vozes, 1995
- RIBGO, Teresa Cristina. Vygotsky: Uma Perspectiva História - Cultural da Educação.
Petropolis: Editora Vozes, 1998, 5ed
- SACKS, Oliver. Um Antropólogo em Marte: Sete Histórias Paradoxais. Trad.
Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia Das Letras, 1995
- SALTINI, Cláudio. Afetividade e Inteligência. Rio de Janeiro: DP&AYDERS, 1997
- SECRETARIAMUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO.
MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo de Curricular Básico Rio de Janeiro, 1996
- SILVA, Tomaz Tadeu & GENTILI, Paulo(orgs). Escola S.A: Quem Ganha e Quem
Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.
- SNYDERS, Georges. Alunos Felizes: Reflexões sobre a Alegria na Escola a partir dos
Textos Literários. Trad. Cátia Ainda P. da Silva. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 2ª ed

VEER, René Van Der & Jaan Valsiner. Vygotsky: Uma Síntese. Trad. Cecília C. Edições
Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 1996



ANEXO 1

PERGUNTAS PARA ENTREVISTA OU QUESTIONÁRIO

1. PARA VOCÊ, QUAIS SÃO OS COMPONENTES ESSENCIAIS PARA QUE O ALUNO APRENDA?
2. VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM INCLUSÃO? O QUE VOCÊ ACHA DESTA PROPOSTA? VOCÊ ACHA VIÁVEL? QUAL O PAPEL DA ESCOLA ESPECIAL DIANTE DA PROPOSTA DE INCLUSÃO?
3. COMO VOCÊ VÊ AS RELAÇÕES AFETIVAS ENTRE PROFESSORES(AS) E ALUNOS; ALUNOS E ALUNOS; ALUNOS E CONHECIMENTO? QUAIS AS IMPLICAÇÕES DESSAS RELAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?
4. QUAIS AS IMPLICAÇÕES DA AUSÊNCIA OU EXISTÊNCIA DO DESEJO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL?