

O PROFESSOR DE CLASSE ESPECIAL PARA DEFICIENTES MENTAIS EDUCÁVEIS: FORMAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA (*)

Regina Célia Cardoso Esteves (**)
Francisco Ramos de Farias (***)

RESUMO

Este estudo destinou-se a investigar a percepção do professor de deficientes mentais educáveis acerca de seu papel, do aluno e da classe especial.

A revisão da literatura abordou a formação, o encaminhamento e a permanência do professor no Ensino Especial; as circunstâncias relacionadas ao deficiente mental educável desde sua indicação para a classe especial até seu possível retorno ao ensino regular; e as propostas e determinações relativas à organização e funcionamento da classe especial.

O pressuposto teórico básico norteador das premissas estabelecidas foi traçado em torno da idéia de que existem discrepâncias entre o que é definido como classe especial, professor de Ensino Especial e deficiente mental educável e a realidade encontrada na prática.

Utilizou-se o estudo de caso como procedimento qualitativo de análise e entrevistas e observações como instrumentos de coleta de dados.

Participaram da pesquisa nove professoras de classes especiais para deficientes mentais educáveis da rede estadual de ensino, no município de Fortaleza, e quatro diretoras das escolas onde essas classes se inserem.

Os resultados da pesquisa demonstraram que: a) a percepção do professor sobre seu papel reflete uma postura de idealização adotada pelos cursos de formação, cuja ênfase recai sobre as características pessoais; b) as dificuldades do aluno são percebidas pelo professor como decorrentes de fatores orgânicos e/ou sócio-culturais desfavoráveis e c) a classe especial é percebida pelo professor como necessária, porém do modo como está estruturada, pouco contribui para o crescimento do aluno. As considerações finais apontam para um repensar a formação e prática educativa do professor, a categorização do deficiente mental educável e a finalidade da classe especial.

ABSTRACT

This study proposed to investigate perceptions of teachers of mentally retarded students in regard to their students, to their role as a teacher and to said type of education.

A revision of literature treated of the professor's special training, how he became involved and his permanence as a Teacher of Special Education;

(*) Este artigo constitui parte da Dissertação de Mestrado, apresentada pela primeira autora junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, sob orientação do segundo autor.

(**) Professor Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará.

(***) Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

circumstances relating to the student from the time he is selected to receive special education until his return to regular class work; and the proposals and decisions about the organization and functioning of special classes.

The basic preposition was that discrepancies exist among the definitions of special classes; just who is prepared to teach special classes; just who is regarded an educable mentally retarded person, and what one actually encounters.

Case studies were used for qualitative analysis procedures and interviews and observation as data collection instruments.

Nine (9) teachers of special classes for educable retarded children within the Fortaleza public school system, participated in the study as did four (4) principals of schools holding said classes.

The results of this research show that: a) the teachers perception of his role reflected an idealistic attitude with emphasis on personal characteristics reached during the training programs; b) the student's difficulties are understood by the teacher as result of organic factors and/or unfavorable socio-cultural environment; and c) the professor sees the special class as necessary, however the system does not truly contribute to the development of the student. The final considerations are to rethink the training proposed for teachers of special classes and the practical education offered; the classification of educable retarded students and the objectives of special classes.

INTRODUÇÃO

No campo da educação tem-se basicamente duas realidades: uma concernente ao ensino regular e outra referente ao Ensino Especial. Esta última modalidade é destinada àqueles que, por razões diversas, "não conseguem" se desenvolver no ensino regular. Não obstante, o Ensino Especial cobre um conjunto amplo das chamadas "deficiências".

Quando se trata da deficiência visual, auditiva ou física torna-se mais fácil a elaboração de um diagnóstico, bem como de uma programação educacional adequada, em comparação com a deficiência mental, especialmente ao nível educável. Isto porque a realidade identificada como deficiência mental a um nível educável é palco de muitas controvérsias, de opiniões divergentes e de obscuridades, onde as análises empreendidas fundamentam-se muito mais nos efeitos do que nas causas, particularmente pelo fato de que não há, entre os teóricos, unanimidade no que tange à etiologia da deficiência mental.

A esse respeito, observa-se que há correntes defensoras de condições deletérias orgânicas, outras que focalizam o aspecto psicológico e outras, ainda, que dão relevância ao aspecto social.

Resta salientar uma vertente que inclui a instituição escolar entre as causas da deficiência mental do tipo educável.

O contato com a problemática relativa ao campo da Educação Especial tem sido constante na prática e data de muitos anos, quando se pretendeu aprofundar e discutir determinados pontos da realidade

concernente à excepcionalidade, entre os quais situam-se tópicos relativos aos professores de classes especiais para alunos deficientes mentais educáveis, objeto central deste estudo.

Antes porém de caracterizar o docente da classe especial é pertinente fazer referência à classe especial visando, sobretudo, fornecer subsídios úteis ao entendimento da realidade enfrentada por esse docente. Isto porque, como se sabe, de acordo com o tipo de excepcionalidade, é feita a montagem de uma classe especial específica.

As classes especiais constituem uma modalidade de atendimento àquelas crianças "que necessitam de assistência particular no processo de sua aprendizagem e desenvolvimento". (Pérez-Ramos, 1982, p. 175). Localizam-se dentro da escola comum e têm como objetivo possibilitar programas educacionais especiais conforme o tipo de excepcionalidade. Devem ser orientadas por professor especializado com instalações e equipamentos adequados, a fim de atingirem o seu propósito.

A composição de uma classe especial para deficientes mentais educáveis obedece a um conjunto de critérios pelos quais o aluno é selecionado, em termos de suas características de aprendizagem, de acordo com o que está explicitado na Portaria Interministerial número 477, capítulo II, artigo 3º:

"Embora possuam grau de inteligência abaixo da média, possam ser alfabetizados, seguindo programa curricular adaptado às suas condições pessoais, alcançando ajustamento social e ocupacional e, na idade adulta, independência econômica parcial ou total".

O diagnóstico do aluno, compreendendo a avaliação de suas condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais, determina o encaminhamento do mesmo para classe especial e orienta a programação educacional a ser desenvolvida nesta classe.

Uma vez descritos dois aspectos relativos à Educação Especial - a classe especial e o deficiente mental educável -, faz-se necessário centrar a atenção para o terceiro aspecto desse trinômio, a saber: o professor e o treinamento pelo qual passa para conduzir uma classe especial.

O preparo profissional do professor que deseja ingressar no Ensino Especial é o aspecto fundamental no atingimento dos objetivos pretendidos em função deste tipo de ensino.

Em termos legais, a admissão do professor no Ensino Especial deve se processar de acordo com o Parecer 552/76 do Conselho Federal de Educação, o qual estabelece os seguintes requisitos:

- experiência anterior com classes regulares, principalmente aquelas referentes aos anos iniciais de escolarização;
- conclusão do Curso Normal ou da terceira série do segundo grau,

e mais um ano de estudos adicionais;

- participação em cursos ou estágios intensivos ministrados por órgãos competentes, quando da impossibilidade de fazer os estudos adicionais;
- obtenção de licenciatura de primeiro grau ou de curta duração;
- obtenção de licenciatura plena;
- formação a nível de especialização, mestrado e doutorado em Educação Especial, como ramo da Pedagogia.

As condições acima mencionadas estão dispostas neste Parecer como fundamentais na formação do docente. Esta formação é parte integrante do êxito que poderá resultar os programas voltados para Educação Especial. Na opinião de Cruickshank e Johnson (1974), o preparo de professores num programa de educação para crianças excepcionais é um fator essencial para o sucesso do referido programa. Afirmam que: "Se a qualidade da preparação do professor é fraca, o efeito da mais completa série de serviços auxiliares num sistema escolar será amplamente negativo". (p. 139).

Esse é o pensamento apresentado também por Fonseca (1987), ao admitir que deverão ser recrutados para a Educação Especial os professores e os técnicos mais competentes científica e pedagogicamente, em vez de ser uma opção profissional por razão de caridade e de compaixão. Afirmar ainda esse autor que os cursos de formação de professores de Educação Especial devem dar fundamental importância aos fatores sócio-culturais, neurobiológicos e psicoemocionais, isto é, "não podem ser centrados exclusivamente numa visão pedagógica ou ortopedagógica". (p. 101).

Além do preparo técnico do professor, a presença de algumas características de personalidade é essencial à sua atuação em sala de aula. A esse respeito, Pérez-Ramos (1982) afirma que o professor de Ensino Especial deve ter experiência tanto na área de educação geral quanto na de Educação Especial, "além das características humanas imprescindíveis e dos conhecimentos especializados requeridos para o desempenho das atribuições que lhes são características". (p. 189).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Rappaport e McNary, em indicação de Fonseca (1987), apresentam as seguintes características de personalidade essenciais ao professor de Ensino Especial: auto-respeito, espontaneidade, nível de tolerância à frustração elevado, estabilidade emocional, energia, responsabilidade, atitude positiva perante as crianças deficientes e abertura.

Estas idéias são também apresentadas por Machado e Almeida (1969) ao admitirem que, além dos requisitos básicos inerentes à função

de professor de alunos excepcionais, é necessário uma personalidade adequada em termos de: equilíbrio emocional, ajustamento, capacidade de compreensão e tolerância, habilidade diante das situações imprevistas, consideração e interesse pelos alunos e entusiasmo contagiante.

Portanto, segundo os autores mencionados, as características de personalidade são tão importantes quanto a competência técnica do professor de Ensino Especial, no que se refere ao êxito do mesmo.

Já a competência técnica do professor está vinculada aos cursos de formação frequentados pelo mesmo, considerando-se de grande importância fazer uma breve descrição sobre a maneira como se dá o seu encaminhamento para esses cursos e sobre o conteúdo programático destes.

Em se tratando da realidade observada em Fortaleza, vale ressaltar algumas peculiaridades. De um modo geral, o professor da classe especial para deficientes mentais educáveis já teve uma atuação em turmas regulares. Devido às suas características de personalidade (geralmente observadas pelo diretor do colégio), é convidado a fazer um curso de especialização em deficiência mental, a nível de segundo grau, freqüentemente oferecido pela Secretaria de Educação do Estado.

Alguns professores, no entanto, são encaminhados para o curso de especialização porque já substituíram eventualmente o professor da classe especial, tendo sido bem sucedidos. Outros, porque assumiram em caráter permanente a classe especial devido, por exemplo, à transferência do professor desta classe para outra escola.

Face ao exposto, fica patente que existem pelo menos três motivos que respondem pelo encaminhamento do professor para a classe especial: a avaliação de desempenho efetuada pelo diretor levando em consideração, fundamentalmente, as características de personalidade; a substituição eventual de um professor de classe especial; e a substituição permanente, devido a dadas ocorrências na escola.

Os cursos de especialização que formam tais profissionais adotam determinados critérios para a inscrição dos candidatos, de acordo com os dados corteados na Secretaria de Educação do Estado, Coordenação de Educação Especial, do ano de 1988:

- formação a nível de segundo grau (curso pedagógico);
- não possuir curso de especialização;
- faixa etária até quarenta anos;
- apresentação de ofício encaminhado por uma entidade escolar;
- compromisso de assumir o trabalho em Educação Especial após o curso (relativo ao pessoal com vínculo empregatício com o Estado).

Os critérios apresentados referem-se às condições necessárias para que o professor possa se inscrever no curso de especialização, sendo a seleção objeto de um estudo posterior (onde são incluídos testes psicológicos e vocacionais e uma prova de redação), o qual aprova ou contra-indica o professor.

A comissão de seleção é composta por dois psicólogos, um orientador educacional e um professor especializado.

As determinações acerca da condução do cursos de especialização fundamentam-se nos pareceres de 1986 da Secretaria de Educação do Estado, Coordenação de Educação Especial.

Tendo sido aprovado na seleção, o professor passa a freqüentar o curso, cujo programa é composto por uma parte geral (cento e cinquenta horas) e uma específica (duzentas e dez horas). A parte geral é composta pelas seguintes disciplinas: Introdução à Educação Especial, Desenvolvimento Neurológico da Criança, Noções de Psicologia do Desenvolvimento, Noções de Psicomotricidade e Educação Artística. As disciplinas que compõem a parte específica são: Aspectos Biopsicossociais do Deficiente Mental, Reeducação da Linguagem do Deficiente Mental, Métodos e Técnicas Especiais de Atendimento ao Deficiente Mental, Proposta Curricular para o Deficiente Mental, Iniciação Profissional do Deficiente Mental, Técnicas de Avaliação de Aprendizagem e Estágio Supervisionado.

Analisando a composição curricular do curso, não se constata quaisquer referências relacionadas à personalidade do professor. Fica evidente que o curso se centra no preparo voltado para a área cognitiva.

Supõe-se que, ao receber o título de Especialista em Deficiência Mental, o professor se encontra apto para assumir a classe especial.

Poder-se-ia esperar que o fato de o professor apresentar determinadas características de personalidade e ter obtido o instrumental técnico necessário justificaria sua opção pela classe especial. No entanto, há uma questão anterior a ser observada: quando o professor concorda em assumir a classe especial em caráter provisório ou mesmo permanente, ainda não adquiriu os conhecimentos técnicos ministrados no curso de especialização. Pergunta-se, então: Por que o professor decide ingressar no Ensino Especial? Por que permanece neste tipo de ensino? Será que as características de personalidade observadas pelo diretor são as mesmas apontadas pelos estudiosos da Educação Especial? Como o professor percebe o aluno deficiente mental educável? Como percebe a classe especial? Como se processa sua formação? Como é sua prática educativa?

II - OBJETIVOS

• Geral

Investigar a percepção do professor de deficientes mentais educáveis acerca de seu papel, do aluno e da classe especial.

• Específicos

a) obter indicações de quem seja o professor de deficientes mentais educáveis:

b) verificar como este percebe o aluno:

c) obter informações sobre sua concepção acerca da classe especial.

Com isto, pretendeu-se estabelecer um paralelo entre aquilo que é proposto e determinado teoricamente, bem como pelos órgãos competentes, e o que se observa na realidade.

Levantou-se a hipótese de que existem discrepâncias entre o que é proposto e determinado teoricamente, bem como pelos órgãos competentes para a classe especial, o professor de Ensino Especial e o deficiente mental educável e a realidade encontrada na prática.

III - INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

O universo de estudo desta pesquisa, no que se refere ao processo de coleta de dados, restringiu-se a professores de classes especiais para deficientes mentais educáveis de escolas da rede estadual de ensino, no Município de Fortaleza.

A escolha da categoria "deficiência mental educável" se justifica pela maior probabilidade de que fatores sócio-culturais estejam envolvidos na caracterização deste tipo de deficiência, o que vem a enriquecer o estudo.

Participaram da pesquisa nove professoras de classes especiais para deficientes mentais educáveis da rede estadual de ensino, no Município de Fortaleza e quatro diretoras das escolas onde essas classes se inserem.

Todas as professoras fizeram o curso de especialização a nível de segundo grau, oferecido pela Secretaria de Educação, além de outros cursos de atualização e aperfeiçoamento.

Do contingente de professores estudado, cinco possuem escolaridade a nível de quarto normal, e quatro, licenciatura plena em pedagogia.

Em relação a estas últimas, duas estavam concluindo o Curso de Especialização em Deficiência Mental oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

A unidade formada para análise é composta por treze protocolos (nove de professoras e quatro de diretoras). Esta unidade de análise atendeu aos objetivos preconizados e foi considerada representativa, uma vez que a pesquisa teve como diretriz o método indutivo, onde se optou pelo estudo de caso como procedimento qualitativo de análise, no qual qualquer unidade social revela-se significativa enquanto extrato representativo da sociedade.

Os protocolos das diretoras constituem o resultado das etapas da investigação referidas a seguir.

Inicialmente estabeleceu-se um contato com as diretoras das escolas com a finalidade de torná-las cientes dos objetivos da pesquisa. Em seguida, procedeu-se à realização de uma entrevista com as diretoras a partir de um roteiro preestabelecido em termos de distintos aspectos do Ensino Especial vinculado ao contexto de ensino regular e, mais especificamente, de escola pública, destacando-se os aspectos referentes à organização e funcionamento da classe especial, à avaliação, encaminhamento e retorno do aluno, bem como ao ingresso e à atuação do professor no Ensino Especial.

Considerou-se importante desenvolver esta fase do estudo, visto que a classe especial se encontra subordinada à administração geral da escola. Sendo assim, cogitou-se que alguns aspectos relativos ao funcionamento desta classe como um todo poderiam ser decorrentes do tipo de administração efetuada pela diretora.

Quanto às professoras, os protocolos de estudo constam dos seguintes procedimentos:

Após o primeiro contato estabelecido, o qual teve a mesma finalidade do contato inicial com as diretoras (cientificar sobre os objetivos do estudo), solicitou-se às professoras informações que pudessem caracterizá-las quanto à identificação, formação acadêmica e experiências anteriores. Em seguida, foram efetuadas entrevistas com a finalidade de obter subsídios para a análise dos aspectos do estudo - a classe especial, o deficiente mental educável e o professor especializado - através da ótica do professor. Estas entrevistas não foram desenvolvidas em espaço de tempo preestabelecido, nem em número de vezes previamente estipulado. Uma vez obtidos e considerados suficientes os dados para a análise, deu-se por concluída esta etapa do estudo. No entanto, dirigiu-se uma certa atenção no sentido de evitar vieses específicos que pudessem inviabilizar as informações colhidas. Na medida do possível, procurou-se adotar a mesma atitude

para todos os sujeitos entrevistados. Também seguiu-se sempre um roteiro orientado acerca das perguntas formuladas, quer dizer, as perguntas foram dirigidas para um mesmo conteúdo, tentando não comprometer a fidelidade dos dados obtidos. Pela mesma razão, todo o material investigado foi registrado em fita cassete.

Um outro instrumento de coleta de dados foi utilizado. Trata-se de observações efetuadas nas salas de aula, com o objetivo de complementar as informações transmitidas pelas professoras durante as entrevistas, no que se refere à sua prática educativa. Sabendo-se que este dado - a atuação do professor em sala de aula - representa somente uma faceta de sua prática educativa, pois esta extrapola a sala de aula, não se deixou considerar este aspecto ao se efetuar a análise.

Procurou-se proceder às observações em horários distintos na mesma sala de aula a fim de se apreender a dinâmica da classe como um todo e evitar que variáveis como os momentos que antecedem ou sucedem o recreio pudessem vir a enviesar as conclusões a serem efetuadas.

Com relação à análise, esta foi organizada em quatro níveis, com a finalidade de obtenção de uma concisão máxima sobre as generalizações efetuadas:

- I - Caracterologia do professor de Ensino Especial.
- II - A percepção do professor em termos de organização e funcionamento da classe especial.
- III - A percepção do professor em relação ao deficiente mental educável.
- IV - Deformações na experiência do professor.

No que se refere à caracterologia do professor de Ensino Especial, procurou-se focalizar os aspectos relacionados à sua atuação em sala de aula por se constituírem como determinantes dessa atuação. Buscou-se "conhecer" o professor de classe especial para deficientes mentais educáveis através dos motivos que o levaram a ingressar na classe especial, pois a opção de trabalhar com esse contingente de alunos nem sempre traduz uma opção consciente, fundamentada numa concepção clara do que seja o deficiente mental educável e dos requisitos necessários ao professor para lidar com esse tipo de aluno.

O ingresso do professor no Ensino Especial não garante a sua permanência neste tipo de ensino. Sendo assim, procurou-se analisar os motivos pelos quais, mesmo quando não se trata de uma escolha consciente, o professor permanece na classe especial, visto que pode se deparar com uma realidade diferente daquela esperada.

Um outro aspecto pertinente à caracteriologia do professor de Ensino Especial diz respeito à sua formação acadêmica. Sabe-se que através de toda a sua história acadêmica, o professor adquire os elementos para a sua prática educativa. No entanto, procurou-se enfatizar os cursos de especialização em deficiência mental, pois o conteúdo dos programas a nível de primeiro e segundo graus não fazem referência ao excepcional, assim como os cursos de Pedagogia em Fortaleza oferecem somente algumas disciplinas relativas a esta área. Desse modo, considerou-se importante compreender como o professor adquire sua formação nos cursos de especialização, assim como a relação dessa formação com a prática educativa.

A caracteriologia do professor de Ensino Especial comporta, ainda, a análise do nível de realização pessoal e/ou profissional, pois este também pode se constituir um dos fatores determinantes da atuação do professor.

Um último aspecto a ser considerado neste nível de análise refere-se às expectativas desenvolvidas por este profissional quanto ao Ensino Especial e quanto à Educação como um todo. Postula-se que as expectativas de mudança com relação à educação e o nível de conscientização por parte do professor sobre a sua parcela de contribuição nessas mudanças, por exemplo, podem contribuir para o tipo de atuação a ser desenvolvida pelo professor.

O segundo nível de análise - a percepção do professor em termos de organização e funcionamento da classe especial - compreende a apreensão, por parte do professor, dos aspectos relativos à instalação e ao espaço físico da classe especial, ao material, às verbas e ao corpo técnico destinados às classes especiais. Neste sentido, procurou-se verificar a aproximação da realidade àquilo que é preconizado pelos órgãos responsáveis pela Educação Especial. Este nível de análise abrange ainda a percepção, por parte do professor, de aspectos mais especificamente ligados à sua figura, como a admissão, avaliação e reencaminhamento do aluno, além do planejamento e metodologia das aulas.

Estabeleceu-se o terceiro nível de análise - a percepção do professor em relação ao deficiente mental educável - em função de se tentar compreender a apreensão, por parte do professor, dos fatores determinantes deste tipo de deficiência. Pressupõe-se que a atribuição de fatores constitucionais e/ou ambientais às dificuldades dos alunos também se constitui um determinante da atuação do professor.

O quarto nível de análise - deformações na experiência do professor - se constitui a partir de duas vertentes: a) devido a questões de valor e b) devido à segregação intraclasse.

Questões de valor, por parte do professor, a respeito da higiene, do comportamento, da constituição sócio-familiar e dos padrões de vida do aluno podem provocar sérios entraves no relacionamento do professor como o aluno e interferir de modo desfavorável na aprendizagem deste. Do mesmo modo, considerou-se importante analisar a contribuição do professor na segregação de determinados alunos na própria classe especial.

IX - CONCLUSÕES

As afirmações seguintes, em caráter conclusivo, se constituem em elementos úteis para se repensar alguns aspectos teóricos, bem como para uma reformulação nos métodos e técnicos referentes à prática educativa com o deficiente mental educável.

I. Quanto à caracteriologia do professor

1 - Seu ingresso no Ensino Especial está subordinado à indicação do diretor da escola, à substituição temporária de um professor de classe especial ou a motivos de caráter pessoal, como sentimentos de compaixão pelos alunos especiais.

Vê-se, assim, que não se trata de uma vocação prévia, onde determinadas características de personalidade induzem à opção pelo Ensino Especial, como é sugerido no âmbito teórico e pelas propostas dos órgãos governamentais.

Fica então patente que não há um processo formador para o professor de Ensino Especial, semelhante àquele relativo ao professor de ensino regular, visto que, no caso do primeiro, trata-se apenas de um resultado circunstancial.

2 - Sua permanência no Ensino Especial deve-se ao preenchimento de determinadas necessidades pessoais, como sentir-se valorizado ou compensar problemas pessoais.

Verifica-se, desse modo, que o aspecto fundamental responsável pela manutenção de um dado professor no Ensino Especial é de natureza estritamente subjetiva, uma vez que supõe ter garantia de não ser "ameaçado" frente aos alunos, além do que se engaja nesse processo de tal forma que suas atitudes são expressas de modo a extrapolar a função de professor. Indubitavelmente, este aluno e esta situação devem estar a serviço de dadas carências do professor (possivelmente não reconhecidas), na medida em que constata que o deficiente mental

educável passa a figurar quase que exclusivamente como uma "posse" do professor.

3 - Em se tratando dos cursos de formação, observa-se que as professoras, em sua grande maioria, referiram-se ao conteúdo dos mesmos como essencialmente teóricos, de difícil adaptação aos recursos técnicos e materiais da escola e distante da realidade sócio-econômica e cultural dos alunos. Assim, os cursos de formação em deficiência mental tratam do aluno em termos de abstração, ou seja, o aluno não existe na realidade. Do mesmo modo, a classe especial, concebida nos cursos de formação, também não existe.

Ocorre, desta feita, uma artificialização do professor, cujas conseqüências (ao tomar contato com a realidade) são desastrosas tanto para o professor quanto para o aluno.

4 - No que concerne à realização pessoal e/ou profissional constata-se que, embora a permanência do professor na classe especial se deva ao preenchimento de determinadas necessidades pessoais, este não se sente realizado pessoal ou profissionalmente. Isto porque também o professor de deficientes mentais educáveis constrói suas expectativas sobre o aluno especial, esperando dele o que na maioria das vezes é esperado do aluno regular. As dificuldades enfrentadas devido à falta de condições mínimas para o funcionamento da classe especial, assim como a impossibilidade de atuar nos moldes propostos pelos cursos de formação, constituem-se, aparentemente, sérios entraves à realização pessoal e/ou profissional.

5 - Quanto às expectativas do professor com relação ao Ensino Especial, nota-se ora uma atitude passiva na espera de que providências sejam tomadas por parte dos órgãos competentes, ora uma atitude de descrença quanto a essas providências. Em ambos os casos, observa-se um certo imobilismo do professor, que impede seu engajamento em formas de reivindicação satisfatórias.

Estas cinco categorias organizadas dão uma indicação de quem seja o professor de deficientes mentais.

II. Quanto à percepção do professor em relação ao aluno

É plausível que a concepção, por parte do professor, da etiologia das dificuldades dos alunos esteja relacionada com o desempenho dos mesmos em sala de aula. Assim, os alunos que conseguem progredir na classe especial são tidos como provenientes de ambientes familiares

desajustados, cujo nível sócio-econômico é desfavorecido. Esse fator, no entender do professor, justifica as dificuldades de aprendizagem e/ou adaptação desses alunos. Já aqueles que não obtêm sucesso na classe especial são considerados portadores de distúrbios funcionais-orgânicos. Diante disso, o professor faz referência aos primeiros como "especiais" e a estes últimos como "excepcionais".

Para o professor, o aluno "especial" consegue vencer as dificuldades e retornar ao ensino regular, graças à sua intervenção. O aluno "excepcional", no entanto, devido às características intrínsecas à sua deficiência, não tem condição de progredir, pois seu sucesso não depende da intervenção pedagógica do professor, mas de toda uma equipe especializada. Como as escolas não possuem, em seu corpo técnico, essa equipe especializada, o professor conserva o aluno "excepcional" na classe especial durante vários anos como uma maneira de mantê-lo ocupado na escola.

Vê-se, então, quão enviesada é esta forma de aproximação da realidade do aluno, pois o instrumento utilizado pelo professor é apenas desempenho.

Essas constatações deixam claro que, para o professor, as dificuldades apresentadas pelos alunos são conseqüências de problemática inerente aos mesmos. Em nenhum momento a escola é questionada (pelas professoras do estudo) como possível causadora dessas dificuldades. Para tanto, seria necessário um posicionamento crítico, por parte do professor, sobre o papel da escola num contexto social mais amplo. Como em sua formação o professor não recebe os elementos necessários a essa crítica, torna-se difícil para o mesmo perceber a escola como responsável também pelo fracasso do aluno.

III. Quanto à percepção do professor em relação à classe especial

Na concepção do professor, a classe especial se apresenta como extremamente precária em termos de instalações físicas e de materiais necessários ao seu funcionamento.

Outro aspecto referido pelo professor quanto à classe especial é a ausência de uma equipe interdisciplinar, que incluísse supervisor e orientador em Educação Especial. Isto leva o professor a assumir total responsabilidade pela admissão do aluno na classe especial, assim como pela metodologia, avaliação e reencaminhamento do mesmo.

Tem-se, aqui, uma situação que predispõe a uma certa ambivalência, por parte do professor: ao mesmo tempo que reclama da falta de apoio, parece encontrar benefícios na autonomia que lhe é designada. Nesse sentido, o professor lida com a classe mais difícil, nas condições mais

precárias da escola, mas, por outro lado, submete-se a uma situação a que a maioria dos professores não se atreve e julga-se possuidor de um saber que a maioria não possui. Assim, consegue um "status" que o torna diferente dos outros professores e isto, muitas vezes, preenche certas necessidades suas.

IV. Quanto às deformações na experiência do professor

A análise empreendida serve de base para o estabelecimento de duas categorias referentes à deformação na experiência do professor: questões de valor e segregação intraclasse.

A ação pedagógica do professor encontra-se impregnada de valores, os quais propiciam uma lacuna na sua interação com o aluno. Esses valores (internalizados do grupo dominante) determinam não só o conteúdo a ser transmitido e cobrado dos alunos como a expectativa, por parte do professor, de certas atitudes dos alunos.

No entanto, o que é importante para o professor pode não o ser para o aluno, tanto a nível de conhecimento quanto de comportamento. Nesse sentido o professor ensina a um aluno imaginário. Quanto ao aluno real, este já tem um destino: ser deficiente.

O que se deve ainda considerar a esse respeito é a questão do alheamento, por parte do professor, quanto à realidade do aluno. Pode parecer, à primeira vista, que, devido aos seus próprios valores, o professor não consegue apreender a realidade do aluno. No entanto, como se pode observar nos relatos das professoras, o que ocorre é uma negação dessa realidade com a finalidade de se "preservar", ou seja, não cair naquela situação, como também de preservar os valores internalizados.

As considerações a respeito da segregação intraclasse aproximam-se daquelas efetuadas sobre as questões de valor, uma vez que o aluno pode ser segregado na classe especial por não preencher as expectativas do professor em termos de atitudes e de aprendizagem, ou, ainda, devido à concepção, por parte do professor, das causas de suas dificuldades. Assim, o aluno sobre quem o professor suspeita de distúrbios funcionais (irrecuperáveis através da ação pedagógica) pode ficar à margem não só do processo ensino-aprendizagem como também das atividades grupais.

Diante do exposto, confirma-se a hipótese de que existem discrepâncias entre o que é postulado teoricamente para o professor de Ensino Especial, a classe especial e o deficiente mental educável, e a realidade encontrada na prática.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

BCH-PERIODICOS

Frente à situação crítica por meio da qual se forma o professor para deficientes mentais educáveis, constata-se que determinados fatores que enviesam sua ação pedagógica poderiam ser repensados tanto no contexto estrito relativo ao seu papel na classe especial quanto de uma forma mais ampla, levando-se em conta a função da escola na comunidade. Nesse sentido, são feitas algumas considerações na intenção de que possam se constituir em instrumentos úteis à consolidação da eficácia da prática educativa com deficientes mentais educáveis.

Em princípio, focaliza-se a classe especial, onde se verificou que existe uma distância significativa entre aquilo que é proposto e determinado teoricamente, bem como pelos órgãos competentes, e o que se observa na realidade.

Em termos de instalação e espaço físico, são classes extremamente precárias, conseqüência de arranjos mal sucedidos para acomodar um contingente de crianças excluídas do ensino regular. Funcionam mais como um depósito para tais crianças do que como um lugar de crescimento. Assim, os "incapazes" são encaminhados para estas classes, a fim de que os "capazes" possam progredir sem perturbações. Nesse sentido, as classes especiais cooperam com o sistema de ensino na perpetuação de seu caráter discriminatório e na garantia de continuidade de um sistema social injusto e excludente.

Criadas supostamente com o objetivo de atender a crianças que não conseguem acompanhar o sistema regular de ensino devido às suas características de aprendizagem, ou seja, os deficientes mentais educáveis, as classes especiais servem, na realidade, de acobertamento dos desvios que o próprio sistema educacional produz. Assim, quando uma criança apresenta dificuldade em acompanhar o ensino regular, em vez de se questionar o conteúdo, a metodologia, as formas de avaliação exigidas pela escola, promove-se o encaminhamento da criança para a classe especial. Aliás, é provável que, em função da falta de entendimento acerca daquilo que se passa com o aluno, decida-se por um encaminhamento à classe especial. Assim, a existência da classe especial em uma escola favorece o "surgimento" do aluno especial, pois, se há a classe, deve haver o aluno!

Diante disso, é possível que nem todo aluno encaminhado para a classe especial seja deficiente mental educável. Isto pode ser aventado quando se leva em conta as constatações efetuadas, como, por exemplo, o retorno do aluno para o ensino regular. Se o aluno retorna, é provável que não seja, nem nunca tenha sido, deficiente mental porque, pelas

suas características, o deficiente mental educável não tem condição de acompanhar o ensino regular, pelo menos nos moldes em que está estruturado. Por outro lado, se a classe especial contribui para o crescimento do aluno (independente da origem de suas dificuldades) a ponto de favorecer o seu retorno ao ensino regular, a denominação "classe especial para deficientes mentais educáveis" é inadequada, a menos que se desvincule tal denominação das características estabelecidas para o deficiente mental educável.

Em suma, caberia levantar um questionamento fecundo visando a um entendimento da finalidade da classe especial, ou seja, a serviço de quem se constitui uma classe especial e o que representa numa escola. Pelo que se constata, tem sido um lugar marginal, depósito de segregados, que consiste numa repetição de ocorrências de âmbito mais geral como na sociedade, onde são criados espaços de exclusão para conter aqueles que perturbam o "bom andamento" de uma dada classe social.

São também sugestivas as considerações quanto ao professor de classe especial para deficientes mentais educáveis. Este sofre as conseqüências do conflito existente entre a representação ideológica de seu papel e a sua função real enquanto educador. A preparação do professor de Ensino Especial através dos cursos de formação está assentada numa concepção abstrata do que seja o aluno e a classe especial. Desse modo, a preparação do professor também se estabelece como uma abstração. Como o professor não pode aplicar aquilo que aprendeu nos cursos de formação (pois a realidade da classe e do aluno é diferente daquela que foi tratada nos cursos), adota atitudes as quais refletem mais aspectos pessoais do que preparação técnica. Portanto, sua interação com os alunos tende a se fixar numa esfera emocional, onde o professor assume vários papéis, tais como médico, enfermeiro, psicólogo, assistente social e, o que é muito comum, o papel de mãe. Estabelece-se, assim um vínculo no qual se observa uma dupla dependência, ou seja, ambos - professor e aluno - se tornam dependentes um do outro. Isso talvez explique a permanência do aluno na classe especial por um longo período de tempo.

Nesse sentido, as características de personalidade exigidas por determinados teóricos para o trato com o aluno especial sofrem deformações na atuação do professor.

A esse respeito, vale salientar que a ênfase nas características de personalidade é maior para o professor de Ensino Especial do que para o professor de ensino regular. A primeira vista isso parece pertinente, uma vez que, devido às suas características, os alunos especiais necessitam de um professor que apresente condições emocionais

satisfatórias. No entanto, a questão pode ser vista por outro ângulo. As dificuldades enfrentadas pelo professor no trato com os alunos especiais parecem estar mais ligadas às inadequações da classe especial e do próprio professor do que às características dos alunos. Isso porque, se o programa é o mesmo para os ensinos regular e especial e se é montado levando em conta as características do aluno regular, diminuem-se as possibilidades de progresso do aluno especial. Além do mais, as adaptações efetuadas no programa regular para o Ensino Especial não são suficientes nem adequadas.

É possível que muitos dos aspectos da deformação observada em termos do que é proposto teoricamente e do que é observado na realidade sejam conseqüência de uma atitude comparativa entre o aluno especial e o regular ou entre o excepcional e o normal. Assim: define-se o aluno deficiente mental educável em função do aluno normal; exige-se que o aluno especial adquira os mesmos conhecimentos que o aluno regular; espera-se que o aluno especial desenvolva os mesmos interesses e que tenha os mesmos valores do aluno regular.

Por conseguinte, devido ao fato de o excepcional não ser simplesmente um desvio do normal, criou-se, na prática, impasses que culminam com arranjos poucos satisfatórios, como é o caso das adaptações feitas aos programas a serem levados a efeitos para o aluno especial, pois, como este não consegue aprender do mesmo modo que o aluno regular, degradam-se e adulteram-se tais programas.

Por fim, o que se observa no campo de ensino com deficientes mentais educáveis é uma grande dissonância entre a classe especial, o professor e o aluno, uma vez que estas três realidades se comportam de forma "autônoma", impossibilitando a interação. Isto porque o deficiente mental educável é definido a partir do aluno normal, o professor é preparado em função do ensino regular e a classe especial é uma tentativa de arranjo conciliatório para dar conta de situações atípicas que porventura venham a surgir.

V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa, Presença, 1980.
- AQUINO, M. N. L. **O processo diagnóstico e sua relação com a prática educativa nas classes especiais. (Dissertação de Mestrado)**. Fortaleza, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 1988.
- ARROYO, M.G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo,

- Loyola, 1986.
- AUCOUTURIER, B. & LAPIERRE, A. Bruno: **psicomotricidade e terapia**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- BACHELARD, G. **Epistemologia**. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- BARRETO, E. S. S. **Professora e aluno na escola básica: encontros e desencontros**. Revista da Associação Nacional de Educação, 1, (20: 42-45: 1981).
- Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos**. In: Maria Helena S. Patto (org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, Queroz, 1986.
- BERNSTEIN, B. **Uma crítica ao conceito de "educação compensatória"**. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- BOHOSLAVSKY, R. H. **Lo vocacional: teoria, técnica e ideologia**. Buenos Aires, Busqueda, 1975.
- A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante**. In: Maria Helena S. Patto (org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, Queroz, 1986.
- BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 5.692/71, Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.
- CEARÁ (Estado). **Conselho Estadual de Educação**. Resolução 92/75. Diário oficial, 07 de fevereiro de 1975.
- Conselho Estadual de Educação**. Resolução 165/81. Diário oficial, 24 de fevereiro de 1981.
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial. **Proposta Curricular para deficientes mentais educáveis**. Brasília, MEC - Departamento de Documentação e Divulgação, 1979, vol. I.
- Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência mental**. Rio de Janeiro, FAE, 1984.
- CRUICKSHANK W. M. & JOHNSON, G. O. **A educação da criança e o jovem excepcional**. Porto Alegre, Globo, 1974, vol. I.
- CUNHA, B. B. B. **Classes de educação especial: para deficientes mentais?** (Dissertação de Mestrado). São Paulo, IPUSP, 1989.
- DOLL, E. A. **The essentials of an inclusive concept of mental deficiency**. American Journal of Mental Deficiency, 1941.
- DOLTO, F. **Psicanálise e pediatria**. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- DUNN, L. M. **Crianças excepcionais, seus problemas, sua educação**. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971, vol. I.
- EDLER, R. **A Universidade e a formação de professores para educação especial**. Rev. do CRUB, 2, (5): 71-92, 1980 a.
- Enfoque sistêmico da educação especial**. In: Maria Helena Novaes

- (org.) **Educação especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980 b.
- ESTEVES R.C.C. **O processo de formação e a prática educativa do professor de ensino especial para deficientes mentais educáveis**. (Dissertação de Mestrado), Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 1989.
- FOCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro, Vozes, 1971.
- Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- FONSECA, V. **Educação especial**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- GARCIA, G. **A relação pedagógica como vínculo libertador**. In: Maria Helena, S. Patto (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, Queroz, 1986.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- GROSSMAN, S. B. **A textbook of physiological psychology**. New York, Wiley, 1973.
- HERRNSTEIN, R. J. **O Q. I. na meritocracia**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- HILL, M. **Teorias da aprendizagem**. Rio de Janeiro, Guanabara, Koogan, 1982.
- HOLLAND, J. G. & SKINNER, B. F. **A análise do comportamento**. São Paulo, E.P.U., 1974.
- KIKR, S. A. **Educating exceptional children**. Boston, Houghton Mifflin, 1972.
- KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- KRECH, D. & CRUTCHFIELD, R. **Elementos de psicologia**. São Paulo, Pioneira, 1974.
- LEITE, D. M. **Educação e relações interpessoais**. In: Maria Helena S. Patto (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, Queroz, 1986.
- LANDSHEERE, G. **A formação do docentes amanhã**. Lisboa, Moraes, 1978.
- LAPIERRE, A. & AUCOUTURIER, B. **El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia**. Barcelona, Científico-médica, 1980.
- LAPIERRE, A. & LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança**. São Paulo, Manole, 1987.
- LURÇART, L. **Desvalorização e auto-desvalorização na escola**. In: Zaia Brandão. (org.) **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- MACHADO, M. T. C. & ALMEIDA, M. C. O. **Ensinando crianças excepcionais**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1969.

- MACHADO, T. **Modelo educacional: Uma opção.** In: Maria Helena Novaes (org.). Educação especial: atuais desafios. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.
- MANNONI, M. **Educação impossível.** Lisboa, Moraes, 1976.
Um lugar para viver. Lisboa, Moraes, 1978.
A primeira entrevista em psicanálise. Rio de Janeiro, Campus, 1982.
El sintoma y el saber. Espanha, Gedisa, 1984.
A criança retardada e a mãe. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- MAS, R. G. **Adiestramiento y maduración mental.** Barcelona, Científico-médica, 1978.
- MAZZOTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial.** São Paulo, Pioneira, 1982.
Educação escolar: comum ou especial? São Paulo, Pioneira, 1986.
- NOGUEIRA, T. J. R. & ROSSATTO, R. **Defasagem entre o perfil requerido e o desempenho profissional do professor de deficientes mentais educáveis.** Educação, 7, (2): 7-27. 1982.
- OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico.** (Dissertação de Mestrado), São Paulo, USP, 1980.
- PASCHOALICK, W. C. **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de primeiro grau da delegacia de ensino de Marília.** (Dissertação de Mestrado). São Paulo, PUC, 1981.
- PEREIRA, O. **Princípios de normalização e de integração na educação.** In: Maria Helena Novaes (org.). Educação especial: atuais desafios. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.
- PÉREZ-RAMOS, A. **Diagnóstico psicológico: implicações psicossociais na área do retardo mental.** São Paulo, Cortez, 1982.
- PESSOTTI, R. C. **Uma análise crítica de avaliações psicológicas do deficiente mental: proposição de um roteiro de avaliação de habilidades de auto-cuidados a partir de critérios de execução.** (Dissertação de Mestrado). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1982.
- PIAGET, J. & SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança.** Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- PIAGET, J. **The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance.** In: PIATELLI - PALMARINI. Language and learning. London, Routledge & Kegan Paul, 1980.
- PLAISANCE, E. **Da deficiência física à deficiência sócio-cultural:**

- aspectos teóricos e perspectivas de ação.** In: Maria Inácia D'ávila Neto (org.). A negação da deficiência a instituição da diversidade. Rio de Janeiro, Achiamé, 1984.
- POPPOVIC, A. M. **Atitudes e cognição do marginalizado cultural.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 26 (57): 244-245, 1972.
- POPPOVIC, A. M., ESPOSITO, Y. L. & CAMPOS, M. M. M. **Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar.** Cadernos de pesquisa. São Paulo, 14:7-73, set. 1975.
- POPPOVIC, A. M. **Enfrentando o fracasso escolar.** Revista da Associação Nacional de Educação. 1, (2): 17-21, 1981.
- RASIA, J. M. **Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio.** Cadernos do CEDES, 1, (2): 9-27, 1986.
- ROSEMBERG, L. **Educação e desigualdade social.** São Paulo, Loyola, 1984.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, I. **Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos.** In: Maria Helena S. Patto (org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo, Queroz, 1986.
- ROSSI, W. G. **O papel do pedagogo na sociedade.** Cadernos do CEDES, 1, (2): 28-38, 1986.
- SCHNEIDER, D. W. **Classes esquecidas: os alunos excepcionais do Estado da Guanabara.** (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, UFRJ, 1974.
- SHAKESPEARE, R. **Psicologia do Deficiente.** Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- SILVA, J. I. **A educação do Educador.** Cadernos do CEDES, 1, (2): 39-46, 1986.
- SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano.** São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- SOARES, M. B. **Avaliação educacional e clientela escolar.** In: Maria Helena S. Patto (org.) Introdução à psicologia escolar. São Paulo, Queroz, 1986.
- TELFORD, C. W. & SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional.** Rio de Janeiro, Zahar, 1983.