

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS  
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS E PESQUISAS PSICOSSOCIAIS  
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FEV  
200  
1987

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS DIFICULDADES NA PRÁTICA DOCENTE EM CLASSES  
ESPECIAIS DE ALUNOS TREINÁVEIS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO

2

REGINA CELIA FERREIRA AGUIAR

FGV/ISOP/CPGP  
PRAIA DE BOTAFOGO, 190 SALA 1108  
RIO DE JANEIRO - BRASIL

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS  
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS E PESQUISAS PSICOSSOCIAIS  
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS DIFICULDADES NA PRÁTICA DOCENTE EM CLASSES  
ESPECIAIS DE ALUNOS TREINÁVEIS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO

por

REGINA CELIA FERREIRA AGUIAR

Dissertação submetida como requisito parcial para obten-  
ção do grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA

Rio de Janeiro, Maio de 1984

Ao João,

meu companheiro,

presença constante com seu estímulo,

dedico esse trabalho.

"A criança física, mental ou socialmente desfavorecida deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais requeridos por seu estado ou situação".

(Declaração dos Direitos da Criança proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959).

"Quero a utopia, quero tudo e mais  
Quero a felicidade dos olhos de um pai  
Quero a alegria de ver gente feliz  
Quero que a justiça reine em meu País".

(Milton Nascimento/Fernando Brant)

## A G R A D E C I M E N T O S

Este trabalho envolveu a participação de várias pessoas que, de diversas formas, contribuíram para sua realização e as quais quero expressar meus agradecimentos.

As orientadoras Lucia Monteiro Fernandes e Rosita Edler pelo apoio e incentivo em todas as fases do trabalho; aos professores Franco Lo Presti Seminério e Élide Sigelmann, que como membros da banca examinadora, forneceram valiosas sugestões; à professora Maria de Lourdes Braziellas pela ajuda na elaboração dos instrumentos; à psicóloga Sonia Cristina P. Santana pelo registro dos depoimentos das professoras; à Débora Pinto Otoni que realizou a datilografia do texto.

Agradeço, também, à Assessoria de Educação Especial e à Equipe de Atendimento ao Aluno Treinável pelo acesso às informações complementares.

Dirijo meu especial agradecimento às antigas e às atuais professoras de classes de alunos treináveis que em todos os momentos mostraram-se dispostas a participar dando informações, relatando fatos e expressando sentimentos em relação a sua atividade docente.

## R E S U M O

O objetivo desse estudo foi detectar as dificuldades percebidas pelas professoras de classes especiais de alunos deficientes mentais treináveis, da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, no exercício de suas atividades docentes.

Procurou-se investigar como as professoras percebem suas dificuldades na prática docente: no sistema escolar, no professor ou no aluno e relacionar a influência da formação acadêmica e da experiência profissional nas percepções destas dificuldades.

Foram envolvidas no estudo as vinte e quatro professoras, responsáveis pelo atendimento às classes de deficientes mentais treináveis da rede pública do Rio de Janeiro respondendo um questionário e participando de entrevista. Na validação do instrumento considerou-se a opinião de cinco juízes acerca do conteúdo e os resultados obtidos numa aplicação preliminar.

Os resultados apurados indicaram uma tendência das professoras a perceberem as dificuldades principalmente na categoria sistema escolar e nas categorias associadas aluno e sistema escolar e não perceberem suas dificuldades nas categorias aluno e professor isoladamente.

A pesquisa revelou a influência da formação acadêmica e da experiência profissional no sentido de que as professoras com formação de nível superior percebem as dificuldades na categoria sistema escolar, as com mais anos de magistério percebem as dificuldades na categoria sistema escolar e nas categorias as sociadas aluno e sistema escolar e as com maior experiência em classes especiais percebem as dificuldades na categoria sistema escolar.

## S U M M A R Y

The present study intended to detect the difficulties of teachers of special classes for pupils who present trainable mentally retarded within in the municipal education facilities in Rio de Janeiro in the exercise of their teaching activities.

It was investigated what the teachers recognize as being the origin of their difficulties at teaching practice: if the school system, the teacher or the pupil and the connection between the influence of academic formation and professional experience in observation of these difficulties.

All of the twenty-four teachers responsible for trainable mentally retarded class of public net of Rio de Janeiro were subjected to a questionnaire and a interview. In the evaluation of the work, the opinion of five judges about they contents and the result in preliminary application were considered.

The results have show that the teachers tend to recognize the difficulties specially at the category school system and this same category associated with pupil, and they don't recognize their difficulties regarding the categories school system and teacher separately.



The investigation has revealed the influence of academic formation and professional experience, that is, the teachers with university degree recognize difficulties at school system category; the teachers teaching for more years recognize the difficulties at school system category and at pupil associated with school system, and the teachers more experienced at special classes recognize the difficulties at the school system category.

## LISTA DE TABELAS

TABELA	PÁGINA
1 - Evolução das Classes Especiais AT no Município do Rio de Janeiro (1967-1983) -----	32
2 - Alunos Matriculados nas Classes AT no Município do Rio de Janeiro (1974-1983) -----	33
3 - Distribuição das Classes AT, do número de Alunos e do número de Professores pelos DECs -----	44
4 - Relação dos Indicadores Distribuídos pelas Respektivas Categorias e o Número de Itens Correspondentes --	47
5 - Distribuição das Professoras segundo a Formação Profissional e a Faixa Etária -----	58
6 - Distribuição das Professoras segundo a Faixa Etária, o Número de Alunos de Exercício de Magistério e o Número de Anos em Regência de Classes Especiais -----	60
7 - Distribuição das Professoras segundo as Atividades Exercidas -----	63
8 - Distribuição das Dificuldades por Categorias -----	66

9 - Percepção das Professoras na Categoria Alunos -----	68
10 - Percepção das Professoras na Categoria Professor ----	71
11 - Percepção das Professoras na Categoria Sistema Escolar -----	73
12 - Distribuição das Dificuldades por Categoria e a Formação da Professora -----	77
13 - Distribuição das Dificuldades por Categorias Consi- derando o Estudo de Disciplina Específica sobre Ex- cepcionais no Curso de Graduação -----	79
14 - Distribuição das Dificuldades por Categoria segun- do a Experiência Profissional das Professoras: Nú- mero de Anos de Magistério e Regência em Classes Especiais -----	81

## S U M Á R I O

Agradecimentos -----	v
Resumo -----	vi
Summary -----	viii
Lista de Tabelas -----	x

### CAPÍTULO

I	O PROBLEMA -----	01
	Introdução	
	Pressupostos conceituais	
	Objetivo e justificativa do estudo	
	Questões a investigar e hipóteses	
	Limitação do estudo	
II	REVISÃO DA LITERATURA -----	11
	Deficiente mental	
	Educação especial	
	Percepção de pessoas	
III	METODOLOGIA -----	42
	População	
	Instrumentação e tratamento dos dados	

IV	APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS -----	53
	Perfil do professor	
	Formação e experiência profissional	
	Dificuldades percebidas	
	Dificuldades percebidas na categoria aluno	
	Dificuldades percebidas na categoria professor	
	Dificuldades percebidas na categoria sistema escolar	
V	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES -----	83
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	88
	ANEXOS -----	94

## CAPÍTULO I: O PROBLEMA

### INTRODUÇÃO

O excepcional tem o direito à educação, assegurado pela Constituição Brasileira de 1969, que em seu título IV da família, da educação e da cultura determina no artigo 175, parágrafo 4º: "Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais" e pela Constituição do Rio de Janeiro de 1975 que estabelece em seu título IV, Capítulo I, artigo 134, parágrafo 8º: "A educação dos excepcionais, deficientes sob qualquer forma, será prestada através de adequada assistência, permitidos convênios com entidades públicas e privadas". Conforme o amparo legal, a diretriz que norteia a Educação Especial do Município do Rio de Janeiro é "... integrar o aluno excepcional e os que apresentarem dificuldades de aprendizagem, tanto quanto possível, na escola comum, isto porque uma vez integrado, terá este aluno condições de beneficiar-se com a experiência dos demais alunos, bem como, permitirá a estes uma visão do excepcional como indivíduo capaz de colaborar e participar da vida comunitária" (SMEC, 1981).

Amparada nessa orientação as atividades de Educação Especial no Município do Rio de Janeiro são realizadas em três níveis interligados com as competências distintas:

Assessoria de Educação Especial, Instituto Helena Antipoff (IHA) e Equipes Técnicas de Educação Especial.

Compete à Assessoria Especial do Departamento Geral de Educação realizar o macro planejamento e estabelecer os parâmetros para uma ação técnico-pedagógica uniforme.

Compete ao Instituto Helena Antipoff (IHA) apoiado no planejamento e recomendações da Assessoria, coordenar, orientar, implementar e supervisionar as diferentes equipes técnicas de Educação Especial; que executam o trabalho a nível regional nos Distritos de Educação e Cultura (DEC) e/ou nas unidades escolares. A ação descentralizada das Equipes Técnicas atende aos candidatos a vagas, aos alunos da rede pública municipal, aos pais, aos professores e aos demais profissionais da escola.

O interesse pelo atendimento dado ao deficiente mental treinável, como tema de dissertação, surgiu do trabalho desenvolvido como psicóloga em uma das Equipes Técnicas de Avaliação do Instituto Helena Antipoff. Esta equipe interdisciplinar é formada por cinco psicólogas, três assistentes sociais, duas fonoaudiólogas, uma pedagoga e conta com o apoio do atendimento médico realizado pelo Posto de Saúde Escolar. As principais atribuições da equipe são: formar diagnóstico, dar orientação à escola e à família, traçar prognóstico e encaminhar a atendimento no Instituto Helena Antipoff

ou às instituições da comunidade.

O atendimento pela Educação Especial do Município do Rio de Janeiro estende-se aos deficientes mentais educáveis e treináveis, aos deficientes sensoriais, aos deficientes físicos, aos portadores de múltipla deficiência, aos que têm dificuldade de aprendizagem, aos que apresentam problema de voz, fala e linguagem e aos superdotados.

A clientela é encaminhada à equipe por seus pais ou pelas escolas da rede municipal de ensino, através de suas professoras, por apresentar suspeita de deficiência mental, deficiência sensorial, deficiência física, comprometimento na área da palavra escrita e/ou falada, dificuldade de aprendizagem e distúrbio de conduta. As crianças deficientes pertencem, em sua grande maioria, à famílias de baixo nível sócio econômico e suas idades variam de zero a 14 anos.

Após o diagnóstico, a criança caracteriza como de ficiente mental treinável é encaminhada à Equipe Técnica de atendimento ao aluno treinável do Instituto Helena Antipoff. Este atendimento é de responsabilidade de uma equipe multidisciplinar formada por uma coordenadora, uma pedagoga, duas psicólogas, uma assistente social, vinte e quatro professoras especializadas e uma agente administrativa. Os especialistas dão apoio técnico às professoras, durante as reuniões no IHA e visitas às unidades escolares, efetuando também acompanhamento ao aluno e à família.



O atendimento prestado pela professora é diversificado e se efetiva nas unidades escolares, de acordo com a idade dos alunos. O atendimento precoce em suas três modalidades: programas I, II e III atingem aos alunos de faixa etária até 6 anos e os alunos acima dessa idade participam das classes especiais.

a) Programa I:

Atinge a faixa etária de zero a dois anos e cinco meses e consiste em atendimento de estimulação essencial à criança e orientação aos pais sobre as atividades que devem ser realizadas em seu ambiente familiar, visando desenvolver suas potencialidades.

b) Programa II:

A criança na faixa etária de dois anos e seis meses a três anos e onze meses é atendida em duas ou três sessões semanais, com duração de 40 minutos, para exercícios e atividades de estimulação essencial.

c) Programa III:

O atendimento das crianças na faixa etária de qua

tro a seis anos de idade se dá em grupos de no máximo sete crianças durante o período de três horas diárias, por uma professora especializada, visando principalmente a socialização.

d) Classes Especiais:

São classes anexas às unidades escolares com o máximo de dez alunos na faixa etária de seis anos e um mês a quatorze anos. Nessas classes especiais desenvolve-se um currículo adaptado às possibilidades e necessidades dos alunos, visando seu desenvolvimento sócio-pedagógico. São inelegíveis para o atendimento em classes especiais de alunos treináveis (classes AT) aquelas crianças sem condições mínimas de auto-suficiência no controle dos esfíncteres, na alimentação e na locomoção e aquelas cuja conduta possa colocar em risco sua própria integridade física e a dos outros, como também aquelas que apresentam conduta psicótica.

A regência dessas classes AT apresenta-se como um desafio à professora, envolve aspectos complexos porque estão inseridos num sistema tradicional de ensino, como observa Edler (1982):

"Estamos presos a um sistema tradicional de educação, muito mais preocupados com a transmissão de informações e de toda uma bagagem cultural. Antes de pensar em como tornar a escola um veículo a serviço dos excepcionais penso que deveríamos nos preocupar com quem faz

a escola SER ESCOLA. Refiro-me especificamente aos docentes, administradores e especialistas em Educação e que, nos seus cursos de formação devem ser preparados para serem agentes de facilitação do desenvolvimento integral do ser humano" (p. 7).

Portanto, ao pretender-se estudar a escola, é prioritário refletir-se sobre quem faz a escola "ser escola", sobre quem está mais diretamente envolvido no desenvolvimento integral do aluno - a professora. Professora não preocupada apenas com a transmissão de conhecimentos mas preocupada, antes de tudo, com o desenvolvimento do aluno deficiente de maneira global.

A atuação da professora em sua relação com o aluno deficiente é fundamental para o seu desenvolvimento. A importância dessa relação "professora-aluno" é enfatizada por Mannoni, citado por Not (1975):

"É uma relação de pessoa a pessoa que o educador estabelece com seus alunos, e isto supõe, em princípio, que nenhum seja reificado, isto é, tratado como objeto ou como coisa. Isto supõe também que a cada um seja reconhecido seu valor. Melhor que os colegas, o educador pode, porque foi preparado, ser esse OUTRO que dá ao sujeito consciência de sua existência e de seu insubstituível valor como tal" (p. 37).

O imprescindível para Mannoni é a professora estar preparada para valorizar o deficiente como pessoa e apta a perceber o deficiente como alguém a ser integrado à sociedade. Enquanto a sociedade tende historicamente a excluir o deficiente e a família transfere para a escola a responsabi-

lidade do processo educativo, compete ao professor conduzir o difícil processo de integração do deficiente à sociedade que o exclui.

Portanto, é importante refletir sobre a professora, sua formação, sua atuação e suas condições de trabalho. Torna-se necessário, ela ser capaz de perceber as dificuldades que interferem na sua ação docente e posicionar-se frente a essas dificuldades.

O questionamento às professoras de classes AT sobre as dificuldades percebidas em suas atividades docentes poderão fazê-las refletir e, conseqüentemente, compreender que a intervenção no processo ensino-aprendizagem faz parte de sua ação pedagógica e encorajá-las a tentar soluções alternativas.

## PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS

Os pressupostos conceituais que ficaram subjacentes na execução deste estudo são:

a) a percepção do professor é um elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem em classes especiais AT. Esta percepção vai influenciar nas expectativas que o professor tem desse aluno;

b) os alunos deficientes mentais treináveis, quando percebidos de uma maneira mais real pelo professor, têm melhores condições de desenvolver suas potencialidades;

c) o professor que percebe as dificuldades de maneira menos distorcida tem maiores possibilidades de superá-las.

#### OBJETIVO E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

O propósito do presente estudo foi detectar as dificuldades percebidas pelas professoras de classes especiais de alunos deficientes mentais treináveis, da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, no exercício de suas atividades docentes, como uma forma de contribuir para o aperfeiçoamento da relação professora-aluno.

Podem ser apresentadas as seguintes razões para justificar esse estudo:

1. A possibilidade deste estudo oferecer subsídios, para que a Assessoria de Educação Especial do Município do Rio de Janeiro possa atingir dois de seus objetivos: propiciar o aprimoramento técnico, a atualização e o treinamento de recursos humanos para a Educação Especial e promover atendimento eficaz ao excepcional (SMEC, 1981).

2. A importância da percepção das dificuldades pela professora, porque é a partir desta percepção, que a professora vai direcionar sua prática docente.

3. A alta expectativa da família e da escola em torno do trabalho da professora de classes AT, como elemento de intervenção imprescindível no processo pedagógico.

4. Ao reduzido número de pesquisa sobre a atividade docente em classes especiais. O levantamento dos projetos prioritários de pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no período de 1976-1979, mostrou que entre trinta e uma pesquisas sobre Educação Especial apenas duas (6,5%) referiam-se à capacitação de recursos humanos (Castro, 1980). No II Seminário Regional de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, realizado em outubro de 1983, entre doze trabalhos apresentados sobre Formação de Professores e Especialistas apenas o presente estudo tratava do professor de alunos excepcionais.

#### QUESTÕES A INVESTIGAR

Foram formuladas as seguintes perguntas para orientar este estudo:

a) como se delineia o perfil profissional das pro

fessoras de classes especiais de alunos deficientes mentais treináveis na rede oficial do Município do Rio de Janeiro?

b) como a professora percebe as dificuldades encontradas na relação ensino-aprendizagem: nela própria, no sistema escolar ou no aluno?

c) há influência da formação e experiência profissional da professora de alunos treináveis na percepção das dificuldades em sua atividade docente?

#### LIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo limitou-se a pesquisar as dificuldades percebidas pelas professoras de alunos treináveis no exercício de suas atividades docentes e não se ateve às dificuldades percebidas pelos especialistas, pela família ou pelo próprio aluno.

Uma segunda limitação refere-se à percepção das dificuldades considerando apenas o testemunho da professora, excluindo a avaliação de sua prática docente.

## CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo divide-se em três partes, onde serão abordados os temas: Deficiente Mental, Educação Especial e Percepção das Pessoas.

A primeira parte faz uma retrospectiva de como o deficiente mental foi percebido e de como aconteceu sua inserção na sociedade nos diferentes momentos históricos; analisa os conceitos de excepcional, de deficiente mental e de deficiente mental treinável; nomeia as características e a incidência da deficiência mental treinável.

A segunda parte conceitua e relata os objetivos da educação especial; comenta sobre os direitos à educação especial; discute o atendimento do deficiente mental treinável em classes especiais.

A terceira parte refere-se à percepção de pessoas, sua importância nas relações interpessoais, comenta os fatores que influenciam na atividade perceptiva e ressalta a influência da percepção na prática docente do professor.



## O DEFICIENTE MENTAL

### Retrospectiva Histórica

O indivíduo portador de anomalias, de alguma forma, sempre foi excluído da sociedade, muito mais em consequência de como é percebido, do que propriamente pela natureza de sua deficiência. Essa percepção contextual da deficiência e em especial do deficiente mental vem sofrendo alterações nos diferentes momentos históricos, à medida que o conhecimento científico avança no esclarecimento acerca das anomalias. Paralelamente, modificaram-se os conceitos de deficiência mental e o tratamento aplicado aos seus portadores, em função das expectativas da inserção do deficiente mental na sociedade.

O homem pré-histórico acreditava na influência de espíritos malignos na conduta anormal e, por isso, praticava a trepanação para expulsar os supostos demônios existentes no corpo humano. Telford e Sawrey (1974) citando Nower afirmam: "é de supor que o homem pré-histórico tivesse uma concepção demonológica da natureza e da origem dos desvios mentais" (p. 21).

Na antiguidade greco-romana as doenças mentais eram atribuídas à ação dos deuses, demônios e forças sobrenaturais e eram eliminadas as crianças portadoras de deficiências físicas. Os deficientes mentais frequentemente sobrevi-

viam por não apresentarem anomalias visíveis e, posteriormente, eram enjeitadas e abandonadas nas praças públicas ou nos campos. Isto refletia uma sociedade voltada para a guerra e o lazer, onde predominavam os valores eugênicos e estéticos.

Esta forma de exclusão dos deficientes também é citada por Melatti e Melatti (1979), entre os índios Marubo do sudoeste da Amazonia, onde é praticado o infanticídio de recém-nascidos defeituosos. Constataram a existência da proibição de ingerir certos alimentos e de praticar certos gestos, com o objetivo de evitar a doença nas crianças.

A Bíblia e o Corão fazem referências aos "pobres de espírito" e a explicação de cunho místico da deficiência mental prossegue com a crença do homem ser criado à imagem e semelhança de Deus, naturalmente de um Deus "perfeito".

A Idade Média foi um período negativo ao progresso de conhecimento científico, um mundo profundamente dominado por uma ideologia religiosa, onde tudo fora criado e tudo devia ser explicado segundo a vontade de Deus. Com a expansão do cristianismo na Europa o deficiente passou a ser visto como um ser com "alma", cristão, criado por Deus, inocente como as crianças e, portanto, merecedor de proteção e amparo pela sociedade. O comportamento do deficiente mental era percebido de formas diversas: manifestações demoníacas, portadores privilegiados de comunicações divinas, possuído -

res de dons especiais que davam-lhes acesso a verdades que outras pessoas não tinham, demência como castigo por pecados dos pais ou ainda como bode expiatório das culpas da comunidade (Misês, 1977). Os retardados eram deixados à sua própria sorte, vivendo da caridade pública. A comunidade encarregava-se de dar-lhes abrigo e alimentação, numa forma de expressão de piedade cristã e caridade. Eles eram necessários, pois sem os "excepcionais" os ricos não entrariam no céu. (Serrano, 1982).

Com o advento da Reforma a deficiência passa a ser explicada como consequência dos pecados e ao deficiente é atribuída a responsabilidade por seus comportamentos. As práticas exorcistas objetivavam a expulsão dos demônios, que substituem a "alma" no corpo dos idiotas (Pessotti, 1981).

A decadência do feudalismo acarretou grandes mudanças sociais com a substituição dos valores religiosos pelos valores materiais: a ideologia religiosa foi substituída pela ideologia burguesa, baseada no capital e na exploração do trabalho. Um modo de livrar-se da companhia dos improdutivos e, ao mesmo tempo, cumprir a missão cristã, consistiu em preencher as vagas dos antigos leprosários com os deficientes mentais e os outros excluídos - loucos, mutilados, prostitutas e mendigos (Serrano, 1982).

Apesar de alguns filósofos gregos terem dado ex -

plicações naturalistas para as doenças - Hipócrates, por exemplo, atribui a uma causa natural a epilepsia - somente no Renascimento, com a intensificação de atividades intelectuais em relação à percepção do indivíduo anormal, é que procurou-se dar explicações científicas aos possesores. Foram as primeiras explicações científicas para a deficiência mental (Telford e Sawrey, 1974).

A primeira tentativa de distinção da deficiência mental de outros distúrbios mentais deveu-se a Anthony Fritz - Herbert em 1534, ao distinguir a idiotia operacionalizando o que o idiota era capaz de realizar e caracterizando-a como uma doença de nascimento. No século XVII, Vicente Moles, médico espanhol, propôs explicações etiológicas para as deficiências e organizou um atendimento a nível médico e educacional (Misês, 1977).

Apesar destas iniciativas pioneiras, perdurou até o século XVIII a concepção do deficiente mental como perigo e ameaça à sociedade e prosseguia sua internação em instituições, um misto de penitenciária e hospital, em completa promiscuidade.

Com o surgimento do Enciclopedismo houve uma valorização dos aspectos humanos contidos nos loucos e nos idiotas e apareceram alterações nas propostas de tratamento. Sucedeu-se durante o século XVIII uma série de estudiosos preo

cupados com a definição, etiologia da deficiência mental e com propostas de tratamentos mais humanizados. Surge, então, a primeira abordagem da deficiência mental como um problema médico e não místico com Antonio Maria Valsalva, em 1720, na Itália, com a abolição da "fome, ferros e torturas no tratamento" (Pessotti, 1981, p. 54). A essa iniciativa seguiu-se a de Vincenzo Chiaruggi, com a construção em Toscana, em 1774, de um hospital especial para alienados, incluindo os deficientes mentais. Ele pregava um tratamento mais compreensivo para o doente mental.

Um movimento que alcançou grande repercussão foi o de Philippe Pinel, em 1798, quando obteve licença das autoridades para retirar os grilhões que aprisionavam os pacientes em Bicêtre e La Salpêtrière. Definitivamente o deficiente mental passava a ser considerado doente e a ser tratado como tal. Há uma preocupação em valorizar o doente, ele é visto como uma pessoa com direitos e passa-se a ter para com ele uma atitude paternalista.

Surgiram vários estudiosos com propostas de tratamento de recuperação para os deficientes, considerando-se a importância do ambiente. Jean Marc Gaspard Itard, médico, iniciou seus trabalhos com surdo-mudos e interessou-se em educar o menino selvagem de Aveyron, depois que Pinel diagnosticou-o como idiota irrecuperável e submeteu-o a exposição de estímulos de alta intensidade. Itard julgou seu trabalho, em

dois relatórios (1801 e 1806), como um fracasso, pois não conseguiu que o menino atingisse os padrões de normalidade. As ações e técnicas pedagógicas, descritas nestes relatórios, influenciaram o trabalho pedagógico da médica italiana Maria Montessori e são utilizadas ainda hoje. (Pessotti, 1981)

Edouard Seguin, discípulo de Itard, impressionado pela obra de seu mestre, dedicou-se a educação de oligofrênicos e em 1842 instalou dentro do asilo de Bicêtre uma escola especial, sem a preocupação de conseguir de seus alunos anormalidade. Seguin, mais tarde, em 1848, apoiou a criação da primeira escola para excepcionais nos Estados Unidos - a Perkins Institute de Boston.

Na Suíça, Jean Jacob Guggemühl organizou a primeira instituição para a cura do cretinismo com enorme repercussão em vários países e, apesar do fracasso de sua iniciativa, sua maior contribuição foi participar, com êxito, em campanhas para diminuir o conceito de irrecuperabilidade dos deficientes (Antipoff, 1974).

No final do século XIX expandiu-se a idéia de educabilidade dos deficientes mentais e surgiram por toda a Europa instituições públicas e particulares com essa finalidade.

Concomitantemente, Esquirol, em 1818 e 1838, de-

clarava que a idiotia é de base orgânica e sem possibilidade de alteração de seu estado. Suas idéias criaram raízes e Morel (1840) estabeleceu a teoria da degenerescência - degradação de geração em geração em algumas famílias. Seguiram-se os estudos genealógicos de Dugdale (1877), Goddard (1914) e Cattell (1936) corroborando a tese da influência da hereditariedade e o deficiente mental passou a ser percebido como um "fardo social" (Fernal - 1912) e como alguém de quem a sociedade precisa proteger-se.

Neste contexto surgem propostas de defesa para a sociedade contra os deficientes mentais. Pintner (1933) propôs três medidas para o problema: a educação, para que se tornem menos perigosos e inúteis para a comunidade; a segregação e a esterelização, a fim de evitar o surgimento de novos oligofrênicos.

Atualmente a percepção do deficiente mental continua sofrendo influências dos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. O educador poderá perceber melhor o seu aluno deficiente mental, à medida que permanece atento à influência desses fatores em sua percepção.

### Conceito de Excepcional

O conceito de excepcionalidade está associado aos

conceitos de diferente, incomum, anormal, desviante. É um vo  
cábulo ambíguo e carregado de conotações antagônicas. Denomin  
amos como excepcional aquele que julgamos possuir uma qualid  
dade em excesso e aquele que julgamos ser carente, como: o a  
tleta que bate recordes, o aluno que obtém sempre as melhor  
res notas, o artista que se destacou por transmitir sua sens  
sibilidade através de sua arte, a criança que desempenha tar  
refas mais complexas que as realizadas por outras crianças da  
mesma faixa etária, o cientista que faz descobertas capazes  
de alterar as diretrizes do conhecimento científico. Por out  
ro lado, o excepcional é também identificado como incapaz ,  
deficiente ou doente, incluindo as pessoas com alterações vi  
suais, auditivas, motoras, mentais e emocionais. Enfim, nomeo  
amos como excepcionais aqueles que se destacam por seu bril  
hantismo ou por carências, como se existissem dois pólos an  
tagônicos onde os excepcionais se posicionassem nos extremos  
e os outros espaços fossem ocupados pelos "normais".

Entretanto, um grande número de pessoas sofre dis  
funções orgânicas, hipertensão, diabetes, alterações de peso  
e estatura, têm órgãos ou parte deles extirpados e, mesmo sendo  
pessoas com diferenças, não são julgadas excepcionais. Não  
podemos, da mesma forma, partir da premissa de que todos são  
diferentes e negar a excepcionalidade. As diferenças existem  
e a excepcionalidade existe, associada a algumas formas de di  
ferenças e não são apenas causas físicas que a determinam.

Para esse estudo foram selecionadas as definições



propostas por Cruickshank (1915), Helena Antipoff (1966), pelo Grupo de Trabalho do Serviço Nacional de Doenças Mentais (1968) e pela Organização das Nações Unidas (1975). As definições são apresentadas em sua íntegra no anexo. Nestas definições sobre o excepcional existem pontos comuns e algumas divergências entre os autores.

Na análise delas revelou-se a presença dos seguintes elementos: a classificação dos excepcionais, as expectativas da sociedade em relação ao excepcional, a etiologia da excepcionalidade, a inclusão da escola como local de atendimento ao excepcional.

A classificação dos excepcionais é um elemento que aparece em todas as definições, mas de maneira diversa e as definições de Cruickshank e Antipoff têm seu núcleo nesse elemento classificatório. Cruickshank considera os excepcionais do ponto de vista intelectual, físico, social ou emocional (Cruickshank, 1979). Antipoff inclui os mentalmente deficientes, os fisicamente prejudicados, os emocionalmente desajustados e os superdotados (1966). A classificação dos excepcionais proposta pelo Grupo de Trabalho do Serviço Nacional de Doenças Mentais (Manfredini, 1968) é bastante amplo e inclui os retardados psíquicos, os superdotados psíquicos, os defeituosos morfológicos, os anômalos neuro-patológicos, os deficientes sensoriais, os vísceropatias congênitos e os desajustados de conduta. A definição da ONU considera os deficien

tes físicos e mentais.

Outro elemento comum a todas as definições é expectativa que a sociedade mantém em relação ao excepcional, quando manifesta que o excepcional tem dificuldade de seu ajustamento social, requer atenção especial e é incapaz de suprir suas necessidades.

A etiologia da excepcionalidade é destacada pelas definições da Organização das Nações Unidas e do Serviço Nacional de Doenças Mentais, quando explicitam a possibilidade de ser congênita ou adquirida. A preocupação com essa etiologia talvez esteja ligada a um posicionamento de prevenção da excepcionalidade e, conseqüentemente, de elaboração de programas de saúde com esta finalidade.

A inclusão da escola como local de atendimento ao excepcional, elemento constitutivo das definições de Cruickshank e Antipoff, demonstra que nesses autores há uma preocupação pragmática em apontar a escola como uma solução de atendimento ao excepcional. Essas definições apoiam esse estudo, que pretende investigar as dificuldades da prática docente em classes especiais de deficientes mentais treináveis.

Finalizando a análise das definições, pode-se afirmar que há consenso entre os autores citados quanto a inclusão dos deficientes mentais como indivíduos excepcionais.

## Conceito de Deficiente Mental

Há uma tendência em associar a debilidade à insuficiência, retardo, desvantagem, anomalia, carência, dificuldade. O conceito de deficiente é amplo, impreciso, complexo, carregado de conotações preconceituosas, de concepções ideológicas e muitas vezes é aplicado indevidamente. As tentativas para explicá-lo sofrem influência da formação de estudiosos e as definições enfatizam apenas alguns aspectos envolvidos no conceito. A definição de deficiente mental implica ainda na substituição de certos termos usados, por estes terem adquirido um sentido estigmatizante, pejorativo ou ofensivo como, por exemplo, as palavras "idiota e imbecil". Frequentemente as definições visam atender ao objetivo do encaminhamento a ser dado ao deficiente.

A definição mais amplamente aceita e difundida é a de Heber (1961), proposta pela Associação Americana para Deficiência Mental (AADM): "O retardamento mental refere-se ao funcionamento intelectual abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento e está associado à deterioração do comportamento adaptativo" (Telford e Sawrey, 1974 p. 227). Esta definição conclama que a pessoa somente poderá ser designada como deficiente mental, quando apresentar simultaneamente as três condições.

Telford e Sawrey são de opinião que a definição da

AADM pressupõe quatro critérios: o psicométrico, o de desenvolvimento, o de ajustamento social e o de aptidão de aprendizagem.

O critério psicométrico, de acordo com Heber, deve ser entendido pelo funcionamento intelectual abaixo da média, desempenho intelectual menor do que um desvio padrão abaixo da média, relativo à população geral. Levando-se em consideração apenas este critério, 16% da população seriam classificados como retardados mentais.

Este critério psicométrico estaria associado à medida da inteligência, através de testes específicos e do índice de QI. A avaliação da inteligência em função do desempenho do teste é um dado bastante objetivo e reduz ao mínimo as inclinações, preconceitos e expectativas do examinador. Por outro lado, é freqüente a utilização de testes traduzidos apresentando situações que ignoram as peculiaridades e a cultura do indivíduo.

O critério de desenvolvimento envolve informações sobre o histórico do desenvolvimento global do indivíduo. Os portadores de deficiência mental podem apresentar lento desenvolvimento nos aspectos motor, anatômico, fisiológico, social ou intelectual. Este atraso poderá ser por si só indício de deficiência mental, se não for também associado à incapacidade motora, defeitos sensoriais, falta de estimulação

ambiental, ausência de adestramento, etc... Mas apenas este critério não pode ser relacionado a sinônimo de deficiência mental, pois o atraso no desenvolvimento pode estar associado a outros fatores a nível físico, cultural e social.

O critério de ajustamento social prevalece na definição de Doll, apresentada por Telford e Sawrey (1974), que enfatiza os aspectos de competência social e limita a etiologia da deficiência mental a apenas aos aspectos constitucionais e destaca seu caráter irreversível. Não podemos nos esquecer que muitas vezes essa etiologia não é fácil de se detectar e a previsão prognóstica também é difícil.

Igualmente Porteus (1946) citado por Not (1975) se utiliza do critério de ajustamento social, quando dá ênfase à competência social ao definir o débil como "um indivíduo que devido a uma insuficiência mental, outra que uma perturbação sensorial, não pode chegar a vencer dificuldades e a prover sua própria existência na medida em que a vida social comporta" (p. 23).

Alguns autores divergem deste ponto de vista como, por exemplo, Zazzo citado por Not (1975). Este autor questiona a relatividade deste posicionamento, porque a adaptação social vai variar em função das potencialidades do indivíduo, do meio social em que deve adaptar-se e dos recursos adaptativos e profissionais que este meio pode lhe oferecer.

O critério de ajustamento social é um critério básico que serve, na maioria das vezes, como ponto de partida na avaliação da deficiência mental. A incompetência social não pode ser a única característica de debilidade mental, mas a ela está frequentemente associada. Ninguém é caracterizado por retardado mental se está sócio e economicamente atuando de forma adequada. O ajustamento social inclui a capacidade de adaptar-se ao meio ambiente, de viver independentemente e de integrar-se aos padrões socialmente aceitos e está estritamente associada à noção de handicap.

O critério de aptidão de aprendizagem diminui o foco do critério anterior, considerando-se que o êxito acadêmico é muito valorizado em nossa sociedade, dá prestígio ao indivíduo, permite o acesso a um número maior e mais variado de profissões e ramos de atividade de maior prestígio e de melhor remuneração salarial. Contudo, não podemos generalizar dizendo que o baixo rendimento acadêmico seja o único responsável pelo fracasso social ou econômico.

O fracasso escolar, na opinião de Telford e Sawrey (1974), é frequentemente o primeiro indicador de um funcionamento intelectual inadequado, quando excluídas as deficiências sensoriais ou motoras, ou a ausência de outras causas. Assim, eles escrevem: "Dois ou três anos de atraso no desempenho escolar, na ausência de outras causas, têm sido considerado, por vezes, uma indicação de retardamento mental" (p. 231).

Mas o êxito acadêmico e a competência social e econômica não estão altamente correlacionados. Existe uma relação, mas as discrepâncias são suficientemente grandes, para que o fracasso social e econômico não possam ser antecipados exclusivamente na base da falta de êxito acadêmico.

É questionável a inclusão, baseada neste critério, de crianças matriculadas na primeira série, da rede oficial municipal de ensino, em classes especiais (EE) após três anos de repetência. Seria oportuno lembrar ainda que a repetência escolar é produto de múltiplas causas externas ao aluno.

### Conceito de Deficiente Mental Treinável

O deficiente mental treinável é definido por diversos autores, que se utilizam de uma variada terminologia. Os elementos que aparecem nas definições são:

- classificação segundo o Q.I.,
- potencialidade do deficiente,
- grau de dependência social quando adulto.

A Associação Americana de Deficientes Mentais, em 1965, propôs que o deficiente mental treinável situa-se nas faixas de Q.I. entre 25 e 39, 40 e 54. É capaz de trabalhar

em oficinas protegidas dentro de uma situação de semi-dependência. Em relação a classificação do deficiente mental treinável, na escala de Q.I., Dunn (1963) antecipou a classificação da AADM quando escreveu: "as crianças classificadas como treináveis já foram definidas como tendo Q.I. de 30 ou 35 a 50 ou 55. Isto significa que seu desenvolvimento intelectual está entre um terço e metade do índice da criança média" (p. 98).

Em relação à potencialidade os treináveis são capazes de desenvolver habilidades de cuidados pessoais quanto à alimentação, vestuário e higiene; aprender a falar e a manter conversas simples; resguardar-se contra os perigos comuns em ambientes protegidos.

Segundo Queiroz e Ramos (1979) os treináveis "chegam a adquirir um vocabulário escrito de apoio, contribuem parcialmente para sua manutenção econômica, vão desacompanhados a lugares que lhes são familiares" (p. 259). Esta potencialidade do treinável ainda não é explorada suficientemente pela escola.

Relacionando ao seu grau de dependência, o treinável é um permanente desafio à família e às instituições, conforme escreve Gallagher:

"O retardo mental treinável apresenta uma variedade de problema de natureza orgânica ou neurológica que os impede que se tornem totalmente



auto-suficientes, em geral cuidam de suas necessidades pessoais e trabalham quando adultos em oficinas dentro de uma situação de proteção e segurança, realizando tarefas simples de montagem, reunião e organização". (p. 128).

Essa dependência é em parte consequência da limitação do deficiente e, também, responsabilidade da sociedade, que não lhe oferece condições de maior autonomia e até reforça essa dependência com ações assistencialistas.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL

### Objetivos

A educação especial é a atuação da escola junto ao deficiente e sua família, para revelar e desenvolver suas potencialidades e habilidades, minimizar sua dependência e proporcionar-lhe condições de inserção na sociedade. Essa atuação se caracteriza por um acompanhamento individualizado e contínuo do aluno, contatos sistemáticos e permanentes com a família, recursos materiais específicos, procedimentos pedagógicos especiais envolvendo professores e técnicos especializados.

A definição de educação especial adotada por Queiroz e Ramos (1979), foi elaborada por Kirk e Goldberg (1974), que ressaltam o aspecto de ser uma educação contínua e perma

nente, desde a descoberta dos distúrbios e se prolonga por toda a vida:

"A educação especial é analisada como um processo contínuo, que se inicia no momento em que são identificados os distúrbios do desenvolvimento da criança e que continua ao longo de sua vida. Tem por finalidade desenvolver as potencialidades vitais e de sobrevivência, indispensáveis para satisfazer, de maneira efetiva, às demandas do desenvolvimento individual e às exigências do meio ambiente" (p. 23).

A educação dos deficientes mentais treináveis deve levar em consideração seu potencial intelectual limitado e procurar desenvolver suas potencialidades, tornando-os independentes, ainda que dentro do ambiente protegido, e cidadãos produtivos.

Os objetivos da educação especial se identificam com os da educação dos indivíduos normais, requerendo, contudo, certas especificidades para atingir as peculiaridades da clientela que atende. Portanto, deve ser uma educação integrada no contexto educacional e não ser considerada uma educação marginalizada.

O direito à educação especial foi proclamado pela Carta dos Direitos da Infância, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959, conforme está escrito no artigo 5º: "A criança, física ou mentalmente incapacitada, deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que seu estado ou situação necessita".

Este direito à educação especial foi assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, quando no artigo 88 expressou: "A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade".

Atualmente, este direito foi mantido pelo artigo 9º da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971: "Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação".

O direito à educação especial, no município do Rio de Janeiro, está sendo concretizado através de várias modalidades de atendimento: unidade escolar especial Francisco de Castro, classes especiais, centros ocupacionais, salas de atividades ocupacionais, classes hospitalares, núcleos de atendimento, núcleos de enriquecimento, salas de recursos, professoras itinerantes.

### Classes Especiais

A origem das classes especiais em nosso país remonta a 1903, quando no Rio de Janeiro, o Pavilhão Bourneville

anexo ao Hospital Psiquiátrico Nacional da Praia Vermelha fora destinado a menores anormais, sendo adotados diversos serviços auxiliares, inclusive classes para a educação especial (Edler, 1977).

De acordo com a professora Rosita Edler a origem das classes especiais deu-se em hospitais:

"O atendimento a excepcionais deficientes mentais iniciou-se em hospitais, herança da confusão entre os conceitos e as características dos deficientes e dos dementes (idiotas e lunáticos). Considerados como doentes, coube aos médicos chamar a atenção para sua problemática (Edler, 1977).

O interesse dos educadores pelas classes especiais no Rio de Janeiro se manifestou em 1911, quando foram criadas, através do Decreto nº 838, as sub-classes especiais de crianças hígdas e retardadas nas escolas-modelo.

O atendimento aos deficientes mentais treináveis, na rede oficial do município do Rio de Janeiro, iniciou-se a partir de 1967, com a criação de duas classes especiais.

De acordo com os dados fornecidos pelo Instituto Helena Antipoff, conseguimos organizar a evolução das turmas desde 1967 a 1983, na seguinte tabela:

TABELA 1  
Evolução das Classes Especiais  
AT no Município do Rio de Janeiro (1967-83)

ANO	Nº DE TURMAS
1967	2
1968	2
1969	2
1970	2
1971	5
1972	9
1973	13
1974	20
1975	22
1976	17
1977	18
1978	20
1979	29
1980	27
1981	29
1982	28
1983	25

Fonte: Equipe Técnica de Atendimento ao Deficiente Treinável do Instituto Helena Antipoff (1983).

Em relação ao número de alunos, das classes AT atendidos, foi possível organizar os dados referentes a partir de 1974 a 1983, conforme se pode observar na tabela 2:

TABELA 2

Alunos Matriculados na Classes AT  
Mun. do Rio de Janeiro (1974 a 1983)

ANO	ALUNOS EM CLASSES AT
1974	152
1975	159
1976	162
1977	162
1978	184
1979	203
1980	197
1981	215
1982	217
1983	197

Fonte: Equipe Técnica de Atendimento ao Deficiente Treinável do Instituto Helena Antipoff (1983).

Admitindo-se os dados de Gallagher e de Johnson , de que a incidência de deficientes mentais treináveis atinge

0,2% ou 0,3% da população geral, o atendimento ao aluno treinável é tão restrito, que esses alunos estão entregues à sua própria sorte, ou então, são atendidos em clínicas ou em escolas particulares especializadas. No momento aguardam ingresso nas classes especiais AT, no Instituto Helena Antipoff, quarenta e nove (49) alunos por inexistência de vagas.

As atividades desenvolvidas nas classes especiais AT procuram atender as peculiaridades de sua clientela e têm como objetivo: desenvolver habilidades para o desempenho de atividades relacionadas aos cuidados pessoais - vestuário , higiene e alimentação - e tarefas de vida diária; desenvolver o padrão de linguagem oral; ampliar sua socialização através de atividades em grupo nas classes e participação nas atividades comuns da escola como hora de entrada e saída, recreio, festividades e passeios (SMEC, 1981).

Os objetivos das classes especiais são expressos no pensamento de Not (1975), conforme ele escreve:

"O importante é adaptar os indivíduos à vida e não à escola. O objetivo central da educação dos débeis não é fazer deles bons escolares , mas de fazê-los atingir uma autonomia que se define pela independência em relação aos outros" (p. 23).

O que é importante no atendimento das classes especiais é considerar as diferenças individuais dos alunos. Da mesma forma que as pessoas "normais" são diferentes entre

si, os deficientes também são portadores dessa individualidade. Ser portador de uma deficiência não significa tornar-se igual às outras pessoas portadoras da mesma deficiência.

Existe uma discussão entre os autores quanto ao atendimento mais adequado a ser dado ao aluno treinável, se em classes especiais nas escolas públicas ou em escolas residenciais. Estudos sobre a eficiência das classes especiais para treináveis foram relatados por Dunn (1971), com as seguintes conclusões:

1. Há poucos indícios de que as classes especiais externas, do modo pelo qual estão constituídas atualmente, enfatizando o desenvolvimento dos cuidados pessoais e da socialização pelo ensino em grupos informais, sejam eficientes para grupos homogêneos de crianças treináveis, com Q.I. acima da classe de 25 a 50.

2. Os educadores devem considerar seriamente que nas classes especiais externas para treináveis, somente crianças com Q.I. acima de 35 ou 40 deverão ser incluídas.

3. Há grande necessidade de estudos a longo prazo, que deverão acompanhar as crianças pela vida escolar e adulta, de modo a estudar sua competência para a vida em comunidade.



4. Precisamos estudar a eficácia relativa dos diversos professores e processos de ensino.

Dunn (1971) relata a discussão entre Cruickshank e Goldberg, sobre a forma mais adequada de atendimento do de fi ci en te m e n t a l tre i n á v e l. Cruickshank não admite que o de fi ci en te m e n t a l tre i n á v e l receba atendimento na escola, porque ele é um aluno que possui muitas limitações, necessitando de um atendimento mais amplo e permanente, e não consegue re t r i b u i r â s o c i e d a d e o s r e c u r s o s q u e s ã o i n v e s t i d i d o s e d u c a d o ; o professor não tem preparo técnico; o atendimento na escola gera falsas expectativas na família e a família pode ensinar ao deficiente mental treinável o que ele é capaz de aprender.

Ao contrário, Goldberg defende o atendimento es c o l a r para o deficiente mental treinável: em primeiro lugar, porque a escola pública é um direito de todos, não havendo razão para excluir-se o deficiente mental treinável; em segundo lugar, porque é uma forma de atendimento mais econômico do que o internamento; em terceiro lugar, os resultados positivos das classes especiais estão aí para demonstrar a eficácia de atendimento.

Por seus argumentos, Cruickshank se revelou como tradicional, porque participa da teoria do capital humano e concebe a escola como transmissora de conhecimento. Ele nega a possibilidade de desenvolvimento ao AT e não vê possibili-

dade de aperfeiçoamento do professor. Por outro lado, Goldberg é considerado um progressista, quando apoia o direito de todos à escola pública em benefício dos alunos treináveis.

Este debate se torna relevante quando se discute a atuação do professor em classes AT. Ele não pode ser o único responsável pelas classes AT, outros profissionais deverão participar no processo ensino-aprendizagem de maneira efetiva.

A classe especial pública é uma alternativa adequada de atendimento ao deficiente mental treinável, pois todos têm direito à educação pública, é uma forma de integração da criança na comunidade e é de fácil acesso, por ser próxima à residência da criança.

### Percepção de Pessoas

A percepção de pessoas será abordada considerando-se sua importância na determinação de nossas atitudes e julgamento e, também, no pressuposto que a interação social só acontece quando as pessoas percebem-se mutuamente.

A percepção interpessoal é o modo como as pessoas se vêem, se avaliam e se influenciam mutuamente na interação social direta. O ato cognitivo de perceber não acontece unilateralmente, pois uma pessoa ao perceber a outra oferece

"pistas" de como a percebe e de como percebe a si mesma.

O desenvolvimento do auto-conceito segundo Coopersmith, citado por Papalia (1981), inclui entre outros aspectos o modo pela qual as pessoas julgam que são estimadas e aprovadas pelas pessoas que lhes são gratas, aliando ao fato de executar com competência as tarefas que consideram importantes.

A percepção do professor sobre seu aluno deficiente vai influenciar em seu relacionamento com ele e vai contribuir para a auto-percepção do aluno.

Portanto, é grande a parcela de responsabilidade do professor frente ao aluno deficiente mental, visando a formação de uma imagem mais favorável ao aluno.

A percepção da realidade ocorre de maneiras diversas, já que as pessoas sofrem influência de suas motivações, experiências anteriores, valores, preconceitos, estereótipos e o quadro referencial é fornecido pelos grupos, classes e instituições sociais a que estão filiados. A percepção realista do aluno deficiente mental favorece o seu desenvolvimento.

Como hipótese básica de sua teoria de comparação social, Festinger (1954), na busca da realidade social, pos-

tula que as pessoas tendem a avaliar suas opiniões e habilidades e que na impossibilidade de comparação com a realidade objetiva, buscam a comparação com outras pessoas. As opiniões e habilidades que obtenham aprovação social são as consideradas corretas (Rodrigues, 1973).

A percepção que o professor tem do seu aluno deficiente e do contexto social educacional servirá de base para a formulação das expectativas em relação ao desempenho do aluno e de sua própria atuação profissional. Essas expectativas sofrem influência das expectativas da família, da equipe técnica que atende o aluno e de outros profissionais da escola.

Ressaltando a importância do contexto social, Bruner e Postman, citados por Penna (1968), escrevem:

"Todo ato perceptivo é, em certo grau, um empreendimento social, na medida em que se cumpre através de esquemas e modelos culturalmente aprovados e pressionadamente sugeridos. Tendemos a perceber, então, de acordo com os padrões convencionais e em função das expectativas dominantes nos quadros da comunidade cultural"(p. 39).

As expectativas do professor frente ao desempenho do aluno atuam como auto-profecias, conforme estudos realizados por Rosenthal e Jacobson (1968). Os alunos apresentados aos professores, como portadores de alto Q.I., demonstraram melhores desempenhos. Parece que o professor ao expressar suas expectativas, de forma explícita ou implícita, faz com

que elas sejam percebidas pelos alunos, que passam a agir de modo a atender as expectativas do professor.

Em relação às expectativas que se têm do deficiente mental e às suas conseqüências, a professora Terezinha Machado, no III Encontro Nacional de Psicólogos realizado no Rio de Janeiro em 1982, fez um depoimento em relação às baixas expectativas que a sociedade, o professor e a equipe técnica têm em relação ao jovem excepcional e às conseqüentes dificuldades para o seu encaminhamento profissional (Coleta, 1982).

Expressando seu pensamento de como relaciona-se a percepção e a ação, Campbell, citado por Lambert e Lambert (1966), escreveu: "Existe uma ligação íntima entre a maneira como tendemos para ver algo e aquilo que nos inclinamos a fazer a respeito do que vimos" (p. 49). "Perceber é um processo de agir, que tem estreitas relações com outros processos de agir" (Lambert, 1966, p. 49).

As implicações das expectativas do professor atingem a sua prática docente e essas expectativas são baixas, se o professor tiver valores diferentes dos de seus alunos.

O professor, segundo estudos de Scheibe (1982), procura no aluno a explicação para o fracasso escolar, já que a escola aceita como padrão de bom aluno aquele que se

identifica com a criança de classe média.

Baseando-se em depoimentos de professores de alunos carentes, Noronha (1982) visualizou uma tendência ao conformismo, por parte deles, ao solicitarem o mínimo possível aos alunos só proporcionando atividades "à altura deles".

Em seu estudo sobre magistério de 1º Grau, Mello (1982) concluiu que as expectativas dos professores frente ao aluno de classe pobre são determinadas pelos comportamentos dos alunos "e que para evitar o fracasso escolar, o professor precisava de algo mais que expectativas positivas. Precisava saber o que fazer, objetivamente, para ensinar a esses alunos" (p. 38).

Acredito que se o professor for capaz de perceber o aluno, sem excluir a realidade social, será capaz de perceber as diferenças dos alunos não como inferioridades e será capaz de formular estratégias de ação para atingí-lo.

Essa percepção real do aluno dará ao professor condições para orientar as atividades pedagógicas, no sentido de desenvolver-lhes potencialidades e não de ressaltar as suas carências.

### CAPÍTULO III: A METODOLOGIA

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados no estudo, referentes aos sujeitos, aos instrumentos e à coleta e tratamento dos dados.

#### POPULAÇÃO

A população desse estudo constituiu-se das vinte e quatro professoras especializadas e responsáveis pelo atendimento às crianças deficientes mentais treináveis, da rede oficial de ensino do Município do Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 1983. Incluíram-se todas as professoras, tanto as que atuam nos programas I, II e III de atendimento ao precoce como as que regem classes especiais AT por considerar-se que:

- em razão da clientela e das condições de trabalho existe similaridade nas dificuldades encontradas por ambos os grupos na realização de suas atividades;

- das quatro professoras que atuam no atendimento ao precoce, três já exerceram e uma ainda exerce (em regime de dupla regência) docência nas classes especiais AT.

As vinte e cinco classes especiais AT encontram -

se distribuídas por dezessete escolas e o atendimento ao precoce em apenas duas escolas das já mencionadas.

A tabela 3 mostra a distribuição das classes pelas diferentes escolas e respectivos DECs e o número de alunos e de professoras envolvidas neste trabalho, segundo dados obtidos na Equipe de Atendimento ao aluno treinável do IHA, referentes a março-abril de 1983.



TABELA 3

Distribuição das Classes AT, do nº de  
Alunos e do nº de Professores pelos DECs:

DEC	Escolas	Classes	Profes- sores	Alunos Classes AT	Alunos de Aten- dimento precoce
2º	02	02	03	16	18 Prog. I e II
6º	01	01	01	04	
10º	01	03	02	24	
12º	02	03	05	28	11 Prog. II e III
13º	01	01	01	08	
14º	02	02	02	16	
15º	02	02	02	17	
16º	02	03	03	26	
17º	01	02	02	17	
19º	01	02	01	10	
20º	02	03	03	22	
21º	01	01	01	09	
	18	25	26*	197	29

\*Observação: o somatório não representa o número real das professoras porque algumas exercem dupla regência.

## INSTRUMENTAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

### Elaboração e Validação do Instrumento

Para a coleta dos dados quantitativos optou-se por um questionário de itens objetivos, abordando possíveis situações com as quais as professoras se defrontam em sua prática docente, acompanhado de uma entrevista informal. Os contatos informais com as professoras serviram para esclarecer aspectos complementares acerca de suas percepções, colher dados relativos à formação e experiência profissional e obter informações sobre as condições de trabalho.

Foram delimitadas e definidas as categorias que compõem as áreas de percepção das dificuldades, no exercício de atividades docentes, em classes especiais de alunos treináveis.

Consideraram-se como categorias os três elementos essenciais do processo ensino-aprendizagem geradores de dificuldades distintas: sistema escolar, professor e aluno. Em cada uma das categorias foram selecionados indicadores para identificar as dificuldades.

A definição de dificuldade ficou assim estabelecida: é a opinião da professora sobre as situações causadoras de obstáculos à sua prática docente.

O questionário abrangeu trinta e um itens distribuídos pelas três categorias e pelos dez indicadores. A tabela 4 apresenta, além desses indicadores, o número de itens formulados para cada um deles. Os sujeitos demonstravam a percepção das dificuldades através de uma escala de quatro pontos, que caracterizava a frequência com que as situações descritas eram percebidas. Quando o item indicava uma situação positiva eram consideradas dificuldades as alternativas nunca e algumas vezes. No item de direção negativa o valor atribuído às opções era invertido, isto é, eram consideradas dificuldade as opções sempre e frequentemente. Dos trinta e um itens, vinte e quatro foram redigidos de forma positiva e sete de forma negativa.

TABELA 4

Relação dos Indicadores Distribuídos pelas  
Respectivas Categorias e N° de Itens Correspondentes

INDICADORES	Nº DOS ITENS
Sistema Escolar	
Atitudes das professoras da escola e do IHA face às atividades das classes AT	5
Condições de elaboração e inserção do <u>currí</u> culo das Classes AT	4
Critérios de seleção dos professores	1
Condições materiais de funcionamento das classes AT	2
Aluno	
Atitudes dos alunos e da família em relação à escola	4
Condições sócio-econômicas e culturais do <u>a</u> luno	1
Expectativas da família	2
Limitações do aluno AT	4
Professora	
Atitudes da professora face à integração a-luno-professora-família	3
Atitudes da professora em sua prática docen <u>te</u>	5

A seleção inicial dos indicadores baseou-se na literatura especializada, nas observações de atividades docentes em classes AT, nos depoimentos de professoras e técnicos envolvidos em Educação Especial e nos testemunhos de pais de crianças treináveis. Essas informações serviram de base para a elaboração dos itens do questionário. Os setenta e seis itens, inicialmente propostos, foram redigidos tentando-se abranger uma ampla variedade de opiniões em relação ao assunto investigado que pudesse refletir a opinião das professoras. Cada item tinha quatro alternativas de respostas expressando a frequência com que ocorre o explicitado no mesmo.

A análise preliminar dos itens foi feita com a participação de cinco juízes, com o objetivo de selecionar os melhores, para constituírem a forma definitiva do questionário. Essa análise considerou a pertinência do item à respectiva categoria, a importância do item como situação geradora de dificuldades, a objetividade, a clareza, a coerência e a correção de linguagem.

Os juízes foram escolhidos segundo critérios determinados: comprovada experiência profissional em Educação Especial, efetiva atuação profissional em Educação Especial no município do Rio de Janeiro, familiaridade com as atividades desenvolvidas em classes AT e com as dificuldades dessas professoras em sua prática docente, conhecimento teórico inerente aos aspectos a serem investigados. Houve ainda a preo-

cupação em ter representantes dos três níveis administrativos do sistema municipal de educação no grupo de juízes.

A participação dos juízes foi precedida de uma entrevista com a pesquisadora, para explicar o objetivo do trabalho e esclarecer quaisquer dúvidas surgidas no decorrer do preenchimento do questionário.

Aos juízes foi solicitado assinalar se o item era ou não pertinente à categoria onde estava inserido, classificá-lo em ótimo, bom, regular ou fraco conforme sua importância como fonte geradora de dificuldades e assinalar se ele estava redigido de forma coerente, clara, precisa e, se fosse o caso, sugerir a reformulação do mesmo.

As contribuições dos juízes foram discutidas numa nova entrevista, visando o enriquecimento do questionário ora em elaboração.

A seleção dos itens quanto à pertinência à categoria exigiu a aprovação de pelo menos quatro juízes.

A escolha dos itens, relativa a sua importância, incluiu aqueles classificados por quatro ou cinco juízes na categoria bom e ótimo.

A seleção quanto à clareza, coerência e objetivi-

dade de linguagem incluiu os itens que tiveram a apreciação favorável por quatro ou cinco juízes. Alguns itens sofreram reformulações atendendo às sugestões.

Realizou-se a análise quantitativa e qualitativa da avaliação dos juízes. Procurou-se compatibilizar o maior índice de concordância no julgamento dos juízes em cada um dos aspectos avaliados e na avaliação global. Considerou-se, também, a representatividade dos diversos indicadores e um número equilibrado de itens por categoria.

Foram selecionados quarenta e cinco itens para formar o questionário a ser aplicado no processo de validação.

A amostra para a validação foi constituída por oito professoras, das quais cinco já haviam exercido atividades docentes em classes AT, por um período mínimo de cinco anos, e três são atualmente regentes de classes de alunos com dificuldades de aprendizagem (Classes EE), em escolas onde há turmas AT. As professoras responderam ao questionário individualmente e, posteriormente, foi realizada uma entrevista objetivando esclarecer dados e procurando detectar possíveis falhas no instrumento.

Para o instrumento definitivo foram selecionados trinta e um itens considerados melhores, procurando-se man -

ter um equilíbrio entre os números de itens representativos de cada categoria e de cada indicador.

### Coleta e Tratamento dos Dados

Os questionários foram preenchidos pelas próprias professoras durante uma entrevista informal, previamente marcada, nas respectivas escolas. As entrevistas transcorreram num clima de cooperação e de receptividade, onde as professoras manifestaram desejo de serem informadas, posteriormente, dos resultados da pesquisa.

Nesses contatos houve a preocupação em descobrir o "porquê" das dificuldades assinaladas, através de perguntas direcionadas e colher dados a respeito do perfil do professor por intermédio de outro questionário, onde constavam dados de identificação e caracterização da formação e experiência profissional.

Atingiu-se a população prevista e nesta fase da pesquisa contamos com a colaboração de uma psicóloga que não pertence à rede oficial de ensino.

Ao responder ao questionário, a professora declarava a frequência com que as situações aconteciam em sua percepção da prática docente das colegas responsáveis pela



regência de turmas de alunos treináveis. Através dos critérios estabelecidos foi possível identificar as dificuldades percebidas pelas mesmas.

Para classificar-se as dificuldades percebidas pela professora em determinada categoria era necessário que, no mínimo, três situações dessa categoria fossem escolhidas. Seguindo esse critério foi possível que as professoras classificassem suas dificuldades em uma, duas ou três categorias.

## CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo divide-se em três partes tentando-se responder as questões que orientaram esse estudo. Na primeira, procura-se delinear o perfil da professora de classes de alunos treináveis; na segunda, destacar as dificuldades percebidas por elas no exercício de suas atividades docentes; por fim, relacionar as dificuldades percebidas com sua formação e experiência profissional.

### PERFIL DA PROFESSORA

Considerou-se, para delinear o perfil das professoras, os dados pessoais: formação e aperfeiçoamento profissional, experiência profissional e condições de trabalho.

#### Dados Pessoais

Na análise dos dados pessoais foram abordados os seguintes aspectos: sexo, motivos de escolha da carreira do magistério, idade atual e a de ingresso no curso de formação de professores.

## Sexo

O grupo constitui-se, em sua totalidade, por profissionais do sexo feminino. É oportuno comentar-se a existência de um estereótipo sexual que determina quais os trabalhos mais adequados ao homem ou a mulher, influenciando na escolha profissional. Sobre o condicionamento social na escolha da profissão afirma Lucia Tosi (1981):

"Entre essas profissões, qualificadas por conseguinte de "femininas", encontram-se todas aquelas que comportam uma extensão ao domínio social de seus papéis de mães; como educadoras - encarregadas de transmitir o patrimônio cultural - e, como servidoras devotadas ao serviço dos outros" (p. 173).

A própria mulher assume esses valores que vão influenciar em sua escolha profissional. O pensamento de Mello (1982) sugere que existe uma estreita relação de desvalorização salarial do magistério por ele estar associado a valores de doação e vocação.

"... a identificação do magistério com a doação e a vocação e o seu conseqüente esvaziamento como profissão assalariada, assim se revela em função da predominância maciça das mulheres que, no passado como no presente, se observa no magistério (p. 70).

## Motivo de Ingresso no Magistério

Apurou-se no grupo estudado vários motivos para a

escolha da carreira do magistério: dezoito declararam ser por vocação, cinco por imposição dos pais e uma por ser uma forma de profissionalização mais rápida.

### Idade

O ingresso no curso de formação de professores deu-se para 30% do grupo estudado numa idade inferior a 17 anos e para 50% na faixa de 17 a 20 anos. Portanto 80% das professoras fizeram sua escolha profissional antes de 20 anos. Quanto à idade atual das componentes do grupo há uma concentração na faixa etária acima de 30 anos (67%).

### Conclusão do Curso

Quanto à época de conclusão do curso de formação de professores o grupo assim distribuiu-se; antes de 1961 apenas duas professoras (8%), entre 1961 e 1970, 12 professoras (50%) e entre 1971 e 1980, 10 professoras (42%). Constatou-se o predomínio de professoras diplomadas por escolas públicas, 18 professoras (75%). Este fato é explicado pelo acesso automático ao magistério de 1º grau, até 1971, das normalistas que cursavam as escolas normais públicas.

### Formação Profissional

Analisando-se a formação profissional verificou-se que 14 professoras (58%) possuem o nível de segundo grau, e apenas 4 desenvolveram, no curso de formação de professores, alguma atividade relacionada à Educação Especial. O grupo com formação de 3º grau é constituído por dez professoras (42%), sendo duas ainda não diplomadas e somente cinco cursaram disciplinas referentes aos excepcionais. Este grupo se distribui por diferentes cursos: pedagogia (6 ou 60%), serviço social (2 ou 20%), psicologia (1 ou 10%), direito (1 ou 10%) e ciências sociais (1 ou 10%). A segunda profissão escolhida pelas professoras apresenta um traço em comum, a preocupação em atender as pessoas ou grupos com problemas. De acordo com Tosi (1981) seriam profissões "devotadas ao serviço dos outros", (p. 173).

O aprimoramento profissional é de suma importância considerando-se a necessidade de formação técnica específica para atender as peculiaridades da clientela. Este aprimoramento profissional foi averiguado através de frequência a cursos de especialização, leituras, participação em grupos de estudos e em reuniões. Foram considerados os cursos de especialização cujo temário era o deficiente mental, e doze ou 50% das professoras declararam ter feito pelo menos um curso com este tema e com duração superior a seis meses.

As professoras declararam não frequentar cursos por

falta de tempo (7 professoras), por falta de recursos financeiros (4), inexistência de cursos especializados (3), por não sentirem necessidade (2), por não possibilitarem reconhecimento e nem promoção (2), por não ser avisada pelo IHA (1) e por serem distantes os locais do curso (1).

A alternativa de aprimoramento em grupos de estudo não faz parte da prática das professoras. Apenas 2 ou 8% se reúnem sistematicamente com esse objetivo. Uma tentativa de explicação é a distância entre as escolas que têm classes especiais e a condições de ser a única professora de classe AT da escola e muitas vezes a única do DEC. Outra alternativa de explicação é a do grupo não ter despertado para a possibilidade de reunir-se sem a interferência do IHA.

Na utilização do material impresso, como fonte de atualização profissional, todas mencionavam a leitura das apostilas elaboradas pela coordenação da Equipe de AT do IHA, distribuídas por ocasião das reuniões de Equipe. Em relação a livros sobre excepcionais, 14 professoras (58%) declararam ter lido de um a seis livros, sendo que 10 professoras (42%) declararam não ter lido livro algum.

A modalidade mais utilizada pelas professoras para enriquecimento profissional são as reuniões mensais com a Equipe de AT no IHA, onde são debatidos assuntos relacionados à sua prática docente. Essas reuniões são obrigatórias, sendo dispensadas as professoras de suas atividades docentes nas es-

colas.

Pode-se ainda acrescentar como outras alternativa de aprimoramento técnico, as visitas realizadas pela supervisora pedagógica às salas de aula. No entanto, esta alternativa é bastante limitada, pois é realizada por apenas um profissional, o que faz com que a frequência das visitas seja baixa.

Resume-se na tabela 5, a relação entre a idade e a formação profissional a nível de 2º e 3º Graus, o número de cursos de especialização frequentados e o número de obras lidas sobre excepcionais.

TABELA 5

Distribuição das Professoras segundo a  
Formação Profissional e a Faixa Etária

FORMAÇÃO	2º GRAU	3º GRAU	ESPECIALIZAÇÃO	LIVROS
Idade	nº	nº	nº	nº
21-25		3	2	3
26-30	2	3		3
31-35	1	4	1	3
+35	11		9	5
Total	14	10	12	14

Observa-se que todas as professoras de faixa etária mais jovem concluíram ou estão realizando cursos de graduação e as com idade superior a 35 anos têm apenas o nível de 2º grau. Há uma tendência das professoras mais jovens buscarem aperfeiçoamento profissional nos cursos de graduação, e as de faixa etária acima de 35 anos em cursos de especialização e em leitura de obras sobre excepcionais.

### Experiência Profissional

A experiência profissional foi analisada através do número de anos de exercício de magistério de 1º grau e pelo tipo de classe escolar onde exerceu a docência. Na tabela 6 procura-se relacionar a experiência profissional aos anos de exercício do magistério e aos anos de regência em classes especiais.



TABELA 6

Distribuição das Professoras segundo a Faixa Etária, o nº de anos de Exercício de Magistério e o nº de anos em Regência de Classes Especiais

Anos de Magistério	1 a 5 anos		6 a 10 anos		+ de 10 anos	
Idade	regência classe comum nº	regência classe especial nº	regência classe comum nº	regência classe especial nº	regência classe comum nº	regência classe especial nº
21-25	3	3				
26-30	1	3	3	2	1	
31-35	1	3		1	4	1
+35		2	1	4	10	5
Total	5	11	4	7	15	6

Observa-se que das quinze professoras com maior experiência profissional apenas 6 exercem docência em classes especiais AT a mais de dez anos.

Foi também objeto de investigação o trajeto profissional das professoras. Verificou-se, na entrevista, alguns aspectos que merecem ser destacados:

- apenas uma professora nunca exerceu docência em classes comuns;

- a docência em classes de pré-escolar foi exercida por sete ou 29% professoras;

- a docência em classes de alfabetização foi exercida por dezoito ou 75% professoras;

- uma grande parte das professoras já exerceu a docência em outras classes especiais, 17 ou 71% atuaram em classes EE e uma ou 4% em classes para deficientes físicos;

- a experiência mínima em classes especiais é de 3 anos;

O motivo de ingresso da professora na educação de excepcionais foi outro aspecto pesquisado. As professoras declararam suas opções:

- por livre escolha, por vocação e por gostarem da atividade dezenove professoras ou 79% sendo que quatro teriam sofrido influência em sua escolha pelo envolvimento emocional com crianças excepcionais, filhos de parentes ou de amigos;

- por imposição da escola, uma vez que as professoras eram recém-chegadas e havia necessidade de acomodar o horário, cinco professoras ou 21%;

- nenhuma professora declarou ter sua escolha vincu

lada aos direitos do professor regente de classes especiais (acréscimo de 40% no número de pontos para efeito de transferência da escola).

Esses dados se contrapõem aos da pesquisa realizada em 1971 pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, cujo objeto de estudo era a atividade docente dos professores de 1º grau mais capazes da Guanabara, na opinião de seus próprios colegas de trabalho, revelou que dos 187 professores consultados, apenas 40 manifestaram preferir lecionar em determinado nível de escolaridade e, destes, somente três em turmas especiais. (MEC, 1971)

### Condições de Trabalho

A análise das condições de trabalho das professoras propôs-se a responder as questões:

- As professoras exercem atividades paralelas ao exercício da docência em classes AT?

- Quais são estas atividades e onde são exercidas?

O exercício de atividades paralelas à docência em classes AT atinge 18 professoras (75%) do grupo e pode ser assim distribuído :

TABELA 7

Distribuição das Professoras  
segundo as Atividades Exercidas

Tipo de atividade	nº	%
Regência única no atendimento ao AT	6	25
Dupla regência em atendimento ao AT e classes comuns	6	25
Dupla regência em atendimento ao AT	5	21
Regência em escola particular	1	4
Administração no DEC	1	4
Pedagoga em clínica particular	2	8,5
Pedagoga em escola pública	1	4
Estudante do 3º grau	2	8,5
Total	24	100

Ficou caracterizado que a dupla jornada de trabalho está presente na quase totalidade do grupo e que este fato é significativo, por causa do rebaixamento dos salários dos professores. A professora de classes At, como os outros professores, sofre com as condições de trabalho impostas pela política educacional voltada mais para a quantidade do que para a qualidade. Possivelmente esta ampliação da jornada de trabalho deve interferir no seu desempenho em sala de aula, no seu desgaste físico e emocional. Esta situação é ainda agradava porque 10

professoras (42%) exercem a dupla jornada em locais diferentes e 3 paralelamente a dupla regência exercem, ainda, uma terceira atividade: uma como professora de arte, outra como advogada e a terceira como diretora de um jardim de infância particular.

Outro dado observado é que a idade, a formação e a experiência profissional não exercem influência na dupla jornada de trabalho. Todas as professoras com graduação exercem outra atividade paralela tanto exercendo uma segunda profissão como atuando em regime de dupla regência.

#### DIFICULDADES PERCEBIDAS

As dificuldades percebidas pelas professoras no exercício de sua prática docente serão comentadas nesta segunda parte uma vez que constituem os aspectos nucleares desse estudo. Existe, contudo, uma tendência por parte dos professores em concentrarem suas dificuldades não em sua prática docente, mas em fatores externos à sua prática.

Numa pesquisa sobre os determinantes da deficiência da prática do professor, realizada em Salvador, Bahia, Picanço (1982) ao colher as opiniões dos professores, constatou que as dificuldades percebidas por eles na sua prática docente, recaíram sobre as condições materiais, o baixo nível de clientela e a baixa remuneração. Picanço assim se expressou:

"É significativo verificar-se que os professores ao referirem-se aos obstáculos para um melhor desempenho de seu trabalho apontam sempre motivos alheios a eles próprios. No entanto, ao discutirem o baixo desempenho dos alunos indicam sempre razões que se encontram nas próprias condições destes últimos" (p. 34).

Em suma, a pesquisa revela que os professores atribuíram o fraco desempenho de seus alunos à falta de base, ao baixo nível sócio-econômico e à desnutrição.

Resultado semelhante foram obtidos por Pacielo (1982) numa pesquisa realizada no Rio de Janeiro, quando investigou as causas a que os professores atribuem o baixo nível de rendimento escolar. Ela classificou as causas em extra-escolares - fatores ligados ao aluno, à família do aluno e à sociedade e intra-escolares - fatores ligados à organização e ao funcionamento da escola e à prática educacional do professor. Pacielo concluiu que os professores atribuíram o nível de rendimento escolar do aluno apenas às condições intra-escolares que se referiam à organização e ao funcionamento da escola, excluindo as condições relativas a sua própria atuação.

O presente estudo distinguiu as dificuldades percebidas pelas professoras em função de diferentes categorias, como se poderá observar na tabela 8.

TABELA 8  
Distribuição das Dificuldades por Categorias

CATEGORIAS	Nº DE PROFS.	%
Aluno		
Professor		
Aluno-Professor		
Sistema Escolar	9	38
Aluno-Sistema Escolar	8	33
Professor-Sistema Escolar	4	17
Aluno-Professor-Sistema Escolar	3	12
Total	24	100

Observando-se a distribuição das dificuldades na tabela 8 constata-se a existência de quatro grupos distintos de professoras:

- o primeiro grupo de professoras percebeu apenas na categoria sistema escolar as dificuldades no exercício de suas atividades docentes (38%);

- o segundo grupo percebeu na associação das categorias, aluno e sistema escolar (33%);

- o terceiro grupo percebeu na associação das categorias, professor e sistema escolar (17%);

- o último grupo percebeu as dificuldades na associação das três categorias: aluno, professor e sistema escolar (12%).

Pode-se concluir, portanto, que as professoras não perceberam dificuldades nas categorias aluno e professor, havendo porém, concentração na percepção das dificuldades apenas no sistema escolar. As professoras enfatizam as dificuldades inerentes ao sistema escolar e só percebem dificuldades nas categorias aluno e professora quando associadas à categoria sistema escolar. Comprovou-se a tendência das professoras - não somente de classes especiais - em excluïrem-se das possíveis causas responsáveis pelas dificuldades surgidas no processo ensino-aprendizagem, o que confirma os resultados de Pacielo (1982).

Foram analisadas as dificuldades percebidas pelas professoras em suas atividades docentes e alguns comentários serão realizados para explicitar, em cada categoria, a percepção das professoras.

#### Categoria Aluno

A tabela 9 expõe os itens da categoria aluno com o



respectivo número de professoras que os perceberam como dificuldade.

TABELA 9

## Percepção das Professoras na Categoria Aluno

ITENS	Nº PROFS	%
1. Os pais mantêm contato com os professores de Classes AT	0	0
3. As famílias acreditam que a escola minimiza as deficiências do aluno treinável	10	42
5. As famílias manifestam carinho pelos alunos treináveis colegas de seus filhos	8	33
*7. O aluno treinável tem suas deficiências ampliadas por pertencer a uma família de baixo nível econômico	7	29
11. O aluno treinável se interessa em participar de atividades com alunos de classes comuns	5	21
*12. A família encaminha as crianças às classes AT para ter alguém que cuide delas durante algumas horas do dia	2	8
*17. O aluno treinável falta às aulas	13	54
*22. As famílias de crianças treináveis gostam mais dos filhos normais	2	8
24. O aluno treinável apresenta condições de beneficiar-se com as atividades desenvolvidas na sala de aula	3	12
29. O aluno treinável executa as tarefas propostas	9	37
31. O professor de AT acredita que a maioria de seus alunos consiga ter um bom desenvolvimento de suas potencialidades	11	46
Total		

\* Itens de direção negativa

Na categoria aluno a dificuldade percebida pelo maior número de professoras (13 ou 54%) refere-se à frequência irregular às aulas (item 17). Na entrevista, apontaram o problema da locomoção como o motivo de maior incidência de absenteísmo. Citaram como causas desta irregularidade na frequência às aulas: a distância da residência do aluno da escola, falta de recursos para o pagamento de transporte, falta de quem acompanhe o aluno à escola ou ainda acompanhantes idosos. Os alunos, segundo as declarações das professoras, também costumam ausentar-se das aulas por doenças e nos dias chuvosos.

Existe uma baixa expectativa em relação a capacidade do desenvolvimento das potencialidade do aluno treinável (item 31) por parte de 11 professoras (46%). A baixa expectativa da família em relação à escola como agente capaz de minimizar as dificuldades da criança treinável (item 3) foi percebida por 10 professoras (42%). Duas professoras declararam acreditar que as famílias enviam a criança à escola para ter alguém que cuide delas durante algumas horas do dia (item 12). Surge, então, o triplo questionamento: se os pais efetivamente tem baixa expectativa em relação à escola, se as professoras influenciam a percepção dos pais considerando suas próprias expectativas e, ainda, se os pais interferem na percepção das professoras?

É de importância fundamental a comunicação das professoras com os pais e o intercâmbio com a família do aluno. A orientação aos pais realiza-se nas reuniões mensais com a

equipe de atendimento ao aluno treinável no IHA sem a presença das professoras. Apenas quatro professoras (17%) realizam reuniões sistemáticas com os pais nas respectivas escolas e as demais restringem seus contatos com os pais a encontros informais à entrada e à saída das crianças da escola. Todas as professoras, entretanto, julgaram satisfatório o intercâmbio com a família do aluno (item 1). Pode-se supor que a professora não esteja valorizando a contribuição da família para o desenvolvimento do aluno ou desconheça a importância desse relacionamento.

Observa-se que as dificuldades percebidas ao nível do aluno pelas professoras envolvem também a responsabilidade da família no processo ensino-aprendizagem do aluno. A família tem baixas expectativas em relação à escola e é quem decide se o aluno vai ou não à aula. Creio que a frequência irregular às aulas, as baixas expectativas em relação ao trabalho desenvolvido na escola e ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos e a falta de um relacionamento mais estreito entre pais e professoras são aspectos intrinsecamente ligados.

### Categoria Professor

As dificuldades percebidas pelas professoras relativas a sua própria atuação, discriminadas pelos diferentes itens do questionário, são expostas na tabela 10.

TABELA 10

## Percepção das Professoras na Categoria Professor

ITENS	Nº PROFS	%
2. O professor de AT aproveita as oportunidades para seus alunos participarem de atividades integradas na escola com alunos de classes comuns	8	33
8. O professor de AT propõe atividades onde o aluno expressa sua capacidade criativa	0	0
9. Os professores de AT estudam e debatem os problemas de classes especiais AT	4	17
13. O professor de AT controla as emoções frente às deficiências do aluno	6	25
14. O professor de AT consegue adequar as atividades propostas pela equipe de supervisão do IHA aos seus alunos	7	29
16. O professor de AT promove encontros com os pais de seus alunos	3	12
* 18. O professor de AT necessita de apoio psicológico para melhor desempenhar suas tarefas docentes	16	66
27. As atividades desenvolvidas nas classes especiais AT são adequadas aos alunos treináveis	1	4
Total 8		

\* Item de direção negativa

O maior número de professoras (16 ou 66%) referiu-se à necessidade de apoio psicológico (item 18) e seis delas (25%) julgaram existir dificuldade no controle das emoções frente às deficiências do aluno treinável (item 13). Na entrevista declararam ser esse apoio necessário tanto para orientá-las em sua

prática docente como para auxiliá-las na resolução de problemas pessoais.

As professoras perceberam como maiores dificuldades as situações onde são enfocados requisitos pessoais para o exercício do magistério - capacidade de controlar-se emocionalmente - e não os relacionados à sua competência técnica, expressando assim a importância dada aos valores individuais no exercício do magistério. Consequentemente a solução não depende delas, as dificuldades seriam transpostas se houvesse apoio psicológico.

Outra dificuldade percebida nesta categoria por 8 professoras ou (33%) relaciona-se a capacidade da professora aproveitar as oportunidades para que seus alunos participem de atividade integrada com os alunos de classes comuns (item 2).

As dificuldades percebidas em relação à sua própria atuação por um menor número de professoras estão relacionadas às atividades desenvolvidas na prática docente. Apenas uma (4%) professora não julga adequadas aos alunos as atividades que desenvolve em sala de aula (item 27) e todas (100%) consideram que propõem atividades onde o aluno expressa sua capacidade criativa (item 8).

### Categoria Sistema Escolar

A tabela 11 expõe os diversos itens relativos à categoria sistema escolar com o respectivo número de professoras que os perceberam como dificuldades.

TABELA 11  
Percepção das Professoras na  
Categoria Sistema Escolar

Itens	Nº Pro	%
4. As atividades propostas no currículo de classes especiais AT são adequadas às características desses alunos	4	17
6. A supervisão específica do IHA atende às expectativas do professor de classes especiais AT	4	17
10. O currículo das classes especiais AT insere-se no currículo pleno da escola	15	63
*15. O orientador educacional e o supervisor escolar mostraram-se omissos em relação ao trabalho desenvolvido pelas Classes AT	9	37
19. As condições físicas das salas de aulas são adequadas às necessidades das tarefas a serem desenvolvidas nas classes especiais AT	20	84
20. Critérios de qualificação e experiência profissional são considerados para a seleção do professor para classes especiais AT	16	66
21. O professor de classes especiais AT participa das atividades globais da escola	11	46
23. O professor de AT participa do planejamento curricular da escola	19	79

Itens	Nº Pro	%
25. A direção da escola compreende os trabalhos desenvolvidos nas classes especiais AT	6	25
26. A escola propicia oportunidades de integração das classes especiais AT às outras classes	9	37
28. O professor de AT participa da elaboração do planejamento das classes AT no IHA	11	46
*30. As escolas com classes especiais AT localizam-se distantes da residência do aluno	15	63
Total 12		

\* Itens de direção negativa

A maior concentração das dificuldades percebidas foi em relação ao sistema escolar. A quase totalidade (20 ou 84%) das professoras considerou a maior dificuldade as condições físicas das salas de aula (item 19). Das quatro professoras que não perceberam essa dificuldade, três delas ocupam salas julgadas inadequadas por outras professoras do grupo. A precariedade dos prédios e edifícios escolares estende-se às instalações das classes AT, que raramente ocupam as salas em melhores condições da escola.

A dificuldade na participação do planejamento curricular da escola (item 23) foi percebida por dezenove (79%) professoras e a não inserção do currículo das classes AT no currículo pleno da escola (item 10) foi destacado por quinze (63%) professoras. Comparando-se os dados coletados conclui-

mos que em seis escolas há inserção sem que as professoras participem do planejamento; em duas escolas elas participam e o currículo não é inserido no planejamento e em apenas três escolas há simultaneidade na participação no planejamento e na inserção do currículo das classes AT nesse planejamento. Estes resultados dão apoio à opinião de Dunn (1971) ao afirmar que a maior dificuldade para o professor especializado de classes especiais é "a de que seu programa se integre no programa geral da escola" (p. 24).

Pode-se perguntar como será possível superar esta dificuldade no âmbito da escola? O que determina a inserção ou não desse currículo no planejamento curricular da escola? O que caberia a professora realizar para transpor essa dificuldade?

Os critérios de seleção para o exercício da docência em classes AT (item 20) foram percebidos por dezesseis (67%) professoras por não incluírem os aspectos de formação e experiência profissional. De acordo com a Coordenadora da Equipe de Atendimento ao aluno treinável o processo de seleção de professoras para as classes AT inclui uma entrevista onde são pesquisados a formação acadêmica, a experiência profissional e o interesse em lecionar em classes AT.

A localização distante da escola (item 30) foi apontado por quinze (63%) professoras como dificuldade, principalmente por ser causadora da ausência dos alunos às aulas



(item 17) em virtude das condições de locomoção dos alunos e das despesas frente às passagens de transporte. Entretanto apenas sete (29%) professoras julgam que o aluno treinável tem suas deficiências ampliadas por pertencerem a uma família de baixo nível sócio-econômico (item 7 da categoria aluno).

As dificuldades percebidas por um menor número de professoras referem-se à adequação das atividades propostas e pelas expectativas em relação às supervisões recebidas pelo IHA (itens 4 e 6, respectivamente).

Conclui-se que a percepção das dificuldades a nível de sistema escolar referem-se à carência de recursos materiais, a não integração do currículo das classes AT no currículo pleno da escola e na inadequação de critérios para a seleção da professora.

#### DIFICULDADES PERCEBIDAS E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

A influência da formação e da experiência profissional na percepção das professoras acerca de sua atividade docente será objeto de estudo nessa terceira parte.

### Formação Acadêmica

Partindo do princípio que a prática docente em classes AT exige competência técnica, formação especializada e permanente atualização, considerou-se importante apreciar a influência da formação acadêmica na percepção das professoras. A formação acadêmica foi avaliada através dos seguintes elementos: curso de formação de professores a nível de 2º grau, cursos de graduação, cursos de especialização e leituras de publicações referentes ao aluno excepcional.

A Tabela 12 procura mostrar as relações entre as dificuldades percebidas pelas professoras e sua formação acadêmica.

TABELA 12

Distribuição das Dificuldades por  
Categoria e a Formação da Professora

Formação Categoria	2º Grau nº	3º Grau nº	Com Espec. nº	Sem Espec. nº	Léitura nº	Não lê nº
Aluno						
Professor						
Sistema E.	4	5	5	4	7	2
Aluno-Prof.						
Aluno-Sist.	6	2	4	4	3	5
Prof.Sist.	2	2	1	3	3	1
Al-Prof-Sis.	2	1	2	1	1	2
Total	14	10	12	12	14	10

Comparando-se os grupos de professoras graduadas e não graduadas observa-se que no grupo com formação de terceiro grau predomina a percepção das dificuldades relacionadas ao sistema escolar enquanto o grupo com formação de 2º grau percebe suas dificuldades na categoria sistema escolar associada à categoria aluno.

Observando-se os grupos que realizaram ou não cursos de especialização verifica-se que não existe diferenças significativas na percepção das dificuldades porque ambos os grupos tendem a percebê-las na categoria sistema escolar e nas categorias aluno e sistema escolar associadas.

Observando-se os grupos que lêem e os que não lêem publicações especializadas, os que lêem percebem as dificuldades predominantemente na categoria sistema escolar (50%), e os outros na categoria sistema escolar associada à categoria aluno.

A existência ou não de disciplinas sobre o estudo do excepcional nos cursos de graduação e sua influência na percepção das professoras é apresentada na Tabela 13.

Distribuição das Dificuldades por Categorias  
Considerando o Estudo de Disciplina Específi  
ca sobre Excepcionais no Curso de Graduação

Graduação Categoria	Curso com Disciplinas sobre excepcionais nº	Curso sem disciplinas sobre excepcionais nº
Aluno		
Professor		
Sistema Escolar	4	1
Aluno-Professor		
Aluno-Sistema		2
Professor-Sistema	1	1
Aluno-Professor-Sistema		1
Total	5	5

Examinando-se os dados observamos que há uma con -  
centração na categoria sistema escolar (80%) das professoras  
que cursaram disciplinas sobre excepcionais e que o outro gru  
po se distribui pelas diversas categorias.

Pode-se concluir que as professoras graduadas e as  
que recorrem a leituras especializadas tendem a perceber suas  
dificuldades apenas na categoria sistema escolar. Enquanto  
que o grupo com formação a nível de 2º grau e o grupo que não  
recorre a leituras especializadas tendem a perceber as difi -  
culdades nas categorias associadas aluno e sistema escolar.  
Verifica-se ainda, dentro do grupo das professoras graduadas

uma tendência das que cursaram disciplinas sobre excepcionais, a perceberem suas dificuldades na categoria sistema escolar. Observa-se que os cursos de especialização realizados não interferiram na percepção das dificuldades pois, tanto as que frequentaram como as que não frequentaram cursos de especialização tendem a perceber as dificuldades na categoria sistema escolar e nas categorias aluno e sistema escolar associadas.

Parece que a formação acadêmica mais específica , com exceção dos cursos de especialização realizados, influenciou na percepção das professoras no sentido de perceberem suas dificuldades apenas na categoria sistema escolar.

### Experiência Profissional

A experiência profissional é o outro fator que poderia influenciar a percepção das professoras à medida em que proporciona segurança no exercício da prática docente, familiaridade com as situações problemáticas emergentes no exercício de atividade docente e oportunidade de colocar em prática e avaliar os conhecimentos teóricos. A experiência profissional é expressa pelo número de anos em que a professora exerceu sua atividade docente em classes comuns e em classes especiais.

Procurou-se relacionar a influência da experiência profissional na percepção das dificuldades.

TABELA 14

Distribuição das Dificuldades por Categoria Segundo a Experiência Profissional das Professoras: nº de anos de magistério e de regência em classes especiais.

Anos de Magistério	1 a 5 anos		6 a 10 anos		+ 10 anos	
Categorias	Mag.	C E	Mag.	C E	Mag.	C E
Aluno						
Professor						
Sistema Escolar	2	3	1	3	6	3
Aluno-Professor						
Aluno-Sistema Escolar	1	5	1	1	6	2
Professor-Sistema Escolar	1	2	1	1	2	1
Aluno.Prof.-Sist.Escolar	1	1	1	2	1	
Total	5	11	4	7	15	6

Observando-se a Tabela 14 constata-se que no grupo de professoras com mais de dez anos de magistério há uma tendência a perceber as dificuldades na categoria sistema escolar e nas categorias associadas aluno e sistema escolar. O grupo com experiência profissional de 6 a 10 anos distribuiu-se de forma equitativa não concentrando a percepção das dificuldades em nenhuma das categorias isoladamente. O grupo com menor experiência profissional tende a perceber as dificuldades na categoria sistema escolar.

Os dados revelam ainda, a tendência das professoras com maior tempo de regência em classes especiais (de 6 a 10 anos e com mais de 10 anos) a perceberem as dificuldades na categoria sistema escolar e as com menor experiência profissional a perceberem as dificuldades predominantemente nas categorias associadas aluno e sistema escolar.

Pode-se concluir que a experiência profissional influencia na percepção das dificuldades. As professoras com maior tempo de magistério tendem a perceber as dificuldades na categoria sistema escolar e nas categorias associadas aluno e sistema escolar. Enquanto que as professoras com maior tempo de regência de classes especiais AT tendem a perceber as dificuldades na categoria sistema escolar.

## CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

### CONCLUSÕES

A análise dos resultados do estudo sobre as dificuldades percebidas pelas professoras de classes AT no município do Rio de Janeiro levou-nos às seguintes conclusões:

O grupo de docentes de classes especiais AT é formado exclusivamente por mulheres, na faixa etária acima de 30 anos e diplomadas por escolas normais públicas a partir de 1961. As professoras realizaram a escolha profissional antes dos 20 anos de idade, ingressaram no magistério e optaram por lecionar em classes especiais atendendo a uma "vocação", já exerceram docência em classes comuns, em classes de alfabetização e em classes especiais diversas das classes AT.

A dupla jornada de trabalho faz parte da vida profissional das professoras sendo a situação agravada quando cumpre-se esta jornada em locais diferentes ou acrescida por uma terceira atividade profissional. Essas atividades têm como característica comum a preocupação em atender as pessoas ou grupos com problemas, profissões essas devotadas ao serviço dos outros. O acúmulo de atividades vai interferir no desempenho escolar e o grupo sofre com as condições de trabalho impostas pela política educacional vigente. A inexistência de um plano de carreira do magistério onde seja valorizada a formação pro-



fissional e estimulada a participação criativa associada à escassez de recursos financeiros contribuem para desestimular a professora a se aprimorar profissionalmente.

As manifestações de dependência do grupo ao IHA evidenciam-se: quando a reunião mensal obrigatória torna-se a única oportunidade de discussão da prática docente, quando o planejamento das atividades pelo IHA é realizado com limitada participação das professoras, quando o IHA se encarrega de promover as reuniões com os pais de alunos, quando as professoras restringem o estudo técnico e especializado às apostilas elaboradas pelo IHA.

Existe uma dualidade de subordinação das professoras ao IHA e à direção da escola que aliada ao fato de, frequentemente, serem as únicas regentes de classes AT na escola e até mesmo no DEC, parece desfavorecer a participação da professora nas resoluções dos problemas da escola.

Algumas circunstâncias caracterizam também a situação peculiar das classes AT que nunca ocupam as melhores salas da escola. Observamos em uma escola que o prédio anexo ocupado pelas classes AT, pelas classes de educandos especiais, pelas classes de pré-escolar e pelas classes de deficientes auditivos é conhecido por "O Pavilhão" representando a segregação que se dá a essas classes.

As professoras perceberam as dificuldades principalmente na categoria sistema escolar e houve uma tendência de excluírem-se das possíveis causas responsáveis pelas dificuldades surgidas no processo ensino-aprendizagem. As dificuldades percebidas na categoria sistema escolar destacam a carência dos recursos materiais: precariedade das instalações ocupadas pelas classes AT e a distância entre a escola e a casa do aluno. Foi também percebida como dificuldade a não integração do currículo das classes AT no currículo pleno da escola e parece que essa inclusão não depende apenas da participação da professora nas reuniões de planejamento. Ainda foi percebida como dificuldade a seleção das professoras sem considerar sua formação e experiência profissional.

As dificuldades percebidas na categoria aluno referem-se à frequência irregular do aluno às aulas, à baixa expectativa da família em relação à escola e à baixa expectativa das professoras em relação ao desenvolvimento das potencialidades do aluno treinável. As dificuldades percebidas em relação ao aluno envolvem a responsabilidade da família na relação ensino-aprendizagem.

As dificuldades percebidas na categoria professor referem-se à necessidade de apoio psicológico para melhor desempenhar suas tarefas docentes e a sua capacidade em aproveitar as oportunidades de participação dos alunos nas atividades com os demais alunos da escola. Enfatizaram as situações relacionada

das à importância dos requisitos pessoais para o exercício do magistério em detrimento aos relacionados a sua competência técnica e profissional.

Considerando-se a influência da formação acadêmica na percepção das dificuldades concluiu-se que os cursos de graduação, principalmente aqueles em que são lecionadas disciplinas sobre excepcionais e a leitura de obras sobre excepcionais, influenciam no sentido das professoras perceberem dificuldades na categoria sistema escolar e que os cursos de especialização realizados não exerceram influência na percepção das professoras.

A experiência profissional influenciou na percepção das dificuldades e constatou-se que as professoras com maior tempo de magistério tendem a perceber as dificuldades na categoria sistema escolar e nas categorias associadas aluno e sistema escolar enquanto as professoras com maior experiência em classes especiais tendem a perceber as dificuldades apenas na categoria sistema escolar.

## RECOMENDAÇÕES

Considerando-se os resultados e as conclusões desse estudo recomendam-se futuros estudos para:

a) detectar as dificuldades percebidas pelas professoras da rede municipal de ensino, regentes de classe especiais de alunos portadores de outras deficiências;

b) detectar as dificuldades percebidas pelas professoras de alunos treináveis de escolas particulares;

c) verificar nos currículos dos cursos de formação de professoras de 1º grau como são abordados os temas referentes aos alunos excepcionais;

d) avaliar as reuniões da equipe técnica de atendimento ao aluno treinável, tanto a de pais quanto a de professoras, e redirecionar seus objetivos a partir das dificuldades percebidas pelas professoras;

e) elaborar formas de aperfeiçoamento para as professoras de deficientes mentais treináveis;

f) avaliar a atuação do psicólogo junto às classes AT e determinar sua ação no atendimento às dificuldades percebidas pelas professoras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTIPOFF, Ottilia B. Educação do excepcional. Manual para professores. Edições Pestalozzi, 1974.
- BARBE, B.W. La educacion del niño excepcional. Buenos Aires: Troquel, 1970.
- BARDON, Jack I & BENNETT, Virginia C. Psicologia Escolar. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BASTOS, Lília R., Paixão, Lyra & FERNANDES, Lucia M. Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, testes e dissertações. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BRASIL, Congresso Nacional. Lei 5.692/71. Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.
- BUTCHER, H.J. A inteligência humana. S. Paulo: Perspectiva, 1972.
- CAETANO, José G. Conceito e funções do educador especializado. S. Paulo: s/ed. 1969.
- CASTRO, Célia L.M. Pesquisa em Educação: vale a pena? Revista Forum Educacional, 1980 4 (1), 19-45.
- COLETA, José A., Machado, Teresinha, Novaes, Maria H., Edler, Rosita & Pereira, Olívia. O psicólogo do trabalho e seu papel na orientação para o trabalho e aconselhamento profissional das pessoas com deficiência. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 1982, 34 (3), 205-213.
- CRUICKSHANK, William M. & JOHNSON, Orville G. A educação da criança e do jovem excepcional. Porto Alegre: Globo, 1979.

DEUTSCH, Morton & KRAUSS, Robert M. Teorias em psicologia social. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1974.

DÓRIA, Ana R.F. Tendências atuais da educação especial. Revista Educação, 1974, 14, 96-103.

DUNN, Lloyd M. Crianças excepcionais, seus problemas, sua educação. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

EDLER, Rosita. Estudo da estrutura e funcionamento da educação especial nos sistemas estaduais de educação do Brasil. (Dissertação de Mestrado) Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Centro de Pós-Graduação em Psicologia, 1977.

---

\_\_\_\_\_ A escola e a integração e normalização dos excepcionais. Trabalho apresentado no AILA, Rio Grande do Sul, 1982.

ESTADO do Rio de Janeiro, Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 44. Diário Oficial, 19 de outubro de 1978.

FARR, Regis. O fracasso do ensino. Rio de Janeiro. Codecri, 1982.

GALLAGHER, James J. Planejamento da educação especial no Brasil. In Nise Pires (Org.) Educação especial em foco. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

GOFFMAN, Erving. Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

IKUTA, Glória S. Aspectos do tratamento, desenvolvimento e integração do deficiente mental. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1972, 127, 56-67.

- KRECH, David, Crutchfield, Richard S. & BALLACHEY, Egerton L. O indivíduo na sociedade. S. Paulo: Pioneira, 1969.
- LAMBERT, William W. LAMBERT, Wallace E. Psicologia social. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- LAMPREIA, Manuel R. Deficiência mental: aspectos sociais e pedagógicos. Revista do Desenvolvimento da Criança, 1979, 1 (1), 45-48.
- LANG, Jean-Louis. A infância inadaptada. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LEFÈVRE, Beatriz H. Mongolismo. Estudo psicológico e terapêutica multiprofissional da síndrome de Down. S.Paulo: Sarvier, 1981.
- MANFREDINI, Jurandir. O problema dos excepcionais no país. Revista Brasileira de Saúde Mental. 1968, 12, (1) 79-113.
- MEC/INEP. Métodos, atitudes e recursos de ensino de professores primários da Guanabara. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1971.
- MELATTI, Delvair M. & MELATTI, Julio C. A criança Marubo: educação e cuidados. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1979, 143, 291-301.
- MELLO, Guiomar B. Magistério de 1º Grau, da competência técnica ao compromisso político. S.Paulo: Cortez e Assoc. 1982.
- MISÈS, Roger. A criança deficiente mental. Uma abordagem dinâmica. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- NORONHA, Olinda M. Educação de 1º grau: do saber fazer ao fazer saber. Revista ANDE., 1982, 5, 37-39.

- NOT, Louis. Educação dos deficientes mentais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- NOVAES, Maria H. Psicologia pedagógica. O real, o possível, o necessário em educação. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- PACIELO, Deisi D. Criança de nível sócio-econômico baixo e representações de professores primários. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 1982.
- PAPALIA, Diane E. & OLDS, Sally W. O mundo da criança. S.Paulo: McGraw-Hill, 1981.
- PATTO, Maria H.S. Introdução à psicologia escolar. S.Paulo: T.A. Queiroz, 1983.
- PENNA, Antonio G. Percepção e realidade. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1968.
- PEREIRA, Olívia, Machado, Therezinha, Araújo, Yvonne A. Novaes, Maria H. Edler, Rosita, Muniz, Paulo C. & Castro, Ana L. Educação especial. Atuais desafios. Rio de Janeiro: Intera-mericana, 1980.
- PESSOTTI, Isaias. Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. Revista Brasileira de Deficiência mental. 1981, 16, 1, 54-69.
- PICANÇO, Iracy S. O professor frente à realidade da escola pública. Revista da ANDE, 1982, 5, 31-35.
- PREFEITURA da Cidade do Rio de Janeiro. Legislação Relativa ao excepcional. Publicação, 1977, (mimeografado).
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A educação especial no Município do Rio de Janeiro, 1981.



- PREFEITURA da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Plano de Educação Especial. 1980. (mimeografado)
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Clientela da Educação Especial. 1982, (mimeografado)
- QUEIROZ, Aidyl M. & RAMOS, Juan P. Educação Especial. Modelos serviços para o educando com retardo mental. Rio de Janeiro: 1979.
- RIBAS, João B.C. O que são pessoas deficientes. S. Paulo: Brasiliense, 1983.
- RODRIGUES, Aroldo. Psicologia social. Petrópolis: Vozes, 1973.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In Maria H.S. Patto (Org.) Introdução à psicologia escolar. S. Paulo: T.A. Queiroz, 1983, 258-295.
- ROUCEK, Joseph. A criança excepcional. S. Paulo: Ibrasa, 1980.
- SHAKESPEARE, Rosemary. Psicologia do deficiente. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- SERRANO, Alan I. O que é psiquiatria alternativa. S. Paulo: Brasiliense, 1982.
- SCHNEIDER, Dorith. "Alunos excepcionais": um estudo de caso de desvio. In Gilberto Velho (Org.). Desvio e divergência. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- SHEIBE, Leda. O saber fazer na escola: novos caminhos para a didática. Revista da ANDE., 1982, 5, 39-41.

TELFORD, Charles W. & SAWREY, James M. O indivíduo excepcional. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

TOSI, Lucia. A mulher brasileira, a universidade e a pesquisa científica. Revista Ciência e Cultura, 1981, 33 (2), 167-177.

•

A N E X O S

## ANEXO I: QUESTIONÁRIO

Prezado Professor

Solicito sua colaboração em responder a esse instrumento destinado a fornecer subsídio para a dissertação "Percepções de Professores das Dificuldades na Prática Docente em Classes Especiais de Alunos Treináveis nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro" a ser apresentada à Fundação Getúlio Vargas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Antecipadamente agradeço sua colaboração,

Atenciosamente,

### Instruções para preenchimento.

Examine cada um dos itens e assinale com X a alternativa que melhor expresse sua opinião, não deixando nenhum item sem resposta.

No julgamento você deve considerar a atuação do professor de alunos treináveis, em sua maioria e não especificamente o desempenho de um determinado professor. Deve ainda considerar os eventos de forma generalizada não particularizando nenhuma situação.

É importante que você preencha o formulário sem se comunicar com os outros professores que também vão responder ao mesmo questionário.

Solicito a sua colaboração no sentido do atendimento das instruções fornecidas e da devolução do instrumento no menor prazo possível.

- 1 - Os pais mantêm contato com os professores de classes AT.
- ☐ sempre
  - ☐ freqüentemente
  - ☐ algumas vezes
  - ☐ nunca
- 2 - O professor de AT aproveita as oportunidades para seus alunos participarem de atividades integradas na escola com alunos de classes comuns.
- ☐ sempre
  - ☐ freqüentemente
  - ☐ algumas vezes
  - ☐ nunca
- 3 - As famílias acreditam que a escola minimize as deficiências do aluno treinável.
- ☐ sempre
  - ☐ freqüentemente
  - ☐ algumas vezes
  - ☐ nunca
- 4 - As atividades propostas no currículo de classes especiais AT são adequadas às características desses alunos.
- ☐ sempre
  - ☐ freqüentemente
  - ☐ algumas vezes
  - ☐ nunca

- 5 - As famílias manifestam carinho pelos alunos treináveis colegas de seus filhos.
- ☐ ( ) sempre
  - ☐ ( ) freqüentemente
  - ☐ ( ) algumas vezes
  - ☐ ( ) nunca
- 6 - A supervisão específica do IIIA atende às expectativas do professor de classes especiais AT.
- ☐ ( ) sempre
  - ☐ ( ) freqüentemente
  - ☐ ( ) algumas vezes
  - ☐ ( ) nunca
- 7 - O aluno treinável tem suas deficiências ampliadas por pertencer a uma família de baixo nível econômico.
- ☐ ( ) sempre
  - ☐ ( ) freqüentemente
  - ☐ ( ) algumas vezes
  - ☐ ( ) nunca
- 8 - O professor de AT propõe atividades onde o aluno expressa sua capacidade criativa.
- ☐ ( ) sempre
  - ☐ ( ) freqüentemente
  - ☐ ( ) algumas vezes
  - ☐ ( ) nunca



- 9 - Os professores de AT estudam e debatem os problemas de classes especiais AT.
- ☐ sempre
  - ☐ freqüentemente
  - ☐ algumas vezes
  - ☐ nunca
- 10 - O currículo das classes especiais AT insere-se no currículo pleno da escola.
- ☐ sempre
  - ☐ freqüentemente
  - ☐ algumas vezes
  - ☐ nunca
- 11 - O aluno treinável se interessa em participar de atividades com alunos de classes comuns.
- ☐ sempre
  - ☐ freqüentemente
  - ☐ algumas vezes
  - ☐ nunca
- 12 - A família encaminha as crianças às classes AT para ter alguém que cuide delas durante algumas horas do dia.
- ☐ sempre
  - ☐ freqüentemente
  - ☐ algumas vezes
  - ☐ nunca

13 - O professor de AT controla as emoções frente às deficiên\_  
cias do aluno.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

14 - O professor de AT consegue adequar as atividades propos\_  
tas pela equipe de supervisão do IHA aos seus alunos.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

15 - O orientador educacional e o supervisor escolar mostram-se omissos em relação ao trabalho desenvolvido pelas clas\_  
ses especiais AT.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

16 - O professor de AT promove encontros com os pais de seus  
alunos.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

17 - O aluno treinável falta às aulas.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

18 - O professor de AT necessita de apoio psicológico para melhor desempenhar suas tarefas docentes.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

19 - As condições físicas das salas de aulas são adequadas às necessidades das tarefas a serem desenvolvidas nas classes especiais AT.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

20 - Critérios de qualificação e experiência profissional são considerados para a seleção do professor para classes especiais AT.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

21 - O professor de classes especiais AT participa das atividades globais da escola.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

22 - As famílias de crianças treináveis gostam mais dos filhos normais.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

23 - O professor de AT participa do planejamento curricular da escola.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

24 - O aluno treinável apresenta condições de beneficiar-se com as atividades desenvolvidas na sala de aula.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

25 - A direção da escola compreende os trabalhos desenvolvidos nas classes especiais AT.

- ☐ sempre
- ☐ frequentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

26 - A escola propicia oportunidades de integração das classes especiais AT às outras classes.

- ☐ sempre
- ☐ frequentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

27 - As atividades desenvolvidas nas classes especiais AT são adequadas aos alunos treináveis.

- ☐ sempre
- ☐ frequentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

28 - O professor de AT participa da elaboração do planejamento das classes AT no IHA.

- ☐ sempre
- ☐ frequentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

29 - O aluno treinável executa as tarefas propostas.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

30 - As escolas com classes especiais AT localizam-se distantes da residência do aluno.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

31 - O professor de AT acredita que a maioria de seus alunos consiga ter um bom desenvolvimento de suas potencialidades.

- ☐ sempre
- ☐ freqüentemente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca

## DADOS PESSOAIS

Idade:

- ☐ ( ) menos de 21 anos
- ☐ ( ) de 21 a 25 anos
- ☐ ( ) de 26 a 30 anos
- ☐ ( ) de 31 a 35 anos
- ☐ ( ) mais de 35 anos

Idade ao ingressar no curso de formação de professor:

- ☐ ( ) menos de 17 anos
- ☐ ( ) de 17 a 20 anos
- ☐ ( ) de 21 a 25 anos
- ☐ ( ) mais de 25 anos

## FORMAÇÃO ACADÊMICA

Curso de formação de professores

Ano de conclusão:

- ☐ ( ) antes de 1961
- ☐ ( ) de 1961 a 1970
- ☐ ( ) de 1971 a 1980
- ☐ ( ) após 1980

Instituição em que realizou o curso:

- ☐ ( ) particular
- ☐ ( ) pública

Neste curso você estudou alguma disciplina sobre excepcionais?

☐ sim

☐ não

Curso de graduação

☐ Pedagogia

☐ Psicologia

☐ Outros

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ano de conclusão:

☐ antes de 1961

☐ de 1961 a 1967

☐ de 1968 a 1980

☐ após 1980

Instituição onde graduou-se: \_\_\_\_\_

Neste curso você estudou alguma disciplina sobre excepcionais?

☐ sim

☐ não



Cursos de Especialização

Nome do Curso	Instituição	Nº de Horas	Ano de Conclusão

Informações adicionais sobre a formação acadêmica


Formação Assistemática

Participação em Palestras e Seminários:


Citar data e a instituição onde realizaram-se os eventos:

---

---

---

---

---

Leituras realizadas ultimamente relacionadas a sua atividade docente:

---

---

---

---

---

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Tempo de magistério:

- ☐ menos de 1 ano
- ☐ de 1 a 2 anos
- ☐ de 3 a 5 anos
- ☐ de 6 a 10 anos
- ☐ mais de 10 anos

Tempo de serviço na escola atual:

- ☐ ( ) menos de 1 ano
- ☐ ( ) de 1 a 2 anos
- ☐ ( ) de 3 a 5 anos
- ☐ ( ) de 6 a 10 anos
- ☐ ( ) mais de 10 anos

Atividade docente em classes comuns:

- ☐ ( ) menos de 1 ano
- ☐ ( ) de 1 a 2 anos
- ☐ ( ) de 3 a 5 anos
- ☐ ( ) de 6 a 10 anos
- ☐ ( ) mais de 10 anos

Atividade docente em classes de pré-escolar:

- ☐ ( ) menos de 1 ano
- ☐ ( ) de 1 a 2 anos
- ☐ ( ) de 3 a 5 anos
- ☐ ( ) de 6 a 10 anos
- ☐ ( ) mais de 10 anos.

Atividade docente em classes de alfabetização:

- ☐ ( ) menos de 1 ano
- ☐ ( ) de 1 a 2 anos
- ☐ ( ) de 3 a 5 anos
- ☐ ( ) de 6 a 10 anos
- ☐ ( ) mais de 10 anos

Atividade docente em classes especiais:

- ☐ ( ) menos de 1 ano
- ☐ ( ) de 1 a 2 anos
- ☐ ( ) de 3 a 5 anos
- ☐ ( ) de 6 a 10 anos
- ☐ ( ) mais de 10 anos

Atividade docente em classes especiais:

- ☐ ( ) AT
- ☐ ( ) SAO
- ☐ ( ) DA
- ☐ ( ) DF
- ☐ ( ) EE
- ☐ ( ) CO
- ☐ ( ) DV
- ☐ ( )

Atividade docente em regime de dupla regência:

- ☐ ( ) sim
- ☐ ( ) não

Outras atividades dentro e fora da escola:

---

---

## ANEXO II: CONCEITO DE EXCEPCIONAL

## CONCEITO DE EXCEPCIONAL

## 1) Cruickshank, W. e Johnson, G. (1915)

"É o que do ponto de vista intelectual, físico, social ou emocional, está tão notavelmente desviado do que é considerado crescimento e desenvolvimento normal que não pode se beneficiar ao máximo com um programa escolar regular e requer uma classe especial ou instituição e serviços complementares".

## 2) Antipoff, Helena (1966)

"O termo excepcional é interpretado de maneira a incluir os seguintes tipos: os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade".

## 3) Manfredini, Jurandir (1968)

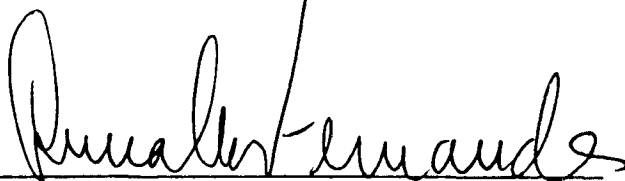
"É o indivíduo portador de anomalias físicas ou psíquicas, congênitas ou de aquisição precoce, persistentes ou só moderadamente modificáveis no curso da vida e que dificultam o seu pleno ajustamento ao meio comunitário, no qual terá, por isso, situação especial".

#### 4) Organização das Nações Unidas (1975)


"O termo deficiente designa qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, decorrentes de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais".

A dissertação "PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS DIFICULDADES NA PRÁTICA DOCENTE EM CLASSES ESPECIAIS DE ALUNOS TREINAVEIS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO" foi considerada *aprovada*

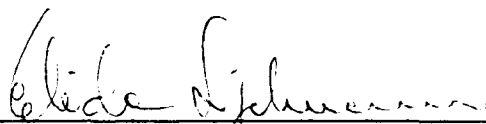
Rio de Janeiro, 03 de maio de 1984



Lúcia Monteiro Fernandes  
Professor Orientador



Franco Lo Presti Seminário  
Membro da Comissão Examinadora



Elida Sigelmann  
Membro da Comissão Examinadora