

Classes Especiais para Deficientes Mentais na Representação de Professores

*Maria da Piedade Resende da Costa
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães*

Resumo

Este estudo trata sobre as representações sociais de professores de classe especial para deficientes mentais leves. As representações sociais das professoras de classes especiais aqui descritas e analisadas são relativas às características, ao processo de encaminhamento dos alunos, aos objetivos e à condição de discriminação associados a tais classes. Entrevistou-se uma amostra de 18 professoras. Destas entrevistas, foram extraídos seis temas de análise dos quais surgiram alguns subtemas e as categorias de análise. As representações das professoras mostram que estas caracterizam os seus alunos ressaltando aspectos negativos referentes a comportamento e aprendizagem. Elas atribuem ao fracasso escolar o encaminhamento de alunos para as classes especiais, mas colocam nestes a responsabilidade por tal fracasso.

Palavras-chave: classes especiais, deficientes mentais, professores, representações

Abstract

This study aimed to describe and analyse the social representation of public school teachers of special classes for students with mild mental retardation in Fortaleza-CE. The social representations of the teachers of special classes here described and analysed are relative to the characteristics, to the students' placement process, to the objectives and to the discriminative condition associated to such classes. A sample of 18 teachers was interviewed. Themes, sub-themes and categories of analysis were extracted from the interviews. Initially the results were quantified and later an analysis of the qualitative aspects was developed. The teachers' representations show that they describe their students by emphasising the negative aspects related to behaviour and learning capacity. They attribute to the school failure the students' placement in the special classes. They also blame the students for such failure.

Key words: special classes, mental retardation, teachers, representation

Introdução

Caracterização da Deficiência Mental

Definir deficiência mental é tarefa complexa. Isto decorre, em parte, do generalizado interesse pelo tema e da amplitude de métodos utilizados para estudá-lo. Várias áreas do conhecimento científico tem demonstrado interesse por esta questão, desde a medicina, passando pela psicologia e a pedagogia, até a sociologia e a antropologia. Tamanho interesse resultou no aparecimento de várias definições e classificações da deficiência mental.

Realizando um amplo levantamento histórico a respeito da deficiência mental, Pessotti (1984) mostra como o deficiente mental passou de sub-humano a objeto de interesse científico, ressaltando, por outro lado, como se iniciou a preocupação com a educabilidade destes indivíduos. O conceito de deficiência mental aparece, então, como

um constructo sócio-cultural.

Vial (1975) e Mazzotta (1986), por outro lado, chamam a atenção para o fato da utilização dos termos “deficiência mental”, “oligofrenia”, “retardo mental”, “deficiência intelectual”, “debilidade mental”, “subnormalidade”, geralmente, como sinônimos. O significado destes termos, entretanto, pode carregar noções e entendimentos diversos sobre a deficiência mental.

Dunn (1971) postula que a variedade de causas desta excepcionalidade pode ser encarada como um aspecto que impede a existência de uma definição que satisfaça a todas as áreas que por ela se interessam.

É muito importante frisar que as primeiras classificações e definições de deficiência mental (“cretino”, “idiota”, “imbecil”) ganharam, com o passar do tempo, um teor pejorativo que demonstra como a sociedade reconhe-

ce, sobremaneira, a deficiência mental como uma condição negativa. Esta constatação parece confirmar que a noção da deficiência mental carrega consigo uma noção de “ineficiência mental”, demonstrando a visão estereotipada da deficiência presente na sociedade.

Vale salientar que as mudanças terminológicas não ocorrem somente devido aos progressos científicos. De acordo com Dunn (1971) tais mudanças são, freqüentemente, reflexos da busca por termos lingüísticos com melhor aceitação social. Os novos termos não demoram para ganharem um teor pejorativo.

Mendonça (1990) referindo-se a esta questão lembra que, com o uso contínuo, os novos termos ganham um acentuado teor de negatividade. A identificação e classificação em Educação Especial, vista desta ótica, pode gerar a estigmatização das pessoas portadoras de deficiência.

Quando um indivíduo é reconhecido como deficiente mental pelo grupo social ao qual está vinculado, carrega consigo um estigma que influenciará suas interações sociais com este grupo.

Fonseca (1987), ressalta que, amiúde, o termo deficiência mental tende a ser analisado e explicado a partir de anomalias, sintomas, síndromes. Isto ocorre em virtude da preponderância que teve a área médica nas pesquisas que procuraram dar uma explicação científica para o fenômeno da deficiência mental.

Reconhecer o teor sócio-cultural no que se refere à deficiência mental auxilia a encarar as concepções acerca desta categoria de excepcionalidade como construções científicas que podem ser refutadas e reformuladas. O conceito de deficiência mental aceito nos dias atuais carrega em si informações provenientes de determinadas características sociais, dos avanços científicos dos estudos sobre o tema e da forma como a sociedade encara a educabilidade dos portadores de deficiência mental.

Neste trabalho será utilizado o conceito de deficiência mental proposto pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), na medida em que norteia a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994). Este conceito já teve várias versões e isto mostra a sua relatividade e a sua associação com aspectos culturais, valores e crenças.

Serão transcritos os conceitos de deficiência mental propostos pela AAMR elaborados nas décadas de 60 e 90, respectivamente:

“o retardamento mental refere-se a um funcionamento intelectual sub-médio que se manifesta durante o período de desenvolvimento e se caracteriza pela inadequação no comportamento adaptativo.” (apud Telford e Sawrey, 1978, p. 227).

“Retardo Mental se refere a limitações substanciais no funcionamento atual do indivíduo. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com relativa limitação a duas ou mais áreas de conduta adaptativa indicadas a seguir: comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos.” (AAMR, 1992, p. 25).

Nas definições acima são encontrados alguns critérios básicos que caracterizam a deficiência mental, ou seja, o funcionamento intelectual abaixo da média, as falhas no comportamento adaptativo (ajustamento social) que se manifestam durante o período de desenvolvimento.

Pode-se inferir que a AAMR entende a deficiência mental como um estado que pode sofrer variações que dependem da interligação de alguns fatores como, por exemplo, baixo Q.I., associado a falhas no comportamento adaptativo que ocorrem durante o período de desenvolvimento. Retira-se a supremacia das medidas de inteligência relativizando-as e comparando-as a fatores associados a interação do indivíduo com a família, a escola e a comunidade a qual pertence.

Portanto, ressalta-se aqui a necessidade de se relativizar as definições de deficiência mental, tendo claro que dizem respeito a determinados contextos sócio-culturais e vão sofrendo modificações com o passar do tempo. Assim sendo, o deficiente mental já foi considerado sub-humano; atualmente, é garantido, pelo menos em termos legais, o seu direito a uma educação que possa desenvolver todas as suas potencialidades. Reconhece-se portanto, sua posição enquanto cidadão numa sociedade.

O reconhecimento dos direitos dos deficientes mentais se consubstancia, por exemplo, na Filosofia da Integração que vem sendo exaustivamente defendida por

uma gama de educadores que atuam na Educação Especial. Tal filosofia surgiu na Europa, na década de 70, defendendo a inclusão de deficientes no sistema regular de ensino, postulando que aos portadores de deficiência fossem garantidas as condições julgadas necessárias para o desenvolvimento de suas reais possibilidades. Nesta perspectiva, os deficientes devem ter oportunidade para usufruírem dos bens e serviços aos quais a população tem direito, em uma dada sociedade. (Brasil, 1994).

A garantia legal que os portadores de deficiência têm a direitos sociais básicos não traduz o que ocorre na realidade. É possível afirmar, pois, que muitos dos direitos ficam restritos a meros formalismos legais.

Em sociedades que priorizam um determinado conceito de excelência e qualidade referir-se à integração de deficientes mentais pode até parecer ingenuidade. No caso do Brasil é importante recordar que os próprios direitos sociais básicos (saúde, educação, moradia) ainda constituem privilégio para poucos continuando inacessíveis a grande parcela da população, incluindo aqui os deficientes mentais. Assim sendo, a integração só pode ser pensada se estiver associada a melhorias, principalmente, nos setores de saúde e educação.

Caracterização da deficiência mental leve

No que se refere, especificamente, aos portadores de deficiência mental leve, Cruickshank e Johnson (1973) e Ajuriaguerra (1980) afirmam que seu desenvolvimento está bem próximo do desenvolvimento das pessoas normais em várias áreas. Seu desvio é notadamente intelectual, dada a sua incapacidade de abstração e realização de operações mentais lógico-matemáticas.

Assim sendo, eles diferem em variados aspectos dos deficientes mentais moderados e dos deficientes mentais dependentes ou severos. Muitos autores confirmam as dificuldades dos moderados no que se refere ao aprendizado acadêmico ficando a sua educação, geralmente, restrita ao aprendizado das atividades de vida diária (AVDs), ou seja, tornam-se independentes, por exemplo, com relação à higiene pessoal e alimentação. (Cruickshank e Johnson, 1973).

Apesar de amplas capacidades para estabelecerem relações interpessoais e de poderem desenvolver atividades, como os trabalhos manuais, em ambientes nos quais existam o apoio efetivo de profissionais, o vocabulário dos portadores de deficiência mental moderada é restrito : isto

demonstra os problemas no âmbito do desenvolvimento da linguagem.

Considera-se que os deficientes mentais da categoria dos dependentes e severos desenvolvem a linguagem de modo extremamente restrito e até nas atividades da vida diária necessitam, durante toda a sua vida, de atenção e cuidado, sem nunca alcançar qualquer tipo de independência. Nesta categoria da deficiência as seqüelas de teor orgânico estão bem acentuadas. (Mazzotta, 1982).

Considerou-se importante levantar estes parâmetros entre deficientes mentais severos e moderados para demonstrar com maior clareza a característica fundamental dos denominados deficientes mentais leves. Tal característica se refere ao fato de que estes últimos são reconhecidos como tal, apenas, quando começam a apresentar sérias dificuldades no âmbito do aprendizado acadêmico (Robinson e Robinson, 1975). Deste modo na infância, a principal diferença entre as pessoas portadoras de deficiência mental leve e as pessoas consideradas normais são as dificuldades que as primeiras apresentam na escola.

Richardson (1981 apud Kirk e Gallagher, 1991) verificou que crianças diagnosticadas como deficientes mentais leves quando se tornavam adultas, em geral, integravam-se na comunidade sem necessitarem de qualquer tipo de atendimento especializado.

Isto é um dado que, inegavelmente, compõe um diferencial entre portadores de deficiência mental leve, moderada e severa. Os últimos, por exemplo, sempre apresentam problemas no desenvolvimento psicomotor que cedo demonstram os seus déficits e tendem a não integrarem-se na comunidade e mesmo na família, de modo adequado. (Robinson e Robinson, 1975).

Parece, então, que a deficiência mental leve é um fenômeno, eminentemente escolar, ou seja, aparece durante a escolarização e pode desaparecer depois que o indivíduo sai da escola. Assim, o principal problema para os portadores desta deficiência. São as exigências acadêmicas.

Esta afirmação é corroborada por Vial (1975) ao colocar que os deficientes mentais leves, em geral, não apresentam problemas até se depararem com as exigências acadêmicas. É possível afirmar, então que “as exigências da escola reduziram, assim, o limiar de tolerância da sociedade em relação a deficiência” (p. 5).

A literatura aponta a existência de dificuldades quando se pretende caracterizar os portadores de deficiên-

cia mental leve. Isto ocorre porque estes não constituem um grupo homogêneo.

Tal diferença constitui um fator impeditivo para a aprendizagem acadêmica destas crianças, principalmente, se a escola não estiver adequadamente estruturada para recebê-las.

Salienta-se, no que diz respeito às características de sua personalidade, a ausência de traços específicos que possam diferenciá-las da população dita normal. Traços considerados negativos, tais como agressividade e baixa tolerância à frustração são decorrentes de experiências anteriores de insucessos no lar, e principalmente, na escola. Talvez o grande desafio para os professores dos deficientes mentais leves seja reduzir, na sala de aula, as probabilidades de fracasso e enfatizar atividades nas quais os alunos obtenham sucesso. (Mazzotta, 1986).

Assim sendo, comportamentos inadequados que os deficientes mentais leves apresentam não são inerentes à deficiência que possuem, mas decorrentes de experiências sociais frustrantes.

É comum entre professores de classes especiais para deficientes mentais leves a preocupação em obter um diagnóstico que indique as medidas do Q.I. de seus alunos e confirme a presença do atraso intelectual nestes. Tais medidas são freqüentemente estéreis no que se refere a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem pertinente às classes referidas (Denari, 1984; Marconi, 1987).

No Brasil, a deficiência mental leve é um fenômeno que ganha forma na escola. Muitas crianças que estão perfeitamente integradas em seu ambiente familiar e na comunidade passam a ser reconhecidas como deficientes mentais após o seu ingresso na escola e seu posterior fracasso no aprendizado acadêmico.

No que se refere ao viés étnico-cultural da colocação de crianças em classes especiais para deficientes mentais leves, Foster (1982 apud Kirk e Gallagher, 1991) relata que nos Estados Unidos o Departamento de Direitos Humanos chamou a atenção para o fato da clientela das classes especiais ser, em sua maioria, constituída de crianças pertencentes a grupos étnicos minoritários (negros e filhos de imigrantes).

Observa-se, também, que em nosso país, as crianças denominadas deficientes mentais leves são alunos de escolas públicas, provenientes de famílias de estratos menos favorecidos da população (Ferreira, 1993; Corrêa, 1993

e Alencar, Pereira, Lage e Esteves, 1994).

Considerar a origem social dos alunos é um aspecto importante quando se pretende estudar as crianças denominadas deficientes mentais leves.

Os aspectos discutidos evidenciam a necessidade de um trabalho de pesquisa no contexto da Educação Especial existente no ensino público estadual da cidade de Fortaleza., principalmente porque a realidade destas classes é pouco pesquisada e necessita, ainda, ser descrita e conhecida. Julga-se que é chegado o momento de uma amostra representativa (até em termos numéricos) dos professores destas classes especiais ser ouvida para que o seu modo de pensar sobre sua formação profissional, seus alunos e sua prática docente venha à tona.

Face ao exposto até o momento no presente estudo coloca-se que a pretensão aqui não é discutir se a deficiência mental leve existe, de fato, ou se as classes especiais devem ser extintas, mas sim questionar como o deficiente mental leve e a classe especial que o atende se apresentam dentro do sistema educacional público brasileiro, especificamente quando situado em uma das capitais nordestinas, no caso Fortaleza (CE). Pergunta-se, então, quais são as representações das professoras da classe especial para deficiente mentais leves referentes às características destas classes e aos seus alunos?

Pretendeu-se, portanto, responder as questões desta pesquisa com o auxílio da teoria das representações sociais que constitui um campo de estudo que pode trazer importantes contribuições para a construção do conhecimento acerca das classes especiais e, conseqüentemente, da Educação Especial brasileira. Tal afirmação será melhor fundamentada no decorrer do trabalho.

Representações sociais de professores de classe especial: porque e como estudá-las

O campo de estudo teórico e prático associado às representações sociais é vasto e complexo. Tanto que pesquisadores como Wagner (1995) reconhecem o próprio conceito de representação social como algo multifacetado que interessa tanto a psicólogos sociais, quanto a sociólogos e educadores. Vale frisar que Moscovici (1978), um dos iniciadores da pesquisa com representações, aponta que apesar destas estarem espalhadas no cotidiano o seu conceito é difícil de ser apreendido.

Este autor aproxima a representação social do co-

nhhecimento do senso comum afirmando que as pessoas encontram-se diante de um conjunto muito extenso de conhecimentos científicos aos quais tem acesso através dos mais variados modos como por exemplo, os meios de comunicação de massa e mesmo as suas relações interpessoais. A estrutura deste conhecimento é complexa e para apropriar-se do mesmo as pessoas tendem a reduzi-lo e simplificá-lo. O objetivo é tornar tais conhecimentos compreensíveis, existindo, portanto todo um esforço criativo das pessoas para tornar tais conhecimentos componentes do senso comum. Elaboram-se, assim, explicações acerca da realidade.

Nesta perspectiva, elaborar representações pressupõe toda uma organização lógica e criativa do pensamento. “De fato representar uma coisa, um estado não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo e reconstitui-lo, recolocá-lo, modificar-lhe o texto.” (Moscovici, 1978, p. 58). Assim, o “estranho” torna-se “familiar”. No entanto, esta reconstituição de elementos apesar de criativa pode ser superficial e reducionista.

Moscovici (1978) exemplifica esta afirmação ao relatar o fato de alguém saber que existem satélites e olhando o céu poder encontrá-los. Na ausência de indicações mais definidas considera uma estrela ou um avião como um satélite, sem se aperceber disto.

Segundo Spink (1995) o senso comum carrega consigo não apenas a lógica e a coerência, mas notadamente a contradição.

A elaboração destas representações, por outro lado, depende da atitude que as pessoas têm com a realidade e sua relação com a mesma. Além disto esta elaboração se dá por meio de “trocas” com o ambiente social, seja através de leituras ou conversas e em um contexto sócio-cultural.

Quando as pessoas constroem representações sociais não estão construindo somente uma opinião sobre um aspecto da realidade tido como relevante. Conforme Sá (1995) as pessoas

“fazem uma articulação ou combinação de diferentes questões ou objetos, segundo uma lógica própria, em uma estrutura globalizante de implicações, para a qual contribuem informações e julgamentos valorativos colhidos das mais variadas fontes e experiências pessoais e grupais” (p. 26).

Deste modo a construção das representações sociais abarca aspectos relacionados aos valores, crenças, condições materiais de vida. Ocorrem em um determinado período histórico no qual são produzidos e circulam os conhecimentos científicos.

É oportuno ressaltar que os professores seriam o que Sá (1995) denomina de “divulgadores científicos”¹. Contudo no que se refere aos professores de classe especial, estudos como o de Kassar (1995) mostraram que o conhecimento científico e o senso comum se confundiram nas “falas” dos professores de classe especial. Tal confusão pode significar um esforço criativo destes professores para compreender a classe especial na qual atuam.

Apesar destes professores, em sua maioria, terem tido algum tipo de formação específica para trabalhar com deficientes mentais presume-se que estes reconstróem o conhecimento científico que obtiveram.

É possível considerar que estes profissionais encontram-se no “reino do estranho” que aos poucos vai se tornando “familiar”. Estranho, porque relaciona-se com a deficiência que constitui um objeto de curiosidade e de temor para as pessoas. Estes professores necessitam tornar compreensível aquilo que desconhecem (a classe especial e o seu aluno), mas que é parte do seu cotidiano enquanto profissional.

O conceito de representação utilizado neste trabalho é semelhante ao conceito utilizado por Mello (1987), que baseou-se em Moscovici, ou seja, o modo como o professor representa significa como ele “pensa, percebe, interpreta a escolha e sua prática profissional dentro dela.” (p. 35).

Por outro lado, assume-se aqui que a representação seria uma reprodução daquilo que se pensa tendo-se claro que esta não nasce por inspiração ou intuição. Surge, sim, a partir das idéias socialmente difundidas, sendo portanto “sempre social, ainda que cada sujeito em particular reelabore esse conjunto de idéias socialmente disponível.” (Mello, 1987, p. 40).

As representações nasceriam do embate entre o que Mello (1987) nomeou de ideário pedagógico (“teorias pedagógicas ou psicopedagógicas sobre a educação, o ensino e a aprendizagem”, p. 41) e as experiências pessoais e pro-

¹ Pessoas que desempenham importante papel de transferência e transformação do conhecimento científico. Podem ser considerados divulgadores os jornalistas, os animadores culturais e os profissionais de marketing, por exemplo.

fissionais destes professores.

A representação sob esta ótica tem uma dimensão social e outra individual, porquanto o sujeito produz e pratica idéias a partir daquilo que é socialmente estabelecido, mediado pela sua subjetividade. Sem descuidar de observar que tal subjetividade é constituída a partir das condições de vida dos professores.

Reportando-se a aspectos semelhantes a estes, Wagner (1995) pontua de forma esclarecedora que as representações possuem aspectos individuais e sociais que encontram-se interligados:

“A existência do processo social explica o sistema de conhecimento individual. O sistema coletivo de entendimento, justificação e racionalização que o grupo desenvolve sobre as suas práticas define a perspectiva dentro da qual os membros do grupo podem alcançar um entendimento de sua situação e de sua identidade.” (p. 169)

Analisar tais representações constitui, então, uma oportunidade privilegiada para conhecer como um grupo de professores de classe especial que atuam em Fortaleza (CE) reconstituem os conhecimentos sobre Educação Especial no contexto da escola pública.

No que diz respeito a associação entre representação e ação, Moscovici (1978) afirma que as representações remodelam os elementos constitutivos do ambiente no qual os comportamentos ocorrem, Wagner (1995), por sua vez, postula que se deve explicar as conseqüências do complexo representação/ação no meio social quando se estudam representações sociais.

Com tais entendimentos, este estudo teve como objetivos caracterizar e analisar as representações que uma amostra de professoras de classe especial para deficientes mentais leves que atuava, na época da coleta de dados desta pesquisa, em escolas regulares da rede estadual de ensino no município de Fortaleza apresenta: a) das características de seus alunos; b) do processo de encaminhamento de alunos para as suas classes e c) dos objetivos e discriminação associados à classe especial.

Na presente pesquisa julgou-se que um veículo que poderia transmitir as representações destes professores seria, indiscutivelmente, a sua “fala”. Optou-se, assim, pela utilização da entrevista (como instrumento de coleta de dados) cujo roteiro norteou a fala destas professoras para

aspectos pertinentes à consecução do objetivo do trabalho. A análise das representações foi portanto individual, na medida em que se buscou o que havia de comum nas falas dos indivíduos entrevistados.

Com relação a este aspecto Wagner (1995) aponta que é possível analisar as representações em um nível denominado de individual quando o pesquisador interessasse em avaliar os elementos comuns do conhecimento produzido pelos participantes da pesquisa. A melhor maneira de coletar dados, então, seria através de entrevistas ou questionários que podem mostrar como os indivíduos pensam ou o que pensam sobre determinado assunto.

Desta forma, analisar os conteúdos das “falas” de professores pode levar pesquisadores a descobrirem as representações que tais professores possuem acerca de aspectos abordados nas entrevistas. Daí a presente pesquisa ter optado pela Análise de conteúdo como técnica de análise para os seus dados por constituir-se em uma técnica que objetiva a busca do sentido ou dos sentidos de um texto e pressupõe que o conteúdo manifesto (expresso) de uma comunicação é significativo das intenções, opiniões e representações do comunicador. A análise de conteúdo possibilita, ainda, ao pesquisador chegar a realizar inferências² a respeito dos aspectos da realidade por ele estudados. Para que isto ocorra é necessário que sejam levantadas categorias que organizem e classifiquem uma determinada comunicação à luz dos referenciais teóricos deste pesquisador. Ressalta-se, também, que optou-se por analisar os conteúdos manifestos (expressos) das falas dos participantes. (Bardin, 1977 e Franco, 1986).

Com o uso deste procedimento foi possível fazer emergir as representações sociais dos professores de classe especial que participaram desta pesquisa.

Acredita-se que é possível descrever e analisar com maior profundidade a classe especial para deficientes mentais leves existente em Fortaleza a partir das representações sociais de alguns dos profissionais que nelas atuam cotidianamente. Um estudo descritivo destas classes baseado nas representações de seus professores se justifica, também, por se buscar uma maior compreensão da realidade das classes especiais para deficientes mentais leves existentes no sistema público estadual de ensino no município de Fortaleza. A partir deste entendimento é possível fun-

² Para Bardin o analista de conteúdo “tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo.” (p. 39).

damentar futuros projetos de intervenção.

Método

Escolha da amostra

A escolha da amostra se deu existindo a preocupação em sortear professores que atuam por todo o município, tanto em escolas da periferia, quanto em escolas localizadas próximas ao centro de Fortaleza. Pretendeu-se com este procedimento garantir a escolha de uma amostra que fosse, de fato, representativa. Assim, após a contabilização da existência de 60 professores atuando em classes especiais para deficientes mentais leves no município de Fortaleza no ano de 1996. Foi retirada uma amostra de 30%, no caso 18 professores.

Denominou-se as participantes pela notação “P” seguida de uma numeração específica aplicada aleatoriamente (de P1 até P18). A faixa etária das participantes variou entre 33 e 51 anos.

No que se refere à formação acadêmica das participantes, 17 possuíam o Segundo Grau Magistério acompanhado de estudos adicionais em Educação Especial – Deficiência Mental. Existia uma participante que possuía apenas o Segundo Grau Magistério. Dentre aquelas que possuíam habilitação, oito tinham realizado curso superior, especificamente licenciaturas. Destas, três possuíam pós-graduação lato sensu.

Instrumento

Os dados foram coletados através de entrevista utilizando-se um roteiro semi-estruturado, isto porque acreditava-se que o mesmo pudesse ser bem mais flexível.

Material e equipamento

Foi utilizado um gravador portátil da marca Panasonic e fitas cassete.

Local e situação da coleta de dados

As entrevistas foram individuais e realizadas nas escolas nas quais as professoras trabalhavam.

Procedimentos

Coleta de dados

Foi feito um contato pessoal com cada uma das professoras, para serem apresentados, em linhas gerais, os objetivos da pesquisa e solicitada a colaboração das mesmas. Nesta ocasião a maioria das entrevistas foi efetuada e teve entre 30 e 60 minutos de duração cada uma.

Tratamento de dados

O procedimento inicial de tratamento de dados foi a transcrição integral das 18 entrevistas realizadas para posterior leitura das mesmas.

Por outro lado, optou-se por elaborar temas de análise a priori³ partindo-se do roteiro das entrevistas e da literatura consultada. Tal elaboração teve como elemento norteador o próprio objetivo deste trabalho de pesquisa.

Surgiram seis grande temas de análise a saber: 1) informações sobre classe especial e sua clientela; 2) encaminhamento de alunos à classe especial; 3) informações recebidas sobre os alunos; 4) objetivos da classe especial na escola regular; 5) discriminação da classe especial e 6) caracterização dos alunos da classe especial.

Os temas de análise, então, surgiram a priori; no entanto, as categorias de análise surgiram a posteriori, ou seja, a partir da leitura das transcrições das entrevistas. A possibilidade de quantificar o conteúdo manifesto se deu após o surgimento das categorias e o posterior levantamento de sua frequência de ocorrência.

Além disto, é necessário ressaltar que os temas de análise permitiram também o surgimento de subtemas a posteriori concebidos para organizar melhor as informações fornecidas pelas participantes e, conseqüentemente, agilizar a consecução do objetivo deste estudo. Os subtemas surgiram quando foi observado que o volume e a complexidade das informações obtidas nas transcrições exigia subdivisões para auxiliar uma maior compreensão para os leitores.

Emergiram três subtemas no segundo tema de análise (encaminhamento de alunos à classe especial) sendo denominados: 2.1) pessoas e entidades envolvidas no processo de encaminhamento de alunos para as classes especiais; 2.2) motivos mais comuns para o encaminhamento dos alunos e 2.3) interferências das professoras de classe especial no processo de encaminhamento às classes especiais. No terceiro tema de análise (informações recebidas sobre os alunos) também apareceram dois subtemas nomeados da seguinte forma: 3.1) origem das informações e 3.2) considerações das professoras de classe especial acerca das informações.

Ressalta-se que este estudo se propôs a efetuar uma análise quantitativa e qualitativa dos dados buscando esta-

³ Afirmar que os temas de análise foram elaborados a priori significa que os mesmos surgiram antes das leituras das transcrições das entrevistas.

belecer um “continuum” entre estas formas de análise. Acredita-se, pois, que tais formas de análise não se excluem mutuamente, mas se complementam.

Para ser realizada a codificação dos dados⁴ foi utilizada como unidade de registro uma sentença ou um conjunto delas, uma frase ou um período retirado das transcrições das entrevistas.

Inicialmente foi efetivada uma leitura flutuante⁵ das transcrições. Tal leitura possibilitou o surgimento dos subtemas e noções iniciais das possíveis categorias de análise. Depois passou-se a realizar uma leitura dirigida⁶ das mesmas visando assinalar onde estavam as unidades de registro relacionadas a cada um dos seis temas e seus respectivos subtemas, quando estes existiam. As duas formas de leitura anteriormente descritas realizaram-se tendo em vista os seis temas de análise e os objetivos deste estudo.

O procedimento utilizado para assinalar as unidades de registro que possibilitou o surgimento das categorias de análise foi o seguinte: a) cada tema de análise teve uma cor; b) as transcrições foram impressas com espaçamento duplo entre parágrafos; c) quando uma unidade de registro era descoberta em alguma das transcrições sublinhava-se a mesma com a cor relativa ao tema. Foram construídos quadros nos quais as unidades de registro foram separadas por sujeito e por tema; assim, pôde-se visualizar estas unidades de registro dentro de seu tema específico; a partir destes quadros surgiram as categorias; d) quando surgiram subtemas as unidades de registro além da cor respectiva ao tema ganhavam uma notação. Por exemplo o tema número 3 (informações recebidas sobre os alunos) teve cor azul; os subtemas relativos a ele (origem das informações e considerações das professoras de classe especial acerca das informações) tiveram como notação **3.1** e **3.2**, respectivamente escritas nas bordas das folhas de transcrição ao lado das unidades de registro grifadas.

Resultados e Discussão

A partir da análise dos seis temas foi realizada uma descrição dos resultados obtidos.

⁴É o processo através do qual os dados brutos (transcrições das entrevistas) são sistematicamente transformados em categorias que permitam uma descrição precisa das características relevantes do conteúdo” (Bardin, 1977, p. 28).

⁵Leitura flutuante significa uma leitura para estabelecer contato com o material a ser analisado, neste momento o analista se deixa invadir por impressões e orientações.

⁶Denomina-se leitura dirigida aquela feita tendo como base os temas de análise e seus respectivos subtemas se estes existirem.

Tema 1 – Informações sobre classe especial e sua clientela: Inicialmente, é importante esclarecer que a participante P15 não teve dados incluídos no tema 1 em virtude da mesma não ter frequentado nenhum curso de formação na área de Educação Especial. Conseqüentemente, os dados computados neste tema se referem a 17 das 18 participantes da pesquisa.

As oito categorias surgidas no Tema 1 – “Informações sobre classe especial e sua clientela”, após a leitura das transcrições das entrevistas. Tais categorias foram assim definidas: A) Estágios e visitas a escolas especiais; B) Critérios para a abertura de classes especiais; C) Características dos alunos das classes especiais; D) Tipos de deficiência; E) Causas da deficiência; F) Escolha para a atuação em uma área específica da Educação Especial; G) Conteúdos trabalhados nos cursos e H) Avaliação dos cursos feita pelos professores.

A categoria com maior frequência de ocorrência foi G) Conteúdos trabalhados nos cursos com dez indicações, seguida por H) Avaliação dos cursos feita pelos professores com nove indicações.

A categoria E) Causas da deficiência contou apenas com uma indicação tendo a menor frequência de ocorrência.

A categoria que recebeu maior indicação G) Conteúdos trabalhados no curso apresentou relatos que citam os conteúdos trabalhados nos cursos como, por exemplo, psicologia do desenvolvimento infantil, psicomotricidade, educação artística, genética, sem apresentar referências mais detalhadas acerca dos mesmos. O relato de P11, a seguir, ilustra esta afirmação:

“até informação de quando o neném está começando de zero até quando a idade dele. Desde quando ele nasce, cresce, desenvolve”
(P11)

Nas categorias B) Critérios para a abertura de classes especiais e C) Características dos alunos das classes especiais, por sua vez, estão contidas falas bastante significativas da forma como as professoras representam o aluno que está matriculado em classes especiais para deficientes mentais leves em Fortaleza. A seguir a transcrição da fala de P4 mostra isto:

“... informaram que o aluno não deveria ser cobrado, não tinha obrigatoriedade do aluno passar, todo ano passar. Só vai ser promovido

se realmente a gente ver que ele é capaz de ser um menino social. Chegar numa sala da regular e se comportar como os outros normais” (P4)

O aluno da classe especial para deficientes mentais leves aparece como pouco capaz para as aprendizagens acadêmicas. Tais dados podem ser facilmente associados ao trabalho de Denari (1984) que afirmou que o professor de classe especial pouco espera de seus alunos em termos acadêmicos.

Tema 2 – Encaminhamento de alunos à classe especial: Em virtude de sua complexidade foi subdividido em três subtemas a saber: 2.1. pessoas e entidades envolvidas no processo de encaminhamento de alunos para as classes especiais; 2.2. motivos mais comuns para o encaminhamento de alunos para as classes especiais e 2.3. participação das professoras de classes especiais no encaminhamento de alunos para as suas classes.

No subtema 2.1, após o tratamento de dados das transcrições das entrevistas analisadas surgiram oito categorias: A) Família; B) Professoras das classes regulares da escola; C) Professoras do pré-escolar da escola; D) Outras escolas regulares; E) Escolas especiais; F) Hospitais; G) Direção da escola e H) Centro de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

As categorias com maior frequência de ocorrências foram B) Professoras das classes regulares da escola e H) Centro de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Ceará com 13 e 10 indicações respectivamente. As categorias C) Professoras do pré-escolar⁷ da escola e G) Direção da escola contaram com duas indicações cada. Enquanto as categorias E) Escolas especiais e F) Hospitais foram indicadas apenas uma vez cada uma.

É possível afirmar que algumas categorias demonstram que um aluno começa a ser considerado “especial” dentro do ensino regular, como é o caso das categorias B, C, D, G e H.

Os relatos de P4 e P9 a seguir ilustram tal afirmação:

“a professora do jardim – ela quando sente – porque ela também não tem o curso, não tem

experiência, aí quando ela sente alguma anormalidade no aluno ela encaminha.” (P4)

“...depois a própria escola conclui que ele seja encaminhado ao centro de triagem, depois ele faz a avaliação e possui diagnóstico... “ (P9)

A categoria A) Família coloca a participação dos pais como agentes do encaminhamento de seus filhos ao ensino especial, por trás desta participação está o fato dos alunos apresentarem repetência no ensino regular, como demonstram as seguintes colocações de P15 e P18:

“... a própria mãe chega e diz que não dá porque tá com tantos anos de alfabetização e nunca foi alfabetizado, tantos anos de repetência.” (P15)

“... os pais dizem olha tá com três, quatro anos numa série só. Olha a gente morre de ensinar – isso segundo os pais – morre de ensinar e eles não assimilam nada.” (P18)

A repetência escolar como se verá no desenrolar da análise do tema “Encaminhamento de alunos à classe especial” será apontada como o principal motivo para que o processo de encaminhamento tenha início.

A seguir encontram-se relacionadas as análises relativas ao subtema 2.2 – motivos mais comuns para o encaminhamento de alunos: A) Problemas mentais nos alunos; B) Deficiência mental nos alunos; C) Q.I. rebaixado nos alunos; D) Classes regulares superlotadas; E) Deficiência física nos alunos; F) Lentidão na aprendizagem dos alunos; G) Alunos não correspondem aos desejos das professoras de classe regular; H) Deficiência de aprendizagem; I) Problemas de comportamento e J) Repetência dos alunos nas classes regulares.

Tem-se cinco categorias A) Problemas mentais nos alunos; B) Deficiência mental nos alunos; C) Q.I. rebaixado nos alunos; D) Classes regulares superlotadas e E) Deficiência física, com apenas uma referência cada uma. As categorias F) Lentidão na aprendizagem e G) Alunos não correspondem as expectativas das professoras das classes regulares receberam duas indicações cada uma.

Por outro lado as categorias H) Deficiência de aprendizagem e I) Problemas de comportamento receberam sete e nove indicações, respectivamente. A categoria com maior frequência de ocorrência foi J) Repetência dos alunos nas classes regulares com 13 indicações.

⁷ A pré-escola a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1997) passou a ser denominada de Educação Infantil. A pré-escola corresponde ao espaço no qual ocorre a educação de crianças de quatro a seis anos de idade (Alves, 1997).

Portanto, as participantes da pesquisa consideraram que o principal motivo para o encaminhamento de alunos para as classes especiais era a repetência escolar existente nas séries iniciais do primeiro grau do ensino regular. Isto vem corroborar os resultados das pesquisas de Denari (1984), Rodrigues (1984) e Corrêa (1993), por exemplo.

No terceiro subtema de análise 2.3 – interferência das professoras de classe especial no processo de encaminhamento de alunos às classes especiais surgiram doze categorias: A) Permite que alunos encaminhados por outras escolas sejam matriculados apenas se submetidos a triagem; B) Avalia o aluno encaminhado fazendo o mesmo retornar ao ensino regular se julgar que o encaminhamento foi indevido; c) Procura junto às classes especiais de sua escola possíveis alunos; D) Complementa as informações da triagem com observações próprias; E) Discute com as professoras do ensino regular a respeito dos motivos do encaminhamento; F) Observa os alunos indicados para a classe especial em situações informais na escola; G) Reuniões com direção, coordenação e supervisão da escola para analisar os casos dos possíveis candidatos ao ensino especial; H) Consultas da direção para permitir matrícula quando o número de alunos já ultrapassou o limite permitido; I) Professora de classe especial não é consultado no momento do encaminhamento de alunos à classe especial; J) Conversas com a família para saber detalhes sobre o aluno recém-encaminhado; K) Alunos passam por um período de observação na classe especial e L) Encaminhamento de aluno para o Centro de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Apenas três participantes (P8, P13 e P18) não tiveram unidades de registro associadas a este subtema.

A categoria L) Encaminhamento de aluno para o Centro de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Ceará com cinco indicações teve a maior frequência de ocorrência, seguida pela categoria I) Professora de classe especial não é consultado no momento do encaminhamento de alunos à classe especial indicada três vezes. Tem-se, por outro lado, as categorias B) Avalia o aluno encaminhado fazendo o mesmo retornar ao ensino regular se julgar que o encaminhamento foi indevido, J) Conversas com a família para saber detalhes sobre o aluno recém-encaminhado e K) Alunos passam por um período de observação na classe especial indicada duas vezes cada uma.

Observa-se, ainda, que a maioria das classes das categorias de análise **A, C, D, E, F, G e H** pertencentes a este subtema apareceram apenas uma vez em cada uma das transcrições.

Portanto, existe uma variada gama de interferências das participantes no processo de encaminhamento de alunos. Além das categorias **A, C, D, E, F, G e H**, as categorias **J e K** também trazem indicativos de que as professoras tentam compreender a sua possibilidade de realizar ações referentes ao encaminhamento de seus alunos.

Os depoimentos de P11 (categoria B) e P17 (categoria K) são bastante ilustrativos destas possibilidades de ação:

“Da parte da direção ela chega para mim e pergunta (...) Tem um menino pra educação especial? Eu vou lá avaliar se realmente ele é pra minha sala, quando não é eu dispenso na hora ...” (P11)

“Para mim você tem que observar o aluno um mês, dois, porque você olhar e dizer esse menino é de sala especial muitas vezes não dá pra isso. Você tem que observar por um certo período ...” (P17)

Estes relatos indicam que as professoras reconhecem que os encaminhamentos nem sempre são adequados e que elas, enquanto profissionais da área de Educação Especial, podem evitar tais encaminhamentos.

As representações das professoras com relação a sua possível interferência no encaminhamento parecem individualizadas, pois indicam ações tomadas sem muita objetividade. Contudo, em um contexto no qual o diagnóstico dos alunos encaminhados ao ensino especial nem sempre é realizado e a classe especial recebe os que fracassam no ensino regular, professoras que se percebem como agentes dentro do processo de encaminhamento demonstram estar pensando sobre a sua prática profissional.

Os relatos podem até ser confusos como o de P2 que afirma deixar os alunos freqüentarem durante um determinado período de tempo a sua classe antes de serem matriculados:

“... tem a procura das mães pra saber se tem vaga se tiver a gente matricula: se já trouxe o papel da triagem a gente matricula. Se não a criança tem que ser encaminhada, aí ela vai pra lá e só pode matricular se ela tiver com a

triagem. Antigamente não era assim a gente matriculava e ia mandando ele ficava já na escola; agora não pode mais quando vem de fora. Mas se for da escola a gente deixa ele como ouvinte na sala, não matricula ...” (P2)

Os alunos, então, parecem ficar em um limiar entre o ensino especial e o ensino regular, situação que pode ser prejudicial para a sua aprendizagem. Contudo, é inegável a preocupação da professora em não aceitar alunos sem um diagnóstico mais preciso.

Nota-se, ainda, que as representações demonstram como o processo de encaminhamento de alunos para as classes especiais em Fortaleza não possui uma estrutura que permita às professoras afirmarem, com certeza, que os seus alunos são, de fato, deficientes mentais leves.

Tema 3 – Informações recebidas sobre os alunos: Foram criados dois subtemas a saber 3.1. origem das informações e 3.2. considerações das professoras de classe especial acerca das informações.

As categorias surgidas no primeiro subtema de análise do tema 3 foram: A) Pais; B) Professoras de classes regulares; C) Laudos (triagem) e D) Professoras de classe especial elaboram meios para obterem as informações.

Com maior frequência de ocorrência observa-se a categoria C) Laudos (triagem) com 11 indicações.

A categoria menos referida foi D) Professoras de classe especial elaboram meios para obterem as informações com apenas três indicações.

Observa-se que a maioria das participantes da pesquisa aponta que as informações que recebe a respeito de seus alunos são provenientes dos laudos que a equipe do Centro de Educação Especial da SECUD-CE envia para as escolas.

Por outro lado, três participantes (P4, P7 e P13) mostram buscar alternativas para conseguir informações seja através de avaliações ou montagem de roteiros de identificação dos alunos.

É o caso de P4 e P7 que afirmaram avaliar os seus alunos para obter informações:

“fazemos um teste com este aluno; observamos, deixamos ele na nossa sala (...) a gente dá um tipo de atividades de figuras recortadas para ele tentar emendar (...) uns testes assim numa linha reta pra vê se ele consegue andar naquela

linha reta ...” (P4)

“Nesse trabalho eu descubro eu chego mais a fundo na vida do aluno inclusive eu equiparo a vida do aluno aqui na escola com a vida dele em casa, junto aos familiares. Juntando essas duas coisas. Não descubro (se o aluno é especial) assim totalmente porque nós não temos assim capacidade de descobrir totalmente.” (P17)

A participação do Centro de Educação Especial do Estado aparece, quantitativamente, como significativa contudo algumas falas revelam que esta participação não é ágil, como mostra o relato de algumas participantes.

Na análise do subtema seguinte 3.2 – considerações das professoras acerca das informações surgiram as seguintes categorias de análise: A) Auxiliam no trabalho docente; B) Demora na entrega dos laudos com as informações; C) Caracterizam o aluno indicando suas deficiências; D) Importância do acesso às informações; E) Informações são superficiais e F) Informações rotulam os alunos.

A categoria mais apontada foi C) Caracterizam o aluno indicando suas deficiências com oito indicações, seguida de A) Auxiliam no trabalho docente com cinco indicações. As categorias B) Demora na entrega dos laudos com as informações e D) Importância do acesso às informações foram indicadas quatro vezes cada uma.

A categoria E) Informações são superficiais foi referida três vezes, contra apenas uma indicação da categoria F) Informações rotulam os alunos.

Infere-se que metade da amostra (8 participantes) considera que as informações recebidas sobre os seus alunos servem para caracterizar os mesmos e auxiliar no trabalho docente a ser desenvolvido na classe especial. O depoimento transcrito a seguir ilustram tal afirmação:

“Elas mandam o resultado, que aquele aluno tem que ir pra uma sala especial, tudo direitinho. Agora nós temos aluno a noite que são acompanhados. Por sinal ele trouxe uma ficha pra mim responder sobre o aproveitamento do aluno durante o ano todo (...)” (P7)

É válido observar que quatro das 17 participantes, cujas entrevistas foram analisadas, apontam que a entrega dos laudos de seus alunos é demorada. Tem-se três outras participantes que criticam o teor das informações recebidas alegando que estas são superficiais e preconceituosas.

A participante P14 relata o teor das informações sobre os alunos que recebe dos professores de ensino regular:

“... as professoras, as vezes elas chegam e dizem: - Olha o fulano é tão danado! Sabe, eu acredito o seguinte: eu queria receber informações técnicas, informações que me ajudassem, não que rotulasse a criança. Quando ela passa por um professor e ela não está sabendo bem ele rotula a criança: que é danado, que não quer nada; que a criança é preguiçosa. Eu noto depois que não é nada disso...” (P14)

Relatos como estes lembram que os estudos de Vial (1975) e Ferreira (1993) que admitem a seletividade do sistema escolar que se desfaz de alunos considerados desviantes de determinados padrões.

Tema 4 – Objetivos da classe especial na escola regular: As categorias surgidas foram: A) Promover a integração dos alunos às classes regulares; B) Alfabetizar os alunos; C) Atender individualmente aos alunos levando em consideração as suas necessidades; D) Socializar os alunos; E) Trabalhar aspectos associados a psicomotricidade; F) Atender os alunos que apresentaram dificuldades no ensino regular; G) Orientar as famílias dos alunos; H) Estimular e incentivar os alunos para que superem os seus problemas afetivos e I) Atender aos alunos deficientes.

A categoria com maior frequência de ocorrência foi A) Promover a Integração dos alunos às classes regulares com 17 indicações, seguida pela categoria B) Alfabetizar os alunos com 13 indicações.

As categorias menos indicadas foram F) Atender os alunos que apresentaram dificuldades no ensino regular; G) Orientar as famílias dos alunos e H) Estimular e incentivar os alunos para que superem os seus problemas afetivos, com quatro referências cada e I) Atender aos alunos deficientes, com três indicações.

A categoria com maior frequência de ocorrência aponta para a questão da integração dos alunos nas classes regulares. Sabe-se que a filosofia da integração vem fazendo parte do conhecimento científico que tem sido produzido na área de Educação Especial, então as professoras demonstram ter tido contato com informações relativas a este tipo de conhecimento.

O modo como as professoras representam a integração de seus alunos pode ser analisado a partir de seus relatos:

“...nós tínhamos um aluno – o D – ele fechava esta escola, apedrejava todo mundo ninguém queria, a mãe não queria. Hoje ele é pintor tá vendendo os seus quadros. Ele fez a oitava série (...) outros como o E que terminaram o 2º grau.” (P12)

É possível afirmar, a partir dos relatos, que integrar para estas participantes, significa alfabetizar os alunos, melhorar o seu comportamento e conseguir o retorno deles para as classes regulares. Assim sendo, as representações das professoras mostram que estas consideram a classe especial como transitória na vida escolar de seus alunos. A classe especial, também, ajudaria a integrar na medida em que prepararia o aluno para ter sucesso no ensino regular.

Tema 5 – Discriminação da classe especial: Neste tema de análise surgiram sete categorias a saber: A) Alunos das classes especiais (C.Es.) são considerados problemáticos e diferentes pela escola; B) Professores das C.Es. esclarecem a escola sobre os direitos de seus alunos; C) Há participação das C.Es. nas atividades escolares; D) Famílias consideram que seus filhos são incapazes de aprender; E) Famílias não aceitam o encaminhamento de seus filhos à classe especial; F) Alunos são observados até durante o recreio escolar pelos professores de C.Es.; G) Algumas escolas se negam a aceitar alunos e ex-alunos de C.Es. e H) Alunos são transferidos em caso de repetência escolar acentuada no ensino especial.

A maior frequência de ocorrência pertence a categoria A) Alunos das classes especiais são considerados problemáticos e diferentes pela escola.

Quantitativamente constata-se a discriminação sofrida por alunos e professores de classe especial, mesmo existindo sete participantes (P5, P6, P8, P9, P10, P14 e P16) afirmando que a classe especial participa das atividades promovidas pela escola. Apesar do reconhecimento de tal participação as participantes P5, P9, P10 acusam a presença de discriminação na escola por parte de diretores, professores e/ou alunos de classes regulares. Os relatos de P5 e P10 a seguir ilustram tal afirmação:

“Você vai levar esse menino pra segunda série com trinta alunos, aí eles vão ficar tímidos em

relação aos outros que dizem 'olha o doido'..." (P5)

"...existe pessoas que tem rejeição por aquilo, que nada na vida se aceita numa boa, não é obrigado todo gostar, tem professor que não gosta nem da regular quanto mais da especial..." (P10)

Tema 6 – Caracterização dos alunos da classe especial: Neste tema de análise surgiram: A) Problemas de aprendizagem; B) Problemas de comportamento; C) Doentes; D) Carência; E) Famílias desestruturadas; F) Dificuldades de linguagem e da fala; G) Problemas no desenvolvimento psicomotor; H) Precoce interesse por sexo; I) Desempenho e comportamento heterogêneo; J) Baixo Q.I.; L) Preguiça e M) Criatividade e curiosidade em sala de aula.

A categoria com maior frequência foi A) com 15 referências, seguida de longe por B) com oito referências. Tem-se também as categorias C) e D) com sete e seis referências, respectivamente.

As categorias E), F) e G) obtiveram cinco referências cada uma, enquanto H) contou com quatro. As categorias menos referidas foram I) e J) com três indicações cada uma, seguidas por G) e M) com duas referências cada.

As categorias surgidas caracterizam a clientela das classes especiais a partir da ausência de certos aspectos julgados fundamentais para um bom desempenho escolar. Ressalta-se, assim, aspectos negativos nesta clientela como carência afetiva, preguiça ou desestruturação familiar. O relato de P3 ilustra esta colocação:

"As vezes eu percebo que eles acham que não tem capacidade então eles mesmo recuam (...) é o caso dos meus alunos eles não dizem para mim, mas no fundo eles acham que não têm capacidade." (P3)

Conclusões

Optou-se por descrever as conclusões principais deste estudo a partir da retomada dos objetivos principais aos quais tal estudo se propôs.

O primeiro objetivo foi descrever as representações das professoras entrevistadas referentes às características de seus alunos. Os dados obtidos permitem afirmar que as professoras caracterizam os seus alunos a partir da ausência de determinados aspectos julgados fundamentais para

o aprendizado acadêmico. Assim sendo os alunos não aprenderiam, por exemplo, por serem preguiçosos, apresentarem carência afetiva, terem Q.I. rebaixado ou/e serem oriundos de famílias desestruturadas.

O segundo objetivo principal desta pesquisa refere-se as representações das professoras participantes a respeito do processo de encaminhamento de alunos para as suas classes. Conclui-se que, segundo as professoras, as três principais instâncias que encaminham alunos às classes especiais são o Centro de Educação Especial da SEDUC-CE, as professoras de classes regulares e a família dos alunos. As professoras, por outro lado, criticaram a morosidade dos serviços prestados pelo referido Centro.

É possível concluir, também, que os motivos desencadeadores dos encaminhamentos recaem sobre a repetência escolar dos alunos e o fato destes apresentarem deficiência de aprendizagem e problemas de comportamento.

Conclui-se, portanto, que os alunos começam a ser considerados "especiais" ainda no âmbito do ensino regular que delega às classes especiais o dever de trabalhar com estes alunos tornando-os adequados ao padrão de aprendizagem e comportamento acatado pela escola regular.

O terceiro objetivo deste trabalho refere-se as representações das professoras sobre objetivo e discriminação associados à classe especial. Foi possível concluir que as representações das professoras associavam a integração escolar dos alunos (objetivo da classe especial mais apontado) ao fato destes serem alfabetizados, melhorarem o seu comportamento – julgado inadequado – e, então, conseguirem o retorno para o ensino regular.

A noção de integração escolar apresentada pelas professoras aponta para a transitoriedade da classe especial na vida escolar dos alunos; conclui-se, também, a partir das representações das professoras, que a escola regular ao deparar-se com alunos que fogem ao padrão de aprendizagem e comportamento acatados como norma pela instituição escolar nega a "diversidade" e a "diferença" interindividuais terminando por excluir alguns alunos que seriam posteriormente reintegrados a escola regular.

Referências bibliográficas

AJURIAGUERRA, J. *Manual de psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, cap. 17, 1980.

- ALENCAR, M.L. *Proposta de um atendimento alternativo às dificuldades apresentadas pelos alunos das classes especiais da rede oficial do município de Fortaleza*. Universidade Federal do Ceará, 1980. (Dissertação de Mestrado).
- ALENCAR, M.L.; PEREIRA, T.M.M.; LAGE, A. M.V. & ESTEVES, R.C.C. *Avaliação e intervenção em classes especiais* (p.6-77). Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1994.
- ALVES, J.R.M. *A nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (comentada)*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1997.
- American Association of Mental Retardation (AAMR). *Mental retardation: definicion, classification and systems and supports*. (9th ed.). Washington: A.A.M.R., 1992.
- BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- CORRÊA, M.A.S. *Classe especial: um outro lado do fracasso escolar*. Universidade Federal de São Carlos, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- CRUICKSHANK, W.M. & JOHNSON, G.O. *A educação da criança e do jovem excepcional*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- DENARI, F.E. *Análise de critérios e procedimentos para a composição de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. Universidade Federal de São Carlos, 1984. (Dissertação de Mestrado).
- DUNN, L.M. *Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.
- FERREIRA, J.R. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- FONSECA, V. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FRANCO, M.L.P.B. *O que é análise de conteúdo*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1986. (Texto não publicado).
- KASSAR, M.C.M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus, 1995.
- KIRK, S.A. & GALLAGHER, J.J. *Educação da criança excepcional*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes (cap. 4), 1991.
- MARCONI, I.M. *Classe especial para deficiente mental: objetivos, condições de abertura e funcionamento, avaliação psicológica e caracterização da clientela escolar*. Universidade Federal de São Carlos, 1987. (Dissertação de Mestrado).
- MAZZOTTA, M.J.S. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1986.
- MELLO, G.N. *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. (7.ed.). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- MENDONÇA, H.M.L. *Uma tipologia do excepcional no contexto familiar e profissional de São Carlos*. Universidade Federal de São Carlos, 1990. (Dissertação de Mestrado).
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz/ EDUSP, 1984.
- ROBINSON, H.B. & ROBINSON, N.M. Retardamento mental. *Manual de Psicologia da Criança*, 10. São Paulo: EPU/EDUSP, 1975.
- SÁ, C.P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SPINK, M.J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. *Textos em Representações Sociais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VIAL, M. Os deficientes intelectuais. *Os maus alunos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. *Textos em representações sociais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Rec. 16/08/1999 - Aprov. 26/10/1999

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães é professora da Universidade Estadual do Ceará.

Maria da Piedade Resende da Costa é orientadora do PPG-EEs da Universidade Federal de São Carlos.

Correspondência
 Maria da Piedade Resende da Costa
 Rua Visconde de Inhaúma, 553/31 – Edifício Topázio
 Centro
 São Carlos-SP – CEP 13560-190.
