



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**COMPORTAMENTOS DE PLANEJAR ENSINO DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO DEFINIÇÃO DE SEU PAPEL NA  
ORGANIZAÇÃO**

**Jorgiana Baú**

**FLORIANÓPOLIS  
2005**

**COMPORTAMENTOS DE PLANEJAR ENSINO DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO DEFINIÇÃO DE SEU PAPEL NA  
ORGANIZAÇÃO**

**Jorgiana Baú**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Profa. Dra. Olga Mitsue Kubo.**

**FLORIANÓPOLIS  
2005**

*“Os bons aprendizes não temem, usualmente, estar errados. Reconhecem suas limitações e não sofrem trauma algum quando concluem que aquilo que acreditam não é aparentemente, válido. Por outras palavras, podem mudar de idéias. Mudar o caráter de sua mentalidade é o que o bom aprendiz está mais interessado em fazer”.*

*Postman e Weingartner*

*Dedico à direção e professoras da escola especial, por terem possibilitado a realização dessa pesquisa.*

## AGRADECIMENTOS

*UNOESC:*

*Pela possibilidade da realização de mais uma meta alcançada na minha vida!*

*Pai (Osmar), Mãe (Ivone), Irmãos (Morgana e Stefano):*

*Pela paciência e compreensão que só a família tem!*

*Dagmar:*

*Pela amizade, amor, e compreensão que só você tem!*

*Professora Dra. Olga Mitsue Kubo:*

*Pelas orientações, aprendizado e amizade que aos poucos foram descobertas!*

*Professor Dr. Silvio Paulo Botomé:*

*Por ter possibilitado novas descobertas sobre o ensinar, o que ajudou muito nas minhas descobertas sobre o meu ensinar!*

*Amigas (Maria Alice, Sônia, Bethy e Fernanda)*

*Pelas horas de aprendizado juntas e pelos laços de amizade!*

## SUMÁRIO

<b>Resumo</b>	
<i>Abstract</i>	
<b>1. <i>Ensino especial e as contribuições do conhecimento psicológico para formação de professores</i>.....</b>	<b>1</b>
1.1 “Deficiência”: do conceito baseado em inabilidades da pessoa à descoberta da função social da educação.....	1
1.2 Formar professores de Educação Especial: o que é necessário?.....	7
1.3 Descobertas e possibilidades de novos procedimentos de trabalho para pessoas com história de deficiência constituindo o “perfil” de formação do professor em educação especial.....	11
1.4 Ensinar e aprender: dois processos fundamentais na caracterização da função do professor.....	13
1.5 Objetivos de ensino como orientadores para o planejamento do ensino do professor de educação especial.....	16
<b>2. <b>Obtenção de dados para caracterizar o comportamento de planejar ensino de professoras de educação especial</b>.....</b>	<b>20</b>
Sujeitos.....	20
Características da escola de educação especial.....	20
Situação e ambiente.....	22
Equipamento e material.....	22
1. Entrevista.....	22
2. Registro das entrevistas.....	22
3. Transcrição das entrevistas.....	
Procedimento.....	23
1. Da seleção da instituição escolar e dos sujeitos.....	23
2. Contato com os sujeitos.....	23
3. Elaboração do instrumento de coleta de dados.....	24
4. Da entrevista com os sujeitos.....	25
5. Tratamento e análise dos dados.....	26

<b>3. Características dos professores e suas concepções sobre pessoas com história de deficiência.....</b>	<b>27</b>
3.1 Quem são as professoras de educação especial, suas concepções sobre pessoas com história de deficiência e o que consideram ser necessário para o trabalho com pessoas com necessidades especiais.....	27
3.2 Ser professora de educação especial: cuidar dos alunos ou ensiná-los?.....	39
<b>4. Concepções sobre ensinar e aprender de professores de educação especial...</b>	<b>44</b>
4.1 O que são processos de ensinar e aprender para professoras que atuam em educação especial.....	44
4.1.1 Transmitir “conteúdos” e “interiorizar conteúdos” como sinônimos de ensinar e aprender.....	51
4.2 O que os professores levam em conta para escolher o que ensinar e o que é ideal para promover aprendizagem.....	55
4.2.1 Necessidades e interesses do aluno como orientadores da escolha do que ensinar	
<b>5. Concepções sobre objetivos de ensino, planejamento do ensino e avaliação do ensino.....</b>	<b>69</b>
5.1 Objetivos e planejamento de ensino: concepções, função e critérios de formulação.....	69
5.1.1 Objetivos de ensino concebidos como intenções do professor e como atividades de ensino.....	75
5.2 Avaliação: o que o professor leva em consideração para avaliar e os recursos que utiliza.....	79
5.2.1 Avaliar como medida de desempenho alheia ao processo de ensinar e aprender.....	85
<b>6. Comportamentos do professor orientados por concepções equivocadas sobre sua função em uma organização de educação especial.....</b>	<b>91</b>
<b>Referências .....</b>	<b>96</b>
<b>Apêndice.....</b>	<b>101</b>
Apêndice1 Questionário.....	102

## RESUMO

Advogar a favor das incapacidades atribuídas ao insucesso na aprendizagem de alunos com história de deficiência é ser agente de uma educação conservadora. As necessidades do aprendizado efetivo do aluno remetem ao questionamento sobre as características necessárias para trabalhar com crianças especiais, sendo o professor mediador desse processo. Para tanto investigar, de que maneira o professor planeja o que vai ensinar, sobre “porque faz o que faz”, é relevante para identificar a relação entre o mediador e aprendiz. O aprendizado efetivo é condicionado a um planejamento do ensino que contenha requisitos necessários para transformar a realidade dos alunos, melhorar a qualidade nas relações do indivíduo no seu meio, caracterizando com isso o comportamento educacional do professor. Assim, foi objetivo do estudo verificar as características do comportamento de planejar do professor que atua junto a alunos com história de deficiência. Participaram 10 professoras que ministraram aulas para alunos de uma escola que atende crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Um roteiro de entrevista foi elaborado com base nas variáveis: características gerais do professor e comportamento de planejar do professor. Os dados coletados possibilitaram identificar que a necessidade que as professoras tem de prestar cuidados pessoais aos alunos da escola de educação especial dificulta o processo de ensinar e conseqüentemente o aprendizado dos alunos; as 10 professoras optaram por trabalhar em escola de educação especial por acaso ou por não haver vaga no ensino regular; as concepções das professoras sobre os processos de ensinar e aprender, na sua maioria, evidenciam a aprendizagem do aluno por “transmissão de conhecimento”; as concepções sobre objetivos de ensino fazem referência as atividades das professoras e não ao que os alunos efetivamente deveriam aprender. Tendo em vista os dados obtidos, é possível concluir que as concepções que as professoras apresentam sobre o processo de planejar o ensino, não é caracterizado pelo aspecto fundamental que define o processo de aprender - mudança de comportamento do aluno - o que pode comprometer a função educativa das professoras. Isto pode trazer como decorrências dificuldades para incluir a aluno com necessidades especiais não somente em classes regulares mas e principalmente incluí-lo socialmente.

**Palavras-chave: formação de professores; comportamento de ensinar; planejamento de ensino; educação especial.**

## *ABSTRACT*

Defend incapacity attributed to learning failure of students with deficiency history is to be agent of a traditional education. The needs of effective learning of the student refer to the inquiring about the needing characteristics to work with special children, being the teacher, the mediator of this process. In order to do so, investigate; in which way the teacher plans what he is going to teach, about “why he does what he does”, it is relevant to identify the relation between the mediator and the learner. The effective learning is condicionated to a teaching planning that contains needed qualification to transform the student reality, improve the quality in the individuals relation in its environment, characterizing, this way, the educational behavior of the teacher. The objective of this study was to verify the behavior characteristics of planning related to the teacher who works with students that have deficiency history. Participate 10 teachers that give classes to students of a school whose public are children and teenagers with special educative needs. An interview script was elaborated based on the variable: general characteristics of the teacher planning behavior. The collected data made possible to identify that the necessity the teachers have is to take personal care to the students on special education school difficulties the teaching process and also students learning, the 10 teachers opted by work in special education school by chance or because there were no vacancy on regular teaching and learning processes, most, evidence the studying learning by “Knowledge Transmission”; the conception about teaching objectives make reference to the teachers activities and not to what the students effectively should learn. Considering the collected data, it is possible to conclude that the conception presented by the teachers about the process of plan the teaching its not characterized by the main aspect that defines the learning processes: student behavior change – what may compromise the educative teacher function. This may bring as consequences difficulties to include the student with special needs not only in regular classes but, and, mainly include him socially.

**Key words: teacher formation; teaching behavior, teach planning, special education.**

## **ENSINO ESPECIAL E AS CONTRIBUIÇÕES DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A concepção de ensino à pessoas com história de deficiência é diferenciado da concepção que subjuga o ensino regular? Essa análise partiria do pressuposto de que a educação, já que é especial, deveria ser ampla e absoluta, considerando a pessoa integralmente e não apenas suas eventuais deficiências. No amplo conceito de “deficiência”, é preciso considerar quem é “deficiente”: a criança com características relacionadas à deficiência ou a sociedade que apresenta dificuldades para entender e integrá-las apropriadamente? Essa pergunta remete a várias outras que podem suscitar mais incapacidades pertinentes à sociedade, ao sistema educacional, que envolve a formação do professor e do professor em educação especial e a ação docente sobre o aluno para promover aprendizagens significativas. Remete a concepções sobre ensinar, aprender, planejar o ensino, objetivos de ensino, avaliação do ensino, entre outras. Ao se considerar o sistema educacional que envolve a formação do professor, em particular do professor de educação especial, torna-se relevante social e cientificamente a produção de conhecimento para responder à pergunta: quais são as características dos comportamentos de planejar ensino de professores de educação especial como definição de seu papel na organização?

### **1.1 “Deficiência”: do conceito baseado em inabilidades da pessoa à descoberta da função social da educação**

Responder a pergunta sobre quais são as características dos comportamentos de planejar ensino de para alunos com história de deficiência implica, a princípio, em redefinir os conceitos nucleares da educação especial. Essa redefinição conceitual sobre educação especial requer mudança na forma de pensar, nas percepções e comportamentos das pessoas que trabalham ou lidam com uma criança com história de deficiência. Para redefinir o conceito sobre educação especial, é importante retomar a história sobre a origem do conceito de deficiência mental e de que forma pessoas com algum tipo de deficiência eram consideradas e tratadas.

Os primeiros registros sobre pessoas com deficiência mental constam de dados anteriores à Idade Média. Nos raros documentos sobre o assunto nessa época, as pessoas com história de deficiência eram destinadas ao abandono, consideradas subumanas e, muitas vezes,

eliminadas. Com o evento do cristianismo, os que não possuíam “deficiência” muito acentuada conseguiram até sobreviver, dependendo dos seus familiares (Pessotti,1984, p.4).

Graças à doutrina cristã os deficientes começam a escapar do abandono ou da “exposição”, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser ao longo da Idade Média, “lês enfants du bom Dieu”, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias.

Na época da difusão do cristianismo, o “deficiente mental” era acolhido nos conventos e igrejas, pois havia ganhado alma. Assim sobrevivia, prestando pequenos serviços à igreja. Em 1325, é elaborada a primeira legislação sobre cuidados com deficientes mentais. Nessa lei, o termo “idiota” é introduzido pela primeira vez em documentos legais. A lei propiciava atendimento adequado aos deficientes mentais, condições confortáveis de vida, “seja por ter alma, por ter bens ou direitos de herança” (Pessotti,1984, p. 5). A visão cristã sobre o deficiente mental, enfatizado como servo de Deus, “l’ enfants du bom Dieu”, adquire significado ambíguo. Ao mesmo tempo em que essa “visão” cristã se manifestava protetora do deficiente mental, julgava-o também um “expiador de culpas alheias”. O estigma já se manifestava fortemente nessa época, “a rejeição se transforma na ambigüidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo” (Pessotti, 1984, p. 7).

Com o avanço científico, a compreensão da deficiência mental cede lugar à compreensão da loucura, sendo o critério de definição para loucura a ausência ou a carência do desempenho comportamental adequado. No período entre 1621 – 1675, Thomas Willis inaugura a “postura” organicista sobre deficiência mental. A idiotia e outras deficiências mentais, eram produtos de estruturas ou eventos neurais, começa a sobrepujar, pelo menos nos estratos mais cultos da sociedade, uma concepção demonológica ou fanática dos distúrbios, não mais por razões éticas ou humanitárias, mas em virtude de argumentos científicos (Pessotti, 1984). Pela primeira vez, há distinção entre o “deficiente mental” e o “doente mental”. Somente no “século XVIII surge a primeira instituição para abrigar” deficientes mentais, precisamente uma colônia agrícola na Bélgica” (Dickerson, 1981 citado por Pessotti, 1984, p.5).

Ao rever parte da história da evolução do conceito sobre deficiência mental até o século XVIII, é perceptível a necessidade de uma nova definição para ser possível uma educação integral e mais ampla do sujeito, invalidando assim o termo estigmatizador “deficiência”. O estigma, reforçado pelo preconceito, pela forma depreciativa de tratar pessoas com história de

deficiência seja no âmbito familiar ou no meio social mais amplo e educacional, são conseqüências de uma cultura permeada de concepções dualistas: ou o indivíduo é “normal” ou é “anormal”. Beyer (1999, p. 11-12), ao reforçar a existência desse tipo de concepção na sociedade afirma:

O homem seria Homem se não fosse surdo, se não fosse negro, se não fosse homossexual, etc. Nada mais absurdo. Não há nenhuma relação entre a deficiência e seus supostos derivados sociais diretos, pois estes não são uma conseqüência direta daquela, mas sim das formas e dos mecanismos em que estão organizados e de que dispõe as sociedades para não exercer restrições no acesso a papéis sociais e à cultura das pessoas, de todas as pessoas.

Para Beyer (1999), os processos que incluem o ser humano em uma cultura e o diferencia de acordo com suas habilidades estão intrinsecamente relacionados às formas de aprendizagem e ao sistema educacional. Essa afirmação demarca uma perspectiva sobre deficiência mental oposta aquela definida pela Associação Americana de Desenvolvimento Mental (AADM) que enfatiza uma característica do sujeito: “a condição na qual o cérebro está impedido de atingir um desenvolvimento adequado, dificultando a aprendizagem no indivíduo, privando-o de ajustamento social”(Fonseca, 1995, p. 43). “Além da unilateralidade de tal definição, que enquadra todas as desvantagens e possibilidades das pessoas supostamente deficientes a partir de um fator diferencial, pode-se levantar a objeção a respeito da pertinência de se correlacionar inteligência com QI” (Fonseca, 1995, p. 68).

Considerar o conceito de deficiência mental tal como definido pela AADM é considerar como o “deficiente mental” está “rotulado” em seu meio educacional e considerar os serviços de atendimento limitados a um meio que também é restrito. Os estímulos orientados e diferenciados para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio dos professores e da equipe que atuam no campo da educação especial ficam, dessa forma, deficitários. “A questão envolvendo os procedimentos de identificação da deficiência é uma temática crítica na Educação Especial. (...) O receio maior relacionado a esta questão é com o risco da formação de preconceitos sociais para com os portadores da deficiência” (Beyer, 1999, p. 70).

Assim como o termo “deficiência mental” foi coerente com as concepções vigentes entre os anos de 1970 a 1990, século XX, houve época em que o termo “excepcional” foi utilizado. Para justificar o uso do termo “excepcional”, foram feitas referências a várias outras denominações como “diminuídos”, “deficientes”, “retardados” ou “incapacitados”. A formação das diferentes concepções sobre fenômenos ou eventos que ocorrem nos grupos

sociais são, ao mesmo tempo, produto e determinantes das transformações de suas relações sociais. A crença em valores humanitários, a ampliação de condições democráticas e o desenvolvimento científico ocorridos nos últimos 10 anos do século XX e início de século XXI, possibilitaram alterar a definição de “deficiência mental” para o conceito de “pessoas com necessidades educacionais especiais”, na busca de formas menos estigmatizantes de tratar as pessoas nessas condições.

Para examinar mais detidamente o conceito de excepcionalidade, é necessário acompanhar o movimento histórico no qual ele surgiu. Nos Estados Unidos, o termo “excepcional” começou a ser mais largamente divulgado no pós-guerra. No Brasil, até a década de 1950, praticamente não se ouvia falar em educação de deficientes. O atendimento a deficientes iniciou no século XIX e foi a partir desse século, que a educação especial teve maior atenção dos órgãos do governo e das instituições educacionais. No ano de 1970 houve proliferação de instituições públicas e privadas de atendimento ao excepcional e a criação de órgãos normativos federais e estaduais. A ampliação da educação especial no Brasil, nessa década, ocorreu paralelamente à vigência do modelo de desenvolvimento econômico baseado na internacionalização da economia, obrigando o governo a ampliar a rede de ensino para atender à educação especial.

Para melhor visualizar a evolução histórica do conceito de deficiência, Coll e col. (1995, p. 8) apresentam, organizadas na Tabela 1.1, as diferentes denominações dadas as pessoas com algum tipo de deficiência ao longo de alguns anos do século XIX até 1981. O principal enfoque do exame feito por Coll e col. (1995), recai sobre a evolução da denominação da pessoa com deficiência mental: em 1886 chamados de “idiota” e em 1981 referidos como “crianças com dificuldades de aprendizagem”. A evolução dos termos desde o ano de 1886 possibilita perceber uma diminuição gradativa de palavras estigmatizadoras, que não permitiam diferenciar déficits específicos englobados em expressões genéricas.

As pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas, que eram produzidas no início do desenvolvimento, sendo dificilmente modificadas posteriormente. Esta concepção impulsionou um grande número de estudos que tinham por objetivo organizar em diferentes categorias todos os possíveis distúrbios que pudessem ser detectados. Ao longo dos anos, as categorias foram sendo modificadas, ampliadas e especializadas, mantendo-se, entretanto, este traço comum de que o distúrbio era um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção. (Coll e col., 1995, p. 7)

A favor do progresso na diferenciação das dificuldades especiais e dos termos em relação à “deficiência mental” que no século XIX, surgem duas implicações: a primeira tem relação com a necessidade de maior precisão dos testes de inteligência para melhor detectar os diferentes níveis de atraso mental, a segunda assinala o surgimento das escolas de educação especial, devido a conscientização sobre a ação educacional especial distinta da educação na escola regular.

**TABELA 1.1**  
**Diferentes denominações dadas as pessoas com algum tipo de deficiência do século XIX até 1981.**  
**Reproduzido de Coll e Col. (1995, P. 8)**

1886	1899	1913	1945	1962	1970	1981
Idiota	Idiota	Idiota	Subnormal Grave	Subnormal Grave	Subnormal Educável	Criança com dificuldades de aprendizagem
Imbecil	Imbecil	Imbecil Imbecil Moral		Psicopata		
	Cego	Cego	Cego Amblíope		Cego Amblíope	Cego Amblíope
	Surdo	Surdo	Surdo Hipoacústico	Hipoacústico	Surdo Hipoacústico	Surdo Hipoacústico
	Epilético	Epilético	Epilético		Epilético	Epilético
	<b>Deficiente</b>	<b>Deficiente Mental</b>	<b>Subnormal Educável</b>		<b>Subnormal Educável (leve ou moderado)</b>	<b>Criança com dificuldades de aprendizagem (leve ou moderado)</b>
			Inadaptado		Inadaptado Necessidades Educacionais Especiais	Inadaptado Alterado
		Deficiente Físico	Limitado Fisicamente Defeito na fala Delicado Diabético	Delicado	Limitado Fisicamente Defeito na fala Delicado	Limitado Fisicamente Defeito na fala Delicado Dislético ? Autista ?

Entre 1940 e 1950, começou a ser questionada a incurabilidade do indivíduo dito com deficiência mental por estudiosos da educação. Os testes de inteligência continuavam ainda tendo vigência; porém, com as descobertas que possibilitaram identificar influências sociais e culturais na determinação da deficiência, firmou-se que ela poderia estar sendo reforçada pela ausência de estimulação adequada, ou por processos de aprendizagem inadequados ou incorretos. Conceitos atribuídos às “causas endógenas”, como fatores biológicos, e “exógenas” como fatores ambientais (quedas, traumas perinatais etc.) para explicar os atrasos

mentais detectados, foram fundamentais para aumentar a compreensão sobre o que era percebido como possibilidades de deficiência e as possibilidades de sua superação conceitual e prática.

A partir de 1960, em especial na década de 1970, aconteceram modificações substanciais nas concepções sobre deficiência mental e sobre educação especial. Bueno (1993) enumerou as dez principais: 1. o sistema educacional pode favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência mental, considerando-o em relação a fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada; 2. a aprendizagem “abre caminhos” que levam ao desenvolvimento, graças a uma perspectiva mais interativa, na qual o indivíduo com deficiência é considerado pessoa com processos especiais, não devendo ser agrupado com indivíduos com deficiências semelhantes; 3. as possibilidades de aprendizagem aumentaram em função de novas metodologias de avaliação centradas nos auxílios necessários, ao invés de encontrar traços que categorizem o indivíduo em sua deficiência; 4. a maior qualificação de profissionais e professores especializados para a escola especial, o que impulsionou a busca de novos métodos de ensino; 5. a generalização das escolas regulares, que tiveram que aceitar alunos de diferentes capacidades e interesses levando à redimensionar a função de uma educação integradora e não segregadora; 6. a constatação de um número significativo de alunos com fracasso escolar o que levou a reavaliar os fatores sociais, culturais e educacionais e a repensar os limites entre a normalidade, o fracasso e a deficiência; 7. a elaboração de uma definição mais precisa dos objetivos em relação ao sistema educacional regular, considerando outras formas de escolarização, que objetivou a integração de alunos com deficiência, a heterogeneidade e a grande quantidade de alunos; 8. as várias experiências positivas e os dados concretos em relação à integração de alunos especiais, levaram à divulgação de projetos, o que criou um clima cada vez mais favorável à perspectiva de integração; 9. a constituição de sistemas paralelos de serviços interdisciplinares voluntários, próximos aos núcleos residenciais dos cidadãos e que envolvem a comunidade em serviços, deu relevância ao enfoque comunitário, diminuindo a diferenciação em relação a maioria; 10. a maior sensibilização social em favor da mudança de atitude, o que favoreceu as minorias étnicas, lingüísticas ou sociais.

Com as mudanças ocorridas e a nova maneira de entender a deficiência sob a perspectiva educacional, a expressão “necessidades educacionais especiais” acarretou alterações na forma de conceituar o currículo, na formação de professores, nos métodos de ensino, na responsabilidade das administrações educacionais e na integração do aluno com necessidades especiais. O conceito sobre pessoas com “necessidades educacionais especiais”

começou a ser modificado no Reino Unido na década de 1970, por uma comissão de especialistas em educação, com a finalidade de popularizar uma concepção diferente da educação especial. O novo conceito, “necessidades educacionais especiais”, foi integrado na legislação inglesa e aplicado no sistema educacional daquele país.

Em função da nova terminologia, “necessidades educacionais especiais”, criada no Reino Unido na década de 1970, a ênfase não recai mais nas dificuldades do indivíduo, mas na capacidade do sistema educacional em oferecer resposta às necessidades dele. Assim considerado, a tarefa de quem educa é muito mais abrangente do que encontrar traços que situem alunos dentro de uma categoria de deficiência. O desafio passou a ser o conhecimento das possibilidades de desenvolver as crianças com necessidades educacionais especiais, no sentido de descobrir a possibilidade de sua aprendizagem.

Tendo em vista o resumo histórico das mudanças que ocorreram com a concepção sobre deficiência mental e como pessoas que a apresentavam eram tratadas, atualmente, considerar pessoas com necessidades educativas especiais tem como decorrência, além das alterações da concepção sobre deficiência mental, mais um aspecto à considerar, o de integrar essa pessoa ao sistema educacional comum, ampliando os limites usuais da Educação Especial demarcados até os anos finais do século XX. Para que sejam ampliadas as condições de compreensão nesse âmbito de atuação educacional, é importante levar em conta o sistema educacional em especial, no que se refere à formação de professores.

## **1.2 Formar professores de Educação Especial: o que é necessário?**

Alguns estudos que se referem ao conhecimento sobre educação, tem possibilitado demonstrar os sucessivos fracassos a que tem sido exposta a educação brasileira. Autores como, Postman e Weingartner (1971), Skinner (1972), Botomé (1977), Duran (1981), Botomé e Paviani (1993) analisam as tentativas realizadas no sentido de melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem no contexto educacional, sejam eles em níveis mais elementares, em que há uma aproximação entre conhecimentos e habilidades básicas, em nível de graduação, em que os programas de ensino necessitariam corresponder a aspectos da realidade em que os futuros profissionais vão lidar, e no âmbito da pós-graduação, em que a necessidade é dada pela falta de produção de conhecimento necessário à atuação dos profissionais nos diferentes contextos e, em especial, no contexto educacional.

Nesse sentido, qual é o papel da educação na sociedade? Em que consiste o conhecimento adequado para educar pessoas? Para Botomé (1981, p.21), “conhecimento

deveria ser a matéria-prima para a geração de novas formas de agir na sociedade, mas depende da capacidade de transformar esse conhecimento em comportamentos significativos para realizar as modificações sociais de valor, de interesse ou necessárias para a desejada melhoria das condições de vida existentes”. A dificuldade em formar profissionais que fazem uso do conhecimento como meio transformador da realidade de quem estão educando, remete, à identificação das causas de fracassos como: a má-formação dos profissionais da educação; a desvalorização da profissão de professor a conseqüente baixa remuneração de suas atividades e o pouco investimento em programas de educação continuada para os professores.

Demo (1992) considera que um dos fatores mais importantes para a qualidade da educação é a formação de professores. Marques (2000) ao fazer referência a pesquisa realizada por Demo (1992), enfatiza que o autor, ao argumentar sobre os altos índices de evasão verificados no Brasil, atribuiu o fato, em parte, aos baixos teores qualitativos do sistema educacional, e em especial, à má-formação de professores atuantes. A pesquisa realizada por Demo (1992) possibilita ainda, concluir que as crianças pobres e culturalmente indigentes aproveitam precariamente os “frutos” do sistema educativo, em função, principalmente, da má-qualificação dos professores. Critica, por fim, a concepção das instituições responsáveis pela formação de professores, especialmente o arcaísmo de seus currículos, baseados principalmente na reprodução do conhecimento, sem valorizar a investigação e a produção do conhecimento por parte dos alunos. Nesse sentido, autores como Botomé e Paviani (1993) constatam que a educação e o ensino foram vistos como meios e lugares apropriados para “transmitir” o conhecimento, o que reduz o ensino a “conteúdos” repassados de um recipiente para outro.

Duran (1981 citado por Botomé, 1981) nomeia o problema educacional como “crise de conhecimento” e informa que para compreender a crise é necessário planejá-la e executá-la, a fim de esclarecer a importância de identificar sobre quais aspectos ou dimensões do fenômeno educação é necessário intervir, no intuito de preparar a população para melhorar suas condições de vida. Os problemas educacionais advindos do processo educacional, ficam agravados diante das constatações, os professores desempenham suas atividades a partir da precária formação recebida nos cursos superiores. As dificuldades educacionais estão presentes em todos os níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o ensino superior. Segundo Marques (2000), a situação fica ainda mais difícil quando a discussão sobre a realidade educacional é relacionada a educar com qualidade e com competência os alunos que se afastam, por motivos diversos, dos padrões de normalidade construídos e consagrados na sociedade. Diante das constatações sobre a qualificação profissional dos professores, a crise

de conhecimento e o sistema educacional deficitário, como ficam as professoras que atuam com crianças com história de deficiência, ante as dificuldades de capacitação docente? Como é o fazer pedagógico em escolas especiais?

Marques (2000), em sua tese de doutorado, investigou sobre concepções e práticas pedagógicas do professor de alunos com deficiência mental. Uma das constatações da autora é que os professores da educação especial, por serem herdeiros do mesmo legado educacional e oriundos das mesmas instituições formadoras de recursos humanos para a educação, enfrentam dificuldades similares aos seus colegas de profissão, independente dos alunos com os quais trabalham.

Como objetivos do estudo, Marques (2000) delimitou: compreender e analisar o discurso de professores de alunos com deficiência mental; analisar as diferentes perspectivas psicológicas que constituíam o discurso dos professores e explicar como eram interpretados o fazer dos professores que determinavam a relação do professor de alunos com deficiência mental e os alunos, bem como a relação do aluno e o “saber adquirido” no processo de ensino-aprendizagem. Como procedimento para atingir os objetivos, a autora fez uso da análise do discurso. A pesquisadora entrevistou professoras do ensino regular que atendiam a turmas regulares, alunos com alguma deficiência e professoras que atuavam especificamente em escolas de educação especial. A autora utilizou também recurso audiovisual para a filmagem de algumas aulas. Resumidamente as conclusões foram: as idéias de desenvolvimento e de percepção do educando para o exercício da cidadania e para a qualificação para o mercado de trabalho norteiam a prática pedagógica das professoras; as concepções das professoras sobre a deficiência estavam historicamente “cristalizadas”, bem como as concepções sobre os processos de desenvolvimento, e de aprendizagem que estiveram presentes nos discursos das professoras. Essas concepções refletiam-se igualmente no conceito sobre inserção do aluno com deficiência mental no ensino regular dessas professoras. As professoras do ensino especial fizeram cursos de formação inicial e continuada, que dicotomizavam a teoria e a prática educacionais; o discurso das professoras de alunos com deficiência mental sobre os processos de aprendizagem e sua inter-relação com os alunos, tiveram como referência o *déficit* biológico como dificultador do processo de ensino.

Considerando que, os professores de educação especial enfrentam as mesmas dificuldades dos professores que atuam com alunos sem história de deficiência (Marques, 2000), autores como (Mantoan, 2001; Bueno, 1994; Nunes e Ferreira, 1994) contribuem com essa consideração ao salientar que a classe profissional de professores tem uma formação

calcada no reprodutivismo e na mera transmissão do conhecimento. Para completar, autores como Mazzotta (1993), Fonseca (1995) e Carvalho (1997) enfatizam que os professores de educação especial recebem baixos salários e são desvalorizados profissionalmente, embora sejam reconhecidos como abnegados guardiões de “crianças-problemas”.

Na perspectiva de que ensinar pessoas com história de deficiência é possível e que pessoas com história de deficiência aprendem, Da Ros (2002), na sua pesquisa de doutorado, relata o uso dos programas desenvolvidos por Feuerstein (1950 a 1963) para promover aprendizagens complexas em oito alunos com história de deficiência. Da Ros (2002, p.31), enfatiza que “a transmissão cultural é entendida pelo mediador como um processo grupal no qual são mediados significados históricos e o presente representa uma possibilidade de ressignificação da história, da humanidade em sua totalidade e do homem em particular”.

Para Da Ros (2002), é fundamental que o educador tenha claro nos seus objetivos para ensinar a intencionalidade dessa ação, incutindo significado, não apenas sensorio-perceptivo e episódico, mas que vise tornar o aluno um co-participante do processo de aprendizagem. A modificabilidade entendida como potencial de desenvolvimento cognitivo da criança com história de deficiência, é portanto, condição fundamental à adaptação de pessoas com história de deficiência. Há que destacar a importância das reações à ação de um estímulo do meio e a elaboração permeada por determinadas significações. A modificabilidade supõe movimento e é definida como construção mediada, em que o sujeito, consciente de seu próprio processo de transformação, não responde aos estímulos de forma automática. A modificabilidade depende da mediação exercida com a finalidade baseada nas relações culturais. A “síndrome de privação cultural” pode ser construída no ambiente familiar. Essa síndrome pode produzir as funções cognitivas deficientes, que acontecem sempre que os produtos essenciais de uma cultura não são “transmitidos” corretamente a um indivíduo ou a um grupo e nem mediados.

Como referencial à formação de professores, em relação ao planejamento de ensino, aos objetivos de ensino, aos processos de ensinar e aprender e à avaliação, Zanotto (2000) faz referência à análise do comportamento, “à luz” das obras de Skinner, como contribuição para formação de professores. Em todos os capítulos do livro, estão enfatizados, além da contribuição skinneriana sobre a formação de professores, de onde o professor deve partir, respeitando o repertório dos alunos, quais condições precisam ser criadas para ensinar, quando e o que deve ser avaliado, desde que a avaliação seja considerada como *feedback* para o replanejamento da educação, e a proposta de um programa de formação de professores a partir da proposta skinneriana.

Tendo em vista algumas das pesquisas realizadas (Mazzotta, 1993; Bueno, 1994; Nunes e Ferreira, 1994; Fonseca, 1995; Carvalho, 1997; Marques, 2000; Zanotto, 2000; Mantoan 2001 e Da Ros, 2002) sobre o fazer pedagógico de professores de alunos com história de deficiência, o que de fato caracteriza a atuação docente para que ocorra aprendizagem significativas em alunos com história de deficiência? Quais são os procedimentos de trabalho adequados para ensinar? Em que consiste os procedimentos? Para além da escola ideal, é preciso construir escolas necessárias e reais, em que a atuação docente seja regida pelo conhecimento que proporcione comportamentos significativos dos alunos para atuarem na sociedade em que vivem.

### **1.3 Descobertas e possibilidades de novos procedimentos de trabalho para pessoas com história de deficiência constituindo o “perfil” de formação do professor em educação especial**

A função do professor como promotor de ensino necessita estar pautada sobretudo na clareza sobre o que são os processos de ensinar e aprender e sobre o que é um objetivo de ensino. Para autores como Botomé (1981), Zanotto (2000), Botomé e Kubo (2001), as funções que possibilitam a orientação adequada do ensino, referem-se à explicitação de objetivos de ensino definidos pelos comportamentos significativos de quem necessita aprendê-los para uma atuação profissional socialmente relevante.

Advogar a favor das incapacidades atribuídas ao insucesso na aprendizagem de alunos tidos como deficientes é ser agente de uma educação conservadora, em que as funções que possibilitam orientar adequadamente o ensino não são levadas em consideração. A criança ou o jovem deficiente possui potencial para mudanças, modificando progressivamente sua capacidade para maior interação com o meio, a partir de seu repertório inicial. Segundo Coll e Col. (1995, p.218), “os objetivos básicos que o sistema educacional promove são iguais para todos os alunos: favorecer seu desenvolvimento pessoal, emocional, intelectual, lingüístico e social”.

Reagir a uma educação conservadora requer avaliar necessariamente a qualidade da formação do educador. Segundo Cartolano(1998), é fato histórico na sociedade cativar tradições culturais de práticas discriminatórias da educação especial, pois ela não tem constituído como parte do “conteúdo” curricular de formação do educador. Na maioria das vezes, é vista como uma formação especial reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos “deficientes”. As decorrências da má-formação, em função da não-inclusão do ensino

especial no currículo de formação do educador, são um planejamento de ensino, elaboração de objetivos de ensino, avaliação do processo ensino-aprendizagem para pessoas com história de deficiência insuficientes para a atuação profissional condizente com a realidade educacional dos alunos.

A falta de orientação específica à professores que atuam na educação especial, ou seja, o trabalho exato que necessita ser focado como objetivo de ensino para o aluno é assunto discutido por Botomé (1981). Para esse autor, é necessário “descrever” objetivos que especifiquem o que o aluno deverá ser capaz de fazer e não somente o que o professor pretende ensinar ao aluno. Para o aprendizado do aluno, Botomé (1981) considera três características básicas que o professor precisa considerar: 1ª a situação diante da qual o aprendiz deve ser capaz de apresentar um determinado desempenho; 2ª o desempenho que o aluno deve ser capaz de apresentar nessa situação; 3ª a situação decorrente do desempenho do aluno que aumentaria a probabilidade de sucesso do aprendiz.

As características para o aprendizado efetivo possibilitam questionar as capacidades necessárias aos professores para trabalhar com crianças especiais. Como o professor planeja o que ele vai ensinar e de que maneira ele percebe no aluno a aprendizagem? Nesse sentido, é importante refletir crítica e aprofundadamente sobre a ação docente para “concretizar” mudanças no processo educacional. A atuação do professor de educação especial necessita visar a formação e não ao adestramento do aluno, promover a participação do aluno, como um sujeito social, com direitos e deveres, bem como o desenvolvimento de capacidades individuais e grupais, hábitos, herança cultural, social e familiar.

É fundamental saber até que ponto o sistema educacional das escolas especiais fornece o amparo necessário para que os professores possam orientar adequadamente a aprendizagem de alunos com deficiência mental. Requer, dessa forma, que as escolas estejam adequadas para atender a casos específicos não detendo-se apenas nas atividades de vida diária de seus alunos, direcionada apenas à deficiência (fatores endógenos como herança genética, anomalias cromossômicas e privações diversas do meio ambiente), mas sim nos objetivos de ensino. Para Botomé (1977), atividades de ensino são oportunidades que o aprendiz tem de desenvolver ou treinar sua capacidade de realizar um determinado objetivo e não o objetivo em si.

Os alunos das escolas especiais precisam contar com educadores que procurem estabelecer um processo de mudança comportamental como objeto da aprendizagem. Talvez os professores precisem, por meio das avaliações em suas aulas, avaliar a sua própria prática pedagógica e então interagir com o aluno em função da defasagem apresentada por ele. A

avaliação concebida como parte do processo de ensino para intervir sobre o desempenho do aluno e não somente para medir o desempenho, o repertório ou a capacidade dele (Botomé e Rizzon, 1997), possibilitará ao professor verificar quais informações e quanto delas o aprendiz consegue transformar em condutas concretas diante das situações com que se defronta ou se defrontará (Botomé, 1981).

A formação do educador para atender às necessidades dos alunos com dificuldades educacionais especiais necessita ser a meta da capacitação profissional. O professor, é entendido como responsável por definir um conhecimento mínimo, que necessitaria ser ensinado a todas as crianças. Não há, portanto, maiores questionamentos quanto ao conhecimento teórico do professor e em que dimensão os professores não são apenas repassadores de conceitos ou quantos estão realmente preocupados em intervir no processo de aprendizagem. Para Botomé e Kubo (2001,p.143), a relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar. Nesse sentido, “repassar conteúdos”, não caracteriza o aprendizado como decorrência do ensino do professor, pois não fica claro ao professor o que fazer para gerar mudanças nos alunos e não fica claro que meio pode ser utilizado para que ocorra mudança (Skinner, 1972).

Embora, os professores parecem assumir responsabilidades limitadas pelo “ensino” por meio do “repassar de conteúdos”, o que estimula pouco para a construção do conhecimento, acarretando assim um número cada vez maior de alunos com deficiência que não extrapolam os conceitos e os novos significados do aprender, que são sinônimos de transformar e de transformar-se. A proposta pedagógica necessita conter um bom planejamento, com objetivos de ensino elaborados para a realidade do aprendiz. O “papel” do professor é fundamental no sentido de prover o meio escolar das condições de motivação, curiosidade e concentração, bem como das condições viáveis de aprendizagem, a partir da execução de atividades de ensino elaboradas segundo objetivos de ensino que propiciam comportamentos de valor aos alunos, sejam eles denominados com necessidades educacionais especiais ou não.

#### **1.4 Ensinar e aprender: dois processos fundamentais na caracterização da função do professor**

O processo ensino-aprendizagem é um nome para um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos segundo (Botomé e Kubo 2001, p. 133). Afirmar que o ensino e a aprendizagem é um complexo de interações comportamentais significa que

ensinar e aprender são processos comportamentais que não funcionam separadamente e são constituídos por múltiplos componentes em interação. Nesse sentido, o conceito de comportamento é crucial para o entendimento dos processos ensinar e aprender e da relação entre eles.

A possibilidade da explicação sobre comportamento humano fica restrita a qual tipo de explicação a ser aceita. Um dos maiores problemas sobre o conceito de comportamento está na terminologia utilizada, sendo que um desses problemas está na antiga e simplista noção de que a determinação dos fenômenos acontece por meio de uma relação simples de causa-e-efeito (Botomé, 2001). Skinner (1972) salienta que “causa” e “efeito” tem significados muito além do que os cientistas querem dizer e que não são mais usados em ciência, pois relação de “causa e efeito” transforma-se em uma relação funcional. Para demonstrar que relação de “causa e efeito” se transforma em relação funcional Botomé (2001, p. 32) citando Skinner (1974, p 21) diz que “queremos saber porque os homens se comportam de maneira como o fazem. Qualquer condição ou evento que tenha algum efeito demonstrável sobre o comportamento, deve ser considerado...descobrimo e provando essas “causas” poderemos prever o comportamento”.

A mudança da expressão de “causa e efeito” para relação funcional implica na consideração de que não há um único e simples determinante (causa) para cada evento (efeito) e sim vários possíveis determinantes para um mesmo evento (Botomé, 2001). Os eventos ou condições que interferem no comportamento humano podem ser muitos, bem como a possibilidade de haver fatores desconhecidos que também interferem, sendo que cada evento interage com os outros. Nesse sentido, a probabilidade de um “efeito” fica relativa considerando o número de fatores, interações etc. que podem acontecer pois, estímulos e respostas não são únicos e variam a todo momento. Segundo Botomé (2001, p 32) a substituição de de “relação de causa e efeito” por “relação funcional” não significa apenas uma mudança de expressão. Ela implica na consideração de que não há um único e simples determinante (“causa”) para cada evento (“efeito”) e sim vários possíveis determinantes para um mesmo evento”.

O conceito de comportamento tem sido aperfeiçoado desde as primeiras descobertas realizadas pelo fisiologista Pavlov (fim do séc. XIX e início do séc. XX). Skinner (1938-1969), Schick (1971) e Catania (1973) foram alguns dos autores que mais contribuíram para a análise de comportamento, sendo que Botomé (2001) sistematiza as principais contribuições, avanços e problemas que esses autores pesquisaram. Botomé (2001) examina a noção de

comportamento que tem orientado os profissionais de Psicologia com base nos conhecimentos produzidos pela Análise Experimental do Comportamento.

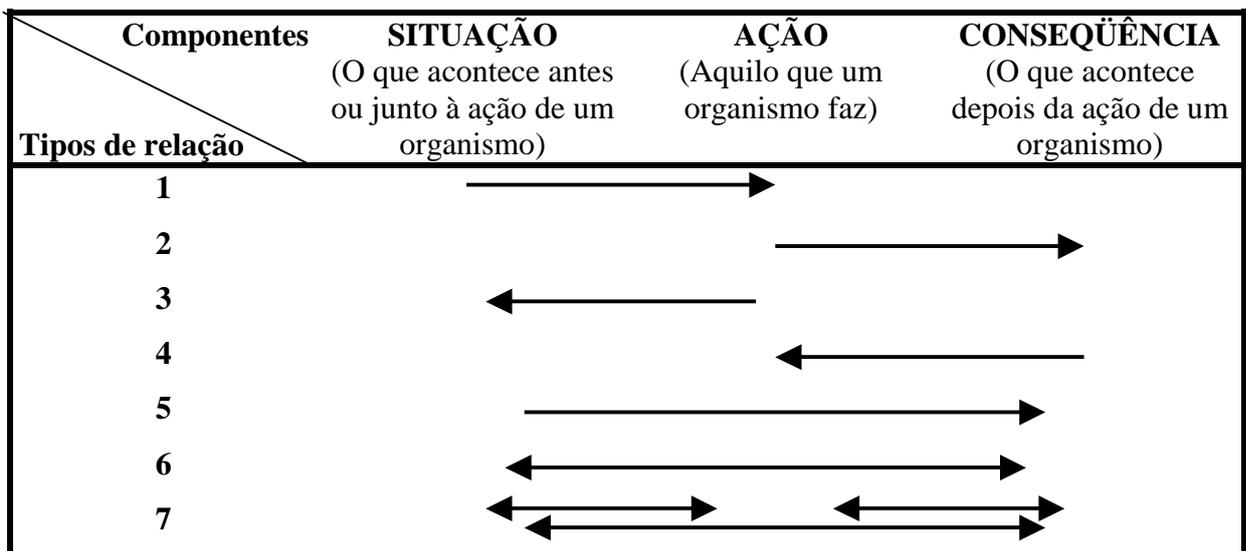
A noção de comportamento para a Análise Experimental do Comportamento, é fenômeno psicológico por excelência, pois o homem é um organismo vivo em contínua interação com o meio. Ao comporta-se, ele transforma o mundo e a si. Nesse sentido, o fenômeno que cabe à Psicologia investigar e sobre o qual deve intervir profissionalmente é o comportamento de organismos (Skinner, 1972; Botomé, 1981; Botomé e Kubo, 2001; Bock e Col. 2002;).

Comportamento é definido como sendo a relação entre a ação do organismo e o meio em que ele realiza uma determinada ação (Botomé, 2001). Para compreender cada comportamento como tal é necessário que seja analisado por meio da explicitação de seus componentes e das relações estabelecidas entre esses componentes. Os componentes que fazem parte de um comportamento são, respectivamente, a situação, a ação e a consequência e estão representados esquematicamente na Figura 1.2 com as possíveis relações entre eles (Botomé, 2001). Os termos situação e consequência referem – se ao ambiente no qual ocorre a ação do organismo. Tudo o que acontece antes da ação ou junto a ela – situação – é considerado ambiente, o que acontece depois, de modo imediato ou não a essa ação, é chamado de consequência. A ação (aquilo que um organismo faz), são respostas ou atividades que o organismo é capaz de apresentar e é usual ser expressa por verbos na forma infinitiva. Na Figura 1.2, os números em ordem crescente indicam uma possível ênfase que um verbo pode destacar ao designar um comportamento. A representação feita sob o número sete sintetiza o processo de inter-relação ou interação que os componentes de um comportamento assumem em uma determinada circunstância Botomé (2001).

Com a compreensão do conceito comportamento como a relação entre o que um organismo faz e o meio em que faz, surgem novos conceitos que explicitam a relação entre o ensinar e aprender. Os substantivos “ensino” e “aprendizagem”, utilizados de forma freqüente no meio educacional, muito raramente referem-se a um “processo”, e sim a “coisas estáticas” ou fixas. A menção aos dois substantivos sequer lembram dois processos independentes ou separados. Dessa forma, é melhor usar verbos para referir-se a esse processo, principalmente no caso de ensinar, pois conforme Skinner (1972), Zanotto (2000), Botomé e Kubo (2001) é possível aprender sem professor.

O comportamento de ensinar faz referência ao que é mais crítico na relação entre professor e aluno. É o efeito do que o professor faz sobre a aprendizagem do aluno que define o que é ensinar. Portanto, o professor não pode dizer que ensinou se não houve a

aprendizagem efetivamente. Para Botomé e Kubo (2001, p.143), “a relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar. Nesse sentido, ensinar é nome da relação entre o que um professor faz e a aprendizagem do aluno”. Então, o que caracteriza o processo de aprender? O que caracteriza a aprendizagem efetiva do aluno é a sua mudança de comportamento, ou seja, não apenas o que o aluno faz, mas suas relações com o meio é que evidenciam o que de fato ele está produzindo de transformação nesse meio (Botomé e Kubo, 2001, p. 144).



**FIGURA 1.1-Diferentes tipos de relações básicas entre os três tipos de componentes de um comportamento. Reproduzido de (Botomé, 2001, p.701).**

Como definir o que o aluno necessita aprender? Em que o professor precisa sustentar o processo de ensinar? Existe estreita relação entre ensinar e aprender, o que caracteriza interdependência entre esses dois processos. Nesse sentido, o que constitui o “elo de ligação” mais importante entre ensinar e aprender são os objetivos de ensino, que expressam o que um aluno necessita aprender.

### **1.5 Objetivos de ensino como orientadores para o planejamento do ensino do professor de educação especial**

É essencial que o professor tenha clareza sobre o que são objetivos de ensino para planejar suas ações. Conforme o comportamento de ensinar do professor progride, o melhoramento da prática educacional ocorre mais sistematicamente. Para Booth (1996, p. 39), “ensinar é transformar o conhecimento produzido em comportamentos humanos significativos para a sociedade. É construir capacidade de ação das pessoas para interferirem

adequadamente na realidade social”. Os objetivos do ensino, melhor elaborados, estão direcionados à realidade em relação a qual o aprendiz necessitará estar apto para lidar com ela. Com base nisso, o ensino precisa ser planejado a partir da especificação do que se quer obter e do que o aluno precisará lidar (Botomé 1981).

É relevante que o professor tenha clareza sobre o porquê faz o que faz para daí decidir sobre outros aspectos envolvidos no processo de ensinar e aprender. “Quando o professor tem clareza sobre o que quer que seus alunos sejam capazes de fazer, pode mais facilmente selecionar as situações de realidade, cujas atividades o professor deve planejar” (Booth, 1996, p. 27). A relação entre o facilitador e o aprendiz caracteriza a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem. O planejamento do ensino a ser ministrado precisa conter requisitos necessários para fazer com que os alunos transformem a realidade, melhorando a qualidade das relações do indivíduo no seu meio. Não basta ao professor planejar apenas os “conteúdos” que queira repassar aos alunos se não tiver claro os objetivos que quer alcançar com esses conteúdos.

Proporcionar instrumentos para que o aluno modifique sua própria realidade requer do professor conhecimento sobre o que significa planejar objetivos de ensino que especifiquem qual o comportamento final esperado que caracterize a atuação do aluno como profissional formado. Para entender o que o professor deve elaborar como objetivos de ensino, que demonstrem o que ele deverá obter na interação com o aluno, Botomé (1981), em um estudo sobre os objetivos de ensino formulados a partir das concepções encontradas na literatura, revelou as características das classes de respostas (o que o organismo faz) contidas nesses objetivos de ensino; as condições diante das quais os aprendizes deveriam apresentar as classes de respostas e os critérios de desempenho que tornariam as classes de respostas dos aprendizes evidências de aprendizagem.

Outro aspecto relacionado as características de objetivos de ensino destacado por Botomé (1981) refere-se aos “falsos objetivos de ensino”. O autor destaca que alguns dos problemas na formulação de objetivos de ensino está em confundi-los com 1. itens de conteúdo, pois não especificam o que se quer como resultado do ensino e são meios ou instrumentos para auxiliar o aluno a ser capaz de fazer algo com esses conteúdos ou a partir deles, mantendo o aluno como aprendiz passivo e não como agente transformador da realidade que irá atuar; 2. intenções do professor, que não especificam o que os alunos precisarão fazer, pois enfatizam o que o professor deseja ou almeja; 3. ações ou atividades dos professores que são meios e não fins de ensino, pois explicitam apenas o que o professor vai fazer nas atividades de ensino e não o “fim” da atividade ; 4. descrição apenas de ações dos

aprendizes sem explicitar o contexto em que o aluno irá atuar; 5. atividades de ensino que se referem às atividades do aluno em situações de ensino e não ao que ele necessita ser capaz de fazer depois de formado; 6. elaborar objetivos de ensino de maneira que o aluno demonstre domínio das informações a partir do que sempre foi feito ou usado no ensino.

Confundir objetivos de ensino com atividades de ensino, é um aspecto importante na análise dos objetivos de ensino. Botomé (1977) destaca no texto em que faz distinção entre atividades de ensino e objetivos comportamentais de ensino que é provável que a maioria dos professores, confundem objetivo com a atividade de ensino que propõem. Atividades de ensino são consideradas oportunidades que o aprendiz tem para desenvolver ou treinar sua capacidade de realizar um objetivo já formulado. Botomé (1981), ao definir objetivos de ensino em termos comportamentais, argumenta que objetivos comportamentais de ensino são aqueles que especificam as condições de desempenho do aluno, o que o aprendiz precisa ser capaz de fazer a partir de um estímulo com desempenho satisfatório.

Para verificar se o desempenho é satisfatório em relação a um objetivo de ensino, não basta verificar as respostas do aluno. Segundo Botomé (1977, p.9) “precisamos verificar se elas ocorrem em determinadas condições de estímulo e se conseguem se manter sem o controle de contingências acadêmicas ou sociais vinculadas apenas às situações de ensino”. Botomé e Rizzon (1997), em artigo intitulado “Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação”, afirmam que a avaliação escolar necessita ser mais uma condição de ensino a ser utilizada para ensinar e não apenas mais uma medida de desempenho. Dessa forma, a avaliação é considerada parte do próprio ensino. Ainda para Botomé e Rizzon (1997, p. 19), aprender a verificar a adequação do próprio desempenho é algo que precisa ser considerado parte do processo de aprender e, conseqüentemente do processo de ensinar.

Kubo e Botomé (2001) elencam três características do professor ao ensinar. Em primeiro lugar ele necessita, conhecer a realidade do aluno para a qual ele precisará estar apto a lidar, ou seja, a relação entre o fazer do aluno e a realidade do mesmo; o segundo refere-se ao que o aluno deveria estar apto a realizar quando aprender segundo os objetivos do professor; em terceiro, o comportamento de ensinar: o professor precisará observar as características do aprendiz, o que orientará o professor em suas estratégias para melhor ensinar o que está definido como objetivos de ensino.

Tendo em vista as três características explicitadas por Botomé e Kubo (2001), e o comportamento de ensinar do professor no processo de aprendizagem de alunos com história de deficiência, fica elencado um amplo conjunto de variáveis que possibilita ampliar o

conhecimento sobre o comportamento de ensinar do professor para contribuir com novas concepções de ensino-aprendizagem na educação especializada a crianças e jovens com necessidades educativas especiais. A partir desse conhecimento prévio, visando novas concepções dessa prática pedagógica: quais são as características dos comportamentos de planejar ensino de professores de educação especial como definição de seu papel na organização?

## OBTENÇÃO DE DADOS PARA CARACTERIZAR O COMPORTAMENTO DE PLANEJAR ENSINO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

### Sujeitos

Foram sujeitos 10 professoras com idade entre 25 e 51 anos que trabalhavam com alunos da educação infantil e ensino fundamental de uma escola de educação especial localizada em um município no meio oeste de Santa Catarina.

### Características da Escola de Educação Especial

A escola de educação especial onde atuavam as professoras estava localizada em uma cidade de médio porte no oeste do Estado de Santa Catarina, cujo objetivo, era a educação escolar voltada à prática da cidadania. A escola especial oferecia atendimento em regime de internato e semi-internato à 170 alunos matriculados com história de deficiência do nascimento a idade adulta por meio de educação infantil, ensino fundamental e educação profissional – educação e trabalho, no ano de 2004. Na Tabela 2.1 estão apresentados dados sobre composição das equipes técnico-administrativas e docente da escola de educação especial no mesmo ano.

**TABELA 2.1**  
**COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES TÉCNICO ADMINISTRATIVOS E DOCENTE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

<b>PROF. COM FUNÇÃO ADM.</b>	<b>EQUIPE TÉCNICA DE ATEND. ESPEC.</b>	<b>EQUIPE PROFES. FUNÇÃO DOCENTE</b>	<b>EQUIPE DE APOIO</b>
Uma diretora	Uma psicóloga	13 professores	Duas cozinheiras
Uma secretária	Um fisioterapeuta		Duas serventes
Duas orientadoras pedagógicas	Uma fonoaudióloga		Um motorista
	Uma assistente social		Um monitor de oficinas
			Um auxiliar de transportes
			Um auxiliar de carpinteiro
			Um atendente para o transp.

A criação da escola especial teve início em 1970 por uma professora que, após participar de um curso para surdos, obteve incentivo por parte da Secretaria de Educação do município onde estava localizada a escola especial e por parte do Diretor da Fundação Catarinense de Educação Especial que vinha incentivando a criação de novas escolas de educação especial em Santa Catarina.

A escola de educação especial foi fundada em 27 de abril de 1970 por um grupo de senhoras voluntárias da sociedade, por autoridades do município e por pais de pessoas com história de deficiência, sendo lavrada a Ata de Fundação. Nela constava que a finalidade da escola era promover o bem estar e ajustamento social das pessoas com história de deficiência da todas as idades. Ainda no ano de 1970, a escola especial foi registrada como pessoa jurídica de direito privado.

Em abril de 1972, foram iniciadas as atividades da escola especial (dois anos após a ata ter sido lavrada), sendo a primeira sala de aula cedida por uma escola de ensino regular pública do município, com três professoras que atendiam a oito alunos deficientes mentais e quatro deficientes auditivos.

Em novembro de 1974, houve reforma no estatuto, sendo mudado o nome da escola especial e a sociedade para civil de caráter assistencial, sem fins lucrativos, com objetivo de promover o bem-estar e o ajustamento geral das pessoas com história de deficiência.

Com o aumento do número de alunos no ano de 1977, a escola especial obteve prédio próprio para o funcionamento. Ele foi construído por meio de donativos da comunidade do município e por meio de campanhas. Em função de uma perspectiva segregadora que se tinha do atendimento a pessoas com história de deficiência, o terreno doado para a construção da escola especial era afastado do centro da cidade. A primeira ala foi construída sob orientação do INSS que tinha como objetivo o tratamento clínico.

Em 1978, a escola especial iniciou atendimento a 38 alunos com história de deficiência, com oito salas de aula, uma diretora, três professoras, uma psicóloga, uma assistente social e dois médicos, com atendimento direcionado para a compreensão clínica assistencialista.

Os alunos da escola especial necessitavam, no que se referia a educação, de treinamento quanto aos aspectos relacionados à vida: a educação estava voltada para ações como engatinhar, andar, correr entre outras, com acentuado caráter patológico e medicamentoso, com supervisão de uma equipe da Legião Brasileira de Assistência que mantinha convênio com a escola especial

para o pagamento dos técnicos. A equipe pedagógica da escola especial recebia assessoramento técnico da Fundação Catarinense de Educação Especial.

Devido aos movimentos civis da década de 80, os quais previam a integração de pessoas com história de deficiência na sociedade, os modelos segregadores que a escola especial seguia, foram mudados para oportunidades educacionais de integração social e escolar de alunos com história de deficiência.

### **Situação e ambiente**

As entrevistas foram feitas com as professoras na própria escola de educação especial, numa sala apropriada de uso da psicóloga da escola, com boa ventilação e de fácil acesso. A sala tinha aproximadamente três metros de largura por quatro metros de comprimento e continha cadeiras estofadas, onde se sentaram as professoras durante a entrevista, e cadeira estofada giratória, onde sentou a pesquisadora, mesa e armário. Era bem iluminada e pintada de branco, com uma janela e porta que permaneceram fechadas, para proteção contra ruídos e para evitar interrupções por outras pessoas.

### **Equipamento e material**

#### **1. Entrevista**

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um roteiro de entrevista (Anexo 1) com 41 perguntas formuladas a partir das variáveis constituintes do fenômeno investigado: características gerais do professor e comportamento de planejar o ensino do professor.

#### **2. Registro das entrevistas**

O equipamento utilizado para registrar as entrevistas foi um gravador marca AIWA modelo NSRTP – M330 ano 2002, fitas devidamente etiquetadas com nome e data da entrevista de cada professora, folhas A4 e caneta para anotações.

#### **3. Transcrição das entrevistas**

Para a transcrição das entrevistas, foram utilizados caneta, caderno com identificação de cada sujeito para transcrição, lápis e borracha.

## **Procedimento**

### **1. Da seleção da instituição e dos sujeitos**

Para escolha da escola de educação especial foram observadas duas condições: 1. ser uma escola especializada no atendimento a pessoas com necessidades especiais, com experiência de, no mínimo, cinco anos e, 2. ter um corpo docente atuante.

A condição observada para escolha de professores da escola de educação especial foi estar atuante no período da coleta de dados. Essa condição aumentou a garantia de que os professores entrevistados, em algum grau, tivessem lidado com aspectos relacionados ao planejamento de ensino recentemente. Das 13 professoras, somente 10 foram sujeitos da pesquisa, pois as três professoras que não foram entrevistadas não atuavam em sala de aula, somente com as oficinas de profissionalização.

### **2. Contato com os sujeitos**

O contato inicial foi feito com a diretora e com a orientadora pedagógica da escola de educação especial, informando sobre a pesquisa. Foi esclarecido que se tratava de uma pesquisa de mestrado em Psicologia e que o objeto de estudo seria o que as professoras, que atuavam com educação infantil e ensino fundamental de uma escola especial, pensavam sobre aspectos relacionados à deficiência mental e à educação de pessoas com necessidades especiais. Foi enfatizada a importância de se obter maior conhecimento sobre as professoras do ensino especial sobre o seu fazer como professora, suas concepções sobre ensino e aprendizagem, avaliação e objetivos de ensino. Foi esclarecido que seriam realizadas entrevistas com as professoras e de que maneira as entrevistas seriam realizadas, privilegiando locais que fossem de melhor acesso para os sujeitos para evitar transtornos às professoras e a escola de educação especial.

Depois da autorização da coleta para a pesquisa, a coordenadora pedagógica conversou com cada professora do grupo pelo qual é responsável, explicando previamente que seria realizada uma pesquisa na escola, ficando a cargo da pesquisadora explicar às professoras antes de iniciar a entrevista com cada uma delas. A cada encontro para a realização das entrevistas, a própria coordenadora encaminhava as professoras até a sala de realização das entrevistas, de maneira que as atividades da escola não fossem interrompidas. A pesquisadora recebia cada professora se apresentando, explicando os objetivos da entrevista e da pesquisa e que seria

necessário utilizar gravador conforme autorização do sujeito. Foi informado também a diretora da escola, orientadora pedagógica e as professoras que os dados ou a pesquisa seria encaminhada á escola para conhecimento.

### **3. Elaboração do instrumento de coleta de dados**

O roteiro de entrevista foi elaborado a partir da análise das variáveis constituintes do fenômeno a ser investigado. O conjunto das variáveis explicitadas foram orientadoras para a elaboração das perguntas que compuseram o roteiro de entrevista (Anexo 1).

Os aspectos que orientaram a formulação das perguntas foram:

- a) Características gerais das professoras:
  - 1) Etnia;
  - 2) Estado civil;
  - 3) Quantidade de filhos;
  - 4) Se possui história de deficiência na família;
  - 5) Curso de graduação;
  - 6) Cursos de aperfeiçoamento;
  - 7) Regime de trabalho na escola;
  - 8) Tempo de serviço na escola;
  - 9) Tempo de serviço com educação especial;
  - 10) Ocupação na escola;
  - 11) Trabalhos anteriores;
  - 12) Os motivos que levaram as professoras a trabalharem com pessoas com história de deficiência;
  - 13) Concepções sobre pessoas com história de deficiência;
  - 14) Características para ser professora em educação especial;
  - 15) Características para desenvolver como professora de educação especial.
  
- b) Concepções sobre:
  - 1) Ensinar;
  - 2) Aprender;
  - 3) Objetivos de ensino;
  - 4) Planos de ensino;
  - 5) Avaliar.

As perguntas foram agrupadas em seqüência: o primeiro grupo (15 questões) que correspondeu a caracterização das professoras; o segundo (21 questões) sobre as concepções dos professores sobre ensinar, aprender, objetivos de ensino, planos de ensino e avaliação.

Antes da realização da entrevista com a primeira professora, foi feito um teste para aferição do instrumento com uma professora que atuava com alunos do ensino fundamental de uma escola de educação especial, que não trabalhava na escola de educação especial em que foi realizada a pesquisa. No momento da aplicação, foi explicado o conjunto de perguntas, bem como no que se consistia o objetivo da entrevista. O exame das respostas obtidas no teste permitiu aferir as questões do roteiro e aperfeiçoar a estrutura de algumas perguntas. Permitiu, também, acrescentar algumas perguntas consideradas necessárias, eliminar outras consideradas pouco pertinentes, alterar a estrutura daquelas que induziam as respostas e medir o tempo de duração da entrevista.

#### **4. Da entrevista com os sujeitos**

As entrevistas foram realizadas individualmente nos meses de maio e junho de 2004, nas quartas e quintas feiras, dias em que a sala onde foram realizadas as entrevistas não era utilizada pela psicóloga da escola de educação especial. Não houve limite de tempo para a realização de cada entrevista sendo que cada uma durou em média 1h e 30 min.

Na sala, a disposição dos móveis para que as entrevistas fossem realizadas facilitou para que a professora entrevistada ficasse sentada confortavelmente de frente para a entrevistadora, sendo o gravador disposto em cima da mesa que separava a pesquisadora da professora de maneira que se obtivesse melhor qualidade de gravação, sendo testado todas as vezes antes do início de cada entrevista.

As professoras foram recebidas cordialmente na sala em que eram realizadas as entrevistas, no horário previamente agendado. O procedimento da entrevista era explicado de maneira simples, informando que ele fazia parte de uma pesquisa cujo interesse era sobre o seu trabalho como professoras de alunos da escola especial. Foram também informadas de que seriam seguidas todas as normas éticas para assegurar-lhes tranquilidade ao responder, sendo tomados alguns cuidados a fim de esclarecer as professoras sobre o que iriam responder, bem como o direito de não participar da entrevista. As entrevistas foram gravadas com consentimento das entrevistadas, e qualquer desconforto em relação ao gravador, a professora poderia se manifestar. Foram registradas também as expressões faciais e comentários paralelos que as professoras faziam durante a entrevista. As entrevistas foram realizadas durante o horário de trabalho das

professoras, o que foi facilitado devido ao fato das professoras que atuavam em sala de aula trabalharem em duplas. As professoras que atuavam sozinhas realizavam a entrevista quando não havia atividade com alunos.

#### 4. Tratamento e análise dos dados

As respostas das 10 professores às questões de entrevista, foram transcritas e agrupadas por questão. Após conferidas as transcrições, foi retirada de cada uma das 10 respostas a questões específicas, o núcleo principal, ou seja, a parte da resposta de maior consonância com o que estava sendo perguntado. Como segundo passo, foram realizados agrupamentos do núcleo das respostas de acordo com similaridade de seus significados, formando, dessa forma, categorias. De maneira geral, de cada pergunta do roteiro de questões, foi possível elaborar um conjunto de categorias que representaram o núcleo das verbalizações apresentadas pelos 10 professores em relação a um aspecto específico necessário para produzir respostas à pergunta de pesquisa. Feita a primeira categorização, o conjunto de categorias referentes a um aspecto específico, foram colocadas uma após a outra e reagrupadas de acordo com critério de similaridade de significados, formando, assim, novas categorias de abrangências mais ampla. Os gráficos representam as categorias mais amplas e nas tabelas estão apresentadas, além das categorias mais amplas, as categorias menos abrangentes relacionadas a elas (Tabela “X”).

Para o cálculo das proporções de ocorrências, foi considerada a relação entre o total das verbalizações dos sujeitos que correspondia aquela categoria específica, pelo total de ocorrências. Os cálculos foram feitos com aproximação de dois dígitos.

**TABELA “X”**

<b>CATEGORIA</b>	<b>CATEGORIA MAIS GERAL</b>	<b>OCOR.</b>	<b>TOTAL OCOR.(%)</b>
<b>ALUNO</b>	1. As necessidades dos alunos	8	18 (94.7)
	2. A realidade dos alunos	3	
	3. As prioridades dos alunos	2	
	4. A partir das dificuldades dos alunos	2	
	5. A evolução dos alunos	1	
	6. O desenvolvimento do aluno	1	
	7. O interesse do aluno na atividade	1	
<b>PROFESSOR</b>	8. Aulas diferentes	1	1 (5.3)
<b>TOTAL</b>			<b>19(100)</b>

**TOTAL DE SUJEITOS: 10**

## **CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE PESSOAS COM HISTÓRIA DE DEFICIÊNCIA**

Em que consiste o fazer docente das professoras que atuam em educação especial? Quais são as concepções sobre pessoas com história de deficiência? Essa concepção interfere na ação docente? Nesse sentido, conhecer quem são as professoras responsáveis pelo ensino à pessoas com história de deficiência constitui importante aspecto para contextualizar o que interfere na identidade desse profissional como professor de educação especial. Conforme dados da Unesco (2004), o docente só pode ter seu perfil delineado, de fato se considerada, fundamentalmente, sua condição de sujeito como professor, já que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa. A atuação profissional transforma a condição de sujeito. Em outras palavras, o trabalho modifica a identidade do trabalhador. Portanto, conhecer a percepção que as professoras que trabalham com educação especial possuem em relação às pessoas com necessidades especiais (os alunos), é indispensável para a elaboração de ações que minimizem o estabelecimento e reprodução de preconceitos e estigmas, bem como para a melhor compreensão da construção social da deficiência e uma adequação das políticas de inclusão.

### **3.1 Quem são as professoras de educação Especial, suas concepções sobre pessoa com história de deficiência e o que consideram ser necessário para o trabalho com pessoas com necessidades especiais**

No intuito de caracterizar as professoras que atuam em educação especial, dados referentes a essas características estão organizados conforme aspectos representados nas Tabelas 3.1, 3.2 e 3.3, que delimitam características como: etnia, estado civil, quantidade de filhos, se possui história de deficiência na família, curso de graduação, cursos de aperfeiçoamento em educação especial, regime de trabalho na escola, tempo de serviço na escola de educação especial, tempo de serviço com educação especial, ocupação na escola e trabalhos realizados anteriores à atuação com educação especial.

Para completar a caracterização, outros dados referentes aos motivos que levaram as professoras a trabalharem com pessoas com história de deficiência, à concepção sobre pessoas com história de deficiência, às características necessárias para serem professoras de educação

especial e às características para desenvolverem como professoras de educação especial, foram acrescentados.

Na Tabela 3.1 estão apresentados dados relacionados à caracterização das professoras que ministram aulas na escola de educação especial conforme etnia, estado civil, quantidade de filhos e história de deficiência na família. Em relação à etnia, três professoras são de etnia italiana, três brasileira, três ítalo-brasileira e uma professora de etnia alemã. Com relação ao estado civil e a quantidade de filhos seis professoras são casadas e quatro têm filhos. As demais, duas são solteiras, uma tem união estável e não tem filhos e uma professora é divorciada e tem uma filha falecida.

As professoras que possuem familiares com história de deficiência são as professoras D, F, G e H. O sujeito D tem primos de 4º e 5º grau, o sujeito F tem um irmão mais velho e os sujeitos G e H possuem primos de 2º grau.

**TABELA 3.1**  
**CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CONFORME ETNIA, ESTADO CIVIL, QUANTIDADE DE FILHOS E SE POSSUI HISTÓRICO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA FAMÍLIA**

<b>SUJEITOS</b>	<b>ETNIA</b>	<b>ESTADO CIVIL</b>	<b>QUANT. DE FILHOS</b>	<b>HIST. DE DEFIC. NA FAMÍLIA</b>
A	Italiana	União estável	Nenhum	Não
B	Italiana	Casada	1	Não
C	Brasileira	Casada	Grávida 06 meses	Não
D	Italiana	Casada	2	Primos de 4º e 5º grau
E	Ítalo-brasileiro	Casada	Nenhum	Não
F	Brasileira	Solteira	Nenhum	Irmão mais velho
G	Ítalo-brasileiro	Casada	2	Primos de 2º grau
H	Ítalo-brasileiro	Solteira	Nenhum	Primo de 2º grau
I	Brasileira	Casada	Nenhum	Não
J	Alemã	Divorciada	Filha falecida	Não

Na Tabela 3.2, estão apresentados dados relacionados à caracterização das professoras que ministram aulas na Educação Especial conforme curso e cursos de aperfeiçoamento realizado na área de educação especial. Em relação aos cursos de graduação sete professoras possuem curso superior em Pedagogia e três ainda estão cursando. As sete professoras que possuem curso superior iniciaram seu trabalho na área da educação na instituição de educação especial quando cursavam a graduação. Dessas sete professoras, seis fizeram ou estão fazendo especialização, sendo quatro com curso de especialização concluído: três com especialização em Psicopedagogia e uma em Ed. Infantil Séries Iniciais. Duas professoras estão fazendo especialização, uma em Educação Infantil-Séries Iniciais e outra em Ensino Fundamental e Educação Infantil.

**TABELA 3.2**  
**CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS QUE MINISTRAM AULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL CONFORME CURSO E CURSOS DE APREFEIÇOAMENTO**

<b>SUJEITOS</b>	<b>CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	<b>CURSOS DE APREFEIÇOAMENTO</b>
A	Pedagogia	1
B	Pedagogia	1 e 2
C	Pedagogia	1 e 2
D	Pedagogia	1 e 2
E	Pedagogia	2
F	Pedagogia (incompleto)	2
G	Pedagogia	2
H	Pedagogia (incompleto)	1,2 e 3
I	Pedagogia	1 e 2
J	Pedagogia (incompleto)	2

1. Cursos oferecidos pelos profissionais da fundação Catarinense de Educação Especial
2. Cursos oferecidos pelos profissionais especializados (fisioterapeuta, psicóloga, fonoaudióloga e pedagoga) da escola de educação especial na qual atuam
3. Cursos oferecidos pelo Centro Regional de educação sobre educação em geral

Das dez professoras, uma elenca, como cursos de aperfeiçoamento na área de educação especial, os oferecidos pela Fundação Catarinense de Educação Especial; quatro professoras elencam os cursos oferecidos pela Fundação Catarinense de Educação Especial e por técnicos da

escola – fisioterapeuta, psicólogo, assistente social e coordenadora pedagógica da escola de ensino especial; quatro professoras citam cursos oferecidos pelos técnicos da escola e uma professora elenca os da Fundação Catarinense de Educação Especial, dos técnicos da escola e o curso oferecido pelo Centro Regional de Educação – CRE.

Na Tabela 3.3 estão apresentados os dados relacionados à caracterização das professoras que ministram aulas na educação especial conforme regime de trabalho na escola, tempo de serviço na escola, tempo de serviço com educação especial e trabalhos exercidos anteriormente à função de professoras da escola de educação especial em que atuam.

**TABELA 3.3**  
**CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS QUE MINISTRAM AULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL CONFORME REGIME DE TRABALHO, TEMPO DE SERVIÇO, TEMPO DE SERVIÇO COM EDUCAÇÃO ESPECIAL, OCUPAÇÃO NA ESCOLA E TRABALHOS ANTERIORES**

SUJ.	REGIME DE TRABALHO NA ESCOLA	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	TEMPO DE SERVIÇO COM EDUC. ESPEC.	OCUPAÇÃO NA ESCOLA	TRABALHOS ANTERIORES
A	Integral	14 anos	14 anos	Ens. Fund.	Ens. reg.
B	Integral	5 anos	5 anos	Ens. Fund.	Educ. inf. em classe multis.
C	Integral	2 anos e meio	2 anos e meio	Estim. Prec.	Educ. inf. em escola particular
D	Integral	4 anos	4 anos	Ed. Inf.	Classe multis.
E	Integral	7 anos	7 anos	Ed. Inf.	Ens. reg.
F	Integral	9 anos	9 anos	Ed. Inf.	Fisioterapia
G	Integral	13 anos	13 anos	Ens. Fund.	Comércio e empresa agroindustrial
H	Integral	8 anos	8 anos	Ens. Fund.	Auxiliar de professora
I	Integral	4 anos	4 anos	Ens. Fund.	Ens. fund. – classes multis.
J	Integral	5 meses	10 anos	Ed. Física	Educ. especial para surdos

O tempo de trabalho das dez professoras em relação à escola de ensino especial em que atuam varia de cinco meses a 14 anos. Já o tempo de trabalho em relação à educação especial varia de dois anos e meio a 14 anos.

Com exceção do sujeito J, as outras nove professoras iniciaram seu trabalho com educação especial na instituição de ensino especial em que trabalham. Dentre todas as

professoras, sete iniciaram seus trabalhos com educação atuando no ensino regular, educação infantil em classe multisseriada, educação infantil em escola particular, classe multisseriada, auxiliar de professora e ensino fundamental com alunos de 1ª a 4ª série em classes multisseriadas. Das outras três professoras, uma trabalhou no comércio e empresa agroindustrial antes de atuar com educação e duas iniciaram na educação especial: uma com trabalhos de fisioterapia e outra em escolas de educação especial para surdos.

Cinco professoras atuam com alunos do ensino fundamental em sala de aula, duas professoras atuam com alunos da educação infantil em sala de aula, uma professora trabalha com estimulação precoce (crianças até 03 anos de idade), uma professora atende às crianças da educação infantil e alunos das oficinas de profissionalização no desenvolvimento do projeto “Higiene e Saúde para melhor Qualidade de vida” e uma professora atua com educação física atendendo aos alunos da educação infantil, ensino fundamental, alunos das oficinas profissionalizantes e alunos cadeirantes.

As professoras que atuam em sala de aula, com educação infantil e ensino fundamental, trabalham sempre em duas professoras nos períodos matutino e vespertino. Todas as professoras trabalham período integral na instituição de educação especial.

As professoras que atuam em sala de aula com ensino fundamental são: A, B, G, H, I. As professoras que atuam em sala de aula com educação infantil são: D e F. A professora C trabalha com estimulação precoce. A professora E trabalha com educação infantil e alunos das oficinas de profissionalização no desenvolvimento do projeto “Higiene e saúde para melhor qualidade de vida e a professora J trabalha com Educação Física.

As professoras A e B atuam com as mesmas turmas nos períodos matutino e vespertino. No período matutino, com ensino fundamental em uma turma com dez alunos com graus de deficiências variados e, no período vespertino, trabalham com oito, distribuídos em: alunos cadeirantes dependentes, deficiência mental severa e paralisados cerebrais com idades entre quatorze e trinta e cinco anos.

As professoras G e H atuam com as mesmas turmas no período matutino e vespertino. No período matutino, atendem a onze alunos, sendo as deficiências distribuídas em: paralisia cerebral, síndrome de Down, deficiências múltiplas e autismo. No período vespertino, atendem a seis alunos cadeirantes dependentes distribuídos em deficiências severas e paralisias cerebrais.

A professora F recebe ajuda de uma auxiliar para lecionar as atividades. No período matutino, ela trabalha com quatro alunos com idade entre 12 e 33 anos nas Atividades Laborativas Ocupacionais – ALO. No período vespertino, trabalha com cinco alunos, sendo as deficiências distribuídas em deficiência mental severa, deficiência mental com deficiência visual, deficiência física com deficiência mental e deficiência mental com autismo.

A professora C trabalha com estimulação precoce atendendo a vinte e duas crianças com idade entre 0 e 3 anos, em sessões de 45min cada criança de duas a três vezes por semana. Segundo projeto político Pedagógico da Instituição de educação especial, a estimulação precoce é uma subdivisão da educação infantil.

A professora E atua com alunos da educação infantil e alunos das oficinas de profissionalização no projeto “Higiene e saúde para melhor qualidade de vida”. A professora J trabalha com Educação Física, atendendo às turmas de educação infantil, ensino fundamental, dependentes cadeirantes e alunos das oficinas de profissionalização.

Na Tabela 3.4 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações sobre os motivos que levaram as professoras do ensino especial a trabalharem com pessoas com história de deficiência.

**TABELA 3.4**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES DOS TIPOS DE MOTIVOS QUE LEVARAM AS PROFESSORAS A TRABALHAREM COM PESSOAS COM HISTÓRIA DE DEFICIÊNCIA**

TIPOS DE MOTIVOS	OCOR.	PROP.
1. Por acaso	4	0,36
2. Por haver vaga na escola de educação especial	2	0,19
3. Por não haver vaga no ensino regular	1	0,09
4. Por querer fazer algo diferente	1	0,09
5. Por descontentamento em trabalhar no ens. Regular com ed. Infantil	1	0,09
6. Por indicação da orientadora pedagógica da escola de educação especial	1	0,09
7. Por desejar ter filhos com história de deficiência	1	0,09
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>1.0</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 10</b>		

Das 11 ocorrências, quatro indicações são que as professoras foram trabalhar no ensino especial por acaso, com proporção de 0,36, e duas ocorrências indicam o motivo “por haver vaga na escola de educação especial”, com proporção de 0,19. As demais categorias que obtiveram

uma indicação, com proporção de 0,09 são: por não haver vaga no ensino regular; por querer fazer algo diferente; por descontentamento em trabalhar no ensino regular com educação infantil; por indicação da orientadora pedagógica da escola de educação especial e por desejar ter filhos com história de deficiência.

Em relação à categoria de maior ocorrência “por acaso”, é possível perceber que “o acaso” engloba situações de: “coincidência, procurei a escola para dar aula sem saber o que ia pegar de aluno”; “oportunidade que apareceu”; “foi por acaso que cheguei aqui, por acaso mesmo – não esperava”. Em relação à segunda categoria de maior ocorrência, “por haver vaga na escola de ensino especial”, as duas ocorrências referem-se a “surgiu uma vaga na escola” e “oportunidade que apareceu”. Vale ressaltar também os itens quatro, cinco, seis e sete que, embora tenham recebido uma ocorrência, chama atenção a natureza do motivo indicado, em especial os itens quatro e sete: “por querer fazer algo diferente” e “por desejar ter filhos com história de deficiência”.

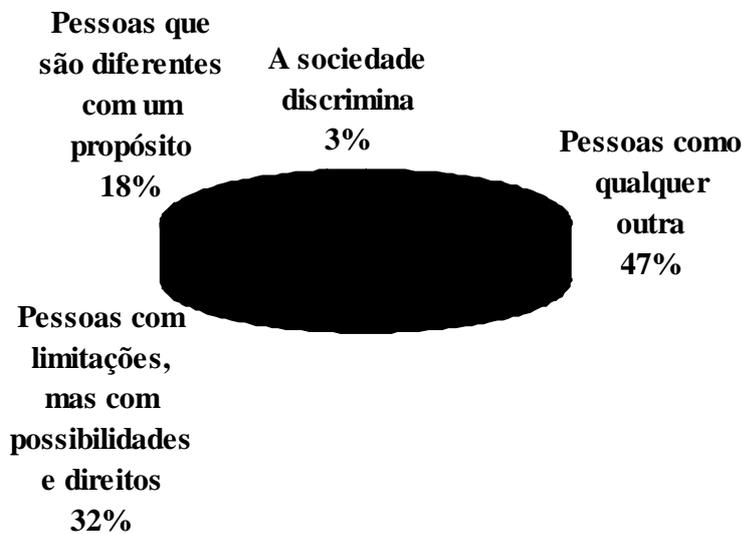
Na Figura 3.1, estão representados os percentuais dos tipos de concepções das professoras que atuam com educação especial sobre pessoas com história de deficiência. Essas concepções estão agrupadas por categorias: pessoas como qualquer outra; pessoas com limitações, mas com possibilidades e direitos; pessoas que são diferentes com um propósito e a Sociedade que discrimina.

O maior índice percentual é em relação à concepção de que as pessoas com história de deficiência são pessoas como qualquer outra com 47% . O segundo maior índice refere-se à concepção de que as pessoas com história de deficiência são pessoas diferentes, mas que têm potencial, com 32%. O terceiro índice é em relação à concepção de que são pessoas diferentes com um propósito com 18% e o menor índice de percentual é em relação à discriminação pela sociedade com 3%.

Na Tabela 3.5, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações sobre as concepções que as professoras da educação especial apresentam sobre pessoas com história de deficiência, organizadas em quatro categorias gerais dos tipos de concepções das professoras, distribuídas por 17 indicações num total de 34 ocorrências distribuídas entre as categorias.

As quatro categorias gerais referentes aos tipos de concepções das professoras são: pessoas como qualquer outra; pessoas com limitações, mas com possibilidades e direitos, pessoas que são diferentes com um propósito e a sociedade que discrimina.

As indicações de maior ocorrência são referentes à primeira categoria geral que possui cinco indicações: “pessoas como qualquer outra”, são os itens um, dois e três que se referem a “que são pessoas como qualquer outra” com oito ocorrências e proporção de 0,23; “que a deficiência faz parte da vida das pessoas” com três ocorrências e proporção de 0,09 e “a convivência com elas as torna normais” com duas ocorrências e proporção de 0,06. As demais indicações (itens quatro e seis) possuem uma ocorrência cada com proporção de 0,03 e referem-se à “que é uma anormalidade que acontece” e “não sabe o que responder, nunca pensou a respeito”.



**Figura 3.1 Distribuição de percentuais de indicação sobre as concepções de professoras da educação especial sobre pessoas com história de deficiência**

A segunda categoria geral “pessoas com limitações, mas com possibilidades e direitos, composta por sete indicações, tem com maior índice de ocorrência o item seis, com sete ocorrências e proporção de 0,20, que refere-se a “que tem os mesmos direitos e deveres que qualquer outro cidadão, porém com limitações”, e o item sete, “que tem que respeitar, pois são pessoas limitadas”, com duas ocorrências e proporção de 0,06. As outras cinco indicações

pertencentes à segunda categoria geral são: “que tem limitações, mas tem potencial também”; “que tem que integrá-los e incluí-los na sociedade”; “que fazem parte da sociedade como qualquer outro”; “tem que ser trabalhado diferente e eles tem o mundo deles”, com uma ocorrência cada e proporção de 0,03.

**TABELA 3.5**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES QUE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL APRESENTAM SOBRE PESSOAS COM HISTÓRIA DE DEFICIÊNCIA**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>TIPOS DE CONCEPÇÕES INDICADAS</b>	<b>OCOR</b>	<b>PROP</b>
<b>PESSOAS COMO QUALQUER OUTRA</b>	1. Que são pessoas como qualquer outra	8	0.23
	2. Que a deficiência faz parte da vida das pessoas	3	0.09
	3. A convivência com elas as torna normais	2	0.06
	4. Que é uma anormalidade que acontece	1	0.03
	5. Não sabe o que responder nunca pensou a respeito	1	0.03
<b>SUB TOTAL</b>		<b>15</b>	
<b>PESSOAS COM LIMITAÇÕES, MAS COM POSSIBILIDADES E DIREITOS</b>	6. Que tem os mesmos direitos e deveres que qualquer outro cidadão, porém com limitações	7	0.20
	7. Que tem que respeitar, pois são pessoas limitadas	2	0.06
	8. Que tem que integrá-los e incluí-los na sociedade	1	0.03
	9. Que tem limitações, mas tem potencial também	1	0.03
	10. Que fazem parte da sociedade como qualquer outro	1	0.03
	11. Tem que ser trabalhado diferente	1	0.03
	12. Eles têm o mundo deles	1	
<b>SUB TOTAL</b>		<b>14</b>	
<b>PESSOAS QUE SÃO DIFERENTES COM UM PROPÓSITO</b>	13. Que essas pessoas vieram para ensinar as pessoas viverem e não o contrário	1	0.03
	14. Que a pessoa dita normal é que tem limites	1	0.03
	15. Que vieram para marcar	1	0.03
	16. Que vieram para as pessoas perceberem que tem diferenças e não discriminação	1	0.03
<b>SUB TOTAL</b>		<b>4</b>	
<b>A SOCIEDADE DISCRIMINA</b>	17. Que são discriminadas pela sociedade por serem diferentes	1	0.03
<b>SUBTOTAL</b>		<b>1</b>	
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>	<b>1.0</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 10</b>			

A terceira categoria geral “pessoas que são diferentes com um propósito”, é composta por quatro indicações “que essas pessoas vieram para ensinar as pessoas viverem e não o contrário”; “que a pessoa dita normal é que tem limites”; “que vieram para marcar”; “que vieram para as pessoas perceberem que tem diferenças e não discriminação”, tendo cada indicação uma ocorrência com proporção de 0,03. A quinta categoria geral, “a sociedade que discrimina”, é composta por um item “que são discriminadas pela sociedade por serem diferentes”, com uma ocorrência e proporção de 0,03.

Na Tabela 3.6, estão apresentadas as distribuições de ocorrências, proporções e percentuais de indicações sobre as características que as professoras que atuam com ensino especial acham necessárias ter para serem professoras em educação especial com 54 ocorrências e 30 características verbalizadas pelas professoras. Das 54 ocorrências, 30 ocorrências dizem respeito às características emocionais com 55% e 24 ocorrências para as características profissionais com 44%, ambas características agrupam indicações que são necessárias ter para ser professora em educação especial.

A categoria geral referente às características emocionais tem 14 indicações dentre as quais a metade obteve maior ocorrência: oito ocorrências para a indicação ter muita paciência; ter controle emocional com quatro ocorrências e ter tolerância com três indicações. As indicações: ter carinho pelos alunos; gostar dos alunos; ter persistência e ter tranquilidade receberam duas ocorrências cada. A outra metade referente às características emocionais receberam uma ocorrência cada e referem-se a: ter segurança em relação às atitudes com o aluno; ter alegria, principalmente com crianças; ter carisma; ter amor pela causa; não ter nojo, amar os alunos e falar com jeito com eles.

A segunda categoria geral referente às características profissionais tem 16 indicações sendo quatro indicações com maior ocorrência e 12 indicações com a mesma quantidade de ocorrências. As quatro indicações de maior ocorrência se referem a: gostar do que faz com quatro ocorrências; ter muito estudo e ter muita dedicação com três ocorrências cada e acreditar que o aluno tem capacidade com duas ocorrências.

As demais indicações referentes às características profissionais: ter conhecimento; gostar de ser professor; ser pesquisador; ter dinamismo; ser observador; ter formação acadêmica; acreditar no trabalho que está fazendo; investir no aluno; ter respeito aos alunos; ter

responsabilidade; ter criatividade e pensar de várias formas para atingir o objetivo, são indicadas com uma ocorrência cada.

**TABELA 3.6**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES SOBRE OS TIPOS DE CARACTERÍSTICAS QUE AS PROFESSORAS QUE ATUAM NO ENSINO ESPECIAL ACHAM NECESSÁRIAS TER PARA SEREM PROFESSORAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>TIPOS DE CARACTERÍSTICAS INDICADAS</b>	<b>OCOR</b>	<b>TOTAL OCOR(%)</b>
<b>EMOCIONAIS</b>	1. Ter muita paciência	8	30 (56)
	2. Ter controle emocional	4	
	3. Ter tolerância	3	
	4. Ter carinho pelos alunos	2	
	5. Gostar dos alunos	2	
	6. Ter persistência	2	
	7. Ter tranquilidade	2	
	8. Ter segurança em relação às atitudes com o aluno	1	
	9. Ter alegria, principalmente com crianças	1	
	10. Ter carisma	1	
	11. Ter amor pela causa	1	
	12. Não ter nojo	1	
	13. Amar os alunos	1	
	14. Falar com jeito aos alunos	1	
<b>PROFISSIONAIS</b>	15. Gostar do que faz	4	24 (44)
	16. Ter muito estudo	3	
	17. Ter muita dedicação	3	
	18. Acreditar que o aluno tem capacidade	2	
	19. Ter conhecimento	1	
	20. Gostar de ser professor	1	
	21. Ser pesquisador	1	
	22. Ter dinamismo	1	
	23. Ser observador	1	
	24. Ter formação acadêmica	1	
	25. Acreditar no trabalho que está fazendo	1	
	26. Investir no aluno	1	
	27. Ter respeito aos alunos	1	
	28. Ter responsabilidade	1	
	29. Ter criatividade	1	
	30. Pensar de várias formas para atingir o objetivo	1	
<b>TOTAL</b>			<b>54 (100)</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 10</b>			

É possível notar que na categoria geral “características emocionais”, o maior índice de ocorrências indicadas pelas professoras se refere a “ter muita paciência” com oito ocorrências.

Em contrapartida, nas “características profissionais” o primeiro item de maior ocorrência, “gostar do que faz”, recebem quatro indicações, ou seja, metade das ocorrências se comparadas à quantidade indicada ao primeiro item das características emocionais.

É possível destacar que, embora as características profissionais tenham maior número de itens (16 itens) em relação as características emocionais (14 itens), o número de ocorrências das características emocionais é maior (30 ocorrências) do que o número de ocorrências das características profissionais (24 ocorrências), sendo 56% características emocionais e 44% características profissionais.

Na Tabela 3.7, estão apresentadas as distribuições de ocorrências, proporções e percentuais de indicações das características que as professoras que atuam no ensino especial precisam desenvolver durante seu trabalho como professoras de educação especial com 23 ocorrências e 15 características verbalizadas pelas professoras.

**TABELA 3.7**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS, PROPORÇÕES E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES DAS CARACTERÍSTICAS QUE AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PRECISAM DESENVOLVER DURANTE SEU TRABALHO COMO PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>TIPOS DE CARACTERÍSTICAS A DESENVOLVER INDICADAS</b>	<b>OCOR</b>	<b>TOTAL OCOR(%)</b>
<b>EMOCIONAIS</b>	1. Trabalhar e desenvolver mais paciência	6	14 (61)
	2. Desenvolver mais persistência	2	
	3. Estar sempre desenvolvendo tranquilidade e calma	2	
	4. Desenvolver habilidades de tolerância	1	
	5. Ter boa vontade	1	
	6. Desenvolver cautela para saber lidar com os alunos	1	
	7. Não falar alto	1	
<b>PROFISSIONAIS</b>	8. Desenvolver maior observação	2	9 (39)
	9. Estar sempre aprendendo	1	
	10. Estar sempre pesquisando	1	
	11. Desenvolver visão mais ampla de todas as áreas da criança	1	
	12. Ser mais esforçada	1	
	13. Procurar solução para as dúvidas	1	
	14. Desenvolver olhar clínico	1	
	15. Ética profissional	1	
<b>TOTAL</b>			<b>23 (100)</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 10</b>			

Das 23 ocorrências, 14 se referem a características que as professoras precisam desenvolver que envolvem mais os aspectos emocionais e nove ocorrências se referem aos aspectos profissionais como características a desenvolver.

Os aspectos emocionais são indicados por sete itens, sendo os três primeiros itens de maior ocorrência: “trabalhar e desenvolver mais paciência” com seis ocorrências; “desenvolver mais persistência” e “estar sempre desenvolvendo tranquilidade e calma” com duas ocorrências cada. As demais categorias: “desenvolver habilidades de tolerância”; “ter boa vontade”; “desenvolver cautela para saber lidar com os alunos” e “não falar alto” possuem uma ocorrência cada.

Os aspectos profissionais são indicados por oito itens, sendo a categoria “desenvolver maior observação” a que obteve maior índice: duas ocorrências. As demais categorias: “estar sempre aprendendo”; “estar sempre pesquisando”; “desenvolver visão mais ampla de todas as áreas da criança”; “ser mais esforçada”; “procurar solução para as dúvidas”; “desenvolver olhar clínico” e “ética profissional” são indicadas uma vez cada.

É possível notar que os três primeiros itens da categoria geral, condizente aos aspectos emocionais, somam um total de 10 ocorrências se comparadas com o subtotal de nove ocorrências da categoria geral condizente aos aspectos profissionais, sendo os aspectos emocionais 61% e os aspectos profissionais 39% das características que as professoras de educação especial precisam desenvolver durante seu trabalho como professoras.

É possível destacar que embora os aspectos profissionais tenham maior número de itens (oito) em relação aos aspectos emocionais (sete itens), o número de ocorrências dos aspectos emocionais é maior em relação aos aspectos profissionais.

### **3.2 Ser professora de educação especial: cuidar dos alunos ou ensina-los?**

Entre os dados gerais de caracterização das professoras vale ressaltar alguns aspectos relevantes que podem ser relacionados com o perfil profissional. Como primeiro aspecto relevante, chama atenção a totalidade de atuação de professores do sexo feminino na escola especial. Segundo pesquisa realizada pela Unesco (2004), dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. A pesquisa realizada pela Unesco demonstra, por meio dos dados coletados, a discrepância em relação ao número de homens e o número de mulheres

envolvidos no magistério. Com base em outras pesquisas sobre estudo de gênero, alguns dos fatores que levaram ao maior índice de mulheres no magistério foram: a partir do século XIX e início do século XX, devido à industrialização, se originou a ampliação do atendimento escolar e com isso os homens foram às fábricas e as mulheres às escolas; a associação presente no imaginário social entre escola e maternidade, sendo a escola a continuidade do processo educativo que as crianças recebem em casa; a denominação de “tia”, que são chamadas às professoras, reforça a identificação da professora como membro familiar e o magistério que foi adequado as características associadas ao cuidado feminino. Associando o trabalho das professoras vinculado aos cuidados dirigidos aos alunos, as professoras, sujeitos da pesquisa, por atuarem em escola de educação especial, parecem descaracterizadas enquanto sua identidade profissional,

Das 10 professoras, sete são graduadas em Pedagogia e três estão cursando. Entre as três professoras que não concluíram Pedagogia estão: a professora com 51 anos de idade e 10 anos de atuação com educação especial, a professora com 32 anos de idade e oito anos de atuação com educação especial e a professora com 39 anos de idade e nove anos de educação especial. O índice de professoras que não concluíram o ensino superior é menor que a quantidade das professoras que o concluíram, o que constitui três, das seis professoras que possuem maior tempo de atuação em educação especial na escola em que atuam, o que demonstra que metade das professoras com maior tempo de atuação na escola especial, não possui formação mínima para atuar. Esse fato pode sugerir que a prática pedagógica delas pode estar direcionada mais à rotina de cuidados dos alunos, devido ao tempo de atuação na escola (oito à 10 anos) e ao tempo que demoraram para ingressar na graduação do que à ação docente específica em educação especial no processo de ensino-aprendizagem.

É possível notar que das sete professoras formadas em Pedagogia, quatro delas fizeram especialização: três em Psicopedagogia e uma em Educação infantil séries iniciais. Duas professoras estão fazendo especialização: uma em Educação infantil séries iniciais - alfabetização e outra em Ensino fundamental e ensino infantil; uma professora não prosseguiu seus estudos após a graduação. A formação profissional continuada das professoras parece não ser condizente com a prática, pois nenhuma das professoras procurou formação continuada específica na área de educação especial, o que pode acarretar em um despreparo das professoras para atender especificamente aos alunos da educação especial. Para além do aspecto de formação

continuada, os únicos cursos de aperfeiçoamento na área de educação especial citados pelas professoras são cursos oferecidos pela Fundação Catarinense de Educação Especial, pelos técnicos da escola de educação especial em que as professoras atuam e pelo Centro Regional de Educação do município em que se localiza a escola de educação especial que muito provavelmente estão preparando essas professoras mais tecnicamente, do que subsidiando uma formação integral como seria necessário.

Parece ficar evidente, a partir dos relatos da maioria das professoras sobre os motivos que as levaram a trabalhar com Educação Especial, que nenhuma delas escolheu como alternativa selecionada entre outras, ou mesmo priorizada em relação a outras trabalhar com Ed. Especial. Das 11 ocorrências que englobam os sete itens da Tabela 3.4, quatro ocorrências são indicadas para a categoria “por acaso” e duas ocorrências para a categoria “por haver vaga na escola de educação especial”. As demais categorias: “por não haver vaga no ensino regular”; “por querer fazer algo diferente”; “por descontentamento em trabalhar no ensino regular com educação infantil”; “por orientação da orientadora pedagógica da escola de educação especial” e “por desejar ter filhos com história de deficiência” foram indicadas uma vez. Se a escolha profissional for analisada como escolha vital para a realização e identificação com a profissão escolhida, como ficam esses professores no seu trabalho? O trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo (Unesco, 2004).

O fato de todas as professoras serem do sexo feminino pode estar relacionado a qualidades como: afetividade, emoção, cuidados, maternidade etc. As professoras que relatam: “por querer fazer algo diferente” e “por desejar ter filhos com história de deficiência” parecem ser mais cuidadoras dos alunos e não professoras. Relatos como: “por haver vaga na escola de educação especial”; “por não haver vaga no ensino regular” e “por descontentamento em trabalhar no ensino regular com educação infantil”, podem sugerir que o fato de trabalharem em educação especial foi opção secundária de trabalho. Será que, no entender dessas professoras, trabalhar em uma escola de educação especial é mais fácil do que trabalhar em escola do ensino regular? Qual é de fato o papel de ser professor em educação especial: cuidar ou ensinar os alunos?

Em relação ao que as professoras pensam sobre pessoas com história de deficiência, apresentado na Tabela 3.5, a categoria geral que se refere à “pessoas diferentes, mas com

limitações possibilidades e direitos” abrange 14 ocorrências que correspondem a 32%, índice representado na Figura 3.1. Esse dado possibilita supor uma tendência compensadora demonstrada pela natureza das verbalizações das professoras: “que têm os mesmos direitos e deveres que qualquer outro cidadão, porém com limitações”; “que têm limitações, mas têm potencial também”; “que fazem parte da sociedade como qualquer outro”, “têm que ser trabalhado diferente” e “eles têm o mundo deles”. A natureza dos relatos, revela um processo que pode ser de compensar a discriminação que as professoras fazem das pessoas com história de deficiência. Para Amaral (1998, p. 20), ao se salientar frases do tipo: “é paraplégico, mas tão inteligente, é negro, mas tem alma de branco, não tem uma perna – podia não ter as duas”, fica evidenciado comportamentos de esquiva e de fuga como uma forma de dissimular a realidade especialmente no âmbito da educação especial.

O índice de maior percentual relativo à Tabela 3.5 refere-se à categoria “pessoas como qualquer outra”. Os relatos das professoras parecem equiparar a deficiência com a normalidade. As 15 ocorrências correspondem a 47%, representado na Figura 3.1, e se referem às indicações: que são pessoas como qualquer outra; que a deficiência faz parte da vida das pessoas; a convivência com elas as torna normais; que é uma anormalidade que acontece e não sabe o que responder, nunca pensou a respeito. Esses relatos generalizam a deficiência, comparando-a a aspectos normais presentes na vida de qualquer outro cidadão, o que pode ser evidência de que, se os alunos se tornam normais em sua deficiência devido à convivência, é provável que o processo de ensinar e planejar o ensino seja feito com base na realidade da professora e não na realidade do aluno. Zanotto (2000, p. 68), ao fazer um estudo sobre formação de professores à luz da contribuição da Análise do Comportamento, destaca que conhecer cada aluno e as diferenças entre eles, do ponto de vista comportamental, refere-se à identificação de comportamentos já disponíveis nos repertórios dos alunos e que podem servir de ponto de partida para o ensino de novos comportamentos. Admitir que alunos apresentam necessidades educativas especiais exige uma formação específica para isso. O não investimento nessa formação pode estar sendo justificado por verbalizações que identificam a concepção de que a criança com necessidades especial é como uma outra qualquer, portanto, não requer nenhum investimento formativo especial por parte dos professores.

É possível perceber que como características necessárias de se ter para ser professor em educação especial, apresentadas na Tabela 3.6, as características emocionais com 30 ocorrências

constitui 56% do total de indicação, enquanto as características profissionais, com 24 ocorrências, constituem 44%. Com isso pode ficar evidente que, devido as professoras serem do sexo feminino, os cuidados maternos, afetivos e emocionais se tornam salientes, considerando ainda as características de crianças com necessidades especiais. Então, o papel exercido pelas professoras da educação especial pode representar sua ação docente, como cuidadoras dos alunos e não educadoras propriamente dito.

As características que as professoras relataram que são necessárias desenvolver como professoras de educação especial, apresentadas na Tabela 3.7 parecerem enfatizar mais ainda os cuidados aos alunos. Com 61%, os aspectos emocionais foram indicados 14 vezes, contra 39% dos aspectos profissionais, com nove indicações. As verbalizações como “trabalhar e desenvolver mais paciência”; “desenvolver mais persistência”; “estar sempre desenvolvendo tranquilidade e calma”, “desenvolver habilidades de tolerância”; “ter boa vontade”; “desenvolver cautela para saber lidar com os alunos” e “não falar alto” são características elencadas pelas professoras como necessárias para ser professor em educação especial.

O que pode ser concluído sobre a caracterização das professoras que atuam no ensino especial é que os dados como sexo, idade, formação, tempo de atuação em educação especial, tempo de atuação na escola de ensino especial em que trabalham e cursos de aperfeiçoamento constituem parte importante da condição de ser profissional em educação especial. Por meio dos dados de caracterização, é possível correlacionar o “perfil” de formação das professoras com as características do processo de ensinar delas, como os alunos são assistidos no processo de aprender e como as professoras lidam com a deficiência dos alunos e delas próprias ao compensar, evitar e generalizar a realidade educacional da escola em que trabalham.

## CONCEPÇÕES SOBRE ENSINAR E APRENDER DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para discutir sobre educação, é necessário primeiramente ter clareza sobre o que é preciso ensinar aos alunos, em especial, sobre alunos com necessidades especiais. Nesse sentido, o que caracteriza o fazer de um profissional da educação especial? Quais são as concepções sobre os processos de ensinar e aprender para professores que atuam em educação especial? Quais são as decorrências das concepções sobre ensinar e aprender para o fazer docente? No intuito de responder às questões, é importante conhecer o que é percebido pelas professoras em relação aos processos de ensino e aprendizagem, bem como a relação entre eles. Sabendo que ensinar é definido por um efeito do que o professor faz sobre o comportamento de um outro organismo (aprendiz), só se pode dizer que o professor ensinou se houver uma mudança de comportamento do aprendiz, desde que, seja demonstrada a relação funcional entre o que o professor fez e a mudança observada no desempenho do aluno (Botomé, 2001).

### **4.1 O que são processos de ensinar e aprender para professoras que atuam em educação especial**

As concepções sobre ensinar e aprender e a relação entre esses processos para professores que atuam na educação especial estão apresentadas nas tabelas 4.1, 4.2 e 4.3. Para complementar os dados sobre as concepções relacionadas a ensinar e aprender, as tabelas 4.4, 4.5, 4.6 e 4.7 se referem aos tipos de critérios que consideram para escolher o que ensinar, o que é ideal para promover aprendizagem, as facilidades e as dificuldades para ensinar indicadas pelas professoras que atuam na educação especial.

Na Tabela 4.1, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e percentuais de indicações dos tipos de concepções sobre o que é ensinar para professoras de educação especial, com 15 ocorrências e seis categorias que agrupam os tipos de concepções sobre ensinar indicadas pelas professoras.

A categoria “mediar” tem cinco ocorrências com percentual de 33,3%, sendo as indicações: “proporcionar situações para que o aluno aprimore seu conhecimento” e “fazer com que o aluno perceba sua capacidade de desenvolver”, indicadas pelo sujeito B. As indicações “proporcionar maneiras para que a criança possa se desenvolver fornecendo ou favorecendo

meios”; “ensinar é mediar, não somente repassar” e “dar oportunidade à criança” foram feitos pelos sujeitos E, D e J respectivamente.

**TABELA 4.1**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES DOS TIPOS DE CONCEPÇÕES SOBRE O QUE É ENSINAR PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

<b>CATEGORIA</b>	<b>TIPOS DE CONCEPÇÕES INDICADAS</b>	<b>SUJ. QUE INDICAM</b>	<b>TOTAL OCOR.(%)</b>
<b>MEDIAR</b>	1. Proporcionar situações para que o aluno aprimore seu conhecimento	B	5 (33.3)
	2. Fazer com que o aluno perceba sua capacidade de se desenvolver	B	
	3. Proporcionar maneiras para que a criança possa se desenvolver fornecendo ou favorecendo meios	E	
	4. Ensinar é mediar, não somente repassar	D	
	5. Dar oportunidade à criança	J	
<b>TRANSMITIR CONHECIMENTO</b>	6. Ensinar é quando o professor passa a criança o conhecimento de mundo	F	4 (26.6)
	7. Passar conhecimento para os alunos o tempo todo	F	
	8. Passar o que o professor sabe para o aluno.	H	
	9. É tentar passar para o aluno o que o professor sabe	I	
<b>MUDAR CPTO DO ALUNO</b>	10. É quando ocorre mudança de comportamento	A	3 (20.0)
	11. É quando o aluno transforma o que aprende	A	
	12. Repassar conhecimento de maneira que se torne aprendizagem para o aluno e que ele consiga demonstrar	C	
<b>ENSINAR DEPENDE DO APRENDER</b>	13. Aprender em primeiro lugar	G	1 (6.7)
<b>RECIPROCIDADE</b>	14. Uma troca	G	1 (6.7)
<b>OUTROS</b>	15. Tudo é ensinar: sorrir, amar, gostar	J	1 (6.7)
<b>TOTAL</b>			<b>15 (100)</b>

**TOTAL DE SUJEITOS: 10**

A categoria “transmitir conhecimento” tem quatro ocorrências com percentual de 26,6% sendo as indicações: “ensinar é quando o professor passa à criança o conhecimento de mundo” e “passar conhecimento para os alunos o tempo todo”, feitas pelo sujeito F. As outras duas indicações: “passar o que o professor sabe para o aluno” e “ensinar é tentar passar para o aluno o que o professor sabe”, são relatadas pelos sujeitos H e I respectivamente.

A categoria “mudar comportamento do aluno” tem três ocorrências com percentual de 20%. As duas primeiras indicações: “é quando ocorre mudança de comportamento” e “é quando o aluno transforma o que aprende”, são feitas pelo sujeito A e a terceira ocorrência, “repassar conhecimento de maneira que se torne aprendizagem para o aluno e que ele consiga demonstrar”, indicada pelo sujeito C.

As demais categorias: “ensinar depende do aprender”; “reciprocidade” e “outros” têm uma ocorrência com percentual de 6.7% cada com as indicações: “aprender em primeiro lugar” referente a ensinar depende do aprender; “uma troca”, referente à categoria reciprocidade e “tudo é ensinar: sorrir, amar, gostar”, referente à categoria outros.

Nas três primeiras categorias, existe indicação de um mesmo sujeito para cada categoria com exceção do sujeito G que faz duas indicações em categorias diferentes. É possível notar que existe o uso de expressões amplas como: conhecimento de mundo, tudo é ensinar: sorrir, amar, gostar, nos relatos das professoras quando se referem ao que é ensinar.

Na Tabela 4.2, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e percentuais de indicações dos tipos de concepções sobre o que é aprender para professoras da educação especial, com 14 ocorrências e quatro categorias que agrupam os tipos de concepções sobre aprender indicadas pelos sujeitos.

A categoria “apropriar-se do conhecimento” tem seis ocorrências com 42.9%. As concepções sobre aprender indicadas são: “é quando o aluno consegue interiorizar o que aprendeu e devolve ao professor de alguma maneira”; “apropriar um conhecimento e fazer uso”; “aprender é quando o conhecimento é passado de forma bem esclarecedora que atinja o conhecimento do aluno”; “pegar alguma coisa”; “receber alguma coisa e produzir algo a partir disso” e “é quando o aluno consegue representar de alguma forma o que ele assimilou”.

A categoria “mudar comportamento” recebe três ocorrências com 21.4% e possui as seguintes concepções sobre aprender: “é quando ocorre mudança de comportamento”; “é quando

o aluno usa o que o professor ensina na escola para a vida dele” e “é quando a criança dá retorno daquilo que o professor repassou para a vida diária dela”.

**TABELA 4.2**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES DOS TIPOS DE CONCEPÇÕES SOBRE O QUE É APRENDER PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

<b>CATEGORIA</b>	<b>TIPOS DE CONCEPÇÕES INDICADAS</b>	<b>SUJ. QUE INDICAM</b>	<b>TOTAL OCOR.(%)</b>
<b>APROPRIAR-SE DO CONHECIMENTO</b>	1. É quando o aluno consegue interiorizar o que aprendeu e devolve ao professor de alguma maneira	A	6 (42.9)
	2. Apropriar um conhecimento e fazer uso	E F	
	3. Aprender é quando o conhecimento é passado de forma bem esclarecedora que atinja o conhecimento do aluno	I	
	4. Pegar alguma coisa	I	
	5. Receber alguma coisa e produzir algo a partir disso	H	
	6. É quando o aluno consegue representar de alguma forma o que ele assimilou		
<b>MUDAR CPTO</b>	7. É quando ocorre mudança de comportamento	A	3 (21.4)
	8. É quando o aluno usa o que o professor ensina na escola, para a vida dele	C	
	9. É quando a criança dá retorno daquilo que o professor repassou para a vida diária dela	D	
<b>RECIPROCIDADE</b>	10. O aprendizado acontece pela troca de experiências, a convivência com outros	E	3 (21.4)
	11. Receber uma troca	G	
	12. Responder essa troca, esse conhecimento	G	
<b>O APRENDER DEPENDE DO ALUNO</b>	13. O professor aprende com os alunos	J	2 (14.3)
	14. É o que o aluno consegue fazer dentro das possibilidades dele e não o desejo do professor	B	
<b>TOTAL</b>			<b>14 (100)</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 10</b>			

A terceira categoria, reciprocidade, tem três ocorrências com 21.4% e as seguintes concepções sobre aprender: “o aprendizado acontece pela troca de experiências, a convivência com outros”; “receber uma troca e responder essa troca, esse conhecimento”.

A quarta categoria, o aprender depende do aluno, tem duas ocorrências com 14.3% e as seguintes concepções sobre aprender: “o professor aprende com os alunos” e “é o que o aluno consegue fazer dentro das possibilidades dele e não o desejo do professor”.

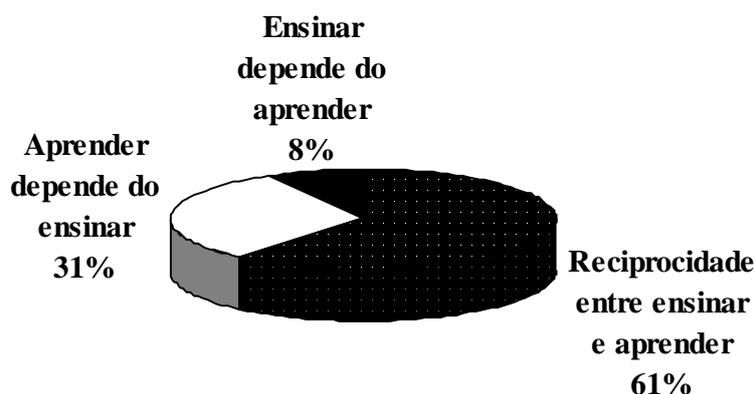
É possível perceber na categoria apropriar-se do conhecimento que o sujeito I faz duas indicações e na categoria reciprocidade o sujeito G faz duas indicações. O sujeito A faz indicações nas categorias apropria-se do conhecimento e mudar de comportamento e o sujeito E faz indicações nas categorias apropriar-se do conhecimento e reciprocidade.

Nota-se nas concepções indicadas sobre o que é aprender o uso de metáforas como “interiorizar o que aprendeu”, “atingir o conhecimento”, “pegar alguma coisa” entre outras. É importante salientar que a categoria apropriar-se do conhecimento tem 42.9% em relação às categorias mudar comportamento e reciprocidade com 21.4% cada.

Na Figura 4.1, está representada a distribuição de percentuais de indicações de concepções sobre ensinar e aprender. As concepções verbalizadas pelas professoras sobre ensinar e aprender estão divididas em três categorias: reciprocidade entre ensinar e aprender; aprender depende do ensinar e ensinar depende do aprender.

Com 61%, é possível perceber que a categoria reciprocidade entre ensinar e aprender tem o maior índice percentual. Como segundo maior índice, a categoria aprender depende do ensinar tem 31% e ensinar depende do aprender, com 8%, é a categoria com o menor índice percentual.

Na Tabela 4.3, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e percentuais de indicações sobre a relação entre os processos de ensinar e aprender das professoras que atuam na educação especial com 13 ocorrências e três categorias que agrupam as indicações dos tipos de concepções relatadas pelas professoras. As três categorias são: reciprocidade entre ensinar e aprender; aprender depende do ensinar e ensinar depende do aprender.



**Figura 4.1 Distribuição de percentuais de indicações de concepções sobre ensinar e aprender feitas por 10 professoras de educação especial**

A categoria reciprocidade entre ensinar e aprender tem como indicação que ensinar é aprender e vice-versa com oito ocorrências e percentual de 61%. As oito ocorrências dessa categoria englobam os relatos: “ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele aprende com os alunos e vice-versa”; “estão implicados uns no outro”; “é um ciclo”; “sempre que o professor está ensinando está aprendendo também”; “ensinar é aprender”; “ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele aprende”; “ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele aprende muito com os alunos” e “tudo é uma união, as pessoas aprendem umas com as outras”.

A categoria aprender depende do ensinar tem quatro ocorrências com 31%. As quatro ocorrências dessa categoria englobam os relatos: “dependendo de como o professor ensina é que o aluno vai aprender; “se o professor souber repassar, mediar terá uma resposta”; “o aprendizado do aluno depende da prática pedagógica do professor, para que o aluno assimile o conteúdo e interiorize conhecimento” e “é quando o aluno realiza sozinho uma atividade que o professor ensinou”. A categoria ensinar depende do aprender tem como indicação: “a partir do momento que o professor aprende, ele tem condições de ensinar”, com uma ocorrência e percentual de 8%.

É possível notar que a categoria reciprocidade entre ensinar e aprender apresenta maior índice de ocorrências e a categoria aprender depende do ensinar apresenta metade das ocorrências da primeira categoria.

**TABELA 4.3**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES SOBRE A**  
**RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER DAS PROFESSORAS QUE**  
**ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

CATEGORIA	TIPOS DE CONCEPÇÕES INDICADAS	SUJ QUE INDICAM	TOTAL OCOR(%)
<b>RECIPROCIDADE ENTRE ENSINAR E APRENDER</b>	1. Ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele aprende com os alunos e vice – versa	B	8 (61)
	2. Estão implicados uns no outro	C	
	3. É um ciclo	C	
	4. Sempre que o professor está ensinando está aprendendo também	E	
	5. Ensinar é aprender	G	
	6. Ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele aprende	G	
	7. Ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele aprende muito com os alunos	I	
	8. Tudo é uma união as pessoas aprendem umas com as outras	J	
<b>APRENDER DEPENDE DO ENSINAR</b>	9. Dependendo de como o professor ensina é que o aluno vai aprender	A	4 (31)
	10. Se o professor souber repassar, mediar terá uma resposta	D	
	11. O aprendizado do aluno depende da prática pedagógica do professor, para que o aluno assimile o conteúdo e interiorize conhecimento	F	
	12. É quando o aluno realiza sozinho uma atividade que o professor ensinou	H	
<b>ENSINAR DEPENDE DO APRENDER</b>	13. A partir do momento que o professor aprende, ele tem condições de ensinar	I	1 (8)
<b>TOTAL</b>			<b>13(100)</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 10</b>			

Observa-se nos relatos o uso de metáforas como: ciclo, união, repassar e interiorizar conhecimento, utilizados pelos sujeitos C, J, D e F respectivamente. Na categoria reciprocidade entre ensinar e aprender os sujeitos C e G fazem duas indicações cada. O sujeito I faz uma indicação nas categorias reciprocidade entre ensinar e aprender e ensinar depende do aprender.

#### **4.1.1 Transmitir “conteúdos” e “interiorizar conteúdos” como sinônimos de ensinar e aprender**

Entre os dados sobre as concepções que as professoras que atuam na educação especial têm sobre ensinar, a categoria mediar, apresentada na Tabela 4.1 com as indicações: “proporcionar maneiras para que a criança possa se desenvolver fornecendo ou favorecendo meios”, “ensinar é mediar, não somente repassar” e “dar oportunidade a criança”, dificulta pelo caráter metafórico e genérico das expressões, identificar com precisão o significado do que as professoras entendem ser sua função em relação à educação da criança com necessidades especiais. No mesmo sentido, as indicações feitas pelas professoras na categoria que relaciona o processo de ensinar ao “transmitir conhecimento”, as verbalizações “ensinar é quando o professor passa à criança o conhecimento de mundo”, “passar conhecimento para os alunos o tempo todo”, “passar o que o professor sabe para o aluno” e “ensinar é tentar passar para o aluno o que o professor sabe”, também apresentam metáforas na definição do que é ensinar. As metáforas utilizadas nas verbalizações das professoras como concepção de ensino podem caracterizar uma possível atuação deficitária do professor. Para Skinner (1972, p.2) os relatos “passar ao aluno conhecimento de mundo” e “passar conhecimento para os alunos o tempo todo” é “...versão osmótica da metáfora da aquisição, o estudante absorve conhecimentos do mundo ao seu redor”, que não deixa clara o que o professor precisa ser capaz de fazer em relação ao aluno.

Conceber o processo de ensinar como “transmissão de conhecimento” é relacionar a ação do professor a estados interiores o que pode evidenciar um ensino pouco eficaz, pois não se refere ao fazer do professor e não possibilita que o professor visualize o que foi feito em relação ao aluno. Expressões como “transmitir conhecimento ou conteúdo” são compatíveis com “concepção bancária” de educação e não possibilitam o desenvolvimento de uma adequada prática educacional (Freire, 1975).

As indicações que se referem ao processo de ensinar como “mudar comportamento”, embora caracterizem a ação do professor e a resposta do aluno, parecem não deixar claro o que o professor deve fazer para ensinar e como perceber o que já foi feito, como é possível perceber nos relatos: “ensinar é quando o aluno transforma o que aprende”, em que pode ser percebido uma definição incompleta do ensinar, pois não fica claro o que o aluno transforma, e “repassar conhecimento de maneira que se torne aprendizagem para o aluno e que ele consiga demonstrar”, em que existe o uso de metáfora (“repassar conhecimento”....) e que apresenta também um

complemento importante (“...que ele consiga demonstrar”), ou seja, a responsabilidade de ensinar é do aluno e não do professor. Atribuir significado aos processos mentais para explicar a ação humana pode não caracterizar de fato o que as professoras devem fazer para ensinar os alunos e muito menos o que o aluno precisa demonstrar como decorrência do ensino da professora, o que pode também implicar nas concepções sobre os processos de ensinar e aprender.

As demais categorias apresentadas na Tabela 4.1, que se referem a concepções sobre ensinar como “ensinar depende do aprender”, “reciprocidade” e “outros” estão relacionadas a verbalizações que não expressam necessariamente a ação do professor como catalisadora do aprendizado do aluno e o significado real do ensino. Para Botomé e Kubo (2001, p.143), “...a relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é que mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar”.

Todas as categorias da Tabela 4.1: “mediar”; “transmitir conhecimento”; “mudar comportamento do aluno”; “ensinar depende do aprender”; “reciprocidade” e “outros”, evidenciam que o real significado de ensinar para as professoras que atuam na educação especial é vago e expressa concepções fundamentadas em processos mentais internos do professor para caracterizar a ação docente. Correlacionando os dados das Tabelas 3.4 e 3.5 que se referem aos motivos que levaram as professoras a trabalhar com educação especial, em que nenhuma das professoras escolheu trabalhar com educação especial como primeira opção, e ao que pensam sobre pessoas com história de deficiência, em que o caráter compensatório e discriminativo da deficiência por parte das professoras pode ser constatado, com os dados da Tabela 4.1, é possível inferir que uma efetiva aprendizagem dos alunos pode estar comprometida devido à função de professor de educação especial estar associada a serem mais cuidadores dos alunos do que professores.

Em relação as concepções sobre aprender apresentadas na Tabela 4.2, a categoria com maior índice percentual (42.9%) relacionada a “apropriar-se do conhecimento” como concepção sobre aprender, há a sugestão de que a experiência ou os estímulos que o professor oferece para o aprendizado e o fazer do aluno ou resposta aos estímulos estão associados, como se referem às verbalizações “apropriar um conhecimento e fazer uso”; “aprender é quando o conhecimento é passado de forma bem esclarecedora que atinja o conhecimento do aluno”; “receber alguma coisa e produzir algo a partir disso” e “quando o aluno consegue representar de alguma forma o que ele assimilou”. Porém, a real associação entre os estímulos que o professor oferece e as respostas dos

alunos está relacionado a processos mentais, não levando em consideração variáveis importantes do ambiente para a efetiva aprendizagem do aluno. Skinner (1972, p.6) em crítica ao processo de aprendizagem como processada exclusivamente por meio da ação mental, enfatiza que quando o aluno “...aprende por uma espécie de ação mental, processa a informação que recebe do ambiente, organiza suas experiências e faz ligações mentais, somos forçados a pressupor que faça tudo isso porque negligenciamos variáveis importantes do ambiente, os quais os resultados poderia ter sido outro”.

A categoria que se refere às concepções sobre aprender relacionado à mudança de comportamento, com três ocorrências, parece não estar relacionada efetivamente ao aprendizado do aluno no que se refere aos “conteúdos curriculares” de educação infantil e ensino fundamental, pois faz referência apenas aos hábitos de vida diários dos alunos (HVD), reforçando o “fazer pelo fazer” desses hábitos como rotina de vida. Ter como perspectiva de aprendizagem ou de ensino as HVD, por mais que constituam em comportamentos úteis e de valor para a criança, ainda é, incipiente para que os efeitos dessa prática pedagógica produzam mudanças de comportamento no ambiente de convívio familiar, social e educacional dos alunos, além daqueles para garantir subsistência. Duas das três verbalizações sobre o que aprender ilustram essas perspectivas: “é quando o aluno usa o que o professor ensinou na escola para a vida diária dele” e “é quando a criança dá retorno daquilo que o professor repassou para a vida diária dela”. Para Zanotto (2000, p. 95) “...ensinar o aluno a conhecer a realidade não significa fornecer-lhe informações a serem processadas, armazenadas e posteriormente, lembradas. Trata-se de ensinar o aluno, com base no saber já existente, comportamento que produzam efeitos eficazes no ambiente”.

Ainda se referindo à categoria “mudar comportamento”, a terceira verbalização que se relaciona ao aprender como mudança de comportamento não caracteriza qual “mudança”, “para que” e “no que” efetivamente um aluno muda seu comportamento quando aprende. Zanotto (2000, p. 93) refere-se à mudança de comportamento do aluno relacionada à necessidade de um ensino que possibilite ele construir um extenso repertório comportamental, que inclua a variedade de comportamentos necessários para produzir efeitos sobre a realidade e sobre si, garantindo sua sobrevivência individual e a do grupo social.

Em relação às concepções sobre aprender relacionadas à categoria “reciprocidade”, com três ocorrências, parece que a ação docente não interfere no processo de aprender, o que pode evidenciar o “fazer pelo fazer” do professor, negligenciando aspectos ambientais envolvidos no

processo de aprendizagem, ou mesmo um processo no qual o professor tem papel similar ao do aluno, um mero agente “repassador” de experiências e não um agente responsável pela aprendizagem do aluno. As seguintes verbalizações das professoras evidenciam isso: “o aprendizado acontece pela troca de experiências, a convivência com os outros”; “receber uma troca” e responder essa troca esse conhecimento”. Para Skinner (1972, p. 6) “...só da experiência o aluno provavelmente não aprende nada. Nem mesmo perceberá o ambiente simplesmente porque está em contato com ele”. Daí a importância do professor no processo de aprender do aluno.

Embora a categoria em que a concepção sobre aprender se refira a “aprender depende do aluno” tenha apenas duas ocorrências, parece que a ação do professor sobre o aprendiz, para que ocorra a aprendizagem, não acontece. Idéia essa evidenciada por verbalizações como “o professor aprende com os alunos” e aprender “é o que o aluno consegue fazer dentro das capacidades dele e não o desejo do professor”. Parece que o aluno aprende “sozinho”, sem intervenção do professor. Tais concepções sobre aprender possibilitam conjecturar sobre uma possível isenção de responsabilidade advinda da função de ser professor. Ora, se o professor aprende com os alunos (troca de papéis?), e se o aluno faz somente aquilo que está ao seu alcance (dentro de suas capacidades), não há necessidade do professor no processo de aprender.

Os dados da Tabela 4.3 se referem à relação entre os processos de ensinar e aprender para as professoras que atuam na educação especial, sendo a categoria “reciprocidade entre ensinar e aprender” com maior índice percentual, 61%, com oito ocorrências. Embora os processos de ensinar e aprender estejam correlacionados, as verbalizações das professoras demonstram que a relação entre eles não é influenciada pelo ensinar do professor, ou seja, não há clareza sobre qual é a função do professor. Reduzir ou estabelecer relação de implicação de um processo com o outro, sem a explicitação sobre que tipo de implicação há, ou precisaria haver, evidencia equívocos sobre entendimento de qual é a função de um professor, no contexto educacional, além de constituir em definição meramente de senso comum. Os relatos: “ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele aprende com os alunos e vice-versa”; “estão implicados uns no outro”; “é um ciclo”; “sempre que o professor está ensinando, está aprendendo também”; “ensinar é aprender”; “ao mesmo tempo em que o professor ensina ele aprende”; “ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele aprende muito com os alunos” e “ tudo é uma união, as pessoas aprendem umas com as outras”.

A categoria “aprender depende do ensinar”, parece fazer relação entre a ação do professor sobre o aprendizado do aluno, mas algumas verbalizações das professoras não deixam claro a ação docente sobre o efetivo aprendizado, atribuindo maior ênfase a processos mentais expressos metaforicamente em verbalizações como: “o aprendizado depende da prática pedagógica do professor, para que o aluno assimile conteúdo e interiorize conhecimento”. Assimilar e interiorizar conhecimento coloca o aluno passivamente frente a informações que recebe. Segundo Zanotto (2000, p. 33) “...o aluno tem papel ativo no processo de aprender, sendo que o aluno não aprende fazendo. A ação do aluno emitida sob certas circunstâncias, só será aprendida em função das conseqüências que a ela se seguirem”. Portanto, a verbalização “é quando o aluno realiza sozinho uma atividade que o professor ensinou” pode não ser garantia que o aluno tenha aprendido e que o professor tenha ensinado.

Tendo em vista os dados apresentados e analisados evidencia, que as professoras não têm ao certo a concepção sobre ensinar relacionada à ação docente sobre os comportamentos do aprendiz. As concepções de ensino–aprendizagem analisadas, parecem estar direcionadas a processos mentais como promotores dos processos de aprender e ensinar. Processos mentais não são possíveis de medir, observar, mensurar e conseqüenciar, a não ser, os comportamentos apresentados por alunos. Aquilo que acontece em termos das alterações comportamentais dos alunos é que caracteriza e define os processos de ensinar e aprender. As características analisadas sobre as concepções das professoras da educação especial referentes aos processos de ensinar e aprender, podem estar relacionadas ao sistema escolar que atuam as professoras de educação especial, em que as prioridades educacionais são direcionadas aos cuidados de higiene e saúde e aos hábitos de vida diária dos alunos.

#### **4.2 O que os professores levam em conta para escolher o que ensinar e o que é ideal para promover aprendizagem**

Na Tabela 4.4, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e percentuais de indicações dos critérios que as professoras que atuam no ensino especial consideram para escolher o que ensinar, com 19 ocorrências distribuídas nas categorias relacionadas ao aluno, relacionadas às atividades e relacionadas ao professor.

A categoria relacionada aos alunos possui oito indicações dos tipos de critérios para ensinar, verbalizadas pelas professoras, que somam 15 ocorrências e representam 78% do total de

indicações. As oito indicações referentes aos tipos de critérios para ensinar são: “a necessidade do aluno” e “o interesse do aluno” com três ocorrências cada; “a realidade do aluno”, “o que os alunos precisam saber para futuramente estar na sociedade” e o “repertório dos alunos com duas ocorrências” cada e “as dificuldades do aluno” e “a evolução do aluno” com uma ocorrência cada.

A categoria relacionada às atividades possui duas indicações dos tipos de critérios para ensinar, com duas ocorrências, perfazendo 11% do total de indicações. As indicações nessa categoria são: “o que é mais necessário para o conteúdo das atividades” e “depende do projeto que a escola está executando”, com uma ocorrência cada.

A categoria relacionada ao professor tem uma indicação dos tipos de critérios para ensinar verbalizada pelas professoras, com duas ocorrências (11%). A indicação se refere “aos objetivos do professor” para escolher o que ensinar. As categorias relacionadas às atividades e relacionadas ao professor atingem percentual de 11% cada.

**TABELA 4.4**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES DOS CRITÉRIOS QUE AS PROFESSORAS QUE ATUAM NO ENSINO ESPECIAL CONSIDERAM PARA ESCOLHER O QUE ENSINAR**

CATEGORIA	TIPOS DE CRITÉRIOS INDICADOS	OCOR.	TOTAL OCOR(%)
<b>RELACIONADOS AO ALUNO</b>	1. A necessidade do aluno	3	15 (78)
	2. O interesse do aluno	3	
	3. A realidade do aluno	2	
	4. O que os alunos precisam saber para futuramente estar na sociedade	2	
	5. Repertório do aluno	2	
	6. O dia – a – dia do aluno	1	
	7. As dificuldades do aluno	1	
	8. A evolução do aluno	1	
<b>RELACIONADOS AS ATIVIDADES</b>	9. O que é mais necessário p/ conteúdo das atividades	1	2 (11)
	10. Depende do projeto que a escola está executando	1	
<b>RELACIONADOS AO PROFESSOR</b>	11. Os objetivos do professor	2	2 (11)
<b>TOTAL</b>		<b>19(100)</b>	
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 10</b>			

Na Figura 4.3, estão representadas as distribuições de percentuais de indicação sobre o que é ideal para promover aprendizagem, organizadas em quatro categorias: formação do professor; comportamentos que caracterizam atividades do professor; recursos externos e outros.

A categoria formação do professor apresenta 44% do total de indicações relacionadas ao que é ideal para promover aprendizagem. A categoria relacionada a comportamentos que caracterizam atividades do professor tem 41% sobre o que é ideal para promover aprendizagem. As outras categorias referentes a recursos externos e outros apresentam 11% e 4% respectivamente.

Na Tabela 4.5, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por professoras que atuam na educação especial sobre o que seria ideal para promover aprendizagem aos alunos, com 27 ocorrências, organizadas em quatro categorias.

A categoria formação do professor é composta por sete indicações que correspondem a 12 ocorrências, distribuídas em: três ocorrências para o primeiro item, “o conhecimento do aluno por parte do professor em todos os sentidos” com proporção de 0.09; duas ocorrências para cada indicação: “o conhecimento do professor”; “observar o aluno” e “saber os objetivos que se tem para cada criança” com proporção de 0.07 cada; e uma ocorrência, com proporção de 0.04 cada, para as indicações: “saber o que o aluno já sabe e até onde o professor pode ir para proporcionar aprendizagem para ele”; “um bom planejamento” e “o conhecimento das fases da criança”.

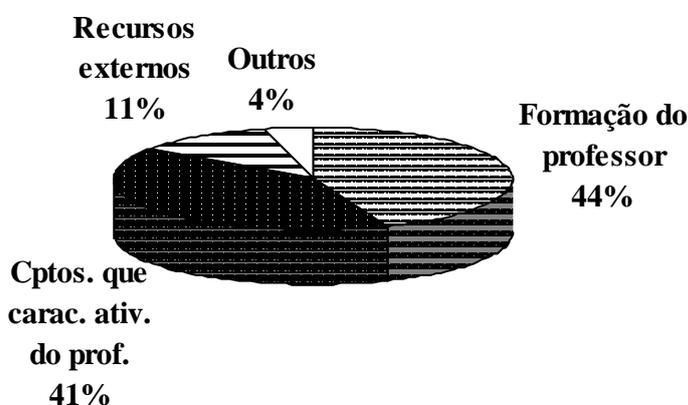


Figura 4.3 Distribuição de percentuais de indicação sobre o que é ideal para promover aprendizagem feita por 10 professoras de educação especial

**TABELA 4.5**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE O QUE SERIA IDEAL PARA PROMOVER APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

CATEGORIAS	INDICAÇÕES DO QUE É IDEAL PARA PROMOVER APRENDIZAGEM	OCOR.	PROP.
<b>FORMAÇÃO DO PROFESSOR</b>	1. O conhecimento do aluno por parte do professor em todos os aspectos	3	0.09
	2. O conhecimento do professor	2	0.07
	3. Observar o aluno	2	0.07
	4. Saber os objetivos que se tem para cada criança	2	0.07
	5. Saber o que o aluno já sabe e até onde o professor pode ir para proporcionar aprendizagem para ele	1	0.04
	6. Um bom planejamento	1	0.04
	7. Conhecimento das fases da criança	1	0.04
<b>SUBTOTAL</b>		<b>12</b>	
<b>CPTOS QUE CARACTERIZAM ATIVIDADE DO PROFESSOR</b>	8. Inovar sempre	2	0.07
	9. Ser uma pessoa organizada	1	0.04
	10. Ter rotina	1	0.04
	11. Ter cuidados	1	0.04
	12. Envolver o aluno no trabalho, na vivência das atividades para a vida diária	1	0.04
	13. Passear bastante	1	0.04
	14. Intercalar o que tem que ser estudado com o que é de interesse para o aluno	1	0.04
	15. A ajuda de outros professores	1	0.04
	16. Questionar os alunos	1	0.04
	17. Interagir com os alunos	1	0.04
<b>SUBTOTAL</b>		<b>11</b>	
<b>RECURSOS EXTERNOS</b>	18. A diversidade de recursos para fazer com que a aprendizagem aconteça	2	0.07
	19. A diversidade de material	1	0.04
<b>SUBTOTAL</b>		<b>3</b>	
<b>OUTROS</b>	20. O ideal que todo mundo sonha não se consegue	1	0.04
<b>SUBTOTAL</b>		<b>1</b>	
<b>TOTAL</b>		<b>27</b>	<b>1.0</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 10</b>			

Em relação à categoria comportamentos que caracterizam atividade do professor, é possível perceber que, entre os 10 itens indicados, o de número oito, “inovar sempre”, recebe

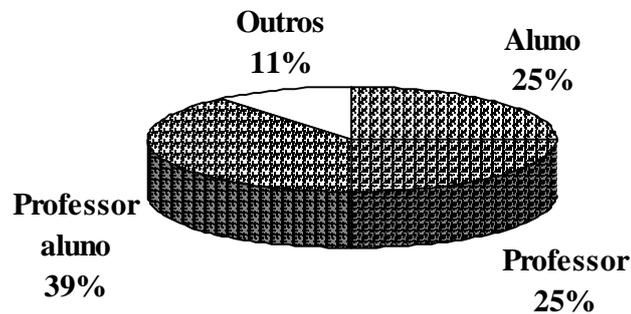
duas ocorrências, com proporção de 0.07. As demais indicações: “ser uma pessoa organizada”; “ter rotina”; “ter cuidados”; “envolver o aluno no trabalho, na vivência das atividades para a vida diária”; “passar bastante”; “intercalar o que tem que ser estudado com o que é de interesse para o aluno”; “a ajuda de outros professores”; “questionar os alunos” e “interagir com os alunos” recebem uma ocorrência, com proporção 0.04 cada.

As indicações que se referem à categoria recursos externos somam três ocorrências, sendo elas: “a diversidade de recursos para fazer com que a aprendizagem aconteça”, com duas ocorrências e proporção de 0.07 e a “diversidade de material” com uma ocorrência e proporção de 0.04. A categoria outros tem uma indicação referente ao “ideal que todo mundo sonha não se consegue”, com uma ocorrência e 0.04 de proporção.

É possível perceber que as categorias “formação do professor” e “comportamentos que caracterizam atividade do professor” apresentam 12 e 11 ocorrências respectivamente. Ainda em relação à esta Tabela 4.5 vale ressaltar que na categoria “formação do professor”, cinco (um, três, quatro, cinco e sete) das sete indicações envolvem o aluno como referencial para algo que o professor necessita fazer, assim como na outra categoria.

Na Figura 4.4, estão representadas as distribuições de percentuais de indicações dos tipos de facilidades para ensinar alunos da educação especial. Os tipos de facilidades para ensinar estão relacionados em quatro categorias: aluno, professor, professor–aluno e outros. É possível perceber que as categorias relacionadas ao aluno e ao professor apresentam 25% cada e as categorias relacionadas ao professor – aluno e a outros possuem 39% e 11% respectivamente.

Na Tabela 4.6, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções dos tipos de indicações sobre as facilidades que as professoras que atuam na educação especial encontram para ensinar. Os tipos de facilidades para ensinar estão agrupados em: “facilidades relacionadas ao professor – aluno”, “facilidades relacionadas ao professor”, “facilidades relacionadas ao aluno” e “facilidades relacionadas a outros”. A categoria “facilidades relacionadas ao professor – aluno” apresenta dois itens com 11 ocorrências; a categoria “facilidades relacionadas ao professor” apresenta seis itens com sete ocorrências; a categoria “facilidades relacionadas ao aluno” apresenta cinco itens com sete ocorrências e a categoria facilidades relacionadas a “outros” apresenta dois itens com três ocorrências.



**Figura 4.4 Distribuição de percentuais de indicação dos tipos de facilidades para ensinar feitas por 10 professoras de educação especial**

As 11 ocorrências relativas às facilidades relacionadas ao professor - aluno são: “envolvimento afetivo muito grande com os alunos”, com nove ocorrências e proporção de 0.29, e “relação de amizade com os alunos que facilita o trabalho e o aprendizado deles” com duas ocorrências e proporção de 0.07.

As sete ocorrências que se referem às facilidades para ensinar relacionadas à categoria professor são “disposição por parte dos professores”, com duas ocorrências e proporção de 0.07; as demais indicações: “o jeito espontâneo dos professores em agir junto ao aluno”; “os professores tem maior liberdade para chegar até os alunos”; “facilidade em trabalhar com música, que facilita o pedagógico”; “a facilidade é maior quando a atividade é grupal” e “ver a satisfação dos alunos quando conseguem fazer uma letra”, recebem uma ocorrência cada com proporções de 0.04.

As sete ocorrências relativas às facilidades relacionadas aos alunos são: com duas ocorrências e 0.07 de proporção cada, “os alunos aceitam o que é ensinado” e “os alunos são mais carinhosos o que facilita para ensinar”. As demais indicações: “os alunos são mais expressivos”; “facilidade em saber quando o aluno está ou não gostando da atividade” e “alunos mais receptivos” têm uma ocorrência com proporção de 0.04 cada.

**TABELA 4.6**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DOS TIPOS DE INDICAÇÕES SOBRE O QUE FACILITA PARA AS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ENSINAR**

<b>CATEGORIA</b>	<b>TIPOS DE FACILIDADES INDICADAS</b>	<b>OCOR.</b>	<b>PROP.</b>
<b>RELAÇÕES ENTRE O PROF. ALUNO</b>	1. Envolvimento afetivo muito grande com os alunos	9	0.29
	2. Relação de amizade com os alunos que facilita o trabalho e o aprendizado deles	2	0.07
<b>SUBTOTAL</b>		<b>11</b>	
<b>SOBRE O PROFESSOR</b>	3. Disposição por parte dos professores	2	0.07
	4. O jeito espontâneo dos professores em agir junto ao aluno	1	0.04
	5. Os professores tem maior liberdade para chegar até os alunos	1	0.04
	6. Facilidade em trabalhar com música, que facilita o pedagógico	1	0.04
	7. A facilidade é maior quando a atividade é grupal	1	0.04
	8. Ver a satisfação dos alunos quando conseguem fazer uma letra	1	0.04
<b>SUBTOTAL</b>		<b>7</b>	
<b>SOBRE O ALUNO</b>	9. Os alunos aceitam o que é ensinado	2	0.07
	10. Os alunos são mais carinhosos o que facilita para ensinar	2	0.07
	11. Os alunos são mais expressivos	1	0.04
	12. Facilidade em saber quando o aluno está ou não gostando da atividade	1	0.04
	13. Alunos mais receptivos	1	0.04
<b>SUBTOTAL</b>		<b>7</b>	
<b>OUTROS</b>	14. Diversidade de material	2	0.07
	15. Mudança de espaço físico	1	0.04
<b>SUBTOTAL</b>		<b>3</b>	
<b>TOTAL</b>		<b>28</b>	<b>1.0</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 10</b>			

A categoria que se refere a “outros” possui três ocorrências relacionadas “à diversidade de material”, com duas ocorrências e proporção de 0.07, e “mudança de espaço físico” com uma ocorrência e proporção de 0.04.

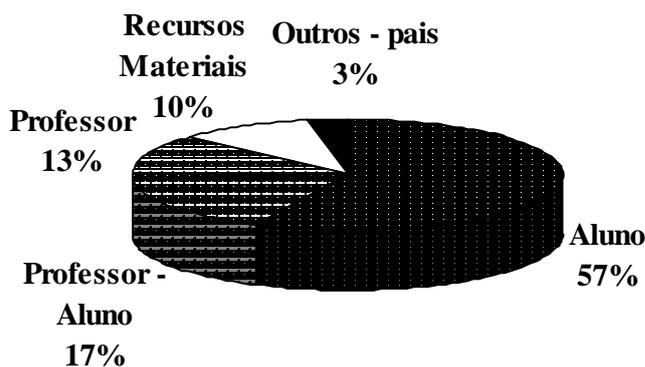
É possível notar que o número de ocorrências relativo às facilidades relacionadas ao professor para ensinar é igual ao número de ocorrências relativo às facilidades relacionadas aos alunos.

Em relação ao item com nove ocorrências, “envolvimento afetivo muito grande com os alunos”, referente às facilidades relacionadas ao professor-aluno engloba, entre outras verbalizações, algumas importantes devido ao seu conteúdo: “gostar de ser professora de educação especial devido ao envolvimento com os alunos” e o “envolvimento com os alunos segura o professor no trabalho”.

É possível perceber que a “diversidade de material” é uma das facilidades para ensinar indicada pelas professoras, com duas ocorrências, relacionada à categoria outros.

Na Figura 4.5, estão representadas as distribuições de percentuais de indicação dos tipos de dificuldades para ensinar alunos da educação especial relacionadas a cinco categorias que se referem ao aluno, ao professor – aluno, ao professor, a recursos materiais e a outros – pais.

Com 57%, a categoria relacionada ao aluno possui o maior índice percentual. As categorias relacionadas ao professor–aluno e ao professor apresentam 17% e 13% respectivamente. A categoria relacionada a recursos materiais apresenta 10% e a categoria relacionada a outros – pais possui 3%.



**Figura 4.5 Distribuição de percentuais de indicação dos tipos de dificuldades para ensinar feitas por 10 professoras de educação especial**

Na Tabela 4.7, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções dos tipos de dificuldades que as professoras da educação especial indicam para ensinar. Os tipos de dificuldades estão agrupados em dificuldades relacionadas ao aluno, com 17 ocorrências,

dificuldades relacionadas ao professor – alunos, com cinco ocorrências, dificuldades relacionadas ao professor, com quatro ocorrências, dificuldades relacionadas a recursos materiais, com três ocorrências, e dificuldades relacionadas a pais, com uma ocorrência.

**TABELA 4.7**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DOS TIPOS DE INDICAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES QUE AS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INDICAM PARA ENSINAR**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>TIPOS DE DIFICULDADES INDICADAS</b>	<b>OCOR.</b>	<b>PROP.</b>
<b>ALUNO</b>	1. Alunos que faltam muito	2	0.07
	2. Dificuldade de atenção dos alunos	2	0.07
	3. Dificuldade de permanência nas atividades	2	0.07
	4. Dificuldade de concentração dos alunos	2	0.07
	5. Dificuldade de aprendizagem dos alunos	2	0.07
	6. Área motora dos alunos	1	0.03
	7. Reabilitação dos alunos	1	0.03
	8. Falta de expressão	1	0.03
	9. Saúde dos alunos	1	0.03
	10. Choro dos alunos	1	0.03
	11. A deficiência em si	1	0.03
	12. Incapacidade de realizar a atividade na 1ª tentativa	1	0.03
<b>SUB – TOTAL</b>		<b>17</b>	
<b>RELAÇÃO PROF. ALUNO</b>	13. Comunicação com os alunos	5	0.17
<b>SUB – TOTAL</b>		<b>5</b>	
<b>PROFESSOR</b>	14. Ter conhecimento pedagógico para agir	2	0.07
	15. Dificuldade para elaborar um plano de aula	2	0.07
<b>SUB – TOTAL</b>		<b>4</b>	
<b>RECURSOS MATERIAIS</b>	16. A necessidade de adaptar materiais	2	0.07
	17. Falta de materiais	1	0.03
<b>SUB – TOTAL</b>		<b>3</b>	
<b>PAIS</b>	18. Desinteresse dos pais	1	0.03
<b>SUB – TOTAL</b>		<b>1</b>	
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>1.0</b>

**TOTAL DE SUJEITOS: 10**

A categoria que se refere às dificuldades para ensinar relacionada ao aluno recebe 12 itens com 17 ocorrências, distribuídas entre as indicações: “alunos que faltam muito”; “dificuldade de atenção dos alunos”; “dificuldade de permanência nas atividades”; “dificuldade de concentração dos alunos” e “dificuldade de aprendizagem dos alunos”, com duas ocorrências e proporção de

0.07 cada. As demais indicações: “área motora dos alunos”; “reabilitação dos alunos”; “falta de expressão”; “saúde dos alunos”; choro dos alunos”; “a deficiência em si” e a “incapacidade de realizar a atividade na primeira tentativa”, recebem uma ocorrência com proporção de 0.03 cada.

As dificuldades relacionadas ao professor – aluno para ensinar possuem a indicação “comunicação com os alunos”, com cinco ocorrências e proporção de 0.17.

As indicações relacionadas como dificuldades ao professor para ensinar possuem quatro ocorrências distribuídas entre “ter conhecimento pedagógico para agir” e “dificuldade para elaborar um plano de ensino”, com duas ocorrências e proporção de 0.07 cada.

A categoria relacionada a recursos materiais, como motivo dificultador para ensinar, possui duas indicações: “a necessidade de adaptar materiais” e a “falta de materiais” com três ocorrências no total, divididas em duas e três ocorrências respectivamente.

A dificuldade relacionada a pais tem como categoria o desinteresse dos pais com uma ocorrência e proporção de 0.03.

É possível perceber que as dificuldades para ensinar relacionadas ao aluno e as dificuldades relacionadas ao professor – aluno estão em maior quantidade de ocorrências do que as dificuldades relacionadas ao professor.

Nota-se que a “comunicação com os alunos” é o único item das dificuldades relacionadas ao professor – aluno, com cinco ocorrências, assim como “desinteresse dos pais” é a única indicação das dificuldades relacionadas a outros – pais, com uma ocorrência.

#### **4.2.1 Necessidades e interesses do aluno como orientadores da escolha do que ensinar**

Tendo em vista os critérios indicados pelas professoras para escolher o que ensinar, apresentados na Tabela 4.4, 78% dos critérios indicados estão relacionados ao aluno, com 15 ocorrências, o que parece ser adequado ao que as professoras deveriam levar em consideração para as características dos alunos. As verbalizações referentes à “necessidade do aluno”; “a realidade do aluno”; “interesse do aluno”; “o repertório do aluno”; “o dia – a - dia do aluno”; “as dificuldades do aluno” e “a evolução do aluno” demonstram algumas das características dos aprendizes que as professoras relatam levar em consideração para planejar o que ensinar e que provavelmente constituem objetivos de ensino. Porém, as características dos alunos não são necessariamente critérios que definem o que o professor necessita ensinar para promover aprendizagens significativas a seus alunos, pois simplesmente elencar características como

critérios para ensinar não é suficiente, uma vez que não são explicitadas quais ações o aluno necessita fazer e quais as conseqüências dessas ações. Zanotto (2000, p. 63) “é a descrição nítida do comportamento que se quer ensinar que possibilita ao professor planejar procedimentos de ensino eficazes”.

No mesmo sentido, a categoria relacionada as atividades como critério para escolher o que ensinar indicadas pelas professoras, com 11%, pode não ser garantia que o professor ensinou e que o aluno aprendeu, embora as verbalizações “o que é mais necessários para conteúdo das atividades” e “depende do projeto que a escola está executando” pareçam ser adequadas como caracterização de situações que antecedem o planejamento do ensino se relacionadas a matérias que o aluno necessita aprender.

A categoria relacionada ao professor como critério que as professoras indicam para escolher o que ensinar, se refere aos “objetivos do professor”, segundo relatos das professoras. No entanto, não está claro que objetivos de ensino são esses. Serão objetivos que expressam um comportamento de valor para esse aluno ou objetivos que configuram necessidades ou interesses do próprio professor? Esse fato pode indicar a possibilidade de ensino ineficaz, uma vez que as professoras parecem não ter clareza para que ensinar. Para corroborar a análise feita, vale ressaltar que Botomé e Kubo (2001, p. 143) examinam em seu artigo sobre os processos de ensinar e aprender que “ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula”.

Levando em consideração que o comportamento de ensinar é o efeito do que o professor faz, e o tipo de efeito importante é a aprendizagem do aluno (Botomé e Kubo, 2001), nenhuma das categorias apresentadas na Tabela 4.5 sobre o que é ideal para promover aprendizagem aos alunos, parece demonstrar a ação do professor sobre o aprendiz para que ocorra a aprendizagem, pois todas as categorias estão relacionadas à “interesses” ou do professor ou em atividades do professor, e que dirá a “recursos externos” e “outros”.

A segunda categoria relacionada ao que é ideal para promover aprendizagem aos alunos se refere a comportamentos que caracterizam atividade do professor, em que sete, das 11 ocorrências indicadas: “inovar sempre”; “ser uma pessoa organizada”; “ter cuidados”; “passear bastante” e “a ajuda de outros professores”, estão mais relacionadas a comportamentos das professoras sob controle de aspectos não essenciais para o processo de ensinar e aprender.

As outras verbalizações: “envolver o aluno no trabalho, na vivência das atividades para a vida diária”; “intercalar o que é de interesse para o aluno”; “questionar os alunos” e “interagir com os alunos”, embora pareçam envolver a participação dos alunos nas atividades, segundo relato das professoras, podem não ser garantia de aprendizado efetivo, pois não são demonstradas ações que remetem à mudança de comportamento do aluno, mas apenas a participação na execução das atividades propostas pelas professoras. Mudança de comportamento é o que o aluno consegue fazer em seu meio, o que evidencia a ocorrência de aprendizagem (Botomé e Kubo, 2001).

Em relação às facilidades para ensinar indicadas pelas professoras na Tabela 4.6, é possível perceber que 11 ocorrências, que correspondem a 39% (Figura 4.4), estão relacionadas às relações professor – aluno. Tendo em vista que nove das 11 ocorrências se referem à indicação “envolvimento afetivo muito grande com os alunos”, como facilitadora para o ensino, é possível que os professores estejam ensinando por considerar apenas a deficiência do aluno, o que pode estar relacionado aos cuidados e afetos que as professoras sentem por eles. Este fato pode também ficar evidenciado na verbalização em que “a relação de amizade com os alunos facilita o trabalho e o aprendizado deles”.

As verbalizações “envolvimento afetivo muito grande com os alunos” com nove ocorrências as verbalizações “gostar de ser professora de educação especial devido ao envolvimento com os alunos” e “envolvimento com os alunos segura o professor no trabalho”, podem ser evidências que as relações entre professor – aluno são constituídas somente por relações de amizade e afeto e não ensino – aprendizagem. Sendo o ensino relacionado ao que faz um professor e aprendizagem o que acontece com o aluno como decorrência do fazer do professor (Botomé e Kubo, 2001), afinal, se as professoras ensinam com maior facilidade devido ao afeto e relação de amizade, qual será o aprendizado do aluno? Qual é a decorrência do fazer do professor se é relacionado ao afeto e à emoção?

Os dados apresentados na Tabela 4.6 possibilitam perceber que a grande maioria das indicações feitas pelas professoras sobre o que facilita seu trabalho de ensinar (25 indicações de um total de 28) está relacionada às relações de afetividade, amizade entre professora e alunos, às disposições e habilidades das professoras às características dos alunos. Pequena proporção de indicações foram feitas à recursos materiais ou de infra – estrutura. Isto evidencia uma forte tendência de valorização de dimensões sociais e afetivas por parte das professoras mais do que de

identificação de lacunas na formação profissional ou mesmo de apoio institucional, no âmbito mais restrito como mais amplo (políticas de desenvolvimento da Educação Especial por exemplo).

Contrariamente às facilidades para ensinar indicadas pelas professoras, apresentadas na Tabela 4.6 e Figura 4.4, que indicam que as facilidades relacionadas ao professor – aluno somam 39% e as relacionadas ao professor e ao aluno 25% cada, as dificuldades para ensinar apresentadas na Tabela 4.7 e Figura 4.5 estão relacionadas, na sua maioria, ao aluno, com 57% e 17 ocorrências. Toda relação de afeto e amizade, bem como o fato dos alunos serem mais carinhosos, o que, segundo as professoras, facilita o aprendizado, parece ter menos ênfase na categoria relacionada ao aluno como dificuldade para ensinar.

Há um paradoxo se for comparar o que as professoras indicam como facilidades e dificuldades para ensinar. Se alunos e professores são indicados com a mesma proporção como elementos facilitadores no ensinar na Tabela 4.6, por que os alunos são indicados com 57%, como algo dificultador do processo de ensinar? Se ensinar está relacionado ao fazer do professor, como que as dificuldades para ensinar estão, na sua maioria, relacionadas ao aluno? Parece que, segundo verbalização referente à categoria professor – aluno, apresentada na Tabela 4.6, “envolvimento com os alunos segura o professor no trabalho”, esteja “encobrendo” a função do professor, o que pode traduzir um ensino ineficaz.

As dificuldades para ensinar relacionadas a ter conhecimento pedagógico e a dificuldade para elaborar um plano de ensino, com 13% do total de indicação (Figura 4.5), apresentados na Tabela 4.7, podem ser consideradas como evidência da precariedade de formação profissional das professoras, agravadas pelo fato de nenhuma delas ter continuado sua formação em educação especial após a formação básica (Tabela 3.2).

Tendo em vista que na Tabela 4.7 a categoria aluno apresenta 17 ocorrências, que perfaz um total de 57%, e as verbalizações referem-se a “alunos que faltam muito”; “dificuldade de atenção dos alunos”; “dificuldade de permanência nas atividades”; “dificuldade de concentração dos alunos”; “dificuldade de aprendizagem dos alunos”; “área motora dos alunos”; “reabilitação dos alunos”; “falta de expressão”; “saúde dos alunos”; “choro dos alunos”; “a deficiência em si” e a “incapacidade de realizar a atividade na primeira tentativa”, cabe questionar: quais são as dificuldades significativas para a aprendizagem dos alunos? Diante das verbalizações, parece que somente os relatos relacionados a “dificuldades de aprendizagem”, “reabilitação dos alunos” e

“incapacidade para realizar atividades na primeira tentativa” estão diretamente relacionadas a comportamentos acadêmicos, os demais parecem fazer menção somente a deficiência do aluno, bem como a um equívoco sobre o entendimento de qual é a função da professora.

As descobertas sobre os critérios que as professoras utilizam para escolher o que ensinar, o que é ideal para promover aprendizagem, e as facilidades e dificuldades para ensinar podem sugerir que o processo ensino-aprendizagem é pautado em atividades de ensino e em aspectos emocionais. O que as professoras utilizam para escolher o que ensinar está relacionado características dos alunos, o que não garante que o professor faça escolhas pautadas em necessidades significativas dos alunos para promover sua independência e autonomia para aprender cada vez mais (aprender a aprender). O ideal para promover aprendizagem relatado pelas professoras se refere a comportamentos que caracterizam atividades das professoras o que sugere aspectos não essenciais para o ensino-aprendizagem. Em relação às facilidades e dificuldades para ensinar, é possível perceber um paradoxo, pois, os aspectos emocionais que facilitam para ensinar são relatados como dificultadores para o mesmo processo, sendo que as dificuldades para ensinar estão, na sua maioria, relacionadas aos alunos.

## CONCEPÇÕES SOBRE OBJETIVOS DE ENSINO, PLANEJAMENTO DO ENSINO E AVALIAÇÃO DO ENSINO

O início de um planejamento de ensino está relacionado a objetivos de ensino apropriadamente formulados e conseqüentemente à uma avaliação do ensino eficiente e eficaz. Explicitar concepções que as professoras de Educação Especial têm sobre objetivos, planejamento e avaliação de ensino possibilita aferir (ainda que parcialmente), entre outras coisas, a qualidade de sua formação e de sua intervenção.

Segundo Botomé (2001) não é possível supor que basta investigar como ensinar. É necessário descobrir o que vale a pena ser ensinado, ou seja, o que ensinar. Para isso, uma das formas de viabilizar uma possível qualidade na formação acadêmica de profissionais da educação bem como demonstrar para esses profissionais em que consiste um bom planejamento de ensino (incluindo os processos de ensinar e aprender e avaliação do ensino) seja esclarecer o que é um bom objetivo de ensino. Para tanto, um dos meios de começar a conhecer o que são objetivos de ensino para as professoras que atuam na educação especial é investigar quais são as concepções sobre objetivos de ensino, quais critérios são utilizados para formulação e qual a função dos objetivos de ensino na educação especial.

### 5.1 Objetivos e planejamento de ensino: concepções, função e critérios de formulação

As concepções das professoras sobre funções e critérios de formulação de objetivos de ensino para planejar e selecionar as atividades, o que o professor leva em consideração para avaliar e os recursos que utiliza para atuar na educação especial estão apresentados nas Tabelas 5.1 a 5.11.

Na Tabela 5.1, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e percentuais de indicações dos tipos de concepções sobre objetivos de ensino para as professoras que atuam na educação especial, distribuídas em três categorias, num total de 11 ocorrências. Em relação à categoria “meta para o aluno”, o tipo de concepção indicada recebe cinco ocorrências do total de 11 e se refere a meta de aprendizado para o aluno. Essas indicações perfazem 45.5% do total.

Em relação à categoria “meta para o professor”, os cinco tipos de concepção se referem a “caminho que o professor segue”, a “estratégias que o professor vai usar com seus alunos” com

duas e uma ocorrências respectivamente, “maneira que o professor vai repassar o conteúdo para ter retorno dos alunos” e “metas que o professor pretende alcançar com seu trabalho”, com uma ocorrência cada e 45.5%. A categoria outros se refere ao tipo de concepção: “metas a serem desenvolvidas não somente na escola mas com as mães também”, com uma ocorrência e 9%.

É possível perceber que as categorias: “meta para o aluno”, como um tipo de concepção e “meta para o professor”, com cinco ocorrências, perfazem cada uma delas 45.5% do total de indicações.

**TABELA 5.1**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES SOBRE OBJETIVOS DE ENSINO PARA AS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

<b>CATEGORIA</b>	<b>TIPOS DE CONCEPÇÕES INDICADAS</b>	<b>OCOR.</b>	<b>TOTAL OCOR.(%)</b>
<b>META PARA O ALUNO</b>	1. Meta de aprendizado para o aluno	5	5 (45.5)
<b>META PARA O PROF.</b>	2. Caminho que o professor segue	2	5 (45.5)
	3. Estratégias que o professor vai usar com seus alunos	1	
	4. Maneira que o professor vai repassar o conteúdo para ter retorno dos alunos	1	
	5. Metas que o professor pretende alcançar com seu trabalho	1	
<b>OUTROS</b>	6. Metas a serem desenvolvidas não somente na escola mas com as mães também	1	1 (9.0)
<b>TOTAL</b>			<b>11 (100)</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 10</b>			

Na Tabela 5.2, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e percentuais de indicações das professoras que atuam na educação especial sobre a função dos objetivos de ensino no planejamento das aulas, com três categorias e 13 ocorrências no total. A categoria “professor” tem nove ocorrências com 69.2% e as funções dos objetivos de ensino indicadas para essa categoria são: “nortear todo o processo de ensinar do professor”; “orientar o professor de onde partir para onde chegar com o aluno” e “maneira que os professores realizam as atividades”, com duas ocorrências cada, e “avaliar o professor por meio do aluno”; “reavaliar a atividade que o professor sugere” e “preparar aula” com uma ocorrência cada.

As funções dos objetivos de ensino que se referem à categoria aluno recebem três ocorrências, com 23%, divididas em: “saber o que se quer para o aluno”, com duas ocorrências e

“elaborar as aulas para que os alunos consigam aprender as atividades para a vida diária deles”, com uma ocorrência. A função dos objetivos de ensino indicadas para a categoria professor-aluno tem uma ocorrência com 7.7% e se refere a nortear o processo de aprendizagem e ensino.

É possível notar que as funções dos objetivos de ensino relacionadas ao professor recebem nove ocorrências e as funções dos objetivos de ensino relacionadas ao aluno recebem três ocorrências.

É possível perceber que os itens três e cinco da categoria professor se referem a atividades que o professor realiza ou sugere para dar aulas. O primeiro item enfatiza procedimento e o segundo se refere a reavaliação da atividade do que o professor sugere. O item um e dois referem aos objetivos como tendo função de orientar o processo de ensinar do professor. Em relação à categoria “aluno”, o item oito se refere à função dos objetivos de ensino como atividades para a vida diária dos alunos. Em relação a essa categoria, embora o aluno fosse um referencial para o professor planejar aulas, a função do objetivo de ensino é formulada, orientada pela ação do professor: “saber o que se quer” e “elaborar aulas”.

**TABELA 5.2**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE A FUNÇÃO DOS OBJETIVOS DE ENSINO NO PLANEJAMENTO DAS AULAS**

<b>CATEGORIA</b>	<b>FUNÇÕES DOS OBJETIVOS DE ENSINO INDICADAS</b>	<b>OCOR.</b>	<b>TOTAL OCOR.(%)</b>
<b>PROFESSOR</b>	1. Nortear todo processo de ensinar do professor	2	9 (69.2)
	2. Orientar o professor de onde partir para onde chegar com o aluno	2	
	3. Maneira que os professores realizam as atividades	2	
	4. Avaliar o professor por meio do aluno	1	
	5. Reavaliar a atividade que o professor sugere	1	
	6. Preparar aula	1	
<b>ALUNO</b>	7. Saber o que se quer para o aluno	2	3 (23.0)
	8. Elaborar as aulas para que os alunos consigam aprender as atividades para a vida diária deles	1	
<b>PROFESSOR – ALUNO</b>	9. Nortear o processo de aprendizagem e ensino	1	1 (7.7)
<b>TOTAL</b>			<b>13(100)</b>

**TOTAL DE SUJEITOS: 10**

Na Tabela 5.3, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e percentuais de indicações sobre o que as professoras que atuam na educação especial levam em conta ao formular objetivos de ensino para ministrar as aulas, com duas categorias e 19 ocorrências. As indicações do que as professoras levam em conta para formular objetivos de ensino relacionadas à categoria aluno recebe 18 ocorrências com 94.7%, distribuídas em: “as necessidades dos alunos”, com oito ocorrências; “a realidade dos alunos” com três ocorrências; “as prioridades dos alunos” e “a partir das dificuldades dos alunos”, com duas ocorrências cada, e a “evolução dos alunos”, “o desenvolvimento do aluno” e “o interesse do aluno na atividade”, com uma ocorrência cada.

A indicação do que o professor leva em consideração para formular objetivos de ensino relacionada à categoria professor recebe uma ocorrência, com 5.3%, e se refere a aulas diferentes.

É possível perceber que o item quatro, com duas ocorrências, se refere a dificuldades de natureza da própria deficiência do aluno para a formulação dos objetivos de ensino.

**TABELA 5.3**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES SOBRE O QUE AS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL LEVAM EM CONTA PARA FORMULAR OBJETIVOS DE ENSINO PARA MINISTRAR AS AULAS**

<b>CATEGORIA</b>	<b>INDICAÇÕES DO QUE O PROFESSOR LEVA EM CONTA</b>	<b>OCOR.</b>	<b>TOTAL OCOR.(%)</b>
<b>ALUNO</b>	1. As necessidades dos alunos	8	18 (94.7)
	2. A realidade dos alunos	3	
	3. As prioridades dos alunos	2	
	4. A partir das dificuldades dos alunos	2	
	5. A evolução dos alunos	1	
	6. O desenvolvimento do aluno	1	
	7. O interesse do aluno na atividade	1	
<b>PROFESSOR</b>	8. Aulas diferentes	1	1 (5.3)
<b>TOTAL</b>			<b>19(100)</b>

**TOTAL DE SUJEITOS: 10**

Todos os itens, com exceção do sete, se referem a aspectos gerais relacionados aos alunos: necessidades, realidade, prioridade, dificuldade, evolução e desenvolvimento do aluno. O item sete atém-se a aspecto específico: interesse do aluno na atividade como o que o professor leva em conta para formular objetivos de ensino.

Na Tabela 5.4, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e percentuais de indicações dos critérios que as professoras que atuam na educação especial consideram para

planejar o ensino, com 22 ocorrências, distribuídas em quatro categorias. Os critérios para planejar o ensino referentes à categoria aluno possuem 12 ocorrências, com 54.5%, em oito itens: “o que o aluno já sabe” e “as necessidades do aluno”, com três ocorrências cada; “a realidade cultural dos alunos”; “o que o aluno precisa saber”; “conhecer o aluno”; “as prioridades do aluno”; “o interesse do aluno” e “o que foi trabalhado com os alunos”, com uma ocorrência cada.

**TABELA 5.4**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES DOS CRITÉRIOS QUE AS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL CONSIDERAM PARA PLANEJAR O ENSINO**

<b>CATEGORIA</b>	<b>CRITÉRIOS PARA PLANEJAR INDICADOS</b>	<b>OCOR.</b>	<b>TOTAL OCOR.(%)</b>
<b>ALUNO</b>	1. O que o aluno já sabe	3	12 (54.5)
	2. As necessidades do aluno	3	
	3. A realidade cultural dos alunos	1	
	4. O que o aluno precisa saber	1	
	5. Conhecer o aluno	1	
	6. As prioridades do aluno	1	
	7. O interesse do aluno	1	
	8. O que foi trabalhado com os alunos	1	
<b>PROFESSOR</b>	9. O pedagógico	1	5 (22.8)
	10. O conhecimento do professor	1	
	11. A sala de aula	1	
	12. Os objetivos do professor	1	
	13. Maneiras diferentes do prof. trabalhar	1	
<b>PLANEJAMENTO</b>	14. O planejamento geral	3	3 (13.7)
<b>ATIVIDADES</b>	15. Se as atividades estão acessíveis	1	2 (9.0)
	16. Se as atividades estão de acordo com o conhecimento do aluno	1	
<b>TOTAL</b>			<b>22(100)</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 10</b>			

Em relação aos critérios para planejar o ensino referentes à categoria professor, é possível perceber que recebem cinco ocorrências com 22.8%, sendo os cinco itens pertinentes à categoria: “o pedagógico”; “o conhecimento do professor”; “a sala de aula”; “os objetivos do professor” e “maneiras diferentes do professor trabalhar”, com uma ocorrência cada.

A categoria planejamento tem um critério para planejar o ensino indicado com três ocorrências e 13.7%. A categoria atividades, recebe dois critérios para planejar o ensino indicados com duas ocorrências no total, com percentual de 9% distribuídas em uma para cada

indicação. São elas: “se as atividades estão acessíveis” e “se as atividades estão de acordo com o conhecimento do aluno”.

É possível perceber que os critérios para planejar o ensino relacionados à categoria aluno recebem 12 ocorrências, com 54.5%, e os critérios relacionados à categoria professor recebem cinco ocorrências, com 22.8%.

Na Tabela 5.5, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e percentuais de indicações dos critérios usados pelas professoras que atuam na educação especial ao selecionar uma atividade aos alunos, com 18 ocorrências divididas em quatro categorias.

**TABELA 5.5**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES DOS CRITÉRIOS USADOS PELAS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL USAM AO SELECIONAR UMA ATIVIDADE AOS ALUNOS**

<b>CATEGORIA</b>	<b>CRITÉRIOS PARA SELECIONAR INDICADOS</b>	<b>OCOR.</b>	<b>TOTAL OCOR.(%)</b>
<b>ALUNO</b>	1. As condições do aluno no momento para a realização da atividade proposta	3	13 (72.22)
	2. As prioridades dos alunos	2	
	3. A realidade dos alunos	2	
	4. O interesse dos alunos	1	
	5. O significado ou não da atividade para o aluno	1	
	6. O desenvolvimento do aluno	1	
	7. O pré conhecimento dos alunos	1	
	8. Cuidar para não dar atividade nem a quem nem além do aluno	1	
	9. A capacidade do aluno	1	
<b>PROFESSOR</b>	10. Os objetivos que o professor tem para cada aluno	3	3 (16.7)
<b>PLANEJAMENTO</b>	11. O planejamento	1	1 (5.6)
<b>ATIVIDADES</b>	12. As atividades dadas como pré-requisitos para a realização de outra atividade	1	1 (5.6)
<b>TOTAL</b>			<b>18 (100)</b>

**TOTAL DE SUJEITOS: 10**

Os critérios para selecionar uma atividade relacionados à categoria aluno receberam 13 ocorrências com 72.2%, distribuídas em: “as condições do aluno no momento para a realização da atividade proposta”, com três ocorrências; “as prioridades dos alunos” e “a realidade dos alunos”, com duas ocorrências cada; “o interesse dos alunos”, “o significado ou não da atividade

para o aluno”; “o desenvolvimento do aluno”; “o pré-conhecimento dos alunos”; “cuidar para não dar atividade nem aquém nem além do aluno” e “a capacidade do aluno”, com uma ocorrência cada.

Os critérios para selecionar uma atividades relacionados ao professor, receberam três ocorrências, com percentual de 16.7%, e se referem aos “objetivos que o professor tem para cada aluno”.

É possível perceber que na categoria “aluno” existe indicações de aspectos gerais como critério para selecionar uma atividade: “prioridade dos alunos”; “realidade dos alunos”; “interesse dos alunos” e “pré-conhecimento dos alunos”.

### **5.1.1 Objetivos de ensino concebidos como intenções do professor e como atividades de ensino**

Um objetivo de ensino necessita especificar as relações entre o fazer de um organismo e o ambiente em que esse fazer é desenvolvido (Botomé, 1981) Está explícito nessa definição o conceito de comportamento. Dessa forma, os comportamentos objetivos necessitam conter em sua formulação, segundo Botomé (1981), um comportamento escolhido pelo “professor” como necessário e relevante para o indivíduo apresentar diante de sua “vida real”, levando em consideração 1. as características das respostas de um organismo, responsáveis pela obtenção de um determinado efeito ou produto de interesse no ambiente “natural” em que o organismo vive ou vai viver (fora da situação de aprendizagem ou de escola), 2. as características das classes de estímulos antecedentes existentes nas situações em que a classe de respostas deve ocorrer e que estejam relacionadas com essa classe de respostas e 3. as características das classes de estímulos conseqüentes que especificam os efeitos ou produtos (mudanças no ambiente) resultantes da classe de respostas, diante da situação caracterizada pelas classes de estímulos antecedentes descritas Botomé (1981, p. 199). Diante disso, as concepções indicadas pelas professoras sobre objetivos de ensino, categorizadas em “meta para o professor” e “meta para o aluno”, não atendem às características que definem um objetivo de ensino. As indicação feita pelas professoras em relação ao aluno, é genérica e não deixa claro quais as ações que o aluno deverá fazer, e nem quais as conseqüências do fazer do aluno. Parece ser uma concepção de objetivos de ensino ampla e vaga, embora se refira as ações do aluno como meta de aprendizagem.

Com o mesmo percentual (45.5%) e mesma ocorrência (cinco), a categoria “meta para o professor”, além de se referir às ações do professor, parece denunciar aspectos relevantes em relação ao processo de ensinar discutido no Capítulo 4, em que o relato, “maneira que o professor vai repassar o conteúdo para ter retorno dos alunos”, pode estar relacionado a ações mentalistas para explicar o processo de ensinar, o que compromete a formulação dos objetivos de ensino como comportamentos que os alunos devem estar aptos a fazer em seu meio de vida. Os objetivos formulados a partir das “intenções do professor” continuam a não informar o que o aluno vai aprender ou vai desenvolver enquanto capacidade nova para lidar com a realidade que o cerca (Botomé, 1981, p. 106). Ainda se referindo ao verbo “repassar conteúdo”, Zanotto (2000, p. 65) afirma que “formular objetivos em termos cognitivos ou mentais impede a identificação das mudanças que devem ocorrer no aluno com indicação de que houve aprendizagem”.

Nesse sentido, nenhum dos demais relatos, “caminho que o professor segue”, “estratégias que o professor vai usar com seus alunos” e “metas que o professor pretende alcançar com seu trabalho”, parecem demonstrar alterações de fatores que identifiquem uma suposta mudança de comportamento do aluno. Zanotto (2000) enfatiza que objetivos de ensino expressos com termos de natureza mental ou cognitiva correspondem, coerentemente, a defesa de posturas que afirmam a impossibilidade de o professor ensinar, restringindo seu papel a ajudar o aluno a descobrir sozinho.

Embora a descrição dos objetivos de ensino em termos comportamentais necessita ser realizada pelo professor, os dados obtidos e apresentados na Tabela 5.1 que se refere às indicações das concepções das professoras sobre “objetivos de ensino”, não remetem a relação entre o que o organismo faz e o ambiente em que o faz (Botomé, 1981) e não especificam as “condições necessárias” para o aluno se comportar em consonância com o que é proposto de modo a “produzir conseqüências que contribuam para a manutenção do comportamento emitido” (Zanotto 2000, p. 63).

É possível perceber que na Tabela 5.2 a categoria que se refere às funções dos objetivos de ensino relacionados ao professor possui maior quantidade de ocorrências (nove) do que aquelas indicadas em relação ao aluno (três). Entre os itens pertinentes à categoria “professor”, é possível que os itens um e dois se referem aos objetivos de ensino como função para guiar parte do processo de ensinar. Os itens três, cinco e seis se referem às atividades feitas em sala de aula como função dos objetivos de ensino e o item quatro à avaliação do professor. Se o conceito de

“objetivos de ensino” é entendido como o resultado de interesse das classes de respostas de um professor (aquilo que ele faz), a diferença (ou mudança) na maneira de um organismo interagir com o seu ambiente (ou realidade), considerando o que existe antes da ação e depois da ação (Botomé 1981, p. 200), então parece que as professoras não especificam, segundo relatos apresentados na Tabela 5.2 na categoria “professor”, quais as mudanças comportamentais ocorridas nos alunos. Algumas verbalizações como “nortear todo processo de ensinar do professor”, “orientar o professor de onde partir para onde chegar com o aluno” e “avaliar o professor por meio do aluno” ainda que expressas vagamente, podem demonstrar certa pertinência à função dos objetivos de ensino. Já os relatos que se referem a atividades em sala de aula como “maneira que os professores realizam as atividades”, “reavaliar a atividade que o professor sugere” e “preparar aula”, são expressões vagas que indicam ações ou intenções dos professores e não o que precisará ocorrer com a aprendizagem do aluno em função de suas ações. Botomé (1977, p.1) “...muitas vezes o que a pessoa chama de objetivo de ensino não passa de uma expressão vaga que, dificilmente, poderá ser contestada ou verificada”.

Nesse sentido, os objetivos de ensino deveriam especificar o que o aluno deverá ser capaz de fazer após a ação docente e não o que o professor pretende fazer nas atividades de ensino, pois pode sugerir que o professor não considera o aluno como aprendiz, apenas o considera como receptor ou paciente, afinal, os objetivos de ensino não explicitam quem precisa agir no “processo de aprendizagem” (Botomé, 1981). Ainda para Botomé (1981, p. 108), essa forma de entender e explicitar “objetivos de ensino” excluem o aluno ou o consideram como algo passivo. Tal afirmação parece estar evidenciada na Tabela 5.2, uma vez que a categoria “professor” recebe nove ocorrências, demonstrando intenções do professor, contra três ocorrências para a categoria aluno.

Na Tabela 5.3, 94.7% das indicações do que o professor leva em conta para formular objetivos de ensino para ministrar aulas estão relacionadas ao aluno e 5.3% ao professor. Embora os relatos apresentados nessa tabela pareçam ser adequados para se propor objetivos de ensino, não fica claro o que os alunos deverão fazer com as informações recebidas, nem é claro o que está sendo considerado como “necessidade dos alunos”, “realidade dos alunos”, “prioridades dos alunos”, Considerando que o contexto é a “educação especial”, é possível supor que esses aspectos indicados como orientadores para formular objetivos de ensino se refiram somente a deficiência do aluno, e não aos comportamentos significativos para que ele possa se tornar cada

vez mais autônomo e independente. No livro de Da Ros (2002) é citado um trabalho desenvolvido com pessoas com história de deficiência segundo a perspectiva feuersteniana, em que são considerados aspectos fundamentais para o desenvolvimento dessas pessoas, como princípio norteador, que a constatação de que as relações interpessoais intencionalmente voltadas as “experiências de aprendizagem mediada” expressam e fundamentam ações pedagógicas que se pautam no devir, na possibilidade de transformação, em que a aproximação de pessoas consideradas deficientes, torna ativo um relacionamento que não consolida o estigma da deficiência.

É possível perceber que os critérios para planejar o ensino, apresentados na Tabela 5.4, e o que o professor leva em conta para formular objetivos de ensino para ministrar aulas, apresentado na Tabela 5.3, são semelhantes em relação à categoria “aluno” no que se refere a natureza das verbalizações. Os relatos similares, apresentados nas Tabelas 5.3 e 5.4: “as dificuldades dos alunos”, “a evolução dos alunos” e o “desenvolvimento dos alunos” podem caracterizar um ritual de ensino direcionado somente à deficiência do aluno, em que as atividades propostas e as aulas ministradas parecem ser repetitivas e sem um “fim” claramente definido. Segundo Botomé (1981, p. 114) “...é preciso insistir que embora as atividades de ensino também sejam (ou possam ser) desempenhos do aluno, elas são meios e não fins de ensino.

Embora os critérios para planejar o ensino (Tabela 5.4), levem em consideração aspectos que parecem ser relevantes como “aluno”, “professor” e “atividades”, a categoria “planejamento”, com três ocorrências, é exceção, pois o critério para planejar indicado é o “planejamento geral”, parecendo ter importância somente o que é feito nos projetos da escola.

Os critérios para selecionar uma atividade, apresentados na Tabela 5.5, referentes à categoria “aluno”, são semelhantes às indicações do que o professor leva em conta para formular objetivos de ensino, apresentados na Tabela 5.3 e com os critérios para planejar o ensino apresentados na Tabela 5.4, ambas relacionadas à categoria “aluno”. A semelhança entre os dados pode evidenciar a provável indistinção entre atividades de ensino e objetivos de ensino. Para Botomé (1977, p. 3) “...atividades de ensino são oportunidades que o aprendiz tem para desenvolver ou treinar suas capacidades de realizar um determinado objetivo”. Se as professoras percebem a atividade de ensino como objetivos de ensino, sem ter clareza das mudanças ocorridas nos alunos, quais são os objetivos de ensino dessas professoras? Será que o processo de

ensinar é realmente percebido como “processo”? Ou é simplesmente a repetição das atividades, o que pode caracterizar uma prática de ensino direcionada à um “ritual”?

As concepções sobre objetivos de ensino denotam aspectos relevantes sobre a atuação das professoras no processo de ensinar. Conceber objetivos de ensino como “intenções do professor”, com expressões amplas e vagas (quando se referem ao aluno), não possibilita demonstrar o que o aluno vai aprender ou vai desenvolver como capacidade para lidar com a realidade, bem como as conseqüências do fazer do aluno. É possível perceber também concepções sobre objetivos de ensino que se referem a processos mentalistas, o que compromete a formulação dos objetivos de ensino em termos comportamentais. A “confusão” entre objetivos de ensino e atividades de ensino possível de ser percebida pela análise dos dados apresentados nas tabelas 5.4 e 5.5, compromete a ação docente para o ensino, pois atividades de ensino segundo Botomé (1977), são oportunidades que o aprendiz tem para desenvolver um objetivo de ensino, o que caracteriza a atividade como “meio” do processo de ensinar e não “fim”.

## **5.2 Avaliação: o que o professor leva em consideração para avaliar e os recursos que utiliza**

Na Tabela 5.6, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e percentuais de indicações sobre o que as professoras que atuam na educação especial levam em consideração para avaliar os alunos, com 24 ocorrências distribuídas entre as categorias aluno e professor.

As indicações do que as professoras levam em consideração para avaliar relacionadas à categoria aluno têm 14 itens com 21 ocorrências e 87.5%. A indicação feita para o item um, “o estado emocional”, tem três ocorrências. As indicações: “desempenho”; “depende de cada aluno”; “tem alunos que não tem como avaliar”; “comportamento do aluno” e “demonstração de sentimento”, recebem duas ocorrências cada. As demais indicações: “motricidade”; “a reabilitação do aluno”; “a participação”; “o desenvolvimento”; “as respostas”; “tudo o que o professor atinge com o aluno”; “a execução das atividades” e “o aprendizado do aluno como um todo”, recebem uma ocorrência cada.

As indicações feitas pelas professoras do que levam em consideração para avaliar relacionadas à categoria “professor” se referem ao “aspecto pedagógico”, com duas ocorrências e “aos materiais usados”, com uma ocorrência. A categoria “professor” recebe três ocorrências no total, com 12.5%.

**TABELA 5.6**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES SOBRE O QUE AS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL LEVAM EM CONSIDERAÇÃO PARA AVALIAR OS ALUNOS**

<b>CATEGORIA</b>	<b>INDICAÇÕES DO QUE LEVAM EM CONSIDERAÇÃO PARA AVALIAR</b>	<b>OCOR.</b>	<b>TOTAL OCOR.(%)</b>
<b>ALUNO</b>	1. O estado emocional	3	21 (87.5)
	2. O desempenho	2	
	3. Depende de cada aluno	2	
	4. Tem alunos que não tem como avaliar	2	
	5. Comportamento do aluno	2	
	6. Demonstração de sentimento	2	
	7. A motricidade	1	
	8. A reabilitação do aluno	1	
	9. A participação	1	
	10. O desenvolvimento	1	
	11. As respostas	1	
	12. Tudo o que professor atinge com o aluno	1	
	13. A execução das atividades	1	
	14. O aprendizado do aluno como um todo	1	
<b>PROFESSOR</b>	15. O aspecto pedagógico	2	3 (12.5)
	16. Os materiais usados	1	
<b>TOTAL</b>			<b>24(100)</b>

**TOTAL DE SUJEITOS: 10**

Na Tabela 5.7, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações dos recursos que as professoras que atuam na educação especial utilizam para avaliar os alunos, com 15 ocorrências no total.

**TABELA 5.7**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES DOS RECURSOS QUE AS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL UTILIZAM PARA AVALIAR OS ALUNOS**

<b>TIPOS DE RECURSOS UTILIZADOS PARA AVALIAR</b>	<b>OCOR.</b>	<b>PROP.</b>
1. Avaliação continuada por meio de observação e registro	5	0.34
2. Observar o aluno	3	0.20
3. Anotações individuais	3	0.20
4. Caderno de anotações	2	0.13
5. O que o aluno já aprendeu	2	0.13
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>1.0</b>

**TOTAL DE SUJEITOS: 10**

Como maior índice de ocorrências, o tipo de recurso citado pelas professoras como o utilizado para avaliar é a “avaliação continuada por meio de observação e registro”, com cinco ocorrências e proporção de 0.34. As indicações “observar o aluno” e “anotações individuais”, recebem três ocorrências e proporção de 0.20 cada. “Caderno de anotações” e “o que o aluno já aprendeu”, recebem duas ocorrências, com proporção de 0.13 cada. As indicações feitas, em todas as cinco categorias, não explicitam o que será observado, anotado ou avaliado.

Na Tabela 5.8, estão apresentadas a distribuição de ocorrências e proporções de indicações sobre o que as professoras que atuam na educação especial fazem quando os alunos realizam apropriadamente uma atividade proposta, com 23 ocorrências e sete itens. A indicação “valorizar o aluno” recebe sete ocorrências; “elogiar o aluno” seis ocorrências; “parabenizar o aluno” quatro ocorrências; “distribuir prêmios” e “demonstrar que é muito gratificante para a professora ver o aluno realizando a atividade” recebem duas ocorrências cada e “motivar mais o aluno” e “abraçar o aluno” uma ocorrência cada.

**TABELA 5.8**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES SOBRE O QUE AS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL FAZEM QUANDO OS ALUNOS REALIZAM APROPRIADAMENTE UMA ATIVIDADE PROPOSTA**

<b>QUANDO O ALUNO REALIZA APROPRIADAMENTE UMA ATIVIDADE</b>	<b>OCOR.</b>	<b>PROP.</b>
1. Valoriza o aluno	7	0.30
2. Elogia o aluno	6	0.26
3. Parabeniza o aluno	4	0.18
4. Distribui prêmios	2	0.09
5. Demonstra que é muito gratificante para a professora ver o aluno realizando a atividade	2	0.09
6. Motiva mais o aluno	1	0.04
7. Abraça o aluno	1	0.04
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>1.0</b>

**TOTAL DE SUJEITOS: 10**

As sete ocorrências da indicação “valorizar o aluno” se referem, segundo relato das professoras, a valorizar muito os alunos para que eles percebam que são capazes e fazê-los reconhecer a capacidade que possuem.

As duas ocorrências relacionadas ao item quatro, “distribuir prêmios”, se referem a reforçar positivamente quando o aluno realiza corretamente uma atividade proposta, segundo verbalização das professoras.

Na Tabela 5.9, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações sobre o que as professoras que atuam na educação especial fazem quando os alunos não realizam uma atividade proposta, com 20 ocorrências e 10 itens.

**TABELA 5.9**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES SOBRE O QUE AS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL FAZEM QUANDO OS ALUNOS NÃO REALIZAM UMA ATIVIDADE PROPOSTA**

<b>QUANDO O ALUNO NÃO REALIZA ATIVIDADE</b>	<b>OCOR.</b>	<b>PROP.</b>
1. Muda a atividade com o mesmo objetivo	3	0.15
2. Muda a atividade	3	0.15
3. Restringe o aluno de fazer alguma atividade que gosta	3	0.15
4. Usa estímulos	2	0.10
5. Depende da situação	2	0.10
6. Insiste na realização da atividade	2	0.10
7. Procura questionar porque o aluno não está querendo fazer a atividade proposta	2	0.10
8. Posterga a atividade se for mal humor do aluno	1	0.05
9. Procura motivar o aluno para realizar a atividade	1	0.05
10. Analisa se a atividade é adequada a capacidade do aluno	1	0.05
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>1.0</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 10</b>		

Os três primeiros itens relacionados ao que as professoras fazem quando os alunos não realizam uma atividade proposta se referem a “mudar a atividade com o mesmo objetivo”, “mudar a atividade” e “restringir o aluno de fazer alguma atividade que gosta”, com três ocorrências e proporção de 0.15 cada.

As indicações referentes a “usar estímulos”, “depende da situação”, “insiste na realização da atividade” e “procura questionar porque o aluno não está querendo fazer a atividade proposta” recebem duas ocorrências, com proporção de 0.10 cada. As demais indicações: “posterga a atividade se for mal humor do aluno”; “procura motivar o aluno para realizar a atividade” e “analisa se a atividade é adequada a capacidade do aluno”, recebem uma ocorrência com proporção de 0.05 cada.

É possível perceber que os itens três, “restringe o aluno de fazer alguma atividade que gosta”, e quatro, “usa estímulos”, estão relacionados a reforços positivos e negativos para a prática do ensino e aprendizagem como condicional para a realização da atividade quando o

aluno não a realiza. O uso desses métodos, para as professoras, é entendido como tradicional de ensino, segundo relato, “a resposta dos alunos é mais rápida para as solicitações feitas pelas professoras, quando usamos o método tradicional de ensino como usar estímulos por exemplo”.

Há relatos que indicam que as professoras insistem para o aluno realizar atividades (itens: seis, sete, oito e nove); outros indicam que elas mudam a atividade (itens: um e dois) e a verbalização 10 indica uma avaliação que a professora faz sobre a adequação da atividade à capacidade do aluno.

Na Tabela 5.10, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções das indicações das atividades realizadas pelas professoras que atuam na educação especial que permitem perceber que os alunos aprendem, com 21 ocorrências distribuídas em duas categorias relacionadas ao aluno e ao professor. Embora a pergunta tenha se referido as atividades que a professora faz, 14 indicações se referem ao aluno e sete indicações a professora.

Os tipos de atividades realizadas indicadas relacionadas aos alunos recebem 14 ocorrências com 66.7%. “Quando o aluno realiza atividades de vida diária” obteve maior indicação para a categoria com quatro ocorrências. As atividades realizadas relacionadas à categoria “aluno”, referentes às respostas dos alunos, recebem duas ocorrências e as demais indicações: “quando o aluno reconhece letras”, “as reações dos bebês durante a estimulação”, “quando o aluno desvia obstáculos”, “a alegria dos alunos”, “a motivação de mostrar para os colegas o que fizeram”; “o comportamento do aluno”; “as atividades do aluno” e “quando a postura corporal do aluno melhora”, recebem uma ocorrência cada.

A categoria “professor” tem sete ocorrências, com 33.3%. Em relação aos tipos de atividades realizadas referentes à categoria “professor” o 11º item recebe duas ocorrências e as atividades realizadas verbalizadas pelas professoras referem-se “as atividades de exploração como: nomes, dias da semana, dia do mês e letras”. As indicações: “quando é proposto atividades como escovar os dentes, utilizar o banheiro sozinho”; “quando o professor faz exposição de conteúdo”; “em atividades como reciclagem, se conhece revista, jornal, cores, quantidade” e “nas atividades que sejam mais do convívio dos alunos”, recebem uma indicação cada.

**TABELA 5.10**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DAS INDICAÇÕES DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELAS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE PERMITEM PERCEBER QUE OS ALUNOS APRENDEM**

CATEGORIA	TIPOS DE ATIVIDADES REALIZADAS INDICAÇÕES	OCOR.	TOTAL OCOR. (%)
<b>ALUNO</b>	1. Quando o aluno realiza atividades de vida diária	4	14 (66.7)
	2. As respostas dos alunos	2	
	3. Quando o aluno reconhece letras	1	
	4. As reações dos bebês durante a estimulação	1	
	5. Quando o aluno desvia obstáculos	1	
	6. A alegria dos alunos	1	
	7. A motivação de mostrar para os colegas o que fizeram	1	
	8. O comportamento do aluno	1	
	9. As atividades do aluno	1	
	10. Quando a postura corporal do aluno melhora	1	
<b>PROFESSOR</b>	11. Atividades de exploração como: nomes, dias da semana, dia do mês, letras	2	7 (33.3)
	12. Quando é proposto atividades como: escovar os dentes, utilizar o banheiro sozinho	1	
	13. Quando o professor faz exposição de conteúdo	1	
	14. Em atividades como: reciclagem, se conhece revista, jornal, cores, quantidade	1	
	15. Nas atividades que sejam mais do convívio dos alunos	1	
	16. Durante o desenvolvimento das atividades	1	
<b>TOTAL</b>			<b>21(100)</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 10</b>			

Na Tabela 5.11, estão apresentadas as distribuições de ocorrências e percentuais das indicações das atividades realizadas pelos alunos da educação especial que permitem às professoras perceberem que os alunos aprendem, com 17 ocorrências distribuídas entre as categorias “aluno” e “professor”.

A categoria “aluno” tem 13 ocorrências, com 76.5%. Os tipos de atividades realizadas relacionadas à categoria “alunos” se referem a “quando os alunos escrevem” com cinco ocorrências; “em atividades livres” e “quando atendem uma solicitação do professor”, com duas ocorrências cada; “quando atendem regras do jogo”; “quando começa cantar músicas sozinho”;

“quando falam algumas palavras sem ser solicitado” e “quando vai em busca do brinquedo”, com uma ocorrência cada.

A categoria “professor” recebe quatro ocorrências, com 23.5%, e os tipos de atividades relacionadas a essa categoria se referem a “quando é adaptada uma atividade para que nenhum aluno fique sem participar”; “os alunos realizam atividades somente com a ajuda dos professores”, “atividades pedagógicas” e “atividades no caderno”, com uma ocorrência cada indicação.

**TABELA 5.11**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DAS INDICAÇÕES DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE PERMITEM AS PROFESSORAS PERCEBEREM QUE OS ALUNOS APRENDEM**

<b>CATEGORIA</b>	<b>TIPOS DE ATIVIDADES INDICADAS</b>	<b>OCOR.</b>	<b>TOTAL OCOR. (%)</b>
<b>ALUNO</b>	1. Quando escrevem	5	13 (76.5)
	2. Em atividades livres	2	
	3. Quando atendem uma solicitação do professor	2	
	4. Quando atendem regras do jogo	1	
	5. Quando começa cantar música sozinho	1	
	6. Quando fala algumas palavras sem ser solicitado	1	
	7. Quando vai a busca do brinquedo	1	
<b>PROFESSOR</b>	8. Quando é adaptada uma atividade para que nenhum aluno fique sem participar	1	4 (23.5)
	9. Os alunos realizam atividades somente com ajuda do professor	1	
	10. Atividades pedagógicas	1	
	11. Atividades no caderno	1	
<b>TOTAL</b>			<b>17 (100)</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 10</b>			

### **5.2.1 Avaliar como medida de desempenho alheia ao processo de ensinar e aprender**

Ao examinar as indicações feitas pelas 10 professoras sobre o que levam em consideração para avaliar seus alunos, é possível identificar indicações que se referem a aspectos similares em relação ao aluno: o desempenho (item 2), o comportamento (item 5), as respostas (item 11), a execução da atividade (item 14). Se de um lado essas indicações explicitam com clareza suficiente o aspecto a ser considerado para avaliar, por outro, essas mesmas indicações possibilitam conjecturar se esses professores não estariam apenas medindo um “desempenho” do

aluno, sem que se constituísse em um real processo avaliativo. Segundo Botomé e Rizzon (1997), avaliar é mais do que medir um aspecto do comportamento de um aluno. Avaliar requer comparar um certo desempenho do aluno, com aquele considerado desejável. Se o aluno estiver com desempenho aquém daquele esperado ou desejável, o professor necessitará prover condições para que esse seja capaz de apresentar o desempenho requerido tanto para a etapa do processo de aprendizagem considerada, como para as etapas seguintes. Os autores denominam avaliação a esse conjunto de procedimentos e processos que fazem com que o professor interfira precisa e eficientemente sobre a aprendizagem do aluno e o aluno aumente gradualmente seu repertório de comportamentos úteis para sua vida.

Há, no conjunto das indicações feitas pelas professoras sobre o que levam em conta para avaliar seu aluno, algumas com expressões amplas e genéricas, como “a reabilitação do aluno” (item 8), “a participação” (item 9), “o desenvolvimento” (item 10), “tudo o que o professor atinge com o aluno” (item 12) e item 14 “o aprendizado do aluno como um todo”. A amplitude das expressões podem ser indício de que as professoras não tem clareza sobre o que é avaliar e sobre qual a é a função de uma avaliação. Em um processo de avaliativo segundo Botomé e Rizzon (1997), cabe ao professor acompanhar a evolução de desempenhos dos alunos para possibilitar aprendizagens mais complexas a cada passo do processo de aprender, orientado pelos comportamentos-objetivo.

As indicações “o estado emocional” (item 1) e “demonstração de sentimento” (item 6), como aquelas que os professores levam em conta para avaliar, se além, contrariamente às indicações de caráter mais geral e amplo, a um aspecto muito particular do aluno. A pergunta importante a ser feita é: Será que esse aspecto é aquele importante para o professor se capaz de acompanhar e de promover aprendizagens significativas para esse aluno? Em que e no que “avaliar” estados emocionais e demonstrações de sentimento ajudarão o professor na sua tarefa de produzir aprendizagens a esses alunos? Emoções e sentimentos, são condições de muito ajuda em um processo de aprender, mas serão elas as mais importantes no processo de aprender do aluno?

Há ainda dois aspectos envolvidos que merecem discussão na Tabela 5.6: a) o procedimento de conseqüenciação, que constitui o desempenho do aprendiz ante a um objetivo de ensino e b) a verbalização “têm alunos que não tem como avaliar”, com duas ocorrências, em que as professoras consideram o aluno como alguém incapaz, “caso perdido”, denotando uma

concepção sobre pessoas com deficiência como pessoas em relação as quais não vale o investimento, por não serem capazes de compreender, ou ela não tem formação e nem recursos que possibilitem avaliar o aluno. Parece ficar evidente que o procedimento de conseqüenciação do professor perante as características do desempenho do aluno não são levadas em consideração. As decorrências de “não saber o que fazer” com o aluno podem evidenciar que as professoras não sabem como ensinar, e conseqüentemente, não existem objetivos de ensino referentes ao aluno, ou seja, o que o aluno deverá ser capaz de fazer para torná-lo mais autônomo. Então, o que fazem os alunos que não se tem como avaliar em uma escola? Será que as professoras estão capacitadas corretamente e coerentemente para atuar segundo as características dos alunos com que trabalham?

Os recursos utilizados pelas professoras para avaliar os alunos da educação especial, em uma análise inicial, parecem estar coerentes com o que é proposto como critério para avaliar. Segundo Botomé e Rizzon (1997 p. 10) a relação com os problemas e as necessidades de alguém que se pretende ensinar são características importantes para ser levado em consideração na hora de avaliar. Isso pode ser verificado na Tabela 5.7 de acordo com os tipos de recursos verbalizados pelas professoras como: “avaliação continuada por meio de observação e registro”, “observar o aluno”, “anotações individuais”, “caderno de anotações” e “o que o aluno já aprendeu”. É possível considerar como recursos válidos para avaliar os alunos, desde que as observações do aluno, as anotações, aquilo que o aluno já aprendeu, sejam todas formas de coletar informações sobre o desempenho do aluno, para promover progressivamente suas aprendizagens.

Outro aspecto importante é que a avaliação na escola especial, na qual atuavam as professoras, é feita anualmente, ou seja, somente após um ano de trabalho é que as professoras irão verificar o que os alunos “evoluíram”, conforme as anotações e registros que fazem durante o ano. A avaliação realizada, dessa forma, parece não ser parte do próprio ensino. Para Botomé e Rizzon (1997, p. 19), a avaliação é mais uma condição de ensino e não algo fora, a ser feito bimestral, mensal ou semestralmente e muito menos anualmente. Diante desse fato pergunta-se os alunos recebem retorno das suas atividades?

Em relação às atividades, é possível perceber que um dos principais aspectos sobre o que as professoras fazem quando os alunos realizam e não realizam uma atividade está relacionado ao uso de estímulos, aversivos ou não. Na Tabela 5.8, é possível notar estímulos positivos como “valoriza o aluno”, “elogia o aluno”, “demonstra que é muito gratificante para a professora ver o

aluno realizando a atividade”, “motiva mais o aluno” e “abraça o aluno”. Parece que é demonstrado apenas o retorno para o aluno frente a realização das atividades e não o que ele recebe como retorno da professora para reforçar uma possível mudança de comportamento diante do seu desempenho para um objetivo de ensino. Zanotto (2000 p. 33) enfatiza que a ação do aluno só será aprendida em função das conseqüências que a ela se seguirem. Desse ponto de vista, eventuais reforçadores sociais, como elogios, abraços, valorização, são importantes para certa etapa do processo de aprender. È tarefa do professor fazer com que gradativamente esse reforçadores sociais e artificiais sejam substituídos pelos reforçadores naturais do fazer do aluno, de forma a tornar as aprendizagens mais duradouras e mais significativas para o aluno (Skinner, 1972); Matos (2001).

Na Tabela 5.9, estão apresentados o que as professoras fazem quando os alunos não realizam uma atividade proposta. Nos dados observados, é possível perceber o uso de contingência de reforço para o ensino, verificada nos relatos “restringir o aluno de fazer alguma atividade que gosta” e o “uso de estímulos como oferecer doces”. Fazer uso das contingências de reforço no processo de ensinar é viável para que ocorra mudança de comportamento no aluno, porém, de que maneira as professoras percebem a mudança de comportamento nos alunos? As contingências usadas pelas professoras realmente agilizam a aprendizagem dos alunos? Elas são úteis para gerar o comportamento esperado? Ou servem apenas como “castigo” quando o aluno não realiza uma atividade? Zanotto (2000, p. 42) afirma que “... as contingências só podem ser arranjadas quando se tem clareza das mudanças comportamentais que se quer obter.”

Ainda em relação à Tabela 5.9, há relatos que indicam que as professoras insistem para o aluno realizar atividades (itens: seis, sete, oito e nove); outros indicam que elas mudam a atividade (itens: um e dois) e a verbalização 10 indica uma avaliação que a professora faz sobre a adequação da atividade à capacidade do aluno. Com exceção do item 10, em que a professora parece reavaliar sua ação ante a solicitação de uma atividade, adequando-a a capacidade do aluno, os outros itens que se referem a “insistir na realização da atividade” e “mudar a atividade” parecem não ser garantia de que a professora esteja querendo ensinar por meio da realização da atividade (que deveria estar pautada em um objetivo de ensino e não na atividade como “fim” do ensino), seja coerente com o que o aluno realmente precisa aprender para lidar com aspectos da sua vida, afinal, se a ação do aluno só será aprendida em função das conseqüências que a ela se seguirem (Zanotto, 2000), insistir na atividade ou mudar a atividade são suficientes para que os

alunos aprendam? Vale a pena usar contingências de reforço para que o aluno realize as atividades?

Ainda se referindo às atividades, os dados apresentados nas Tabelas 5.10 e 5.11 demonstram quais são as atividades realizadas pelas professoras que possibilitam perceber que o aluno aprende e quais são as atividades realizadas pelos alunos que possibilitam às professoras perceber que eles aprendem. Porém, é possível notar, que as atividades realizadas pelas professoras (Tabela 5.10), somam sete ocorrências, se comparadas com 14 ocorrências relacionadas ao aluno. Em nenhum dos relatos, relacionados à categoria “professor”, foram verbalizados os objetivos de ensino como orientadores para as atividades de ensino e, na sua maioria, as atividades que as professoras deveriam relatar pertinentes à atuação docente são enfatizadas. Será que os alunos aprendem sozinhos? As atividades são orientadas a partir dos objetivos de ensino, a fim de garantir o aprendizado dos alunos?

Em relação à Tabela 5.11, embora a maioria das ocorrências sejam pertinentes às atividades realizadas pelos alunos, que permitem às professoras perceber que eles aprendem, parece não estar claro se as atividades realizadas pelo aluno decorrem da mudança de comportamento ou é a simples repetição de uma resposta. O que é disponibilizado ao aluno para garantir que comportamentos apresentados sejam suficientes para aprendizagem? Quais são as contingências de reforçamento disponíveis nas condições de ensino propostas? É possível, sob certas contingências, criar e manter a “motivação” do aluno, isto é, criar condições para que ele apresente e continue a apresentar, de forma diligente e produtiva, os comportamentos que dele se espera (Zanotto, 2000, p. 34).

Tendo em vista os dados apresentados e analisados, é possível perceber que os recursos utilizados pelas professoras para avaliar os alunos da educação especial parecem estar coerentes com o que é proposto como critério para avaliar. Porém, a avaliação na escola de educação especial acontece anualmente, ou seja, as professoras até utilizam os recursos que parecem ser viáveis para avaliar, mas somente ao final de um ano é analisado o que cada aluno evoluiu, o que pode sugerir que o processo de avaliação não é parte do próprio ensino segundo Botomé e Rizzon (1997). Com isso, o procedimento de conseqüenciação que constitui o desempenho do aprendiz ante a um objetivo de ensino não é levado em consideração para a avaliação. Para além do processo de avaliar, percebido como “algo” que não faz parte do processo de ensino, as contingências de reforçamento também são utilizadas pelas professoras quando o aluno realiza ou

não uma atividade; porém, as contingências de reforço utilizadas não asseguram a mudança de comportamento do aluno e muito menos demonstram quais mudanças de comportamento dos alunos as professoras estão querendo alcançar.

## **COMPORTAMENTOS DO PROFESSOR ORIENTADOS POR CONCEPÇÕES EQUIVOCADAS SOBRE SUA FUNÇÃO EM UMA ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

As descobertas relativas às características do comportamento de planejar o ensino de professoras que atuam com alunos que possuem história de deficiências evidenciam aspectos importantes a serem considerados. Os aspectos abrangem desde a formação profissional das professoras até decorrências sobre inclusão social dos alunos com deficiência no ensino regular e na sociedade de maneira geral. Os dados obtidos, desde a caracterização das professoras, até as concepções sobre ensinar e aprender, as concepções sobre objetivos de ensino, o planejamento e a avaliação do ensino constituem importantes referenciais sobre o que são as concepções sobre o planejamento do ensino e de que forma essas concepções influenciam nos processos de ensinar e aprender.

Em relação aos dados obtidos no capítulo três, sobre a caracterização dos professores e suas concepções sobre pessoas com história de deficiência, é possível destacar que todos os professores da escola estudada são do sexo feminino. Esse dado, além de ser historicamente discutido, como mostra a pesquisa realizada pela Unesco (2004), pode revelar aspectos condizentes aos cuidados dirigidos aos alunos, uma vez que cuidar está associado a características femininas, principalmente no magistério (Unesco 2004). É provável que, devido às características atribuídas ao sexo feminino como cuidados, afetos e maternidade, a ação docente das professoras esteja descaracterizada como promotora do ensino, favorecida provavelmente pelas características de seus alunos.

Além da possível influência do gênero em relação às práticas de cuidados aos alunos, que pode comprometer o ensino, a formação continuada de quatro das sete professoras que possuem ensino superior não são específicas para a atuação em educação especial. Isso pode ser decorrência dos motivos que levaram as professoras a trabalhar com educação especial, afinal, todas elas alegaram trabalhar nesse campo por motivos secundários a escolha profissional, o que faz com que pareça que ter formação na área de educação especial é irrelevante.

Será que no entender dessas professoras trabalhar em uma escola de educação especial é mais fácil do que trabalhar em escola do ensino regular? Qual é de fato o “papel” de ser professora em educação especial: cuidar ou ensinar os alunos? Há sugestão de que cuidar dos alunos é “ensinar” para as professoras, uma vez que dados analisados no capítulo quatro, sobre

concepções sobre ensinar e aprender, são caracterizados como metáforas, em que a “transmissão dos conhecimentos do mundo” traduz o ensinar, o que não é garantia de ensino, pois não demonstra a ação docente sobre o aprendiz (Botomé e Kubo, 2001). Nesse sentido, trabalhar em escola de educação especial parece ser mais fácil do que trabalhar em escola de ensino regular, pois somente “repassar informações”, no sentido do aluno absorver passivamente os “conhecimentos de mundo” ao seu redor (Skinner 1975), torna-se mais fácil para as professoras.

Aspectos emocionais estão presentes como características para ser professor e para desenvolver-se como professor em educação especial com 56% (Tabela 3.6) e com 61% (Tabela 3.7). Já, os aspectos profissionais representam 44% (Tabela 3.6) e 39% (Tabela 3.7). A ocorrência desses aspectos nessas proporções pode sugerir, mais uma vez, que o que as professoras que atuam na educação especial “dizem como ensinar” não é garantia de ensino, no sentido de comportamentos significativos para os alunos tornarem-se independentes, e, conseqüentemente, de garantia de que aprenderão a aprender para tornarem-se autônomos. Embora cuidados com demonstrações de afeto e respeito, preocupações constantes com o bem estar e conforto do aluno fossem fundamentais para o êxito de qualquer projeto com ensino, essas condições raramente traduzem os objetivos que expressam comportamentos que levam, de fato, aprendizes à capacitação para uma autonomia crescente, principalmente no contexto de uma educação especial.

Os aspectos emocionais indicados como necessários ao trabalho do professor podem, ainda, estar relacionados a um processo de discriminação por meio de compensação da deficiência dos alunos, em que as professoras podem estar dissimulando a realidade educacional em que atuam. Os relatos apresentados na Tabela 3.5 parecem demonstrar comportamento de esquiva e fuga diante da condição de professoras de educação especial e generalização da deficiência a aspectos normais a qualquer outro cidadão. Isso pode sugerir que o processo de planejar o ensino é feito de acordo com a realidade da professora e não na dos alunos, uma vez que, segundo relato das professoras, “trabalhar com pessoas com deficiência às tornam os alunos normais”. Essa mesma consideração pelas professoras minimizaria também a necessidade de uma formação mais sólida para lidar com pessoas com necessidades especiais.

Os dados observados sobre as concepções dos processos de ensinar e aprender parecem evidenciar a predominância de concepções mentalistas sobre o ensino e a aprendizagem. A prevalência desse tipo de concepções é demonstrada pelas verbalizações com uso de metáforas

sobre ensinar, observadas nas Tabelas 4.1, 4.2 e 4.3, concepções sobre aprender e a relação entre os processos de ensinar e aprender respectivamente. Autores como Kubo e Botomé (2001), Zanotto (2000) e Skinner (1975) se referem aos processos de ensinar e aprender dando ênfase à ação do professor no ensino e em decorrência dessa ação, o aprendizado do aluno. Atribuir aos processos de ensinar e aprender concepções mentais para explicar a ação docente pode sugerir que o professor não esteja percebendo as decorrências do fazer docente para o aprendizado do aluno e não esteja também proporcionando meios adequados para que ocorra a aprendizagem.

Um aspecto importante analisado, segundo dados da Tabela 4.4, é que 78% do que as professoras consideram para escolher o que ensinar se referem ao aluno, 11% às atividades e 11% ao professor. A predominância das características dos alunos como critério para escolher o que ensinar não evidencia os objetivos de ensino que o professor deve formular para que ocorra mudança de comportamento do aluno. No mesmo sentido, atribuir às atividades o que escolher para ensinar parece anteceder os objetivos de ensino, ou seja, pode ser que as professoras estejam “planejando o ensino” com base nas características dos alunos para orientar as atividades em situação de ensino, e não nos objetivos de ensino como condição real para promover atividades que sejam melhor adequadas à realidade do aluno. Para Botomé (1977), atividades de ensino são oportunidades para que o aluno treine ou desenvolva um objetivo de ensino. Esses dados corroboram com os analisados nas Tabelas 5.3, 5.4 e 5.5, em que o fato de 94,7% das indicações do que as professoras levam em consideração para formular objetivos de ensino estejam relacionadas aos alunos, não demonstra efetivamente qual mudança de comportamento eles deverão apresentar, pois os objetivos de ensino são formulados segundo intenções do professor com 69,2%.

Com 13%, as dificuldades para ensinar, relacionadas ao professor como uma das categorias apresentadas na Tabela 4.6, são a “falta de conhecimento pedagógico para agir” e a “dificuldade para elaborar um plano de aula”, o que pode, em parte, responder as concepções sobre ensino-aprendizagem das professoras, a “confusão” entre objetivos de ensino – atividades de ensino, a significativa proporção de aspectos emocionais que norteiam o fazer docente, bem como o fato de nenhuma das professoras possuir curso especializado para atuar com educação especial, delatando a precária formação profissional.

As conseqüências de um ensino voltado aos “estados interiores” para a ação docente, além de não ser garantia de aprendizado, devido a não existência de objetivos de ensino que expressem

o que o aluno necessita ser capaz de fazer em determinadas situações da vida, “desencadeiam” um processo de avaliação em que o procedimento de consequenciação do desempenho do aluno pelo professor não é feito, ou seja, as professoras não verificam quais informações e quanto delas os alunos transformam em condutas concretas diante das situações que se defrontam ou se defrontarão (Botomé, 1981).

Segundo dados apresentados na Tabela 5.7, um aspecto que parece ser complicador para o processo de avaliação da escola de educação especial é a “evolução” ou “não evolução” dos alunos, ser verificada anualmente, o que não caracteriza o processo avaliativo como condição de ensino (Rizzon e Botomé, 1997). Parece que retomar a questão da avaliação na escola de educação especial poderia fazer com que as professoras comesçassem a perceber as decorrências do ensino para o aprendizado dos alunos, pois atribuir 57% das dificuldades para ensinar ao aluno e 13% ao professor é como falar: “eu ensinei, os alunos é que não aprenderam”.

Os resultados remetem a pensar sobre a qualificação dos cursos de nível superior em Pedagogia, em que a “deficiência” para “elaborar um plano de aula” e a “dificuldade pedagógica para agir” (Tabela 4.7), em educação especial podem demonstrar que o ensino que as professoras tiveram não foi adequado para o aprendizado efetivo, ou melhor, os objetivos de ensino relacionados à atuação profissional em educação especial não foram condizentes com a realidade para a qual as professoras necessitariam estar sendo formadas: promotoras de aprendizagens significativas para o aluno e não meras cuidadoras desse aluno.

Ainda como resultados, o fato do ensino para os alunos com história de deficiência ser “versão osmótica da metáfora da aquisição” (Skinner 1972) pode dificultar ainda mais o processo inclusivo educacional deles no ensino regular. Nesse sentido, rever as concepções sobre ensino-aprendizagem, objetivos de ensino e avaliação do ensino parece ser a “base” para retomar a “identidade profissional” de “ser professor” para as professoras que atuam com educação especial e definir sua função condizentemente com as necessidades de uma educação para formar pessoas capazes de não só prover sua subsistência, mas pessoas autônomas, capazes de decidir com sabedoria e maximizar benefícios para si e para outros.

Tendo em vista, os resultados obtidos, parece importante enfatizar que planejar ensino, requer não somente “colocar conteúdos” de maneira usual, pois o ensino precisa ser planejado a partir da especificação do que é necessário produzir de acordo com a realidade que o aluno entrará em contato. Ficando claro isso, o que importa ao planejar o que ensinar, está diretamente

relacionado aos objetivos de ensino, em que a ênfase dos objetivos, além de estar nas aprendizagens reais que os alunos precisam realizar, precisam compor os “fins” e a função dos comportamentos propostos.

Esclarecer as “intenções de ensino”, é tarefa que as professoras de educação especial precisam entender como critérios orientadores para a formulação de objetivos de ensino. Afinal, se a integração da pessoa com história de deficiência no ensino regular é uma das “metas” atuais, é relevante que essas professoras tenham clareza dos aspectos que envolvem essa integração no sentido de saber onde, porque e de que modo integrar os alunos. Para que isso seja possível, é pertinente trazer à tona alguns aspectos implicados nessa exigência como: preparar professores capacitados a ensinar os alunos com objetivos voltados a realidade educacional que irão se defrontar e reelaborar o conceito de deficiência, no sentido de embasar uma concepção educacional de aprimoramento das aprendizagens para tornar um indivíduo autônomo.

As decorrências da observância das exigências de formação de um professor implicam que os professores não exerçam a ação docente apenas por “fazer”, ou seja, “ensinar por ensinar” atividades de vida diária por exemplo, mas, traçar objetivos mais próximos de tornar os alunos cada vez mais independentes. Esses aspectos têm repercussões ainda, sobre a própria existência de escolas especiais, pois se a meta é “inclusão”, “integração”, qual é o papel das escolas especiais? são necessárias escolas especiais? Ainda que pareça “utopia” considerar tais exigências, a produção de conhecimento novo sobre os comportamentos de planejar ensino de professores de educação especial, podem ser o início (ainda que incipiente) mas significativo para a melhor compreensão de fenômenos nucleares envolvidos em um processo de ensinar pessoas com necessidades especiais e as decorrentes exigências para a formação de um profissional bem qualificado. Vale deixar como contribuição para outras pesquisas, a observação do fazer de professoras de educação especial e a análise dos planos de ensino dessas professoras, afinal o que o docente faz e o que deveria fazer é um complexo conjunto de comportamentos sobre os quais ainda, não há conhecimento suficiente e acessível.

## REFERÊNCIAS

Amaral, L. A. (1998). **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**, (3ª ed.). São Paulo: Summus Editorial.

Ault, R. L. (1978) **A Teoria de Piaget e a abordagem de processo**. Rio de Janeiro: Zahar.

Bereohff, A. M. (1994). Autismo: uma história de conquistas. In: Brasil/MEC/SEESP. **Tendências e desafios em educação especial**. (pp. 15-34), Brasília: SEESP.

Beyer, H. O. (1996). **O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky**. Porto Alegre: Mediação.

Bock, A; Furtado, O; Teixeira, M. de. L. T. (2002). **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva.

Booth, I. A. S. (1996). **Ensino de Engenharia: comportamentos profissionais de engenheiros – professores em relação aos processos de ensinar e de aprender em nível superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Botomé, S. P. (1981). **Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento**. Tese de doutoramento. São Paulo: Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo.

Botomé, S.P. (2001). Sobre a noção de comportamento. Em H. P. M. Feltes e U. Zilles (orgs). **Filosofia: diálogos de horizontes**. Caxias do Sul: EDUCS e Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 685 – 708.

Botomé, S. P. (1977). **Atividades de ensino e objetivos comportamentais: no que diferem?** São Paulo, (texto não-publicado).

Botomé, S. P; Kubo, O. M. (2001). Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Revista Interação**. Curitiba: v. 5, p.133-171.

Botomé, S. P; Paviani, J. (1993). **Interdisciplinaridade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos**. Caxias do Sul: EDUCS.

Botomé, S. P; Rizzon, L.A. (1997, junho). Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. **Chronos**. 30 (1).

Bueno, J. G. S. (1993). **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC.

Bueno, J. G. S. (1994). A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: SEESP.

Carvalho, R. E. (1997). **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA.

Cartolano, M. T. P. (1998, setembro). Formação do educador no curso de pedagogia: educação especial. **Cad. CEDES**. [www.scielo.br](http://www.scielo.br).

Coll, C. Jesus, P. Marchesi, A. (1995). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed.

Costa, M. P. R. (1997). **Alfabetização para deficientes mentais**. (3. ed.). São Paulo: Edicon.

Cordié, A. (1996). **Os atrasados não existem. Psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Da Ros, S. Z. (2002). **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus.

Demo, P. (1992). Formação de professores básicos. **Em Aberto**. Brasília, (v.12), n.54 p.23-42, abr./jun. 1992.

Duran, A. P. (1981). **Padrões de comunicação oral e compreensão da comunicação escrita na universidade : estudos no nordeste**. Tese de doutorado. Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo.

Ferreira, B. W. (1985). **Psicologia pedagógica** (4. ed.). Porto Alegre: Sulina.

Fonseca, V. da. (1995). **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce, uma introdução as idéias de Feuerstin**. (2. ed.) Porto Alegre: Artes Médicas.

Freire, P. (1975). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Frisanco, M. L. (2001). **Efeitos da capacitação de professores para programar ensino sobre seu comportamento ao ensinar arte para pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Gomes, C. M. A. (2002). **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed.

Jannuzzi, G. (1992). **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas : Autores Associados.

Kassar, M. de. C. M. (1999). **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores Associados.

Kesselring, T. (1999, janeiro/junho). Os Quatro Níveis de Desenvolvimento em Jean Piaget. **Educação e Realidade**, (pp. 3-21) . Porto Alegre.

Mantoan, M. T. E. (1998, setembro). Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e desenvolvimento. **Cad. CEDES**, 19 (46), ISSN 0101 – 3262. Recuperado em 25 jul. 2003. [www.scielo.br](http://www.scielo.br) .

Mantoan, M. T. E. (1998) **Compreendendo a deficiência mental**. São Paulo: Scipione.

Manzini, E. J. (Org.). (2000). **Educação Especial: temas atuais**. Marília – SP: UNESP – Marília Publicações.

Matos, M. A. (2001). Análise de contingências no aprender e no ensinar. Em E.S. de Alencar (org). **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 141-165

Marques, L. P. (2000). **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Mazzotta, M. J. S. (1993). **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU.

Melchiori, L. E. M. (1987). **Derivação de comportamentos institucionais e profissionais em relação a pessoas com “deficiência mental” a partir da caracterização da incidência desse problema na população de um município**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Nunes, L. R. de O de P; Ferreira, J. R. (1994). Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras tem revelado. In: BRASIL/MEC/SEESP. **Tendências e desafios da educação especial**. (pp 50-81) Brasília: SEESP.

Padilha, A. M. L. (2001). **Práticas pedagógicas na Educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados.

Pessotti, I. (1984). **Deficiência mental: da superstição à Ciência**. São Paulo: EDUSP.

Praconi, J. M. (1998). **Diagnóstico e intervenção sobre as deficiências do sistema onde vive o deficiente mental como alternativa de atuação profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Skinner, B. F. (1972). **Tecnologia do Ensino.** São Paulo: EDUSP.

Skliar, C. (Org.). (1997). **Educação & exclusão: abordagens sócio - antropológicas em Educação Especial.** (2. ed.) Porto Alegre: Mediação.

Unesco. (2004). **O Perfil dos professores brasileiros.** São Paulo: Moderna.

Zanotto, M. L. B. (2000). **Formação de professores: a contribuição da análise de comportamento.** São Paulo: Educ.

Weingartner, C; Postman, N. (1971). **Contestação: nova fórmula de ensino.** Expressão e cultura.

## **APÊNDICE**

## ANEXO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

01	Nome (iniciais)
02	Sexo
03	Qual a data de seu nascimento?
04	Qual seu estado civil?
05	Você tem filhos? (quantos e idade)
06	Qual a escolaridade dos filhos?
07	Existe história de deficiência na sua família?
08	Qual sua etnia?
09	Qual sua escolaridade?
10	Você já fez cursos de especialização ou atualização na área de educação especial? (quantos e tempo de duração)
11	Há quanto tempo você trabalha com educação especial?
12	Há quanto tempo você trabalha na escola de educação especial que atua?
13	O que levou você a trabalhar com pessoas com história de deficiência?
14	O que você pensa sobre pessoas com história de deficiência?
15	Quais características você acha necessária ter, para ser professor em educação especial?
16	Quais características você precisa desenvolver durante seu trabalho enquanto professor de educação especial?
17	O que você esperou encontrar em relação aos alunos quando iniciou esse ano letivo?
18	O que você desejou encontrar em relação aos alunos quando iniciou esse ano letivo?
19	Você tinha algum receio quando iniciou esse ano letivo?
20	O que você espera que aconteça com o aluno ao final de m trabalho proposto?
21	Que expectativas você tem em relação ao futuro profissional de seus alunos?
22	Para você o que é ensinar?
23	Para você o que é aprender
24	Existe relação entre esses dois processos? Qual?
25	Quais são as dificuldades que você encontra para ensinar seus alunos?
26	Quais são as facilidades que você encontra para ensinar seus alunos
27	É você quem estabelece e executa as atividades a serem desenvolvidas para sus alunos? Caso contrário quem decide?
28	O que você entende por objetivos de ensino?
29	Para você qual é a função dos objetivos de ensino no planejamento das aulas?
30	O que você leva em conta para formular objetivos de ensino para ministrar suas aulas?
31	Quais critério você considera para planejar o ensino?
32	O que você leva em conta para escolher o que ensinar?
33	Você avalia seus alunos? Que recursos você utiliza para avaliá-los?
34	O que você leva em consideração a hora de avaliar?
35	Que critérios você usa para selecionar uma atividade a seus alunos?
36	Quais são as atividades realizadas pelo aluno em sala de aula que permitem a você perceber que o aluno aprende?
37	Quais são as atividades realizadas por você em sala de aula que permitem perceber que o aluno aprende?
38	Quando seu aluno não realiza uma atividade proposta o que você faz?
39	Quando seu aluno não realiza uma atividade proposta além do esperado o que eu você faz?
40	Quando seu aluno realiza apropriadamente uma atividade proposta o que você faz?
41	Você segue algum referencial teórico para trabalhar com crianças com história de deficiência?

	(qual, quanto conhece e quanto aplica)
--	--