

3º ENCONTRO
Outubro 2001

TORNAR-SE
EDUCADOR/PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Propomo-nos hoje contar o essencial das nossas primeiras experiências de trabalho em educação especial antes de nos irmos encontrando todos na equipa de educação especial (EEE) de Sintra. No último encontro, fizemos descrições e comparação das primeiras experiências em contexto de trabalho, mas tirando o caso de Isabel que fez logo *estágio* num *centro de educação especializado em crianças com deficiência visual*, eram experiências que pouco estavam relacionadas com *educação especial*.

Quer Manuela, quer Helena, já se referiram à passagem pelo CECD (Centro de Educação de Crianças Deficientes), onde trabalharam em equipas com vários tipos de técnicos, mas não falaram muito sobre isso. Seria interessante podermos compreender melhor como é que essas primeiras experiências no âmbito da educação especial contribuíram para as suas *identidades profissionais*: entender como se formou aquela noção que alguns de nós têm muito arreigada de que “mais do que professoras ou educadoras, são professoras ou educadoras especiais”. Podia servir para compreender como se definem **identidades de educador especial ou de professor de educação especial (PEE)** por demarcação de outros professores e educadores e também para esclarecer algumas demarcações que ocorrem entre os vários profissionais¹ no trabalho com crianças e adultos com deficiência.

Talvez possamos também começar a abordar a questão da definição das *populações atendidas na educação especial* através das primeiras confrontações que tivemos com a problemática das *populações especiais*, quer elas sejam tipicamente *crianças com deficiência*, quer sejam outros *tipos de populações especiais*. Ao longo destes encontros vamos tentar esclarecer que relação há entre essas *populações*².

No seu papel de organizador da narrativa, José propôs que a atenção dos participantes neste encontro se focasse em três ou quatro tópicos: primeiros contactos com a *educação especial*, trabalho em *equipas multiprofissionais* e *formação* no contexto de *instituições* para educação de crianças *deficientes*, e a resultante em termos de *identidades* e de *carreiras*. E no seu papel de dinamizador e regulador das tomadas de palavra disse:

--Podemos começar pela Helena que foi a que passou primeiro por essas *instituições* e a que mais refere essa experiência como tendo sido significativa, para além da Isabel que já ouvimos sobre isso. Depois facilmente se pode passar à experiência que a Manuela teve no CECD passados uns anos. Podemos fazer comparações e ver que evolução houve.

¹ Cf. DUBAR e RODRIGUES, M L

² Cf. notícia no Público de fim de Janeiro de 2003.

PRIMEIROS ANOS DE UM “CENTRO DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS”

É mais fácil falar depois dos outros porque já está o discurso feito e nós podemos basear o nosso na comparação – começou por dizer Helena. Depois de vir do Alentejo, estive um ano como professora no Cacém e no ano seguinte é que entrei para o CECD, que eram então as siglas de Centro de Educação de Crianças Deficientes: hoje o nome é Centro de Educação de Cidadãos Diferentes, ou algo assim. Ainda estava no Alentejo quando me falaram pela primeira vez dum *centro de educação* que estava a ser fundado e da necessidade de professores. Mas, como vos disse, não me sentia ainda com capacidade. Só depois de ser professora mais um ano numa escola do Cacém, onde conheci E. e I. que também conheciam gente no CECD e foram para lá, é que me decidi a ir. Fui em 77/78, e penso que era o segundo ano de funcionamento do centro.

Quando fui para lá, nunca tinha tido contactos com aquele tipo de população. O CECD, nessa época, tinha *miúdos escolarizáveis* que iam fazer exame do 4º ano: *miúdos* que às vezes estavam lá só por causa de *problemas de comportamento*. Mas como eles tinham falta de educadoras de infância fiquei com um grupo a que davam o nome de “sensorial”.

--“Sensorial” porque na época se falava de “educação sensorial” que respondia a necessidades educativas da fase que na teoria do desenvolvimento se designa por sensorio-motora!?! – sugeriu José. Mas porque é que tinham falta de educadoras?

--Penso que isso era porque na altura ainda não havia quadro de educadoras no ME, portanto não podiam requisitar educadoras ao ME, como podiam fazer com as professoras – esclareceu Isabel.

--Talvez fosse por isso – continuou Helena – porque os professores eram requisitados ao ME. Havia três grupos de “sensorial”. O meu grupo era o dos mais crescidos, iam dos quatro aos sete anos. Desde miúdos com *paralisia cerebral* a dois com *trissomia 21*, e um *autista*. Eram um grupo de seis ou sete.

--E depois iam para onde, quando chegavam aos sete anos? – perguntou José.

--Havia dois grupos a que chamavam de *pré*, que eram os que podiam passar para a *primária* – porque os que eu tinha ficaram naquele grupo de “sensorial” sem nunca serem *escolarizados*. Havia também alguns grupos que eram *escolarizados*. No segundo ano, como entraram educadoras, elas ficaram com os grupos de “sensorial” e eu fiquei com a *pré* porque aí se fazia uma iniciação à leitura e escrita.

--Uma coisa que nós temos que ver – interveio José – é que *população* é que o CECD tinha na altura comparada com a que tem agora. Alguns dos miúdos que vocês tinham no CECD eram *casos mais benignos, menos problemáticos, menos atingidos pela deficiência* do que por vezes se tem, agora, em escolas do 1º ciclo.

--Quando entrei para o CECD, em 77/78, havia lá *miúdos* em duas ou três *classes de escolaridade*. *Miúdos* que fizeram o 4º ano e que já tenho encontrado, casados, com filhos e uma vida perfeitamente organizada³. Nos dois anos que eu estive na EEE do Cacém, antes de ir para o *Aurélio*, tínhamos alunos com *dificuldades de aprendizagem*, um grupo de ciganos do Cacém, mas *miúdos com deficiência* não acompanhávamos. Até caíamos, um bocado “de pára-queadas” nas escolas do 1º ciclo a perguntar o que

³ Cf. definições de deficiência e desvantagem pela OMS e de normalização em Niza (1996), cf último encontro.

tinham para nós *apoiarmos*⁴. Os *meninos com deficiência mental* ainda iam para *centros* ou para *estabelecimentos de ensino especial*⁵.

Uma Professora do 1º Ciclo Com um Grupo de *Pré* e um Grupo de “*Sensorial*”

--Como é que tu, e vocês, encaravam esta ideia de que aqueles *miúdos* eram para ficar naqueles *grupos de educação sensorial*? – perguntou José.

--Havia no CECD oficinas em que faziam uma “*pré-profissional*” e “*actividades ocupacionais*” – respondeu Helena⁶.

--E como é que encaravam isso? – insistiu José.

--Quando fui para lá trabalhar com aqueles *miúdos* eu tinha que fazer tábua rasa da formação profissional que tinha, porque não lhes podia dar nada de *escolaridade*. O trabalho que eu fiz com eles nessa sala de “*sensorial*”, foi trabalho de educadora. E na altura não sabia muito bem o que fazer.

--Por *escolaridade* tu entendias ensinar a ler escrever e contar⁷!?

--Claro. E isso, eu não podia fazer com eles. Tinha uma auxiliar que já tinha trabalhado no ano anterior noutra *instituição* e havia uma educadora de infância que tinha *experiência* com aquele tipo de *miúdos*, que me ajudaram a saber o que poderia fazer. A minha noção era de que aquilo que podia fazer era estar ali a brincar com eles. Eu pensava que as educadoras eram as mais adequadas para trabalhar com aqueles *miúdos* – disse Helena.

--Mas encaravas aquilo como outra actividade profissional, ou como uma extensão da tua profissão de professora do 1º ciclo? – questionou José.

--Sempre encarei como uma extensão – respondeu Helena. Até porque eu nunca vi muito uma distinção entre educadoras e professoras do 1º ciclo. Têm *miúdos* com idades diferentes e portanto com tarefas diferentes e objectivos diferentes. Eu própria, quando fui para professora estive indecisa entre educadora e professora e só não fui para educadora porque era uma escola particular...⁸

--Mas, mesmo no *Keller* – interveio Isabel – as professoras do 1º ciclo, que evidentemente tinham cegos, não ficavam com os cegos que tivessem *deficiência mental*. Esses iam para uns grupos a que davam o nome de *multideficiência*, e eram educadoras que ficavam como responsáveis da sala. Eu tive, em 77/78, um dos primeiros grupos de *multideficientes*, que ainda estavam todos em idade de *pré*, mas nunca foram posteriormente integrados nas turmas da primária⁹.

--Com aquele grupo – retomou Helena – tinha que se fazer um tipo de trabalho que não era aprender a ler e a escrever. Era mais o *desenvolvimento sensorial* e o trabalho na área das *autonomias*: tanto na alimentação como no vestir e no despir, e na higiene

⁴ Ver nota 12 do 1º Encontro

⁵ Ver nota sobre *centros e colégios* ou *estabelecimentos* no 6º Encontro: Encaminhamentos de Crianças para Centros de Educação Especial

⁶ Ver mais à frente neste 3º Encontro: Mudança de Cultura Organizacional e Perspectivas de Desenvolvimento Profissional no CECD.

⁷ Cf. reflexão sobre o sentido pedagógico dos CAO)

⁸ Cf. Helena quando diz no 1º Encontro: Foi quando (entrei para o CECD que) comecei a ver que havia, que tinha que haver, outras formas de ensinar, e outras coisas que pode ser importante ensinar. Depois de sair do Magistério e de dar aulas durante dois anos, a noção que eu tinha era que, melhor ou pior, sabia dar aulas como me tinham ensinado. Mas se eu achava que a escola não era isso, se tinha a noção de que pessoas como eu podiam ter sido mais felizes na escola se tivessem tido outra abordagem. Isso fez com que eu, como professora, não dê muita importância aos aspectos de aprendizagem em si, de aprender muito, mas à forma de estar e ao que lhes pode servir mais tarde.

⁹ Cf. DIAS.

peçoal¹⁰. Foi aí que começámos a fazer aquilo a que mais tarde se deu o nome de PEI¹¹.

--Logo na altura vivenciaste o trabalho no especial como uma expansão e um aprofundamento da profissão de professora, entendida como a profissão de educador em sentido lato!? – voltou José a questionar.

--Na altura não tinha uma *identidade de professor do regular*¹² tão-pouco – esclareceu Helena.

--Mas projectavas-te minimamente nela!? Embora já tenhas dito que até querias ir para outra actividade.

--Projectava-me nela e projectava-me em qualquer coisa que devia ser diferente. E se calhar o ir para o CECD deu-me esse algo de diferente do ensino que eu conhecia das escolas.

--Portanto, o que eu concludo do que estás a dizer é que: se havia uma representação socialmente dominante do que era ser professor e que começaste por partilhar, se reconhecias essa identidade nos outros, nos professores com quem contactavas, começaste por questioná-la e acabaste por rejeitar essa representação!? E portanto a única maneira, a mais tolerável, que encontravas para te manteres na carreira de professor era explorar essa abrangência toda, que outros podem considerar uma margem¹³.

¹⁰ São cinco as áreas de desenvolvimento habitualmente tidas em conta na avaliação e na elaboração de planos educativos para estas crianças

1-Autonomias (Alimentação e higiene pessoal, vestuário, mobilidade)

2-Socialização,

3-Motricidade,

4-Linguagem,

5-Cognição.

As orientações curriculares para a educação pré-escolar só muito indirectamente têm em conta a divisão nestas áreas. Esta divisão está directamente relacionada com as escalas de desenvolvimento da criança; que, sendo um instrumento essencialmente proveniente do saber de psicólogos, foi passado a estes *educadores e professores especializados nos cursos de especialização*. Uma das mais antigas de que estes *educados especializados* têm conhecimento é a Escala de Desenvolvimento da Criança elaborada por Mary Sheridan. Outra *escala* muito utilizada é a de Griffiths. Segundo as educadoras participantes nesta narrativa, é utilizada sobretudo por psicólogas; talvez porque junta uma sexta

área para registo de *comportamentos*. As educadoras participantes nestes encontros utilizam sobretudo *escalas de desenvolvimento do Programa Portage*. Sobre este *programa* ver o 4º Encontro

¹¹ Ver nota 30 e cf. proposta de alteração do DL 319/91 apresentada pelo ME em 2003

¹² Sobre o sentido do termo *regular*, ou *ensino regular*, ver notas 11 e 30 no 1º Encontro, ou nota 3 no 2º Encontro. Sobre a *não identificação* de Helena com os *professores do ensino regular*, ver o Capítulo Helena no 1º Encontro e, no 2º Encontro: Da Escola do Magistério às Escolas de Ensino Primário – Uma Incessante Procura de Identidade Profissional

¹³ Cf. Isabel no 1º Encontro, sobre procura de estágios do curso da João de Deus: comecei a explorar possibilidades de estagiar noutras escolas, logo no 2º ano. De umas visitas ao Centro de Paralisia Cerebral e de uma visita ao Keller fiquei com a ideia de que a educação dos deficientes é que era profissionalmente estimulante e desafiadora. Que os normais eram todos muito iguais. Pelo menos era a imagem que eu tinha do João de Deus: que aprendiam todos muito bem e que portanto eu não fazia ali grande coisa. Enquanto os deficientes precisavam mais de nós.

Trabalhar numa Cooperativa

Na perspectiva da tua história pessoal, aquela experiência tinha portanto um significado de continuidade, de continuidade na procura de outras formas de ensinar, e de outras coisas para ensinar que fizessem mais sentido para as crianças e as fizessem mais felizes, como disseste no 1º Encontro¹⁴. Mas em termos de sistema educativo tu percebias que aquilo era um sistema paralelo, que nem chegava a ser um *subsistema escolar*!? – questionou José. Não era só a questão de dizer que não aprendiam a ler e a escrever. Mesmo como sistema organizativo era uma CERCI, uma *cooperativa de educação e reabilitação de crianças inadaptadas*.

--Uma das coisas que me agradaram quando entrei para lá foi o facto de aquilo não ter o peso de uma escola, da escola que eu tinha conhecido no ano anterior. Era uma cooperativa e funcionava como tal. Não tínhamos praticamente férias, para além do mês de Agosto. No resto do tempo, ficávamos lá a arranjar as salas e o material. As pessoas estavam lá porque acreditavam naquilo e estavam ali a construir alguma coisa doutro tipo.

--Eram tempos de generosidade – comentou José, que no seu papel de animador do grupo e organizador da narrativa continuou a fazer perguntas. Mas estás a falar em militância educativa, militância profissional, em militância social?

--Não! Não era militância – reagiu Helena. As pessoas sentiam que estavam a construir qualquer coisa. Nós tínhamos, por exemplo, reuniões semanais. Eu nunca tinha estado numa escola em que houvesse reuniões semanais e onde as coisas fossem discutidas: desde os *casos dos miúdos* até como é que os professores se relacionavam uns com os outros. Havia toda uma dinâmica, mesmo em relação ao trabalho que faziam os vários profissionais. No primeiro ano, eu trabalhava mais com a tal educadora e com a auxiliar mas, no segundo ano que estive lá, e em que fui para a sala da *pré*, já houve mais ligação entre todos os que trabalhavam com os *miúdos*. Cada grupo tinha a sua educadora ou a sua professora mas tinham também professores de psicomotricidade, educação visual, oficinas. E os *miúdos* passavam por essas actividades todas. Os professores de psicomotricidade ou o de educação visual não faziam nada que não passasse pelos professores das salas. Lembro-me de estarmos a fazer iniciação à leitura e ir ao “ginásio” com o Ramos Leitão e a Célia, que eram professores de educação física que ali faziam psicomotricidade, e as noções que eu lhes ensinava eram vivenciadas a nível corporal. E isso foi concebido em conjunto.

--Mas já havia um modelo? Alguns tinham experiência desse tipo de trabalho ou estavam todos à procura?

--Alguns tinham um pouco de experiência mas todos estávamos a construir modelos. Por exemplo, em relação à *avaliação*: para os próprios *miúdos* fazerem a sua avaliação, foram criados quadros com base nos objectivos que definimos para cada *miúdo*.

--Para além dos encontros semanais, vocês tinham uma verdadeira prática conjunta, actividades em conjunto, momentos em que estava mais do que um técnico a trabalhar com um grupo de *miúdos*!? E não valorizas tanto isso!?

--Valorizo as duas. A programação conjunta e a colaboração nas actividades com os *miúdos*.

Da Educação Segregada à Integração Escolar (e Social)

--Quando há pouco vos confrontei com o significado que isto tinha enquanto sistema educativo – de novo José – parece-me que a Helena interpretou a pergunta de outro

¹⁴ Ver nota 8 deste encontro.

modo, e passou ao lado da questão que eu queria abordar, que era a da *integração*, ou a da *segregação*. Se calhar era o que na época se fazia: passava-se ao lado desta questão. Ninguém se punha a questão de aquela solução ser fora do sistema educativo? Não se pensava em *integração* nem em *segregação*¹⁵?

--Eu penso que foi quando saí de lá que me questionei mais sobre o porquê daqueles *miúdos* estarem ali. E principalmente *casos de miúdos escolarizáveis* mesmo para o contexto da época. Esses *miúdos escolarizáveis* que estavam lá sentiam-se lá bem e felizes e só fizeram a *escolaridade* – chegaram ao fim da 4ª classe – porque quando foram para lá estavam marginalizados e ali conseguiram estabelecer uma relação positiva com a escola. Porque na sua maioria até eram “casos graves de comportamento”

--“Graves”, para os parâmetros da época! – comentou José com ironia em relação à sua experiência mais recente como professor no 3º ciclo.

--*Miúdos* de quem os psicólogos diziam que aquilo era *pré-delinquência*. Nunca fui professora deles, só os conhecia dos espaços de almoço e assim. Mas acho que esses *miúdos* conseguiram estabelecer ali uma boa relação com a instituição e os técnicos que lá havia

--Claro! Devia haver ali uma resposta pedagogicamente adequada a esses rapazes. Mas a minha pergunta é: as pessoas que lá estavam, C. , R L., como é que pensavam em relação à questão de aquilo ser *segregado* em relação ao sistema educativo normal? Não se punham a questão?

--Acho que não se punham muito a questão. Já se falava muito na possibilidade das escolas abrirem espaços para *aqueles miúdos*. Mas “espaços!”, não era uma *integração total na escola*. Essa ideia amadureceu mais naqueles dois ou três anos que eu estive fora. Quando voltei, R. L. tinha saído do CECD e tinha formado a EEE de Sintra.

--Eu entrei para o *Keller* em 77/78 – interveio Isabel – e já havia muito a noção de que aquilo era um sistema paralelo, *segregado* e nesse aspecto negativo. O *Keller* foi uma instituição algo pioneira na medida em que fez a *integração* “ao contrário”¹⁶. Eles consideravam que não havia condições para colocar os cegos em *escolas regulares* e fizeram o contrário: “integraram” *miúdos normais* para estarem com os cegos. Mas desde que eu lá entrei que se falava que a *integração* devia ser feita nas escolas. Só que consideravam que não havia condições, que nas escolas não havia recursos, enquanto que no *Keller* havia condições muito especiais e recursos muito especiais. Portanto, enquanto não fosse possível uma *integração real*, era preferível eles ficarem lá. Mas só uma parte dos cegos estavam ali ou no Instituto António Feliciano de Castilho.

--O CECD tinha uma grande ligação à comunidade local – disse José. Foi criado por pessoas que se encontravam em comissões de moradores e por pais de “crianças deficientes” que não eram aceites nas escolas. Portanto parte da solução deles, que era encontrar espaços nas escolas, tinha a ver com esta ligação que eles tinham à comunidade. Eles partiam de uma situação que era de acentuada *segregação*, não só escolar.

--A maioria dos *miúdos* que foram para lá eram *miúdos* que até aí estavam em casa, que as escolas não acolhiam, ou nunca tinham passado pela escola – esclareceu Helena.

--Nem sequer encontravam lugar em *centros de educação* que eram especializados em *deficiência visual*, ou em *deficiência auditiva* ou em *paralisia cerebral*. Alguns *centros para deficientes mentais* como o *Aurélio* estariam saturados – acrescentou Isabel¹⁷.

¹⁵ Ver notas 11 e 18 no 1º Encontro, e aqui nota 26.

¹⁶ Cf. DIAS.

¹⁷ (VERIFICAR DADOS em DIAS, em B da COSTA e em MELO et al (1984) (A Criança Deficiente Auditiva).

--Portanto, o CECD surgiu como resposta da comunidade ou de parte dela, a um problema social. Só secundariamente é que começou a ser pensada a questão do que aquilo significava em termos de sistema educativo. E isso também foi fruto de terem entrado muitos professores para o CECD, ou de estarem lá desde a fundação!? – sugeriu José.

--Até porque passados poucos anos os *miúdos escolarizáveis* começaram a sair – esclareceu Helena.

--Mas esses *miúdos* com “problemas de comportamento”, como é que lá foram parar? – perguntou José.

--Não sei. Mas eram *miúdos* com 13/14 anos – disse Helena.

--Quando entrei para o CECD – interveio Manuela – já lá não havia *miúdos* desses. Tinham saído no ano anterior quando fizeram os *núcleos* das escolas dos Missionários no Cacém e do Lourel em Sintra, e a G. foi com um grupo de *miúdos* para o *núcleo* do Lourel. O que a Graça me disse, quando eu mais tarde fui trabalhar para esse *núcleo* do Lourel, foi que eram *miúdos* com *insucesso escolar* e *problemas de comportamento* que não tinham nada a ver com *deficiência* e que eram *encaminhados* pelas escolas para o CECD¹⁸. Quando cheguei ao Lourel no ano seguinte também já não os apanhei. Fizeram naquele ano a 4ª classe e saíram. Quando eu fui para o Lourel foi porque começaram a ir para lá aqueles *casos mais pesados*.

--Ou seja, aqueles que antigamente ficavam em casa e que agora, alguns, já nem precisavam de ir para o CECD porque a *integração* nas escolas estava a avançar, iam para um “núcleo” numa escola pública – concluiu José¹⁹.

--Deixa esclarecer isso – interveio Isabel. Quando começaram a aparecer esses meninos no *núcleo* do Lourel foi porque havia alguns meninos com *deficiências mentais moderadas*²⁰ que já tinham estado alguns anos *integrados* na *pré* e não se conseguia *integrá-los* nas escolas públicas do 1º ciclo. Não eram meninos que estavam em casa, nem tinham passado pelo CECD.

--As primeiras *integrações* na *pré* foram feitas pelas equipas nos seus dois ou três primeiros anos, ou antes já havia *miúdos integrados*? – perguntou José.

--Havia crianças com *deficiências moderadas* que foram *integradas* em jardins de infância antes das equipas de educação especial – respondeu Isabel. As primeiras *integrações* foram feitas em 75/76 pela Orientação Domiciliária (OD) que era um serviço do Centro Regional de Segurança Social (CRSS). Depois essa *integração* foi-se

¹⁸ Sobre os sentidos do termo *encaminhamento*, ver no 6º encontro: Equipas Multiprofissionais, Sinalizações, e População Atendida – Encaminhamentos de crianças para centros de educação especial

¹⁹ *Núcleo de deficientes*, ou *núcleo* para educação de *crianças com deficiência* (geralmente mental ou multideficiência): forma de agregação dos deficientes de uma zona, que permitia, pela concentração de recursos especiais, o atendimento de crianças com necessidades especiais, mas também *núcleo* por ser segregado dentro de uma escola.

²⁰ A *deficiência* era diferenciada pela American association of Mental Deficiency por referência a escalas de desenvolvimento como a WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) considerando-se geralmente quatro graus: ligeira (69—55 de QI), moderada (54—40), severa (39—25) e profunda (<24). Outros autores relacionam as *dificuldades de aprendizagem* com QI na escala WISC entre 90 e 80, ou 90 e 75. Kirk (1972) define, para efeitos da provisão educativa, três categorias de “deficiência mental”: “educável” (50—80), “treinável” (25—50) e “dependente” (<25) Pessoas afectadas por trissomia do cromossoma 21 são geralmente consideradas como tendo uma deficiência mental moderada. Sobre essa questão cf. V da FONSECA (1979) ou VIEIRA E PEREIRA (1997) e 3º Encontro: *Jeito, Arte, Saber e Reconhecimento*: Programas Intensivos e Desenvolvimento Global (Optimização vs Ponderação).

Pessoas com deficiência auditiva moderada, tem perdas auditivas (após eventual correcção) entre 40 e 60% nas frequências mais relevantes para a comunicação humana, e geralmente têm um bom domínio da linguagem oral. Deficientes auditivos severos, com perda na ordem dos 70/80 % podem falar mas com distorções facilmente notadas. Deficientes auditivos profundos têm perdas superiores a 90% e dificilmente utilizam a linguagem oral. Ver nota 72

intensificando com a criação das equipas. Na medida em que foram sendo criadas equipas, os meninos apoiados por essa OD foram passando para as equipas, que se começaram a pôr a questão de dar continuidade à *integração* na escola pública quando eles terminavam o pré-escolar, que às vezes se prolongava até aos 7 ou 8 anos. Mas o 1º ciclo “não estava preparado” para os receber. Foi por isso que foram criados estes *núcleos*.

--Mas quando é que foi criada a equipa de Sintra, ou Sintra e Amadora? – mais uma vez José a perguntar.

--Era a Equipa de Sintra, que trabalhava nos concelhos de Amadora, Sintra e Mafra, mas aí havia só uma professora a trabalhar. Isso foi talvez em 81/82 – voltou a responder Isabel.

--Pois, eu estive no Curso de Educação Pela Arte até 82 e entrei para a equipa em 82/83, que foi o segundo ano de funcionamento – disse Helena. Quando o Ramos Leitão, em 81/82, formou a equipa de Sintra, já havia professores que *faziam integração de deficientes motores e cegos*, que pertenciam a uma equipa em Lisboa .

--E também uma equipa de Algés. Havia umas equipas que iam até ao 2º ciclo e havia outras equipas só para o ensino secundário²¹ que já *apoiavam a integração de cegos* desde finais da década de 60, inícios de 70²² – acrescentou Isabel.

--E que nos finais de 70 começaram a integrar também *deficientes motores* – acrescentou José. O meu irmão, por exemplo, *foi integrado* em 78/79, mas não o *integraram* de dia, puseram-no no curso nocturno até ao fim do 9º ano.

--Esta equipa que se forma em 81/82 é que foi criada para começar a *fazer a integração de deficientes mentais* e no ano seguinte os professores da zona de Sintra que *apoiavam cegos* e “motores” passaram a fazer parte da equipa de Sintra – disse Helena.

--Voltando ao fim da década de 70, como é que era vista essa questão da *segregação*? – de novo José.

--A ideia que eu tinha na altura – respondeu Helena – era de que os *miúdos* não estavam no *sistema regular ou normal*, mas tínhamos muito a noção de que o *sistema do ensino regular* não era capaz de dar resposta àquele tipo de *miúdos* e que atendê-los naqueles *centros* era o contributo que podíamos dar para a educação deles o mais próximo possível da *normalidade*²³ .

--Não respondia a esses e até ia excluindo outros, no que era um processo de marginalização e de segregação de camadas cada vez maiores – disse José.

--Eram os tais “perfeitamente escolarizáveis” que fizeram o 4º ano no CECD ou que saíram para os *núcleos* no ano em que foram criados – concluiu Manuela.

--Mas já havia as *classes especiais*!?! – perguntou José.

--As *classes especiais* sempre funcionaram um bocado em paralelo. Mesmo depois, já com as equipas de educação especial, ainda continuou a haver *classes especiais* – respondeu Isabel.

--E havia também as UOE, *unidades de orientação educativa*, que também tinham *salas de apoio* para meninos com *dificuldades de aprendizagem ligeiras*²⁴, que tinham um professor e que estavam ligadas ao COOMP que tinha sede em A-da-Beja. Que eu conhecesse, havia uma na Amadora e talvez também em Queluz – acrescentou a Helena

²¹ Que na altura englobava o actual 3º ciclo do ensino básico.

²² Cf. E. DIAS e outra Bibliografia sobre E E.

²³ Sobre o ensino regular, ver nota 11 no 1º Encontro. Sobre deficiência e normalidade, ver na nota 3 e definição de deficiência e desvantagem em publicação do SNR e actualização em congresso EERA de 2002.

²⁴ Ver definição em V. da Fonseca (1979) ou Miranda CORREIA (1991). Relacionar com insucesso escolar crónico e NEE. Cf. utilização do conceito de *dificuldades de aprendizagem moderadas e graves*, em substituição (?) de *deficiência mental* nos mapas de recolha de dados estatísticos da NOEEE de finais de 90.

--Só ouvi falar delas quando entraram para as equipas, um ou dois anos antes de entrarem as professoras das *classes especiais* – disse Isabel.

--Mas porque é que esses “*miúdos com problemas comportamentais*” terão ido parar ao CECD em vez de irem para *classes* que, pelo menos, funcionavam nos edifícios das escolas públicas? – questionou José.

--Porque numa vasta área do Concelho de Sintra só havia uma *classe especial* que era a que funcionava no Algueirão – ainda Isabel.

--Não cabiam lá mais!?

--Não te sei dizer, porque nós desconhecíamos o que se passava nas *classes especiais*. Estavam na dependência do Instituto Aurélio da Costa Ferreira – esclareceu Isabel. E achávamos que não era uma resposta adequada. Nas equipas de educação especial *não retirávamos meninos à sala*. Isto é, podíamos *retirar*, uma hora, para *apoio*²⁵, mas eles continuavam a *pertencer à turma*. Enquanto que a *classe especial* era uma classe que tinha meia dúzia de meninos que estavam o dia inteiro com aquela professora. A professora da turma era a professora de ensino especial formada pelo *Aurélio* e que trabalhava sob orientação desse instituto. Nunca iam a nenhuma sala de *ensino regular*.

--Mas eram *miúdos com problemas de comportamento* ou alunos com *dificuldades de aprendizagem*?

--Acho que eram *miúdos com dificuldade de aprendizagem* – respondeu Helena.

--Essas *classes* tinham a tutela do *Costa Ferreira* – continuou Isabel. Eram professores colocados directamente por eles e tinham orientação pedagógica deles. Portanto era um sistema paralelo. Eram criados em escolas que alguém do *Costa Ferreira* conhecia...

--Funcionava como uma *experiência pedagógica*!? Uma experiência que já vinha de antes do 25 de Abril e que depois foi superada pelo movimento social de educação para “deficientes” – comentou José.

--E depois ainda mais superadas pelas equipas – acrescentou Isabel. E porque para quem estava de fora começou a haver alguma confusão entre projectos que eram essencialmente diferentes, o ME resolveu acabar com essas *classes* e incorporar essas professoras nas equipas de educação especial. Vieram muito contrariadas. Foi aí em 84 ou 85.

--Foi quando os cursos de especialização passaram para a responsabilidade da ESE e o *Costa Ferreira* deixou de ser um instituto de formação de professores de educação especial – lembrou José.

--Provavelmente – continuou Isabel – alguns meninos iam para essas *classes* porque os pais, por sua iniciativa, os levavam ao Instituto Costa Ferreira para avaliação e o *instituto* encaminhava-os para as *classes especiais* que havia nas zonas de residência. Na medida em que muitos *meninos com problemas nas escolas* não tinham pais com essa iniciativa, acabavam por ficar nas escolas meninos com problemas mais graves. A julgar pelo que dizia a professora de uma dessas *classes* que depois veio para a equipa e que foi trabalhar numa *sala de apoio*, encontrou então meninos com problemas muito maiores.

--Essa professora continuou na mesma escola mas passou a trabalhar numa *sala de apoio*²⁶ – disse Helena.

²⁵ Ver nota 12 no 1º Encontro.

²⁶ Ver 4º Encontro: Modelos de atendimento (Nota sobre *pirâmide de recursos* e Relatório Warnock, já no 1º Encontro? Ver nota 18 do 1º Encontro)

No CECD Sem uma Identidade de Professor de Educação Especial

(a questão da formação especializada)

--Vamos voltar ao CECD no fim da década de 70, à questão da identidade como professor de educação especial e à questão das relações com outras profissões – propôs José, no seu papel de organizador da narrativa.

--Penso que quando estive no CECD não me sentia com uma identidade de professor de educação especial – de novo Helena. Aquilo para mim era uma experiência, mas achava que ainda não tinha bases para me poder considerar de *educação especial*²⁷.

--Mas havia lá quem tivesse?

--Não – respondeu Helena. A única pessoa que estava lá que era especializada era C., que era uma professora do 1º ciclo que tinha feito a especialização no Instituto Aurélio da Costa Ferreira. E depois havia os *professores de educação física* que tinham os dois *formação na área da psicomotricidade*²⁸.

--E a sua identidade estaria mais ligada ao facto de serem professores de educação física

--Os que estavam lá não tinham nada a ver com os professores de educação física que eu conhecia por aí.

--Não tinham a ver, na sua prática no CECD, mas a referência deles como formação era o ISEF que só em 85 ou 86 se tornou a Faculdade de Motricidade Humana. Não sei se já haveria o ramo de educação especial

--E C., que era a única professora com o curso de especialização do *Aurélio*, teria uma identidade de educação especial? Pelo que conheço dela, actualmente não é essa a sua identidade mais visível.

²⁷ Cf. no 4º Encontro, a questão da importância da formação especializada para essa identidade (Cf. Tb com o final deste encontro) e no 2º Encontro, a propósito do *Keller*: (Isabel no Keller com professoras mais velhas, quase todas especializadas e com muita experiência) Por isso a questão da especialização começou desde logo a surgir para mim como uma necessidade absoluta. Por um lado, achava que tinha que aprender muita coisa e que se quisesse perceber minimamente alguma coisa daquilo tinha que ir fazer a especialização. Por outro lado, era uma questão de título, porque as pessoas especializadas tinham um estatuto diferenciado, até ganhavam muito mais: havia coordenadoras de sector que só as especializadas é que podiam ser.

--E vocês, como é que sentiram essa questão da especialização – sempre José a perguntar, dirigindo-se agora às restantes parceiras na narrativa.

--Eu não senti – respondeu Paula – porque só estive cinco anos sem ser especializada e tinha a perspectiva de que ia fazer a especialização. Por outro lado, pela pessoas com quem trabalhei, nunca senti o estigma da não especialização.

--Aqui na equipa de educação especial de Sintra, havia muito poucas especializadas. Eram só a Helena e a Isabel – lembrou José

--Pois, era uma equipa com poucas especializadas. Mas mesmo nas escolas onde ia nunca senti que me desvalorizassem por não ser especializada.

-- Eu – disse Alda – também no senti isso, embora tenha estado numa equipa onde havia bastantes especializados.

--Eu, da parte das escolas, senti – disse Teresa. E quando íamos a reuniões de educação especial, sentia que havia uma capelinha, com uma certa linguagem, certos códigos, qualquer coisa que me passava ao lado e me fazia sentir inferior. Se calhar é da minha cabeça, mas sinceramente senti.

²⁸ Existe actualmente um curso na FMH de educação Especial e Reabilitação que habilita para o trabalho na área da Actividade Motora Adaptada. Anteriormente havia uma área de especialização no curso de formação de professores de educação física nessa faculdade. Mas a formação que aqui se refere resulta de uma fase ainda mais anterior de organização em que ainda não existia FMH. A formação dos professores e EF fazia-se então no ISEF que daria origem à FMH inserida na Universidade Técnica de Lisboa. Um desses professores de psicomotricidade a quem já foram feitas nesta narrativa várias referências é R. L., licenciado em Educação Física pelo ISEF (?) e professor na E. S. de Stª Maria foi desatacadado para o CECD e posteriormente convidado por Ana Maria Benard da Costa, chefe da Divisão de Educação Especial no ME, para formar e coordenar a EEE de Sintra. Mais tarde viria a doutorar-se na Faculdade de Motricidade Humana com uma tese na área da intervenção precoce. Nos anos 90 voltou à coordenação de equipas de educação especial e de equipas de coordenação de apoio educativo, onde ainda hoje está destacado. É também professor na Universidade Lusófona. Pelo seu papel como coordenador, pela sua participação em equipas consultivas para a elaboração de legislação na área da educação especial e pela sua intervenção como formador no lançamento em Portugal do modelo da escola inclusiva, é uma referência recorrente ao longo desta narrativa. No 4º Encontro há uma secção dedicada à análise de alguns aspectos da sua influência: O Papel do Coordenador: Um Coordenador *sui generis*.

- Pois não! Agora tem identidade de directora – disse Isabel.
- Foi por um caminho um bocado diferente – disse Helena.
- O CECD foi fundado por quem? Por ela e quem mais?
- Por ela e pelo marido que é psicólogo e que pertencia ao Ministério do Trabalho – respondeu Helena.
- Eles não tinham filhos deficientes, mas associaram-se a pais de crianças deficientes e a outras pessoas da comunidade!? Para eles era uma questão de intervenção social numa área para que estavam profissionalmente sensibilizados. Mas também pode ter sido, simultaneamente uma oportunidade para projectar interesses profissionais.
- Talvez, por ela ser professora e ter estado no *Aurélio*. Ela foi para lá como professora destacada pelo Ministério da Educação – disse Helena.

MUDANÇA DE CULTURA ORGANIZACIONAL E PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO CECD

--Houve pessoas que foram para o CECD e aproveitaram ou exploraram a oportunidade de realização e desenvolvimento profissional que aquele tipo de organizações proporcionava!? – sugeriu José.

--O próprio ministério fez duas ou três semanas seguidas de formação – disse Helena.

--O Ministério da Educação?! Mas isso foi uma *formaçãozinha* e uns *destacamentos* em princípio de carreira para professores que queriam evitar ser colocados muito longe de casa²⁹. Com excepção de C., mais algum professor lá fez o que se possa considerar uma *carreira*? – perguntou José, que retomou após uma pausa na expectativa de uma resposta. Quando muito a passagem pelo CECD serviu como trampolim para irem fazer uma especialização em educação especial, ou deu-lhes a oportunidade de fazerem uma experiência diferente.

Estava a pensar sobretudo em psicólogos e terapeutas. Isso é uma coisa que se vem a tornar nítida depois, na década seguinte e sobretudo na década de 90. O que veio a acontecer, pelo que vocês me disseram, foi que de alguma maneira esses profissionais ganharam peso nesse tipo de instituições. Passaram a geri-las. A própria *cultura organizacional* dessas instituições se terá modificado em função de outras *culturas profissionais*³⁰ que se tornaram dominantes, à medida que outros profissionais foram aumentando o seu número e ganhando poder nessas instituições. Na época em que lá estiveste isso ainda não era visível? – perguntou José, dirigindo-se a Helena.

--Toda a gente era nova – disse Helena. Aquilo surgiu em Mira Sintra porque havia a *comissão de moradores* que tinha uma *secção de educação* e eles estavam lá.

--Naquela época – interveio Isabel – era o espírito de iniciativa social característico do pós 25 de Abril em que as pessoas tinham vontade de fazer coisas para resolver problemas das populações, mesmo que para isso tivessem que ocupar casas. Aliás as pessoas que entraram nas CERCIs naquela altura eram gente de esquerda, pelo menos toda a gente que eu conhecia. Alguns pais estavam ali pela necessidade de resolver os problemas dos filhos, mas as outras pessoas tinham motivações político-sociais. Naquela época os técnicos que entravam, os professores, não pensavam em “*carreiras*”.

--Aquilo era diferente e as pessoas iam muito à procura dessa experiência diferente – acrescentou Helena.

--Havia dinâmicas diferentes e activas e por isso é que as pessoas ficavam lá pela noite fora a trabalhar e *estavam-se nas tintas* para as férias, e trabalhavam aos fins de semana. *Dava um gozo danado* – ainda Isabel³¹.

--As pessoas sentiam-se ali a construir qualquer coisa. Claro que não é assim tão linear. No segundo ano começaram a surgir problemas. Havia uma direcção com pais e técnicos e começaram a surgir problemas – disse ainda Helena.

²⁹ Estes *destacamentos* são colocações temporárias (geralmente um ou dois anos), noutra escola ou noutras funções, de professores pertencentes a um quadro de escola ou a um quadro distrital de vinculação. Estavam e estão previstos nos despachos reguladores dos concursos nacionais de professores e educadores para várias situações entre as quais o desempenho de funções lectivas em CERCIs, nos *centros de educação* do Ministério da Segurança Social, nas equipas de educação especial, em *experiências pedagógicas*, em trabalho técnico-pedagógico nos serviços do ME, ou para a frequência de cursos de formação como os do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

³⁰ Cf.. GOMES/Mintzeberg

³¹ Cf. STOER (1986) sobre mobilização nos anos 70 e cf com novos factores de mobilização nos anos 80 a 95: neoliberalismo cavaquista e subsídios CEE para formação; lógica semi-empresarial das psicólogas e terapeutas. Cf. DUBAR/Sainseulieu, GOMES : culturas profissionais ou organizacionais Cf tb BOURDIEU sobre novas profissões.

--Como é que a Manuela, que chegou lá quase dez anos depois, percepcionou estas questões?

--Quando eu cheguei lá, os técnicos eram sobretudo as terapeutas ocupacionais – uma delas era T. que era uma das directoras – e havia uma terapeuta de fala (O.). Na altura havia só uma psicóloga que era L. F.

--Só um ou dois anos depois é que começou a aumentar o número de psicólogas, à medida que foram dividindo aquilo e criando sectores como o centro de formação profissional e a intervenção precoce, ou os lares; algumas delas estão a dirigir esses serviços – esclareceu Isabel.

--Educadoras eram várias – continuou Manuela – e havia não sei se três professores de educação física. Professoras do ensino primário éramos eu e I., embora I. andasse sobretudo à voltas com os *pic* que a Carmen lhe estava a ensinar. Ela tinha aqueles “meninos grandes” e queriam pô-los a comunicar utilizando os *pic*³². C. também era professora do primeiro ciclo mas não tinha meninos. Aliás nós até dizíamos que “dirigentes não trabalham com babas”. Na direcção, estava também H. que nunca percebi o que fazia lá. Havia *umas que davam têxteis* e que eu não sei qual era a *formação* delas. E havia vigilantes e outro pessoal auxiliar. Foi a 1ª vez que eu trabalhei com um leque tão grande de técnicos diferentes.

³² Designação corrente para um sistema de comunicação alternativo à linguagem, com base em pictogramas: figuras que representam objectos ou acções, e que pode ser utilizado por pessoas com grandes limitações na linguagem e até com funcionamento cognitivo deficitário: ao contrário do sistema Bliz que utiliza figuras muito estilizadas e símbolos, com o qual os conhecedores podem utilizar um código complexo para construir frases, sendo adequado para pessoas sem uma capacidade de articulação de sons que permita a expressão vocal mas que têm um bom desenvolvimento cognitivo. Há outro sistema de comunicação que é o Makaton, que faz recurso a gestos e que também utiliza figuras como factor de estimulação e comunicação numa fase inicial, mas que se destina à introdução e desenvolvimento da linguagem oral, sendo utilizado por exemplo com crianças com problemas relacionados com *autismo*.

O Que Fazer Com “Miúdos de 12/14 Anos Com Deficiência Mental”?

Quando fui para o CECD – continuou Manuela – entregaram-me os *meninos*, que eram para aí 6 ou 7, com mais de 12 ou 13 anos, quase todos com *síndrome de Dawn*. O que me foi dito pelas directoras foi que eles aprendiam a ler e escrever pelo *método global*: os nomes deles, os nomes de localidades, para apanharem as camionetas... E outras coisas muito funcionais. Deram-me total liberdade para eu me organizar. O que era difícil porque não tinha em quem me apoiar, nem havia outro grupo idêntico pelo qual me orientar. Lá fiz um *programa*. Fui ao *programa do regular* e guiei-me um bocado pelo *programa do estudo do meio*. E desenvolvi as *autonomias*: o andar na rua, os sinais de trânsito, as passeadeiras. Porque me comecei a aperceber que saíamos muito com os miúdos a pé³³.

--Mas não havia lá pessoas que tinham passado pelo *Aurélio*? Porque é que não estruturavam a prática pedagógica sobre o que aparentemente era algo de essencial na formação que o *Aurélio* dava e que já na altura passava pelos PEI? Não eram gente treinada e capaz de instruir outros? – perguntou José.

--Não tinham sido *formadas* para isso – respondeu Manuela.

--Mas não podiam *fazer formação*, independentemente de terem sido formados para tal? – insistiu José.

--Os *especializados* tinham lá que estar a ensinar os outros! Que se *desenrascassem*! – disse Isabel, sem ironia, procurando pôr em evidência uma atitude culturalmente instalada e aceite sem questionamento.

--Não me pareceu que fosse esse o espírito no tempo em que a Helena lá esteve e todos juntos procuravam criar modelos de prática. Era suposto que a passagem de mais pessoas pelo curso de especialização estivesse a contribuir para criar uma *cultura de boas práticas*.

--Nós fazíamos *programas educativos individuais* – interveio Helena – e não nos baseávamos absolutamente nada nos *programas do regular*.

--Eu não tinha nenhuma directiva. Foi o que encontrei para me orientar – reagiu Manuela. Repara que na altura já quase não havia lá professores do 1º ciclo. C. também me ensinou alguma coisa sobre os pictogramas. Mas pouco ou nada mais. Eu fui substituir S. em Dezembro e não havia nada: nenhum PEI, nenhum *programa*.

--Essa professora era *especializada*?

--Não era especializada mas era professora lá há uns tempos – respondeu Manuela.

--As professoras que passavam por lá e depois iam *fazer a especialização* já não voltavam – disse Isabel. É muito difícil trabalhar em *salas* com grupos relativamente grandes de *deficientes pesados*, dia após dia, no contexto de uma instituição daquele tipo. Quando muito usavam aquilo como rampa para a *especialização*, como tu disseste. Porque ficavam em melhor situação na candidatura ao *Costa Ferreira*

--Independentemente da questão técnico-pedagógica da elaboração dos *programas*, parece que como organização e ambiente de trabalho o CECD tinha mudado – fez notar José. No que a Manuela disse, são visíveis algumas das dinâmicas profissionais e de mudança de *cultura organizacional* a que eu me referia há pouco.

--1982/83 foi o ano em que saiu muita gente das CERCIs que foi para as equipas de educação especial. Muitas CERCIs que até funcionavam bem decaíram um bocado porque com a criação das equipas toda a gente quis ir para as equipas e portanto é natural que tenha baixado o nível – disse Isabel.

³³ Ver nota 10 sobre as áreas em que se organiza a avaliação e planificação.

--Nos percursos profissionais há contingências que marcam de uma maneira muito forte as características de cada pessoa e as relações que desenvolve com a profissão. Nas diferenças entre as experiências que elas duas nos contam pode haver um efeito de perspectiva pessoal, mas parece-me que se percebe como a passagem pela mesma instituição dez anos depois pode ter repercussões completamente diferentes, pode já não proporcionar as mesmas oportunidades – concluiu José.

--Havia a ligação com outros professores e aos técnicos? – perguntou Manuela, preparando-se para responder a ela própria contrapondo a sua experiência à que Helena descrevera. Os meus alunos tinham aulas de educação física que eram *aulas típicas de educação física*: eram saltos e cambalhotas. À sexta-feira, antes da reunião geral havia *reuniões de programação* em que os professores de *educação física* e de *têxteis* também estavam, e dizíamos o que estávamos a fazer, mas cada um fazia as suas coisas sem ligação em termos de matérias. Falávamos era dos *miúdos*. Depois havia aquelas reuniões gerais em que se falava da organização do *centro* e se fazia alguma *formação interna*; onde se organizou, por exemplo, um grupo folclórico de *técnicos* e *miúdos*. Eu também ia à piscina com os *miúdos*. Como ninguém queria entrar dentro de água entrava eu. Havia muitos que só despiam e vestiam *os meninos*.

--Em relação à questão que pus à Helena de quanto é que viam ali a possibilidade de construir uma *identidade profissional alternativa* ou de alargar a maneira como se entendia a *acção educativa*...? – perguntou José.

--Eu considerava que aquilo fazia parte também – respondeu Manuela. A organização daquilo era assim: havia *unidades sensoriais*, havia unidades que eram consideradas *mais avançadas* que faziam uma espécie de *escolarização*, e havia um Centro de Actividades Ocupacionais (CAO) para os *mais pesados*, e mais velhos – trabalhavam *áreas muito funcionais* com actividades como pôr a mesa, engraxar sapatos ou saber apertar botões... Eu fui vendo por curiosidade o que é que aí faziam as educadoras de infância, como treinavam as *autonomias*, e fui-me apercebendo que o trabalho dos outros grupos não tinha nada a ver com o meu. Eu tinha aqueles para quem podia haver um *programa* mais próximo da *escolaridade*.

--Até que ponto isso passa pelo aprender a ler e a escrever é uma questão que se põe em relação às crianças com trissomia do cromossoma 21 – questionou José. Há quem defenda através de investigações que essas crianças podem e devem aprender a ler e a escrever de forma sistemática, porque isso favorece o seu desenvolvimento cognitivo³⁴.

--Eu conheci uns que a professora de educação especial dizia que liam – disse Manuela. E sabes como é que eles liam? A professora ensinava-os a ler por um livro que era o *Pé Ante Pé*. Eles liam uns textos, *Eu Vi o Sol* e *O Pai Viu o Sol*, mas sempre de seguida. Depois mudaram de professora e esta dizia que não liam, enquanto a primeira insistia em que liam. E não liam, porque bastava haver uma pequena interrupção na sequência e eles só conseguiam voltar a ler se voltassem ao início. Isto não é ler, Agora, eu tinha ensinado uma *miúda*, também com Síndrome de Dawn, a reconhecer algumas palavras e frases muito simples com o nome dela. E ela distinguia Clara de Carla e outras palavras próximas. Com as mesmas letras mas por outra ordem e ela conseguia ler as frases. Lia globalmente mas distinguia palavras parecidas.

--Isto de avaliar competências, ou se define muito bem o que se está a avaliar e como, ou então dá lugar a estes equívocos. Vocês são cépticas em relação às competências de leitura destas crianças. Mas achavam que eles podiam e deviam fazer algum uso da leitura e da escrita.

³⁴ Cf. Miguel PALHA e Luisa COTRIM e outra psicóloga em artigo.

E tinhas ideias do tipo: meninos destes têm que ser ensinados em escolas à parte? – perguntou de novo José.

--Nunca pensei nisso – respondeu Manuela

--Mas aceitavas a ideia dominante de que há meninos que são diferentes e portanto têm que ser ensinados em sítios diferentes...?

--Aceitava.

--Por professores sim, mas por professores que são capazes de lidar com eles porque se *formaram* ou porque, como alguns de nós, têm capacidade ou mais disposição para isso.

--Eu não sentia que tinha capacidade. Achava que se calhar estava a fazer mal. Aquilo fez-me pensar imenso se eu estaria a fazer bem se não estaria a fazer bem. Mas pronto! estava a dar o meu melhor. Ia aprendendo uma coisa daqui, outra dali.

--Mas, se por um lado, em termos de sistema educativo, aceitavas essa ideia de que “meninos diferentes” deviam ser ensinados em “sítios diferentes”, por outro lado, fazias isso enquanto pessoa e enquanto professora!? Enquanto professora, para ti, aquela era a ordem justa das coisas, e em relação às *técnicas* tinhas um pouco a mesma ideia: eles são psicólogos ou eles são dirigentes, a mim enquanto professora numa organização deste tipo cabe-me é “estar aqui com os *miúdos*”, tal como na escola é aos professores que cabe “estar com eles”!?

--Era. De vez em quando as terapeutas levavam os meninos, mas eu não percebia muito bem para que é que elas os queriam.

Educadoras a “Ensinar *Matulões* de Vinte Anos”

--E as educadoras de infância, como é que as vias? – continuou José a perguntar. Desempenhavam o mesmo papel que tu, só que com grupos de *miúdos* mais pequenos!?

--Havia grupos de mais crescidos que também tinham educadoras – continuou Manuela a responder. Eram aqueles *grupos das actividades ocupacionais*, com “miúdos” que tinham a minha idade. Embora elas tivessem a ajuda de vigilantes.

--E vias essas educadoras de infância como educadoras simplesmente ou como educadoras especiais?

--Eu achava que elas eram educadoras um bocado especiais, porque se elas estavam com *matulões* de vinte anos...

--Era uma profissão diferente. E não vias professoras nessas funções!? Na tua maneira de ver, só por acaso é que uma professora estaria naquela função!?

--Não me punha a questão se deviam ser educadoras ou professoras. Eu nunca tinha tido grande contacto com educadoras sequer. Em relação aos *miúdos* mais pequenos era natural que fossem as educadoras, mas com aqueles... Com aqueles de vinte anos eu sentia muita curiosidade. Dava-me bem com J., que ainda lá anda, e procurava saber o que ela fazia. Íamos juntas na camioneta e conversávamos. E havia coisas que eu nunca tinha pensado. Por exemplo, que era importante os *miúdos* saberem apertar botões, dar nós nos sapatos ou limpá-los e engraxá-los. Nunca tinha pensado que se tinha que ensinar isso, porque aos outros *miúdos* não se ensina, aprendem sozinhos, enquanto que ali aquilo era uma *matéria de ensino*. Aliás, iam buscar-me os sapatos à sala para os engraxarem e eu ficava descalça. Ou saberem pôr mesas, saberem o nome das peças da roupa. Elas tinham uma espécie de aldeia da roupa branca para ensinar aos *miúdos*.

--E para ensinar esse tipo de coisas a “meninos de quinze ou vinte anos” não será mais adequado serem educadoras porque são actividades típicas de educadoras: actividades *não escolares*? – sugeriu José algo provocatoriamente, procurando fazer com que as educadoras também tomassem posição.

--A preparação que eu tinha tido era no pressuposto de que as professoras ensinam a ler e a escrever e a fazer contas – respondeu ainda Manuela. Aqueles tinham que aprender outras coisas que lhes eram necessárias para a vida³⁵.

--Estavas a descobrir que eram aprendizagens importantes que estavam ligadas a *técnicas de ensino* muito específicas que exigiam *formação específica* e outros sentidos para *o estar na escola*? – perguntou José, dirigindo-se ainda a Manuela.

--Estava a descobrir isso.

--E achavas que essas *técnicas* necessárias para fazer isso se adequavam mais ao *perfil básico de formação* das educadoras?

--Sim, achava. E acho que as professoras diminuíram no CECD provavelmente porque o pensamento era esse. Porque quem lá ficou, à medida que foram abrindo novos sectores, foram as psicólogas e as terapeutas ocupacionais. Porque a população agora é *mais pesada*³⁶ – Manuela.

--São as terapeutas ocupacionais quem têm a *formação* para estar com esses grupos organizando *actividades ocupacionais*!? – sugeriu José. As *actividades ocupacionais*, são historicamente uma criação da terapia ocupacional e da medicina de reabilitação.

--Não acho – disse Isabel. As terapeutas ocupacionais são formadas para uma acção terapêutica: como é que pegam numa colher para a levar à boca, como vestem uma camisola. Mas foram preparadas para fazer isso em sessões terapêuticas. Organizar uma sala para desenvolver actividades com crianças, ou com adultos, exige outras competências.

--Não me parece que em relação a adultos, ou mesmo rapazes de 14 ou 16 anos com elevado grau de dependência devido a deficiências seja fácil e sem consequências separar o terapêutico do pedagógico.

³⁵ Cf. Lou Brown em 2002 na Gulbenkian.

³⁶ Terá sido em boa parte por isso, porque quase deixaram de atender crianças e estão lá agora sobretudo, jovens e adultos, que a instituição passou a designar-se: Centro de Educação de Cidadãos Diferentes.

Sentido Terapêutico e Sentido Pedagógico nas “Actividades Ocupacionais”

Partindo do princípio de que as *actividades ocupacionais* foram concebidas no âmbito da medicina de reabilitação como um dispositivo que visa objectivos terapêuticos a nível físico, psicológico e social, põmo-nos uma série de questões:

A medicina de (re)abilitação terá uma vertente pedagógica?

Visando uma (re)aprendizagem dos gestos e das acções (mesmo que rotineiras), não terá que se preocupar com o sentido das actividades para a pessoa?

E mais geralmente, visando a *inserção social*, não terá que se preocupar com a construção social do sentido das *actividades ocupacionais* concebidas terapeuticamente – uma “pedagogia” a nível da sociedade? (Outro sentido do termo pedagógico, em que o acento é posto na construção do sentido, havendo aí, por um lado uma atitude de orientação do crescimento de uma comunidade, de educação social, e por outro lado, um acompanhamento, uma orientação de pessoas excluídas na sua (re)entrada na sociedade, assimilável por aí ao trabalho pedagógico com crianças e jovens. Esta problemática pode ser pensada com a ideia arendtiana de renovação do mundo pelas novas gerações e está geralmente relacionada com a problemática antropológica da educação e da pedagogia como encontro de gerações; as ideias que Raúl Iturra e os seus discípulos retiraram do trabalho de campo com crianças na final dos anos 80 também podem ser convocadas, especialmente a ideia de as coortes ou as gerações constituírem comunidades de aprendizagem com a sua dinâmica relativamente autónoma dos adultos: cf tb FILIPE, 1999)

São esses sentidos das actividades que está em causa num CAO, Centro de Actividades Ocupacionais.

Num CAO, o sentido das actividades é construído no dia a dia, numa situação relacional que tem semelhanças com a que os professores e os educadores de infância têm com turmas ou grupos *de miúdos* em espaços institucionais como são os dos jardins de infância, os das escolas e as salas de aula³⁷. Mas a construção de sentido para as aprendizagens (e para a relação pedagógica com a assimetria entre criança e adulto e entre aluno e professor) tem como referência, no contexto do jardim de infância, o desenvolvimento psico-físico-social das crianças, e no contexto escolar esse desenvolvimento passa pelo domínio das tecnologias da escrita e do cálculo e a descoberta do mundo ou a construção de representações com base em conhecimentos organizados em disciplinas³⁸. Enquanto que para adultos com deficiências congénitas ou resultantes de acidentes as *actividades ocupacionais* têm, por um lado, um sentido de complemento à fisioterapia em contextos do quotidiano, favorecendo a (re)abilitação, e por outro, têm o sentido de aprendizagem ou re-aprendizagem de gestos e acções com base nos quais é necessário (re)construir um (novo) significado para a vida com os (novos) constrangimentos resultantes da deficiência, uma nova semântica, mesmo. Ou seja, as *actividades ocupacionais* são *terapêuticas* porque promovem uma (re)aprendizagem do sentido social de uma existência que é muito mais limitada na gama das acções e porque reduzem o grau de dependência e promovem a autonomia. E são uma ressociação no sentido de Berger e Luckmann com

³⁷ Cf. Perrenoud sobre o *Ofício de Aluno* e Pedagogia Institucional, em F. Oury em L. Not, e Isabel Parente em Nós, 3º Encontro:). As terapeutas ocupacionais são formadas para uma acção terapêutica: como é que pegam numa colher para a levar à boca, como vestem uma camisola. Mas foram preparadas para fazer isso em sessões terapêuticas. Organizar uma sala para desenvolver actividades com crianças ou com adultos, exige outras competências.

³⁸ Cf. Erickson (1957 e 1965), Berger e Luckmann (1963) e vários autores da corrente interaccionista simbólica, sobre o conhecimento do mundo baseado em papéis e em profissões.

todos os mecanismos, desde a conversação à construção do universo simbólico, que esses autores descrevem.

É um trabalho que devia implicar interdisciplinarmente a medicina de reabilitação, a ergonomia, a psicologia, a sociologia, muito do saber teórico do *serviço social* e algum do seu saber prático, mais do que a pedagogia -- que poderá ser só um modo. No entanto, muitos professores e educadores são chamados a assumir a primeira e quotidiana responsabilidade por *salas de actividades ocupacionais* no contexto de instituições para pessoas com deficiências, frequentemente já adultas. É a sua adequação a essas funções e o sentido dessa preferência pelos próprios professores e deles por outros profissionais que está em causa neste apontamento reflexivo.

As *actividades ocupacionais* concebidas inicialmente no âmbito da medicina de reabilitação são, no essencial, um *ocupar* terapêuticamente ou um *tratar/remediar* ocupacionalmente? Ou são as duas coisas? E nesse caso, qual prevalece entre elas? Um *ocupar* com **objectivos terapêuticos vastos** ou um *ocupar* de **modo terapêutico remediativo**? Serão concebidas pela terapia ocupacional como meras actividades para “ocupar o tempo” e controlar o espaço de vida das pessoas *ocupadas*, só secundariamente contribuindo, “ma medida do possível!”, para o seu equilíbrio psico-físico e a sua aceitação social por um efeito de *assimilação à normalidade* a nível do sentido reconhecido socialmente a essas *actividades ocupacionais*!?³⁹

No *ocupar terapêuticamente*, entendendo a *ocupação* como *terapia no sentido vasto*, há um sentido de construção: construção do sentido das acções e da existência de pessoas com maior limitação nas suas acções; sentido de construção que é pedagógico para o próprio e em que se faz também a “pedagogia” da sociedade para a aceitação e *(re)integração* das pessoas *com deficiências, minoradas (minusvalidos), disábeis/inábeis* ou *com handicap*; levando nomeadamente ao desenvolvimento, no âmbito da medicina de reabilitação e da sociedade em geral, de um pensamento e de uma responsabilização pela construção do sentido da existência dessas pessoas em sociedade. (O que, no contexto de uma sociedade neoliberal em que é valorizada, e mesmo imposta, a gestão de si próprio como recurso a otimizar num contexto competitivo, é difícil ou impossível, a menos que a sociedade esteja organizada em várias esferas de acção e interacção regidas por diferentes lógicas económicas, de forma estabilizada e hierarquizada⁴⁰.)

Se as *actividades ocupacionais* visam objectivos terapêuticos a nível físico, psicológico e social, se a terapia ocupacional trabalha sobre *ocupações* que são terapêuticas física psíquica e socialmente, devia preocupar-se com os contextos dessas actividades, com o sentido que elas fazem para quem nelas está envolvido, assim como com o sentido que fazem para a comunidade a nível desses contextos e mais geralmente para a sociedade, tanto quanto se preocupa com as repercussões imediatas para o corpo e o equilíbrio psicológico das pessoas envolvidas.

Se as *actividades ocupacionais* se destinam a tratar ou *remediar* pela ocupação sem ter em conta a dimensão social da terapêutica, se a terapia ocupacional se fica pelo *tratar/remediar* pela *ocupação* sem ter em conta o contexto e o significado social dessa *ocupação*, ou se o primeiro objectivo prevalece sobre o segundo, o que de facto pode conseguir é evitar ou controlar a degradação física, cognitiva, emocional e mesmo social dessas pessoas, só secundariamente se interessando pelo sentido das actividades para pessoas marginalizadas pelas suas deficiências, e só pode pensar um modo de organizar actividades que seja o menos chocante socialmente e o menos perturbador. Nesse caso, que é o que geralmente se constata na nossa sociedade, não tem nada a ver com a pedagogia; nem com a *pedagogia* entendida como nome substantivo, nem com o *pedagógico* entendido como nome qualificativo, adjectivo;

³⁹ Tratando-se de semelhança a nível de sentido reconhecido mais do que de normalização no sentido das definições da OMS. Cf. OMS, EERA e Niz (1996)

⁴⁰ Cf. MAUSS e B.S.Santos

quando muito a pedagogia pode ter uma função adverbial, um modo de fazer, uma semelhança, mas em que a acção pedagógica inerente à interacção humana permanece confinada no espaço e no tempo a esses contextos segregados.

As *actividades ocupacionais* só são verdadeiramente pedagógicas se forem pedagógicas no sentido substantivo da palavra, isto é, se essas actividades não forem meramente remediativas nem o seu carácter pedagógico se limitar ao sentido de que essas actividades ocupacionais são organizadas num *modo pedagógico*, na medida em que correspondem a modelos escolares⁴¹. Neste caso, o sentido social das actividades ocupacionais, só por não poder ser económico, seria pedagógico. O *pedagógico* surgiria então como um recurso de sentido, uma desclassificação da *actividade para si* (essencialmente pedagógica⁴²) face à *actividade para os outros*⁴³.

Neste caso, o *trabalho de estar com* essas pessoas dia após dia seria rejeitado por muitos profissionais, não só porque é um *trabalho (labor)* penoso, física e psicologicamente, mas também porque na mesma lógica em que os médicos, à semelhança de outros profissionais⁴⁴, segregam (descarregam) tarefas rotineiras e penosas que atribuem a enfermeiros ou a terapeutas, estes por sua vez as rejeitam sempre que encontrem uma profissão ou subsector profissional a quem as atribuir. E também porque ele é pedagógico e (portanto?) socialmente desvalorizado na medida em que é um trabalho que *não se vê*, que não se mede em actos médicos, em consultas, em sessões de terapia que são acumuladas como unidades discretas, em número de casos avaliados e supervisionados – um trabalho mais susceptível de ser convertido em produtos quantificáveis (Não há nesta reflexão nenhum sentido de crítica maldizente, qualquer ressentimento enquanto professor: alguns professores de educação especial estão em condições de compreender o processo também na medida em que fizeram nele algum caminho). Um trabalho que é *labor* no sentido de Arendt (*Human Condition*). Um *labor* que não é quantificável pela obra produzida e pelo valor social dessa obra (ele próprio não quantificável economicamente) e que portanto só pode ser comparado em termos do valor da hora de trabalho – não compreendendo, outros profissionais a trabalhar na mesma instituição. porque o valor da sua hora de trabalho deva ser inferior ao dos professores. Um *labor* que medido – por terapeutas e psicólogas que dirijam essas instituições – em termos de horário de trabalho como horas lectivas a que as professoras estão contratualmente obrigadas, seria excessivamente bem pago porque corresponderia a menos horas de trabalho do que as desses terapeutas ou psicólogos. Um *labor* que, pelo seu carácter absorvente e por as interacções sociais que lhe são inerentes ocorrerem num contexto segregado (segregado mesmo dentro das instituições, porque não se acredita que as pessoas com deficiência possam participar na gestão da instituição e porque os seus espaços são segregados dos espaços de direcção – cf. J C Pombeiro, 2002), não permite a *acção*, política, nas relações de poder dentro da instituição e na projecção em contextos exteriores; *acção* que permitem a terapeutas, psicólogos ou assistentes sociais ganhar poder nessas instituições e afeiçoar-lhes (talhar) a cultura organizacional.

Cultura organizacional que em muitas destas instituições terá passado de *paternalista* ou *democrática/burocrática*⁴⁵ a uma *cultura* em que se privilegia a *imagem exterior* e que internamente pode significar maior *eficácia na captação de recursos*⁴⁶. A dinâmica também pode ter sido a inversa: a necessidade de procurar recursos pode levar a uma valorização da imagem face ao exterior. Na leitura que o grupo com quem organizo a narrativa de experiências de professores de educação especial faz da evolução duma instituição com a qual os membros do

⁴¹ Cf .POMBEIRO (2002) sobre CAO de Oeiras

⁴² Cf. Lucien Sève em PINEAU

⁴³ Cf autoprodução em Habermas/Foucault e Micropolítica em Pombeiro/Foucault

⁴⁴ Cf Dubar e ML Rodrigues

⁴⁵ Cf Gomes, Dubar, Mintzeberg ...

⁴⁶ A valorização da imagem em culturas de estabelecimentos escolares (Ver Dubet) também pode levar professores a modificar as suas práticas pedagógicas levando-os a privilegiar produções pedagógicas susceptíveis de exposição pública; o que tem implicações que não é oportuno analisar aqui.

grupo tiveram relações mais ou menos próximas e por onde algumas passaram, terá sido isso que aconteceu desde que em finais dos anos 80: a disponibilidade de recursos acessíveis provenientes de fundos europeus foi aproveitada para o desdobramento das actividades do centro em várias áreas: escolar, profissional, de actividades ocupacionais, de intervenção precoce e de gestão de lares. Terão sido as psicólogas quem, para além do núcleo histórico de direcção, se destacou na organização dos projectos a candidatar. A concretização desses projectos passou pela contratação de mais psicólogas, terapeutas e outros técnicos de reabilitação, consolidando-se uma nova *cultura organizacional*, e permitindo a algumas das psicólogas e terapeutas assumir mais poder e outro estatuto no contexto da organização e face ao exterior; ficando mais disponíveis para projectar aí a sua acção política, mormente na esfera profissional e interprofissional.

Houve CERCI em que alguns professores, nomeadamente das áreas de educação física e trabalhos oficinais, tiveram um papel relevante nessa adaptação ao período de ouro dos subsídios europeus para formação, mas não seriam na grande maioria dos casos professores que assegurassem dia a dia “salas de miúdos”, o *estar com os miúdos* que por vezes é visto essencialmente como uma *guarda* em que o pedagógico é acessório, pelos motivos que já foram referidos. Podíamos analisar o que torna, psicólogos e professores de certas áreas ou com certos percursos, mais aptos e interessados na organização de projectos para concursos, mas isso levar-nos-ia para muito longe do que é o objecto da nossa narrativa. Vamos ver que, por outro lado, enquanto que os psicólogos foram enfrentando um mercado de emprego cada vez mais competitivo, os professores encontraram outros contextos onde projectar os seus desenvolvimentos profissionais, nomeadamente na área da educação especial. as EEE em expansão

47.

(referir curso de animadoras sociais de St^a Maria e formação interna na Liga

⁴⁷ A partir daí pode ser desenvolvida a análise da escola pública como contexto para o desenvolvimento(s) profissional: com as características de garantia de emprego que geralmente lhe são atribuídas mas de que a outra face é a exclusão da esfera económica mercantilista (Cf. MAUSS) e a remissão para a esfera da economia do Estado (como consumidora ou como produtora de recursos no quadro das condições gerais e produção) ou mesmo para a esfera da economia social. Isto pode ser relacionado com a caracterização que Arendt faz da escola como *espaço semipúblico*, livre da pressão do mundo do trabalho (*work*), da produção (Cf. Habermas/Foucault) mas suficientemente distanciado do espaço privado da família, permitindo portanto uma iniciação à *acção* (noção de escola ainda ligada á etimologia da palavra em que existe a ideia de separação do mundo – Cf. *Past and Future*). No desenvolvimento dessa análise, esta ideia de escola será confrontada com a realidade de uma escola cada vez mais em continuidade com a esfera familiar, com o seu carácter privado de visibilidade e fragmentado: o que é mais visível no caso da educação pré-escolar e na *educação e reabilitação de deficientes* – e daí a importância de fazer esta reflexão sobre as actividades ocupacionais e os CAO. E serão analisadas as políticas de desinvestimento e desresponsabilizantes do Estado para a área da educação (a territorialização, a desconcentração e o apelo à intervenção da *comunidade* na escola pública, de que fala por exemplo Formosinho (em publicação ASA) e podendo também ser convocada para essa análise a concepção das esferas de actividade proposta por Boaventura S Santos a que se refere Amélia Lopes).

Igualmente interessante seria, no contexto da narrativa dialogada que levamos por diante nesses encontros, compreender o que leva tantos professores a terem uma quase rejeição por esse tipo de tarefa. Essa rejeição parece relacionada com a escrita, ou o tipo de escrita que implicam e estará relacionada com a maneira como lidam com a legislação e directivas escritas (Cf. Telmo Caria). No que diz respeito á educação especial, isso reflecte-se em dificuldades na elaboração de PEI e na produção de relatórios de avaliações pedagógicas, para já não falar na elaboração de dossiês e na interpretação de relatórios médicos. Alguns encontros dão oportunidade de algum *insight* sobre essas dificuldades. Embora as educadoras e professoras deste grupo não estejam entre os mais típicos nestes aspectos, terão mesmo assim tido que lutar para a superar em relação a alguns desses aspectos.

REFERÊNCIAS IDENTITÁRIAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Identities na Educação Especial: Educadoras vs Professoras

Se não pensarmos só no CECD e considerarmos que houve uma tão grande quantidade de pessoas que passaram pelas CERCIs antes de irem fazer o *curso de especialização* no *Aurélio*, porque é que nunca houve um grande número de professores especializados que encarasse esta possibilidade de ser *educador especial a ensinar a atar sapatos*, virados para esta população de *casos mais pesados* que ainda hoje, sobretudo quando chegam a adultos mas também a partir dos 13/14 anos, está nas CERCIs ou em *centros especializados*? – questionou José.

--Talvez porque elas achem sempre que isso é “trabalho de educadora” – disse Alda.

--Mas na formação como educadoras não temos, eu não tive um *currículo* muito dirigido às *autonomias* – interveio Teresa. Só que, quando chegas à prática e eles precisam, nem te questionas se estavas preparada para aquilo ou se era aquilo que esperavas.

--Havia preparação para o trabalho com as *autonomias* mas noutra perspectiva. Trabalhava-se tanto com *material Montessori*! – fez notar Alda.

--Estava implícito, talvez um bocado por detrás de tudo o que íamos aprendendo – disse Teresa.

--Um exemplo flagrante disso é a Unidade Local da Liga dos Deficientes Motores⁴⁸ em Ouressa. A psicóloga que a nível da direcção na Liga é a responsável por essa *unidade local* defende a colocação de uma educadora para aqueles meninos, sabendo que em princípio quem o Ministério da Educação ali coloca é uma professora do 1º ciclo porque eles estão matriculados numa escola do 1º ciclo. Em que é que ela se baseia? Em que a educadora está talhada para *ensinar as autonomias*. Portanto acho que é uma questão de mentalidades – ainda Alda.

--Mas é também a questão do *nível de desenvolvimento* – disse Isabel. Estes “miúdos”, tenham dez, tenham vinte, tenham trinta anos de idade, estão num *nível de desenvolvimento* como se tivessem três ou quatro. E as educadoras são preparadas para trabalhar com o desenvolvimento da criança e promover *autonomias* e *socialização*. É por isso que as educadoras conseguem perceber que aquelas pessoas têm aquelas necessidades, e conseguem adaptar-se a isso. Para além de saberem organizar as actividades do grupo numa sala, estão mais predispostas a lidar com os problemas dessas pessoas. Embora tenham tendência a infantilizá-los. O que é mau⁴⁹.

--Até na nossa equipa no último ano em que vocês estavam na ECAE – interveio Paula – surgiu esta questão com o José C. Não sei se lembram?! Se vinha uma educadora ou uma professora, porque o menino ia para o primeiro ciclo.

--Mas aí era uma criança de oito anos e o problema era não sabermos se se poderia conseguir a colocação de alguém *especializado* para aquele menino – fez notar José. Ou melhor, sabermos de antemão que não viria ninguém *especializado* se colocássemos o lugar a concurso. E entre as *especializadas* que existiam na zona da ECAE de Sintra, era mais fácil disponibilizar uma *educadora especializada* do que uma *professora especializada*. Embora também houvesse a ideia de que se viesse alguém que nós não conhecíamos, sem *curso de especialização* e sem *experiência*, seria mais fácil fazer compreender a situação a uma “educadora qualquer” do que uma “professora qualquer”. Mas a questão que estávamos a pôr era que, mesmo entre as *especializadas*, as professoras do 1º ciclo não têm grande tendência a assumir funções em instituições com

⁴⁸Sobre a Liga de Deficientes Motores as suas *unidades locais*, pode ver-se a nota 34 do 1º Encontro.

⁴⁹ Cf. reflexão sobre CAO e *alunização* no CAO e de modo geral infantilização, em POMBEIRO (2002).

casos mais pesados. Não obstante no *Aurélio* fazerem dois anos que são *iguazinhos* aos das professoras que para lá vão. Só os estágios no terceiro ano é que eram eventualmente diferentes.

--Eu acho que a formação que tínhamos no *Aurélio* se centrava muito no desenvolvimento e no perfil da criança. Embora para o 1º ciclo se focasse também muito a parte escolar, ia-se sempre ao desenvolvimento da criança e à comparação de perfis de desenvolvimento para se estar preparado para desenvolver o que cada uma precisa – disse Helena.

--Isto é como uma “pescadinha de rabo na boca”. Ou seja, só chamam as professoras do 1º ciclo na medida em que vão precisar de alguém que ensine o *currículo escolar*, ou algo próximo. Se não precisarem de ninguém para isso, então servirá a educadora⁵⁰.

E as professoras vão mantendo essa posição porque ela é alimentada também de fora a para dentro – disse Teresa.

--Também as educadoras têm mais “predisposição” para certas tarefas educativas na medida em que outras pessoas lhes reconhecem essa predisposição ou competência e lhes atribuem essas tarefas, isto é, vão ao encontro da *representação social* do que é uma educadora. Mas continuo sem compreender porque é que mesmo entre os professores do 1º ciclo, que foram os que em maior número passaram pelo *Aurélio*, não surge apetência para que eles também se dediquem a estas coisas – insistiu José. Eles não assumem essas funções, pelo menos em larga escala.

--Não assumem porque presentemente essas *instituições* não recrutam professores. Porque o ME, desde que não há crianças que façam escolaridade nos *centros*, começou a cortar nos destacamentos. Se agora eu quisesse ir para o CECD, se calhar tinha dificuldade porque só podem ter um ou dois professores no quadro deles – respondeu Helena.

--Ou então – interveio Isabel – recrutam especificamente para ficar com certos grupos. Muitas vezes educadoras, porque estão mais disponíveis. Mas não são educadoras *especializadas*. Vão porque têm dificuldade em encontrar emprego. E muitas das que eu conheço, depois de lá estarem um ano, vão-se embora. Sobretudo se encontram lugar nas equipas. Trabalhar na educação especial com *crianças integradas* é considerado pelos professores e educadoras não só mais correcto mas também mais agradável. Porque trabalhar em *instituições segregadas* dá aos professores uma sensação de serem *segregados* eles também. Só lá ficariam, talvez, se fosse proporcionado um *desenvolvimento de carreiras* com grande *valorização* dessas funções⁵¹.

--Quando vocês dizem que a educadora de infância tem o conhecimento na *área do desenvolvimento global da criança* e nomeadamente no *desenvolvimento das autonomias*) e que daí resultam actividades, práticas e objectivos de ensino-aprendizagem, enquanto que os professores do 1º ciclo estão mais virados para o ensino da leitura e escrita, isso é só uma questão de finalidades e quadros de saber diferentes, ou no fundo é uma questão de as educadoras de infância serem mesmo educadores e pensarem a educação na sua globalidade, enquanto que os professores têm uma forte tendência a não se assumir como educadores, a estarem mais virados para o ensino e a instrução (são *enseignants*) ou quando muito são educadores no sentido de

⁵⁰ (Nítida hierarquização da especificidade de funções que reconhece uma especificidade da competência (para ensinar a ler e escrever) às professoras do primeiro ciclo, superior à especificidade das competências das educadoras)

⁵¹ Ver em comunicação ao Congresso da EERA, designação dos professores de EE nos *países socialistas*: *Ortopedagogia*.

disciplinadores (*instituteurs*). E esta é uma pergunta essencialmente para a Helena: não haverá uma renúncia dos professores a serem educadores na globalidade? – perguntou José sem no entanto esperar pela imediata resposta.

Mas também posso pôr a questão às educadoras de infância: se realmente se assumem como educadoras globais ou se se sentem limitadas a certas idades ou a populações muito especiais, e não conseguiriam pensar em termos profissionais a educação de criança de sete, dez ou doze anos.

--As educadoras também são limitadas aí. Há muitas educadoras que se recusam, por exemplo, a ensinar a escrever e a ler. Há muitas educadoras que acham que a sua função termina quando a criança tem apetência para ler e escrever e competência para começar a aprender – respondeu Isabel.

--Aprendizagens que não estão previstas para os jardins de infância e que, independentemente da apetência dos *miúdos*, não se devem fazer – acrescentou Teresa.

--Talvez para evitar o acentuar de diferenças tão precocemente – sugeriu José. Embora isso seja contrário à ideia de *diferenciação pedagógica*, e no que concerne a servir objectivos igualitários com políticas educativas, me pareça um erro e uma descrença essencial na educação. Mas há um grande número de educadoras que tem apetência pela *iniciação à leitura e à escrita!*? – contrapôs José.

--Mas não por ensinar a ler e a escrever formalmente. Só para sensibilizar a criança e para desenvolver as *competências emergentes da leitura e da escrita*⁵² – esclareceu Alda.

--Bem. Mas não é por aí que me parece mais oportuno irmos hoje⁵³. Voltando à questão de há pouco e posto este contrapeso pelo lado das educadoras, a quem também pode faltar qualquer coisa, insisto com a Lena: O que é que tens a dizer sobre a maneira como os professores entendem a sua profissão, mais como ensino ou mais como educação?

--Eu acho que nós professores do 1º ciclo estamos muito mais vocacionados, pela formação que tivemos, só para atender aos aspectos de *escolaridade*. O que não quer dizer que não haja até muitas excepções a isso – disse Helena.

--Mais uma vez! Por *escolaridade* entendes a aprendizagem da leitura escrita e mais uns conhecimentos que se *encavalitam* sobre isso: *interpretação de textos* e *estrutura da língua, correcção gramatical* em função da *expressão escrita* (e de certo tipo de racionalidade)⁵⁴. A *leitura* e a *escrita*, e depois são os *textos do saber*⁵⁵ sobre a *História*, ou a memória colectiva oficial⁵⁶, e sobre o *meio físico e social*. É isso que tu entendes por *escolaridade*?

--Sim é o que eu entendo por *escolaridade*.

--Mas há professores que conseguem pegar nos aspectos do desenvolvimento – continuou Helena. Se formos ver no início desses centros a maioria eram professores do 1º ciclo. E eram eles que desenvolviam as competências ligadas às *autonomias* e à *socialização*.

--E achas que esses professores constituíram um grupo de referência para a *identidade de educação especial*? – questionou José.

--Estou-me a lembrar – disse Helena – que entre esses professores que passaram nos primeiros anos pelo *centros de educação especial* alguns ficaram lá depois de fazerem o

⁵² Cf. Inês Sim Sim

⁵³ Cf. final do 6º Encontro.

⁵⁴ Cf. Jack GOODY, Raul ITURRA, LAHIRE, Filipe REIS e Telmo CARIA.

⁵⁵ Cf. PERRENOUD in *Ofício de Aluno*.

⁵⁶ Cf. Maurice Halbwach.

curso de especialização no *Aurélio* e os outros estão quase todos nas equipas educação especial.

--Mas mesmo assim essas professoras ficaram um bocado demarcadas das educadoras de infância que se especializaram em educação especial!? Se há uma *identidade*⁵⁷, essa *identidade* também as separa das educadoras que estão na educação especial, ou achas que se fundiram? – perguntou José.

--Acho que se fundiram. Acho que agora estão fundidas. Mas no início das equipas, nomeadamente na EEE de Sintra nos anos 80, não havia entendimento entre as educadoras e as professoras – respondeu Helena.

--Mesmo tendo passado pelo *Aurélio*? Não bastava terem estado a fazer o curso de especialização nas mesmas turmas?

--Não! – ainda Helena – porque em Sintra, já as educadoras tinham passado todas pelo *Aurélio* e as professores ainda não. Só foram depois.

⁵⁷ Cf. GOMES, DUBAR, CARIA e LOPES (e RODRIGUES, M. L.) sobre *identidade social* e sobre *cultura profissional*.

A Importância dos Centros de Formação (Institutos Aurélio da Costa Ferreira e Keller)

--E que é que vocês, educadoras, dizem de grupos de professoras terem gerado, entre os *centros de educação especial* e as equipas de educação especial, *núcleos de identidade* de educação especial inicialmente entre elas e de as educadoras, por seu lado, terem feito eventualmente o mesmo mas separadamente e, só depois, construírem uma *identidade de educação especial* comum? E qual o contributo do *Aurélio*, a vosso ver?

--O *Aurélio* contribuiu muito para uma identidade comum – respondeu Isabel. Nem em relação aos professores do 2º ciclo e 3º ciclo havia grandes distinções. No *meu curso* havia bastantes e estavam nas mesmas turmas. Não é como agora na ESE em que têm turmas e cursos separadas. Fazíamos trabalhos em conjunto e se íamos fazer avaliações, por exemplo na *primária*⁵⁸, íamos todos. Só os estágios no 3º ano é que eram separados.

Eu acho que os que foram formados no *Aurélio* se identificam muito. A Helena quando saiu do *Aurélio* já se sentiria mais identificada connosco. Os *especializados do Aurélio* é que eram o *núcleo duro da educação especial*. A ESE era já outra coisa. Quando começou a ESE, os próprios colegas do *Aurélio* se demarcam dos da ESE e os da ESE se demarcam dos do *Aurélio*. São grupos bastante distintos.

Quando saíamos do *Aurélio* quase nos esquecíamos se éramos educadoras ou professoras. Talvez exagere, mas pelo menos começávamos a perceber o que cada uma fazia com os meninos⁵⁹. Mas fora do âmbito da educação especial continuávamos a reconhecer profundas diferenças. Passámos a ter os mesmos pressupostos, os mesmos objectivos e abordagens educacionais⁶⁰. Mas permaneceu uma diferenciação pelos contextos de intervenção. Eu era capaz de fazer o plano e os programas para o *Miguel*⁶¹ mas não saberia explicá-lo às professoras de maneira a desenvolvê-lo partilhadamente com elas no contexto de uma turma do 1º ciclo. Eu e muitas *educadoras* não conseguimos superar a rejeição pelo que faz a maior parte das professoras do 1º ciclo no ensino *regular*.

Em relação à questão que há bocado punhas do tipo de trabalho dos professores, no *curso de surdocegos* que frequentei na ESE havia professores do 1º ciclo que faziam trabalho com *surdocegos* que se pode dizer que era *trabalho de educadora*. E até faziam melhor que as *educadoras* porque estavam atentos também à *competência na área da escrita e a leitura*: tinham mais tendência a usar a escrita, o que os levava a insistir mais no Braille.

--Mas eram professores de educação especial já com *formação* anterior ou alguns anos de *experiência* – fez notar José. E esse grupo dos que têm essa *identidade de educação especial*, que já era um grupo muito pequeno mesmo entre os professores que estavam nas equipas, com o *boom* que houve na educação especial tornou-se ainda mais pequeno em termos percentuais.

--Essa *identidade de educação especial* senti-a desde o *Keller* – continuou Isabel. Havia de facto aí uma forte *identidade de professor de educação especial* em que não havia uma grande diferença entre *professoras* e *educadoras*. Eram quase todos

⁵⁸ Tal como já se escreveu na nota 3 do 1º Encontro, o uso muito alargado das palavras em itálico é feito, não só para assinalar o jargão mas também para pôr a questão da *indexação da linguagem*. remetendo para Parte II, Vós, uma discussão sobre a importância dessa indexação na etnometodologia.

⁵⁹ (As identidades definiam-se por complementaridade, no âmbito da educação especial!?).

⁶⁰ (Passam a ter o mesmo saber de referência)

⁶¹ Uma criança, agora com 9 anos que Helena *apoi*a numa escola pública do 1º ciclo – ver último encontro.

especializados, nessa época; alguns já *davam formações* e são agora professores nas ESE.

--No CECD não havia *especializadas* – interveio Helena. Era só C. e era uma pessoa que não se afirmava pela *especialização*. Estava na direcção e podia saber daquilo mas eu até me esquecia que ela era *especializada*. A *identidade de educação especial* não me veio dali. Nem vinha do *Aurélio*. Nós na altura não éramos *especializadas* e pensávamos que elas se achavam num estatuto diferente por virem do *Aurélio*. Mas nós não achávamos que isso lhes desse estatuto. Porque nós, no grupo em que eu estava, associávamos muito o *Aurélio* às *classes especiais* e por isso não valorizávamos a *formação no Aurélio*. Só depois de passarmos por lá é que começámos a valorizá-lo.

--No *Keller* não havia grande demarcação entre *professoras* e *educadoras* – retomou Isabel. De resto nem havia grande distinção entre professoras, educadoras e outros professores, de Trabalhos Oficiais e de Educação Física, ou mesmo terapeutas. Só médicos e psicólogos, por um lado, e pessoal auxiliar, por outro, é que constituiriam grupos identificáveis como distintos: em parte talvez por razões de estatuto, em parte, no caso dos médicos, porque não estavam lá no dia a dia.

Era frequente as terapeutas irem à salas e trabalharem lá connosco. E reuníamos semanalmente. Nessas reuniões combinávamos por vezes ir aos gabinetes delas com um ou dois meninos e ficávamos a assistir, porque nos apetecia ou porque os *miúdos* se sentiam melhor connosco lá e elas nos pediam para ficarmos; outras vezes eram elas que vinham às salas onde estávamos com os grupos para observar ou experimentar alguma solução e comentá-la de imediato connosco. Foi aí que soube o que é que elas fazem. Se não, até hoje não teria senão uma vaga ideia.

Com a aulas de música ou de educação física acontecia o mesmo. Conheci lá pelo menos três professores de educação física: um era um típico professor do secundário e tinha alguma dificuldade com aquele tipo de *miúdos*; outro estava muito ligado ao desporto de competição e acabou por ir para uma federação ou outro lugar dirigente, embora fosse um belíssimo professor em geral e nomeadamente com os cegos; e outro era um *típico professor de educação especial*, que já vinha do *Castilho*⁶² e depois fez a especialização e foi para a EEE de Cascais e *deu formação* a muitos professores na área da *orientação e mobilidade de cegos*.

Havia educadoras a *dar AVD*⁶³ a todos os grupos e outra que dava *apoios individuais*. As professoras do 1º ciclo estavam noutra corredor. Ia lá mas não acompanhava tanto o que faziam.

--Nas relações no contexto da *instituição* a *identidade* resultante de conviverem quotidianamente com grande partilha sobrepunha-se às *identidades profissionais*⁶⁴ que já tinham e que provavelmente continuavam a ter!?! – disse José em jeito de conclusão mas solicitando uma confirmação, que se ficou pelo assentimento.

⁶² Atenção em ELES a mais esta referência identitária.

⁶³ *Actividades da Vida Diária* a distinguir de *actividades ocupacionais*.

⁶⁴ Cf. nota 62.

Identidade de Educador Especial na Perspectiva de Quem Está de Fora

--Pensando esta questão em termos mais gerais da *identidade de educador/professor* de educação especial (PEE), como é que vocês viveram o primeiro encontro com estas situações? Deixem-me agora “chamar à pedra” mais a Paula e a Alda – disse José procurando mais uma vez dinamizar o encontro com a participação de todos e o cruzamento de perspectivas. Em termos de narrativa mais pessoal, como é que vocês entraram nesta história da educação especial?

--O primeiro contacto foi quando na sala onde eu fazia estágio havia um menino surdo que provavelmente estava num NACDA⁶⁵ e *fazia uma socialização*⁶⁶ no infantário – começou Paula a responder. Mas não tive contacto com o NACDA.

--E sobre a *identidade de educação especial*, percebeste o quê? – questionou José

--Senti que o menino não pertencia ali àquela escola, àquele grupo – disse Paula, interpretando a questão da identidade como sendo relativa à identidade dos meninos e não dos educadores. O essencial do *trabalho que era desenvolvido com o menino* não seria ali, mas sim no NACDA, onde se devia fazer um *trabalho especial* que eu não tinha a menor ideia de qual fosse.

--Não te questionavas sobre o que é que as educadoras ou professoras de educação especial fariam com aquele meninos: que *técnicas* teriam, onde é que teriam adquirido aquelas habilidades? Se teriam frequentado um curso de especialização, e em que escola? – insistiu José.

--Eu acho que elas não teriam tanta *teoria* como isso, mas a forma como falavam... – foi o que Paula disse como resposta

--A minha percepção era de que elas sabiam exactamente o que faziam em cada momento – disse por sua vez Alda. Foi a ideia com que fiquei no *estágio* de quinze dias que fiz na Casa Pia, no Colégio Jacob Rodrigues Pereira⁶⁷. Achava que tinham que ser pessoas muito especiais, muito inteligentes para dominar aquelas formas de comunicação tão diferentes. Isto porque assistia às aulas. E sabia que tinham aprendido aquilo num *curso* onde era muito difícil entrar. Que era preciso ser muito inteligente para entrar.

⁶⁵ Núcleo de Apoio a Crianças com Deficiência Auditiva. Ver no 4º Encontro um episódio desta narrativa que se refere a um NACDA.

⁶⁶ Com a expressão “*fazia uma socialização*”, as educadoras e professoras de educação especial referem-se ao desenvolvimento na *área da socialização* que um Plano Educativo Individual prevê que possa ser favorecido pela vivência, pelo menos durante uma parte do dia, em contextos em que estão crianças de todos os tipos. Noutra parte do dia essas crianças frequentariam os NACDA onde desenvolveriam competências específicas, nomeadamente a aprendizagem de competências fundamentais nas áreas da linguagem (escrita, oral e gestual) e na aquisição de conhecimentos de tipo mais escolar (isto no que se refere a alunos do 1º ciclo, o que não era aqui o caso). Realmente, na maior parte dos casos, as crianças que frequentavam estes núcleos *pertenciam* fundamentalmente *ao NACDA*. A resposta de Paula à questão que lhe é colocada de seguida é exemplo da consciência que as educadoras têm dessa situação: Era uma *socialização* em que o *miúdo* interiorizava a pertença a uma margem.

⁶⁷ Este colégio da Casa Pia desempenha para os surdos o mesmo papel que o Instituto António Feliciano de Castilho, igualmente da responsabilidade do Estado desempenha para os cegos. A criação destes institutos, assim como do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, corresponde à fase assistencial na resposta às necessidades educativas de crianças e jovens com deficiência (Cf. DIAS e OUTRA BIBLIOGRAFIA). Embora, quer o *Jacob* quer o *Castilho* tenham desenvolvido *práticas educativas* que constituíram referências de saber e identitárias para gerações de professores e educadores na área da educação especial, e tenham sido importantes *centros de formação especializada* para educadoras e professores de todos os ciclos de ensino: professores com alguma *experiência que davam aulas* a surdos na Escola Secundária de Benfica e na Escola Preparatória da Quinta de Marrocos, passaram pelo Jacob Rodrigues, e transportaram parte do saber profissional utilizado nos NADA (Núcleos de Apoio a Deficientes Auditivos) que foram criados nessas escolas.

--Portanto, reconhecias de fora a existência de uma *identidade de educação especial*.
--Sim. E eu estava a anos luz.

Técnicas de Educação Especial ou Educadoras/Professoras? Duas Culturas Profissionais de “Especialização”

--Quando começaram a confrontar-se com *miúdos com problemas*, antes de fazerem *curso de especialização* e ainda antes de terem conhecimento de certas *técnicas* através de colegas das *equipas*⁶⁸ que já tinham passado pelo *Aurélio*, pensavam que se dispusessem daqueles conhecimentos, daquelas *técnicas*, estariam aptos a lidar com esses *miúdos*?

--Mas o *Aurélio* não dava *técnicas*! – interveio Helena questionando. Ou eu fiz um *Aurélio* muito diferente. Pronto, aprendi *análise de tarefas* e as bases para elaborar *programas educativos* para a aprendizagem de *autonomias*, por exemplo

--O *Portage*? – sugeriu Alda.

--Não. O *Portage* não – esclareceu Helena. Não sou educadora. Não sei se a elas lhes davam.

--Não. O *Portage* estava a ser lançado em Portugal por Júlia Pimentel e por Isabel Chaves de Almeida psicólogas que trabalhavam na Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica do Centro Regional de Lisboa de Segurança Social (DSOIP, ex. COOMP) e que depois de fazerem pós-graduações nesta área em Inglaterra, lançaram um projecto de investigação acção na área da intervenção precoce – lembrou Isabel⁶⁹.

--Nem na ESE – disse Teresa.

--Não percebo porquê – comentou Alda.

--Eu, mesmo antes de me especializar – de novo Helena – sempre trabalhei com pessoas que me proporcionaram uma *formação em contexto de trabalho*, quer no CECD, quer no começo da EEE com o Ramos Leitão e com a Celina que além de professora do 1º ciclo era psicóloga. E depois a formação com o COOMP que nos ajudou na organização dos espaços e dos tempos para o *apoio*. Talvez por isso, não me punha a questão do que é que elas terão de especial.

O *Aurélio* ajudou-me a organizar isto tudo e a aprofundar, porque havia lacunas que eu tinha por exemplo na área do desenvolvimento da criança, ajudou-me também em relação à *avaliação das crianças* e ao *desenvolvimento de programas*⁷⁰.

--E tu Paula, como é que te colocas em relação a esta questão? Como é que te colocavas? – perguntou José, incitando Paula a retomar a palavra.

--Como me colocava e como me coloco, porque eu fui para a ESE para a *área da cognição*, que era aquela em que tinha alguma *experiência* e mais interesse, até pelo trabalho que tinha desenvolvido convosco, mas naquele ano não abriram inscrições nessa *área* e eu fiz o curso numa *área* em que não tinha experiência, que era a *área da comunicação*. E cada vez que tenho que trabalhar com um surdo agarro-me às *técnicas* que aprendi na ESE porque não tenho *experiência* nem ninguém com muita formação a quem recorrer. Logo a seguir a ter saído da ESE deparei-me com aqueles dois *matulões* de 14 anos que vocês conheceram quando se formou a *equipa* de Sintra e que ainda estavam no NACDA⁷¹. Procurava ajuda na Celeste e na Elizabete que estavam no

⁶⁸ Tal como já foi esclarecido na nota 9 no 1º Encontro, quando o termo *equipas* é utilizado sem outra especificação, refere-se à equipas de educação especial, que também podem ser designadas pelas iniciais: EEE.

⁶⁹ No 4º Encontro são feitas várias referências à participação de Isabel nesse projecto.

⁷⁰ Cf. SANCHES (1995)

⁷¹ Núcleo de Apoio a Crianças Deficientes Auditivos. Sobre estes alunos com deficiência auditiva que estiveram até tão tarde no 1º ciclo, ver 4º Encontro.

NACDA há uns anos, mas tinha que recorrer às *técnicas* que aprendi na ESE para poder concretizar alguma coisa. E ainda hoje é assim.

--Eu só perspectivava a necessidade de *formação* para trabalhar com *miúdos* com *deficiência auditiva* ou *visual* – tomou Alda a palavra. Quando eu entrei na *equipa* (EEE) de Santiago do Cacém, tinha um *miúdo* com *Trissomia 21* e vários com *atraso de desenvolvimento*⁷², e eu tinha aquela noção de que tinha que fazer com eles o mesmo que fazia com os outros só que duma forma mais sistematizada e mais direccionada, mais individualizada. Portanto naquele trabalho, embora sempre com muitas dúvidas, não senti tanta falta de *técnicas* como isso.

--Mas há pessoas na *educação especial* que “pintam um cenário” de conhecimentos e *técnicas* cujo domínio parece essencial para a sua *identidade profissional* – disse José relançando o debate.

--Há as *técnicas do trabalho* com *deficientes visuais*: a *orientação e mobilidade*, o *Braille* – disse Isabel no meio de uma sobreposição de falas em que nos questionávamos sobre o que seriam essas *técnicas*.

--Há a preparação de *materiais de apoio*, por exemplo usando as *texturas* para o ensino dos cegos; o conhecimento das limitações dos *grandes amblíopes* e as *adaptações gráficas*, o uso de *auxiliares de visão* ou o *treino de visão*. Há a *linguagem gestual* e outros aspectos *técnicos* do ensino aos surdos. Há as TIC (tecnologias informáticas de comunicação) e os sistemas aumentativos na comunicação – lembrou José. --As *técnicas* para o trabalho com os surdos não conheço muito bem – interveio Helena – mas as *técnicas* para os cegos são coisas muito específicas que não podem fazer a identidade profissional. Não é isso que valoriza. Quando tive que trabalhar com uma criança cega, passados vários anos depois de estar no *Aurélio*, em que a *área da deficiência visual* foi a minha segunda área de formação – tínhamos nessa época uma especialização em duas áreas – fui ver o *dossier* e não me serviu para nada. Porque a minha forma de trabalhar não a aprendi com as *técnicas* para o trabalho com cegos.

--Mas há quem valorize isso e apresente a sua especificidade profissional como passando muito por essas coisas. E muita gente tem a percepção de que há profissionais que dispõem de soluções técnicas muito apuradas para os problemas que a educação destas crianças coloca. Não estarão vocês a subestimar isso? – sugeriu José.

--Pode ter havido uma fase em que nós estivéssemos mais sensíveis a isso – interveio Teresa. Mas todas nós que aqui estamos já passámos por tantas revoluções em termos de *técnicas*, tantas coisas que eram “muito boas” mas deixaram de ter crédito, que deram um resultado diferente do que se estava à espera, que agora já não acreditamos muito que essas *técnicas* sejam soluções por si. Por exemplo os *programas educativos standartizados* para crianças com atraso de desenvolvimento global. Acreditamos mais na capacidade de recorrer a várias coisas para ver em cada *caso* o que funciona.

--Mas há quem ache que isso não seja sério. Que essa abordagem é pouco rigorosa. Que há uma desvirtuação e portanto um empobrecimento das práticas profissionais – insistiu José, no “papel de advogado do diabo”.

--Há quem ache: -- Elas não dominam é as técnicas e por isso é que estão com esta conversa! – disse Teresa, assumindo o mesmo tom provocatório.

--Eu acho é o contrário – reagiu Helena. Quem se liga às *técnicas* é que está a fazer um empobrecimento da prática pedagógica. Eu já tive essa experiência numa escola. Nunca fui tão bem recebida numa escola quando lá vou *dar apoio* a crianças como

⁷² O termo e o conceito de atraso de desenvolvimento não corresponde a uma forma mitigada de deficiência mental procurando evitar uma classificação demasiado precoce no quadro da deficiência mental.

quando fui *dar apoio* à tal criança quase cega. Era recebida e apresentada à escola pela directora como a “técnica especial”. Fartei-me de lhe dizer que não era “técnica”, que era professora, mas ela não percebia isso. Continuei a ser “a técnica”. Se pegas na questão do valor eu acho que devia ter mais valor a competência como professor.

Quando dizes que és *especializada em deficiência mental*, o que é isso? É suposto não saberes nada de especial. Mas se dizes que és *especializada em deficiência visual* então já tens utilidade, porque sabes *Braile*...⁷³

⁷³Neste ponto da conversa José, agora mais no seu papel de investigador do que como membro do grupo de narradores, ensaiou uma conclusão com que pretendia fazer o ponto da situação, mas que revelou uma questão mais problemática que desenvolveu posteriormente e que permanece em aberto para o seu trabalho de tese. Disse então: Tenho que concluir que a maioria de nós reconhece nos seus percursos profissionais grupos e instituições de referência que lhes forneceram ideias, modos de abordagem e modelos para a prática, bem como um sentido de pertença que nos permite identificar uma *identidade de educação especial* que permite a distinção em relação a outros professores e educadoras de infância e que leva alguns de nós a ter um sentimento de pertença à educação especial. Mas também constato que dentro, ou por cima, dessa **pertença** as pessoas deste grupo sempre valorizaram as *identidades de professor e de educador de infância*. Não percebo é até que ponto a ideia de educador em sentido lato, de pedagogo, tem um lugar no núcleo dessas identidades. Mas vamos continuar a procurar definir melhor o que é essa especificidade da educação especial.

E enquanto preparava o texto escrito da narrativa acrescentando notas, aprofundou a questão do seguinte modo:

As instituições e os grupos por onde passaram no vosso percurso profissional na educação especial, geraram um forte *sentido de pertença* e constituíram-se como *grupos e saberes de referência* que muitas educadoras e professoras que trabalham na educação especial reconhecem como comuns constituindo-se assim um *núcleo de identidade profissional* (ou permitindo o *reconhecimento de uma identidade profissional*) que podemos designar de *educador/professor de educação especial*, em que a referência a uma população-alvo e a uma problemática social é essencial. Na afirmação de algumas pessoas do grupo de narradores como educadoras e professoras revela-se no entanto um *núcleo* de identidades profissionais que emerge nas diversas *formações* iniciais em escolas profissionalizantes e nas *socializações* em *culturas profissionais* e em *culturas organizacionais* distintas. Como se a afirmação (e identidade) como professoras ou como educadoras só pudesse ser anterior à *formação em educação especial*; reclamando-se dessa *pertença*, primordial, ao mundo das educadoras de infância e das professoras do 1º ciclo (ou do ensino primário), não tanto para se distinguirem *educadoras de professoras na educação especial*, mas como se fosse esse *sentido de pertença primordial* que faz delas educadoras e professoras – educadoras, por distinção de outros profissionais (*técnicos*, como técnicos de reabilitação, terapeutas, médicos, psicólogos ou assistentes sociais) que trabalham na *educação especial*.

No que se refere ao saber de referência, identificam e valorizam *áreas dos saberes* a que tiveram acesso ou aprofundaram no âmbito da *formação* e da *prática* em *educação especial* e com base nas quais poderiam constituir um núcleo de identidade como educadoras *senso lato*, como pedagogas (embora esse saber seja, em grande parte ou mesmo essencialmente, produzido nos âmbitos disciplinares da Psicologia e da Medicina.). Mas depois parecem recuar, não chegando a basear nisso a reclamação da *identidade de educadoras/pedagogas*. Porque isso seria em ruptura com a *pertença primordial* às educadoras de infância e ao *professorado da primária*, ou porque isso seria um “esticar” de uma *identidade de educação especial*, que de tão “esticada” correria o risco de fazer romper os laços de pertença (as *culpidades* e as *joint venture careers*)?

Isto, a meu ver, está relacionado com o falhanço da política de *escola inclusiva*, com que pessoas com *identidades de educação especial* que partilham o tal *núcleo de identidade* se propuseram e tiveram o oportunidade de ter voz na política educativa em geral, deixando de estar confinados a uma margem – mesmo que essa margem lhes tivesse proporcionado bons *desenvolvimentos profissionais*, é natural que esse confiamto não lhes agradasse (Cf. Comunicação sobre as culturas e identidades na educação especial) Verificou-se não haver na *educação especial* quadros, saberes e influência política suficientes para o passo que se propuseram dar. E isto a todos os níveis da administração educativa e da orientação educativa. É essa hesitação, princípio dessa insuficiência que me parece detectar nesta conversa quando a abordagem é feita pela *identidade* (pela *pertença*) e pelas *referências identitárias*. As educadoras e professoras que participam na narrativa parecem hesitar ou recear fazer o salto, de educadores e professores especializados em populações relativamente restritas mas, precisamente pelas exigências à prática e à conceptualização pedagógica colocada pelas especificidades dessas populações, valorizando a dimensão global da educação como desenvolvimento global das pessoas e sua inserção

--Que elas não sabem nem querem aprender para trabalhar com um *miúdo* que precise – acrescentou José.

--Ou se fores especializada em *deficiência auditiva*, porque sabes *linguagem gestual* – ainda Helena.

--E podes saber, ou estar a aprender *linguagem gestual*, e seres uma besta: teres um pau na sala para usares como recurso pedagógico nalgum aluno mais renitente – como nós conhecemos uma, que até acabou por sair da ESE com um Diploma de Estudos Superiores Especializados; diga-se em abono da verdade que não sabemos se continua a usar o pau depois disso – disse José.

--A *especialização em deficiência mental* é um saco tão grande, tão grande que metemos lá os *problemas de comportamento* e tudo o mais. Por isso é muito difícil basear o nosso trabalho em *técnicas* – disse Teresa.

--Parece haver duas culturas profissionais na educação especial – concluiu José. Numa valorizam-se as *técnicas* e há a tendência para uma ultra-especialização numa *área de deficiência*. É a que permite assumir uma *identidade social do professor de educação especial* mais facilmente reconhecível pelos outros professores e outras pessoas em geral. Outra valoriza competências de natureza mais pedagógica e *identidades* mais próximas das de professores e prefere trabalhar em contextos de *integração*. Isso torna mais difícil o reconhecimento das suas especificidades.

social, para a virtual identidade de pedagogas, que conduzem crianças e jovens, de educadoras que lidam com a problemática da autonomização, da emancipação, de em todo o arco do desenvolvimento humano; e. por essa via também com “miúdos de vinte anos” no contexto de *centros de actividades ocupacionais* ou quaisquer outros. Isso leva-me a aprofundar a questão do *saber de referência* (Cf SANCHES (1995) e PAYNE (1997) – cf. notas 10, 88 e 100) e a questão da teorização de práticas educativas no âmbito das “ciências da educação”.

Jeito, Arte, Saber e Reconhecimento

-- Quando entraste para a educação especial viste sobretudo uma diferenciação entre as *especializadas em cegos* ou *em surdos* ou *em deficiência motora* ou *mental-motora* como se começou a dizer depois, ou foste mais sensível à diferenciação entre *professoras* e *educadoras* de educação especial? – perguntou José dirigindo-se a Paula, mas prosseguindo. Eu, num primeiro momento, quando comecei a ter um conhecimento mais próximo, por exemplo no tal curso que frequentei logo que entrei para a EEE, e onde nos conhecemos, a diferenciação entre áreas de especialização foi a que me surgiu como tendo mais importância. Por exemplo, eu fiquei num grupo cujo *curso* teve muitos *módulos* direccionados para o *apoio à deficiência visual*, com conhecimentos sobre: *patologia da visão*, *técnicas de mobilidade e orientação*, *iniciação ao Braille*, *recursos materiais específicos*, *adaptações e auxiliares de visão*, *necessidades específicas de estimulação sensorial*. E na *equipa* vi que havia pessoas, sobretudo na *área da deficiência auditiva*, mas também na *área da deficiência visual* a quem o *serviço* era atribuído em função da sua *especialização*.

--Eram *especialidades* diferentes, tal como as *especialidades médicas* – disse Paula. Quanto à diferenciação das *educadoras* e das *professoras*, eu quase não conhecia *professoras*. Quando acabei o curso na *João de Deus*, comecei a concorrer para o *Aurélio*. No primeiro ano do regular tive um *miúdo* com problemas o que me levou a contactar a *equipa* de Torres Vedras.

--E não havia lá *professoras especializadas*?

--Havia. Havia algumas professoras *especializadas*, mas eu conheci melhor as *educadoras*. Havia uma que era do NACDA e havia outra no *Pré* – respondeu Paula.

--Conta lá o que é que aprendeste com essa gente: Que *artes* é que eles detinham? – perguntou José, dirigindo-se a Paula.

--Que *artes* é que detinham?... Olha, tinham *o curso* e tinham *alguma experiência*, que eu não tinha. E penso que na altura me ajudaram⁷⁴.

--Consegues lembrar-te como?

--No ano seguinte convidaram-me para a *equipa* – disse Paula entre risos dos outros participantes.

--Porque terão reconhecido que tinhas *jeito*. A identidade de educação especial resulta também do reconhecimento de uns pelos outros, de *um certo jeito*. Mas será só uma questão de *jeito*?⁷⁵

--O *jeito* mas também a *arte de fazer* – sublinhou Helena.

--No que têm estado a dizer, eu fixo três aspectos da identidade de educação especial: a *formação*, e nisso o curso da *Aurélio da Costa Ferreira* e outros *centros de educação especial* são uma referência; a *experiência* que se vai acumulando com os anos e com os tipos de *miúdos* que vão calhando a cada um; e além, ou aquém disso, este *jeito* (*disposição*). Que não é o mesmo que vocação! Que pode ter a ver com a história pessoal e com outras coisas. Que é reconhecido.

E tu foste então uma das reconhecidas como “fadadas”? – perguntou José voltando a dirigir-se a Paula.

--Não! Estava a brincar. Mas foi de facto nessa *equipa* que eu comecei a trabalhar.

--Esta questão do *jeito* e da *arte* não é uma brincadeira. Temos por exemplo a Manuela, que tem o *jeito*, que resiste a reconhecer – disse José suscitando um riso hesitante da Manuela. Um *jeito* a que somou a *experiência*. Mas que nunca quis ou não teve

⁷⁴ Cf. 6º Encontro.

⁷⁵ Cooptação foi a forma de recrutamento nos primeiros anos das EEE. Cf. 4º Encontro: O Papel do Coordenador – Um Coordenador *sui generis*. (Cf em DUBAR, Identidade visada, desejada, virtual)

oportunidade de fazer um curso de especialização. Isso não teria que implicar a rejeição do *jeito*. Mas no caso dela parece que implica.

--Quando saí do CECD – reagiu Manuela – e fui para o *núcleo* no Lourel, porque tinha sido colocada longe, já vos disse isso, fui confrontada com *miúdos* que eram aqueles que vocês, as educadoras, lá tinham posto, e que não estavam *naquela fase de aprender a ler e escrever*. Com a G., com quem trabalhava em conjunto, nós sentíamos uma grande dúvida sobre o que fazer com aqueles meninos para quem não fazia sentido estar a ensinar a ler e a escrever. O Ramos Leitão, eu acho que nos abandonou⁷⁶ – Ele gostava muito das *educadoras* – Pôs lá os meninos e abandonou-nos. Eu e a Graça já tínhamos passado pela experiência do CECD, embora agora a faixa etária fosse mais baixa e eu percebia que tínhamos que fazer *papel de educadora*

--Tu como pessoa, não recusas o *papel de educadora*⁷⁷ – vê-se com a tua filha, que no último encontro esteve aqui connosco. Se calhar não no contexto da organização escola, mas como pessoa dás-te bem com toda a problemática da educação – disse José.

--Achas?! Nós o que fazíamos lá, naquela altura, era trabalhar as *autonomias*. Não iam às salas onde estavam as turmas. Estavam matriculados na escola, pertenciam a uma turma mas “nunca punham lá os pés” A *integração* era só *física*, no espaço da escola: por exemplo, comiam no refeitório, mas não era na mesa dos outros. Eram “os nossos”. Tanto que quando às quartas-feiras havia reunião da equipa de educação especial eles não iam à escola. Embora fizéssemos uns rudimentos de leitura e de escrita, nós achávamos que estávamos a fazer o papel de educadora. Daí que tenhamos pressionado o coordenador da equipa, que era o Ramos Leitão, para que lá pusesse uma educadora, até porque nos começaram a aparecer miúdos da escola que tinham problemas e que nós achávamos que sabíamos trabalhar melhor com eles. Foi então que entrou L.⁷⁸. Quando a *educadora* entrou, começámos a achar que o que ela fazia também nós podíamos fazer.

--Mas não era uma educadora que tivesse feito o *curso de especialização* nem tinha *experiência*!? – procurou José confirmar.

--Tinha estado numa CERCI para os lados de Benavente – disse Manuela.

--E a Graça, já era *especializada*?

--Não, *tirou a especialização* mais tarde. Depois de eu ter estado com meninos que estavam a *fazer a escolaridade*, a *dar-lhes apoio educativo* – continuou Manuela – cheguei à conclusão que, como *trabalho de educação especial*, prefiro os meninos que são “mais pesados”.

--Tu reconheces em ti alguma *arte* mas resistes a que isso seja reconhecido!? Porque é que é assim? – perguntou José, dirigindo-se ainda a Manuela.

--Dizes tu!

--Digo eu e diz a Isabel, diz a Teresa, dizemos vários de nós e por isso te atribuíamos na equipa certas tarefas em função desse reconhecimento.

--Eu acho que me desgostei dos apoios educativos porque comecei a ter, quando passei à itinerância, meninos que estavam a *fazer a escolaridade*, com *dificuldades de aprendizagem* e que eu acho que para trabalhar com esse tipo de alunos faço mais bom trabalho se estiver com eles como professora da turma do que a *dar-lhes apoio* – concluiu Manuela⁷⁹.

--Eu também estou a chegar a essa conclusão – disse Helena.

⁷⁶ Cf. no 1º Encontro, p. 10.

⁷⁷ Esta frase é ambivalente em relação aos sentidos que tem vindo a tomar a palavra educadora.

⁷⁸ Cf. Episódio no 4º Encontro.

⁷⁹ Repetindo ideia do 1º encontro.

--A questão é que continua a haver os “outros”, que ainda não têm uma resposta adequada – comentou José.

--Mas como isto está agora⁸⁰, não sabemos onde estão esses “outros”. Somos colocados numa escola e não sabemos que tipos de meninos vamos ter para *apoiar* – ainda Helena.

--Mas, mesmo assim, podemos abranger mais *meninos com deficiências* do que sendo professoras do *regular* – disse Teresa.

--Em encontros mais para a frente, vamos abordar essa questão e se calhar uma das conclusões vai ser que a educação especial nunca devia ter pegado nos miúdos com *dificuldades de aprendizagem ligeira*⁸¹ – disse José. Mas neste momento é de salientar que o tipo de crianças com quem vocês trabalham é uma importante referência **identitária**. Vocês podem trabalhar com outras crianças, nomeadamente crianças com as mais variadas necessidades educativas, mas, por *jeito, arte* ou formação, **preferem trabalhar com crianças com deficiências moderadas e severas**.

--Exactamente! – exclamou Isabel. Eu comecei por fazer um *curso de especialização em educação especial* numa área a que davam o nome de “Funcionamento Intelectual Deficitário” e depois outro com a designação de “Multideficiência”. Logo no estágio no *Keller, trabalhei com um grupo de crianças multideficientes*. Não pode haver a menor dúvida sobre o tipo de população para que me *formei*.

--Eu e a Teresa fizemos o *curso na área de Problemas Graves de Cognição* – acrescentou Alda.

--E eu em *Problemas de Comunicação* – disse por sua vez Paula.

--Embora tenha havido cursos de especialização focados na problemática das *dificuldades de aprendizagem ligeiras*, por exemplo no primeiro ano em que o *curso de especialização* foi organizado pela ESE de Lisboa, e mais recentemente muitos dos *curso*s, nomeadamente em escolas particulares, mas também nas ESE, têm o nome de especialização em *apoios educativos* – lembrou José. Há aí um problema de inovação pedagógica dirigida para a *diferenciação pedagógica* que devia ter sido afrontado sem o ligar, ou melhor, sem o confundir tanto com a *educação especial*, com a sua carga, e a sua especificidade⁸².

--Estou-me a lembrar que quando começámos com a equipa de Sintra em 82/83, não começámos a trabalhar com *deficientes*, porque os *deficientes* ainda não estavam na escola – disse Helena.

--Mas não falaste há bocadinho em que o objectivo da EEE de Sintra era a *integração de deficientes mentais*? – perguntou José.

--Não, isso foi mais tarde – respondeu Helena. A EEE de Sintra começou em 81/82. A EEE foi buscar os meninos que estavam na escola. Lembro-me de ter andado pelas escolas a fazer esse *levantamento*. E a população que eu tinha nesses anos, à parte um ou outro menino com alguma *debilidade*, que nos chegavam depois de serem *apoiados* pelas educadoras, eram meninos com *dificuldades de aprendizagem*, por exemplo ciganos, que eu apanhei, ou alguns *problemas de comportamento*. E só depois fizemos um percurso em que, pouco a pouco, fomos abandonando isso. Foram aumentando os meninos que vinham da *pré*. E houve aquele ano em que vieram meninos do CECD para os *núcleos*, que foi quando eu estive a fazer o estágio do *Aurélio* – ainda Helena.

--É sempre pela *pré* que se deve começar! – comentou José.

⁸⁰ Referência à implementação do Despacho 105/97, que organiza os *apoios educativos* incluindo a *educação especial*.

⁸¹ Ver nota 24.

⁸² Cf. “Escola Inclusiva”, no último encontro.

--E agora, voltámos ao mesmo: a educação especial mais a *apoiar* meninos com *dificuldades de aprendizagem*⁸³.

--Voltando à Manuela e à questão do *jeito*, da *arte* e da *experiência*. Foste *ganhando experiência* ao longo daqueles anos? – perguntou de novo José.

--Fui *ganhando experiência* e trabalhei com uma ou outra *especializada*. Eu tinha ideia de que as *especializadas* sabiam imenso – respondeu Manuela.

--Eu também tinha – disse Teresa.

--Mas fui perdendo essa ideia – acrescentou Manuela.

--Mas tu dizes que elas sabiam imenso. Estás a pôr o acento não tanto na *arte* mas mais no *saber*!? – disse José, dirigindo-se a Teresa.

--Sim, mais no *saber*. Porque a *arte* não confrontamos.

⁸³ Cf. estatísticas publicadas em Fevereiro de 2003 e dificuldades que a EEE e a ECAE tinham em confirmar os dados das *educadoras/professoras de apoio*, ver categorias e estatísticas da EE de Sintra.

O Tempo Que For Preciso Para Aprender

--Eu tinha um bocado a ideia de que para estes miúdos “pesados”, o tempo é mais curto. Convém saber-se o que se está a fazer, para se fazer bem – de novo Manuela.

--O que queres dizer com isso de o tempo ser mais curto?

--Ele quer que tu *desmultipliques* – disse Teresa.

--Nós estamos aqui para tornar claras essas nossa ideias – disse José.

--Comparando com um filho nosso, normal, há coisas que os nossos filhos vêem e sem nós estarmos a ensinar, aprendem – começou Manuela a explicar.

--O antropólogo que orienta a minha investigação – interveio José – e os que *fizeram trabalho de campo* com ele no final dos anos 80 falam em “aprender vendo” e em “aprender ouvindo dizer como é”. E estes *miúdos* não aprendem ouvindo dizer como é.

--Não. Tem que ser muito específico e tem que se estar ali muito tempo – retomou Manuela. O tempo, para estes miúdos, não é igual. Quer dizer, no mesmo espaço de tempo os miúdos normais aprendem muito mais coisas. Para os *miúdos com deficiência mental*, como não aprendem tantas coisas espontaneamente, o trabalho tem que ser diferente. E eu ficava muito preocupada e perguntava-me se aquele *miúdo*, não estaria a progredir muito mais se estivesse ali com uma *especializada*.

--Aí está uma diferença para *uma especializada* – interveio Isabel. A *especializada* não ficaria preocupada com isso, porque sabia que estava a fazer o possível, que estava a fazer bem. As *especializadas* têm essa questão do tempo perfeitamente esclarecida e interiorizada. Para estes *miúdos* o tempo é o que for preciso. As *não especializadas*, e as professoras e educadoras das salas, não compreendem isto e acham que somos relaxadas...

--Mas com os *miúdos deficientes* tem que haver uma *optimização* da prática de ensino. Os actos de ensino têm que ser optimizados⁸⁴. Podemos dizer assim? – questionou José. Isto passa pelo aspecto técnico do desdobramento das tarefas mas não só. Eu tenho um debate com a Isabel sobre se um *miúdo destes*, com *trissomia do cromossoma 21*, por exemplo, ganha muito em estar 15 ou 20 horas por semana com um *professor especializado* ou outro tipo de *técnico*, em vez de estar 6 ou 8 horas. Os programas dos psicólogos ou *pedagogos especiais* espanhóis que algumas de vocês conheceram e de alguns americanos em que eles se inspiram, passam por essa ideia, pelo pressuposto do *treino*.

--E por isso são magros e enfezados – disse Isabel, meio na brincadeira, mas referindo-se às imagens trazidas pelos americanos que vêm fazer cursos ou conferências a Portugal. Enquanto os nossos são gordinhos, bem dispostos, felizes e fazem teatro...

--Bom, isso também fazem na América, porque a ideia veio de lá, não!?! – disse por sua vez José.

--São programas muito exigentes também para os pais e na nossa cultura a grande maioria não aguenta – esclareceu Isabel. Foi uma moda de há 10 ou 15 anos.

--Não sei se acabo por me desdizer! – interveio Teresa. Mas o que entendi do que a Manuela queria dizer é que o tempo de vida é o mesmo, mas se estes miúdos levam muito mais tempo e se, mesmo dando-lhes muito tempo para exercitar e interiorizar, nunca chegam a fazer bem, então têm muito menos tempo. Portanto a optimização de que estavas a falar é a pessoa ter isso em conta para ir mais directamente àquilo que é necessário e o que é possível, para não perder tempo a fazer coisas que vão dar em nada porque os objectivos não vão ser atingidas ou as competências não vão ser usadas⁸⁵.

⁸⁴ Cf. Perrenoud em *Ofício de Aluno sobre a organização e intencionalidade do trabalho pedagógico*.

⁸⁵ Cf. efeito da leitura no desenvolvimento das crianças com Trissomia 21 em M PALHA e L COTRIM mais acima. Cf. tb Lou Brown em conferência organizada pelo IIE na F. Gulbenkian em 2002.

- Têm todo o tempo do mundo. É aí que está a diferença – insistiu Isabel.⁸⁶
- Então mas não era pressuposto consistir nisso o tal *saber* do *Aurélio da Costa Ferreira*? – questionou José.
- Era a minha ideia. Mas entretanto eu fui lidando com professoras *especializadas* e essa ideia dissipou-se. Fui percebendo que com base na intuição eu também podia fazer isso. Mas permanecia a insegurança – disse Manuela.
- Então e isso não deriva em parte do teu *jeito*!? E, por outro lado, não estará relacionado com o facto das pessoas na prática educativa, as *especializadas*, não utilizarem toda a potencialidade daquele saber que lhes é dado no *Aurélio*!? – questionou José. Que até pode estar por trás ou para além do *Aurélio*. Em parte é a tal discussão sobre os americanos, que é suposto usarem mais o recurso tempo, mas também os *saberes*, uma gama mais larga de boas práticas? Cognitivistas, comportamentistas!?
- Propriamente, não são eles que as usam, pelo menos não intensivamente. Eles dão essas *técnicas* e esses *programas para as práticas* para os pais usarem. É a ideia do *Portage*, mas mais exigente – esclareceu Isabel⁸⁷.
- Mas na prática dos educadores especiais não há uma subutilização do saber que está incorporado...?
- Se calhar há uma sobrevalorização do tal saber académico –Teresa. Quer dizer, a pessoa só se convence que sabe se tiver um comprovativo em como estudou, um reconhecimento oficial da sua formação.
- E isso é o quê? – questionou Alda. É ir para uma ESE fazer um *curso* e voltar para a prática e não aplicar!?

⁸⁶ Atenção à objecção do Palha a necessidade de estimulação para aproveitar as fases do desenvolvimento e as questão da estimulação precoce (Mas as autonomias básicas. Essas têm que as adquirir rapidamente, os treinos de Isabel(o condicionamento operante dos comportamentistas) (ver mais à frente).

⁸⁷ Reflectir sobre a diferença entre um contexto clientelar da acção do profissional, contraposto ao contexto de um programa estatal, de massas (de inspiração assistencial) como era inicialmente o *Portage*

Subutilização de Conhecimentos vs Otimização da Prática

--Não estou só a questionar o que se aprende na ESE ou no *Aurélio*. O que estou a perguntar é que utilização é feita depois, na prática – insistiu José. E que parte é que não é utilizada? Se é porque a pessoa não assimilou bem ou porque...

--Eu acho que há uma parte do saber que nós não temos consciência de que adquirimos. – disse Teresa

--Deixem-me voltar ao meu debate com a Isabel, em relação ao qual gostaria de conhecer melhor a vossa posição – voltou a dizer José, insistindo no tema da utilização do conhecimento adquirido nos *cursos de formação*, nomeadamente nos de *especialização*. A questão é perceber até que ponto há uma subutilização do conhecimento, um empobrecimento da *prática*. Está-me a parecer que o que a Teresa diz é que há uma subutilização, porque o importante não é toda a massa de *saber declarativo* que está nos livros, mesmo que uma pessoa tenha passado por lá. O importante é o *saber* de que se apropriou ligando-o à *experiência* que já tinha e melhorando a sua *arte*. E que talvez seja na maior parte um *saber procedimental*, ou pelo menos *um saber fazer*). Essa é que seria a parte importante. A questão é perceber se é isso que explica tudo? Porque é que tão grande parte do *saber declarativo* não se consegue ligar à *arte*, *não se transforma em saber procedimental*?⁸⁸ Estão a perceber como eu vejo a questão? Ou, de todo em todo, não concordam comigo e há uma proporção razoável do *saber declarativo* que é transmitido nos *cursos de especialização* e que os professores de educação especial em Portugal, de facto, utilizam? Na vossa opinião, não seria assim tão ínfima essa parte que é utilizada pelos professores.

--Eu acho – interveio Isabel – que os *professores de educação especial* conhecem uma série de *técnicas*, como conhecem *modelos*, *programas*, *princípios*, *teorias*, com que justificam...⁸⁹ Que depois as apliquem todas, é natural que não o façam. Depois têm a sua própria interpretação, a sua apropriação desses *programas* e dessas *técnicas* e acabam por aplicar as que são adequadas para este ou para aquele *caso*⁹⁰. Ou porque se sentem melhor com esta *técnica* e não com outra, como qualquer profissional.

--Pois, ninguém pode utilizar toda a gama de *recursos*, mas quando selecciona alguns deve fazê-lo em função de uma *otimização*⁹¹ – interveio José. Não porque não é capaz ou porque não vale a pena! Mas sim porque, entre x alternativas, considerou que aquela era a mais adequada. Nesse caso não falo em empobrecimento da prática falo em selecção.

--Isso também depende das pessoas e do que elas se habituam a fazer – Teresa. As pessoas apoderam-se daquilo que já fizeram, que viram que resulta e que sabem que são capazes de fazer⁹².

Programas Intensivos e Desenvolvimento Global

(Otimização vs Ponderação)

-- Se estiveres de acordo, vamos ver o que se passou quando os pais de uma menina com *Trissomia 21* que tu *apoiavas* foram com a filha a uma consulta em Espanha e os

⁸⁸ Cf. Payne sobre a teorização do trabalho social; que é difícil porque os saberes teóricos vêm de outras disciplinas

⁸⁹ Cf. fases de T CARIA: utilizações justificativa e estratégica do conhecimento abstracto em contexto de trabalho em que identifica uma utilização justificativa. Ver também o que diz Alda quase no final deste encontro,

⁹⁰ Cf. SANCHES (1995) sobre a formação nestes cursos de especialização.

⁹¹ Cf. H. SIMON

⁹² Questionar o desenvolvimento profissional que passa por demasiado tempo numa prática mais ou menos rotineira, mais ou menos isolada (cf T CARIA), antes de uma formação mais sistemática, crítica e aprofundada num curso de especialização. Esse curso também pode deixar algo a desejar, pelos problemas de equilíbrio entre as componentes curriculares e a necessidade de uma componente propedêutica em ciências base como a psicologia e a psicopedagogia) e não obstante a orientação para a investigação científica referida por Sanches mas com uma relação com a valorização do modelo de apropriação (Cf. L Cortesão). Cf notas 89 e 103

psicólogos, ou *pedagogos*, lhe fizeram um *programa educativo* – propôs José. Eles têm aqueles pressupostos teóricos que já vimos há pouco e dali derivam *programas de acção* extremamente esmiuçados e intensivos.

--Muito. Esses programas são feitos para cada trimestre ou para cada mês – disse Teresa

--E eu lembro-me de tu dizeres que face àquela *programação* de que não discordavas dos pressupostos, utilizavas alguns desses materiais, mas *aligeiravas*.

--Não. Não é *aligeirava*. Eu não sou capaz de funcionar assim de uma forma em que se *desmonta* tanto um *objectivo* ou uma *estratégia* como eles fazem. Porque no fundo, ponto a ponto, aquilo faz-se.

--Por exemplo – interveio Isabel – tens um *objectivo* que é pôr o menino a usar a colher para comer. E eles podem *desmontar* isto em cinco pontos: 1º - segura na colher com a nossa mão na mão dele; 2º - pega na colher com pequenas ajudas e correcções; 3º - leva a colher à boca sozinho, sem comida; 4º - leva a colher à boca, com alguma comida; 5º - leva a colher à boca. com comida na posição correcta e sem entornar muito.

--Isto eu não faço com *miúdos com trissomia 21* – disse Teresa. Para *avaliar*, posso usá-lo e fazer o *preenchimento de fichas*, isso posso fazer.

--Depende do *caso* – disse Alda.

--Para esses *miúdos* geralmente isto não é necessário. Mas com *miúdos multideficientes* já pode ser necessário, nem que seja para *gerires o progresso e a expectativa de progresso* dos pais – contrapôs Isabel.

--Este ano tenho uma bebé com quem tem que ser mais *esmiuçado* – de novo Teresa. Mas no *caso* destas crianças e ainda para mais uma criança que tem *feito um desenvolvimento* muito bom, não se justifica. De modo nenhum. Porque quando ele queria que a criança gatinhasse já a criança estava a andar. Isto, para mim, “não tem pés nem cabeça”. Porque enquanto eles viam a criança umas duas vezes por ano, eu via a criança todas as semanas pelo menos duas vezes.

--Para o senso comum e para os pais a ideia que passa é que esses *programas* são muito eficientes – de novo José.

--Sim porque aparecem muitas coisas escritas – ainda Teresa

--Se os pais pudessem aplicar esses *programas* intensivamente durante mais tempo talvez conseguissem melhores resultados – insistiu José, procurando que as educadoras aprofundassem a explicação do seu posicionamento. Eu sei que a posição da Isabel nessa matéria é: conseguiriam na medida em que explorariam melhor as suas potencialidades durante seis meses ou um ano, mas com isso não fariam mais do que chegar mais rapidamente aos *limites de desenvolvimento* dessas crianças. A *hipótese de trabalho* da Isabel é que mesmo quando nós não usamos todas as nossas potencialidades muitas vezes com esses *miúdos* em termos de quantidade e qualidade dos recursos isso não redundam em prejuízo para os *miúdos* porque têm de alguma maneira o *seu ritmo e processo de desenvolvimento*. Mas as pessoas têm a ilusão de que com *programas* mais intensivos e que poderiam ser mais adequados os *miúdos* iriam mais longe.

--Mas é um facto, por exemplo, que desde que se concluiu que estas crianças têm uma boa memória visual, passou a haver a ideia de que quanto mais cedo se introduzir a leitura melhor. Isso já são dados novos. Mas essas ideias já orientam a nossa intervenção – de novo Teresa

--É o princípio de que quanto mais *precocemente se intervier* menor é a *diferença*. Mas há um limite para este menor – disse Isabel. Quanto mais a idade vai aumentando mais vai aumentando a *diferença*, mesmo com *intervenção*. Quanto mais *estimulados* mais eles vão *agarrando* as coisas mais cedo. Mas não sei se altera significativamente os limites do *desenvolvimento global* dessas crianças.

--Mas a teoria de alguns é que dessa maneira se forçam ou rompem esses limites – contrapôs José. Que se vai mais longe no *desenvolvimento* Até quanto mais longe, ninguém sabe, mas são sempre pequenos incrementos⁹³.

--A questão é que é preciso ponderar, em relação a esse *trabalho muito intensivo*, até onde é que os meninos chegam, e num *trabalho menos intensivo*, o que podem aproveitar em termos de *socialização* e de *experiências* de outra ordem – de novo Isabel. Podem aprender letras e números mas como têm grande dificuldade de generalização é muito duvidoso que *competências em áreas mais abstractas* possam ser transpostas para outras áreas. E é preciso ter em conta o bem estar deles, porque estes *programas* são muito exigentes em termos de *trabalho de insistência* e *exigência com os miúdos*. São batalhas que desgastam as energias de pais e de profissionais, mas também as dos *miúdos*.

Estes *miúdos* aprendem muito por imitação. Aprendem a fazer o mesmo que os outros. Se podem aprender assim porque é que havemos de estar meia hora em frente ao *miúdo* a *mostrar cartõezinhos*. Podemos é fazer *reforços*. Na *pré*, como estão todos ao mesmo nível, as educadoras repetem-se muito, e nós temos muito espaço para intervir.

--É a complementaridade ou o balanço, porque há alguma contraposição, entre pressupostos cognitivistas e comportamentistas e os pressupostos da aprendizagem social da teoria da actividade vigotzkiana. Tu, na *prática de educadora*, combines os pressupostos teóricos e os instrumentos práticos deste tipo de orientação com outro tipo de orientações que tiveste noutros âmbitos de *formação*. E a vossa *identidade de educação especial* é de grande eclectismo em relação às correntes teóricas orientadoras⁹⁴.

--Mas cuidado – interveio Helena – porque com estes miúdos se as coisas não são desenvolvidas na altura certa, depois nunca mais. Eu concordo com a ideia da optimização⁹⁵.

--Não obstante ter trazido para a nossa conversa essa ideia das optimização, e não obstante ter o tal debate com a Isabel, eu compreendo que existe a questão da ponderação – disse José.

--Já que trouxeste o caso concreto do *programa* do psicólogo espanhol – de novo Teresa – vou dar a minha opinião em relação a esta situação concreta. De entre os miúdos com *Trissomia 21* que até hoje me passaram pelas mãos este é um caso acima da média. Não vou dizer que é por mérito meu ou seja de quem for, agora que não é de certeza por mérito da aplicação desse método, não é! Primeiro porque já não está a ser aplicado há muito tempo, porque os pais deixaram de lá ir. Segundo porque da última vez que ele

⁹³ (Cf. Lou Brown e um lógica de funcionalidade das aprendizagens, sem tantos pressupostos desenvolvimentistas e cognitivistas, mas que também pode ter efeitos).

⁹⁴ Atenção à diferenças entre o purismo metodológico no campo da investigação, mesmo na investigação aplicada, e dos práticos que estão mais próximos da investigação. Psicólogos que desenvolvem programas como os que atrás são referidos fazem-no muitas vezes no quadro de uma corrente teórica. Até porque estão ligados a projectos de *investigação aplicada* no âmbito dessas correntes – Essas investigações aplicadas são concebidas no quadro da *política de correntes*.

⁹⁵ (Pressupostos da teoria piagetiana dos estádios que tem sido contestada -- ver SCHWEEDER, DUBAR e Activity Theory (Vigotzki) e Michael Roth (Comportamentistas sempre foram por outro caminho) Por trás destas questões também estão ideologias de optimização individual. O limite é a anorexia, ver em Giddens MIP.

Ideologias de igualização também podem estar por detrás: políticas educativas para a igualização social (Questão dos superdotados).

cá veio e eu estive com o senhor e que me foram dadas algumas dicas para *trabalhar*, veio-se tudo a revelar inoportuno, totalmente desenquadrado⁹⁶. O facto de ele querer introduzir uma *linguagem gestual* fez-nos ficar reticentes, a nós que no dia a dia estávamos com ela. E acabou por ficar fora de questão, porque a criança tem quatro anos e fala percebendo-se muito bem o que diz. Tem alguns problemas de articulação, mas tem 4 anos e nem sequer tem terapia da fala, ao contrário do que acontece com muitas crianças com *Trissomia 21*. Porque é que íamos arranjar gestos para os nomes das pessoas, para uma criança que devia explorar a potencialidade na área da linguagem oral. Porque é o que eles usam para as crianças com *Trissomia 21* porque têm muita dificuldade na articulação e na linguagem.. Por isso vão querer aplicar aquilo a todos. Esta miúda está numa sala da pré com crianças da idade dela. Identifica palavras e sabe os algarismos todos, coisa que os colegas não fazem.

--É o que nós costumamos dizer por brincadeira : um *mongolóide de lacinho*⁹⁷ – comentou José.

--Mas nem é um caso de *trissomia 21 em mosaico*. Tem trissomia do cromossoma 21 em todas as células

--Mas não é isso que é determinante. Há o contexto da família que é mais ou menos estimulante. Os pais dela são jovens.

--Neste aspecto, *cada caso é um caso* e em cada *caso* tem que se pensar mais exactamente nele e não se pode pensar muito em termos do que é a *minha experiência*. É claro que a *experiência* conta, em casos idênticos⁹⁸ – disse Isabel.

⁹⁶ (Nota ao 3º Encontro → Sala Teach e Maekaton recomendadas após meia hora para o *Miguel* que tem dez anos e não vai ter linguagem oral.

⁹⁷ Questão do desvio padrão na variância de QI por exemplo no teste de Wechsler. Relacionar com a questão dos limites do desenvolvimento e Contrapor o caso da outra miúda com t 21 que as Associação para a T21 avalia como tendo um desenvolvimento pouco satisfatório.

⁹⁸ (Cf. H SIMON e discutir o que se entende por experiência, rotina, sedimentação, ampliação da gama de casos e de padrões. Como se faz o reconhecimento de padrões, do idêntico. Assimilação ou acomodação—cf Piaget/DUBAR/MALGLAIVE)

Avaliar Também o Contexto Para Decidir a Intervenção: Construindo o Papel do Professor de Apoio Especializado

--Ainda sobre a questão da subutilização do conhecimento – insistiu José. Deixem-me confrontar-vos com uma situação com médicos, que são nestas coisas da *arte profissional* um dos exemplos clássicos e aquele de que estamos mais próximos: o médico conhece a anatomia, conhece uma série de teorias sobre o funcionamento do organismo humano, uma série de patologias e de intervenções terapêuticas, mas ele depois pode não dispor de toda a cadeia de instrumentos de diagnóstico ou terapêuticos de tal maneira que consiga utilizá-los num dado contexto. Vamos imaginar um médico que tenha aprendido muito bem a fazer cirurgias e diagnósticos nos nossos hospitais e chega a África e não sabe o que há-de fazer: por exemplo, pode ter mais dificuldade que um enfermeiro local em fazer uma amputação e utilizar o fogo como técnica de cicatrização; ou pode ter dificuldade em lidar com a probabilidade de certos sintomas mais habituais se associarem a certa doença; pode não ter a noção das doenças mais frequentes com aqueles sintomas e pode, ou não, recorrer aos instrumentos de diagnóstico ao seu dispor que permitam diferenciar *síndromas*.

--Mas isso era o que eu te estava a dizer. Em função do caso, em função da situação, em função de uma série de contextos, se lhes quiseres chamar assim, se calhar as pessoas podem aplicar mais ou menos coisas – insistiu Isabel.

--E se durante muito tempo só tiver acesso a contextos desse tipo, não acaba por haver um empobrecimento da sua *prática*? – questionou José.

--Pode haver, mas também acho que as pessoas têm consciência disso. Não é um empobrecimento porque me apetece...

--Ou por incapacidade. Mas eu não estou a pôr o acento nesse aspecto. A minha hipótese é de que, no contexto das escolas, um professor de educação especial não pode de facto utilizar se não uma parte dos seus *recursos técnicos*. Isto é, se tu estivesses a trabalhar num *centro de educação especial*, se calhar até poderias utilizar *técnicas* que não podes utilizar com uma *criança integrada*⁹⁹. Tu disseste que desde muito cedo, quando procuravas uma instituição onde fazer *estágio no curso de educadora de infância*, te apercebeste que a educação especial era a *área* mais promissora para o *desenvolvimento profissional*, aquela em que o desafio à inovação era maior. Mas com o avanço da integração e a diluição da educação especial essas possibilidades desvaneceram-se. Foste apanhada na pasmaceira do sistema de ensino português. As *culturas organizacionais* na generalidade das nossas escolas e as *culturas profissionais* da maior parte dos professores em Portugal (antes pensava que se *safavam* 30%, agora nem isso) são de pouca exigência qualitativa e daí o empobrecimento das *práticas* em relação aos *saberes de referência*. No contexto do *Keller* descobriste uma série de *técnicas e atitudes profissionais* (a *arte*?) que aprendeste a usar e por isso te apropriaste de uma gama maior do que outras *educadoras*. Agora, alguém que simplesmente faz o *curso de especialização* e depois vai para uma escola qualquer, com o *apoio de retaguarda de uma equipa qualquer*, não aplica aquela gama de que teve conhecimento no *curso* e depois a *prática* vai-se empobrecendo.

--Nós vivenciamos isso diariamente – interveio Alda. Porque trabalhamos em diferentes contextos, em condições diferentes, com pessoas diferentes, materiais diferentes. Faço um tipo de trabalho num colégio que não posso fazer noutra – interveio Alda.

99

--Mas lá está, não é que faças uma selecção Tens a noção de que há um empobrecimento – disse José.

--Mas por factores que são exteriores a mim –Alda

--Quando vocês dizem que não há um empobrecimento, estão a pensar na Isabel, que é um óptima profissional. Estão a pensar na Alda, que além de ser uma boa profissional é uma promissora profissional. Estão a pensar em alguém com uma quantidade de anos acumulados e estamos a pensar na Helena que obviamente é a melhor professora de educação especial mil milhas em redor – disse José num tom brincalhão.

Mesmo assim eu acho que vocês também fazem operações de empobrecimento na intervenção sobretudo nalguns colégios particulares que não são colaborantes – a Paula disse-nos que está confrontada com uma situação dessas num *particular*. Mas não me estava a referir a vocês.

--Mesmo em relação a nós há um empobrecimento – interveio Helena. Se eu pensar nos sítios por onde passei e nas experiências que tive, acho que muitas vezes na *prática*, no dia a dia, aproveito muito pouco de tudo aquilo que aprendi no *Aurélio*. E porque não há, continua a não haver, momentos de reflexão – nós em Sintra até éramos das *equipas* que mais insistia nisso de reflectir sobre a prática e mesmo aí era uma vez por semana ou de quinze em quinze dias; com tanta gente e com tantos *casos*, é limitado. Na maioria das zonas nem há isso. Nos *casos* que *apoio* e nos problemas que tenho com as escolas, muitas vezes eu digo a mim mesma que se aquilo fosse mais discutido eu poderia fazer as coisas doutra maneira. Eu se calhar tenho conhecimentos para isso. Mas na altura não surgem ou não os consigo relacionar de forma a usá-los na prática.

--Eu acho que há um empobrecimento porque o campo da educação está sempre em desenvolvimento: novos termos que são utilizados, termos que caem em desuso. E nós não temos a cobertura de uma *formação continua* – disse Alda.

--Achas que essa é uma questão de *formação contínua*? Não é seguramente uma questão de *actualização da formação*. Deixa-me pôr um exemplo: O *Aurélio* ou a ESE, ou qualquer que seja o âmbito de *formação* que neste momento exista disponível, prepara a Helena para o tipo de dificuldades que está a encontrar agora com as professoras nas escolas?

Repara, as professoras que ela está a encontrar são as professoras que têm a mentalidade das de há vinte anos atrás – disse José

--O problema é que não são as professoras de há vinte. Com essas já ela conseguia entender-se – disse Isabel com ironia.

--É uma questão de ser uma esfera de formação que a ESE nunca pensou¹⁰⁰.

--A pessoas acabam sempre por se distanciar da realidade dos contextos. Baseiam-se muito na *teoria* mas acabam esquecendo-se do que muitas vezes as nossas escolas têm em termos de *mentalidade* e do *tipo de práticas pedagógicas*. Embora falem delas, é muito superficialmente – disse Alda.

--Temos que perceber que tem que haver uma selecção em função do contexto – disse Isabel.

--A selecção é um acto técnico perfeitamente consciente e que visa a *optimização*¹⁰¹, enquanto que aí pode ser simplesmente uma acomodação – insistiu José. Tu aprendeste *teorias* e *técnicas* no âmbito de correntes psicológicas como o comportamentismo, o cognitivismo, o desenvolvimento cognitivo-social, a psicodinâmica, e se tu dizes que face àquele *miúdo*...

¹⁰⁰ Nem caberia no plano de estudos, a ter em consideração a avaliação de Isabel Sanches, que justifica uma das três componentes do plano de estudos dos cursos de especialização com as lacunas em áreas teóricas da Psicologia e da Pedagogia que os especializados apresentam . Cf também Inês Sim Sim em entrevista a De Outro Modo, programa de RTP2, 2001

¹⁰¹ Cf. SIMON.

--... naquele contexto... – acrescentou Isabel.

--...o ideal é desenvolver o trabalho com base numa orientação comportamentista porque o contexto social é pouco manipulável e a patologia da criança a afasta muito de *padrões de desenvolvimento normais* ou dificulta o acesso a processos interiores – continuou José – aí, correcta ou erradamente, fazes uma selecção. Mas se tu dizes: bom, este *miúdo* está aqui nesta escola...

--...onde tenho estas limitações... – ainda Isabel.

--... e, portanto, não tenho condições para *desenvolver o trabalho* com ele, nem utilizando processos comportamentistas, porque não consigo fazer os professores aderir a um programa baseado no controlo das *contingências de reforço*, nem utilizando instrumentos de desenvolvimento cognitivo, porque não tenho materiais, nem sequer espaço para conseguir concentração, nem consigo interferir no sistema de interacções com base no conhecimento que tenho da psicodinâmica, então vou fazer um *trabalho* como o que faria se não tivesse passado pela ESE ou pelo *Aurélio*, um trabalho que se aproxima das *práticas dominantes* na escola ou no jardim e que resultam da combinação mais ou menos acrítica de ideias mais ou menos degradadas provenientes dessas correntes, só que tendo atenção a um ou outro aspecto. – ou seja, uma *bela mistela* daquilo tudo: aplicar técnicas comportamentistas mas fazer uma reflexão com base numa sensibilidade à psicodinâmica e tendo em vista um modelo de desenvolvimento piagetiano.

--Não sei. Tu aí não tinhas sequer material para fazer “a mistela” – disse Teresa.

--E não tinhas a consciência de que estavas a fazer uma *mistela*, ou a lidar com uma *mistela* – acrescentou Isabel. É isso que a Manuela diz. Estava a fazer um *bom trabalho*, mas estava insegura porque não tinha consciência de até que ponto estava a fazer um bom trabalho. E foi preciso confrontar-se com *especializadas* para perceber que afinal não faziam melhor.

--Mas isso foi o que aconteceu comigo quando entrei na ESE – disse Alda. Nós acabamos por *desenvolver um trabalho* muito com base na intuição e porque achamos que vai resultar, e a ESE depois ajudou-me a “dar nome aos bois”; a ter consciência daquilo que estava a fazer. Mas há a tendência para voltar àquilo que se fazia antes.

--Tens consciência de que existem alternativas, por exemplo – insistiu Isabel.

--Quando saí da ESE senti que a ESE me tinha ajudado muito na minha **identidade** como professora de educação especial – disse Alda. É que até aí eu chegava ao final do ano e todos os anos me questionava se devia continuar na *educação especial* ou não. Agora já não me questiono. Porquê? Agora sei que se nuns sítios vou fazer um bom trabalho com condições e que noutros não consigo. Mas em primeiro lugar sou *educadora de educação especial*, e nisso a ESE ajudou-me. Embora no 1º ano tenha tido muita dificuldade em abandonar algumas coisas que eu fazia antes da ESE. Em apropriar-me daquilo que lá tinha aprendido. E vocês como ECAE ajudaram-me muitíssimo nisso. Porque o modelo de intervenção mudou completamente¹⁰² e a ESE não nos preparou para essas mudanças. Continuou a fazer o curso baseado no modelo de intervenção das EEE.

--As operações de selecção têm que ser em função do contexto e tem que haver uma capacidade de análise do contexto, que a ESE também não dá de modo suficiente – insistiu José. Às vezes o contexto põe exigências de selecção para que a formação especializada não vos treinou.

--Não concordo ou não percebo a que te referes quando dizes que a ESE não dá conhecimento do contexto – questionou Alda. A ESE fornece *técnicas* para nós conhecermos o contexto.

¹⁰² Ver nota 80.

--Estou a pensar em que *técnicas* serão. Podes por exemplo usar uma grelha sociológica ou outra para avaliares as interações numa sala de jardim de infância ou numa turma. Mas tu achas que bastam as *técnicas*? Que não é preciso uma compreensão mais global utilizando **conceitos** como os de *cultura organizacional*, que por exemplo procurámos utilizar no último ano em que estivemos na ECAE. E fizémo-lo por exemplo para reflectirmos sobre a vossa intervenção em Ouressa. É nesse aspectos que eu compreendo que um excesso de formação pode ser dinamizador da inovação como sugere Teresa Ambrósio, já não sei onde¹⁰³.

Hoje não conseguimos ir mais longe na discussão desta questão. Mas no próximo encontro seria bom que aprofundássemos a questão da *formação nos cursos de especialização*. E, nos últimos encontros seria interessante vermos com mais cuidado a questão das *identidades do PEE* por comparação com as *identidades de PAE* e duas questões que estão relacionadas com essa e que são: a questão das *populações alvo* e das *sinalizações*¹⁰⁴, e a questão da avaliação e intervenção nos contextos das várias culturas escolares (estabelecimentos e ciclos). Podemos fazer isso no encontro em que está previsto falarmos das nossas posições em relação à *escola inclusiva*. A importância de professores de EE terem uma compreensão estratégica da sua acção face a *culturas organizacionais e profissionais* e face a políticas educativas, e pensarem as políticas para a educação de crianças com deficiências e outras *populações com necessidades educativas especiais* na sua relação com as políticas educativas globais, usando conceitos e dados empíricos da sociologia, e fazendo uma reflexão mais profunda, a um nível que chamaria antropológico.

Mas depois de ter posto tão insistentemente em causa a vossa prática – fiz de “advogado do diabo” para vos levar a clarificar o entendimento que vocês têm da questão – não queria que acabássemos sem que a Isabel nos falasse do que diziam os americanos de Boston que foram professores no curso de multideficiência na ESE de Lisboa no princípio da década de 90.

--Faziam uma avaliação muito positiva das nossas *práticas* – tomou Isabel a palavra. Porque eles tinham estes *programas* muito racionalizados¹⁰⁵, que tinham que ser seguidos *à risca*. O que nós não fazíamos, por temperamento dos portugueses, talvez. Mas diziam que, seguindo os princípios básicos, conseguíamos os mesmos resultados que eles, e às vezes melhores, porque tínhamos uma relação muito mais afectiva com as crianças e os jovens, um estar com eles usando o contacto corporal, que eles não tinham. E reparem que estamos a falar de surdocegos, que foi a população para que o curso foi concebido. Nós víamos nos filmes que eles quase não tocavam nos *miúdos*. Eles davam uma *orientação tipo treino*, e os *miúdos* eram muito formais. Faziam aquilo tudo muito certinho, mas com um ar rígido. Os nossos, sempre satisfeitos, bem dispostos, com grande afectividade. E eles ficavam espantados com o que fazíamos e como é que nós conseguíamos. E mais, com pouquíssimo material. Porque eles tinham material “para tudo e mais um par de botas”.

Eles diziam que os cegos-surdos iam jantar fora sozinhos. E nós ficávamos todos muito espantados. Depois percebemos que eles passavam meses a treinar os miúdos para irem comer a um Mac Donald,

--... àquele Mac Donald!

¹⁰³ (Cf. Dubar(?) No Congresso AFIRSE na FPCE sobre o excesso de conhecimentos matemáticos dos engenheiros)

¹⁰⁴ Ter em atenção estatísticas e reorganização de 2003.

¹⁰⁵ Aprendizagem programada dos comportamentistas?

--Ele já conhece a história! Àquele Mac Donald— continuou Isabel – que ficava próximo da *instituição* onde eles estavam, comer aquele hambúrguer com batatas fritas e aquela bebida. E diziam que eles sabiam ir jantar sozinhos!

Vocês estão a rir-se, como nós nos rimos então.