

Ensino especial: Instituições de recuperação ou instituições de marginalização?

Análise dum internato para «crianças débeis»

MARGARIDA ALVES MARTINS (*)
JORGE BENTO PINTO (**)
MARIA DE LURDES PIMENTA (**)

I — INTRODUÇÃO

Nos vários países da Europa uma percentagem elevada de crianças frequenta instituições de ensino especial.

Em Portugal, dado que as estruturas deste tipo de ensino ainda estão «em vias de desenvolvimento», o número relativo de crianças por elas abrangido está ainda largamente aquém do dos outros países, considerando-se no entanto que é urgente criar mais instituições que possam responder às necessidades nacionais.

É esta uma das razões que nos leva a pensar que é importante, neste momento, discutir sobre o que é o ensino especial, sobre os modelos que foram aplicados noutros países e os resultados obtidos, de forma a que os erros não se repitam e a que aquelas instituições cumpram, de facto, os objectivos que estão na base da sua criação — reintegrar, recuperar crianças excluídas do ensino normal.

O que se tem verificado até hoje é que as instituições de ensino especial, embora

sendo teoricamente lugares de passagem cujo objectivo explícito é a reintegração das crianças nas redes normais de escolarização, funcionam de facto como uma espécie de depósitos em que a maioria das crianças, uma vez admitidas, permanecem até que a idade limite consignada nos regulamentos internos seja atingida. O que se tem verificado também, é que, embora sendo teoricamente lugares de «recuperação» dos quais as crianças deveriam sair, capazes de se integrarem na vida social, são muitas vezes instituições de marginalização, cuja preocupação fundamental é reenviar, ao fim de alguns anos, as crianças às famílias, já que a autonomia adquirida não permite uma integração normal na sociedade — sem falar nas dificuldades que esta última levanta face a crianças rotuladas de «incapazes», «anormais», «débeis», «delinquentes».

A partir destas reflexões iniciais fomos levados a formular uma série de interrogações que são o objecto do nosso trabalho: qual a natureza das instituições de ensino especial? Quais os seus objectivos e modos de funcionamento? Quais as características da população que as frequentam? Qual o seu futuro uma vez abandonada a instituição? Quais são as primeiras questões, de ordem geral, que nos interessaram e para

(*) Psicóloga; Assistente de Psicologia Social na Universidade Nova de Lisboa.

(**) Psicólogos; Assistentes no Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

as quais procurámos resposta, junto de instituições destinadas a «reeducar» crianças ditas «débeis mentais».

A segunda ordem de questões que colocámos relacionam-se com a natureza da definição do que é uma criança débil mental.

As características deste «tipo» de crianças são, à primeira vista, bastante específicas e bem delimitadas. Uma breve revisão da literatura sobre as debilidades mentais, podem-nos levar a crer na existência de uma definição objectiva desta «deficiência». Esta definição basear-se-ia em três critérios:

— um critério psicométrico: é débil todo o indivíduo «atrasado» cuja idade mental está compreendida entre os 7 e os 10 anos na escala de Binet e Simon (revisão de Stanford, 1937) e cujo quociente intelectual se situa entre 65 e 80 (Terman-Merrill);

— um critério escolar: considera-se débil todo o indivíduo incapaz de acompanhar a escolaridade normal das crianças da sua idade cronológica: um atraso de dois anos (para crianças com menos de 9 anos) e de três anos (para crianças com mais de 9 anos) levam a um diagnóstico de debilidade se este atraso não for devido a «insuficiências de escolaridade» ou perturbações de natureza afectiva;

— um critério social: o débil mental seria incapaz, devido à sua insuficiência intelectual, de autonomia económica e de uma existência independente.

Além destes três critérios, temos ainda tendência a considerar a debilidade mental como um estado irreversível, ligado quer a lesões do sistema nervoso quer a insuficiências por hereditariedade poligénica não específica.

A «objectividade» da definição de debilidade apoiar-se-ia assim num determinismo de natureza quase estritamente biológica. No entanto, houve quem pusesse em evidência a importância dos factores afectivos no rendimento intelectual — o que contribuiu para pôr em causa a distinção entre debilidade

e pseudo-debilidade, distinção fundamental para a psicologia tradicional.

Por outro lado, a sociologia e a psicossociologia da educação, levantaram vários obstáculos a uma interpretação «objectivista» das «debilidades mentais», pondo em evidência a saturação cultural dos «instrumentos» destinados a «objectivar o rendimento intelectual», e mostrando que a acção educativa se resume, em grande parte, a uma confrontação de culturas.

A objectividade dos critérios psicométricos e escolares foi desde esse momento posta em questão.

No que diz respeito ao critério social, podemos pôr também em causa a sua objectividade, pois sabemos que as possibilidades de inserção social de uma criança «diagnosticada» como débil são extremamente restritas devido à etiqueta que lhe foi colocada e que funciona como estigma a nível social.

O nosso objectivo neste trabalho não é de analisar exaustivamente o que foi escrito sobre a debilidade e de apreender as contradições que aparecem a este nível, numa tentativa de pôr assim em questão o carácter «objectivo», «rigoroso» do que é uma criança débil mental.

Pensámos que mais importante do que este estudo teórico seria analisarmos como são percebidas as crianças «débeis» pelas pessoas que lidam no dia a dia com elas.

Trata-se de uma categoria de crianças bem definida? Quais as suas características psicológicas? Ao nível da vida quotidiana nas instituições apresentam determinados sintomas que se possam considerar como característicos da debilidade mental? Os seus insucessos são sistemáticos, independentes do tipo de situações em que são colocadas? Como explicá-los? Serão devidos a características psicológicas individuais ou parecem relacionar-se com as práticas institucionais? Poder-se-á pensar numa recuperação e integração futura destas crianças?

A nossa problemática situa-se, assim, a um nível essencialmente prático. Analisar

a forma como os técnicos de ensino especial, que se ocupam de crianças «débeis mentais» em instituições, as percebem, e quais as razões que invicam como estando na origem das suas «eventuais» dificuldades.

Partimos da hipótese de que o estatuto e o papel dos diferentes técnicos influenciam a sua percepção das crianças que têm a seu cargo.

De facto, pensamos que o seu poder institucional e o tipo de situações em que contactam com as crianças, determinam uma forma diferente de as olhar, de apreender as suas características, os seus sucessos e insucessos, assim como as suas possibilidades de recuperação, conduzindo a uma visão, quer essencialmente valorizante quer essencialmente desvalorizante, que, por sua vez, tal como o mostraram autores como Jacobson e Rosenthal no seu célebre estudo do efeito pigmaleão, influencia decisivamente o devir destas crianças.

Apresentaremos neste artigo os primeiros resultados que obtivemos numa instituição para crianças débeis mentais em Lisboa — o Instituto Médico-Pedagógico Condessa de Rilvas.

Numa primeira fase, preocupámo-nos em obter uma descrição do funcionamento institucional, tendo como objectivo determinar, com o máximo de rigor possível, o poder institucional das diferentes pessoas que nela trabalhavam, assim como apreender o tipo de relações que os adultos tinham com as crianças.

No que respeita ao poder institucional, procurámos determinar qual o peso real dos diferentes técnicos ao nível da tomada de decisões no Instituto:

— Quem decide da entrada das crianças na instituição? Quem decide da forma como serão integradas? Ao nível da vida no interior da instituição, quem são os técnicos que decidem da forma como o dia é ocupado? No que respeita à escolaridade, quem decide do nível de estudos que a criança deve frequentar? Quem tem o poder de determinar

se a criança reprova ou não? Quem decide das actividades extra-escolares da criança e dos seus êxitos a este nível? Quem determina se a criança está ou não «recuperada»? Quem decide do momento em que a criança abandona a instituição? E da sua integração?

Quanto ao tipo de contacto que os adultos têm com as crianças, procurámos determinar, por um lado, a sua frequência, por outro, as características das situações nas quais esse contacto se realiza. Trata-se de situações sempre semelhantes ou, pelo contrário, diversificadas? Os contactos têm lugar em situações que podemos caracterizar como formais ou em situações mais livres?

Utilizámos várias metodologias no estudo desta problemática:

1 — Consultámos, por um lado, os documentos escritos existentes na instituição: brochuras sobre os objectivos e práticas institucionais, relatórios de trabalho, regulamentos internos;

2 — efectuámos entrevistas igualmente gravadas, com um carácter menos directivo que as primeiras, centradas mais directamente na problemática que nos propunhamos estudar; nestas entrevistas procurámos abordar três temas fundamentais:

— Quais as características específicas das crianças a cargo do Instituto que as diferenciam das crianças em geral; a que pensa poder atribuí-las?

— Quais as possibilidades de sucesso escolar e para-escolar destas crianças? Têm capacidade para aprender a ler, a escrever, a calcular, a exprimir-se? São capazes de uma aprendizagem profissional? Quais os factores que influenciam o seu eventual sucesso ou insucesso a este nível?

— Quais as hipóteses de recuperação das crianças? Uma vez abandonada a Instituição, serão capazes de ter uma vida autónoma, ou será necessário que a família ou outras instituições as tomem a seu cargo? Quais são os factores responsáveis por esta integração ou não integração?

3 — Utilizámos, finalmente, a observação participante.

Os resultados que obtivemos até agora, e que apresentaremos neste artigo, são provisórios, já que não nos foi possível realizar uma análise de conteúdo rigoroso das entrevistas efectuadas. Não podem além disso ser generalizadas, pois o «estudo» limitou-se a uma única instituição. Apontam, no entanto, uma via de investigação a prosseguir, que pensamos aprofundar em trabalhos posteriores.

II — ESTUDO DE UMA INSTITUIÇÃO PARA CRIANÇAS «DÉBEIS MENTAIS»

A) ELEMENTOS HISTÓRICOS (objectivos)

O Instituto, que é objecto do nosso trabalho, remonta a 1925, época em que a «Associação Protectora das Florinhas da Rua», instituição fundada em 1917 pela Igreja «que se destinava à educação moral e literária de crianças do sexo feminino em perigo moral e sem protecção»⁽¹⁾, considera que existem na população das suas protegidas, numerosas crianças com «perturbações físicas e psíquicas»⁽²⁾ que tinham necessidade de um tratamento especializado. É assim que o Instituto entra em funcionamento, tendo por objectivo o tratamento especializado de quarenta crianças «anormais educáveis do sexo feminino»⁽³⁾; em 1933, torna-se escola de reeducação e, em 1935, o seu pessoal, até aí religioso e sem nenhuma formação específica, é substituído por técnicos especializados neste género de ensino e assistência.

As alunas, todas em regime de internato, eram repartidas em três categorias em função da sua origem social — a primeira categoria, a mais numerosa, era composta de crianças denominadas indigentes, originárias

(1) Brochuras sobre o «Instituto Médico-Pedagógico Condessa de Rilvas».

(2) Idem.

(3) Idem.

de famílias miseráveis; a segunda categoria era composta de crianças pobres chamadas porcionistas; na terceira categoria, encontravam-se as crianças originárias de um meio social um pouco mais favorecido, as pensionistas, que tinham direito a instalações e a alimentação diferentes das das outras crianças.

Frequentavam durante o dia classes de ensino primário, classes sensoriais cujo único objectivo era o desenvolvimento da inteligência e *ateliers* de costura, cozinha e trabalhos agrícolas — estes últimos para as crianças qualificadas de débeis profundas. Apesar do pessoal ter deixado de ser religioso, a educação religiosa continuava a fazer parte das actividades de internato; por outro lado, a disciplina exigida mantinha a mesma rigidez anterior: as crianças deviam levantar-se às 6.30 horas e eram obrigadas a fazer todos os trabalhos domésticos do Instituto até ao início das aulas. Deviam assistir à missa todos os dias, o silêncio era obrigatório durante as horas de aulas e refeições, não podendo sair da instituição salvo em casos excepcionais, nunca por mais de um mês e obrigatoriamente com os pais. Devemos acrescentar que estes contactos com o meio familiar eram também desencorajados, sendo a criança como alguém que pertencia à Instituição a partir do momento em que para lá entrava. Desde esse momento era esta que definia tudo o que dissesse respeito ao seu futuro.

Nos anos que se seguem, o Instituto torna-se progressivamente mais autónomo em relação à Associação que esteve na sua origem: e em 1943, não aceita mais crianças vindas da «Associação Protectora das Florinhas da Rua», mas unicamente crianças enviadas pela «Assistência» tendo deficiências mentais compatíveis com uma aprendizagem útil, de maneira a poder garantir, na medida do possível, uma colocação profissional futura»⁽⁴⁾.

(4) Idem.

O número de crianças admitidas aumenta para 100 e são definidos os critérios de admissão: — é necessário que as crianças tenham, na data de admissão, uma idade compreendida entre 6 e 12 anos, e que tenham um certo quociente intelectual (Q. I.). Estas normas mantêm-se ainda hoje. Depois desta data, apenas houve pequenas precisões no que diz respeito ao Q. I., que deve ser superior a 60. Por outro lado, depois de 1973, passaram a aceitar-se, para além das crianças em internato, outras em regime de semi-internato.

Após o 25 de Abril de 1974, o Instituto entra em crise — a antiga Direcção demite-se, os trabalhadores ficam com a gestão do Instituto a seu cargo e começa assim um novo período, em que as práticas institucionais tradicionais são postas em causa, as normas rígidas de disciplina são abolidas, acabam as práticas religiosas, as crianças tomam parte activa na tomada de decisões que dizem respeito à vida institucional, as portas abrem-se, as crianças podem sair sozinhas no fim-de-semana, e podem receber amigos no próprio Instituto, nomeadamente rapazes.

Por outro lado os trabalhadores organizam-se por sectores de actividade, e discutem em grupo os problemas internos, as suas práticas, e a vida em geral do Instituto.

No decurso deste período, todo um conjunto de problemas que existiam a um nível latente aparecem em primeiro plano. Com efeito, todo o período que antecedeu o 25 de Abril teve as suas consequências — as crianças enclausuradas longos anos na instituição, manifestam uma necessidade, até aí reprimida, de sair, conhecer outras pessoas, viver uma vida que lhes tinha sido negada até ao presente. É assim que, uma vez tendo a possibilidade de sair, elas o fazem constantemente, não admitindo nenhuma espécie de controlo por parte dos adultos.

Por outro lado, recusam submeter-se às novas normas estabelecidas, o que coloca inúmeros problemas ao nível do funcionamento institucional. Os contactos adulto/

/criança tornam-se cada vez mais difíceis, pois, tendo as relações tradicionais, baseadas na autoridade, sido postas em causa, passa a haver uma espécie de indefinição do estatuto do adulto e da criança, uma ambiguidade relativa sobre «quem detém o poder», o que dificulta as relações entre elas.

Esta situação de crise a vários níveis teve como consequência que uma parte do pessoal pusesse em questão os métodos adoptados durante este período, passando a defender uma disciplina mais rígida, uma limitação da liberdade de saídas e novas formas de autoridade e poder na instituição.

A oficialização do Instituto em 1976 vem pôr fim a este período de efervescência institucional, com a nomeação de um director pelo Ministério dos Assuntos Sociais.

Duas preocupações fundamentais presidem à intervenção do novo director: por um lado, restabelecer a ordem no interior do Instituto; por outro, providenciar para que as crianças saiam da instituição com a idade de 18 anos, ou desde que terminem a escolaridade primária, para que «esta casa não se torne um asilo»⁽⁵⁾.

Inaugura-se, assim, um novo período na vida do Instituto, caracterizado por uma redefinição do estatuto e do papel de cada um dos membros do pessoal, por uma clarificação das instâncias do poder, pela definição de novas formas de funcionamento institucional.

Os contactos com o meio familiar continuam no entanto a ser encorajados porque «é necessário preparar as famílias para acolher as crianças depois da sua estadia na Instituição»⁽⁶⁾.

Mas, apesar desta ser considerada como «escola de reeducação», apesar de já não albergar crianças com mais de 18 anos, o carácter asilar mantêm-se e as crianças, uma vez atingida a idade limite, continuam a não

(5) Extracto de entrevista.

(6) Extracto de entrevista.

encontrar o seu lugar na sociedade e a serem enviadas ou para as famílias ou para outras instituições, nomeadamente de tipo psiquiátrico. Com efeito, dado que a formação escolar só raramente é concluída, que não existe preparação profissional, que todas as práticas institucionais impedem a aquisição de uma autonomia, ainda que mínima, é impossível encontrar outra solução, que não aquela seguida pelas entidades responsáveis do Instituto.

Deste modo a função desta escola é ainda hoje a mesma que em 1942: a de ocupar-se de crianças que são um peso nas suas famílias e na sociedade, de modo a que percam a sua acção perturbadora. É assim que também hoje podemos considerar como actual o discurso de uma assistente social, que trabalhava numa Instituição similar nos anos 40: «A missão do Serviço Social de crianças anormais seria verdadeiramente desencorajadora se não fosse aureolada por um Ideal mais elevado, por um desejo de servir a Deus através dos nossos irmãos mais pequenos e mais necessitados, porque eles não possuem a luz da razão.» (7)

B) DESCRIÇÃO DO FUNCIONAMENTO INSTITUCIONAL

1 — Depois deste breve apanhado histórico que nos pareceu importante para se compreender melhor o que se passa actualmente nesta Instituição, podemos pôr algumas questões relativas à população que a frequenta actualmente. Quais são as suas características? Qual a sua origem social? Quem as envia e segundo que critérios?

A população do Instituto é de 82 alunas, 32 internas e 50 semi-internas. Das 32 internas, 25 % têm idades compreendidas entre 8 e 12 anos; 50 % entre 12 e 17 anos e 25 % entre 17 e 23 anos.

Das 50 semi-internas, 40 % têm de 6 a 10 anos, 40 % de 10 a 14 anos e 20 % de 14 a 16 anos. Vemos, assim, que a média de idades das internas é superior à das semi-internas, o que se explica pelo facto de, só a partir de 1973, estas últimas terem sido admitidas na Instituição.

No que diz respeito à origem social, é interessante verificar que toda a população é originária de meios familiares bastante pobres e que é esta uma das condições implícitas de admissão.

Um segundo aspecto que nos parece importante diz respeito à forma como as crianças são encaminhadas para o Instituto — enviadas normalmente a um Centro de Ensino Especial onde lhes é efectuado um exame psicológico, são observadas por uma equipa do próprio Instituto, constituída pelo director, psicólogo, assistentes sociais e médicos, que é responsável pela decisão final de admissão ou não das crianças.

Quem solicita essa primeira observação? Relativamente a esta questão, duas concepções estão presentes no discurso dos vários técnicos que entrevistámos: um primeiro grupo considera que os resultados escolares não são relevantes na decisão de enviar estas crianças ao Centro de Ensino Especial, sendo o pedido formulado, na maior parte das vezes, pelos familiares; outros consideram que são os professores primários que tomam a iniciativa de solicitar esse exame, na sequência de insucessos escolares sucessivos.

Apesar de não nos ter sido facultada a possibilidade de consultar os «dossiers de admissão das crianças», pensamos poder dizer que, por um lado, a população é bastante homogénea quanto ao seu passado escolar e nível intelectual e, que por outro lado, não há uma diferença significativa quanto a estas duas características entre as internas e semi-internas.

No entanto, os diferentes técnicos não consideram a população do Instituto homogénea: introduzem uma distinção nítida en-

(7) Criança Portuguesa.

tre o grupo das crianças internas e o das semi-internas, quer no que se refere ao seu comportamento e características, quer às possibilidades de êxito escolar e profissional futuro.

Enquanto que alguns tendem a qualificar em termos valorizantes as crianças internas e a desvalorizar as semi-internas, atribuindo às características das famílias destas últimas a causa dos insucessos, outros consideram ser o internato o principal gerador da falta de êxitos das alunas.

2 — Como decorre a vida das crianças no interior da instituição? Quais as actividades que lhes são propostas e quais os objectivos que se pretendem atingir? Quem decide sobre os problemas fundamentais da vida institucional? Como se podem caracterizar os contactos adulto/criança? Dado que o nosso estudo assenta sobre a influência do estatuto e do papel das pessoas que trabalham na instituição, sobre a percepção que têm das crianças a seu cargo, foi importante estudar o quotidiano das alunas no Instituto, precisar o poder institucional dos diferentes trabalhadores aí existentes, assim como caracterizar as situações em que eles contactam com as mesma alunas.

Foi a partir das entrevistas com os diferentes técnicos, que referimos na introdução, e através de observações directas que recolhemos elementos referentes às questões que acabamos de pôr.

As instalações do instituto situam-se em dois locais a grande distância um do outro. Num dos edifícios desenrolam-se as actividades das 9 às 19 horas, com classes de ensino primário de manhã e actividades «para-escolares» da parte da tarde; no outro, reservado exclusivamente às alunas em regime de internato, encontram-se os quartos, uma pequena sala comum, a cantina, assim como os gabinetes do director e de todos os «especialistas». Esta divisão espacial corresponde a uma divisão na dinâmica institucional: podemos delimitar no interior da instituição três sectores mais ou menos

independentes, quer do ponto de vista do seu funcionamento, quer do ponto de vista dos objectivos que se propõem: o sector dos «especialistas», o sector «escolar» e o sector «para-escolar».

Os contactos entre os elementos destes três sectores são quase inexistentes. Resumem-se a algumas reuniões, sempre convocadas pelos elementos da direcção, tendo por fim a resolução de problemas administrativos ou, mais raramente, o tratamento de problemas pedagógicos.

3 — a) Grupo I (Sector dos «Especialistas»)

Todos os técnicos que fazem parte deste sector contactam com as alunas apenas em casos excepcionais, quer em consultas (caso das médicas), quer em momentos muito precisos do ano, no fim das férias por exemplo, no momento da entrada, ou, no caso de ausências muito prolongadas das semi-internas (caso das assistentes sociais), quer ainda quando há problemas de indisciplina mais ou menos graves (caso do director ou da psicóloga). São entretanto estes que decidem sobre quase todos os problemas institucionais, exceptuando as questões relativas à escolaridade primária. É da sua responsabilidade a admissão das crianças na instituição, assim como a determinação do regime de internato ou semi-internato. Definem também as grandes linhas de funcionamento institucional, estabelecem as normas internas, coordenam as actividades dos sectores administrativos (director) e para-escolar (psicóloga) e decidem ainda sobre as saídas das alunas da instituição (assistentes sociais).

Podemos referir ainda que, tendo sido necessário, por imperativos institucionais, constituir uma comissão encarregada de estudar as características da população do Instituto do ponto de vista psicológico, social e escolar, são mais uma vez estes técnicos que a integram.

Diremos que os elementos deste grupo se caracterizam, do ponto de vista do seu poder institucional, por serem os responsáveis pela *grande maioria das decisões no interior do Instituto*.

Quanto ao tipo de contactos adulto/criança, pode afirmar-se que são *pouco frequentes, ocasionais* e ocorrem sempre em situações extremamente *formais*.

b) Grupo II (Sector Escolar)

Existem, a este nível, seis classes de ensino especial, da sensorial ao 2.º ano, 2.ª fase (4.ª classe). O funcionamento destas classes é assegurado por seis professoras do ensino especial, que têm um estatuto particular na instituição. Dependem directamente do ponto de vista administrativo e pedagógico do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, dependente por sua vez do Ministério de Educação e Investigação Científica e não do Ministério dos Assuntos Sociais a que pertence todo o restante pessoal.

Em relação à dinâmica institucional, constituem um grupo à parte, pois não participam no quotidiano do Instituto, não estão ao corrente dos problemas aí existentes, não têm nenhum poder de decisão ao nível de admissões ou ao nível da vida das crianças no internato.

Entretanto, têm uma importância fundamental no que diz respeito ao futuro das alunas: basta dizer que um dos dois critérios de saída institucional é a obtenção do diploma do ensino primário e que, a este nível, a responsabilidade de decisão cabe às professoras.

São estas que determinam o nível de estudos que as alunas devem seguir em cada ano. É a elas que compete definir os critérios de «rendimento escolar», participando assim, ainda que indirectamente, na vida do Instituto.

O seu *poder institucional é menor* do que o do grupo anterior; exerce-se, porém,

numa área bastante precisa ao nível da escola.

Do ponto de vista da frequência de *contactos adulto/criança*, distinguem-se do grupo de especialistas, pois contactam *frequentemente* com as alunas. No entanto, as situações em que tais contactos se verificam são muito *pouco diversificados e formais*; são situações sempre escolares onde a margem de liberdade de escolha de actividades é quase inexistente, centrando-se os contactos professor/aluno na rentabilidade ou não rentabilidade das aprendizagens. Com efeito, o que distingue o funcionamento destas classes das de ensino normal é unicamente o número de efectivos por classe que, no primeiro caso, se reduz a 15 alunas. Os programas são os mesmos, os objectivos pedagógicos são comuns, a disciplina exigida é parecida; os professores sabem, entretanto, que as alunas que terão de seguir são «débeis», tendo, por consequência, dificuldades escolares bastante maiores e um ritmo de aprendizagem mais lento. É assim natural que a maior parte das crianças não chegue a terminar o seu diploma de ensino primário — a grande maioria não ultrapassa o 2.º ano/1.ª fase (2.ª classe).

É possível encontrar razões para que estas professoras não se interroguem sobre as suas práticas pedagógicas, que não ponham problemas ao nível dos resultados escolares obtidos. Com efeito, a justificação de insucessos das crianças é-lhes fornecida *a priori* trata-se de crianças já repetentes que frequentaram classes especiais, sem nenhum rendimento, cujas características psicológicas individuais, parecem justificar as dificuldades que enfrentam ao nível das aprendizagens.

c) Grupo III (Sector Para-Escolar)

As tardes das alunas são ocupadas em actividades ditas «para-escolares», integran-

do este sector todos os educadores e monitores num total de nove pessoas.

As actividades desenvolvidas nestas classes são consideradas pelos responsáveis do Instituto como secundárias em relação às da manhã. O seu objectivo é, antes do mais, ocupar as crianças durante uma parte do dia e «fazer-lhes desenvolver um certo número de aptidões de base necessárias às aprendizagens escolares»⁽⁸⁾.

De acordo com o nível de estudos que seguem na escola primária, as alunas são repartidas por aquelas diferentes classes, da sensorial aos *ateliers* «pré-profissionais», passando por classes de trabalhos manuais. Devem frequentar, ainda, obrigatoriamente, uma classe de música e outra de «actividades da vida diária». Não existem *ateliers* de formação profissional propriamente ditos — «Temos apenas um *atelier* de costura e um outro de tecelagem; é o que sempre existiu, embora reconheça que isto não tem grande valor no mundo de hoje. Veio recentemente uma pessoa dar cursos de dactilografia mas, como não temos máquinas de escrever, ensina às crianças outras actividades necessárias a todas elas: fazer a cama, pôr a mesa, cozinhar, ainda que teoricamente, porque não temos materiais apropriados.»⁽⁹⁾

O funcionamento destas classes é assegurado por educadores e monitores. Estes têm uma liberdade de escolha bastante grande ao nível do tipo de actividades que propõem às crianças pois não há programas definidos nem fins precisos a atingir.

Os educadores e monitores acompanham as crianças fora das horas de aula — nos recreios, durante as refeições e à noite no internato. Acompanham-nas também durante as saídas da instituição. Cada um é responsável por um pequeno grupo de crianças — seis em média — que seguem de uma maneira regular durante os diferentes momentos do dia.

⁽⁸⁾ Extracto de entrevista.

⁽⁹⁾ Extracto de entrevista.

Diremos que os contactos adulto/criança são frequentes e se verificam em *situações diversificadas*.

Com efeito, ao contrário dos elementos dos dois primeiros grupos, os educadores e monitores estão com as crianças em situações por vezes *formais* (nas aulas), onde o grau de liberdade de escolha das actividades desenvolvidas é, no entanto, maior que o das professoras e, também, noutras mais *informais*, tal como recreio, saídas e à noite. Podemos afirmar que a relação adulto/criança, é a este nível *menos rígida*, menos submetida a contrariedades impostas pela natureza das próprias situações.

Quanto ao *poder institucional* ele é praticamente *inexistente*, não só porque os membros deste grupo não participam nas decisões fundamentais da vida institucional, mas também porque não têm nenhum poder de decisão em pontos precisos. Dado que se ocupam de actividades desvalorizadas quer institucional, quer socialmente, o facto de terem um poder de decisão ao nível dos critérios de rendimento das actividades «para-escolares» tem uma importância mínima, porque, existindo ou não progresso, este resultado, no que diz respeito às crianças, não traz quaisquer consequências.

III — ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES⁽¹⁰⁾

Tal como referimos na introdução, realizámos entrevistas semidirectivas com as pessoas que trabalham nesta instituição, sendo o nosso objectivo tentar compreender a sua percepção das características das crianças, das suas possibilidades de êxito a nível escolar e para-escolar, das suas possibilidades de «recuperação» assim como da forma como explicam estes factos.

⁽¹⁰⁾ Todas as citações são extraídas das entrevistas efectuadas.

Os dados obtidos a partir destas entrevistas foram analisados em função dos três grupos já caracterizados; limitar-nos-emos nesta análise de resultados a extrair as grandes linhas que nos parecem diferenciar estes grupos e a apresentar alguns exemplos ilustrativos de cada tipo de discurso desenvolvido a partir dos três temas que são o objecto do nosso trabalho.

a) O primeiro ponto que parece distinguir os elementos do grupo I dos dos grupos II e III, é a maneira como se referem às características das alunas.

Os elementos do grupo I desenvolvem um tipo de discurso geral e abstracto. Não se referem a características de tal ou tal criança, ao contrário dos do grupo II e III, que falam das alunas em termos mais individuais.

Por outro lado, os elementos do grupo I falam sempre de características que seriam comuns a todas as alunas apercebendo a população da instituição como homogênea.

Os elementos dos grupos II e III, pelo contrário, referem-se sempre à existência de uma grande heterogeneidade da população considerando que não há características globais que possam caracterizá-las.

Podemos dizer que os elementos do grupo I têm uma visão abstracta das características da população do Instituto, visão determinada provavelmente por um discurso pré-constituído que tem a sua origem nos conhecimentos «científicos» que consideram possuir; os do grupo II e os do grupo III, não tendo uma tal grelha de descodificação já feita, têm tendência a ser mais sensíveis à expressão da diversidade inter-individual.

Se se analisarem, por exemplo, os tipos de discurso que foram produzidos a partir de questões que dizem respeito ao primeiro tema que estudámos, isto é: as crianças da instituição têm características específicas que as diferenciam das crianças ditas «normais»?

Quais são elas? — vê-se que elementos do grupo I nos dizem por exemplo:

«Uma das coisas que as crianças têm, e que é específica de uma criança débil ou de uma criança que tenha dificuldades, é uma enorme instabilidade, uma carência imensa a nível afectivo» (grupo I);

«As crianças devem dormir de 10 a 11 horas por noite porque são crianças deficientes, instáveis e nervosas» (grupo I).

Pelo contrário, os elementos do grupo II dizem:

«Eu não posso caracterizar as crianças no seu conjunto. Há as que são bastante instáveis, mesmo turbulentas, mas há outras que não têm nenhum problema a este nível. Há crianças que têm muitos problemas de relações com as outras, ou conosco, mas há também crianças que não os têm. É preciso ver caso a caso» (grupo II).

Os elementos do grupo III, têm igualmente tendência a pensar que:

«Todas as crianças são instáveis, não é uma característica específica das crianças ditas «deficientes». Eu não posso falar de características globais destas crianças, porque elas não existem. Não compreendo qual é a diferença entre estas crianças e as ditas «normais», no que diz respeito às suas características» (grupo III).

«Na instituição há de tudo: problemas de memória, problemas de raciocínio, problemas de vocabulário, problemas de linguagem, problemas de motricidade, há uma grande mistura porque sabemos que a debilidade é uma coisa semelhante à disfunção cerebral mínima dos psiquiatras, que não se sabe bem do que se trata, mas classificamo-los lá. A debilidade não é uma coisa precisa, que possamos dizer é isto» (grupo III).

No que diz respeito à possibilidade de êxito escolar estas diferenças aparecem também claramente; é assim que elementos do grupo I nos dizem:

«Todas estas crianças são instáveis na aula. É normal... têm uma ausência de perseverança que é própria da debilidade.

Há realidades que são próprias destas crianças — dificuldades de aprendizagem, uma falta de coordenação a nível da motricidade, uma diferença na capacidade intelectual» (grupo I).

Os elementos do grupo II dizem-nos, pelo contrário:

«Há crianças de 19 anos que não conseguem aprender. Há outras no entanto que terminam a sua escolaridade. Cada criança é um caso que é preciso analisar individualmente» (grupo II).

b) O segundo ponto que parece distinguir o discurso dos elementos dos três grupos diz respeito à maneira positiva ou negativa como apercebem as características, as possibilidades de êxito escolar e para-escolar, assim como as possibilidades de recuperação das crianças. Os elementos do grupo I referem-se às alunas de uma maneira desvalorizante — nunca falam das potencialidades, mas sobretudo daquilo que elas não têm. É um discurso de tipo estritamente deficitário. É assim que, no que diz respeito às características das crianças, elementos do grupo I nos dizem por exemplo:

«O sentido crítico, não lhe chegas a dar, porque elas não têm mesmo capacidade de abstracção, e ainda menos a de crítica. Mesmo se virmos o problema em termos de capacidade intelectual, elas nem nunca podem ter um sentido crítico em relação às coisas da vida, na medida em que não podem apreender o sentido destas coisas; por exemplo, para elas falar do Estado é falar de uma pessoa... O Estado é aquele que dirige. Elas não têm a capacidade de abstracção que lhes permita compreender que o Estado é um organismo, etc., etc., e mesmo se tu lhes explicares, elas ficarão sempre confusas. Não têm mesmo a percepção geográfica do país, da cidade, da rua, da rua têm porque a vêem, mas não ultrapassam a perspectiva da aldeia; quando vão passear, per-

guntam: este lugar faz ainda parte da nossa Nação? Não compreendem, não têm uma visão crítica das coisas» (grupo I).

Quanto às possibilidades de êxito para-escolar das alunas, este tipo de discurso aparece também nos elementos deste grupo.

«No Instituto, nunca houve *ateliers*. Por outro lado, sendo certo que as mulheres se destinam a assegurar os trabalhos domésticos... nunca houve uma profissionalização disso. Põe-se aqui frequentemente o problema — podem-se criar *ateliers*, mas de quê? E pensa-se: de tecelagem? Nos nossos dias, isso não dá de comer a ninguém; pensou-se na dactilografia, mas isso exige conhecimentos que elas não têm. Grande parte das crianças não têm a possibilidade de aceder a isso, porque, independentemente do que possamos pensar, há realidades que são as dificuldades de aprendizagem que elas têm, e uma falta de capacidade que elas têm» (grupo I).

Quanto às suas capacidades ao nível da escolaridade:

«Estas crianças não têm capacidade de abstracção: não conseguem fazer operações, e isso repercute-se na escrita, na leitura, e nas coisas que se aprendem aqui» (grupo I).

No que diz respeito às possibilidades de recuperação na instituição:

«Quanto à recuperação, não acredito nela; vejo como única possibilidade o retorno às famílias» (grupo I).

Os discursos produzidos pelos elementos que fazem parte do grupo II, são como que de transição entre os do grupo I e os do grupo III. Ainda que a maior parte das características referidas seja de natureza deficitária, os elementos deste grupo referem também alguns aspectos que consideram positivos, tanto ao nível dos comportamentos, como das possibilidades de êxito escolar.

«Algumas crianças têm dificuldades ao nível de raciocínio; outras são terrivelmente instáveis, outras ainda têm deficiências de

tipo caracterial... elas cooperam contudo umas com as outras, têm laços afectivos entre elas, muito fortes» (grupo II).

Os elementos do grupo III falam na sua grande maioria das crianças em termos mais valorizantes.

«Eu verifico que há progressos nas crianças do meu grupo; aliás há uma progressão mais ou menos simultânea na minha classe e na «sensorial» da manhã. As actividades destas duas classes são as mesmas; então eu penso que, se há progressos na minha classe, deveria haver também na da manhã...; pode haver aí uma diferença, que é, talvez, devida à existência de uma maior liberdade nas nossas aulas, porque se trata de actividades livres» (grupo III).

c) O terceiro ponto que distingue os três grupos e que parece aliás o mais significativo, respeita à maneira como os elementos de cada grupo analisam os porquês destas características, as possibilidades de êxito e de recuperação.

Os elementos do grupo I têm dois tipos de atitudes: ou não procuram explicar os comportamentos das crianças:

«Há crianças que são capazes, há outras que são incapazes. Os porquês? Sei lá. O que tu vês é que há os que são, e os que não são» (grupo I).

Ou procuram a responsabilidade dos insucessos das crianças ao nível das suas características, pelas quais a família é responsável: «tu sabes que os problemas familiares graves trazem normalmente bloqueios, como sabemos em termos de Q. I. Nos primeiros contactos elas parecem normais, capazes de levar uma vida autónoma, mas, depois de uma certa rotina de observação, chegamos à conclusão de que qualquer que seja a etiologia, a sua capacidade não é a mesma da das crianças normais» (grupo I).

Os elementos deste grupo não se colocam, aliás, o problema de saber se o contexto

em que estes comportamentos têm lugar é ou não responsável por eles. É interessante verificar que nunca fazem referência à própria instituição e que o único elemento que o fez foi em termos de valorizar as práticas do internato em relação às do meio familiar:

«Há crianças em internato que vêm de um meio familiar superprotector que as isola; quando elas chegam à instituição, tornam-se crianças com uma autonomia, ainda que seja mínima — há um clima que não é de maneira nenhuma protector e que gera um certo desenvolvimento» (grupo I).

Os elementos do grupo II procuram quase sempre explicar os porquês das características das alunas, adiantando uma explicação para tal ou tal tipo de comportamento, apesar de o fazerem sempre em termos de características individuais das crianças ou das suas famílias:

«As crianças têm problemas de toda a espécie que são devidos ao facto das suas famílias serem desorganizadas. Eu acho que este problema é mais importante que o de ser pobre porque pode-se viver em muito más condições, mas, se temos uma família estável, um pai e uma mãe que vivem juntos, não é tão grave como quando se vive com uma mãe que se prostitui e um homem que não é da nossa família» (grupo II).

Ou ainda, no que respeita mais directamente à escolaridade:

«Há crianças que não são capazes de ter êxito na escolaridade primária — trata-se dos seus níveis intelectuais que são muito baixos e isto está relacionado com os problemas familiares» (grupo II).

Os elementos do grupo III têm, a este nível, um discurso que se distingue dos outros dois grupos, não atribuem as características das alunas nem os seus eventuais insucessos a problemas estritamente individuais; fazem referência, também, a problemas institucionais e têm em conta o contexto em que as crianças se encontram e em

que tais características ou insucessos se manifestam. É assim que:

«As crianças internadas nas instituições têm sempre uma visão limitada do mundo exterior; não é necessário que sejam consideradas como «deficientes», pode tratar-se de crianças ditas «normais» (grupo III).

Ou, no que respeita à sua possibilidade de recuperação:

«Que recuperação podemos esperar de crianças que viveram neste Instituto 5, 10, 20 anos? É um círculo fechado onde não seguimos as crianças convenientemente; estas são contaminadas pelos problemas institucionais.

Este género de instituição, sobretudo os internatos, deveriam ser todos fechados mas bem fechados, para nunca mais serem usados; no caso de ser impossível fazê-lo, dever-se-ia poder trabalhar com pequenos grupos em que as crianças fossem consideradas como seres humanos. É por isto que sou contra os internatos, porque eles são responsáveis por certas características dos alunos que aí vivem; penso mesmo que estas características ficarão ao longo da sua vida; as crianças são marcadas pela instituição» (grupo III).

«Acho bastante significativo que as crises que as crianças têm se agravem à medida que os anos na instituição decorrem (grupo III).

A partir destes dados, parece-nos poder afirmar que os diferentes técnicos contrastam de facto quanto à sua percepção das alunas na instituição, tendo esta percepção uma relação estreita com o seu estatuto e o seu papel tal como os definimos. De facto, os elementos do grupo I têm tendência a referir-se à população do Instituto utilizando um discurso que não tem em conta a especificidade e individualidade das diferentes alunas; o grupo dos professores tem um conhecimento mais diferenciado de cada criança ainda que limitado pela natureza da situação escolar — o que conduz a um discurso

centrado no essencial numa problemática de rentabilidade das aprendizagens; o grupo dos educadores, cujos elementos contactam com as alunas em situações diversificadas, tem uma percepção mais «totalizante» de cada uma, referindo-se quer às suas dificuldades, quer às suas potencialidades; tentam também explicar as eventuais dificuldades das crianças invocando factores de ordem institucional, ao contrário dos elementos dos dois primeiros grupos que procuram as razões destas dificuldades em factores de natureza individual.

Parece-nos importante chamar a atenção para esta diversidade de formas de «olhar» as crianças já que, tal como dissemos na introdução deste trabalho a nossa percepção de uma população que temos a nosso cargo influencia inevitavelmente os resultados que conseguimos obter. Se temos *a priori* tendência a considerá-la como incapaz do ponto de vista escolar, a probabilidade de que os insucessos a este nível se verifiquem aumenta consideravelmente.

Não pretendemos dizer evidentemente, que o simples facto de perceber as crianças em termos positivos é suficiente para que os insucessos não se verifiquem. Parece-nos ser sim um ponto de partida para que através de uma observação sistemática das crianças, possamos descobrir *aquilo que elas são capazes de realizar com êxito*, e possamos, assim, *valorizá-las a este nível*.

Parece-nos por outro lado da maior importância que se tenha em conta o contexto em que os insucessos se verificam — uma reflexão sobre as práticas institucionais ainda hoje existentes ao nível do ensino especial será sem dúvida útil para a compreensão das razões pelas quais as instituições de ensino especial não cumprem os objectivos que presidiram à sua criação.

Será que a recuperação é possível num sistema de ensino especial tal como ele existe no nosso país? Será que a exclusão das crianças do ensino normal não conduz ine-

vitavelmente à sua marginalização? Não serão as instituições de recuperação de facto instituições de marginalização?

ANEXO I

GUIÃO DE ENTREVISTA

a) Entrada na instituição

1 — Como são encaminhadas as crianças para a instituição? Quem as envia? Porquê?

2 — Quais os critérios institucionais de admissão? (Idade, meio familiar, diagnóstico.)

3 — Quem define estes critérios? Quem é o responsável pela sua aplicação?

4 — Quem decide do regime das crianças na instituição e segundo que critérios?

5 — Como é feito o diagnóstico? Que instrumentos são utilizados? Quem o estabelece?

6 — Como são feitos os primeiros contactos das crianças com a instituição? Quem as recebe? Como são integradas?

7 — Quais os elementos sobre as crianças que a instituição conhece? Como os obtém? Quem os centraliza?

b) Vida na instituição

8 — Como é organizado o tempo das crianças na instituição? Quais os critérios utilizados em termos de escolarização, formação e tempos livres? São iguais para todos ou variam em função do regime de internato ou semi-internato por exemplo?

9 — Em que momentos do dia é que os diferentes técnicos estão com as crianças? Quais as actividades desenvolvidas?

10 — Como está organizada a escolaridade das crianças? Quais os critérios utilizados no que diz respeito ao rendimento escolar? Quem os define? Há programas precisos a seguir? Há fins definidos a atingir?

11 — Quais são as actividades para-escolares das crianças? Quem é responsável? Há a este nível programas e fins precisos a atingir? Quais os critérios de rendimento a este nível? Quem decide sobre esse rendimento?

12 — Quem se ocupa das crianças fora das horas de aula? Quais são as actividades desenvolvidas?

13 — Como está organizada a formação profissional? Quem é o responsável?

14 — Como é que está organizada a noite no internato? E os fins-de-semana? Quais são os técnicos que as acompanham normalmente?

15 — Existe um trabalho de equipe entre as diferentes pessoas que trabalham na instituição? É regular ou ocasional? Quem tem o poder de convocar reuniões? Quais são normalmente os seus conteúdos?

16 — Como são tomadas as decisões ao nível dos diferentes sectores?

c) Saída da instituição — contactos com o exterior

17 — Como são feitos os contactos com o mundo exterior nomeadamente com a família? Há normas estabelecidas quanto a esta questão? Quem as elabora?

18 — As crianças podem sair sozinhas? Em que condições? No caso de saírem acompanhadas, quem o faz normalmente?

19 — Há alguma programação dos contactos das crianças com o meio exterior? Quem é o responsável?

20 — Há critérios definidos quanto à duração da estadia na instituição? (idade; recuperação).

21 — Quem elaborou esses critérios? Quem é o responsável pela sua aplicação?

22 — Como se prepara a saída definitiva das crianças da instituição? Quais são as possibilidades consideradas? Quem se ocupa delas?

23 — No caso em que a criança ultrapassa a idade limite definida e não existindo possibilidades para a sua integração quer a nível familiar, quer a nível profissional, quais as soluções encaradas? Quem decide a este nível?

RESUMO

Os autores do presente artigo analisaram a forma como os técnicos de ensino especial, que se ocupam de crianças débeis mentais em instituições, as percebem, e quais as razões que invocam como sendo a origem das suas eventuais dificuldades. Partindo da hipótese que o poder institucional dos técnicos e o tipo de relação com as crianças determina a forma como são percebidas as suas características e possibilidades de êxito escolar e profissional, assim como o tipo de explicação invocada para estes factos, analisaram uma instituição para crianças débeis médias, em Lisboa.

As conclusões, ainda que provisórias, apontam, de facto, no sentido das hipóteses formuladas.

RÉSUMÉ

Les auteurs analysent la manière dont les techniciens de l'enseignement spécialisée qui s'occupent d'enfants débiles en institutions les perçoivent, et quelles les raisons qui évoquent comme étant à l'origine de leurs difficultés. Ayant pour hypothèse que le pouvoir institutionnel des techniciens détermine la perception des caractéristiques et possibilités de réussite scolaire, ainsi que les explications recherchées, les auteurs ont étudié une institution pour débiles moyens, à Lisbonne.

Les conclusions, quoique provisoires, semblent confirmer l'hypothèse de départ.

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Seminário sobre:

PEDAGOGIA SOCIAL E MODERNAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

ORIENTADO POR:

GÉRARD CHAVEAU

(Investigador na Section de Recherche sur l'Enseignement Spécialisé et l'Adaptation Sociale — Institut National de Recherches Pédagogiques — Paris)

LILIANE DAYOT

(Professora e investigadora na Escola de Vitruve — Paris)

★

A realizar em Setembro de 1980

★

Informações e inscrições no:

INSTITUTO SUPERIOR
DE PSICOLOGIA APLICADA

Av. Marquês de Tomar, 33, 4.º Esq.
1000 LISBOA
Telefs.: 76 09 51 / 76 05 52



INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

TORNE-SE LEITOR DA BIBLIOTECA DO ISPA

(Pavilhão Escolar da Feira Popular, Av. da República, Telef. 76 87 79)

GRANDES ÁREAS TEMÁTICAS

ANTROPOLOGIA — ETOLOGIA — PSICANÁLISE — PSICOLOGIA CLÍNICA —
PSICOLOGIA DA CRIANÇA — PSICOLOGIA SOCIAL — PSICOMETRIA — PSI-
COPATOLOGIA — PSICOPEDAGOGIA — PSICOTERAPIA — SEXOLOGIA

Oferecemos as seguintes formas de acesso à documentação:

- **Leitura local ou domiciliária**
- **Lista quinzenal de novas aquisições**
- **Pesquisas retrospectivas** (Recuperação por temas da informação existente na Biblioteca)
- **Bibliografias especializadas**
- **Difusão selectiva da informação** (Actualização permanente em domínios bem definidos dos leitores interessados)

Para se tornar LEITOR DA BIBLIOTECA envie-nos:

- 2 fotografias
- 300\$00, que são o valor da sua quota anual (250\$00 se for estudante)
- Indicação do nome, profissão, residência, telefone e local de trabalho

e receberá dentro em breve o seu cartão de LEITOR

Horário:

Das 10.30 às 13.00 horas

Das 16.30 às 20.30 horas

Contribua para transformar a Biblioteca do ISPA num Centro de Documentação vivo e actualizado. Utilize a informação ao seu dispor. Envie sugestões e esteja atento às nossas propostas.