



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Leila Blanco

Convocando outras vozes:

a trajetória de Maria Therezinha Machado na História da Educação

Especial do Município do Rio de Janeiro

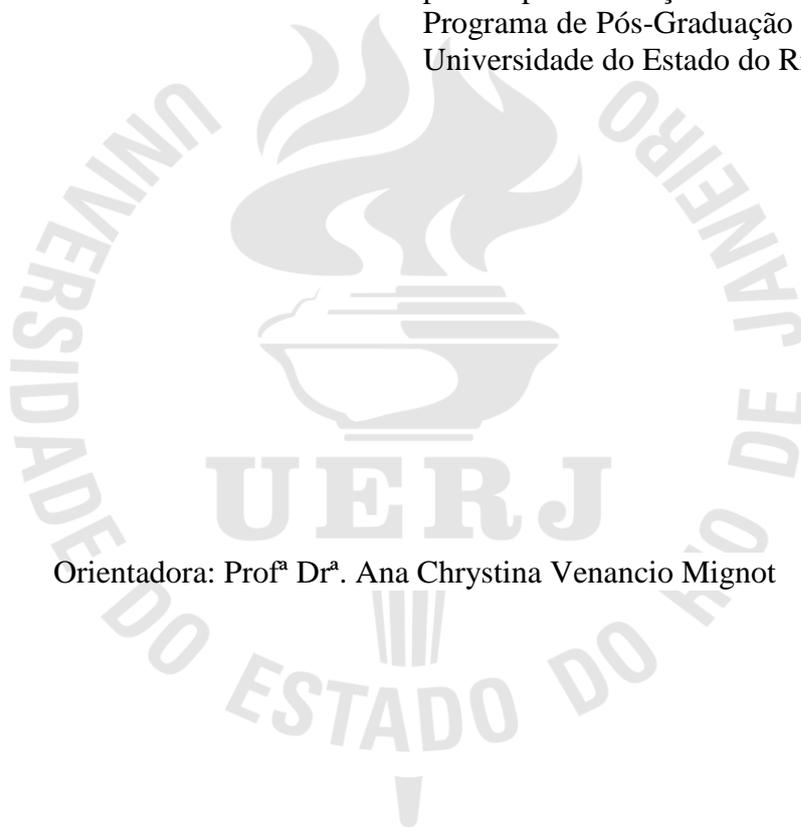
Rio de Janeiro

2014

Leila Blanco

**Convocando outras vozes: a trajetória de Maria Therezinha Machado na História da
Educação Especial do Município do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Orientadora: Prof^a Dr^a. Ana Chrystina Venancio Mignot

Rio de Janeiro
2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B638 Blanco, Leila.
Convocando outras vozes: a trajetória de Maria Therezinha Machado na História da Educação Especial do Município do Rio de Janeiro / Leila Blanco. – 2014.
170 f.

Orientadora: Ana Chrystina Venancio Mignot.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Machado, Maria Therezinha de Carvalho, 1928-2000. – Teses. 2. Educação especial – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 3. Educadores – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. I. Mignot, Ana Chrystina Venancio. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 376.2(091)(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Leila Blanco

**Convocando outras vozes: a trajetória de Maria Therezinha Machado na História da
Educação Especial do Município do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 15 de setembro de 2014

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a. Ana Chrystina Venancio Mignot (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a Dr^a. Rosana Glat
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia

Rio de Janeiro
2014

DEDICATÓRIA

Aos meus netos, Alice e Francisco.
À generosidade das narradoras pioneiras.

AGRADECIMENTOS

A muitos devo reconhecimento. Muito tenho a agradecer, a Rosana Glat, Lia Faria, Leila Nunes e seus grupos de pesquisa, pelo acolhimento recebido na universidade.

Agradeço à minha orientadora, professora Ana Chrystina Venancio Mignot, pela paciência e dedicação, pela expectativa que me estimulou a caminhar e pelas correções que não deixou de fazer. Aos amigos que fiz no grupo de pesquisa: Alexandra Lima, Daiane Oliveira, Robson Fonseca, Rory França, Valeria Crespo, Marcelo Gomes, Fernanda Zanetti Katia Soares Shayenne Schneider, Adriana Beaklini, Anaise Nascimento, Sara Amorim, Jacqueline Varella, Ingrid e Ingrid Bernard pelo carinho, respeito, envolvimento e pelas contribuições. Um agradecimento especial à Heloisa Helena Meirelles que me conduziu nessa nova experiência de vida. Seu apoio incondicional me oportunizou prosseguir sem medo.

À Ednardo Monti que me estendeu sua mão para que eu apoiasse a minha.

A Elisa de Fátima Magalhães e Noêmia Trompieri que, acreditando no projeto de história oral, dedicaram muitas horas de trabalho apaixonado nas entrevistas realizadas com antigas professoras de educação especial, devo minha gratidão.

Às muitas companheiras de trabalho no Instituto Helena Antipoff, às famílias e aos alunos com necessidades educacionais especiais, meu reconhecimento por tudo que aprendi e me formou.

Às muitas narradoras pioneiras que deixaram gravadas suas memórias para que outros delas façam uso. E especialmente, aquelas que convoquei para o diálogo com esse trabalho: Maria Helena de Noronha; Olímpia Saldanha Marinho de Araujo; Marila Brandão Werneck; Marcia Lippincott Ferreira da Costa; Celina Bittencour de Mendonça Campos; Aída Cupello Pugliese; Victória Régia Machado Ferreira; Eleonora Altieri Monteiro; Marlene Concetta de Oliveira Almeida; Noêmia Cardoso Trompieri e Sonia Ribeiro.

Agradeço a generosidade dos depoimentos de Anna Helena Moussatché, Maria Aparecida Mamede Neves, Maria Luiza Gomes Teixeira e Ilza Autran.

Ao professor Jose Carmel Braz de Carvalho minha gratidão pelo depoimento enviado.

À Maria Amélia, Fernanda e Mary, irmã, filha e amiga de Therezinha Machado que se dispuseram a me ajudar nessa caminhada, com seus afetos, lembranças e documentos.

À professora Sarah Couto Cesar que estimulou a realização do estudo disponibilizando, inclusive, recursos de seu acervo.

À minha família numerosa e estendida, companheira e generosa que estimula, apoia, sustenta e conforta em todos os momentos de dificuldade. Para todos, meu agradecimento se transforma em admiração e tentativa de seguir os exemplos diários de dignidade, solidariedade e compaixão.

Às amigas Mércia Cabral de Oliveira e Katia Rios por tudo que aprendo no cotidiano, pela afeição demonstrada em todos os momentos, pelos debates calorosos e a socialização das dúvidas e certezas, pela paciência com a velha amiga que solicita atenção nas horas mais impróprias e, principalmente, agora, pela ajuda incondicional na finalização desse trabalho. Obrigada, também a Alberto Cancela pela compreensão, envolvimento e carinho.

A meu marido agradeço agora, mais do que sempre, o amor, a compreensão, a dedicação e a sabedoria com que tem compartilhado nossos quarenta e cinco anos de convívio.

Agradeço, ainda, a meus pais, Armando e Nelly e à tia Luiza que, com exemplos e dedicação, foram guias e suportes para os caminhos que trilhei.

RESUMO

BLANCO, Leila. *Convocando outras vozes: a trajetória de Maria Therezinha Machado na História da Educação Especial do Município do Rio de Janeiro*. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A trajetória da professora Maria Therezinha Machado protagoniza a história da Educação Especial no sistema educacional da cidade do Rio de Janeiro. Este estudo tem o objetivo de contribuir, por meio de narrativas e memórias desta biografia, para análise e reflexão sobre as preocupações com a formação, a docência e a Educação Especial. O recorte temporal escolhido tem como marco inicial a criação da Seção de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura do estado da Guanabara em 1961 e se estende até 1983. A coleção de entrevistas autobiográficas de antigas professoras que participaram da implantação da educação especial no antigo estado da Guanabara foram as fontes privilegiadas para construção dos dados. O estudo das memórias como perspectiva que legitima as vozes que contam de si e de outros favoreceu a compreensão do período, permitindo problematizar aspectos naturalizados dessa história escolar. Foi necessário o diálogo com autores que discutem a representação da educação especial na história política e social e com aqueles que teorizam sobre docência e formação. Algumas publicações de Therezinha Machado foram incorporadas ao estudo pelo aspecto formativo que apresentam. Esse trabalho, portanto, representa a tentativa de buscar, na história desta professora, a história de muitos. Dessa forma, busca compreender a educação especial da cidade do Rio de Janeiro e as marcas que são reveladas na constituição do presente e no que é possível intuir para o futuro. O trabalho pretende trazer subsídios para as reflexões sobre os rumos da Educação Especial nesta cidade.

Palavras-chave: História da Educação Especial. Biografia. Narrativas de Professores.

ABSTRACT

BLANCO, Leila. *Inviting other voices: Therezinha Maria Machado's path in the History of Special Education in the Rio de Janeiro's Council*. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Therezinha Maria Machado was a teacher whose trajectory carries the history of Special Education in the educational system of the city of Rio de Janeiro. This study aims to contribute through narratives and memories of this biography, for analysis and reflection on concerns about training, teaching and Special Education. The time frame was chosen as starting point the creation of the Special Education Section of the Education and Culture Department of the Guanabara State in 1961 and extends to 1983. This collection of former teachers' autobiographical interviews who participated in the implementation of special education in Guanabara ancient state, were privileged to build data sources. The memories' study have a perspective that legitimizes the voices who tell themselves and others, favored the understanding of this period allowing to challenge aspects about this naturalized school history. Therefore it was necessary dialogue with authors who discuss the representation of Special Education in the political and social history, and those who theorize about teaching and training. Therezinha Machado's publications were incorporated to study about formative process would be included. This work therefore represents an attempt to get the story of this teacher, the story of many others. Thus, it main realize the Rio's Special Education and the brands that are revealed in the constitution of this and that it is possible to realize the future. The work aims to provide support to think about Special Education in this city.

Keywords: Life's path. History of Special Education, Teachers' narratives

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Capa da Publicação Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico.....	25
Quadro 1	Relação de professoras entrevistadas pelo Instituto Helena Antipoff.....	32
Quadro 2	Relação de Secretárias Educação da Cidade do Rio de Janeiro entrevistadas Centro de Referência da Educação Pública.....	38
Quadro 3	Relação de professoras que trabalharam com Therezinha Machado após 1983.....	40
Figura 2	Fotografia da casa no Alto da Boa Vista	52
Figura 3	Fotografia Maria Therezinha aos 8 meses de idade.....	53
Figura 4	Fotografia de Therezinha no dia de sua 1ª comunhão.....	54
Figura 5	Fotografia do livro de matrícula da Escola Secundária.....	55
Figura 6	Retrato da Formatura, 1948.....	58
Figura 7	Fotografia de Therezinha Machado e sua turma da Escola Presidente Roosevelt.....	60
Figura 8	Organograma para a montagem de Serviço de Educação Especial.....	74
Quadro 4	Publicações destinadas à formação continuada de professores.....	80
Figura 9	Fotografia com a Professora Circe Pio Borges.....	114
Quadro 5	Demonstrativo do ensino voltado para o trabalho em 1980.....	117
Quadro 6	Atendimentos de Educação Especial em 1980.....	118
Figura 10	Capa de Livro.....	135
Figura 11	Exemplo de exercício para percepção visual.....	142
Figura 12	Exemplo de cartazes para sala de aula	143
Figura 13	Exemplo de arrumação de uma sala de aula em planta baixa	144
Figura 14	Capa de livro.....	146
Figura 15	Exemplo de exercício para percepção visual.....	149
Figura 16	Capa de livro.....	150
Figura 17	Capa de livro.....	151

SUMÁRIO

	SOBRE VOZES, RUIDOS E ESCOLHAS.....	10
1	VOZES E MEMÓRIAS.....	21
1.1	Minhas memórias assumem a narrativa.....	21
1.2	Vozes que narram histórias de si e de outros.....	27
1.3	Narrativas e questões: a simbiose.....	41
2	PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA EDUCADORA.....	51
2.1	A oficina de oleiros.....	51
2.2	<i>Artesania</i>: na experiência, a formação da especialista.....	68
2.3	As inflexões teóricas e práticas.....	80
3	THEREZINHA MACHADO, A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESCOLA PÚBLICA CARIOCA.....	102
3.1	Uma questão de sistema	102
3.2	A educação especial na Guanabara.....	111
4	FORMANDO ESPECIALISTAS.....	121
4.1	Entre aulas, apostilas e professores.....	121
4.2	Visitando as escrituras: o que deixou para ser lembrada.....	131
4.3	Outra forma de olhar, escrever e legar.....	152
	SOBRE SILÊNCIOS NA HISTÓRIA.....	157
	REFERÊNCIAS.....	163

SOBRE VOZES, RUÍDOS E ESCOLHAS

Década de 1960. A cidade do Rio de Janeiro, antes Distrito Federal, torna-se um estado com a mudança da capital da República para Brasília. O estado da Guanabara. Fiz concurso de admissão para cursar o ginásio público, feminino, não obtendo aprovação e passando a frequentar um colégio particular, em 1962. No ano seguinte, foi criado, no colégio que pretendi e não alcancei logro, um terceiro turno, vespertino, ampliando o número de vagas. Fiz novo concurso, um concurso impensável em anos anteriores, porque, desta vez, para a segunda série ginásial, e obtive aprovação. Entretanto, me lembro do prédio velho e do hall da escada, no segundo andar, onde, mesmo aberto e voltado para uma varanda, com pé direito muito alto, funcionava a minha sala de aula. Recordo dos tempos de aula com 40 minutos de duração, no lugar dos 50 minutos destinados aos alunos das turmas diurnas. Lembro, ainda, de aulas à luz de velas durante uma hora por dia, nos meses de racionamento de energia elétrica. As provas de segunda época no mês de fevereiro? Só os que estavam tendo outra chance vestiam seus uniformes. Depois de passar o mês de janeiro estudando, enchia-me de vergonha por vestir a saia azul com machos, a blusa branca e as meias no interior dos sapatos pretos e pesados, que denunciavam o risco de reprovação para a vizinhança. Sendo muitos os interesses, muitas as distrações, o susto da segunda época não deixava de acontecer no ano seguinte.

As memórias me possibilitam identificar aspectos do cotidiano que não encontro em outro lugar. O turno vespertino no ginásio público, por mim, foi sentido com o prazer de aventura, pois às crianças não havia, normalmente, permissão para atividades noturnas que acabavam se fazendo, principalmente, nos dias frios de inverno. Além disso, os ginásios eram em número menor do que as escolas primárias, exigindo, como no meu caso, a viagem para outros bairros e a volta para casa nos longos percursos que iam das 20 horas e 30 minutos, quando se encerravam as aulas, até bem mais tarde. Nos pontos e estribos dos bondes, nas estações de trens, juntavam-se alunos de outras escolas e muitos namoros e flertes aconteciam ao som férreo das rodas sobre os trilhos.

Em 1965 os bondes foram substituídos por ônibus, trazendo a modernidade. Não era mais possível ver a rua pelos espaços abertos para o embarque em cada um dos bancos de madeira e muitos passageiros e, no lugar da sineta metálica, as cordinhas dos ônibus, ao serem puxadas, traziam ruídos graves e outras histórias nas paradas.

Minhas memórias advêm do cotidiano de aluna que aproveitou a política implantada na época para aventurar-se no horário até então proibido, para insinuar-se na vida adulta nos anos em que era comum aguardar-se o aniversário de quinze anos para o primeiro salto alto dos sapatos de bicos finos. Percebo que:

A escritura memorialística desvela a necessidade de testemunhar, onde o narrador é o senhor do passado, autoridade, condutor da trama, recuperando mediante seu relato, a própria memória. Jogo de ficção e história e cheio de armadilhas: (MIGNOT, 2002, p. 46-47).

Mas seriam os fatos narrados aqui, após o efeito madeleine¹ vivido com a leitura das memórias da professora Therezinha Saraiva², sobre a educação municipal apenas ficção? Aspectos de que não recordava brotaram presentes, permitindo o retorno à meninice que, acredito, não fosse bem da forma que conto, mas que conto com a verdade com que me lembro, tingida com as críticas que aprendi vivendo a educação mais do que como aluna, como profissional. A sensação de estar ouvindo uma história de que já conhecia alguns pedaços foi, aos poucos, tomando conta das minhas lembranças. A campanha de Flexa Ribeiro³ para governador, a enchente do rio que encobriu a várzea onde meninos jogavam bola, o gesto de “afofar” a blusa da escola para parecer com os modelos da moda. O ferro de passar usado, após à “touca”, para deixar ainda mais lisos os cabelos compridos das estudantes antes da ida à escola. O cheiro de jasmim (ou seria dama da noite?) do jardim da vizinha, Dona Isolina – um nome que já não se ouve mais–. De início, eram apenas centelhas que se esvaíam mas, com um pouco mais de trabalho, as lembranças foram se organizando e permitindo debruçar-me sobre elas. São memórias. Aos poucos, todo o cenário parece ir-se reconstruindo.

Estaria sendo presa por armadilhas de minha própria memória? Minhas lembranças, como as demais, não escapam dos esquecimentos. Muitos outros aspectos seriam importantes se não tivessem sido esquecidos. Entretanto, encontro reconforto em Pollak (1989), quando

¹ Abreu Junior (2005), apontando para marcos metodológicos a serem utilizados no campo de pesquisa da cultura material escolar, nomeia como efeito madeleine, por referência à Proust em seu livro – *No caminho de Swann* –, a lembrança trazida pelos sentidos, de forma sorrateira, e que permite emergir representações do passado “no qual o prazer é o principal desencadeador da memória.”

² A professora Terezinha Saraiva participou desde o início do governo de Carlos Lacerda, em postos proeminentes, da Secretaria de Educação. Em junho de 1964, passou a diretora do Departamento de Educação Primária e, em junho de 1965, assumiu a função de Secretária de Educação, no lugar de Flexa Ribeiro, que se candidatou ao Governo do Estado

³ Carlos Otávio Flexa Ribeiro foi secretário de educação do governo de Carlos Lacerda, de 1961 a 1965, e candidato a governador para o mandato subsequente. Mais informações no site: <http://cpdoc.fgv.br/>.

cita Halbwachs, sobre o processo de negociação entre memórias coletivas e individuais, afirmando que:

“Para que nossa memória se beneficie da dos outros não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum.” (HALBWACHS apud POLLAK, 1989, p. 3- 4)

Retorno com mais segurança para a inclusão de minhas memórias como atividade legítima de recomposição do cenário vivido por mim e por muitas outras testemunhas da trajetória de Maria Therezinha Machado que, agora, busco compreender.

A lembrança furtiva de estudar em um “pedacinho da noite” permitia conversas proibidas nos momentos de apagão, em que se fingia ter aulas. Época de fazer novos grupos de amigas e pertencimento, para experimentar andar sem a companhia dos pais. Momento que permitia, ainda, conviver com alunas experientes e mais velhas, que haviam sido remanejadas para esse turno em consequência dos fracassos sucessivos que as levariam à jubilação. Alunas que, nas análises atuais, engrossariam as estatísticas do fracasso escolar, mas que, nos anos de 1960, eram consideradas incapazes por suas próprias características biopsicosociais, da mesma forma que eram julgados os que não aprendiam a ler e os que apresentavam algum tipo de deficiência. Mas onde estes estavam? Nunca vi um surdo, um cego, ou uma criança com deficiência intelectual na escola.

As lembranças da professora Terezinha Saraiva são diferentes das minhas. O lugar que ocupamos na sociedade faz a diferença do que vem a ser contado. “Como sugerem os psicólogos sociais da memória, um Bartlett e um William Stern, *só fica o que significa.*” (BOSI, 2001, p. 466, grifo do autor). A educação pública dos anos iniciais da década de 1960 tem significados construídos em mim muito diferentes dos construídos por ela.

Para Therezinha Saraiva, que viveu a responsabilidade de interferência na sociedade carioca no período em que esteve em cargos importantes da Secretaria de Educação, no governo de Carlos Lacerda e, principalmente, nos meses finais de 1965, quando foi Secretária de Educação, os significados são próximos da história oficial, das exposições estatísticas, da edificação da educação pública. Minhas memórias são triviais. Entretanto, com elas é possível interrogar sobre aspectos não presentes nos documentos oficiais.

Em depoimento ao Centro de Referência de Educação Pública (CREP), em 25 de novembro de 2005, a Professora Terezinha Saraiva diz: “Ao final do Governo Lacerda, havíamos construído duzentas e trinta e duas novas escolas primárias e quarenta ginásios e

colégios” (SARAIVA, 2007, p. 30). Não lembro de nenhuma, mas chama atenção o número elevado, principalmente quando me reporto à condição do Rio de Janeiro como cidade sede do Império e da República até 1960. Será que tantas crianças e jovens estavam fora da escola na capital da República? Bosi (2001) traz um dos aspectos importantes para a compreensão da memória narrada afirmando que: “A memória poderá ser conservação ou elaboração do passado, mesmo porque o seu lugar na vida do homem acha-se a meio caminho entre o instinto, que se repete sempre, e a inteligência, que é capaz de inovar” (BOSI, 2001, p. 68).

Terezinha Saraiva (2007) acrescenta, ainda, como medidas determinantes para a mudança educacional pretendida para a cidade, a antecipação da matrícula para seis anos e o decreto de obrigatoriedade escolar. Foram, portanto, construídas, em um período de cinco anos, muito mais escolas do que o número total delas em grande parte das redes municipais existentes nos dias atuais, contabilizando-se creches, modalidade não pensada na época. Será que a ampliação das matrículas para os 6 anos e a obrigatoriedade escolar, sendo cumpridas, fizeram crescer a procura de alunos com deficiências sensoriais e físicas?

É possível acrescentar à ampliação de matrículas, afirmada por Terezinha Saraiva quando declara que “todas as crianças de 7 aos 14 anos foram matriculadas” (SARAIVA, 2007, p. 30), alguma mudança nos critérios de qualidade da educação pública oferecida. Para agilizar essa ampliação, não só foram construídas novas escolas e utilizados espaços de igrejas e clubes, mas também feito um reaproveitamento dos espaços escolares para multiplicar o número de vagas. Essa estratégia, hoje, seria chamada de otimização dos recursos, na época, não sei se nomeavam. No depoimento da antiga Secretária de Educação, fica expressa a política de expansão para o atendimento de todos, mas talvez as oportunidades não tenham tido as mesmas características. Aumento do número de alunos por sala e redução de horário de aula para ampliar os turnos escolares são exemplos de estratégias muito usadas até hoje e que, porém, não auxiliam na qualificação da escola pública.

O pertencimento a grupos distintos resulta em diferentes memórias sobre os mesmos episódios, assim como fatos distintos, mas concomitantes, possibilitam interpretações com pontos congruentes e divergentes. A ampliação das vagas e de serviços me parece um deles. É no movimento de ampliação, citado por Terezinha Saraiva, que se encontrava a educação especial e sua expansão, e essa eu não vivi, nem Saraiva contou. Só podemos saber sobre esse grupo de estudantes e professores pelas memórias daqueles que a ele pertenceram.

A historiografia da educação, selecionando os documentos oficiais, como fontes privilegiadas, deixou outras inertes. E, por meio dessas outras, a história também merece ser contada. Perseguindo as pistas deixadas por pessoas comuns, surgem outros pontos de vista

fortalecendo a premissa de que as memórias são constituídas do que vivenciamos nos grupos com os quais convivemos. Assumo a perspectiva de Halbwach, citado por Bosi, de que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista” (BOSI, 2001, p. 413). Seria possível afirmar que nossos pertencimentos – famílias, escolas, clubes, dentre outros – são fundamentais na localização ou papéis que incidem sobre o ponto em que avistamos o todo, ou as partes que o compõe. Acredito, ainda, que: “O que as recordações tenham em comum, ou em paralelo, é o que esperávamos, mas o que nos chama a atenção são as diferenças de observações sobre o mesmo fato e essas lembranças em contraponto que embelezam ainda mais duas vidas [...]” (BOSI, 2001, p. 413).

Nos últimos nove anos, dos trinta e quatro que passei trabalhando na educação especial, muitas vezes recorri às minhas memórias para me recompor ou tentar ajudar outras professoras nessa tarefa de se refazer, ou reerguer, nos momentos de crise. Assim ia descobrindo a relação de minhas próprias memórias com a história da educação especial da cidade, ia construindo memórias em mim e em outros. As professoras mais novas descobriam graça nas comparações que eram feitas sobre os recursos que usamos em várias épocas e as tecnologias atuais com as quais descobrem intimidade e afinidades. Como transcrever e ilustrar um livro a Braille sem os recursos da informática? Como ensinavam a ler se a criança só movia a língua e não existiam os recursos dos sensores? Algumas tentavam imaginar o ser professora no Hospital São Francisco de Assis, na Avenida Presidente Vargas, prédio que só conheceram em ruínas onde cresciam arbustos pelas frestas dos tijolos escurecidos e que afastavam os caminhantes porque ali, naquela dissolução da história, se iniciavam os primeiros atendimentos àqueles que, discriminados, escondiam os reflexos da AIDS em seus rostos e corpos e, assim, mudando o significado e os sentidos do lugar para sempre. Sempre? Nunca uso o sempre. Aprendi.

Agora, diferente de outros tempos, estavam ali, saltando das folhas brancas, histórias como a da Classe Hospitalar do Hospital São Francisco de Assis, das experiências vividas por professoras que testemunharam a constituição da Seção de Educação Especial do Estado da Guanabara. Uma unidade administrativa instituída para responder pela escolarização de crianças com deficiência no interior da escola pública. Não eram relatórios impressos e preparados com antecedência para a transposição de cargos. Eram relatos de vida em que fervilhavam informações sobre as condições de trabalho, possibilidades de transportes, o status da profissão de professora, recursos materiais de ensino, as formas de conceber a infância e mudanças significativas da educação pública da segunda metade do século XX.

Era necessário olhar de frente, com entusiasmo e determinação, para a brochura que estava comigo e que continha as narrativas coletadas por Elisa de Fátima Magalhães e Noêmia Trompieri, com o cuidado de iniciantes que temem quebrar o encanto de uma obra que, parece, não terá tempo de ser reconstruída.

A brochura foi composta pelas transcrições de vinte depoimentos autobiográficos de antigas professoras de educação especial que, generosamente, aceitaram o convite para participar, com suas narrativas, da construção de um acervo de história oral. Os depoimentos foram colhidos entre 2005 e 2008. Contando sobre o início de suas carreiras, dos cursos que fizeram, dos materiais produzidos, das interações fraternas, dos alunos que atendiam, dentre tantas informações curiosas, essas entrevistas passaram a fontes privilegiadas do estudo que agora faço.

Não seria possível deixar ao esquecimento essa fonte organizada com sacrifícios e recursos públicos, mesmo que inacabada. Não tocando nela, não lhe dando visibilidade, seu destino, certamente, seria o pó e as traças, até que, por higiene, alguém a jogasse fora. O grosso caderno, produzido artesanalmente, precisava ser lugar vivo de memória, ter sentido e possibilitar a construção de muitos significados. Mas seria necessário cotejar as informações nele contidas. Há informações truncadas, nomes que não lembraram, transcrições infieis e lacunas que, quem sabe, poderiam ser preenchidas com outras fontes.

Procurei meus materiais antigos. Mesmo os vendo pouco, sei que tenho memórias em pastas, caixas e gavetas. Guardo muito. Dou importância a muitas coisas. Crio sentidos e significados aos quais me apego. Tenho memórias arrumadas, memórias que parecem desfeitas pelo tempo. Memórias roxas dos mimeógrafos a álcool. Memórias borradas pelo estêncil rasgado no rolo da mecanografia, memórias transparentes do celofane e memórias xerografadas, as mais novas. Agendas, planos de aulas, cadernos de visita às escolas. Coleções de apostilas, folhas soltas e lembretes que escrevi para não esquecer de fatos que considerei importantes e hoje não me dizem nada mais. Por que guardei? Que sentido fazia à época? Meus livros e textos fazem parte desse acervo. Até mesmo por eles é possível reconstruir partes do pensamento de velhos professores, como eu. Estão rasurados. Contêm escrituras nas margens, grifos e discussões. Só não tenho as memórias levadas pelos cupins.

Foi necessário, com tantos anos de idade, concorrer ao curso de Mestrado e encontrar quem se dispusesse a, com sabedoria, me ajudar. Era necessário configurar e dar uma imagem própria à música que se fixava em meus pensamentos e não permitia esquecer minha brochura e, com ela, as vozes que encerrava:

Faça o jogo da memória,
Contando toda a sua história,
Todos querem ouvir.⁴

Querem ouvir mesmo? Quantas vezes me fiz essa pergunta ao olhar salas vazias nas apresentações que fiz, nos congressos, que me faziam desconfiar se haveria mesmo interesse pela história da educação especial. Mas continuava a música, obsessivamente, a me sobressaltar e encaminhar:

Você tem muito a dizer,
É importante crer
No que você sonhou um dia
Não importa quando
E não importa mesmo
Quando você descobrir
Que o mundo é somente um quebra cabeça.

Descobrir que o mundo é somente um quebra cabeça não foi difícil, como imaginei, lendo as narrativas. Difícil foi escolher a cena a ser montada, o recorte que formaria a primeira imagem, um primeiro jogo a ser jogado por outros. Todas as peças me despertavam interesse de forma a não saber recortar as cenas para permitir a construção de, não um, mas do primeiro de muitos jogos que, espero, venham a ser construídos. Minha primeira tentativa, com quase duzentas páginas, não permitia admirar uma cena completa. Eram, apenas, intuições de muitas cenas, algumas superpostas, e que se apresentavam embaralhadas. Não permitiam a visão do todo que precisava ser feita. Mesmo pequenas cenas, relatos, diálogos, precisam chegar à plenitude daquilo a que se dispuseram narrar. Era importante recomeçar.

Foi difícil me separar de algumas narradoras, de alguns retratos e tantos fragmentos de papéis e lembranças. Não precisava jogar fora, era apenas uma separação indispensável, mas mesmo assim foi difícil.

Siga, continue rindo
Seu mundo lindo construindo
Não se desespere

Precisei, é claro, de orientação para delinear melhor meu objeto, precisar minhas questões, delimitar o período da trajetória que começo a narrar. Ainda não sei se consegui, mas imagino que outros, muitos que não conheceram Therezinha Machado, poderão se aproximar e, mesmo que tateando, descobrir aspectos dessa personagem que se tornou patrona

⁴ Dou início, aqui, ao uso da música Quebra-cabeça, de Paulinho Soares e Marcelo Silva, interpretada por Antonio Adolpho e a Brazuca. Os versos da composição são usados até o final do texto.

de escolas, biblioteca, espaço educacional e auditório. Personagem multiplicada nas memórias em que vive, nas placas e letreiros com seu nome, em capas de livros, em dedicatórias, e outros lugares de eternizar trajetórias. “E na procura incessante da verdade sua”, Therezinha não foi difícil de encontrar. A dificuldade era só minha. Quase a ouvia dizer. “Não esmoreça. Siga, continue rindo, seu mundo lindo construindo, não se desespere”. Fui em frente.

Li muitas vezes as narrativas das pioneiras da educação especial das escolas públicas para escrever sobre sua formação de menina e moça nos anos 1930 e 1940. Li, para pensar sobre seus anos de Instituto de Educação, seu início profissional e para saber sobre a construção da novidade. Educar surdos, cegos e meninos com deficiência física nas escolas públicas cariocas que já experimentavam o trabalho com crianças que apresentavam problemas intelectuais. O trabalho era uma novidade que poucos viam.

Refleti muito sobre o que me fazia pensar ser uma inconstância que precisava investigar. Não foram poucas as vezes em que Therezinha foi identificada, por suas companheiras, com teorias e concepções que me pareciam inconciliáveis. Não, não precisava procurar a coerência, só precisava compreender as possibilidades inscritas nas pistas deixadas por ela e suas colegas, ao marcar, firmemente, com passos, diferentes dos compassos que eu ouvia, o sistema educacional carioca.

Não era só isso. Havia um incômodo. Este estava presente quando lia sobre a educação das pessoas com deficiência. A educação especial é quase sempre descrita como configurada, historicamente, de forma paralela ao sistema regular de ensino. Essa interpretação se cristalizou porque são poucos os estudos sobre história da educação especial. Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2005), assim como são referências para meu estudo, são citados para a definição dos contextos analisados em quase todas as produções científicas. Em minha cidade vivi e percebi uma história diferente? Seria possível encontrar, por meio de estudos locais, outro tipo de inserção da educação especial na escola, mesmo que conivente ou alicerçando as mazelas e distorções do sistema de ensino? Desconfiei que, para o caso da história da educação especial carioca, a classificação não era adequada. Histórias nacionais, quase todas as vezes, parecem propícias à análise de todas, ou quase todas, as realidades, mas deixam de lado outras que precisam ser investigadas por meio de novas fontes. E novas fontes significam outras pistas deixadas, muitas vezes, por “figurantes” que passam ao protagonismo. Auxiliando na análise macropolítica, a história dos grandes espaços e tempos encobre experiências ricas e singulares. Relegam, ao silêncio, as vozes de minorias, muitas vozes que não tiveram força de expressão.

Não esmoreça, não
Quebra a cabeça,
Quebra a cabeça
Quebra a cabeça

Talvez tenha quebrado a cabeça para deixar desnudo o que consegui investigar, analisar e escrever sobre Therezinha Machado e a escola pública carioca nas diferentes realidades em que se apresentou o sistema educacional. “E na procura incessante da verdade sua”, talvez tenha permitido me dar conta de minhas próprias verdades, transferindo para todos os capítulos o que selecionei para contar sobre ela.

O objetivo desse trabalho é contribuir para trazer, ao protagonismo das representações do sistema educacional carioca, pela trajetória de Therezinha Machado, a educação especial, até então velada nas coxias onde esteve a serviço.

Concebo o primeiro capítulo como o espaço de discussão sobre o tema que pesquiso, algumas de suas representações sociais e memórias. Trabalho, inicialmente, com “memórias de velhos”. São minhas as memórias. Incluo as memórias pioneiras e autobiográficas que me servem de fontes para constituir uma outra memória: a da professora Maria Therezinha de Carvalho Machado. A possibilidade dessa construção se insere na perspectiva de Levi (2002) sobre biografia e hermenêutica. Para ir delineando minha personagem no cenário em que viveu a história educacional carioca é importante (ler) ouvir as diferentes perspectivas de realidades que deixaram rastros. Rastros que são postos em relevo pelas vozes que, ao narrar, atualizam suas memórias de práticas e representações. Trago para o diálogo, Bosi (2001); Pollak (1987); Mignot (2002); Kotre (1997) e Alberti (2013).

No segundo, procuro investigar e compreender a formação de Therezinha Machado e sua construção do “ser professora”. Entendo aqui, como formação, a constituição do humano que percorre a sua história nas parcerias com outros, reconstruindo, indefinidamente, o cenário maior da História. Para isso, recorro às memórias pioneiras para observá-la, mesmo que furtivamente, em sua família, nas escolas e vizinhanças para depois encontrá-la, novamente, na vida profissional como professora e especialista em educação especial. Nas narrativas, busco pistas que auxiliem a entender, nas sutilezas do cotidiano, como foi sendo tratada a especialização com a introdução de novas concepções sobre educar que permitiram a construção das diferentes perspectivas de trabalho. Para a compreensão do vivido que permitiu a constituição da identidade de professora especialista e, posteriormente, de especialista na administração municipal, retomo Kotre (1997) e acrescento Jannuzzi (2004); Mendes, (2010); Tardif e Lessard (2012), ao diálogo que vem sendo feito com as memórias,

na tentativa de compreender a formação e as mudanças que vão ocorrendo na trajetória de Therezinha Machado.

Procurei investigar as relações estabelecidas entre Therezinha Machado, as escolas públicas e outras unidades orgânicas das secretarias de educação da Cidade do Rio de Janeiro, ao longo das décadas de 1960, 1970 e início dos anos 1980, no terceiro capítulo. A questão emerge do meu estranhamento ante o emprego da expressão – “sistema paralelo” ao sistema regular de ensino –, difundido em pesquisas sobre educação especial. Encontro o contraponto, para essa perspectiva de classificação, no cotidiano da educação especial vivido no interior das escolas comuns da época, descrito nos depoimentos das pioneiras. Busquei dialogar com Glat (2006, 2007), Mendes (2006, 2010), Jannuzzi (1985, 2004), Tardif e Lessard (2012).

O quarto capítulo dediquei ao encontro de Therezinha Machado, a professora de professores. Investigo suas maneiras de compreender o ser professor “especial” e, portanto, as áreas ou aspectos que valorizava na qualificação de um professor especializado. Analiso o que as vozes pioneiras contam sobre os cursos, suas publicações artesanais e as características de caráter e personalidade exigidas nessa formação. São analisados, como complementares à formação de outros especialistas, quatro livros em que Therezinha Machado aparece como coautora⁵ e sua Dissertação de Mestrado (1984). Recorro a Goodson, (2007); Nora (1993); Tardif e Lessard (2012) e Carvalho, M. M. (2005).

A organização do estudo foi feita no sentido de compreender Therezinha Machado por meio de núcleos temáticos que mais caracterizassem sua trajetória. Não é possível encontrá-la, aqui, na sequência dos dias, estações e anos. O tempo no estudo, assim como o tempo narrado, obedece outra lógica. As associações que aparecem nos diálogos, e que permitem o ziguezaguear por tempos e espaços diversos, demarcam núcleos temáticos que interpenetram as minhas memórias, as memórias pioneiras e as escrituras da educadora.

Trabalhando com narrativas de professoras, era necessário entender um pouco mais sobre a memória e sobre narrativa. A memória, como questão social, aparece como central nessa pesquisa e não sua formação neurofisiológica. As memórias dos depoentes, com todas as incertezas que provocam, são tratadas como verdades possíveis. Servindo como matéria bruta para a inscrição em contextos, permitem interpretações que, além da configuração de lembrança, precisam ser tratadas como linguagens e intenções comunicativas presentes nas entrevistas gravadas. São vozes interiores que as formam e conduzem, ao mesmo tempo que

⁵ Os livros referidos são: Exercícios Gráficos para o Treinamento da Percepção Visual (1980); Ensinando Crianças Excepcionais (1973); O Fracasso Escolar e a Busca de Soluções Alternativas: a experiência do NOAP (1992); Educação Especial: atuais desafios (1980).

vozes que mantêm o diálogo com um interlocutor. São elas/outros, são elas e outros, entrecruzados. São [...] Voces que quizá no hablarían “solas” sin la presencia de un interlocutor, sin un otro con quien compartir esse “volver a vivir” que el language, con su cualidad performativa, trae como correlato obligado del “(volver a) decir” (ARFUCH, 2010, 2, p. 150)⁶.

Aguardo, com esperanças, que outros se interessem, como eu, a procurar investigar essa parte da história da educação carioca obscurecida pela discriminação em que foi gerada, criada e interpretada.

⁶ O texto correspondente na tradução é: Vozes que, talvez não falassem, solitariamente, sem a presença de um interlocutor, sem um outro com quem compartilhar esse “voltar a viver” que a linguagem, com sua qualidade performática, traz como correlato obrigatório o “(voltar a) dizer”.

1 VOZES E MEMÓRIAS

1.1 Minhas memórias assumem a narrativa

Recordo que cursei o Primário em uma escola pública do bairro em que morava e que, poucos anos antes, Regina, minha tia paterna, que apresentava uma deficiência intelectual, foi dispensada da primeira série dessa mesma escola e encaminhada à Sociedade Pestalozzi. Com a deficiência que apresentava, não podia estudar na escola comum, nos anos de 1950. Morando no Engenho de Dentro e matriculada em uma instituição no Leme, não consegui a assiduidade necessária à aprendizagem. Ficou em casa, olhando, pela janela, crianças uniformizadas em pequenas algazarras. Muitos outros devem ter ficado como ela, com os cotovelos apoiados nas janelas das armadilhas do esquecimento. Não pode ler “Mas as estrelinhas, Pedrinho, brilham com mais forte luz para que vejamos no céu o doce olhar de Jesus”, do livro da primeira série. Acho que o texto era esse e que se encontrava em *Pedrinho*, o livro didático, de capa dura e que terminava com o “Grito do Ipiranga”.

Ao terminar o ginásio feminino entrei para a Escola Normal Carmela Dutra. Aprendi Didática em suas especificidades, Psicologia e Prática de Ensino. Formei-me em 1968, muito alheia às questões políticas e sociais brasileiras.

Comecei a trabalhar em Campo Grande⁷, em uma escola distante – Escola Professor Floriano de Brito –, na localidade chamada Mendanha, em 1969. Para chegar, era necessária a travessia de algumas fazendas, onde pastava o gado leiteiro. Nessa época, fiquei sabendo, por uma amiga de escola, do início de um curso de especialização para trabalhar com crianças com dupla deficiência – física e mental. Assim descobri a educação especial.

O curso foi desenvolvido pela Seção de Educação Especial. Nas aulas, aprendi sobre algumas síndromes, sobre exercícios voltados à percepção, à coordenação e à memória, dentre outros conteúdos que, mesmo com algum esforço, não consigo recuperar. Fui aluna de Victória Régia Machado Ferreira, coordenadora da área de Deficiência Física (DF), de Geisa, Ivone, das quais não recordo os sobrenomes, e do estudante de medicina José Ramon Varela Blanco, hoje meu marido. Este tratava das questões genéticas e neurológicas que acometiam muitos desses alunos. Essa pauta de conteúdos me traz pistas sobre os saberes considerados

⁷ Bairro da cidade do Rio de Janeiro considerado, na época mencionada, como rural.

importantes ao professor que se especializava. Era importante conhecer as causas e as implicações de cada uma das “doenças”, porque eram essas as condições que caracterizavam as crianças atendidas.

Cantarolo e tomo hoje como exemplo: “Levanta o dedão, levanta o vizinho, agora o do meio, o do lado e o miudinho”. Esse é um exemplo de letra de música que embalava o exercício para o desenvolvimento da coordenação motora fina, voltado para tornar o aluno apto ao lápis e à folha pautada. Exercício preparatório à aprendizagem da escrita. Treinamento de habilidade. Hoje, quando canto, quem me ouve ri, curioso, e tenta fazer o exercício/brincadeira que parece bastante difícil no caso do dedo anular.

Qual a diferença entre sensação e percepção? Qual o plano educativo indicado na educação senso-perceptiva? Dê dois exemplos de exercício para a educação de cada um dos sentidos. Essas perguntas, escritas a tinta, e a solicitação que ilustram o texto, assim como as respostas detalhadas, foram encontradas, por mim, em uma folha amarelada de almanaque. Não sei se foram copiadas do quadro, ditadas ou foram feitas em situação de prova. O texto é encimado por – Seção de Educação Especial –, logo abaixo a data – Rio de Janeiro, 20 de outubro de 1970 –, seguida de meu nome de solteira. Nas respostas, é possível encontrar a menção a um boneco articulado para a reprodução dos movimentos do corpo. A educação cinestésica fazia parte da orientação pedagógica.

Não fui trabalhar no Hospital Jesus quando minha requisição foi efetivada. Já era quase metade do ano de 1970 e preferi não abandonar a turma que regia para viver a nova experiência. Ao final de 1974, grávida de minha primeira filha e recém-concursada como professora de História do estado da Guanabara, aceitei o convite de Victória Régia, a coordenadora da área de Deficiência Física, minha antiga professora no curso de especialização, para trabalhar como professora itinerante dos alunos de segundo segmento que estavam convalescendo em hospitais ou nas próprias residências. Após licença maternidade, fui incorporada à Assessoria de Planejamento (APLA) do Instituto Helena Antipoff (IHA)⁸, no momento em que a educação especial da cidade estava sendo reorganizada como resultado da fusão dos estados da Guanabara e Rio de Janeiro. Conhecia muito pouco de tudo que me era apresentado. Pela primeira vez assumia uma função diferente da regência de turma. Tornei a me afastar para ter mais dois filhos. Minhas lembranças da época misturam trabalhos

⁸ O Instituto Helena Antipoff foi criado em 10 de dezembro de 1959, na Secretaria Geral de Educação do Distrito Federal, com o nome de Instituto de Educação do Excepcional (EEX), visando a assistência social, física, de saúde, econômica e moral, prioritariamente, daqueles que apresentavam deficiência intelectual. Em 1974 recebeu o nome de Instituto Helena Antipoff, após a morte da educadora russa. Em 2008, passou a ser chamado Instituto Municipal Helena Antipoff. Mais informações na publicação SME/Rio, *Instituto Helena Antipoff 25 Anos de História – 1974/1999*, 1999.

incompletos, o cansaço de noites mal dormidas, fraldas de pano que precisavam ser lavadas e o cheiro, enjoado, do Binotal - antibiótico usado nas crises respiratórias. Mas, talvez a pior lembrança seja a do medo. Sendo constantemente informada de questões de aprendizagem envolvidas nos problemas neurológicos, comuns às crianças prematuras, permanecia apreensiva com a diferença apresentada por meus bebês, quando comparados às escalas de desenvolvimento, muito usadas na época e que norteavam a presunção de normalidade e excepcionalidade.

Assim, iniciei meu trabalho na educação especial do município do Rio de Janeiro. Nessa época fui apresentada à professora Maria Therezinha de Carvalho Machado, Assessora de Educação Especial. Uma mulher a quem muitos reverenciavam. Devagar, a conheci um pouco mais. Tinha a idade da minha mãe. Parecia sorridente e afável, ao mesmo tempo que seu olhar, às vezes, refletia mais argúcia do que a ternura frequente. Entretanto, sua posição de autoridade e as muitas atividades que exercia não me fizeram próxima a ela. Sua irmã, Maria Amélia de Carvalho, mais presente, foi meu exemplo para os estudos e uma incentivadora das discussões e do trabalho exigido com minúcias e dedicação. Sua outra irmã, Maria José, uma grande companheira de muitos momentos difíceis e também dos prazerosos.

Durante esse período ouvi muitos elogios a ela. Seu saber acumulado, a habilidade nas relações pessoais e a afetividade com as equipes eram proclamadas como características admiráveis. Sua permanência na liderança da educação especial em diferentes governos parecia significar que era insubstituível. Ouvi, ao mesmo tempo, críticas à nova organização da educação especial que, unificando o Centro de Terapia da Palavra ao Instituto Helena Antipoff, subordinou esses serviços à sua autoridade político-educacional. Sua opção pela teoria comportamental, corpo estrutural do trabalho nas turmas/EE, foi motivo de duras críticas nos anos finais de sua participação na educação especial municipal. As turmas/EE receberam essa designação porque, concebidas como turmas comuns formadas por alunos do fracasso escolar, tinham para seus professores a orientação da educação especial como estratégia de ensino, com características técnicas que otimizavam a aprendizagem da leitura, da escrita e da Matemática. Para mim, época de muitas aquisições profissionais, dúvidas e conflitos. Observava a eficácia do trabalho, ao mesmo tempo que ousava discordar de sua matriz mecanicista. Ouvia muitas histórias sobre o início do grupo e sobre professoras que não estavam mais por lá.

Permaneci no Instituto Helena Antipoff por longos trinta e quatro anos. Muitas vezes me questioneei sobre o presente como constituído de ecos ou vestígios dos fatos do passado. Contando minha trajetória, vou entrando em contato com experiências e percepções que me

pareciam perdidas e que talvez não tenham importância para esse trabalho. Entretanto, Souza (2008) me desperta atenção para a pertinência do meu relato no corpo desse estudo quando afirma que:

O processo de escrita da narrativa, por potencializar no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade a partir de diferentes níveis de atividades e registros. (SOUZA, 2008, p. 91)

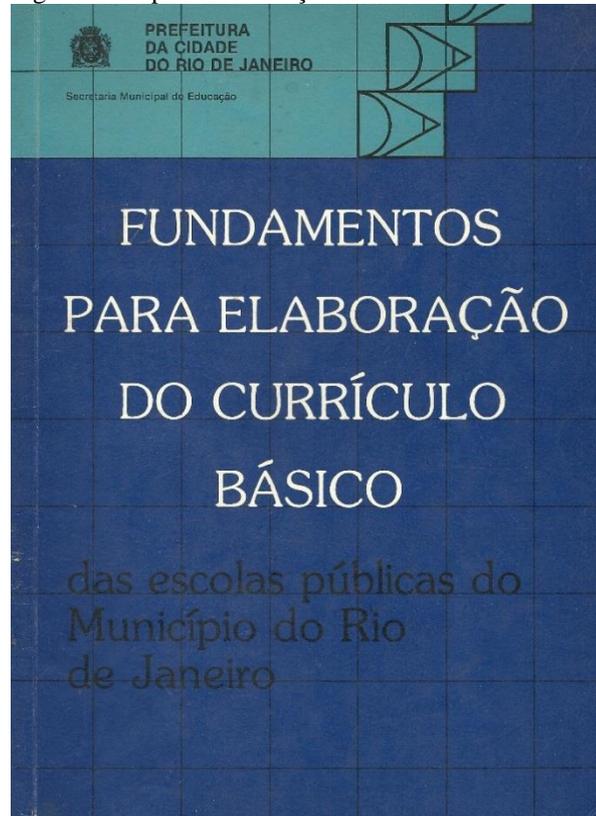
Assim sendo, dou continuidade às minhas lembranças e acrescento que, ao final dos anos 1970, a Assessoria de Planejamento foi extinta e mudei de função. Trabalhei na implantação das turmas/EE, as turmas pretensamente comuns que recebiam a orientação da educação especial. O duplo EE após a barra indicava essa característica. Fiz, como aprendi nos cursos de modernização administrativa, o desenho do sistema de atendimento projetado por fluxogramas que descreviam os instrumentos de acompanhamento, controle e avaliação. Os momentos de tomada de decisão incluíam os retornos a caminhos alternativos visualizados com antecipação. A palavra *feedback* começou a fazer parte de meu vocabulário. Trabalhei, no início dos anos 1980, com o modelo PERT/CPM⁹ que, hoje, não saberia explicar. Posteriormente, quando as turmas/EE foram extintas, assumi a supervisão de escolas especiais para crianças com deficiências severas, na função de professor de apoio técnico especializado (PAT), porque o cargo de supervisor já havia sido criado e não permitia ser exercido por aqueles que, como eu, não haviam sido habilitados pela Faculdade de Pedagogia.

Nessa época, Maria Therezinha de Carvalho Machado não estava mais na educação pública. Já era outra a organização da instituição, que se dividia em subprogramas. Os psicólogos e fonoaudiólogos lutavam por seus enquadramentos na área da saúde. Participei da escrita do “Livro Azul” (Figura 1), como era, simplificada, nomeado por muitos professores, a publicação, de 1991, *Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro* (1991) e, também, de seu antecessor, experimental, a proposta curricular publicada, em 15 de julho de 1988, em suplemento especial do *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro* - o jornalzinho. Logo depois, Therezinha Machado voltou ao Instituto Helena Antipoff (IHA) para dar um curso. A pauta era firmada em Piaget e Emília Ferreiro. Fiz parte da elaboração do *Núcleo Curricular Básico*

⁹ O modelo PERT/CPM é uma ferramenta para acompanhamento e controle de projetos que permite a visualização das ações e dos momentos críticos de decisão, além de outros aspectos vinculados aos procedimentos técnicos de planejamento.

Multieducação (1996). Tantas experiências novas e compartilhadas costumam resultar em muitas lembranças: lembro muito, principalmente, agora que conto minhas memórias.

Figura: 1. Capa da Publicação



Fonte: RIO DE JANEIRO. Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1991, capa.

Nas lembranças dos primeiros anos, ainda aparecem divergências entre as numerosas assistentes da diretora do Instituto Helena Antipoff, professora Marlisa Carvalho de Souza, prima de Therezinha Machado, gerando mudanças na estrutura organizacional, que visaram promover um novo arranjo nas relações de poder. Também lembrança de estudos e das reuniões de professores, quando o retroprojeter era o recurso importante e moderno, substituto, gradual, do álbum seriado. As dinâmicas para motivação inicial, estratégia que não suportava e não via objetivo diferente do entretenimento para aguardar retardatários, terminavam como atividades infantilizadas. Até hoje me pergunto sobre a insistência no uso dessas dinâmicas que, quase nunca, traziam a reflexão do professor para as questões a serem discutidas. Trago memórias sem saudades, mas, junto a elas, a lembrança de muito estudo, trabalho, registros e de estatísticas para ver os resultados. É com satisfação que lembro das

descobertas teóricas, da criação produtiva, da organização de trabalhos que considerava de vanguarda e do companheirismo que era possível desfrutar.

Minhas lembranças também são relacionadas às visitas às escolas. Aprendizagens e grandes encontros com professoras dedicadas, motivadas e determinadas a melhorar os atendimentos. Muitos são os nomes que ficaram. Outros, esqueci com o tempo, permanecendo com as imagens de muitos rostos e algumas expressões que as definiam.

Visitar escola para acompanhar as reuniões de pais trazia muitas satisfações. Havia embates, discordâncias, para chegar a acordos nem sempre cumpridos. Desses, guardo histórias de vida, dificuldades com a cidade na relação com seus filhos que apresentavam deficiências: a mãe que reclamava do ônibus que não parava mais no ponto, sentia como descaso e uma resposta do motorista à primeira vez que embarcou e demorou muito tempo para vencer as escadas e acomodar seu filho; a avó que não tinha mais força para levar, no colo, a adolescente que não andava; as famílias que se separaram porque alguns membros não conseguiram conviver com a nova condição da criança. Não são histórias, talvez fragmentos que me permitem estar, constantemente, com a consciência da dor sofrida pelos que ficam à margem das políticas públicas. A dor daqueles de quem não escutamos as vozes, essas que solicitam o acolhimento de quem precisam. A dor dos que se sentem culpados e fracassados pela vitimização social que os persegue.

Talvez esteja fazendo confusões e minhas memórias estejam falhas, desordenadas e aparentando incoerências. Porém são genéricas, tipificam fatos vividos muitas vezes, por anos a fio, ou situações de muito significado. Não são memórias de fatos, mas de representações das experiências que tive e das muitas histórias ouvidas e compartilhadas. É instigante pensar que:

Quando olha para uma lembrança, você também está preenchendo os vazios com construções do seu cérebro. As construções são muitas vezes o tipo de generalizações [...]. Elas representam o que os acontecimentos *significam*. Representam também o que sentimos em relação a eles. As lembranças são transformadas quando um conjunto de significados e emoções é trocado por outro. O novo conjunto faz você lembrar de uma perspectiva diferente, recordar este detalhe, não aquele, ampliar um episódio e reduzir o volume de outro. (KOTRE, 1997, p. 76)

Minhas lembranças sobre a dor das famílias parecem emergir pelas situações que presencio no momento. As mudanças nas políticas de escolarização das pessoas com deficiência, atualizando minhas memórias, também influenciam na qualidade emocional do que trago.

Contar histórias recolhidas pelas lembranças da vida é, muitas vezes, recurso indispensável para ilustrar que há espaços e tempos que não podem ter seus significados recuperados sem a ajuda da memória dos que nele viveram. Nas memórias encontramos pistas que, investigadas e confrontadas com outros documentos, podem contar novas perspectivas sobre o passado. Camargo (2013) aponta para a força desse caminho quando valoriza:

[...]a possibilidade de reconstruir a história através de suas múltiplas versões; captar a lógica e o resultado da ação através de seu significado expresso na linguagem do ator, ou seja, desvendar o jogo complexo das ideologias com a ajuda dos instrumentos que nos são oferecidos pela própria ideologia. (CAMARGO, 2013, p. 20)

Minhas lembranças são de construção. São percebidas como o esforço de uma geração na mudança de olhar sobre a criança com deficiência e sua integração na escola pública e na sociedade. Serão memórias isoladas? Não. São memórias construídas por muitos e no meio de muitos outros. São memórias construídas nas relações sociais. As minhas fazem parte das memórias de um grupo de especialistas que se constituíram sob a liderança da professora Maria Therezinha de Carvalho Machado. Procuro entender esse fenômeno na perspectiva de que:

[...] para que qualquer um de nós – tenha certeza de uma lembrança, precisamos da corroboração da memória de outras pessoas ou de algum tipo de registro externo. Devemos lembrar também que [...] as recordações podem ser essencialmente verdadeiras, embora detalhes significativos estejam errados. (KOTRE, 1997, p. 48).

Não tenho pretensão de certificar minhas lembranças. Elas irão servir como guias para a continuidade de minha investigação. Vou buscar outras memórias. Aquelas que se transformaram em narrativas gravadas e eternizadas. Vou me valer de vozes pioneiras.

1.2 Vozes que narram histórias de si e de outros

Em 2004, dirigindo o Instituto Helena Antipoff, fiquei sabendo da possibilidade da construção, através de depoimentos, de uma forma de fazer História. Fui apresentada à História Oral. Sem receio de errar, ao mesmo tempo que ignorando o tema, convidei a professora Elisa de Fátima Magalhães para iniciar um trabalho de depoimentos com antigos profissionais da educação especial. Para tal, solicitamos a orientação da professora Lia Faria,

do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ.

Elisa se preparou teoricamente e iniciou um banco de depoimentos que, hoje, fazem parte do acervo do Centro de Memória do Instituto Municipal Helena Antipoff. Este não foi oficializado por procedimentos administrativos. Foi criado, informalmente, ao final de 2008, em uma pequena sala para que permitisse pesquisas futuras. As entrevistas não foram tratadas do modo descrito pelos manuais de história oral. Talvez tenha faltado tempo e braços. Faltava, também, financiamento para a aquisição de equipamentos adequados e materiais de consumo. As gravações de áudio foram, apenas, transcritas por um professor cego, com o auxílio do DOS VOX¹⁰, e guardadas. Há incorreções em alguns dados que evidenciam, inclusive, a dificuldade do transcritor com o áudio e com o conhecimento anterior sobre o assunto.

Ao deixar a educação especial, em 2009, recebi um *compact disc* e a brochura, um grande rascunho impresso e encadernado, de modo artesanal, pelo Centro de Transcrição a Braille do Instituto Helena Antipoff, contendo as transcrições. Fazem parte do volume o roteiro que orientou os depoimentos, o critério de seleção dos entrevistados e as etapas que se seguiriam. No roteiro, é insinuada, sem que fique clara, a orientação encontrada em Alberti (2013) sobre:

Numa situação de entrevista privilegia-se, é claro, a biografia e a memória do entrevistado; mas, diversamente da autobiografia, a presença e o papel do(s) entrevistador(es) acrescentam-lhe outra(s) biografia(s) memória(s). Assim, as duas partes (entrevistado e entrevistadores) constroem, num momento sincrônico de suas vidas, uma abordagem sobre o passado, condicionada pela relação de entrevista, que se estabelece em função das peculiaridades de cada uma delas. (ALBERTI, 2013, p. 31)

Em todas aparece, mais ou menos intensamente, a relação da educação especial com Therezinha Machado, os procedimentos de ensino, as inovações promovidas ou apoiadas por ela. São depoimentos de professoras que trabalharam, na segunda metade do século XX, nas escolas públicas, como regentes, como formadoras de outros professores, como organizadoras da educação de crianças e jovens qualificados como excepcionais — por apresentarem algum tipo de deficiência como resultado das avaliações feitas por meio dos conhecimentos científicos legitimados na cultura vigente à época. São vinte depoimentos de profissionais que

¹⁰ DOS VOX – desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é um sistema de computador para acesso de deficientes visuais a microcomputadores. Suas novas versões são acessíveis a pessoas com outros impedimentos para uso dos micros comuns.

integraram o trabalho. Alguns desde seu início, outros foram sendo arregimentados mais tarde.

Reconheço como importante investigar esses depoimentos pela possibilidade de olhar o que nos contam sobre esse passado que, sendo delas, é também tão nosso e que, talvez, fundamente as identidades que foram sendo assumidas, por cada uma delas, durante a inserção no grupo e por outras gerações que as sucederam. As que foram sendo agregadas adentravam um grupo com uma história de participação social cotidiana. Histórias de trabalho e relações sociais que, modificando-se pelas novas presenças e por algumas desistências, fortaleciam a equipe, permitindo a constituição de identidade. A linguagem do grupo de especialistas foi sendo constituída, introduzindo em seus estudos novos conhecimentos que se transformavam em diferentes ferramentas do pensamento e do trabalho, transformavam as ações e a si mesmas. Seus profissionais, portanto, foram sendo forjados pelas novas experiências e, na socialização com os demais, constituindo-se como um grupo com identidade própria – as especialistas –, professoras que se narram como diferenciadas. Com eles, será inevitável deixar um pouco mais expostos os alicerces das discussões atuais sobre essa área da educação. É como o tempo que passa deixando marcas e cicatrizes que nos fazem outros, amalgamados com muitos outros que se foram acumulando em nós nessa passagem. Afinal,

As guardiãs de baús de lembranças assumem o papel ancestral que em tempos remotos pertenceu às sacerdotisas: o de serem mulheres-memória. Cumpre-se, em cada palavra por elas pronunciada, a função iniciática de revelar a unidade e a diversidade de temporalidades distintas. Ao desafiar Chronos e romper o silêncio, essas vozes doces e poderosas têm o dom de fazer nosso o seu tempo vivido. (NEVES, 2002, p. 6-7)

São memórias, portanto, sujeitas a erros, a trocas, a emoções. São memórias de antigas professoras, as pioneiras da educação especial pública carioca. Mas, mesmo assim, a importância dessa contribuição para a história “decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 2013, p. 31).

Como teria sido a entrevista com Therezinha Machado? O que seria valorizado ou esquecido por ela em um depoimento autobiográfico, como os realizados com suas companheiras de início de jornada? O que eternizaria em suas lembranças? Como as demais, imagino sua satisfação em contar as façanhas do grupo – quase uma família –, com o entusiasmo do pertencimento, das descobertas que fizeram e que permitiram mudanças

radicais nas trajetórias dessas mulheres que, em suas lembranças, acentuam “as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza, de comunidade afetiva.” (POLLAK, 1989, p. 3).

Assim como Pollak (1989), entendo “que mesmo no nível individual o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida” (POLLAK, 1989, p.14). As lembranças narradas não são iguais entre as depoentes que analisei. São individuais. São lembranças caras para cada uma delas. Lembranças de suas próprias ações e realizações em um coletivo, que lhes confere identidade. Coletivo que é enaltecido e exalta a figura da educadora, como lembra uma professora de alunos cegos, que expressa a aproximação entre as relações pessoais existentes no grupo e o desenvolvimento do trabalho afirmando que “o grupo era muito forte [...] estou falando da velhíssima guarda. Therezinha Machado era também. Ela era light, não era estressada [...]” (Celina Campos, 2008).

Essas narrativas me servem de fonte para investigar a trajetória de Maria Therezinha de Carvalho Machado e, por ela, a educação especial nas escolas públicas da cidade, no período que se estende de 1961 a 1983. O recorte temporal corresponde à organização da educação especial nas escolas públicas do, então, estado da Guanabara. É o momento em que Therezinha Machado ingressa como profissional responsável pela área de atendimento ao aluno com deficiência intelectual (DI), naquela época, identificado como deficiente mental (DM), até sua saída da educação especial pública. Não usei todos os depoimentos, selecionei alguns para esse estudo. Usei, como critérios de seleção, o período de participação das narradoras na equipe de educação especial e categorias levantadas na análise: constituição da educação especial; fundamentação teórica e metodológica utilizadas para a formação de especialistas da área e interfaces com outras esferas do sistema educacional.

A decisão de escrever usando a história oral se deve à riqueza dos temas que aparecem nos depoimentos iniciais e que me possibilitam observar, mais de perto, com minúcias e detalhes, o passado recente da rede pública da cidade. Desta maneira, recorri a outras entrevistas, além das pioneiras.

As narrativas, para melhor compreensão, foram organizadas em três blocos diferentes. Do primeiro, fazem parte as entrevistas autobiográficas gravadas pelo Instituto Municipal Helena Antipoff, de 2005 a 2008. O segundo bloco é composto por narrativas de duas antigas Secretárias de Educação da cidade e publicadas pelo Centro de Referência da Educação Pública como parte do projeto de história oral “Memórias da Educação Pública”. No terceiro

bloco são apresentados os depoimentos de professores que trabalharam com Therezinha Machado, após sua saída da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

Formam o primeiro conjunto depoimentos de onze professoras. Todas, aqui, tratadas como pioneiras porque fizeram parte, como regentes de turma ou na qualidade de coordenadoras ou supervisoras, da implantação dos atendimentos, das diretrizes, da expansão e solidificação da educação especial pública carioca. Apenas duas depoentes não estavam aposentadas no momento da entrevista. Marila Brandão Werneck era assessora do Departamento Geral de Educação, em 2006, quando da realização de seu depoimento. Noêmia Cardoso Trompieri, depois de ter participado em diversas funções, mantinha-se no trabalho para auxiliar a direção, com seus posicionamentos e experiência, na estruturação do trabalho com a deficiência intelectual. Além de seu depoimento, sua participação ativa na instituição contribuiu para que as entrevistas fossem realizadas. As demais entrevistadas haviam se afastado do trabalho em períodos diferentes. Todas aposentadas do serviço público municipal.

Atenta, leio depoimentos coletados por outros sem a oportunidade de ouvi-los ou de perceber, nas transcrições, as reações, entonações, os olhares difusos ou sinais corporais e vozes que, imagino, podem ter passado a sussurros pela vergonha daquilo que estava sendo exposto. Expressões, algumas, talvez indecifráveis, dos momentos que foram contados fatos ou impressões na esperança de traduzir o orgulho do trabalho feito. Nada vi ou ouvi. Li escrituras que, apenas, esporadicamente registraram risos, ou outras pistas a serem interrogadas.

O projeto estava em andamento quando fui desligada da educação especial, em 2009. Foi interrompido sem que as narradoras recebessem as transcrições para corrigi-las ou acrescentar algo que considerassem importante. Assim, há erros que não puderam ser corrigidos pelo entrevistado. Alguns, no cruzamento com outras fontes, foram identificados. Acredito que outros poderão ser encontrados. Acredito também que muitas coisas teriam sido acrescentadas para melhor exprimirem o que gostariam de deixar como legado e como imagem pública. Construindo suas biografias orais, construíram a memória da instituição.

Deixo claro, portanto, que utilizei, no primeiro bloco de entrevistas, um acervo já constituído. As entrevistas são autobiográficas, mas, nelas, busco uma terceira pessoa, procuro compreender Therezinha Machado naquilo que as narradoras apresentam do grupo liderado por ela.

Na aproximação que vou construindo com Maria Therezinha levanto questões sobre como teria sido sua entrevista, tomando por base os registros das narrativas arquivadas. Falaria com afeto de suas colaboradoras e das chefias com que conviveu? Faria comentários

sobre articulações políticas, esse aspecto esquecido nos depoimentos do acervo? Também se lembraria do tempo pretérito com as marcas da vida familiar? O que contaria sobre a cidade em que nasceu, viveu e participou da transformação? Tenho clareza de que esta, como narradora, não fugiria da sua própria história como lembra Ecléa Bosi (2001):

Todas as histórias contadas pelo narrador inscrevem-se dentro da sua história, a de seu nascimento, vida e morte. E a morte sela suas histórias com o selo do perdurável. As histórias dos lábios que já não podem recontá-las tornam-se exemplares. E, como reza a fábula, se não estão ainda mortos, é porque vivem ainda hoje. (BOSI, 2001, p. 89)

Em cada uma das narrativas analisadas encontro uma história de vida com marcos definidos em situações inaugurais de suas trajetórias. São as formaturas, a primeira turma, o nascimento de filhos, dentre outros momentos importantes, mas, junto a eles, descubro a história coletiva, sua constituição, os reflexos possíveis na vida de cada uma, fazendo pensar sobre a importância do grupo como “suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso seu passado” (BOSI, 2001, p. 414). Esse foi um grupo de longa duração. Alguns saíram, outros foram admitidos e o grupo se considerava o mesmo. O grupo da educação especial, o grupo de Therezinha Machado.

O quadro a seguir, referente ao primeiro bloco de entrevistas, relaciona cada uma das professoras entrevistadas apontando o ano de sua formatura, a escola de formação, o ano em que passou a se dedicar à educação especial e a área de deficiência com a qual é identificada. As duas últimas colunas registram a data e o profissional responsável pela entrevista.

Quadro 1: Relação de professoras entrevistadas pelo Instituto Helena Antipoff

Nome	Ano Formatura	Escola	Início /EE	Área de Deficiência	Data Entrevista	Entrevistador
Maria Amélia de Carvalho	1951	Instituto de Educação	1962	Deficiência Intelectual	08/06/2005	Leila Blanco
Maria Helena de Noronha	1952	Instituto de Educação	1961	Deficiência Auditiva	23/03/2007	Elisa Magalhães
Marcia Lippincott Ferreira da Costa	1960	Instituto de Educação	1962	Deficiência Intelectual	19/09/2006 23/10/2006	Elisa Magalhães
Celina Bittencour de Mendonça Campos	1966	Instituto de Educação	1968	Deficiência Visual	01/09/2008	Elisa Magalhães
Marila Brandão Werneck	1961	Instituto de Educação	s/data	Deficiência Auditiva	02/07/2006	Elisa Magalhães
Aída Cupello Pugliese	1961	Instituto de Educação	1963	Deficiência Intelectual	06/03/2007	Elisa Magalhães
Victória Régia Machado Ferreira	1960	Instituto de Educação	s/data	Deficiência Física	25/04/2007	Elisa Magalhães
Eleonora Altieri Monteiro	1967	EN Julia Kubitschek	1969	Deficiência Física	26/11/2008	Elisa Magalhães

Marlene Concetta de Oliveira Almeida	1955	Instituto de Educação	1957	Deficiência Intelectual	09/10/2008	Elisa Magalhães Noêmia Trompieri
Olímpia Saldanha Marinho de Araújo	1959	EM Carmela Dutra	s/data	Deficiência Auditiva	15/03/2007	Elisa Magalhães
Noêmia Cardoso Tompieri	1958	Instituto de Educação	s/data	Deficiência Intelectual	04/08/2006 22/08/2005 20/09/2005 10/10/2005	Elisa Magalhães Professores de CE
Sonia Ribeiro	1964	Instituto de Educação	1965	Deficiência Auditiva	11/06/2008	Elisa Magalhães

Fonte: Coletânea de entrevistas. Acervo Pessoal, cópia do existente no Instituto Municipal Helena Antipoff

As narradoras, chamadas aqui de pioneiras, contando suas trajetórias de vida, permitem ir construindo o cenário e a história que comecei a narrar. Considero importante falar um pouco sobre cada uma delas para que seja possível identificar seus lugares de narradoras, o ponto de onde avistaram o que contam e, um pouco, de suas inserções na vida social por intermédio de suas atividades cotidianas.

Maria Amélia de Carvalho, a única, neste bloco, que teve o depoimento mediado por mim. Por seu protagonismo na área e a importância de seu papel para aquelas que, como eu, conviveram com suas orientações, teve sua entrevista gravada em vídeo tape pela Multirio¹¹. Maria Amélia, irmã de Therezinha, é professora formada pelo Instituto de Educação em 1951. Em 1962, após anos de trabalho com alunos de séries mais adiantadas, atendeu ao chamado de sua irmã e foi trabalhar com classe especial de alunos com deficiência mental, na escola em que estudou, no Alto da Boa Vista, Escola Municipal Menezes Vieira. No ano seguinte, assumiu um projeto experimental, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE/Rio), com alunos oriundos das classes especiais e que apresentavam distúrbios de comportamento. Substituiu Maria Therezinha na coordenação dos centros de estudos da Seção de Educação Especial. Dedicou-se à investigação da aprendizagem da criança com deficiência intelectual e à alfabetização. Trabalhou no Instituto de Educação do Excepcional e na Assessoria de Educação Especial.¹² Uma das autoras da cartilha *Gente Sabida*¹³, também foi coautora do livro *Exercícios Gráficos para o Treinamento da Percepção Visual*¹⁴.

¹¹ Empresa Municipal de Mídia da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Mais informações no site: <http://www.multirio.rj.gov.br/>.

¹² Os dados apresentados foram extraídos da entrevista concedida ao Instituto Municipal Helena Antipoff, em 8 de julho de 2005.

¹³ CARVALHO, M. A.; SANTOS, M. A. S.; COSTA, M. L. *Gente Sabida*. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica, 1976.

¹⁴ CARVALHO, M. A.; ALMEIDA, M. C. O.; MACHADO, M. T. C. *Exercícios Gráficos para o Treinamento da Percepção Visual*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

Maria Helena de Noronha¹⁵ fez parte do grupo que organizou a educação especial no estado da Guanabara em 1961, por convite de Edy Pinheiro Alves, assim como Therezinha Machado, sua prima. Foi responsável pela implantação do trabalho com alunos surdos. Formada em 1952, pelo Instituto de Educação, assumiu a implantação do atendimento quando voltava ao Rio, após afastamento para acompanhar o marido, militar, transferido para a implantação do Colégio Militar de Belo Horizonte. Foi professora da Escola Normal Heitor Lyra desligando-se da educação especial. Publicou, com Maria Helena Rodrigues, o livro *O Deficiente da Audição e a Educação Especial*¹⁶.

Marcia Lippincott Ferreira da Costa, formada, em 1960, pelo Instituto de Educação, iniciou sua carreira de magistério como professora de Classe Especial e, mais tarde, pelo trabalho de alfabetização que realizava, serviu de modelo para outras professoras com seus trabalhos multiplicados por meio de cópias mimeografadas. É autora, com Maria Amélia de Carvalho e Maira Andrade Seigneur dos Santos, da cartilha *Gente Sabida*. Foi supervisora regional, orientando professores de classes especiais. Coordenou a equipe de supervisão de classes especiais de alunos educáveis com deficiência mental leve (DM), assim considerados pela classificação da época. Prosseguiu coordenando a implantação das turmas/EE em toda a rede pública municipal de escolas. Após a saída de Therezinha Machado da educação especial, coordenou o subprograma de Escolas e Classes Especiais, que incluía as Classes Hospitalares.

Celina Bittencour de Mendonça Campos, formada pelo Instituto de Educação em 1967, foi professora itinerante de alunos cegos e de baixa visão. Seu trabalho de professora itinerante com meninas internas na instituição Sodalício da Sacra Família resultou na primeira sala de recursos para deficientes visuais, na Escola Municipal Euclides de Figueiredo. Complementou seus estudos sobre a deficiência visual na Inglaterra. Trabalhou com Orientação e Mobilidade no Instituto Municipal de Medicina e Reabilitação Oscar Clark. Por duas vezes, coordenou a área específica de atendimento às crianças com deficiência visual. Sua formação em Artes possibilitou seu ingresso como professora do Colégio de Aplicação da UERJ¹⁷.

¹⁵ A apresentação de Maria Helena de Noronha está baseada na entrevista concedida ao IHA, em 23 de março de 2007.

¹⁶ NORONHA, M. H.; RODRIGUES, M.H. *O Deficiente da Audição e a Educação Especial*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1973.

¹⁷ Informações coletadas em entrevista dada ao IHA no dia 1º de setembro de 2008.

Marila Brandão Werneck fez parte do primeiro grupo de “supervisoras¹⁸”, arregimentadas por Maria Helena de Noronha no primeiro curso de formação de professores especializados na área da surdez. Coordenou a área, com a saída de Maria Helena, e, em 1975, passou a assistente da diretora do Instituto Helena Antipoff, função que exerceu até o ano 2000. Em 2001, assumiu o cargo de assessora do Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação (SME)¹⁹.

Aída Cupello Pugliese iniciou o trabalho com classes especiais. Formada na mesma turma de Marila, em 1961, pelo Instituto de Educação, trabalhou, algum tempo, com triagem e avaliação de alunos para a educação especial. Mais tarde, dedicou-se às turmas de crianças com dificuldades de aprendizagem, posteriormente nomeadas como Classes de Adaptação (CAD). Foi assistente de direção do Instituto Helena Antipoff até a saída de Therezinha Machado. Aída, além do serviço público, trabalhou na iniciativa privada dirigindo a escola do Desenvolvimento da Personalidade Sócio Infantil – DEPSI–, objetivando integrar alunos com deficiência²⁰.

Victória Régia Machado Ferreira iniciou seu trabalho na educação especial como professora da Classe Hospitalar do Hospital Barata Ribeiro, por volta de 1964. Foi do primeiro grupo de professoras da Classe Hospitalar do Hospital São Zacarias e passou a coordenadora da área de deficiência física (DF), a convite de Therezinha Machado, em 1968. Foi assistente da diretora do Instituto Helena Antipoff de 1975 até 1983. Saiu da educação especial para coordenar o Distrito de Educação e Cultura (DEC) da Ilha do Governador. Posteriormente, trabalhou em outras chefias e funções na prefeitura²¹. Formou-se em Filosofia.

Eleonora Altieri Monteiro²², formada pela Escola Normal Júlia Kubitschek, iniciou na educação especial participando de uma experiência inovadora. Trabalhou na Classe Hospitalar do Hospital São Francisco de Assis, no Núcleo de Psicomotricidade, em 1969. Foi supervisora da área de deficiência física e, posteriormente, coordenadora. Recebeu uma bolsa

¹⁸ A exigência de formação específica, como habilitação, no curso de pedagogia, só foi exigida com o advento da Lei Federal 5692/71. Até então, o tremo era usado para o profissional vinculado ao acompanhamento dos professores de turma, à formação pela experiência compartilhada e outras atividades voltadas ao desenvolvimento das propostas pedagógicas.

¹⁹ Informações recolhidas na entrevista realizada no IHA, em 2 de julho de 2006.

²⁰ Dados coletados em entrevista realizada no IHA, em 6 de março de 2007.

²¹ Informações dadas pela entrevistada, em 25 de abril de 2007.

²² A entrevista que possibilitou o conhecimento desses dados foi realizada no IHA, em 26 de novembro de 2008.

para complementação de estudos de Psicomotricidade na França. Como especialista em Psicomotricidade, trabalhou no Instituto Municipal de Medicina e Reabilitação Oscar Clark. É uma das fundadoras, segundo seu depoimento, da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, hoje Associação Brasileira de Psicomotricidade, e tradutora do livro *A Prática Psicomotora: reeducação e terapia*²³.

Marlene Concetta de Oliveira Almeida, formada pelo Instituto de Educação, em 1955, atuou na área da deficiência intelectual. Após alguns anos como regente de classe especial, foi trabalhar como supervisora do Distrito de Educação e Cultura. Nessa função, continuou os cursos que vinha fazendo, desde 1961, na Seção de Educação Especial. Em 1965, foi chefiar o setor de Pedagogia do Instituto de Educação dos Excepcionais, hoje Instituto Municipal Helena Antipoff, sob a direção de Edy Pinheiro Alves, designada como diretora para dar início às funções previstas na criação da instituição, em 1959. Marlene Concetta divide a autoria do livro *Ensinando Crianças Excepcionais*²⁴ com Therezinha Machado e, com ela e Maria Amélia de Carvalho, *Exercícios Gráficos para o Treinamento da Percepção Visual*. Foi referência para as companheiras no que dizia respeito ao ensino da Matemática e, como resultado, publicou o livro²⁵ *Matemática nas Classes Especiais*²⁶.

Olímpia Saldanha Marinho de Araújo, especialista da área da surdez, ingressou na educação especial, junto com Marila Brandão Werneck, para formar o primeiro grupo de supervisores das classes especiais para deficientes da audiocomunicação (DA). Iniciou no magistério em 1960. É a única, dentre as entrevistadas selecionadas, formada pela Escola Normal Carmela Dutra. Depois de ter sido coordenadora da área, aposentou-se com a saída de Therezinha Machado. Foi colega de Therezinha Machado na Faculdade de Pedagogia da Sociedade Universitária Augusto Motta (SUAM)²⁷.

Noêmia Cardoso Tompieri²⁸ formou-se pelo Instituto de Educação em 1958. Sua primeira experiência em educação especial foi em classe especial com um aluno, inclusive, mais velho do que ela. A experiência não foi boa, segundo sua avaliação, porque não teve

²³ AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I. & EMPINET, J. L. *A prática psicomotora – reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

²⁴ MACHADO, M. T. C.; ALMEIDA, M. C. O. *Ensinando Crianças Excepcionais*. Rio de Janeiro: J. Olympio Editora, 3ª Edição, 1971.

²⁵ ALMEIDA, M. C. O. *Matemática para Classes Especiais*. Rio de Janeiro: Eunome, 1967.

²⁶ Dados coletados por meio de entrevista ao IHA, em 9 de outubro de 2008.

²⁷ O depoimento da professora foi realizado em 15 de março de 2007.

²⁸ Dados reunidos na entrevista concedida ao IHA em 4 de agosto de 2006.

supervisão que a ajudasse. Depois da gravidez do segundo filho, a nova experiência com classe especial foi positiva porque, além da supervisão que recebia, fez um curso de formação obrigatório. Therezinha Machado a visitou nessa turma e a convidou para exercer a função de supervisora no ano seguinte. Fez o curso de orientadores de classes especiais. Noêmia participou da equipe de supervisores de atendimento ao aluno com deficiência mental leve, no IHA, da implantação das turmas/EE, da coordenação dos professores de apoio técnico responsáveis pelo trabalho de educação especial regionalizado, dentre outras funções. Sua pesquisa sobre alfabetização de alunos com deficiência intelectual por meio da informática e a participação na construção do acervo de memórias do IHA fazem parte de seus últimos trabalhos antes da aposentadoria. Noêmia é uma das autoras do livro *Educação Especial: memórias e narrativas docentes*²⁹.

Sonia Ribeiro³⁰ escolheu trabalhar com educação especial desde seu primeiro dia de magistério. Iniciou com uma classe especial. Seu interesse pelas questões relativas à surdez a levaram ao curso de fonoaudiologia. Acreditando que a oralidade, como princípio para a educação de surdos, não era uma opção que beneficiava a todos, implantou o primeiro projeto bilíngue nas escolas públicas cariocas, com orientação da professora Eulália Fernandes, do PROPED/UERJ.

Essas narradoras participaram da constituição da educação especial carioca. Foram próximas à Therezinha Machado, não só pela hierarquia administrativa a que estavam vinculadas, mas, sobretudo, pelo trabalho conjunto no cotidiano dessa modalidade educacional. Ler suas biografias é um mergulho profundo na cultura escolar. Falam da sala de aula, das artimanhas pedagógicas que foram inventando, dos prazeres vividos no grupo, mesmo quando erravam o caminho e custavam a encontrar as escolas que procuravam. Não contam tristezas e narram poucas decepções. Construíram memórias de fortaleza, de grupo aguerrido e firmemente aliado. Não deixam entrever fissuras e desentendimentos. Contam a história de uma “missão” que receberam e resolveram aceitar. Se contam e recontam com afetividade. Seus cotidianos permitirão, creio eu, muitas outras pesquisas.

O segundo bloco é composto pelas entrevistas de duas antigas secretárias: Terezinha Saraiva e Lucy Vereza. A professora Maria Terezinha Tourinho Saraiva foi secretária de educação do estado da Guanabara de 1964 a 1965 e secretária municipal de educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1975 e 1979. A Professora Lucy

²⁹ SILVA, D. N. H (org.). *Educação Especial: memórias e narrativas docentes*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2005.

³⁰ Informações coletadas em 11 de junho de 2008.

Serrano Ribeiro Vereza esteve à frente da Secretária Municipal de Educação na gestão dos prefeitos Israel Klabin e Julio Coutinho, que terminou o mandato iniciado pelo primeiro. As entrevistas fazem parte de *Memórias da Educação Pública, volume I*, publicada, em 2007, pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. São narrativas autobiográficas que permitem encontrar não só suas participações na cena educacional da cidade, mas também memórias da educação nacional recente e alusões à Therezinha Machado e à educação especial da cidade. Os olhares das secretárias apresentam a educação especial por outro ângulo, o ângulo da chefia que determina as políticas a serem adotadas. Legitimam, ainda, os subordinados que irão executá-las. São memórias construídas para deixar rastros da competência dos governos que participaram. Seus cotidianos não podem ser confundidos com os das pessoas simples. Seus núcleos de pertencimento trazem nomes conhecidos nacionalmente pelos cargos que assumiram. Suas entrevistas são ricas no que permitem vislumbrar da inserção da educação nas preocupações dos governantes. As secretárias estão relacionadas no quadro apresentado a seguir.

Quadro 2: Relação de Secretárias de Educação

Nome	Formada em	Escola	Secretária de Educação	Unidade Federada	Data da Entrevista
Maria Terezinha Tourinho Saraiva	1943	Instituto de Educação	1965 1975 a 1979	Est. Guanabara Mun. Rio de Janeiro	25/11/2005
Lucy Serrano Ribeiro Vereza	Não informado	Instituto de Educação	1979 a 1983	Município do Rio de Janeiro	12/01/2006

Fonte: Rio de Janeiro, Memórias da Educação Pública: depoimento de Secretários de Educação. v. 1, 2007.

A professora Maria Terezinha Tourinho Saraiva foi aluna do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, onde se formou em 1943. A convite de Carlos Lacerda, governador do estado da Guanabara, integrou a equipe da Secretaria de Educação. Foi chefe do 20º Distrito Educacional, diretora da Divisão de Educação e Cultura da XVI Região Administrativa, diretora de Departamento e Secretária de Educação, na administração de Lacerda. Aposentou-se ao final por sugestão do governador. Posteriormente, trabalhou no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Trabalhou no grupo que preparou a fusão dos estados da Guanabara e Rio de Janeiro. Foi conselheira do Conselho Federal de Educação e, em 1975, Secretária Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, lugar que manteve até 1979. Presidiu a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e dirigiu alguns programas no Serviço Social da Indústria

(SESI). Criou, segundo comenta, o programa “Salto para o Futuro”, na TVE. Após essas experiências, assumiu a função de assessora da Fundação CESGRANRIO. Trabalhou de forma próxima à Therezinha Machado quando foi Secretária Municipal de Educação³¹.

Lucy Serrano Ribeiro Vereza³² foi Secretária Municipal de Educação de 1979 a 1983. Formou-se no Instituto de Educação e, posteriormente, fez Pedagogia na PUC e Direito na Universidade Estácio de Sá. Foi colunista do jornal *O Globo*, professora de Prática de Ensino no Instituto de Educação, chefe de gabinete de Luiz Gonzaga da Gama Filho, secretário de educação do estado da Guanabara, no governo de Francisco Negrão de Lima. Foi conselheira do Conselho Estadual de Educação e vice-presidente da Pró-Matre. Dedicou-se, posteriormente, ao magistério superior, como professora de Direito da Universidade Cândido Mendes. Na gestão da professora Lucy Vereza, Therezinha Machado implantou as “comuns” atendidas pela educação especial (turmas/EE).

A utilização das entrevistas componentes desse bloco se deve a uma segunda perspectiva de olhar e narrar a educação especial e Therezinha Machado. A posição política e administrativa vivida por cada uma das depoentes permite que suas memórias incluam o olhar do “outro”, a visão que, sendo externa à educação especial, a inclui no cenário educacional da época.

Um terceiro bloco, composto de quatro entrevistas, foi preparado para completar minhas interrogações sobre a trajetória de Therezinha Machado após sua aposentadoria no serviço público. Esse bloco, mesmo apresentando um tom próximo ao confessional, foi dirigido especificamente para a relação de trabalho entre as entrevistadas e Therezinha Machado. Fazem parte desse bloco as narrativas da professora Anna Helena Mussatché, que trabalhou com Therezinha Machado na APAE/Rio. Realizada em sua residência, a entrevista não foi gravada. Ilza Maria Ferreira Pinto Autran, antiga coordenadora da Habilitação em Educação Especial da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio –, também deu seu depoimento em sua residência. Maria Aparecida Mamede Neves, professora emérita, e Maria Luiza Gomes Teixeira, ambas professoras da PUC/Rio, colaboraram com entrevistas gravadas em áudio, por equipamento digital simples, em seus espaços de trabalho na universidade.

³¹ *Memórias da Educação Pública: Depoimentos de Secretários de Educação – V.I / 2007*. Rio de Janeiro, SME: Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro, 2007.

³² *Ibidem*

Quadro 3: Relação de Professoras que trabalharam com Therezinha Machado após 1983.

Nome	Formação	Escola	Profissão	Instituição
Anna Helena Mussatché	n/ informado	Instituto de Educação	Psicóloga	UERJ
Maria Aparecida Mamede Neves	n/ informado	Instituto de Educação	Psicóloga	PUC-Rio
Maria Luiza Gomes Teixeira	n/informado	Não fez	Pedagoga/Psicóloga	PUC-Rio
Ilza Maria Ferreira Pinto Autran	1964	Instituto de Educação	Psicóloga	PUC-Rio

Fonte: acervo pessoal

Anna Helena Moussatché foi professora primária formada pelo Instituto de Educação. Fez faculdade de Psicologia na Universidade Santa Úrsula. Com a fusão dos estados da Guanabara e Rio, fez parte da equipe de Avaliação, Triagem e Orientação da educação especial do estado do Rio de Janeiro. Aproximou-se de Therezinha Machado após sua saída do serviço público municipal. Trabalharam juntas, em pesquisa, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE/Rio). Anna Helena foi professora do Instituto de Psicologia da UERJ e criou o Programa de Alfabetização, Documentação e Informação – PROALFA – na UERJ³³.

Maria Aparecida Mamede Neves³⁴ foi professora primária e da Escola Normal Júlia Kubitschek. Fez curso no Instituto de Educação do Excepcional e cursos nos Estados Unidos sobre Problemas de Aprendizagem. Foi professora do Mestrado em Educação da UERJ. Na PUC/Rio, ingressou como professora do Departamento de Educação. Fundou o Centro de Estudos Psicopedagógicos do Rio de Janeiro – CEPERJ – e o Núcleo de Orientação e Atenção Psicopedagógica (NOAP). Trabalhou com Therezinha Machado em pesquisas no NOAP. Dentre outras publicações, é organizadora do livro *O Fracasso Escolar e a Busca de Soluções Alternativas: a experiência do NOAP*³⁵, com a colaboração de Therezinha Machado e outras profissionais do núcleo.

Maria Luiza Gomes Teixeira foi aluna da PUC/Rio em Pedagogia e, mais tarde, em Psicologia. Professora do Departamento de Educação da PUC/Rio, foi cofundadora do NOAP e do CEPERJ. Trabalhou com Therezinha Machado nos grupos de atendimento sendo,

³³ Dados coletados na entrevista feita, em sua residência, em 20 de fevereiro de 2014.

³⁴ Informações coletadas em entrevista realizada na PUC/Rio, em 16 de março de 2014.

³⁵ Publicado pela Editora Vozes, em 1993.

inclusive, observadora de sua atuação, como preconiza a metodologia usada para o trabalho com base na psicopedagogia, adotada na unidade³⁶.

Ilza Maria Ferreira Pinto Autran³⁷ foi professora primária, formada pelo Instituto de Educação, em 1964. Em 1968, como estudante de Psicologia, foi trabalhar no Instituto de Educação do Excepcional. Em 1969, foi para a Universidade de Illinois onde terminou a Graduação e cursou o Mestrado em Educação Especial. Voltou ao Brasil, em 1972, e trabalhou na Graduação, no curso de Psicologia da Universidade Santa Úrsula. Em 1973 iniciou seu trabalho na PUC/Rio. Coordenou a Habilitação em Educação Especial,

promovendo vários cursos e seminários em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Foi professora da Universidade Gama Filho. Sua parceria com Therezinha Machado teve início na Seção de Educação Especial do estado da Guanabara e permaneceu no município do Rio de Janeiro por meio de diferentes projetos. A parceria tornou-se mais estreita com a contratação de Therezinha Machado pela PUC-Rio, em 1985.

Foi solicitada uma entrevista ao professor José Carmelo de Carvalho, professor emérito da PUC-Rio. Entretanto, por questões pessoais, ele preferiu redigir um depoimento e encaminhar por correspondência eletrônica.

Algumas vezes, recorri à Maria Amélia, uma das pioneiras e irmã de Maria Therezinha, para solucionar dúvidas e solicitar recursos que se tornariam documentos para confronto e complementação das narrativas. Também recorri à professora Sarah Couto Cesar, primeira presidente do CENESP.

1.3 Narrativas e questões: a simbiose

Lendo as narrativas, vou compondo um quadro sobre a educação carioca e, em seu interior, a educação das crianças com necessidades educacionais especiais da época. É possível refletir sobre as bases teóricas e metodológicas com que trabalhavam, os recursos de ensino que desenvolviam, como se configuravam os espaços e as alterações que foram feitas, ao longo dos anos, no que diz respeito ao alunado.

³⁶ Informações fornecidas na entrevista realizada na PUC-Rio, em 4 de abril de 2014.

³⁷ Dados coletados na entrevista feita, em sua residência, no dia 13 de fevereiro de 2014.

Tenho aprendido sobre a importância dos “lugares de memória³⁸” como arquivos, cadernos, agendas e correspondências, dentre tantos materiais escritos e esquecidos, além dos depoimentos orais sobre o vivido, que nos permitem entrar em contato com o que desabrocha na lembrança do outro quando provocado. O passado não pode ser refeito, mas podemos nos aproximar dele, pé ante pé, interpretando suas texturas, seus ditos, não ditos e interditos, seus motivos, suas privações, as emoções que deixaram e suas relações com outros espaços e tempos. Retornar aos lugares de memória... “têm como razão de ser fundamental, parar o tempo, bloquear o trabalho do esquecimento, imortalizar a morte, materializar o imaterial, fechar o máximo de sentido no mínimo de signos” (NORA, 1984, p. 35 apud MIGNOT, 2002, p. 51).

Por meio do registro oral, as narradoras trazem suas vivências como estudantes, aspectos de suas famílias e das relações com a cidade, diálogos com autoridades, discordâncias e concordâncias. Mas, acima de tudo, dão depoimentos de construção, de inovações que buscaram em outros lugares ou criadas por elas para satisfazer uma demanda crescente. São narrativas com detalhes sobre suas impressões e emoções, sobre, algumas vezes, o que imaginavam que seria o certo e a indignação com a realidade que vislumbraram. Usam os valores constituídos durante a vida para falar da impressão sobre o passado. Avaliam, concordam e discordam de procedimentos vividos. Não chamaria de memórias de velhos, como Bosi (2001). Acho que não concordariam. Chamo de memórias de professoras pioneiras.

Essas memórias me trouxeram a um novo lugar e tempo. Um lugar híbrido. Não é o presente e nem o passado. É o lugar e o tempo das inquietações, da procura por respostas, da compreensão, mesmo que sabendo provisória, de questões acerca: de inflexões teóricas ocorridas; de alterações nos critérios de elegibilidade para a educação especializada; de características docentes valorizadas para essa área da educação. Quero compreender as relações entre a educação comum e a especial no sistema de ensino carioca. Compreender as questões de um tempo que ainda persiste no que deixou vincado no presente e, parece, ainda legará, como características ou cicatrizes, ao futuro.

Sendo uma área relativamente nova da escolarização pública, a educação especial me parece ser muito mais imbricada na história da educação do que foi até hoje percebida e

³⁸ Noção apresentada por Pierre Nora em: NORA, P. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo, v.10, dez de 1993.

narrada. Sua principal personagem, reconhecida nacionalmente, foi Helena Antipoff³⁹. Entretanto, outros educadores, envolvidos com a política educacional dessa cidade, ainda não foram estudados no que diz respeito a suas trajetórias que poderiam esclarecer o que foi, e vem sendo, feito pela educação de pessoas com deficiência, na rede municipal de escolas, e que foi percebido como exemplo de experiência ou adequado por empréstimos de outras redes.

A educação especial é uma área da educação escolar pouco estudada. A historiografia da educação brasileira localiza algumas iniciativas do período imperial e do século XX, de forma a analisar sua representação no país e pouco focaliza suas particularidades regionais e locais. No VII Congresso Brasileiro de História da Educação (2013), apenas um trabalho sobre o tema foi apresentado⁴⁰, o meu. No XI Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino Americana (2014) foi promovido um painel⁴¹ com dois trabalhos da Colômbia e três do México. Entre as comunicações, apenas um trabalho⁴², também meu.

A historiografia da educação especial sobre o caso brasileiro deixa poucas pistas para a compreensão da experiência carioca. Gilberta Jannuzzi⁴³ e Marcos Mazzotta⁴⁴ são as referências para artigos, livros, dissertações e teses sobre educação de pessoas com deficiência, no que diz respeito à produção historiográfica. Analisam legislações e outros documentos que veiculam as formas de conceber a educação da pessoa com deficiência, principalmente, ao longo do século XX, formulam críticas e propõem classificações que inspiraram outras pesquisas e contribuem para o esclarecimento sobre a área e seu percurso. Em outros trabalhos sobre políticas, legislação e financiamentos (MENDES, 2010; PLETSCHE, 2009; GLAT; PLETSCHE, 2011; SILVA, K, 2010, GLAT; FERNANDES, 2005), também encontramos informações relevantes para o embasamento, inclusive, da formulação das novas políticas. Entretanto, não há pesquisas que enfoquem história e compreensão da

³⁹ Sobre Helena Antipoff, ler CAMPOS, R. H. *Helena Antipoff: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

⁴⁰ BLANCO, L. *Um Caso Muito Especial: a educação de crianças com deficiência física na cidade do Rio de Janeiro*. Cuiabá, VII CBHE, 2013.

⁴¹ YARZA DE LOS RIOS, A.; PADILHA ARROYO, A. (Coord.) *Educación especial y prácticas educativas em Iberoamérica: imágenes y narrativas sobre el “cuerpo anormal”, siglos XIX e XX*. Toluca, XI CIHELA, 2014.

⁴² BLANCO, L. *Se podes ver... A educação de crianças cegas e de baixa visão na perspectiva de Maria Therezinha de Carvalho Machado*, Toluca, XI CIHELA, 2014.

⁴³ JANNUZZI, G. *A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

⁴⁴ MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

educação especial carioca vivida nos últimos quarenta anos. Fogli (2010), em sua tese *A Dialética da Inclusão em Educação: uma possibilidade em um cenário de contradições – um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino da FAETEC*, entrevistou a professora Sarah Couto Cesar, presidente do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – de 1973 a 1979 (JANNUZZI, 2004), mas, mesmo sendo sobre uma instituição do Rio de Janeiro e tendo utilizado memórias orais, as questões trazidas são inerentes à política nacional.

Ampliando essas análises, as referências da historiografia apontam para a categorização de seus paradigmas teóricos e metodológicos, discriminando etapas ou fases onde o conhecimento médico, o psicológico ou psicopedagógico tiveram mais força na organização curricular. Os debates sobre escola inclusiva e o direito de acesso de todos na condição real de alunos têm ampliado a necessidade de caracterizar esses perfis de atendimento. Em relação a este aspecto, são encontradas referências em Glat e Blanco (2007), em Glat e Pletsch (2011), dentre outros. Entretanto, não foi possível identificar pesquisas sobre a história da educação especial carioca.

A história da educação especial, tendo como seu principal objeto a discriminação a que foram submetidos seus alunos, me instiga a compreender o ponto de vista daqueles que, vivendo os momentos iniciais de sua construção na vida pública da cidade, são identificados como autores dessa organização que se tornou tradicional e Therezinha Machado como um deles. A formação de classes e escolas especializadas é considerada marginalizadora à medida que separavam crianças com deficiência das demais. Chartier (1990) me inspira a uma nova compreensão quando comenta sobre os discursos e seus atores, homens identificados, sempre, com a posição social que ocupam. E afirma que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. [...] As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1990, p.17)

Tendo como cenário a cidade do Rio de Janeiro, entre as décadas de 1960 e 1980 do século XX, penso que Therezinha Machado poderá contar muito sobre o vivido. Compreender sua trajetória, narrada por aquelas com quem compartilhou a jornada, permite o contato com outras representações da realidade.

Acredito que a história percebida pelo olhar das representações culturais terá chances para novas construções sobre a educação especial carioca, no que diz respeito: aos espaços que lhe foram destinados; aos recursos de ensino que se foram modificando; à rede de formação profissional que foi sendo projetada e sua relação com a educação comum.

Essa área da educação, sendo voltada para minorias, parece ter despertado pouco interesse como objeto da pesquisa histórica. Acredito ser oportuno investigar esse passado próximo usando os depoimentos das pioneiras como testemunhos de uma realidade social negligenciada pela historiografia. Camargo (2013) ratifica minha opção ao sinalizar:

O importante é não esquecer que a contribuição da história oral é sempre maior naquelas áreas pouco estudadas da vida social em que predominam zonas de obscuridade, seja nos estudos das elites, seja das grandes massas. [...] o que aparece através da história oral é o ignorado. Cabe ao pesquisador desvendar as múltiplas experiências e versões, buscando dar a palavra “final”, sempre provisória, para temas relegados ou submetidos ao fogo cruzado dos interesses e das ideologias. (CAMARGO, 2013, p. 22)

Voltei, muitas vezes, aos depoimentos pelo prazer de reencontrar um pouco do passado vivido e o significado da caminhada iniciada por uns, continuada por outros, desenvolvida em passos e descompassos solidários. Mas as alusões que fazem a Therezinha Machado mostram o papel que ela exercia no grupo. Sua liderança aparece como incontestável, me fazendo atenta a Bosi (2001), quando analisa que:

Outros fatores interferem na memória, como o lugar que alguém ocupa na consideração de seu grupo de convivência diária, onde há desigualdade de pontos de vista, uma repartição desigual de apreço. O membro amado por todos terá suas palavras e gestos anotados [...] Palavras de afeto, gestos de solidariedade que partiram dele são ciosamente guardados e agradecidos. [...] (BOSI, 2001, p. 414)

Percorrer a trajetória de Maria Therezinha, de certa forma, permite compreender a história da educação especial nas escolas públicas da cidade, uma vez que foi ela uma das responsáveis pela implantação do serviço e sua continuidade até 1983. Entretanto, me deparei com muito mais. Sua trajetória continuou além. Precisei entrevistar outras pessoas, ler outras escrituras que, em conjunto, foram delineando a mulher professora que me atrevo a apresentar.

Na pesquisa que me proponho, não há intenção de expor sua vida privada. Entretanto, alguns aspectos desta são considerados relevantes pela interface com a vida pública e para trazer possíveis interpretações. A prática docente, sendo exercida com a perspectiva da formação de outros sujeitos, talvez seja a forma laborativa que mais possibilita a imbricação

entre a vida privada e a profissional à medida que seu conteúdo inclui valores, significados, sentidos e conceitos desenvolvidos nas relações intersubjetivas. Portanto, foi na família, nas escolas em que estudou, na igreja que frequentou, com as amizades que construiu, nas experiências que se permitiu durante a carreira, que Therezinha se constituiu na professora “Maria Therezinha de Carvalho Machado”, patrona de alguns espaços. Nóvoa (2002) aponta para essa característica da docência afirmando que:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvelam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1994, p.9 apud, MIGNOT, 2002, p. 57-58)

Mas como escrever uma trajetória de vida? Como me aproximar de uma biografia? Como narrar sobre “Therezinha Machado”?

Momigliano (1984) afirma que:

[...] não admira que a biografia esteja se instalando no centro da pesquisa histórica. Enquanto os primórdios do historicismo tornam mais complexas quase todas as formas de história política e social, a biografia permanece algo relativamente simples. Um indivíduo tem limites claros, um número restrito de relações significativas [...]. A biografia se abre a todo tipo de problemas dentro de fronteiras bem definidas. (MOMIGLIANO, 1984 apud LEVI, 2002, p. 167-168)

Escrever sobre o personagem mais comentado nos depoimentos e que, deixando saudades, assume a condição de um mito, seria algo possível? Nos depoimentos colhidos com a intenção de materializar memórias constituídas pelas pioneiras da educação especial nas escolas públicas da cidade, Therezinha passou, algumas vezes, a ser a íntima Tetê e em outros pareceu deixar de ser uma mulher, como tantas, que tenha precisado fazer escolhas, negociar decisões, viver incertezas e descobertas. Foi narrada, por vezes, como a guia que tudo sabia e em quem podiam confiar. Por poucas, uma mulher obrigada a optar muitas vezes e que, ao deixar seu cargo na Prefeitura do Rio, deu continuidade aos estudos e precisou, talvez, redefinir propósitos ao mergulhar no mundo acadêmico das pesquisas sobre aprendizagem.

Tendo sido uma professora com um papel social importante por participar da organização e da consolidação da educação especial do Estado da Guanabara e, mais tarde, da definição da política de atendimento dos alunos com necessidades especiais na criação do município do Rio de Janeiro, o primeiro movimento biográfico esperado talvez fosse o que

Levi (2002) descreveu como biografia pública, exemplar, moral. Seria importante uma biografia com a ilusão da função pedagógica? Para o nosso tempo, decididamente, não.

Acabei de afirmar seu papel social relevante na constituição da educação especial, mas pude ver nos depoimentos que existem muitos outros além desse e que interagem, influenciando-se. Não são muitas “Therezinhas”, mas sim muitos aspectos organizando-se para papéis ou funções diferentes, como um caleidoscópio em que as diversas pedrinhas coloridas modificam sua formação e, portanto, a visão que temos delas, conforme movimentamos o cilindro. Essa “Therezinha” multifacetada me interessa. Ela é capaz de me mostrar meandros do seu tempo e lugar vividos com a intensidade da interação física e dialógica. Entretanto, fica cada vez mais claro que, por mais que me esforce no rigor metodológico, não me é possível chegar à essência da personagem, como afirmava Levi (2002). Assim como no caleidoscópio, penso que a biografia de Therezinha irá precisar dos diferentes fragmentos que, ao serem organizados, ilustrarão suas formas de presença, os vieses em que foi se constituindo, marcas das experiências vividas e sonhos que acalentou.

A opção pelas narrativas orais não exclui a análise de documentos oficiais. Implicam, sim, em cruzamentos que ampliam as possibilidades de compreensão do tempo vivido, das opções feitas, de indagação sobre os silêncios intuídos. Assim, a princípio, considere importante sua inflexão teórica na questão ensino e aprendizagem, nos anos que se seguem à fusão. Os documentos oficiais assinados por ela ou publicados sob sua tutela trazem, inclusive, os motivos para a adoção da novidade. Em Levi (2002), descobri que a “falta de neutralidade da documentação leva muitas vezes a explicações monocausais e lineares” (LEVI, 2002, p. 173-174). Descobri a importância dos depoimentos autobiográficos como contrapontos aos documentos oficiais. Talvez mudanças proclamadas como significativas não tenham ocorrido com a intensidade esperada. É necessário duvidar, tanto dos documentos quanto dos depoimentos. É preciso aguçar os olhos e estranhar tudo o que parece natural, continuado ou esperado como resultado. Therezinha continua sendo o enigma a decifrar.

O que define minha escolha é a possibilidade de escrever uma história. Uma história de um tempo e espaço pequenos, mas história de gente. Gente que escolheu trabalhar e envolver-se com minorias, apostando no cruzamento entre ser e ensinar, apontado por Nóvoa (1994). Como escrever uma biografia que conte a trajetória profissional de Therezinha o mais próximo possível da vida vivida com suas parceiras, com seus sofrimentos, alegrias, escolhas, desilusões e conflitos? É possível percebê-la? É possível narrá-la? Em que sua biografia auxiliaria a compreender a educação no seu tempo? Giovanni Levi (2002) em seu texto *Usos da Biografia* mostra um caminho possível. A “biografia e hermenêutica” me pareceu ser a

metodologia adequada à análise de meu objeto, por esclarecer a importância da significação do ato interpretativo.

Analisando os depoimentos que as professoras pioneiras deram ao Instituto Municipal Helena Antipoff, observei que suas memórias possibilitam inúmeras leituras. As lembranças contadas sobre os materiais estudados, sobre aberturas de novos atendimentos, das primeiras escolas em que trabalhavam, sobre os transportes e organização de turmas permitiram conjecturas diferentes das apresentadas pela historiografia. As citações sobre os materiais com que trabalhavam, as memórias dos prédios e de seus entornos foram fortalecendo a perspectiva de que há muitas outras histórias presentes nas narrativas. Histórias que permitem desnaturalizar processos, procedimentos e políticas. Narrativas ricas que permitem interpretações. As narrativas das professoras pioneiras informando intenções, práticas e, poucas vezes, falando de conflitos, dentre outros aspectos permeados dos sentidos e significados refeitos com o passar do tempo e das experiências acumuladas com novos conhecimentos. As lembranças já são interpretações dos tempos vividos e não o tempo refeito (BOSI, 2001). Sendo o diálogo a base do processo de significação que se vai construindo entre o biógrafo, o biografado e o leitor que intuo, é necessário um trabalho que permita a aparição das dúvidas, das incoerências e, principalmente, das lacunas que, nem sempre, são passíveis de complementação.

Escrever sobre Therezinha Machado, sobretudo seu início na educação especial, necessitou de um olhar atento às incoerências que parecem começar na educação para a integração social, mas que tem como norma a separação do aluno para depois poder integrá-lo.

No transcurso do tempo, muitas são as questões que surgem. O que mudou no trabalho comandado por Therezinha? Mudaram as normas, ou somente as práticas, quando a educação especial se amplia e muda seu discurso para a preocupação com a “educação de massas”? Seria consciente ou inconsciente a utilização dessa linguagem? Por que é reconhecida como piagetiana? Como foi possível uma nova inflexão?

Nos depoimentos autobiográficos estudados, evidenciam-se as experiências implantadas como soluções para casos individuais, ou para poucos. Em alguns casos aparecem comentários que, talvez, exemplifiquem iniciativas que, parecendo pequenas e solitárias, apontam para a transformação da organização educacional posterior. Seriam casos de liberdade de ação desses professores liderados por ela ao inferirem uma brecha, uma fissura no sistema de normas? Trabalhando para, e com, um grupo de excluídos, como

percebia e agia em relação às pequenas brechas na estrutura educacional? Levi (2002) indica também que:

A importância da biografia é permitir uma descrição das normas e de seu funcionamento efetivo, sendo este considerado não mais o resultado exclusivo de um desacordo entre regras e práticas, mas também de incoerências estruturais e inevitáveis entre as próprias normas, incoerências que autorizam a multiplicação e a diversificação das práticas. [...] mostrando [...] que a repartição desigual do poder, por maior e mais coercitiva que seja, sempre deixa alguma margem de manobra para os dominados; estes podem então impor aos dominantes mudanças nada desprezíveis. (LEVI, 2002, p. 180)

Por meio do diálogo com os depoimentos realizados nos anos 2000, muitas vezes, certamente, não há respostas às minhas perguntas. Necessito de outros documentos — sem esquecer a orientação de Levi (2002) de que eles não são neutros — para auxiliar nas respostas às questões surgidas.

A formação e atuação profissional de Therezinha se deram em um período longo e de grandes mudanças que permitiram uma imersão em transformações sociais instigantes. Entretanto, busco sua constituição e singularidade inicial, no interior da família e nas relações de proximidade social. Desde aí se inicia o cultivo de conceitos, valores e procedimentos que devem ter orientado escolhas de alguns caminhos, fortalecimentos de outros e transformações e aquisições de muitos mais. Todas as opções significaram abandonos de outras possibilidades.

A imagem de pessoa relevante, mitificada e sacralizada de Therezinha, presente nos depoimentos de profissionais que estiveram sob sua liderança, nos depoimentos autobiográficos de duas antigas secretárias de educação e de professores que trabalharam com ela na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais da cidade do Rio de Janeiro, traz a necessidade de cuidar do viés da subjetividade. Há subjetividades constituídas na presença do grupo no período de atuação e, posteriormente, as que foram sendo constituídas pelos depoentes, já não mais atuando como grupo, após desistências e desligamentos por razões diversas, após o distanciamento e a saudade.

Dando voz às narradoras é necessária a consciência dos limites impostos pelas relações afetivas incorporadas pela presença e as que foram sendo constituídas pelas ausências. Não é a postura de descrédito no que é dito, por ser apenas dito, que irá garantir a pesquisa acadêmica que constitui a biografia ou autobiografia. Entretanto, é necessário cuidado com a subjetividade presente nas vozes que convocamos, pelos juízos que cada

narrador vai construindo sobre o narrado, a sua própria vida ou a vida do biografado. É necessário cuidado, como alerta Arfuch (2010), porque:

[...] essa percepção da vida e da identidade, de nós mesmos e dos outros, como uma unidade apreensível e transmissível, um fio que vai se desenvolvendo numa direção, a *ilusão biográfica*. Mas, embora essa ilusão seja necessária para a (própria) vida e para a afirmação do eu, deve se tornar consciente enquanto tal para o pesquisador. (ARFUCH, 2010b, p. 254-255)

Acreditando que nas redes de sociabilidade (GOMES, 1993) se tornam possíveis os diálogos, as perguntas e respostas, os raciocínios e os problemas, as escolhas livres e, até mesmo, a aceitação do inevitável, busco descobrir possíveis diálogos entre Therezinha e a educação especial no âmago da educação geral. A intuição sobre os diálogos próximos e distantes vividos por Therezinha com a família, com os diferentes grupos de trabalho ou afetivos, com autoridades ou intelectuais podem me dizer um pouco mais sobre o que empreendeu como formadora de gerações.

Mesmo sendo a memória constituída no grupo social, creio ser muito importante trabalhar com muitas memórias porque cada uma delas ilumina um ângulo, um detalhe ou uma questão não tocada ou valorizada pelo outro, confirmando que:

Por muito que deva à memória coletiva, o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum. (BOSI, 2001, p. 411)

Mas, o que dizem os narradores sobre Therezinha? Onde minha personagem ancorava suas práticas? Como tudo começou?

Para caminhar na direção que persigo, para alcançar a linha do horizonte, busquei, nas narrativas pioneiras, os matizes que possibilitam a construção de uma possível identidade profissional de Therezinha Machado.

2 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA EDUCADORA

2.1 A oficina de oleiros

Assim como nas oficinas de oleiros, onde as mãos se juntam ao barro para criar novas formas artesanais, busco o processo de constituição de identidade de Therezinha Machado, na família em que viveu e na sua formação inicial como professora primária, para compreender o que foi aprimorado, substituído ou ampliado com a continuidade das experiências de vida.

Parece que foi assim o início da história que quero contar. Meio como elos que vão formando a corrente ou, como na *Quadrilha de Drummond*⁴⁵, que cria a circularidade ligando uns aos outros, uma lembrou-se da segunda, que conhecia uma terceira que arregimentou mais e mais...

[...]Edy Pinheiro Alves que foi a criadora do ensino especial, no governo Carlos Lacerda. [...] Então, ela me chamou para a parte de surdos. Chamou a Therezinha Machado para a parte dos deficientes mentais; Flora, para os deficientes visuais. E chamou a Marly Peixoto, para as classes hospitalares.

E Therezinha Machado era minha prima. Eu sou muito suspeita para falar. Mas, ela era maravilhosa. Ela morava comigo; onde, a gente morou toda vida juntas, desde de criança; até ela se casar. Namorou na minha casa. Casou, na minha casa. E ela era uma pessoa assim, de um conhecimento, de... impressionante (sic). (Maria Helena, 2007)

Maria Therezinha e Maria Helena eram primas e viveram juntas na Rua Ferreira de Almeida, número 95. Casa grande (Figura 2), com oito quartos, como comenta Maria Amélia, a primeira irmã de Therezinha e uma das pioneiras, em conversa sobre a família. Primeiro era a sala de visitas e, ao final da residência, a sala das crianças. Estando no Alto da Boa Vista, devia ser fresca e úmida, com porão – possível de identificar na foto – que evitava o mofo, mas ampliava os ruídos dos sapatos nas tábuas do assoalho. Onze crianças dividiam os espaços internos e externos da casa: Maria Therezinha e suas duas irmãs, Maria Helena de Noronha e Sílvia, filhas de outro casal, os cinco filhos de outro tio e mais uma prima, que a mãe morrera no parto.

⁴⁵ ANDRADE, C. D. *Quadrilha*, em *Alguma Poesia*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2013.

Figura 2: Fotografia da casa no Alto da Boa Vista.



Fonte: Acervo da família

Maria Helena de Noronha fala de um tempo identificado como feliz. Não é a vida toda, mas é toda a vida percebida como constituidora do Eu. Adulta, já se percebe como ela mesma, constituída, enfim, e não na volatilidade das identidades que se vão constituindo com as diferentes relações e experiências sociais. Feliz, talvez seja a vida anterior às responsabilidades de uma nova família, da construção de um futuro e de uma nova vida consecutiva à primeira. Ou seriam considerados felizes os tempos de construção de vida, de fazer projetos e constituir grupos, quando, ainda, as separações, as perdas e desencontros são pouco percebidos ou camuflados pelo outro que aplaca nossas desconfianças, mágoas e dúvidas? Para o grupo social de origem de Therezinha (Figura 3) e sua prima Maria Helena, a infância parece ser o período de vida em que os cuidados dos mais velhos aliam à educação a proteção dos perigos e tristezas da vida (Figura 3). As crianças e jovens já haviam se transformado no centro das atenções para que se constituíssem em adultos fortes, vivos e responsáveis com a educação de seus próprios filhos?

Figura 3: Maria Therezinha aos 8 meses de idade.



Fonte: Acervo da família

Mignot (2010) me instiga a compreender essa família que educa Terezinha ao comentar sobre os debates educacionais dos anos 1930, “debate este marcado por uma nova sensibilidade pela infância” (MIGNOT, 2010, p. 86). Analisando as crônicas de Cecília Meireles, na “Página de Educação”, no diálogo com seus leitores, a escritora lança um olhar sobre uma infância ativa, que precisa ser respeitada em cada uma das fases de seu desenvolvimento natural e integral em ambientes cuidados e afetivos. Como a grande família de Therezinha pensava a respeito da educação das meninas? Que valores estavam presentes nos exemplos dados pelos adultos, nas correções após travessuras ou na disciplina das atividades cotidianas? A solidariedade seria um deles?

Figura 4: Foto de Therezinha no dia de sua 1ª comunhão.



Fonte: Acervo da família

Therezinha fez parte de uma família católica (Figura 4). Maria Amélia comenta que a casa da família ficava ao lado do Sacré Coeur de Jesus e de um convento. Quando as crianças, as onze da casa do Alto da Boa Vista, não iam bem em algum conteúdo escolar, dona Alice, mãe de algumas e tia de tantos, recorria aos padres para ajudá-los, “principalmente no Latim”. Frequentavam a igreja de Nossa Senhora da Luz.

Os vestígios que chegam, entretanto, não indicam os ritos das liturgias e sim a opção pela participação comunitária, pela preocupação social, pelo engajamento proposto por parte da igreja católica da época. Véu, missal, velas e terços não aparecem no que contam sobre ela, nem nos presentes que deveria dar aos amigos.

Imagino que descia do Alto da Boa Vista, nº 67 – bonde aberto, e, com certeza, sem reboque⁴⁶, por causa das curvas sinuosas – para ir ao Instituto de Educação, na Praça da Bandeira. Therezinha matriculou-se na “primeira série do ciclo fundamental da Escola Secundária” em 1942 (Figura 5).

Figura 5: Fotografia do livro de matrícula da Escola Secundária.

Ref 32154

Nome Maria Therezinha Silva de Carvalho

Nascida no dia 26 de Fevereiro de 1928 no Distrito Federal

Filha legítima de: Adelino Pereira de Carvalho e Olívia Silva Carvalho

Apresentou certidão de idade

Matriculada na 1.ª série do ciclo fundamental, da Escola Secundária do Instituto de Educação, em 1942. Obteve em 1.ª época as seguintes médias:

Português	Francês	Historia da Civilização
Geografia	Matemática	Ciências
Música	Trabalhos manuais	Desenho
Frequencia geral %	Média geral	Média global

Observações:

Assinatura do funcionario:

1942 Matriculada na 1.ª série na turma 13. Obteve as seguintes médias: Português 8, Francês 8,1; Matemática 8,3; Historia Geral 7,8; Geografia Geral 8,5; Música 7,6; Trabalhos manuais 8,4; Ciências 8,2; Desenho 8,1; Média geral 8,1; Média global 8,1.

Fonte: Acervo do Centro de Memória do Instituto de Educação

Não me é possível saber sobre seu cotidiano, sobre os dias inesquecíveis e viagens em que estava triste ou preocupada com provas, trabalhos ou, até mesmo, com uma doença na família. Entretanto, é possível ir reconstruindo os momentos que passava no transporte e o que observava pelo caminho. Sigo as pistas encontradas em Braga (2008), que relata o cuidado que precisou ter ao narrar a trajetória de sua personagem e identificando que:

Tal opção metodológica afastou-me das certezas, das verdades. Sem abrir mão do rigor, utilizei expressões pouco usuais em pesquisas, tais como, “provavelmente”, “talvez”, é “possível”, “supõe-se”, “imagina-se”, “possivelmente”, “deve-se elocubrar” e “pressupõe-se”. Tal opção permitiu-me permear a trajetória da educadora com reflexões em relação aos fatos e acontecimentos que fizeram parte de sua formação e de sua vida profissional (BRAGA, 2008, f. 16).

⁴⁶ Sobre o uso dos bondes, visitar o site: <http://www.bondesrio.com>.

Dou continuidade ao texto para que, por meio de cenários verossímeis, seja possível compreender Therezinha. Intuo que, provavelmente, descia as curvas do Alto conversando com amigas, ouvindo os sinos que marcavam as próximas paradas e avisavam sobre os perigos aos passageiros dos estribos. No trajeto, passavam pelo belo prédio do internato masculino do Colégio Marista São José, inaugurado em 1932⁴⁷, e, possivelmente, pela grandeza das obras, construído na mesma época que o Instituto de Educação, inaugurado em 1930⁴⁸. A viagem permitia ver córregos limpos sulcando a mata e aproveitar o frescor característico da região. No trajeto, passava pela usina de energia que alimentava os primeiros elétricos e que deu nome – Usina – a esse pedaço da antiga Tijuca, vendo crianças brincando soltas no chão de terra, lavadeiras nos tanques de águas represadas dos rios, bêbados cambaleantes, mulheres com trouxas subindo as encostas, trabalhadores com suas marmitas regadas a feijão e taioba.

Sobre sua meninice, de que lembrava Therezinha? Que representações sobre sua infância povoaram seus pensamentos mais tarde, seu trabalho como professora e sua vida como mãe?

Muitas são as formas de viver e de narrar a própria infância. As infâncias são produzidas nas relações sociais e a de Therezinha Machado deve ter sido marcada pelo convívio familiar influenciado, dentre outros aspectos, pelo que era debatido na época. Mignot (2002) evidencia as condições presentes nos jornais do período em que Therezinha estava sendo educada. Comentando sobre Cecília Meireles, ela argumenta:

Os títulos deixam claro que a sua intenção era contribuir para promover uma reforma de mentalidades, uma alteração no trato com as crianças: “Grandes e Pequenos”, “O mundo dos adultos”, “Nós e as crianças”, “Elas”, “O mal de crescer”, “Pequenos e Grandes”, “Pais e Filhos”, entre outros. (MIGNOT, 2002, p. 103).

Ao entrar para o Instituto de Educação, Therezinha deixou o colégio confessional, de freiras, onde estudava toda a família. Maria Amélia (2005) conta que, não tendo quem levasse as crianças mais novas, como o costume da época, ela e outros foram transferidos para a escola pública mais próxima à residência, a Escola Menezes Vieira.

Mas não foi sempre da mesma forma. A casa que dividia com avós, pais, tios e as outras dez crianças em diferentes idades foi refúgio de fim de semana por algum tempo. Therezinha, estudando no Instituto de Educação, passou a permanecer em casa de sua tia que

⁴⁷ Informação retirada do site <http://marista.edu.br/saojosetijuca/nosso-colegio>. Acessado em 12 de março 2014.

⁴⁸ LOPES, S. C. *Imagens de um lugar de memória da Educação Nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

ficara viúva com uma filha, “par de Therezinha”, segundo Maria Amélia (2005). A Rua Felix da Cunha não foi seu endereço oficial, mas acredito que através de suas venezianas dissiparam-se muitos sussurros e sonhos divididos com Sílvia. Ouviam Isaurinha Garcia, esperando o carteiro chegar, ou preferiam brincar com a Saudade da Amélia? Ouviam Marina na voz de Caymmi ou na interpretação de Nelson Gonçalves?

Durante seu período como aluna do Instituto de Educação, viu o Brasil participar da II Guerra Mundial, ouviu falar da bomba atômica e seus horrores. O que pensou sobre a ampla campanha “O Petróleo é Nosso”, para nacionalizar a matéria prima explorada por companhias estrangeiras? Viu a cidade aumentar a sua população e a edição da Consolidação das Leis Trabalhistas, além de Getúlio sendo deposto da presidência da República.

Frequentando o curso normal, Therezinha Machado passou a ser formada, também, por outros conceitos, valores, hábitos e conhecimentos. Seu período como aluna do Instituto de Educação foi marcado pelos ideais da Escola Nova. As construções científicas da época, acredito, influenciaram todo o seu percurso de professora. No fragmento a seguir, é possível identificar como, na escola que cursava, era pensada a educação. Souza. C. (2007) reproduz o artigo da seção *A palavra do Professor*, do periódico *Normalista*, escrito pela professora Iva Bosnow, que conclui:

O nosso século, a par de outras importantíssimas transformações, assistiu ao aparecimento de uma nova Filosofia da Educação influenciada, predominantemente, pelas conquistas científicas na Biologia, Psicologia e Sociologia, e, a qual recebeu o nome de “Escola Nova”. Melhor seria dizer Escola renovada. Este movimento foi geral, isto é, comum a vários países e consiste numa profunda revisão e reestruturação dos objetivos, métodos e princípios da educação, portanto a utilização de novos meios e a demarcação de novos fins. (*Normalista*, 1948 p.16, apud SOUZA, C., 2007, p. 86)

Maria Therezinha se formou em 1948 (Figura 6), o mesmo ano da publicação citada. Sua formatura, assim como de suas irmãs e primas, deve ter coroado a satisfação familiar em educar tantas meninas. Não era possível imaginá-las ensinando crianças com deficiências, orientando outros professores, ou articulando, com políticos locais, benefícios devidos aos alunos “excepcionais”.

Figura 6: Retrato da Formatura, 1948.



Fonte: Acervo da família.

Nas formaturas, todos se parecem e, mesmo quando são feitas conjecturas sobre os caminhos que serão trilhados individualmente, não esperamos que algum dos formandos modifique as expectativas de vida de parte da população. Para as mulheres professoras, o casamento feliz, com filhos, casa própria e algum empregado para dividir a carga de tarefas necessárias à manutenção do lar já representavam um cenário otimista. Os valores definidos para a profissão, para a vida feminina e cristã se confundem de tal maneira que é possível identificar no fragmento do jornal *Normalista* do ano em que Therezinha concluiu seu curso:

Quem quiser uma vida feliz no lar deve cuidar-se de vencer-se e dominar-se. As tendências inferiores têm que ser superadas. Nisto consiste a educação. (...) Vamos dizer tudo numa palavra cristã: Aprendam a humildade, fonte de todos estes bens. (*Normalista*, 1948, p.36; apud MAGALDI; NEVES, 2007)

As solenidades de formatura, na época, representavam o valor de algumas profissões para a sociedade. As formandas das escolas normais, assim como aqueles que terminavam as escolas militares e a universidade, eram fotografadas vestidas com a beca para a construção de álbuns que imortalizavam os alunos, professores e autoridades administrativas – lugares de memórias. Depois de formadas, se viam respeitadas e, no caso da cidade do Rio de Janeiro, nomeadas para o serviço público vitalício. Era com respeito e orgulho que parentes e amigos compareciam às missas solenes e outras festas que marcavam o fim de um e o início de outro ciclo de vida. Nóvoa (1991) valoriza essa representação do “ser professor” pela concepção da educação como propulsora do progresso e da modernidade:

A profissão docente exerce-se a partir da *adesão* coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. [...] (NÓVOA, 1991, p. 16)

Professoras formadas nos anos 40, 50 e 60, pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro, foram educadas aprendendo os ideais e os conceitos trazidos pelo movimento Escola Nova. Assim sendo, sofreram as influências dos avanços da psicologia na compreensão do desenvolvimento infantil e nos estudos de identificação dos processos de aprendizagem. A preparação para o magistério orientava, sob essa ótica, a eleição das técnicas de ensino, ferramentas indissociáveis da modernidade pretendida. Saviani (2007) propôs uma periodização para a história das ideias pedagógicas brasileiras em que o predomínio da pedagogia nova aparece entre 1932 e 1969. Pode-se presumir que as professoras formadas nesse período no Instituto de Educação e na Escola Normal Carmela Dutra, assim como as formadas nas outras quatro Escolas Normais criadas nos anos 1960, foram educadas e aprenderam a educar pelas técnicas, princípios e práticas desenvolvidos no interior do movimento Escola Nova. Foram educadas pelo sistema educacional que aderiu às

[...] propostas educacionais que emergiram nas décadas iniciais do século XX, em que a criança sai do cenário romântico, das sombras, característico dos oitocentos e ganha espaço nos estudos da Psicologia aliada à educação. Nesse momento, então, a natureza infantil tornava-se alvo dos interesses de estudos. Esta concepção traz marca da educação renovada, em que a criança ganha centralidade no processo de ensino. (BRAGA, 2008, f.45)

Nos anos 1950, início da trajetória profissional de Therezinha (Figura 7), a cidade continuou em mudanças aceleradas. Era o Brasil de Juscelino Kubitschek, com a indústria automobilística e seus carrinhos pequenos. O trânsito ficou cada dia mais difícil nas ruas de mão dupla, trilhadas com o aço da companhia Siderúrgica Nacional e encimadas pelos fios que contatavam as hastes que coletavam a energia para os bondes. A dívida externa ampliava-se para a construção de Brasília. Os móveis passaram a ser de madeira marfim com os pés de palito. O “*rock and roll*” transformava a juventude em transviada.

Figura 7: Fotografia de Therezinha Machado e sua turma da Escola Presidente Roosevelt. 1950.



Fonte: Acervo da família.

Em 1960, a cidade começou a mudar de status. Sem os senadores no Palácio Monroe, os deputados federais no Palácio Tiradentes, sem políticos que se mudaram para as superquadras no Planalto Central e deixaram vazios os cafés da Cinelândia e o Amarelinho, antes abarrotados por eles e por aqueles que os procuravam. Em 1960, os professores das escolas públicas passaram de funcionários da Prefeitura do Distrito Federal para servidores do Estado da Guanabara e assim também foi com Therezinha. As mais novas, pioneiras que foram sendo arregimentadas, tiveram o documento de investidura no serviço público assinado pelo governador do estado, “[...] porque quando eu saí, o meu Decreto de Provimento foi assinado pelo Carlos Lacerda. Então, era estado da Guanabara e funcionava ali na Erasmo Braga [...]” (Marila, 2006).

Era o início da organização de um novo estado. Mudança de rumo na trajetória profissional de Therezinha Machado?

Tempos de inovações e de buscas pela modernização pretendida com a industrialização e a urbanização, sinônimos de progresso. Sim, era o início do governo de Carlos Frederico Werneck de Lacerda, o Carlos Lacerda, político da União Democrática Nacional - UDN, eleito governador do Estado da Guanabara, substituindo José Sette Câmara Filho, governador provisório⁴⁹. O novo estado da Guanabara apontava a possibilidade de uma

⁴⁹ Informações disponíveis no site: http://www.alerj.rj.gov.br/center_arq_aleg_invent_link2.htm. Acessado em 15 de outubro de 2013.

nova síntese do binômio governo-sociedade. É de seu governo um número expressivo de obras públicas como: os túneis Santa Bárbara e Rebouças, a adutora do rio Guandu e o Parque do Flamengo. Para tanto, a educação também precisava ser valorizada. Uma decisão política desse porte apontava para a necessidade de organização do novo estado em políticas sociais e, sobretudo, educacionais.

Com a transferência do Distrito Federal para Brasília, em 1960, e a instituição do Estado da Guanabara, foram criadas as secretarias com seus organogramas e burocracias próprias, no território, até então, ocupado pela capital da República. Na cidade, entretanto, continuava o cotidiano da população, ao mesmo tempo que fervilhavam as discussões sobre as questões educacionais que resultaram na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB). As discussões anteriores foram feitas na cidade, tanto no que se refere à Câmara Federal quanto ao Senado e à Associação Brasileira de Educação (ABE). A LDB — Lei 4024 de dezembro de 1961 — trouxe em seus artigos 88 e 89 a orientação à escolarização da pessoa com deficiência, ressaltando a necessidade de abertura dos sistemas educacionais na incorporação dessa modalidade.

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961⁵⁰)

Entretanto, considero importante frisar que, anterior à LDB, promulgada em 27 de março de 1961, a Constituição do novo Estado da Guanabara encaminha o tipo de atenção à pessoa com deficiência a ser trabalhada pelo poder executivo.

A Constituição do Estado da Guanabara, no artigo 60, capítulo II, título V, determina: “A educação de excepcionais será objeto de especial cuidado e amparo do Estado, assegurada ao deficiente a assistência educacional, domiciliar e hospitalar.” (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p.13)

É possível imaginar que a organização da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado da Guanabara é influenciada pela valorização da educação especial nos textos legais. Além disso, o direito à escola que possibilitará, para muitos, a integração do indivíduo

⁵⁰ Informação disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acessado em 6 de abril de 2013.

na comunidade, vem ao encontro da modernidade. A incorporação de práticas que já vinham sendo realizadas e avaliadas como exitosas, na cidade, faz com que a Constituição Estadual se antecipe às diretrizes e inclua o atendimento educacional, inclusive, para aqueles sem condições pessoais de frequência à escola, como nos casos de hospitalização e permanência compulsória nas residências.

A Lei de Diretrizes, que foi gestada por um longo período, permitiu o acúmulo de discussões que se avolumavam, suficientemente, para que seus artigos sobre a educação das pessoas com deficiência passassem a fazer parte das preocupações da nova Secretaria de Educação e Cultura, não como a surpresa de uma norma desconhecida e, sim, como o início de um trabalho a ser feito partindo: dos ideais democráticos, das ciências médicas, da psicologia e dos avanços das ciências sociais, como bases para a nova estrutura. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959⁵¹, que incluía, no Princípio V, a educação e cuidados especiais para a criança com deficiência física ou mental, também deve ter sido determinante para a estruturação da secretaria, inclusive pela proximidade de datas.

Penso que as novas leis constituem campo de influência, e de legalidade, para que o estado da Guanabara, que está se organizando, crie um setor específico para o ensino especial encarregado de programar a educação dos “excepcionais”, como foram citados os alunos com deficiência. Nos anos 1950, havia sido instituída a política de “campanhas para assistência técnica e financeira aos estados gerando”:

Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960. (MENDES, 2010, p. 99)

A política de campanhas objetivou implantar, nos estados, a organização da assistência às pessoas com deficiência, iluminando, talvez um pouco mais, a demanda que se fazia cada dia mais presente.

Sendo indicada, como titular, para o setor que estava sendo criado, a Professora Edy Pinheiro Alves compôs uma equipe, com mais quatro professoras, para planejar e implantar, nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, a educação especializada para crianças com deficiências. Assim aparece para nós a corrente, acredito ainda muito frágil e incompleta, formada pela cadeia de amigas, dentre elas Therezinha Machado, que iria responsabilizar-se

⁵¹ Informação disponível no site: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acessado em 21 de janeiro de 2014.

pela educação especial das escolas públicas do estado da Guanabara. Daí em diante, foi com mais força que uma chamou a outra, que lembrou mais alguém... E cresceram os elos ao ponto de registrarem:

Em 1976 [...] as linhas gerais do planejamento apontam [...] no que diz respeito à atualização dos profissionais, que nesse momento somavam 700 (setecentos), entre professores, técnicos e supervisores; [e, nomeando as atividades, a serem realizadas durante o ano, identificam] desenvolvimento de pesquisa; supervisão em três níveis [...] desenvolvimento de instrumentos de medidas e avaliação, e instalação de equipamentos especializados. (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 8)

Durante a investigação, foi possível observar que o atendimento ao aluno considerado deficiente mental já vinha sendo feito pelo sistema público de ensino carioca, assim como o atendimento de crianças hospitalizadas. Entretanto, a organicidade que incluía todos os tipos de deficiência só foi estabelecida nesse período. A escolha da professora Marly Fróes Peixoto para a área de deficiência física se dá pelo trabalho que já fazia em um dos dois hospitais da cidade onde havia essa modalidade de atendimento.

A Marly Fróes tinha artrose, artrite reumatoide. E, professora formada, um dia se internou no Barata Ribeiro (hospital localizado no bairro de Mangueira) como paciente. E lá, [...] vê aquelas crianças, aqueles jovens, todos sem ter o que fazer. Começou a dar aula. Quando teve alta, ela continuou indo ao Hospital e, como professora da rede municipal, acabou procurando a secretaria. Já existia a do Hospital Jesus (referindo-se à Classe Hospitalar em que trabalhava a professora Licy Rittmeyer desde 1950) lotaram a Marly no Barata Ribeiro e ela começou a dar aula sozinha (sic). (Victória, 2007)

As experiências com as áreas de deficiência com que trabalhariam eram, portanto, diferentes. A professora Marly já trazia a história de luta e conquista e as outras ainda não. As professoras, imagino, deviam ser diferenciadas, apresentar características que despertassem respeito profissional, admiração, para que lhes confiassem trabalhos novos que respondessem à legislação e ao ideário que se vinha montando em relação à pessoa com deficiência.

Eram necessários conhecimentos específicos de que ainda não dispunham. A educação especial, no interior das escolas públicas, era um campo de trabalho a ser conquistado e, assim sendo, o aprofundamento exigia muita ajuda. Onde encontrar o conhecimento de que precisavam? Como se constituir em especialista? Maria Amélia de Carvalho me fornece as pistas quando informa que:

[...] foi feito um desafio a essas quatro pessoas. Porque elas não eram especializadas. Então, elas deveriam se especializar para poder montar um trabalho. A Therezinha, eu resgatei um certificado dela de 1961: curso na APAE. Deve ter sido o primeiro

curso dela, para poder conhecer o deficiente mental e poder trabalhar com isso. E eu acho que as quatro tentaram (sic). (Maria Amélia, 2005)

Maria Amélia faz referência à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE/Rio⁵² – e, logo a seguir, à Fazenda Rosário⁵³, “A Terezinha [Machado] fez curso com ela lá na fazenda” (Maria Amélia, 2005), referindo-se a Helena Antipoff. A influência dessas instituições, no caso da deficiência mental, traz para análise a importância de Helena Antipoff para a formação dos profissionais da época.

Na cidade do Rio de Janeiro funcionava a Sociedade Pestalozzi do Brasil, fundada por Helena Antipoff, em 1944 (CAMPOS, 2012, p. 400), onde crianças com suspeita de deficiência mental eram avaliadas, e trabalhadas, para superar suas dificuldades. Ali eram formados profissionais para esses atendimentos e desenvolvidas pesquisas que orientavam novas políticas.

A cidade contava, também, com o Instituto Benjamim Constant⁵⁴, para os alunos cegos, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos⁵⁵. Ambos, fundados no Império, eram referências para essas duas áreas, no que dizia respeito ao atendimento e à formação de quadros profissionais.

Therezinha Machado, portanto, especializou-se para o trabalho com a deficiência mental nos lugares referência. Suas companheiras também se utilizaram de instituições já referendadas. Maria Amélia (2005) comenta que:

[...] Maria Helena Noronha, ela me disse, [...] entrou num curso do INES para se especializar e para poder fazer face ao trabalho. Também, um curso por correspondência, que era feito pela Clínica Tracy [referindo-se à John Tracy

⁵² A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro – APAE/Rio –, fundada em 1954, é uma instituição filantrópica que objetiva a assistência de pessoas com deficiência e suas famílias. Atualmente, faz parte da rede de APAES e do movimento APAEANO que contam com federações estaduais e a Federação Nacional. Mais informações no site www.apaebrasil.org.br.

⁵³ A Fazenda Rosário foi fundada em Ibitaré, MG, em 1940, por Helena Antipoff. Destinava-se, inicialmente, a educação e profissionalização de crianças com deficiência e abandonadas. Mais informações em RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. “Notas sobre os Alunos Internos na Escola Rural D. Silvério, na Fazenda do Rosário” – pela sua diretora Dona Iolanda Barbosa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.276-288, mar.2009.

⁵⁴ O Instituto Benjamim Constant foi criado pelo Imperador D. Pedro II, em 1854, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A instituição recebeu o nome de Benjamin Constant em 1891. Mais informações no site <http://www.ibc.gov.br>.

⁵⁵ O Instituto Nacional de Educação de Surdos tem como data oficial de sua criação o dia 26 de setembro de 1857. Funcionava, desde 1º de janeiro de 1956, com recursos privados. Foi designado, na sua criação oficial, como Instituto Imperial para Surdos-Mudos. Mudou várias vezes de nome e só em 1957 passou à designação que conhecemos. Mais informações em *O INES e a Educação de Surdos no Brasil*. V. I, Rio de Janeiro, 2007.

Clinic⁵⁶] que [...] atendia pessoas e profissionais do mundo inteiro. E esse curso era traduzido; já vinha para o país na sua própria língua. [...] Maria Helena fez o curso por correspondência, já na língua portuguesa. E a deficiência visual foi fazer curso no Instituto Benjamin Constant (sic). (Maria Amélia, 2005)

Edy Pinheiro Alves, pelo que nos contam, exigia a responsabilidade de todas as convidadas a fazer parte da equipe inicial. Cada uma delas teria que resolver a situação pedagógica anunciada com a ampliação da população alvo das escolas públicas cariocas.

Maria Therezinha foi escolhida, segundo Maria Amélia, porque Edy “[...] conhecia Therezinha Machado que trabalhava com ela na Tijuca. [...] Então, ela chamou para [...] desenvolver um trabalho com a área da deficiência mental” (Maria Amélia, 2005). Maria Helena de Noronha deve ter sido indicada e avalizada por Therezinha Machado, sua prima, para assumir a nova função porque declara em sua entrevista:

Eu me formei no Instituto de Educação, em 1952. Trabalhei até 1957, [...] fui morar em Belo Horizonte durante quatro anos. [...] voltei em 1961, [...] não sabia para onde eu ia. Então, recebi um convite para a parte de surdos. E eu disse [...] Eu nunca vi um surdo na minha vida! Aliás, eu vi uma surda, mas, eu nem entendia [...] achava aquilo, estranhíssimo: aquela moça não falar (sic). (Maria Helena, 2007)

O trabalho, ao que tudo indica, não começou como tantos outros, como quem costura uma colcha, emendando retalhos que poderão, ou não, representar unidade. A escolha dos atores, da forma que foi contada, transparece uma seleção de profissionais que se reconheciam no trabalho do outro. Trabalhavam juntas na área da Tijuca e foram vizinhas no Alto da Boa Vista. Estudaram no Instituto de Educação do Rio de Janeiro e, portanto, os valores, conceitos, atitudes e conhecimentos deveriam ser próximos. E mais próximos ficavam à medida que precisavam começar um trabalho novo, em um estado também novo, mas em uma cidade velha da qual já conheciam muitas mazelas e possibilidades, com sua rede de escolas, pequena para o número de crianças que dela necessitava.

Promover a escolarização da população que dela ainda não se beneficiava, com suas histórias de vida em bairros mais ou menos povoados, com características próprias no que diz respeito aos tipos e modos de habitação, à densidade demográfica, aos transportes, aos serviços básicos de saúde e saneamento, às festas, à música, às religiões, dentre tantos aspectos que compõem os aglomerados urbanos, era uma grande tarefa, um grande desafio.

⁵⁶ A John Tracy Clinic é uma instituição privada, norte-americana, fundada na década de 1940, pelo ator Spencer Tracy e sua esposa, com o nascimento de um filho surdo. A clínica orienta profissionais e familiares de várias partes do mundo.

As escolhidas precisavam ser empreendedoras, porque foram chamadas para uma construção. À época, o ideário de um país em desenvolvimento fazia parte da propaganda para atingir o coletivo e os desejos individuais resultantes da industrialização, tanto de base, como a de bens de consumo duráveis, que se constituía desde os anos 1940. O novo estado precisava ser grande em realizações, diminuindo o contraste com seu pequeno território. Saviani (2007) afirma que “[...] o clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação” (SAVIANI, 2007, p. 311).

A estimativa do IBGE, para o número de habitantes, em 1961 é de 3.307.163⁵⁷. A população recenseada em 2013, para o mesmo território, é de 6.093.472 habitantes⁵⁸. Estes dados parecem nos remeter a outra cidade que não reconhecemos agora, à cidade que parece ter ficado para trás, no que diz respeito às formas de ocupação e às demandas de serviços públicos. Como foi pensá-la em suas necessidades de escolarização? A matriz conceitual que utilizaram era a mesma da formação de propostas formuladas por Helena Antipoff? Parece que, de início, sim, quando identificamos as formas de ensino a que recorreram, os cursos que fizeram e a formação que Helena Antipoff previa para que os professores pudessem:

[...] encarar cada criança como um problema particular a resolver. A criança não prova bem (sic). Por que não prova bem? Para responder a essa pergunta começamos a conhecê-la, tratemos de no-la representar sob seus diversos aspectos, físicos, intelectuais, afetivos, sociais (...) comparemo-la com as crianças de sua idade; vejamos em que, sobretudo, a criança difere do canon comum; descubramos as suas misérias; procuremos as suas compensações. E só depois de uma observação atenta e metódica da conduta dessa criança, de acordo com os exames do médico e do psicólogo, depois de profunda reflexão acerca de todos esses dados, das observações e dos exames, é que o professor terá conhecido e compreendido os seus alunos e resolvido o complexo problema da personalidade. (ANTIPOFF, 1930 apud JANNUZZI, 1985 p. 85)

Sendo, inicialmente, a responsável pelo desenvolvimento dos centros de estudo, além da área da deficiência intelectual, Therezinha Machado assumiu “todas as áreas, com a ida de Edy Pinheiro Alves para a direção do Instituto de Educação do Excepcional⁵⁹” (Marila, 2006).

⁵⁷Dados encontrados em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populacao>. Acessado em 20 de agosto de 2014.

⁵⁸Dados encontrados em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem.pdf>. Acessado em 20 de agosto de 2014.

⁵⁹ O Instituto de Educação do Excepcional foi criado em 1959, no Distrito Federal, visando medidas de proteção ao “excepcional” nas áreas física, médica, econômica social e moral. A instituição mudou o nome para Instituto Helena Antipoff em 1974. Atualmente, faz parte da estrutura da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

Therezinha Machado exigia, pelo que contam as narradoras pioneiras, o aperfeiçoamento do trabalho com cada área de deficiência e a democratização desses mesmos saberes por todas. Era assim que se configuravam como especialistas, como lembra a professora, afirmando que fez “os cursos: DA [deficiência da audição], DV [deficiência visual], DM [deficiência mental], DF [deficiência física], classe hospitalar, psicomotricidade, superdotado, afasias. Mas... tanta coisa na minha cabeça, que está dando um nó... (sic)” (Olimpia, 2007).

Therezinha Machado, portanto, especializou-se em todas essas áreas. Foi, inclusive, sócia fundadora da Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais⁶⁰ – ABEDEV –, fundada em 1968. Cursou Fonoaudiologia, no Hospital São Francisco de Assis⁶¹, ainda com o nome de logopedia, na década de 1960, como conta Maria Amélia (2005).

As exigências da Lei 5691/71 a levaram para a Faculdade de Pedagogia. “Nos obrigaram a fazer pedagogia geral, que não tinha nada com a nossa pedagogia, para poder dar validade aos cursos. Por isso que eu sou especialista em educação” (Olimpia, 2007). Olímpia foi colega de faculdade de Therezinha Machado, na Sociedade Universitária Augusto Motta – SUAM –, assim como outras professoras de Educação Especial. Segundo as narradoras pioneiras, as estudantes terminaram a faculdade em 1978.

Parece que Therezinha Machado perseguiu as questões relativas à linguagem e à alfabetização. “Ela gostava das turmas de crianças que não se alfabetizavam” (Maria Amélia, 2005). Em 1984, fez a defesa de sua dissertação de Mestrado – *Um Estudo da Linguagem Verbal-Oral da Criança de 1ª Série e sua Influência na Aprendizagem da Leitura e da Escrita*⁶², no Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED – UERJ.

Segundo Isabel Ferreira, no texto biográfico de inauguração do Colégio Estadual Maria Therezinha de Carvalho Machado, no ano 2000, ela cursava o Doutorado na Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED –, em Madri. Maria Amélia e Maria Aparecida Mamede Neves também citaram a nova formação sem, entretanto, o aprofundamento da questão.

No mesmo texto de inauguração, há menção a um curso de Psicopedagogia feito por Therezinha Machado no Instituto de Pesquisas Educacionais, na primeira turma. Não consegui outras informações consistentes. Entretanto, Marlene Concetta, coautora de livros,

⁶⁰ Informação disponível no site http://intervox.nce.ufrj.br/~abedev/socios_fundadores.html.

⁶¹ Mais informações no endereço: <http://www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/CFFa31.pdf>.

⁶² A dissertação pode ser encontrada em <http://www.proped.pro.br/>.

além de comadre de Therezinha Machado, comenta, em seu depoimento autobiográfico, que “em 1960 surgiu um curso de especialização em Psicopedagogia, no Instituto de Pesquisas Educacionais, coordenado por Cinira Miranda de Menezes (sic)” (Marlene Concetta, 2008).

Com tantos cursos, certificados e diplomas, como Therezinha Machado pensava a formação? O estudo nos cursos bastava para ser um professor especial ou servia como fonte para cotejar a experiência que acumulava, aos poucos, nas turmas que regia e nas trocas com os outros profissionais das escolas em que trabalhou?

2.2 *Artesania*: na experiência, a formação da especialista

Que estrutura foi sendo construída por Therezinha para que tudo funcionasse e a integração do aluno fosse sucesso? Como se preparavam para a nova experiência?

Mogaro, 2005, me ajuda a refletir sobre essa construção de um novo grupo, com uma responsabilidade nova. Sua experiência investigativa diz que,

No caso de testemunhos que temos vindo a utilizar [...], o percurso profissional é um itinerário longo e rico, fortemente marcado pela ideia de desempenho de uma missão (no início) e que vai articulando, de forma cada vez mais estreita, com a consciência do exercício de uma profissão, a qual surge com um cunho vincadamente social e humanista. [...] O percurso profissional também incorporou [...] a procura de horizontes profissionais mais vastos e que constituíssem valores acrescentados à cultura profissional. (MOGARO, 2005, p.26-27)

Imagino que Therezinha Machado e o grupo que foi sendo formado, tenham aceitado a incumbência como missão, como o “início” identificado por Mogaro. Aos poucos, foi havendo a articulação com o desempenho profissional que exigia um nível técnico diferenciado dos demais professores. Aliado a esse aspecto, é possível fazer a analogia entre o cunho humanitário e social, citado por ela, por se tratar de grupo minoritário muito pouco escolarizado.

Alunos com deficiência intelectual continuavam em classes especiais de atrasados especiais (AE⁶³). Os surdos eram atendidos em classes específicas para eles, com até 12 alunos (Olímpia, 2008). As crianças com deficiências físicas estudavam nos hospitais onde permaneciam internadas, em pequenas turmas ou nos próprios leitos. Crianças cegas frequentavam turmas comuns, com o apoio de professor itinerante. Mais tarde, foram sendo

⁶³ Alunos “atrasados especiais”, agrupados após classificação por desempenho no teste mosaico de Gille.

implantadas as Salas de Recursos, como modalidade de atendimento especializado, para deficientes visuais e surdos. O atendimento precoce, para bebês e suas famílias, também foi sendo configurado.

[...] Agora, você imagina: eu, a mais nova do grupo [...] ia [referindo-se aos lugares onde visitava aluno] para Bangu, ia para Vila Kennedy, ia para a Gávea. [...] para o Andaraí. Então, era uma salada de lugares [...] [diz não ter tido problema com a disparidade de lugares, acrescentando os motivos] essa disponibilidade de você estar nova e não [estar] trabalhando em outro lugar. [...] as crianças, frequentavam as turmas comuns e você, como professor itinerante, ia à escola mais para atender ao aluno e, junto com o professor (sic). (Celina, 2008)

Nos depoimentos, foi possível identificar o ensino itinerante como a primeira modalidade da educação de crianças cegas, ou de baixa visão, nas escolas públicas. Essa forma de pensar a educação fazia com que o professor fosse até seus alunos levando os recursos metodológicos e materiais de que necessitavam para aprender. Não é comentado sobre um currículo diferente com esse atendimento nômade. Celina Campos (2008) enfatiza a importância de trabalhar junto com a professora da turma que o aluno com deficiência visual (DV) estudava. Entretanto, acrescenta aspectos que não fazem parte dos currículos escolares, quando informa que “trabalhava aquelas áreas... [...] psicomotricidade, desenvolvimento de sentidos, orientação e mobilidade... e, de alguma forma também, as relações sociais com a turma” (Celina, 2008).

Therezinha Machado justificava a necessidade do trabalho específico, observando os aspectos deficitários, orientando que “A criança cega apresenta problemas de: restrições de movimentos, pela falta de imitação, com sérios prejuízos para a locomoção” (MACHADO; ALMEIDA, 1973, p. 61). O movimento do corpo ou das partes do corpo propicia, além de outras vantagens, deslocamentos de ar, o que, no trabalho psicomotor, tornava-se produtivo, no que diz respeito à postura, à defesa pessoal e ao reconhecimento do meio circundante. A memória do movimento era destaque no trabalho com psicomotricidade.

O “desenvolvimento dos sentidos” era proposto como forma da criança cega conhecer o mundo. Os cheiros caracterizam objetos, seres vivos, alimentos e individualizam as pessoas. Prestar atenção a eles auxilia no reconhecimento daquilo que nos envolve. O trabalho com os perfumes exigia atenção a muitos detalhes e uma infinidade de materiais a serem trabalhados. A textura, a forma, o peso e o calor eram experiências vividas na qualificação do tato, também usado no reconhecimento do código Braille.

A audição do cego precisava ser bem trabalhada. Therezinha aconselhava “treinamento da criança no hábito de ouvir” (MACHADO; ALMEIDA, 1973, p. 63). Com o

barulho de seu próprio sapato é possível identificar o tipo de solo que está pisando e, assim, reconhecer itinerários feitos a pé. Barulhos emitidos por transportes auxiliam na proteção quando em lugares públicos. A direção da voz do interlocutor traduz sua posição no espaço compartilhado, dentre muitas outras vantagens. Portanto, era indispensável saber ouvir, cheirar, tatear e movimentar-se, além de aprender os conteúdos escolares exigidos a todos os outros alunos da mesma série escolar.

[...] como itinerante, você não tinha que ensinar português, matemática, história ou geografia... Você tinha que dar meios para... [o aluno aprender] O Braille você tinha que [ensinar]. [...] logicamente que você também dava aula de... [hesita para falar dos conteúdos]. Você era uma espécie de professor particular, não é? Quer dizer, [...] a matemática, que era uma coisa complicada, acabava que você, também, passava as coisas. Ora, o aluno cego era, realmente, complicado (sic). (Celina, 2008)

Mesmo negando a princípio, a narrativa continuada apresenta uma das dificuldades encontradas pelo professor itinerante. O trabalho previsto não incluía conteúdos escolares, mas no cotidiano a necessidade aparecia e a criança tinha “uma espécie de professor particular”. A matrícula em turma comum, com apoio de professor itinerante, era pensada para o aluno cego e amblíope⁶⁴ “se for normal de inteligência” (MACHADO; ALMEIDA, 1973, p. 62), com base no princípio de integração⁶⁵.

No caso das crianças com deficiência física, o atendimento proposto era diferente. A professora Victória Régia Machado Ferreira conta sobre sua requisição⁶⁶ para o hospital Barata Ribeiro, por volta de 1965. Lembra que casou ao final do ano e, assim, mescla suas lembranças do passado profissional com as marcas importantes de sua vida particular. O nascimento de seu primeiro filho e sua licença maternidade servem de marcos para que ela se localize no tempo, no espaço e nas experiências que conta em tom apaixonado de quem se sabe importante na construção de um novo trabalho. Esforça-se para organizar, cronologicamente, os fatos vividos, fazendo lembrar a reflexão de Bourdieu, que aponta para esse tipo de situação de entrevista como orientada “pela representação mais ou menos consciente que o investigado fará da situação de investigação” (BOURDIEU, 2002, p. 189).

⁶⁴ Termo usado de forma genérica pela educação especial para designar, na época, as crianças com baixa visão que necessitavam de educação especial.

⁶⁵ O princípio ou paradigma da integração se refere às condições educacionais menos restritivas, preferencialmente nas escolas e turmas comuns. O princípio da normalização diz respeito a normalizar as condições de vida da pessoa com deficiência, tornando-as mais próximas das condições dos demais.

⁶⁶ Procedimento administrativo para a alocação de professores da rede de escolas públicas nos atendimentos de educação especial.

Da existência de duas Classes Hospitalares, o atendimento das crianças internadas ampliou-se. Segundo as narradoras, foram criados trabalhos nos hospitais São Zacarias, São Sebastião, Anchieta, São Francisco de Assis e na Clínica da Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação – ABBR. Contando sobre sua experiência na classe hospitalar, Victória acrescenta “tinha umas coisas que eu ouvia: a questão mesmo do PC (referindo-se à paralisia cerebral). Eu ouvia, mas eu não entendia” (Victória, 2007).

Eu atendia individualmente. Eu atendia crianças do hospital com problema neurológico; e atendia crianças de fora. Eu tinha umas três crianças; que vinham da comunidade, com problema. Tinha um menino que tinha tido uma meningite. Uma menina que, hoje, eu sei que ela era uma autista. Mas, na época, não tinha um diagnóstico. Assim, eu atendia a ela e atendia um menininho que era só problema ortopédico. Não era grande problema. Então [...] começamos outro trabalho (sic). (Victória, 2007).

O encaminhamento à Seção de Educação Especial, no caso de alunos que apresentavam comportamentos considerados inadequados para a matrícula ou para a permanência nas escolas, pressionaram a abertura de nova modalidade porque:

As diretoras, quando havia algum problema na escola, mandavam as crianças para a triagem [...] Aí, faziam aqueles testes de inteligência, aquelas coisas formais. [...] das letrinhas do DV. Teste de audição. E vinha para mim (sic). (Victória, 2007)

No caso de crianças com deficiência física, outras questões apareciam na categorização da deficiência. Às deformidades, aos problemas motores resultantes de doenças, como a poliomielite, às sequelas da paralisia cerebral, somavam-se, ainda, os problemas neurológicos, como as disritmias e a epilepsia. De forma diferente das outras áreas, a de deficiência física não contava com instrumentos de medida na área educacional. Victória comenta que Therezinha Machado solicitava:

"Tem que fazer um teste motor." [...]Aí, eu comecei a fazer despistagem⁶⁷ psicomotora, nessas crianças que vinham. [...] a criança em pé; olho fechado, olho aberto; abre braço, fecha braço; anda de costas; bota o dedo no nariz; um lado, o outro. Exame neurológico evolutivo que era, para nós, chamado de Testagem Psicomotora; [...] em 1968, nós avaliamos 680 crianças. 480 [...] tinham alterações no seu desempenho psicomotor. (Victória, 2007)

A orientação da psicometria influenciou de forma decisiva na classificação de crianças com deficiência física, como vinha interferindo nas demais. De princípio, as crianças foram

⁶⁷ Victória explica que chamava de “despistagem” psicomotora um exame neurológico evolutivo.

consideradas como apresentando um distúrbio psicomotor – DPM – para, mais tarde, o diagnóstico ter seu nome alterado para disfunção cerebral mínima – DCM⁶⁸. Para a nova demanda que se criava, foram utilizados os núcleos de psicomotricidade, com atendimento individual ou em pequenos grupos. Eleonora Altieri, uma das primeiras professoras, lembra e acrescenta, sobre um dos alunos do projeto inicial:

[...]eu nunca tinha tido uma experiência assim. [...] ele andava pela sala e botava o dedo no ouvido e o outro no olho. Quando tirava, batia nos armários que eram de ferro; [...] era uma sala improvisada de um hospital. Ele batia nas portas. Gritava. [...] eu ficava meio tonta. [...] saía de lá [...] e conversava com a Victória. Ia para o consulado, pegar material, porque aí, eu comecei a me inserir, nos autores franceses: Bergè⁶⁹; Ajuriaguerra⁷⁰.
[...] umas enfermeiras do hospital abriram a minha sala e entraram. [...] ficaram assustadas. O que é que eu fazia? [...] Tentava me comunicar com ele. Tentava imitar os gestos, [...] criar um vínculo de comunicação. E como ele fazia muito ruído, muito barulho, batia, gritava esperneava, acho que elas ficaram assustadas (sic.). (Eleonora, 2008)

Entretanto, nem todas as crianças atendidas tinham essas características e, aos poucos, a finalidade do núcleo de psicomotricidade foi mudando para atender a novas demandas das escolas porque “[...] Therezinha sempre reunia [...] os diretores de escola. Fazia seminário. [...] numa dessas reuniões, algumas entusiasmadas começaram a oferecer salas, [...] ‘atende a minha escola, os meus alunos, e atende os das escolas próximas’” (Victória, 2007). Com a ampliação sucessiva resultante do sucesso experimentado pelo trabalho, em 1980, foram criados os Polos de Psicomotricidade, para trabalhar com grupos de crianças que encontravam dificuldades para aprender a ler e a escrever. A psicomotricidade já começava a ser concebida como uma terapia. Mazo e Goellner (1991) apontam que:

[...] Um curso, em especial, foi importante para revolucionar a concepção de Psicomotricidade adotada até então pela maioria dos profissionais. Este foi ministrado por Françoise Desobeau, em 1977, e acabou por romper com a supervalorização das técnicas, propondo uma abordagem tônico-emocional, que valoriza as atividades espontâneas da criança, o jogo e o acesso ao simbolismo. (MAZO; GOELLNER, 1991, Ensaios, p. 34)

⁶⁸ Sobre o assunto, ler SUCUPIRA, A. C. S. L. *Hiperatividade: doença ou rótulo*. Caderno CEDES, 15, Fracasso Escolar – Uma questão médica? São Paulo: Cortez Editora, 1986.

⁶⁹ Jean Bergès, psicanalista, é autor de várias obras que influenciaram os caminhos da área de psicomotricidade.

⁷⁰ Julian de Ajuriaguerra, médico, é autor de várias obras que muito influenciaram a educação especial.

Em sua narrativa, Eleonora fala de sua adesão ao novo olhar da psicomotricidade afirmando: “eu fui começando a me orientar por aí. [...] comecei a fazer trabalho corporal com a Françoise Desobeau⁷¹, que vinha muito ao Brasil” (Eleonora, 2008).

Na área da surdez as questões pareciam outras, porque “você entra no mundo pelos olhos, mas o mundo entra em você pelos ouvidos” (Olímpia, 2007).

Nós tínhamos um método belga... Nós não usávamos muito sinal. Mas, não chegávamos a ser como os alemães, que chegavam a amarrar a mão da criança para trás. [...] já é uma violência obrigar uma criança surda a falar. [...] o surdo, quando ele não quer fazer uma coisa, ele fecha o olho. Aí, ele corta toda comunicação com o mundo. "Olha, abre o olho. Fala comigo. (sic)" (Olímpia, 2007)

O atendimento às crianças surdas era feito, de princípio, em classes especiais. Nas classes havia crianças de diferentes idades para aprender a falar e a fazer leitura labial.

Em frente ao espelho, se ela não consegue falar. [...] mão na garganta dele, mão na minha. [A! E!] Está sentindo a vibração? [A! E! I! O! U!]. [...] o ponto de articulação é completamente diferente. Então, eles achavam engraçado, botar a mão em você (sic). (Olímpia, 2007)

Chama atenção, porém, a diferença de respostas das escolas à existência de atendimentos. Victória comenta que Therezinha Machado recebia oferecimento para abertura de núcleos de psicomotricidade para atendimento aos alunos com os quais a escola apresentava dificuldade para trabalhar. A classe especial de surdos, ao contrário, acrescentava um novo tipo de aluno, aquele que não falava, aquele que não conheciam e, para os quais a escola não se mobilizava. “E você pensa, que era numa sala assim? [...] Era um socavão de escada. Era num depósito, [...] com sacos de arroz, de feijão da merenda e ratinho passando (sic)” (Olímpia, 2007).

Nas narrativas pioneiras é possível ver empenho para executar o trabalho que assumiram sob a liderança de Therezinha Machado. Existindo poucos cursos sobre cada área de deficiência atendida e, menos ainda, experiências com esses alunos em escolas e turmas comuns, observo que o cotidiano compartilhado, solidário, parece ser o foco da formação. Mesmo que em alguns discursos sejam valorizados os cursos que fizeram, inclusive na Faculdade Nacional de Medicina⁷², “com médicos [...] Não era um professorzinho. Não estou

⁷¹ Françoise Desobeau foi uma autora que influenciou na constituição da área de estudos em psicomotricidade na vertente terapêutica.

⁷² Hoje, Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Informações adicionais no site <http://www.medicina.ufrj.br>.

falando mal de professores. [...] E não podia tirar menos que 7 [referindo-se a nota de prova]” (Olímpia, 2007).

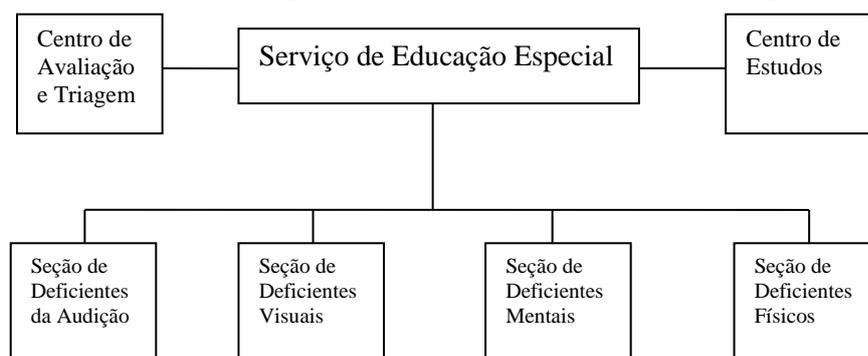
O conhecimento de anatomia, do funcionamento do sistema neurológico, das doenças, dentre os muitos aspectos das ciências médicas, não fazia delas professoras. Era necessário um conhecimento próprio para educar crianças com deficiência em ambiente diferente das escolas especializadas, modalidade quase exclusiva, até então. Como fazer com os cegos nas turmas comuns, com crianças com deficiência física ainda relegadas, apenas, à reabilitação? Como trabalhar com os surdos nas escolas concebidas para ouvintes?

O centro de estudos passou a ser uma atividade valorizada para a composição da especialidade – professor da educação especial. Durante sua realização são discutidas as novidades e confrontadas práticas. São introduzidos assuntos tratados na educação comum e, me parece, eram feitas as cobranças sobre o andamento dos atendimentos. Therezinha descreve a atividade como sendo imprescindível à educação especial porque,

O centro de Estudos deve planejar mesas-redondas, palestras, seminários e centros de estudos semanais, além de manter constante intercâmbio com entidades especializadas, a fim de levar à equipe do Serviço todos os assuntos mais atuais em relação ao excepcional. Pertence também ao Centro de Estudos a organização de uma biblioteca, contendo material bibliográfico nacional e estrangeiro, sobre assuntos concernentes à Educação Especial. (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p.14)

A importância do centro de estudos para o andamento do trabalho de formação e, acredito, para o acompanhamento, fez Therezinha Machado e Marlene Concetta apontarem, no livro que escreveram juntas, a possibilidade de ser implantado como uma unidade orgânica (Figura 8) e, não só, como atividade. Com isso, o centro de estudos torna-se, também, um lugar. O lugar onde encontrar respostas, o lugar do estudo, o lugar das trocas de ideias e experiências, o lugar privilegiado de circulação do conhecimento.

Figura 8: Organograma para a montagem de Serviço de Educação Especial



Fonte: MACHADO; ALMEIDA. *Ensinando Crianças Excepcionais*, Rio de Janeiro: José Olympio, 1971, p. 14.

Foi possível observar, em diferentes fragmentos apresentados até aqui, o valor atribuído ao estudo e à troca entre elas. Therezinha Machado foi responsável por esses momentos quando iniciaram a Subseção. Mais tarde esta incumbência passou para Maria Amélia, que nos relata que:

[...] a chefe [identificando a função de Therezinha] só admitia um funcionário, se ele tivesse a quinta-feira vaga, disponível para trabalhar na assessoria [referindo-se ao nível central que só mais tarde recebeu essa denominação na estrutura da secretaria]. Porque esse dia, era dia de reciclagem. Então, toda quinta-feira nós tínhamos reciclagem (sic). (Maria Amélia, 2005)

A presença nos centros de estudos era compulsória, mas parece ter mudado de dia da semana durante os anos de trabalho, ou a memória pregou peças, como costuma fazer. É interessante, entretanto, observar este aspecto. Mesmo sendo considerado muito importante, o dia da semana em que era realizado aparece narrado de forma diferente pelas pioneiras. Kotre, (1997) me permite interpretar esse fato de forma a, também, valorizar o centro de estudos. Explicando a seletividade da memória para a significação, ele compara as memórias às bibliotecas e diz: “[...] A maioria das bibliotecas se interessa por duplicatas, mas a maior parte das memórias não. Duplicatas não contribuem em nada para a significação” (KOTRE, 1997, p. 93). A singularidade do centro de estudo como momento importante para o grupo não é posta à prova. Sua frequência ou o dia determinado não alteram seu significado e não precisam de exatidão para demonstrar sua intensidade. Contudo, fica o registro de que toda semana havia um dia dedicado ao Centro de Estudos do qual ninguém era liberado.

Toda terça-feira, nós tínhamos reuniões no departamento, lá no auditório, acho que no sexto andar. Nós trabalhávamos na Erasmo Braga, nós trabalhávamos no segundo andar e as reuniões eram no sexto. Eram com todos os orientadores do Rio; das várias especialidades. [...] onde eram abordados todos os assuntos, de interesse de todos (sic). (Maria Helena, 2007)

As especializações individuais eram socializadas à medida que organizavam os centros de estudos para a ampliação dos conhecimentos. E tudo parecia importante. Referindo-se à importância desses momentos de formação, Maria Amélia comenta que:

[...] cada ano, a gente trabalhava de uma maneira no centro de estudos. Então, por exemplo, um ano seria assim: cada professora da equipe, cada elemento da equipe, lia um livro. Podia ser ligado a educação especial ou sobre a educação de uma maneira geral, porque a gente achava que estava dentro da educação. Então, não se podia só dar conta da educação especial, mas estar por dentro, também, de toda a abordagem [...] da educação de uma maneira geral. [...] durante um semestre, por

exemplo, ou durante um ano inteiro, nós participávamos dessa leitura e, um era responsável pela leitura, e discutia com o grupo (sic). (Maria Amélia, 2005)

Não tratavam apenas da educação especial. A educação geral era assunto para todas. Frequentavam as escolas públicas, turmas comuns, tanto para avaliar a necessidade de alguma criança passar a ter atendimento especializado como, também, orientar os professores dessas mesmas turmas no trato da criança integrada na turma regular. Acompanhavam, com visitas sistemáticas, os trabalhos desenvolvidos nas classes especiais de alunos com deficiência intelectual e aquelas dedicadas aos alunos surdos. Celina exemplifica algumas orientações feitas aos professores de alunos com baixa visão:

[...] escreve com uma letra maior. [...] cuidado com a luz no quadro, a incidência da luz, para ver se ele estava enxergando. Se ele não está conseguindo, coloca um colega do lado para ler, para ele ir escrevendo [...] Chama o aluno para ele ir completar as coisas no quadro. Às vezes, não precisava copiar todo o trabalho (sic). (Celina, 2008)

As necessidades demandadas pelos alunos, pelos professores, pelas escolas e pela administração do sistema exigiam uma qualidade diferente de envolvimento com o trabalho. Traduzir o que aprendiam sobre as questões de saúde, e de desenvolvimento infantil, em formas de ensinar e aprender os conteúdos escolares exigidos aos demais seria, em si, uma dificuldade a ser superada por professores. Mas, ainda havia os aspectos das habilidades a serem desenvolvidas com cada uma das crianças que fazia parte de um todo, a área da deficiência, que, como uma totalidade menor, compunha o todo maior, alunos excepcionais. Como fazer? Como dar conta da tarefa a não ser pela experiência inicial discutida, realimentada por cada um dos casos com que se enfrentavam, com cada nova criança para a qual não tinham nenhuma informação? Tardif e Lessard (2012), apontam o caminho ao afirmar que “somente o contexto do trabalho cotidiano permite compreender as características cognitivas particulares da docência [...]”. Acrescento, ainda, que essa não é uma docência comum, regular. Esse trabalho trata de um tipo particular de docência onde a permeabilidade do cotidiano ainda se faz mais necessária à análise.

A construção dos conhecimentos para essa pedagogia específica, deve ser acrescentada do acompanhamento direto, em sala de aula. Uma das pioneiras exemplifica esse processo de aprender e ensinar quando narra sobre uma professora de uma turma de crianças com sequelas de paralisia cerebral, em uma escola anexa a uma clínica de reabilitação,

[...] que precisava de um auxílio, de uma orientação de psicomotricidade. [...] para falar de um aluno que é tetraplégico. Aí, o que que eu fazia? Eu ia para lá. Eu não ficava dizendo para a professora: "Faz isso; faz aquilo." Eu dizia: "Posso trabalhar?" Aí, eu pegava a criança, trabalhava a criança. A coisa ia surgindo e a professora via. (Eleonora, 2008)

Tardif e Lessard (2012) me auxiliam a entender essas ações, tanto imbricadas na formação, como na identidade e nas relações com o interior da escola pública. Buscando a compreensão do trabalho docente pelo viés das exigências que regem a profissão e pelo ângulo das vivências cotidianas, os autores apresentam três *dimensões* que analisam como *solidárias*. A primeira diz respeito à *atividade* docente como um trabalho. A segunda, o *status*, refere-se às relações assimétricas do cotidiano escolar e a terceira, sem que apresente hierarquia entre elas, a *experiência* como construtora de saber, na vivência de ser professor. Sendo uma noção com diferentes sentidos, a experiência docente pode ser entendida como ancorada em “[...] diversos aspectos (domínio, identidade, personalidade, conhecimento, crítica etc.); ela não se reduz, portanto, a uma simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos com o tempo” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 287). No depoimento de Olímpia, transcrito a seguir, é possível observar a vida conjunta que favorece as trocas de saberes nas experiências cotidianas e que ultrapassam o espaço comum de trabalho.

Era um trabalho! Uma dedicação! Feriado? Era dia da gente bolar apostilas. Então, a gente marcava na casa de uma, ia para casa dela. [Referindo-se ao apartamento onde morava a família de Therezinha Machado] [...] nós íamos feriado, sábado, domingo. [...] (Olímpia, 2007)

Therezinha Machado viveu, e fez com que as pioneiras vivessem, pelo que narraram, a realidade da experiência docente em suas múltiplas faces analisadas por Tardif e Lessard (2012). Ela e as demais pioneiras precisaram instituir novos rumos em suas histórias de vida, talvez tão fortes quanto o eram para suas trajetórias profissionais. As narrativas permitem confirmar que, sendo a docência uma profissão em que o objeto do trabalho é o outro, são relações entre seres humanos em processos de interação,

[...]Em termos sociológicos dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade. (TARDIF; LESSARD 2012, p. 28-29)

A formação inicial e a especialização em cursos específicos não eram suficientes para a implantação e continuidade, consistentes, de um novo trabalho de educação especial. Um trabalho novo, em um estado novo e, mais tarde, em um novo município, com competências educativas compatíveis com as exigidas aos estados da federação, não poderia se bastar com a formação da escola normal, ou com os cursos avulsos. Os saberes adquiridos nos cursos específicos realizados nas instituições especializadas, na faculdade de medicina, de fonoaudiologia e na pedagogia, não eram suficientes para orientar o trabalho que precisaram fazer. A tarefa que tinham era diferente, precisavam projetar, implantar e acompanhar os atendimentos pedagógicos, nas escolas públicas, para as diferentes áreas de deficiência que tinham suas histórias educacionais restritas, até então, aos centros especializados; formar os professores para todos esses atendimentos; ampliar ou diversificar as modalidades para incluir aqueles que, até então, não tinham o direito à escola; e, talvez o mais complexo, inserir a modalidade – educação especial – no sistema de ensino carioca. Sem que as formações tradicionais garantissem a resposta de que precisavam, tornou-se importante contar com a própria reflexão sobre a experimentação que faziam, cotejando seus achados com outros conhecimentos já constituídos.

O grupo de pioneiras, liderado por Therezinha Machado, pode, talvez, mais do que é permitido na atualidade e mais do que era considerado adequado aos demais professores da época, trabalhar de forma coletiva, reunindo os professores semanalmente, e possibilitando, dessa maneira, que as experiências, mesmo que percebidas individualmente, fossem repartidas no coletivo que se estruturava e constituía o trabalho na rede de escolas. Os centros de estudos internos da equipe, assim como os similares feitos com os professores dos atendimentos, foram utilizados como espaço e tempo de formação. Assim como suas memórias foram constituídas socialmente, suas experiências não são solitárias e aparecem narradas como experiências do grupo, como é possível entre ouvir de Celina Campos:

O clima do grupo era um clima muito bom. Havia, além de haver compromisso, havia uma... sei lá, o grupo era unido e trabalhava-se bem, as pessoas gostavam do que faziam. Havia uma confraternização, era um negócio muito bom. Era um grupo, assim, muito forte, sabe? [...] estou falando da velhíssima guarda. Therezinha Machado era também. Ela era light, não era estressada. (Celina, 2008).

Em Tardif e Lessard (2012) e Kotre (1997) encontro a convergência da identidade do grupo para, mais facilmente, compreender Therezinha Machado. Para os dois primeiros autores, “se a experiência sempre é de um ator em particular, ela é também uma realidade coletiva partilhada [...] se refere aqui à ideia de mundo vivido, de mundo comum [...]”

(TARDIF; LESSARD, 2012, p. 289). Para Kotre (1997), “compartilhamos lembranças com aqueles que estão a nossa volta [...]. As famílias, vizinhanças e nações que nos envolvem têm suas próprias lembranças, que transcendem as de qualquer indivíduo” (KOTRE, 1997, p. 219).

Nas narrativas autobiográficas encontro, nas lembranças narradas pelas memórias individuais, a experiência que Therezinha Machado não narrou, mas viveu na coletividade, principalmente, nos aspectos relacionados aos procedimentos de ensino. O uso de lixas, para a criação de texturas que permitiram que os cegos conhecessem mapas; os fragmentos do método Bobath⁷³, para atuar com alunos que apresentavam sequelas de paralisia cerebral; a construção de cartilha específica, para alfabetizar crianças com deficiência intelectual; o uso de frascos de perfumes e todos os tipos de essências, a serem identificados nos exercícios de percepção olfativa; as figuras e jogos para o desenvolvimento da percepção visual, além do uso do espelho, para ensinar a criança surda a falar e ler os lábios de seus interlocutores, são recursos materiais lembrados pelo ineditismo da época e porque possibilitaram a constituição de uma pedagogia própria, experimentada e lembrada por todas e da qual se orgulharam. Possibilitaram, entretanto, o parcelamento da ação docente e a necessidade de mudanças. Mas que mudanças se avizinham quando algo é narrado como tão bem estruturado e alimentado na cognição e na afetividade do grupo?

A experiência, até aqui, só foi pensada no interior do próprio grupo. Entretanto, vista no cruzamento com a *atividade e o status*, as duas outras dimensões apontadas por Tardif e Lessard (2012), a experiência, como categoria, vai possibilitar outras interpretações. Therezinha Machado não foi só professora e líder de um grupo pioneiro. À medida que o trabalho cresce, ganha forma, não mais como um projeto exótico, é absorvido pelo sistema. A educação especial passa a fazer parte do sistema de ensino e, como parte desse todo, assume funções da burocracia e da administração. Therezinha Machado, a professora experiente, assume outro papel, quando observada pelos professores das escolas públicas. Do lugar de onde estão, “do chão da sala de aula”, Therezinha Machado personifica os administradores do sistema de ensino, aqueles que formulam as políticas contestadas por essas outras experiências cotidianas. Também vividas no cotidiano, as experiências dos professores regentes acrescentam às relações de ensino, ao trato com as turmas e com os alunos individualmente, os juízos compartilhados com seus pares sobre os efeitos das políticas educacionais nas relações estabelecidas com a comunidade escolar.

⁷³ Bobath é considerado um método da fisioterapia para o desenvolvimento neurológico.

Que surpresas Therezinha Machado guarda para dividir com seu grupo, a cada dia mais ampliado? O que pensaram os professores, seus companheiros de educação especial e, até mesmo, seus pares na Secretaria Municipal de Educação, sobre o novo papel de Therezinha, a administradora da educação especial, a assessora com poderes para propor um novo modelo de experiência pedagógica?

2.3 As inflexões de Therezinha Machado

A mudança de rumo adotada por Therezinha Machado e seus resultados para a educação especial realizada na rede de escolas públicas do município do Rio de Janeiro muito intriga. Como fontes, além das narrativas orais, utilizei as publicações divulgadas por ela na série composta sob o título – *Modelo Educacional*. Para tratar da mudança, entretanto, precisei recorrer a outros materiais que focalizavam o olhar anterior sobre a criança e a aprendizagem. Fazem parte desse grupo 40 publicações utilizadas em atividades de formação. Para o foco de análise desse capítulo, utilizo 21 documentos registrados no quadro a seguir.

Quadro 4: Publicações destinadas à formação de professores

PUBLICAÇÃO	ÓRGÃO	ANO
<i>O Excepcional Deficiente Físico.</i>	Seção de Ensino Especial	1970-1
<i>Educação Sensorial.</i>	Seção de Ensino Especial	1970
<i>Leituras Graduadas. Publicação 5/79.</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1979
<i>Trabalho Diversificado: opção para facilitar o processo. Ensino-aprendizagem. Publicação 2/79.</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1979
<i>Linguagem Escrita 1. Ortografia: subsídios para o Professor das turmas das séries atendidas pela educação Especial – séries/EE.</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1981
<i>Matemática – Sugestões de Atividades: para turmas</i>	Secretaria Municipal de	1983

<i>Atendidas pela educação especial – séries/EE.</i>	Educação e Cultura	
<i>Alfabetização: a importância da prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita em Braille.</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	S/data
<i>O Aluno Multideficiente: no Município do Rio de Janeiro. Publicação 8/79.</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1979
<i>O Aluno com Deficiência Mental.</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1979
<i>Modelo Educacional I. opção para nossa realidade em educação especial.</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1980
<i>Modelo Educacional II. Fluxograma representativo.</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1980
<i>Modelo Educacional III. Novas metodologias na área do ensino aprendizado em educação especial.</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1980
<i>Modelo Educacional V. Componentes do modelo.</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1980
<i>Modelo Educacional X. O diagnóstico prescritivo atendendo aos dois modelos: treinamento de habilidades e análise de tarefas.</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1981
<i>Modelo Educacional XVI. Formulação de objetivos (2).</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1981
<i>Modelo Educacional XVII. Formulação de Objetivos (3).</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1981
<i>Modelo Educacional XXI. Diagnóstico do aluno com dificuldade de aprendizagem.</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1982
<i>Aula Síntese, Análise de Tarefas na Matemática.</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1982
<i>Projeto S.A.O. / 81/82 (documento síntese).</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1982
<i>Proposta de orientação do processo de acompanhamento dos alunos egressos de turmas/EE.</i>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	1983

Fonte: Acervo pessoal

Mudando os conhecimentos, os atendimentos foram modificados? O que mudou na educação especial proposta por Therezinha Machado? Que surpresas foram geradas para suas companheiras, então em número considerável? Para chegar às surpresas é preciso identificar o que é conhecido. Foi possível observar o processo formador de Therezinha e de seu grupo.

Considerarei importante me debruçar, um pouco mais, nos conteúdos tratados na formação inicial que as converteu em especialistas, professoras convocadas às escolas para solucionar problemas com alunos considerados diferentes pelas equipes escolares, como contam:

"As doutoras vêm aí amanhã." Porque a gente fazia uma triagem de visão e de audição. Então, a gente tinha [...] montado uma triagem de visão, uma triagem de audição. [...] a gente chegava tinha mais de 200 crianças esperando, era uma coisa alucinante[...] (sic). (Marila, 2006)

Que conteúdos eram tratados nos estudos que constituíram Therezinha Machado e seu grupo? Sobre que bases teóricas organizaram os trabalhos iniciais que ameaçavam ser modificados?

É necessário que a criança passe por um exame médico acurado, a fim de receber o tratamento que verdadeiramente necessita. O regime de trabalho em equipe é, pois, indispensável no atendimento das crianças deficientes.

Para o treinamento da percepção a pedagogia terapêutica indicada, versará sobre: educação senso-perceptiva; organização do pensamento; associação de ideias - desenvolvimento da atenção - desenvolvimento da memória - desenvolvimento do esquema corporal - desenvolvimento da orientação temporo-espacial - constância da percepção - relação figura-fundo - análise-síntese - gestalt.

Somente com um bom grau de desenvolvimento perceptivo poderá ser iniciada a alfabetização.

A professora deverá estar atenta, registrar os progressos de cada aluno, para saber quando iniciará sua escolaridade. (GUANABARA, 1970 f, p. 2-3)

Neste recorte, é possível observar partes das preocupações com a orientação do atendimento ao aluno com deficiência e, portanto, como a educação especial era concebida. A pedagogia, que pode ser qualificada como terapêutica, por sua identificação com a importância de um bom diagnóstico para iniciar o tratamento, é uma característica possível de se apreender no texto. O papel do professor especializado pode ser comparado com o de um reabilitador, quando prediz o treinamento das habilidades descritas, com rigor científico, das partes componentes do todo perceptivo. A identificação com a cura da doença, feita pelo médico assistente, também pode ser observada quando orienta a professora a ter atenção e registrar os progressos do aluno, visando iniciar sua escolaridade. Portanto, o trabalho pedagógico talvez fosse percebido como uma ação terapêutica, que possibilita, posteriormente, a educação escolar, de forma parecida com a do médico que conclui pela alta do paciente. Jannuzzi (2004) apresenta uma classificação de concepções que oferece a identificação das proposições pedagógicas organizadas para os alunos com deficiência. Sobre o identificado por mim no período, utilizo a categoria que relata como sendo,

[...] As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médico- pedagógica e A2) Psicopedagógica. (JANNUZZI, 2004, p.10)

As pioneiras precisaram estudar as funções intelectuais, que aparecem valorizadas em seus detalhes, visando a alfabetização. Sem o desenvolvimento das, consideradas, habilidades básicas, a criança não era ensinada nos conteúdos escolares tradicionais. O modelo experimentado com Helena Antipoff, e, mais tarde, denominado médico psicológico (GLAT e BLANCO, 2007), previa a avaliação minuciosa, por equipe multiprofissional, dos alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem escolar.

Como a gente trabalhava as áreas comprometidas, quer dizer, não somos nós, o mundo trabalhava as áreas comprometidas. Havia um trabalho americano, com a Frostig [referindo-se à Marianne Frostig⁷⁴]. Então, a gente trabalhou com... Porque a percepção seria a porta de entrada. Se a porta de entrada não está boa para essa criança, temos que melhorar essa porta. [...] Era esse o pensamento, dentro dessa história, que a gente está contando. Naquele momento, a gente pensava que era percepção. Que era o problema fundamental na alfabetização. Então, a gente usava a linha, a abordagem americana, que era da Frostig. Que tinha um trabalho profundo, sobre percepção visual (sic). (Maria Amélia, 2005)

O vocabulário da época, de certa forma, expressa a compreensão do ato de aprender possível ao momento sócio-histórico em que viviam. Maria Amélia confirma a função cerebral como “porta de entrada” do conhecimento, objeto da aprendizagem. A criança que é avaliada como apresentando problemas ou defeito na “porta de entrada”, precisa ter seu problema corrigido ou compensado para poder aprender. Cabe à educação especial encontrar os recursos para a correção pela compensação do que não desenvolveu no período anterior. Exercícios compensatórios são indicados para essas crianças e a complexidade do que deverá ser proposto partirá, impreterivelmente, da avaliação do aprendiz, de seus órgãos dos sentidos, de sua motricidade, de sua habilidade em lidar com o meio. É dessa época a expressão “ortopedia mental” que, possivelmente, envolve a ação de consertar, recuperar, tornar funcional, como utilizada na área médica. O deslocamento do termo para a área mental traz a indicação que o fragmento, a seguir, deixa entrever:

⁷⁴ Sobre o trabalho com a percepção visual de Marianne Frostig, ler: ALMEIDA, A. C. P. *Desenvolvimento Psicomotor no Processo de Alfabetização*. Monografia (Pós-Graduação em Psicopedagogia), UCAM, Rio de Janeiro, 2008.

Porque estava em mil novecentos e sessenta e pouco, seria ortopedia mental, com Froebel⁷⁵ e outras pessoas assim. Era o treinamento de habilidades básicas. Porque a gente via a criança como um ser deficitário. [...] que tinha lacunas no desenvolvimento e, essas lacunas, teriam que ser resgatadas. [...], a gente procurava resgatar: a percepção, que não era boa; a memória; o raciocínio. [...] trabalhava-se nesse sentido [...]. Era o carro chefe. [...] Era ênfase nas inabilidades da criança. [...] por isso aquelas avaliações, aqueles diagnósticos feitos por equipe interdisciplinar [...] para a gente poder trabalhar a criança nos pontos falhos (sic). (Maria Amélia, 2005)

Essas e outras aprendizagens pareciam, portanto, indispensáveis a Therezinha Machado e sua equipe de professoras. Maria Amélia, em suas memórias, refaz o caminho acrescentando a crítica que pode fazer com os conhecimentos que adquiriu no continuar da caminhada especial. As primeiras eram aprendizagens feitas nos livros e cursos que as legitimavam mas, principalmente, como visto na seção anterior, no confronto das ideias circulantes com a experiência vivida, refletida e solidarizada no grupo. Entretanto,

Mais um curso de aperfeiçoamento foi realizado no ano seguinte (1977), “Métodos e Técnicas na Educação de Crianças com Retardo Mental”, para professores e **técnicos das** Secretarias de Educação de Brasília, de Minas Gerais, do Pará, de Pernambuco, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, ministrado pela Professora Doutora Laura Josephine Jordan, da Universidade de Illinois – EUA. Os diversos participantes tiveram como proposta do curso, a elaboração de projeto de implantação de um serviço de Educação Especial em seus estados de origem. (AUTRAN; LOUREIRO, 2010, p. 8, grifos das autoras)

Essas novas ideias começaram a circular, em observância à Lei 5692/71 e à política que vinha sendo promovida pelo Ministério de Educação, através do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP –, criado em 1973⁷⁶. Therezinha Machado não precisava elaborar um projeto para criação de um serviço, como previsto no curso, sua tarefa seria outra. Na cidade do Rio de Janeiro, então município, o serviço estava organizado, consolidado e contava com um órgão de acompanhamento e formação de professores, o Instituto Helena Antipoff, subordinado ao órgão responsável pela definição de políticas, a Assessoria de Educação Especial, da qual Therezinha Machado era a titular.

No curso aprenderam sobre um novo modelo de ensino, constituído em bases psicológicas diferentes. O aporte teórico behaviorista parecia simplificar o conhecimento

⁷⁵ Acredito que a ligação de Froebel com a educação especial esteja relacionada à sua influência na concepção de trabalho educativo com crianças pequenas, menores de 6 anos de idade. Como a criança com deficiência é encarada pelos aspectos considerados falhos, a comparação de suas necessidades de desenvolvimento com aquelas apresentadas pelos pequeninos indica a utilização do autor na concepção de uma pedagogia especial. A interpretação de sua influência no movimento Escola Nova também o aproxima da educação especial.

⁷⁶ O CENESP, órgão federal criado pelo Decreto Nº 72.425, de 3 de julho de 1973, foi responsável por definir a política de educação especial estabelecida no I Plano Setorial de Educação e Cultura de 1972 a 1974.

sobre o aluno, porque o comportamento observável era o indicador da programação instrucional no lugar das funções ausentes na criança. A possibilidade de não mais precisar de testes formais, diagnósticos e rótulos para alfabetizar “crianças com deficiências mentais leves” deve ter sido estimulante. Foi necessária uma preparação relativamente longa, mas o modelo novo foi implantado.

Therezinha Machado escreve na primeira publicação sobre a novidade pedagógica que começava a definir o formato das turmas, a avaliação, os profissionais de apoio, dentre outros aspectos:

[...] quando se realiza um trabalho de “massa”, como o nosso, surgem dificuldades sócio-econômicas, que impedem de se trabalhar, exclusivamente, dentro do modelo citado (a autora se refere ao modelo médico-psicológico). Tivemos, no primeiro semestre de 1979, um considerável número de crianças com dificuldades de aprendizagem encaminhadas para diagnóstico. Entretanto, ao final de três meses, apenas de 50% delas conseguiu-se um diagnóstico final. (RIO DE JANEIRO, 1980, I, p.1)

Na citação selecionada, pode ser destacado o fato de que 50% dos alunos encaminhados para diagnóstico não tiveram, em três meses, de um ano escolar definido por lei em 180 dias letivos – Lei 5692/71 –, resposta do poder público. Não são descritos os motivos que impediram o diagnóstico e nem mesmo o percentual de confirmação de deficiência dos outros 50% que conseguiram ser avaliados.

Seriam muitas as inquietações resultantes da estratégia consagrada com a avaliação formal precedendo o atendimento? Com a ampliação inerente ao aumento da demanda por matrícula, era possível admitir que a avaliação multiprofissional não garantisse a qualidade almejada? Existiam, então, dúvidas sobre a eficácia da avaliação, já que a eficiência do processo aparece questionada no próprio texto inicial? Quais seriam os questionamentos de Therezinha Machado? Que dificuldades internas e externas precisou enfrentar para fazer uma opção?

A crítica ao modelo anterior aparece clara e, nela, está inserido o poder na mudança de papel aferido ao professor que passa a protagonista, em relação aos demais profissionais envolvidos nos procedimentos usuais da educação especial, como é possível examinar a seguir:

O professor não intervinha no diagnóstico, recebendo, então, seu aluno já classificado, com rótulos, que nem sempre correspondiam à realidade do seu potencial. Usamos testes padronizados, nunca padronizados em nosso meio, que coloca em dúvida, para nós, os resultados dos mesmos. (RIO DE JANEIRO, 1980, I, p.1)

Mesmo a utilização de testes que, pretensamente comprovavam, ou não, a deficiência do aluno, recebe críticas contundentes e paradoxais, no exposto no parágrafo analisado anteriormente. A eficácia da avaliação, então, é tão questionada quanto a eficiência da estratégia utilizada pelas equipes multiprofissionais. Não só deixaram de avaliar 50% dos alunos encaminhados, como os testes utilizados para a avaliação deixaram de ser confiáveis.

A necessidade de diagnóstico feito por equipe multiprofissional cedeu lugar às orientações do curso ministrado pela Dr.^a Jordan e pelos profissionais que voltavam de suas pós-graduações nos Estados Unidos. Dentre eles Maria José Saboya, que lecionou na PUC/Rio, Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes, que iniciou suas atividades na Universidade Federal de São Carlos, e, mais tarde, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rosana Glat e Maria Cecília Cardoso compuseram, desde o início, o corpo docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Estas professoras operavam a aproximação dos cursistas com a bibliografia de base americana utilizando seus próprios textos e experiências adquiridas no exterior. O encaminhamento de profissionais para pós-graduação em universidades estrangeiras foi uma das estratégias realizadas pelo CENESP para formar os formadores de professores especializados e contou a professora Sarah Couto Cesar.

Os diagnósticos feitos durante os anos anteriores demandavam tempo e profissionais qualificados. A estrutura administrativa para a execução era cara por exigir testes, brinquedos especiais, profissionais para marcação de consultas, mobiliário adequado às diferentes atividades, espaços adaptados às características de cada uma das ações, além dos cuidados indispensáveis à guarda dos dossiês que, obrigatoriamente, devem ser protegidos pelo sigilo. A substituição do processo de diagnóstico tradicional por um diagnóstico pedagógico deve ter sido muito atraente. Outro atrativo que penso ter favorecido a implantação do novo modelo é a possibilidade de maior controle sobre a aprendizagem. Esse argumento não aparece nas memórias e não foi redigido. A implantação do Modelo Educacional, entretanto, traz, em sua planificação, os mecanismos de controle e avaliação que perpassam diferentes etapas e esferas de atuação. O controle sobre a aprendizagem das crianças é, talvez, o ponto mais relevante a ser observado pelos mecanismos de controle.

Mas, no mesmo fragmento, é possível intuir uma dúvida. O que pode representar a inclusão do termo “exclusivamente” em um documento de apresentação de uma nova metodologia a uma rede de escolas? Poderia ser uma dúvida sobre a extensão ideológica, representada por um modelo com base na psicologia comportamental desenvolvida por Skinner? Seria o reflexo da dificuldade encontrada no interior do grupo iniciado pelas pioneiras? Maria Amélia comenta que “[...] um grupo grande de psicólogas se afastou da

gente, porque, na realidade, a abordagem comportamentalista não era muito bem vista na educação” (Maria Amélia, 2005).

O uso da palavra “exclusivamente” ao falar do modelo médico-psicológico pode permitir, mais do que a aceitação concomitante dos dois modelos, a opção pela estratégia possível para o atendimento de uma parcela expressiva da comunidade discente que, mesmo não sendo classificada como deficiente, não lograva êxito na alfabetização desenvolvida pelo ensino comum. As demais, crianças surdas, cegas e com deficiência física, precisavam, possivelmente, da continuidade do modelo anterior, ou não tenham sido prioridade no momento de implantação. Como terá sido feita essa opção por Therezinha? Que pensamentos e convicções orientaram suas decisões?

Talvez seja oportuno informar que a professora Celina Campos, uma das narradoras pioneiras, especialista em deficiência da visão, havia voltado da Inglaterra com novas formas de ensinar aos cegos. Trazia, como trabalho final de curso, uma monografia sobre psicomotricidade de inspiração francesa (Celina, 2008). E, em 1980, mesmo ano de implantação do novo modelo de atendimento, Eleonora Altieri, outra pioneira, foi para a França aperfeiçoar seus conhecimentos de psicomotricidade, influenciada por Françoise Desobeau (Eleonora Altieri, 2008). As duas, Celina e Eleonora, como contam, trouxeram o que havia de mais complexo e requintado na educação especial europeia, voltada para a educação terapêutica, para a compreensão do aluno vítima de privações afetivas, além de outras experiências relacionadas às formas de expressão interior, individual, como balizadoras do trabalho pedagógico que privilegia o desenvolvimento humano por meio, principalmente, da psicomotricidade relacional (Eleonora, 2008). As viagens só foram possíveis porque Therezinha era a responsável direta pela liberação das funcionárias. A ela, parece, interessava os novos conhecimentos que, em se tratando de psicomotricidade, sofriam a influência da psicanálise. Eleonora Altieri estudou com Bernard Aucouturier (Eleonora Altieri, 2008).

A coexistência de dois modelos de diagnóstico, que conferem projetos diferentes para os atendimentos, seria uma estratégia definida por Therezinha Machado? Considerava mais seguro a diversificação para o caso da experimentação não ser sucesso? Seria uma resposta tímida à rebeldia de pequenos grupos frente à mudança? Ou foi pensada uma implantação gradativa que não chegou a acontecer?

A nomenclatura – dificuldade de aprendizagem – usada no mesmo parágrafo analisado pode evidenciar, nesse momento, a opção pela criança que não logrou êxito, independente das causas do fracasso. Dificuldade apresenta uma conotação mais próxima da superação de obstáculos, além de dispensar o diagnóstico médico psicológico exigido para afirmação de

deficiência em um sujeito. Deficiência mental é muito diferente de dificuldade para aprender, em termos semânticos, mesmo que a resultante social seja a exclusão, nos dois casos.

Na publicação usada para a implantação do novo modelo aparece, entre aspas, a palavra massa como definidora do trabalho. Este deixa de ser pensado na individualidade de cada um dos alunos encaminhados e aceitos no interior de uma proposta que pudesse ser moldada às suas características? A “massa” pode ser pensada no que há de comum entre seus membros. Nesse caso, a característica de homogeneização é a não aprendizagem da leitura e da escrita no período previsto. Essa característica engloba, de um lado, as crianças com diagnóstico e rótulo de deficiência mental e, de outro, as crianças que, até então, eram consideradas “imaturas”, “lentas”, “preguiçosas” ou com “dificuldades de aprendizagem”. Pela análise de Jannuzzi (2004), sobre as concepções presentes na educação brasileira, identifiquei a concepção adotada por Therezinha Machado no que a autora descreve como:

As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; (JANNUZZI, 2004, p. 10)

Jannuzzi (2004), ainda, enfatiza a opção pela concepção descrita acima em relação à educação geral, focalizando as opções feitas e que transcrevo a seguir para, de certa forma, posicionar a proposta comportamental, colocada em prática por Therezinha Machado, nos planos de governo:

[...] Em 1974 Médici (1969-1974) explicita em Mensagem ao Congresso Nacional que as linhas mestras são: educação entendida como investimento, como necessidade de formar recursos humanos para o desenvolvimento brasileiro, ou seja, papel formador da escola de acordo com as oportunidades de mercado de trabalho (MEC/Inep, 1987, p. 422). Esta concepção já estava clara no GT do Projeto Prioritário n. 35, de 1973, idealizador do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), [...] pois que um dos consultores internacionais, James J. Gallagher, diretor do Centro de Desenvolvimento da Criança Frank Porter Graham, da Universidade de Carolina do Norte, Chapel Hill, N.C., argumentava com dados numéricos o quanto era mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a existência. (JANNUZZI, 2004, p. 15-16)

A nova proposta previa, apenas, a observação minuciosa de um professor, que partia de seus próprios registros feitos em situações formais de ensino, no que dizia respeito ao planejamento a curto e médio prazos. Essa é uma proposta menos onerosa. Therezinha Machado apostou no poder do professor para recuperar os primeiros anos escolares. O binômio leitura e escrita parece ser, para ela, determinante para a integração social. Com o

uso de *pistas*, com a *análise de tarefas* e o *reforçamento positivo*⁷⁷ ficava mais fácil ensinar e aprender?

O trabalho especializado, até então exclusivo de uma minoria, passa a ser concebido como recurso de atendimento à “massa” de alunos aos quais a escola comum não vinha logrando resultados satisfatórios. Implantar um novo modelo parece ter sido a opção para o momento vivido, mas traria problemas.

Problemas? É interessante observar que em nenhum dos depoimentos colhidos foi citada uma reclamação ou um comentário sobre algum fato sofrido e exposto por Therezinha Machado. Nas memórias pioneiras, ela continuava a personagem sem defeitos e a intimidade dos sentimentos parece não ser partilhada no ambiente de trabalho. Sendo descrita em várias narrativas analisadas como “liderança”, como “boníssima” e como aquela que “tudo sabia encaminhar”. Não são citadas reclamações, não há comentários sobre embaraços ou críticas a outros órgãos, ou representações governamentais, feitos por ela a seus comandados. Therezinha Machado vai se tornando um mito. Kotre (1997), mais uma vez, me auxilia na compreensão desse fenômeno quando apresenta a questão da memória inspirada e afirma que:

[...] Mito não é falseamento, e quando falo de lembranças que se tornam míticas, não quero dizer que estejam se tornando menos verdadeiras. O que quero dizer na verdade é que o bem e o mal na vida de uma pessoa estão sendo colocados em categorias inequívocas, em resultados tão claros quanto o céu e o inferno. Quero dizer que o eu está sendo reconfortado e nutrido em face da perda, que está recebendo um sentido do ‘sempre’ em face de um vazio que se aproxima. Quero dizer também – e aqui temos de estar conscientes de todo o ecossistema da memória – que nossas experiências de vida e nossas identidades estão sendo preparadas para uma transformação final em vida coletiva. (KOTRE, 1997, 218-219)

O novo modelo de ensino admitia dois paradigmas de trabalho. Eram propostas de maneiras de ensinar que dessem conta das características de aprendizagem das crianças. O paradigma RAE tratava da *Recepção*, *Associação*, *Expressão*. Valorizava, portanto, a comunicação. Saber se o problema da não aprendizagem estava localizado na *Recepção* da mensagem possibilitava maior cuidado na emissão da comunicação pretendida, novas organizações das linguagens e precisão de vocabulário pelo professor. Sendo uma questão na área da *Associação*, o ensino precisava ser adequado às diferenças de raciocínio e de ajudas ou pistas para atingir pensamentos mais complexos. Nos casos em que a dificuldade

⁷⁷ Os conceitos apresentados fazem parte dos conteúdos da série de publicações – Modelo Educacional – e publicações complementares para orientação pedagógica. São documentos divulgados pela Assessoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Acervo pessoal.

enfrentada pelo aluno estava na *Expressão*, os procedimentos do professor convergiam para ajudas desse tipo e cobranças diferenciadas.

Entretanto, o paradigma mais utilizado foi o denominado *Análise de Tarefas* e compreendia a divisão de cada conteúdo, ou atividade a ser aprendida, em quantas etapas fossem as necessárias a cada uma das crianças. Paradoxalmente, mesmo sendo um trabalho de massa, prevê a individualização do ensino.

Considere os documentos iniciais da coleção *Modelo Educacional* como os mais elucidativos do período de consolidação do novo modelo, porque apresentam o discurso oficial da Secretaria Municipal de Educação, assinados por Therezinha Machado, como responsável pela mudança pretendida. A primeira publicação pesquisada – *Modelo Educacional I* – objetiva informar sobre a mudança de concepção educativa, alguns dos motivos para a sua escolha em substituição à anterior e, em linhas mais gerais, suas características mais importantes.

Como um dos argumentos favoráveis ao diagnóstico prescritivo, nome do novo modelo, a centralidade do professor orienta para que faça uma intervenção direta, isto em oposição às atividades compensatórias trabalhadas no modelo anterior, além de comentários sobre a relação da educação com outros problemas conjunturais como:

[...] é esta a realidade de um País em desenvolvimento, que tinha de ser vista e analisada, afim de que se pudesse atender, com maior presteza e eficiência as centenas de alunos [...] repetindo ou se evadindo, constituindo, segundo os economistas o índice de desperdício do nosso sistema. (RIO DE JANEIRO, 1980, I, p.1)

Fiz parte da equipe responsável pelas turmas orientadas pela educação especial (turmas/EE) e encontrei, em minha agenda de 1981, anotações de uma reunião de equipe que objetivava planejar um encontro para o grupo de professores orientadores, responsáveis regionais pelo trabalho de educação especial, e que acompanhavam as turmas/EE⁷⁸ dos Distritos de Educação e Cultura (DEC). Nos apontamentos, tem realce o título das fichas de avaliação – “FICHA REGISTRO DE DESEMPENHO” – e, como “objetivo, registrar o desempenho de cada aluno”. Na sequência aparece:

Qual a função da cor? [E a resposta vem a seguir]. Situar o aluno no passo da Alfabetização em que se encontra: exemplo de 1ª série, 1ª fase – a cor nos dirá o número de palavras do vvb [vocabulário visual básico] dominadas. 1ª série, 2ª fase, a

⁷⁸ As Turmas/EE foram formadas por alunos repetentes de primeira série, com mais de três anos de escolaridade, e alunos das classes especiais/AE (alunos atrasados especiais). As classes de AE foram dissolvidas para a formação do novo grupamento.

cor nos dirá o passo da síntese em que o aluno se encontra: azul - forma palavras com sílabas analisadas; vermelho - sistematizando fonemas. Na segunda série, a cor dirá o nº de dificuldades que o aluno já dominou. (BLANCO, abril, 1981)

Ao final das anotações aparece a previsão, em destaque, de avaliação da atividade. “Comente sobre as reuniões do dia 31 de março e de 14 de abril”. Há outros assuntos anotados nesse encontro de planejamento de reunião pedagógica. Confirmando as anotações de minha agenda amarelada pelo tempo, encontro, no livro de Antônio Leal, crítico do programa que estava sendo estabelecido, sua percepção sobre o documento, destacando:

Numa apostila chamada “Ficha de registro de desempenho de aluno”, lia-se logo na primeira coluna: Se você observa que o aluno lê até quatro palavras do vocabulário visual básico, registre na sua avaliação a cor marrom... e a supervisora, coitadinha, ainda perguntou: vocês trouxeram os lápis de cor para nós ensinarmos a preencher as fichas? A quanto chega... (LEAL, 1983, p. 31)

O acompanhamento e o controle, minuciosos, tinham a intenção de maximizar a eficiência de todo o processo. Entretanto, essa forma de orientação em um período da história em que a abertura política passa a ser o centro, confunde-se com as ações repressivas vividas no país do golpe militar que se perpetuava, fazendo surgir críticas sobre à educação especial e à Therezinha Machado, em particular. Virá o confronto?

Durante o mês de março, fiz uma reunião com os pais dos meus alunos. Além dessa, participei de uma outra com os professores alfabetizadores da escola e finalmente fui chamado a participar de uma série de reuniões no distrito escolar, planejadas pela Assessoria de Ensino Especial da Secretaria de Educação. (LEAL, 1982, p.19)

Antonio Leal protagonizou a repulsa de muitos à nova ofensiva da educação especial. Seu livro *Fala Maria Favela*⁷⁹, onde narra sua experiência com uma turma de crianças repetentes na comunidade da Rocinha – turma/EE –, inclui críticas à administração municipal e, de forma contundente, à educação especial, tendo o cuidado de dizer que:

Os comentários e as opiniões [...] não dizem respeito a toda a atuação da assessoria e do instituto [referindo-se ao Instituto Helena Antipoff]. Isso não interessa a este trabalho. Quero analisar aqui o tipo de relação que existe entre essa superestrutura burocrático-político-administrativa e a cada professor de turma/EE. [...] é a administração mais vertical que existe dentro da Secretaria – ou seja, aquela em que as decisões são tomadas de cima para baixo sem nenhum intermediário – nem o DEC, nem a escola opinam sobre os EE. E os professores são meros executores do que vem da Secretaria, além de serem marginalizados na própria escola. (LEAL, 1983, p. 29)

⁷⁹ O livro, relacionado na bibliografia de referência desse trabalho, conta a história do professor Antonio Leal em uma turma de alunos repetentes da Escola Paula Brito, situada na Rocinha.

Ele se indignava por não ter autonomia para suas experiências voluntárias. Escolheu ficar com uma turma de repetentes de primeira série, sendo professor de História e, portanto, dos anos finais do Ensino Fundamental. Sobre sua primeira reunião com os supervisores que orientariam seu trabalho, comenta:

[...] era esse o clima: foram dadas seis pequenas apostilas elaboradas pela assessoria de educação especial aos professores presentes e os professores foram instruídos no uso de um método único e em critérios já dados de promoção, obedecendo a determinados estágios do método único baseado na palavração. (LEAL, 1983, p. 29)

Sua narrativa é coincidente com o depoimento de Maria Amélia (2005), de Noêmia (2006), dentre outras. Falam das mesmas coisas, porém, suas percepções são opostas. Nas memórias é possível observar o lugar social do narrador que, participando de grupos com status e experiências diferentes na arquitetura social, constroem memórias destoantes sobre o mesmo fato e confirmam que “[...] A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (BOSI, 2001, p.54). As duas professoras citadas exerciam papéis proeminentes na implantação do trabalho, o professor atuava com seus alunos e, pelo que diz, ao meio da solidão docente instalada na confusão de uma sala de aula. Tardif e Lessard (2012) confirmam, com suas pesquisas atuais, a situação vivida por esse professor. As críticas de Antonio Leal são direcionadas para o que as narradoras considerariam o regate de um número considerável de crianças e, portanto, um trabalho a ser admirado. Para Antonio Leal, na outra ponta do sistema, um projeto abjeto. Entretanto, não encontrei nenhuma palavra sobre os sentimentos de Therezinha ao ler ou ouvir comentários sobre o livro. Como deveria sentir-se? Concordava com partes das críticas? Não considerava válidos seus gritos críticos quando comparava aos relatórios que davam conta da satisfação de muitos outros professores com os novos procedimentos?

Antônio Leal continua relatando sua insatisfação:

Mas vamos adiante. Quando eu disse que discordava daquele caminho e que procuraria outro, recebi no dia 18/05/1981 a informação de que minha turma não era mais E/E. Ou seja, daquele dia em diante os meus alunos deixaram de ser inadaptados. Afinal, graças a Deus! (LEAL, 1983, p. 31, 32)

Ironicamente, a ideia de colocar os alunos diagnosticados como deficientes mentais leves em turmas que os profissionais da educação especial apresentam como turmas comuns, para que perdessem o rótulo, resultou ao contrário. Mesmo com numeração semelhante às

demais, a orientação dada pela educação especial aos professores fez, dessas turmas, classes especiais de crianças com deficiência intelectual. O rótulo foi ampliado em vez de perder-se na organização escolar. Onde localizar a discriminação? Onde começa e de que forma se perpetua?

Therezinha teria aprovado a informação recebida por Antonio e que excluía a sua turma do programa implantado? Será que, ao contrário, discordou da iniciativa de suas comandadas mas não modificou a ordem dada, assumindo a responsabilidade pelo ocorrido?

Mas Antonio Leal não esteve sozinho nas críticas às novas estratégias de enfrentamento da repetência e da evasão. Muitas foram as vozes que se levantavam à medida que os caminhos da democracia começaram a ser iluminados.

Na época, circulavam reflexões baseadas em Demerval Saviani, Moacir Gadotti e José Carlos Libâneo, entre outros, que permitiam uma visão crítica da organização escolar e de sua relação com a sociedade. Valorizavam a reflexão sobre os conteúdos, a dimensão política da educação e identificavam a escola como Aparelho Ideológico de Estado⁸⁰. Os desejos de liberdade também se revelavam nas formas de compreender a criança em sua aprendizagem. Emília Ferreiro⁸¹ preencheu o vazio enfrentado por aqueles que abandonavam a lógica dos testes de maturidade e de inteligência para trabalhar com a língua escrita. Para mim, parece, permaneceu a ideia de que é na criança que se deve buscar as respostas para a não aprendizagem ou para o sucesso do ensino. As etapas do desenvolvimento para a aquisição da língua escrita poderiam servir de balizadores, como ocorreu com as escalas de desenvolvimento infantil?

As turmas orientadas pela educação especial (turmas/EE) foram dissolvidas e os alunos matriculados nas demais turmas de 1ª série das escolas. A Assessoria de Educação Especial deixou de existir em 1985.

Therezinha e seu grupo participaram de um novo arranjo educacional que, independente de sua complexidade, pode ser compreendido como vivência de poder político-administrativo. Modificaram as normas do sistema, interferiram para controlá-lo. Na ação e no período em que foram criticadas, atuaram do lugar constituído para normatizar, controlar, impor e corrigir os rumos da escola, com ou sem a autorização de seus participantes locais,

⁸⁰ Em, MCLENNAN, G.; MOLINA, V.; PETERS, R. *A Teoria de Althusser sobre Ideologia*. In Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham (org), *Da Ideologia*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983.

⁸¹ Pesquisadora da aquisição da língua escrita pela criança, influenciou os pesquisadores e professores brasileiros ligados à área da alfabetização. Dentre suas obras encontra-se *Reflexões sobre Alfabetização* da Editora Cortez.

isto é, a comunidade escolar no seu todo. A situação desse momento era diametralmente oposta à experiência dos anos 1960, quando iniciaram a educação especial pública carioca. A vivência dos anos iniciais foi similar à experiência dos professores nas escolas, estavam juntas entre si, como confirmam, insistentemente, as pioneiras e solidarizadas com os professores regentes por meio das visitas técnicas e das reuniões de estudo e trocas de saberes. Tardif e Lessard (2012), analisando a situação do professor regente, indicam que:

[...] A experiência mantém uma forte relação com a identidade do trabalhador. Ela se refere a um processo histórico, temporal, através do qual o ator, a partir de sua história anterior de vida, se engaja numa carreira de ensino e adquire aos poucos os traços de sua identidade profissional: conhecimentos particulares de seu trabalho, domínio das situações típicas, facilidade na realização das tarefas, sentimento de segurança, de pertença a uma coletividade na instituição [...]. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 288)

No papel de administradora de uma nova organização de parte do sistema educacional, como definidora e executora de políticas a serem cumpridas no interior da escola, a representação de Therezinha Machado foi outra, bem como os conflitos e pressões que enfrentou. Tardif e Lessard (2012) valorizam a diferença dos lugares que ocupamos nos espaços sociais, como mediadores da definição dos olhares sobre os mesmos fatos. Utilizando Hargreaves (1994) para falar sobre as diferenças de sentidos produzidos sobre a categoria tempo escolar, apontam para uma possibilidade de entendimento da questão afirmando que:

[...] Os primeiros [os professores] se encontram, sobretudo, imersos num tempo policrônico, dentro do qual várias coisas são produzidas simultaneamente e que está relacionado aos diferentes tempos dos alunos, da aprendizagem, das relações humanas, dos projetos. Já os segundos [os administradores] se movem num tempo, sobretudo, “monocrônico”, linear e programado, dominado por objetivos, resultados, datas de implantação e por sequências de ações organizadas. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 77)

Não podendo recorrer à memória de Therezinha Machado para encontrar dados que possibilitem a compreensão do vivido naquele momento, imagino-o, por meio das dificuldades e incertezas descritas pelas narradoras pioneiras, como repleto de conflitos de ideias antagônicas e excludentes, no que diz respeito à educação. Nas memórias de Therezinha prevaleceria o tempo policrônico de professora e de pioneira de um trabalho concebido como exótico, pela especificidade do atendimento a “excepcionais”? Ou, suas memórias estariam saturadas do tempo monocrômico, o tempo de administradora e política, o tempo em que implantou um novo currículo, novos procedimentos de acompanhamento,

controle e avaliação? De suas memórias emergia o sonho da alfabetização universal ou a percepção de insucesso nos meandros do sistema de ensino?

Esse seria o episódio de encerramento de uma trajetória especial? Para uma parte dos professores que trabalhavam com Therezinha Machado esse pareceu um final lamentável para o trabalho que acreditavam ser de vanguarda.

Therezinha Machado, e com ela a educação especial que promoveu, perdeu influência na política educacional. Parece ter perdido espaço simbólico. No lugar de solução para as dificuldades encontradas pelo sistema, a educação especial confundiu-se com a engrenagem que rotula, marginaliza, segrega e estigmatiza a criança das classes populares. Mas não só no Rio de Janeiro a educação especial passou a ser identificada como o problema e não mais a solução. Aqui, o afastamento físico das lideranças pioneiras materializa o apagamento simbólico e retrata a derrocada, não só da educação especial, mas, talvez, de toda a corrente hegemônica da educação renovada que previa a homogeneização das turmas, a classificação e a educação compensatória, dentre outros fatores legitimados pela utilização massiva do teste ABC (2008) e o teste de Gille. A Psicologia Aplicada, campo científico que respondia às angústias de uma escola que não via a sociedade em que estava encravada, perde, acredito que apenas temporariamente, sua maior cliente, a Escola Pública. A educação especial é a representação mais perversa da escola que se pretende mudar. É aquela que legitima, por meio de ferramentas criadas nas ciências, a divisão de classe e a submissão ao sistema social hegemônico.

Como Therezinha foi se reconstruindo? Como usou suas memórias, nesse tempo de ostracismo? Que lembranças manteve acesas para reconhecer-se na identidade percebida por todos esses anos? O que reprimiu como memória dos anos em que esteve à frente da educação especial da cidade? Não devo encontrar respostas, mas não deixarei de persegui-las.

O presente de Therezinha era a perda do espaço laborativo que havia construído. Therezinha aposentou-se do serviço público em 2 de agosto de 1985, após licença. Deve ter sido difícil o rompimento com a trajetória profissional vivida até então. Como prosseguir? Seu recomeço parece advir da memória que construiu sua identidade. Mas a memória é sempre atualizada pelo presente (KOTRE, 1997). Suas recordações devem ter sido importantes para avaliar o momento e construir o futuro.

Therezinha devia estar próxima aos cinquenta e cinco anos de idade. Há muito o que recordar e motivos para fazê-lo, nesta fase da vida. Sua trajetória, não só no tempo, mas nos espaços sociais, devem ter construído muitas memórias. Kotre (1997) evidencia que,

Por volta dos 30 anos a maioria de nós já teve as experiências mais importantes em nossas vidas, e com a idade de 50 anos estamos começando a ver suas consequências de longo alcance. (KOTRE, 1997, p. 172)

Quais foram seus erros e acertos? Que escolhas fez para que seu caminho fosse esse e não outro? “Ao construir uma colina de reminiscência, a memória está trazendo para a frente os anos que contém a maior parte das respostas” (KOTRE, 1997, p. 172). Como se deu esse processo em Therezinha?

Lendo os depoimentos das pioneiras, me dou conta de que foi com pouco mais de trinta anos que Therezinha iniciou seu trabalho de dar conformidade à educação especial carioca. Sua saída da equipe, aos pouco mais de cinquenta anos, deve ter estimulado essa rememoração, atualizada pelo tempo presente e conflitante. Therezinha deve ter refletido muito e entendido que sua memória autobiográfica apontava para experiências consequentes que poderiam ser continuadas, mesmo que em outro lugar e tempo. Kotre (1997) explica esse fenômeno contando uma experiência sobre memórias consequentes, as memórias de construções que fazemos em nossas vidas e que resultam em continuidades:

[...] Quando pesquisadores vasculharam as autobiografias de 49 eminentes psicólogos em busca de “experiências autobiográficas consequentes”, ou EACs, descobriram que a maioria aconteceu entre as idades de 18 e 35 anos. Quase dois terços das EACs consistiam de lembranças genéricas (“Percebi que o fato de não ter constituído família me dera a liberdade de fazer uso das oportunidades que surgiam em meu caminho”) e cerca de um terço representava episódios específicos (“Minha transferência formal para o Colégio de Professores... foi ‘decidida’ num único momento, durante meu segundo ano em Nova York”). Mas independentemente de seu nível na hierarquia da memória, a maioria das EACs vinha da casa dos 20 anos ou início dos 30. Isso é um pouco mais tardio do que a colina de reminiscência típica, mas os psicólogos que estavam sendo estudados eram profissionais olhando de volta para carreiras que levaram um longo tempo para estabelecer. (KOTRE, 1997, p. 171)

Acredito ser possível que as memórias genéricas tenham tido papel preponderante para o impulso à próxima etapa da vida de nossa personagem, assim como sua aprovação como Mestre. Essa aprovação legitimou a vida acadêmica, a pesquisa e novas experimentações.

Olhando, aos mais de cinquenta anos, para o que passou, deve ter generalizado suas experiências, não lembrando de fatos específicos, mas sendo capaz de dizer que criaram muitas modalidades novas de atendimento, que era estimulante ver os resultados das ações de formação continuada. Que foram capazes de abrir as escolas públicas cariocas, os hospitais e clínicas à educação de crianças com deficiência. É a memória genérica que vai permitindo essa construção da identidade porque parte não da tentativa da reconstrução dos fatos como

eles se deram, mas dos significados que permaneceram. São lembranças complexas e, como estão situadas no “topo da hierarquia podem abranger toda uma vida. O significado se encontrará presente nelas, mas os acontecimentos específicos que produzem o significado estarão ausentes” (KOTRE, 1997, p. 94).

No caso estudado, os “longos anos” foram constituídos de muitas experiências novas e responsabilidades, também novas. Experiências que deram início a transformações na educação da cidade. “Quando experiências novas ocorrem, criam o que os psicólogos chamam de um efeito primário – um cenário mental que nos sensibiliza para experiências posteriores do mesmo gênero” (KOTRE, 1997, p. 208). Therezinha, individualmente ou por pertencimento ao grupo, experimentou teorias, procedimentos, organizações escolares, entre outros aspectos presentes no desenvolvimento da política educacional para pessoas com deficiência, assim nos contaram as lembranças das narradoras. Somaram experiências compartilhadas e rememoradas por ela e muitas outras profissionais que se foram juntando à equipe inicial, durante os anos em que trabalharam na educação especial identificada como Subseção, Seção, Instituto de Educação dos Excepcionais, Instituto Helena Antipoff e Assessoria de Educação Especial, designações que foram mudando com as práticas e os volumes de trabalho que se sucederam no tempo vivido. Memórias construídas em grupo de afinidade, o grupo de pioneiras. Lembranças, essas, narradas de formas diferentes, mas identificadas em muitos pontos, porque:

[...] Ao longo de nossas vidas, compartilhamos lembranças com aqueles que estão a nossa volta, algumas vezes reparando-as durante o processo. As famílias, vizinhanças e nações que nos envolvem têm suas próprias lembranças, que transcendem as de qualquer indivíduo. (KOTRE, 1997, p. 219)

Narrado nas singularidades dos depoimentos distintos coletados ao longo de quatro anos, o grupo se identifica e se concebe, trazendo um início fundante. Revela, nas entrelinhas, o que foi sendo construído sobre Therezinha em suas entranhas e o mito que vai sendo reproduzido para as gerações sucessoras, porque:

A memória coletiva de uma família diz quem ela é, como começou e o que espera ser. As histórias que contém alimentam a ideia de ‘nós’ somos especiais, de que somos feitos de sobreviventes, de que temos uma ligação com a história. As histórias definem nossos traços, dizendo que somos pessoa prática, teimosa, inteligente ou problemática. (KOTRE, 1997, p. 219)

Essa não é uma história de uma família, entretanto, busco similaridades nas memórias coletivas por ser um grupo com continuidade e que se auto define como próximo de uma

família. Sendo Therezinha sua maior liderança, foi revelada com muitos adjetivos positivos e nenhum negativo. Nas memórias narradas, Therezinha não tinha defeitos ou características morais com as quais não concordavam. Sendo uma figura mitificada, será que permaneceu assim após seu decesso da prefeitura do Rio?

Para se recompor e sair adiante, devem ter sido usadas memórias com que Therezinha se auto definia. Memórias de significados, processos e relações que caracterizavam a identidade que foi assumindo no exercício da profissão, nas muitas experiências que teve. Talvez seja possível reconhecer ou imaginar o tipo de lembrança do momento, ao olhar para a continuidade de seu caminhar. Pensando dessa maneira, imagino que

[...] Talvez a experiência relembra fosse uma novidade, algo que rompeu com o roteiro normal. Talvez fosse consequente, a primeira numa cadeia de dominós que caem. Pode ter sido ligada a um evento de grande significado histórico ou engendrado grande emoção. Pode ter sido e continuado a ser, simbólica, capturando um ponto no tempo quando você era verdadeiramente você. Uma lembrança pode ser nítida por uma destas razões, por várias delas, ou por todas. E se é legitimamente autodefinidora, ela lhe dirá quem é você. (KOTRE, 1997, p. 111)

Anna Helena Moussatché (2014) revela que encontrou Therezinha Machado em um curso sobre Piaget, oferecido pela APAE/Rio. Ficou surpresa ao ver, sentada na assistência do curso, aquela pessoa que reconhecia como responsável pelas turmas/EE. Segundo Anna, Therezinha Machado estava “humildemente, assistindo o curso como uma pessoa qualquer” (Anna Helena, 2014). Retomo, aqui, o fragmento da revista *Normalista*: “Vamos dizer tudo numa palavra cristã: Aprendam a humildade, fonte de todos estes bens” (*Normalista*, 1948, p.36 apud MAGALDI; NEVES, 2007). Das lembranças autodefinidoras de Therezinha Machado, fazia parte o exercício da busca da humildade, uma virtude católica, enaltecida em seu tempo de normalista? Anna a identificou por essa característica de comportamento que destoava da representação que fazia de uma pessoa investida da função de chefia e com o poder de implantar uma nova organização no ensino público municipal.

“A Therezinha era minha inimiga, mas tinha o lado do respeito” (Anna Helena, 2014). Para Anna Helena, Piaget e Inhelder tinham a resposta para as questões de aprendizagem da criança com deficiência intelectual. “Mesmo com dificuldade é possível o desenvolvimento do DM” (Anna Helena, 2014). Therezinha representava as políticas para a criança com deficiência intelectual que ela rejeitava.

Na fala de Anna Helena, é possível imaginar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da época. Formados e iniciando suas vidas profissionais sob a influência de uma mesma linha teórica, se veem despertando para novas concepções sobre a educação. Participar

ativamente de mudanças e debates é uma forma de estar na vida profissional e social que pode estimular a paixão e o engajamento em um dos lados do conflito.

Após o estranhamento inicial, Anna Helena foi companheira de Therezinha Machado e de Isabel Ferreira na orientação e pesquisa sobre a aquisição da língua escrita por alunos com síndrome de Down, na APAE/Rio. Com uma abordagem “próxima à pesquisação” (Anna Helena, 2014), comenta sobre a alegria da orientação aos professores e daqueles momentos de descoberta das capacidades dos alunos, nos centros de estudos realizados às sextas feiras. A linha condutora estava calcada nos estudos de Emilia Ferreiro.

Nesse momento, Therezinha é definida como construtivista. Adota Piaget como teórico que possibilita compreender melhor o desenvolvimento infantil e Ferreiro para a especificidade da alfabetização da criança com deficiência intelectual. Therezinha permaneceu atuando. O trabalho na APAE/Rio não foi sua única ou última experiência após aposentar-se do serviço público.

Em 1985, Therezinha Machado foi contratada como professora da PUC-Rio, primeiro, para trabalhar com as disciplinas ligadas à educação especial e, depois, também com Didática Geral e Metodologia da Alfabetização (Maria Aparecida Mamede, 2014; Maria Luiza, 2014 e Carmelo, 2014). E engajou-se no Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico – NOAP – “Agora vou fazer o que gosto” foi, segundo a professora Maria Aparecida Mamede, o argumento que utilizou para iniciar seu trabalho com os alunos das escolas públicas, residentes nas comunidades do entorno da universidade, e que não alcançavam sucesso na aprendizagem. Pesquisou questões relativas à aprendizagem da língua escrita e oral, além de brinquedos e brincadeiras de crianças filhas de migrantes.

Maria Aparecida Mamede Neves fala de seu “conhecimento administrativo”, de sua “entrada com os pais” (Aparecida Mamede, 2014). Entretanto, ser conhecida como behaviorista dificultou sua aceitação inicial no NOAP. Maria Luiza confessa: “[...] me candidatei (a ser observadora do grupo liderado por Therezinha) porque eu estava extremamente curiosa de ver como ela ia conduzir um grupo dentro dessa perspectiva comportamental que eu sabia que ela estava trazendo” (Maria Luiza, 2014).

Segundo ela, todos os profissionais do grupo eram psicopedagogos. Na formação em psicopedagogia convergiam a Psicologia Cognitiva, a Psicologia Social e a Psicanálise. O NOAP foi criado por inspiração do argentino Jorge Visca e funcionava sob sua orientação. A metodologia que usavam incluía um observador em cada grupo atendido. Ao observador só cabia registrar o que via para colocar em discussão na reunião semanal dos profissionais. Maria Luiza, com sua “confissão”, deixa entrever a ideia de que Therezinha, por sua

bagagem, não daria conta de estar no NOAP, de ter um olhar próximo do que os profissionais da psicopedagogia consideravam adequado na relação com os grupos de alunos.

Aí, a história da Thete. Eu entro e ela fala assim: *Muito bem, bom dia meninos!* Já começava que ela estava em pé, ao lado do quadro negro. Eu sempre fazia um círculo, não ficava mais alta do que os meninos. [...] ao lado do quadro negro e faz uma pergunta: [...] *O que vamos fazer hoje?* E eu pensei: É o modelo tradicional. Tudo bem, vou ser observadora do método tradicional [...] (Maria Luiza, 2014)

As discussões sobre os atendimentos no NOAP devem ter rendido muitos novos conhecimentos compartilhados. Therezinha dava continuidade à sua formação. Os comportamentos que causaram estranhamento na condução dos grupos eram explicados por Therezinha, aos outros componentes, de forma que foram sendo compreendidos e interpretados por outros parâmetros e aceitos ou modificados à medida que eram vistos teoricamente na comparação com o vivido. Fatos como: a postura de ficar em pé ao lado do quadro negro, citar os nomes dos alunos e perguntar sobre o que sabiam, sobre algum assunto, logo no início de cada encontro, foram justificados, por Therezinha, pela proximidade com o cotidiano de uma escola, com o que viviam e conheciam, pela segurança que permitia à criança iniciar pelo que já conhece. A importância de chamar cada uma das crianças por seu próprio nome era proposital. Nomear cada criança servia para que cada um não se percebesse, apenas e invisivelmente, um no meio de muitos, como estavam acostumados.

[...] diga o que você sabe não era [...] como uma inquisição. Era uma construção a partir do pouco que ele pudesse saber. Ela fazia daquele pouco... ela botava no quadro e.... O fato é que, daqui a poucos minutos, aquele grupo era um grupo. Ela conseguia juntar a meninada e o trabalho fluía. As coisas iam. (Maria Luiza, 2014)

Na PUC-Rio, Therezinha Machado passou a ser vista como psicopedagoga e dedicou-se, ainda, a outros segmentos, participando do Núcleo de Educação de Adultos – NEAD – e assumindo o Programa Alfabetização Solidária, a coordenação pedagógica.

É relatada, ainda, no período de 1992 a 2000, quando Therezinha esteve à frente da coordenação do NOAP, a parceria entre este e o Núcleo de Estudos e Ação sobre o Menor, mais conhecido por NEAM.

A relação com a coisa pública, no caso a educação, pelo que parece, não se desfez completamente com sua saída da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. No NOAP, atendia alunos do fracasso escolar das escolas do entorno. No NEAD, educou trabalhadores da própria universidade que não se haviam alfabetizado, ou aqueles que não deram continuidade ao ensino que, por lei, é obrigatório e, portanto, dever do Estado. O professor José Carmelo,

em seu depoimento emocionado, me faz refletir sobre o pertencimento a um ideal coletivo e instituído quando inclui que, com Therezinha Machado,

[...] foi uma [...] curta convivência profissional – de apenas 07 anos, entre 1994 e 2000 – mas que me permitiu realizar o trabalho acadêmico mais significativo em minha vida profissional, pois articulou de maneira significativa ações de ensino, pesquisa e extensão universitária, não só no microcosmo da PUC-Rio, como também no contexto das comunidades mais pobres no Grande Rio, e igualmente em três municípios de baixo IDH no Nordeste, [...] pelo Programa Alfabetização Solidária ... (J. Carmelo, 2014)

Sua relação com a educação pública, mesmo que mirando ou se relacionando de outro ponto, mediante diferentes perspectivas, tornou-se presente em suas escolhas de trabalho? Como foram sendo configuradas as relações de Therezinha Machado com as escolas públicas no percurso de construção de sua trajetória? Que mudanças introduziu na rede escolar?

3 THEREZINHA MACHADO, A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESCOLA PÚBLICA CARIOCA

3.1 Uma questão de sistema

Na interface com diferentes autores que discutem a educação especial e seu desenvolvimento ao longo da história, encontro, com frequência, “A Educação Especial, tradicionalmente, configurou-se como um ‘sistema paralelo’ e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências [...]” (BARBONI et al., 2012). Críticos das dificuldades enfrentadas pela educação especial, no que diz respeito a incentivos financeiros ou ao descaso do poder público com essa modalidade de educação, confirmam, em seus textos, a perspectiva de análise em que a educação especial aparece como um sistema paralelo. Mendes (2006), investigando a situação brasileira após 1970, afirma que:

[...] Começa a aparecer neste período a implantação de setores da educação especial no âmbito das secretarias estaduais de educação, possivelmente para administrar recursos financeiros repassados pelo Cenesp, e com foco na política de formação de professores. (MENDES, 2010, p. 101)

Por outra perspectiva, levando em conta as questões curriculares e o pouco investimento na aprendizagem escolar, a expressão aparece evidenciando a educação especial como alvo de “[...] pesquisas e documentários que constatarem que a existência de um sistema paralelo de ensino não representa, necessariamente, uma provisão educacional de maior qualidade [...]”. (SANTOS, 2010)

Em Glat, Pletsch e Fontes (2007), encontro a mesma afirmação nas análises sobre as configurações dos atendimentos nas redes públicas, nas pesquisas que buscam analisar os caminhos que estão sendo adotados por autoridades, em diferentes níveis do Poder Executivo, tendo como base de apoio, para novas configurações, a tradição ou a manutenção de práticas do modelo que “segrega para atender melhor”, como pode ser observado no início do texto: Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade:

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e / ou de comportamento, e altas

habilidades. Contudo, a partir das últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais, os profissionais da área têm se voltado para a busca de outras formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos nas redes de ensino. (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007)

As autoras do texto, embora afirmem a educação especial como um sistema paralelo no fragmento assinalado anteriormente, no texto a seguir, substituem a palavra sistema por serviço, trazendo diferença na significação. O uso da palavra serviço e a revisão da educação especial no tempo que acrescentam, mudam a caracterização de sistema paralelo como um ponto final para o debate.

[...] A partir da década de 60, Educação Especial começou a se consolidar. A crescente preocupação do sistema educacional em garantir o acesso à escola aos portadores de deficiências resultou na criação de escolas e classes especiais nas redes públicas. O aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu a mudança de expectativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. A ênfase não era mais sobre a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim sobre a falha do meio social em proporcionar condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento. No entanto, apesar dos avanços, a Educação Especial funcionava como um serviço paralelo e distanciado, com métodos e profissionais próprios. (GLAT, et al., 2006.)

Minhas memórias apontavam uma outra percepção do vivido, mas sei não ser possível confiar nas próprias memórias, a não ser como motivo para investigação. Convocando outras vozes, será possível descobrir outros caminhos para análise, mesmo que incompletos ou inconclusivos? Uso como fonte, para o diálogo com a historiografia, além das narrativas das professoras pioneiras, os depoimentos de duas antigas secretárias de educação que compõem o segundo bloco de narrativas autobiográficas. Também, impressos foram utilizados na análise.

A saída de Therezinha Machado da Secretaria Municipal de Educação se deu quando a cidade vivia um momento que é possível considerar como conturbado em diferentes campos, inclusive no campo educacional, porque,

Em 1982, se realizaram as eleições diretas para governadores em todo o país. No Rio de Janeiro foi eleito Leonel de Moura Brizola, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), tendo como vice-governador o antropólogo Darcy Ribeiro, também secretário estadual de cultura e presidente do I PEE (I Programa Especial de Educação). (FARIA, 2011, p. 22)

Estavam incluídas no centro das questões educacionais a serem equacionadas pelo novo governo as críticas sobre as turmas/EE (p.88). Minha personagem não esperou as posses do novo Prefeito, Jamil Haddad, e da Secretária de Educação, professora Maria Ieda Linhares.

Therezinha Machado, ao mesmo tempo que se despedia da Prefeitura, ouvindo as críticas ao seu trabalho, deixou, para realização no novo governo, as orientações que poderiam ser assumidas no acompanhamento dos alunos egressos das turmas/EE. Therezinha Machado deixou um documento pronto para ser encaminhado aos professores com orientações que considerava importantes e assim expresso:

Colega

Este documento tem como proposta orientar o processo de acompanhamento dos alunos egressos de turma/EE, que estão sendo integrados em classes comuns.

O aluno repetente há 3 e 4 anos fica com o auto-conceito muito baixo, internalizando um forte sentimento de inferioridade, à medida em que passe a acreditar que não aprende por culpa sua, por incapacidade sua. (RIO DE JANEIRO, 1983)⁸²

No documento, datilografado em máquina de escrever, há dois textos, feitos à mão, indicando a dificuldade dos que permaneceram na SME, então sem a presença dela. São bilhetes de encaminhamento informal do texto de orientação. A anotação à caneta, encimando a folha, está endereçada à Aída Cupello Pugliese e sugere a dúvida sobre a pertinência do documento para a nova administração.

Aída, este (é) o documento do GT. Para você conhecer e divulgar caso julgue adequado.

4/03/83

Vic. (RIO DE JANEIRO, 1983)

Vic, é como assinava Victória Régia Machado Ferreira, uma das narradoras pioneiras. Durante o período de Therezinha como assessora, Victória era a assistente da diretora do IHA, como narrou. A submissão do texto à Aída, também ela, narradora pioneira, não seria cabível na estrutura anterior. O texto a identifica como a pessoa que respondia pelas ações do Instituto Helena Antipoff, naquele momento de crise e indefinição. A função de Aída como responsável pelo expediente denota a ausência de diretor nomeado.

O outro texto, a lápis, é feito, possivelmente em outra data e com o objetivo de responder a algum questionamento sobre o motivo de estar guardado em lugar a ser ocupado por outros documentos ou pastas, ou mesmo, ainda, esquecido sobre alguma mesa e, portanto, sem encaminhamento, de qualquer espécie, dado pela autoridade que deveria responder sobre sua pertinência. A leitura do texto aponta para a hipótese do “GT” ser o grupo de trabalho formado pelas assessorias do Departamento de Educação da época de Therezinha. “Tenho impressão que é do GT, entre Zaida, Regina Leite, Thê e VIC” (RIO DE JANEIRO, 1983).

⁸² Proposta de orientação do processo de acompanhamento dos alunos egressos de turmas/EE (1983).

Os nomes revelados são identificados como: Zaida, pela Assessoria de Supervisão Educacional; Regina Leite, pela Assessoria de Orientação Educacional; “Thê”, como era conhecida por muitas de suas subordinadas, representando a Assessoria de Educação Especial e o Instituto Helena Antipoff, na pessoa de “Vic”, apelido de Victória Régia Machado Ferreira. Fica a impressão, pelo teor das palavras, que o material não havia sido reproduzido e, mais tarde, foi necessário identificá-lo para arquivamento ou descarte. A opção pelo descarte permitiu que passasse a fazer parte do meu acervo pessoal e, agora, na categoria de documento que dialoga com as memórias orais, fosse analisado no corpo da pesquisa.

No documento, dirigido aos profissionais da rede de escolas do município, é utilizado o termo “Colega” como interlocutor privilegiado. Seu teor manifesto cuida para que o professor invista de forma a não vitimar novamente o aluno que havia conseguido aprender o que era esperado para a primeira série e, sendo promovido à série seguinte, precisava de cuidados para continuar adiante:

[...] ao conseguir, após tantos fracassos, vencer a 1ª série, aprender a ler e escrever e, pela 1ª vez, ser aprovado pela escola, começa a acreditar que é capaz, que também pode aprender e que afinal talvez não seja inferior aos outros alunos, aos que têm sucesso e que vencem as dificuldades da aprendizagem sem grande esforço. (RIO DE JANEIRO, 1983)

Descrevendo algumas posições que deveriam ser adotadas e a necessidade de recorrer a outros profissionais da escola, o texto desenha o acompanhamento a esses alunos apresentando as tarefas que deverão ser realizadas pelo Professor de turma, pelo Orientador e pelo Supervisor Educacional. No documento ainda ficam delineadas as responsabilidades do Serviço Técnico de Apoio Educacional (STAE), unidade do nível regional da SME, incluindo o Coordenador de Alfabetização; o Coordenador de Orientação Educacional e o Coordenador da Equipe Técnica de Educação Especial. Descreve também as responsabilidades do Departamento de Educação, representado pelas três assessorias. Ao final, acrescenta, em calendário, as datas “De encaminhamento de fichas ao STAE; De devolução das fichas às unidades escolares” (RIO DE JANEIRO, 1983). A leitura do texto possibilita a interpretação de que o acompanhamento, aos alunos oriundos das turmas/EE, foi organizado, ou pelo menos aceito, pelas três assessorias que compunham o Departamento Geral de Educação e, não só, pela educação especial.

A materialidade do documento é representativa de sua época. Os recursos tecnológicos empregados na confecção e na orientação denunciam a idade do documento. Nesse exemplar, é possível observar a escrita tingida pela fita usada em máquinas de escrever mecânicas. As

tarefas, delineadas para diferentes níveis e profissionais, identificam a valorização das categorias: supervisor educacional e orientador educacional, na estrutura da educação municipal da época.

No campo de tarefas reservadas às categorias de orientador e supervisor escolar, o documento aponta para:

Espera-se que o OE e SE engajados no processo orientem o professor quanto à dosagem dos conteúdos de aprendizagem e quanto aos mecanismos de integração do aluno.

Quanto à ficha de observação:

Sempre que ocorrerem intervenções junto ao professor para o melhor ajustamento e sucesso do aluno. Estas intervenções deverão ser descritas de forma sucinta e livre e anexadas à ficha quando for encaminhada ao STAE. (RIO DE JANEIRO 1983)

Sobre a inclusão do OE e do SE na orientação, estimo que se baseava não só na presença desses profissionais no ambiente escolar, mas, principalmente, no que Tardif e Lessard (2012) acrescentam, e que uso para permitir a reflexão sobre o documento e sua representação no imaginário da época, sobre uma escola de qualidade:

A inserção desses novos especialistas no sistema educativo procede, em parte, da edificação de uma nova ordem de saberes “universalizados”, as ciências sociais e humanas, bem como as ciências da educação, essas últimas, ao menos na origem, amplamente fundamentadas na psicologia e nas técnicas que nela se originam. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 91)

A existência de um documento de orientação conjunta não comprova, por si só, um trabalho congruente entre as três assessorias. Entretanto, aponta para a implicação de diferentes setores, entre si, no interior do sistema. Os alunos, como demonstrado, não foram encaminhados para instituições filantrópicas ou para escolas especiais isoladas, mesmo que oficiais. A organização do programa é da Assessoria de Educação Especial em conjunto com outras unidades. As orientações e o cronograma demonstram a instrução para o envolvimento de diferentes unidades e coordenações no apoio ao aluno, percebido pelo “GT” como estando, ainda, em risco potencial de fracasso individual. É um documento que, observado pela análise histórica, denuncia as contradições do sistema de ensino da época e provoca comparações com procedimentos atuais.

Envolvendo profissionais de todos os níveis da hierarquia educacional, esse atendimento feito, principalmente, pela educação especial, parece uma prerrogativa do sistema na busca de saídas para seus problemas mais graves. Sendo a alfabetização e a distorção idade e série questões importantes para a maioria das redes de escolas públicas, a

solução encontrada no período contou com a participação de Therezinha Machado e sua equipe na organização das turmas/EE. Carvalhosinaliza que “as estatísticas apontam em 1979 uma retenção de 56.200 alunos na 1ª série regular, ou seja, 49% dos alunos matriculados: dentre estes, 24.589 cursando-a pela terceira vez ou mais, sem lograr alfabetizar-se” (CARVALHO, M. A., 1985, f.14).

Com um número de alunos em torno de vinte e um por turma⁸³, acompanhamento próprio, material e avaliação exclusivos, além de estratégias de formação do professor, provavelmente, o programa precisou mobilizar setores diferentes como: recursos humanos, planejamento, orçamento e suas ramificações regionais. Tardiff e Lessard (2012) me alertam quando acrescentam às suas análises:

[...] Com a modernização da escola (1950-1980), novos profissionais diplomados em pedagogia, psicologia, avaliação e orientação acedem a novos postos nos estabelecimentos escolares, então em plena expansão, e se esforçam para impor a visão do mundo, da escola, da infância, da pedagogia, da adaptação, etc. Esses grupos criam novos ambientes de trabalho e transformam os antigos [...]. (TARDIFF; LESSARD, 2012, p.91)

As conclusões dos autores me auxiliam a ver, mais do que na escola, as mudanças que vinham ocorrendo na administração do sistema escolar, inflada por especialistas que determinavam o que poderia ou deveria ser feito para que a escola, na ponta do sistema, melhorasse seu desempenho e diminuísse a reprovação.

A importância do saber do especialista no interior dos sistemas de ensino também é apontada por Silva (2010), que enfatiza “a neutralidade, no âmbito da educação especial, fica ainda mais acentuada, pois tem o aval dos especialistas com todo o poder que a cientificidade lhes outorga” (SILVA, K. 2010, p. 117). Sua afirmativa sobre o especialista em educação especial é possível ser identificada, também, no trato de todo o ensino fundamental. A inclusão de Orientadores e Supervisores Educacionais nos sistemas de ensino, previstos, inclusive na Lei 5692/71⁸⁴, possibilita inferir sobre a concepção de profissionais que participam da organização educacional para interferir nas relações entre alunos e professores. Há um esforço para a admissão desses alunos, em geral, desconhecidos às condições da escola de massa. A educação especial, me parece, é, apenas, uma parte do esquema montado como

⁸³ Em sua dissertação, *Um Estudo do Modelo Educacional Aplicado em Alunos de Baixo Desempenho*, Carvalho apresenta “em 1980, a portaria de formação de turmas previa o máximo de 25 alunos por turma. Entretanto, em algumas escolas, por problemas nos recursos, foram formadas turmas com mais de trinta alunos. Nos anos subsequentes, a média de alunos por turma foi em torno de 21” (CARVALHO. M.A., 1985, f.102).

⁸⁴ A Lei 5692/71 inscreve em seu Artigo 10: “Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo orientação vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade”.

suporte à escola que se abre na perspectiva da universalização, sem levar em consideração as diferenças culturais, sociais e individuais. Recorrendo a especialistas advindos das novas Faculdades de Pedagogia, criadas pela demanda da Lei 5692/71 aos estabelecimentos de ensino, a SME configurou-se para dar prosseguimento à educação que pouco se modificava na ponta do sistema. Formados por currículos baseados nas ciências humanas, estes profissionais foram destinados a adaptar alunos e professores a uma velha ordem, a escola estruturada em turmas que Tardif e Lessard (2012) identificam como a estrutura celular do trabalho docente, arranjo conhecido e seguro para fazer coincidir atendimentos de coletivos e menor tempo e custo possíveis, otimizando, assim, o processo educacional.

Continuando a análise sobre a necessidade de especialistas à época de Therezinha Machado e sua compreensão da situação como adequada à realidade do fracasso escolar vivida pela administração do sistema, a turma/EE não era a única modalidade de educação especial utilizada para dar conta das dificuldades que vinham sendo encontradas pelas escolas públicas do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, como é possível identificar, no fragmento a seguir, sobre a criação dos Polos de Psicomotricidade:

[...] A equipe tinha como finalidade dar condições favoráveis de aprendizagem através do desenvolvimento psicomotor aos alunos de primeira série e Classes de Adaptação (CAD), contribuindo para sua adaptação ao meio e melhorando ou normalizando seu comportamento geral. A área de Psicomotricidade deveria, também, promover a integração das diferentes áreas de excepcionalidade visando à unidade de filosofia e de atualização aos profissionais. (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 10)

A preocupação da administração educacional, com as crianças que ingressavam na escola pública e não aprendiam no primeiro ano de escolaridade, já havia constituído turmas similares no início dos anos 1960. Uso as palavras de Victória como testemunho para a questão da prerrogativa de classificação por meio de teste como, também, para a classificação pelo senso comum:

Tanto é que, tinham as crianças, que para irem para a alfabetização, era aplicado, nelas, um Teste, chamado de Teste A.B.C., que era um teste de maturidade, com coordenação, percepção visual, percepção auditiva, essas coisas. Nos dias da matrícula, quando a mãe estava matriculando a criança, lá matriculando com a secretaria, eu já estava, avaliando a criança, antes da aplicação do Teste A.B.C. Porque, você já, mais ou menos, separa e classifica. (Victória, 2007)

A utilização do teste ABC⁸⁵, criado por Lourenço Filho, fazia parte da tradição psicométrica da Psicologia e era uma das expressões da utilização da ciência experimental, da época, para conhecer o aluno.

O trabalho especial, com psicomotricidade, relatado no fragmento anterior, é concebido como prevenção ao fracasso escolar. As Classes de Adaptação eram constituídas de alunos novos na escola e considerados imaturos. Da equipe formada, inicialmente, para dar suporte a essas turmas, participavam profissionais do Instituto Helena Antipoff, da Assessoria de Educação Especial e da Assessoria de Supervisão, como é possível distinguir abaixo:

[...] foi quando a gente organizou, essas classes de dificuldades de aprendizagem, o DAP e depois, o CAD (classe de adaptação). Aí, era em conjunto com a pré-escola e em conjunto com a supervisão pedagógica da secretaria. Era tudo um trabalho em conjunto. [...]O objetivo imediato dessa equipe, foi atender as crianças, que ainda não tinham condições de se alfabetizar. Trabalhando muito com a parte do jardim de infância, da pré-escola. Na época, se chamava assim, pré-escolar. A equipe de assessoria ia lá; e com a equipe da supervisão, também, da secretaria (sic). (Aída, 2007)

Essas imbricações entre diferentes esferas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro devem ter sido facilitadas ou até mesmo promovidas pela secretária de educação, que comenta:

Therezinha era uma especialista em Ensino Especial. Eu considero o ponto alto da nossa Subsecretaria. Porque o Planejamento, já era um planejamento rotineiro. Agora, o Especial, ela criava, cada vez mais, ramificações para a aprendizagem da criança. (Lucy Vereza, 2006)

Com a análise desses episódios e fragmentos, compreendo que as relações entre os serviços envolvidos apontam, muito mais, para resoluções de problemas no interior de um mesmo sistema do que para a existência de sistemas paralelos. Algumas iniciativas acontecem na tentativa de corrigir, minimizar ou extinguir a repetência. Outras medidas são adotadas como preventivas. As concepções sobre infância, aprendizagem, escola e currículo, dentre outras, precisaram ser negociadas entre os diferentes novos profissionais e especialistas, para que as políticas ou ações fossem implantadas e Therezinha Machado “criava, cada vez mais, ramificações para a aprendizagem da criança” (VEREZA, 2006, p. 100).

Trago para o debate as contribuições de Jannuzzi (2004) sobre a questão da relação entre o se “pensar”, “agir” e se “conceber” o “diferente” e a organização social. A inserção da

⁸⁵ Sobre o teste ler: Lourenço Filho, M. B. *TESTES ABC Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. Brasília-DF: Inep, 2008. Acessível em <http://www.univale.com.br>.

educação especial, ou sua negação, nos diferentes sistemas educacionais brasileiros, aqui utilizado o plural, não pela representação administrativa e legal, mas, sim, pelas diferentes condições de localização no tempo e/ou espaços, traduz, de certa maneira, as concepções e o desenvolvimento das ciências, a organização do trabalho e as ideologias que sustentam as relações de maior ou menor assimetria. No caso da cidade do Rio de Janeiro, me parece possível perceber, pelo menos em parte, essas relações. Ao final dos anos 1970 ainda era possível participar da educação investida na crença do “milagre brasileiro” e na formação do aluno para a integração no mercado de trabalho onde a leitura e a escrita eram consideradas importantes. O trabalho era objeto de grande atenção na Lei 5692/71, que delegou ao 1º Grau a sondagem de aptidões. Descobrir as formas de melhor ensinar, para que o aluno mais aprendesse, fez parte das preocupações de muitos professores e de Therezinha Machado, certamente.

Talvez, para muitos profissionais da época e para a própria Therezinha Machado, esse movimento fosse observado como um progresso do que viram e aprenderam desde a Escola Normal. Mesmo que não seja adequado buscar origens ou causas de situações posteriores em fenômenos do passado, é inevitável lembrar da formação inicial desses profissionais porque são constituidores de pessoas. E, como nos indica Kotre (1997), as novas experiências, aquelas que modificam ou nos dão novos rumos à vida, permanecem em nossas memórias e produzem continuidades de que não nos damos conta.

Therezinha Machado e as professoras dos anos 1960, 1970 e 1980 foram formadas em Escolas Normais influenciadas pelo movimento Escola Nova, fundamentado em ciências que valorizavam o organismo, como a psicologia com base na psicométrica e a biologia. Kassar (2000), analisando a formação do pensamento brasileiro sobre a educação, traz o viés da “exaltação das ciências naturais e a força da ciência positivista em todos os campos do conhecimento” (KASSAR, 2000, p. 42).

Mesmo que pareça inverossímil e diacrônico, faço um paralelo da realidade vivida por Therezinha Machado, no “período da guerra fria”, da expansão capitalista internacional e o período identificado como neoliberal atual. É possível ver algumas similaridades entre o programa regido por Therezinha Machado e as soluções encontradas na atualidade, inclusive patrocinadas pelo Ministério de Educação, financiando secretarias estaduais e municipais de educação, na contratação de organizações não governamentais como os institutos Ayrton Senna⁸⁶ e Alfa e Beto⁸⁷? Acredito que sim, entretanto, como não são classificadas como

⁸⁶ Mais informações no site: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/home/index.asp>.

educação especial, são analisadas pelo viés da terceirização ou privatização da educação sem, contudo, serem apontadas como um sistema paralelo de ensino. As soluções atuais, encontradas fora do sistema, passam a integrá-lo pela aquisição de sua tecnologia, exógena às escolas em que vão atuar. São as organizações contratadas que assumem a responsabilidade de organização de turmas – classes separadas –, formação e acompanhamento de professores, construção e alocação do material didático próprio e de pessoal de apoio. No caso das turmas/EE, foi a própria secretaria que criou, implantou, deu os meios de prosseguimento, acompanhamento e avaliação para o programa-resposta ao fracasso escolar.

3.2 A educação especial na Guanabara

Na década de 1960, Celina Campos, uma das pioneiras, apresenta seu papel de professora especializada contando suas tarefas e sobre a organização do trabalho que iniciou em 1967.

Quando eu entrei era só ensino itinerante. Então, era o quê? [...] tinham os alunos cegos e de baixa visão. [...] Você ia três vezes por semana, você ia uma vez por semana, duas vezes..., [...] montavam os grupinhos de cinco, seis alunos para cada professor. [...] as crianças, frequentavam as turmas comuns e você, como professor itinerante, ia à escola, mais para atender ao aluno junto com o professor. Você tinha que ter o material do professor, que estava trabalhando com a turma e, então, você passava esse material para o aluno. Você transcrevia muita coisa em Braille... [...] ampliava o trabalho manualmente. [...] Leituras, exercícios... se organizava os cadernões dos alunos. As provas eram provas únicas. Todo final de ano, tinha uma prova que... eram aquelas provas que nós tínhamos que ir para a Secretaria, que nós tínhamos que ampliar [...] transcrever [...] em Braille, [...] Para irem as provas para as escolas. Então, como eram sigilosas, nós tínhamos que ir para a secretaria. Tinha uns cinco ou seis supervisoras. A nossa equipe era imensa. Nós éramos trinta professores (sic). (Celina, 2008)

A lista de compromissos descrita acima, acredito, representa um trabalho colaborativo entre a professora itinerante e a regente da turma comum frequentada por aluno cego ou de baixa visão. Com seis anos de implantação do serviço de educação especial na Secretaria de Educação do Estado da Guanabara, ano em que começou o trabalho como professora especializada, Celina apresenta um cenário favorável à inclusão da educação especial no sistema estadual de educação. Diz, ainda, que eram trinta professoras e que cada uma atendia, em média, cinco ou seis alunos. Com isso, aponta para um trabalho em torno de cento e

⁸⁷ Maiores esclarecimentos no site: [http://www.alfaebeto.org.br/Fundação Alfa e Beto](http://www.alfaebeto.org.br/Fundação%20Alfa%20e%20Beto).

cinquenta crianças com deficiência visual e um investimento alto, no que diz respeito ao número de professores de, apenas, uma das deficiências que compunham a Seção de Educação Especial. Com as diferentes modalidades sendo oferecidas a demanda por professores deve ter sido grande.

Os atendimentos contaram com professores que foram sendo requisitados. Não houve concurso para um quadro específico de professores especialistas, mesmo quando as Faculdades de Pedagogia passaram a oferecer essa habilitação. Sendo requisição, era uma opção pessoal que dependia, entretanto, da aceitação, pela equipe, feita sob critérios subjetivos. Como Therezinha, então, preenchia as vagas abertas para professores regentes de educação especial? Como arregimentava profissionais? Em nenhum depoimento que li aparece um planejamento ou a preocupação com a alocação de professores. Entretanto, nas narrativas, foi possível identificar a divulgação entre os próprios professores, como no caso de Celina, que comenta que “[...] eu ia trabalhar com uma moça que já tinha se formado e que estava fazendo o curso de deficiente de audição, no instituto... no antigo Instituto de Educação do Excepcional [...]”. (Celina, 2008)

Victória Régia (2007) escolheu o caminho da educação especial porque viu a divulgação de um curso, em um cartaz na escola, para trabalhar com crianças hospitalizadas. Seu interesse partiu da motivação juvenil presente como memória:

Aquilo, meu olhinho ficou brilhando. Porque, como eu já disse a você informalmente, eu queria ser médica. Teve um momento na minha vida, que eu queria ser médica. Pois, se eu era professora e tinha um espaço dentro de hospital, eu queria. Porque, estava mais próximo daquilo que eu queria. (Victória, 2007)

Para Sonia Ribeiro (2008), a informação veio por meio de um boletim, em 1965. A divulgação, portanto, partia da secretaria de educação para as escolas da rede. O serviço de educação especial estava incluído nas atividades do sistema estadual de ensino de estado da Guanabara. Sonia comenta sobre as dificuldades de transporte para enfrentar as distâncias e lugares com os quais era inexperiente, mas não deixou de ir buscar a especialização;

Nesse ano de 65, eu li na escola, pelos boletins, que haveria um curso de DA. Já tinham criado, mas estavam precisando de professores para trabalhar com o deficiente auditivo. Eu me interessei. Fiz a inscrição. Não sabia andar na cidade, o curso era lá na Praça Mauá. Não! Não era Praça Mauá, era na Marechal Câmara. Eu não sabia andar na cidade. Eu saía lá de Engenheiro... de Guilherme da Silveira, vinha de trem até a Central, tomava um ônibus e ia para lá, me perdia na cidade. No primeiro dia foi horrível. (Sonia, 2008)

Utilizando o depoimento da professora Terezinha Saraiva para cotejar com as narrativas pioneiras, descobri o silêncio. Ela só se refere ao tema – educação especial –, quando relata sua participação como Secretária de Educação do município do Rio de Janeiro.

Na gestão da professora Terezinha Saraiva, com a fusão⁸⁸, as representações da inclusão da educação especial no sistema de ensino são muito diferentes do período da cidade-estado, no governo de Carlos Lacerda.

Apresentando o plano de trabalho derivado de suas metas, a secretária “atualiza” suas memórias e indica, como oitavo item, “ampliar os programas de assistência aos alunos portadores de necessidades especiais” (no plano da época deve estar registrado como alunos excepcionais) (SARAIVA, 2007, p. 50). Esse item, pelo que expõe, não está solto. Terezinha Saraiva informa ter realizado um censo escolar em setembro de 1975 e, dentre tantos dados a serem investigados para o planejamento de: número e locais para construção de escolas; distâncias percorridas pelas crianças nos percursos de casa, escola, casa; o número de professores necessários a todos os atendimentos, ela comenta:

Mandei levantar todas as crianças portadoras de necessidades especiais. Defini uma política de atendimento para portadores de necessidades especiais. Desde o nascimento. Atendíamos em casa. A Terezinha (referindo-se à Therezinha Machado) achava as crianças desde o nascimento, mesmo antes de matriculadas. Definiu-se uma política de atendimento a esses portadores de necessidades especiais a partir dos dados que o censo me deu. Dava o tipo de necessidade que cada um tinha. (SARAIVA, 2007, p. 41)

A antiga secretária de educação se refere ao período da fusão afirmando que, na área da educação, os caminhos foram demarcados por um grupo do qual fez parte, coordenado pela professora Myrthes Wenzel (SARAIVA, 2007, p. 36). Este grupo definiu a municipalização da educação de 1º Grau. Segundo ela, não havia, até então, a figura de Secretaria Municipal de Educação (SME). Eram subsecretarias de estado que assumiam as funções nas grandes cidades. A SME da cidade do Rio de Janeiro foi a primeira (SARAIVA, 2007, p. 37). Sobre a estrutura da educação especial ela cita a Assessoria de Educação Especial no interior do Departamento de Educação (SARAIVA, 2007, p. 53). Entretanto, não sinaliza o que levou à transformação da educação especial formada por três órgãos distintos, à uma Assessoria que definia a política a ser implantada. Não deixa transparecer, em nenhum momento, como se deu a escolha dos titulares das unidades-chaves da nova secretaria que estava sendo organizada.

⁸⁸ Maiores informações sobre a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, acessar: http://www.alerj.rj.gov.br/center_arq_aleg_invent_link2.htm.

Saraiva apresenta, em seu depoimento, a importância dada às Assessorias ligadas diretamente ao órgão de planejamento, enfatizando a direção de sua ex-professora do Instituto de Educação, Circe Pio Borges, responsável pela Assessoria de Capacitação de Professores (SARAIVA, 2007, p. 43) que, nessa administração, foi parceira de trabalho de Maria Therezinha (Figura 9).

Figura 9: Foto com a professora Circe Pio Borges em visita à Escola Guatemala



Fonte: Acervo da família.

Sobre a estrutura, comenta que reduziu os Distritos Educacionais, órgãos regionais, de 40 para 20, mantendo a coerência com as Administrações Regionais. Explica, ainda, que os novos Distritos Educacionais possuíam equipes homólogas às do nível central da SME (SARAIVA, 2007, p. 44.). É possível identificar aquelas que dizem respeito à educação especial, nas entrevistas das professoras pioneiras. Em alguns depoimentos são citadas ações das Equipes Técnicas de Educação Especial dos Distritos Educacionais - ETESP. “Então, em 75 foi criada a ETESP. Nós, na ETESP do Engenho Novo. Alguns E-DECs se juntaram. Foram 10 ETESPs, se não me engano, em que os DECs todos se gruparam [...] por abrangência geográfica” (Noêmia, 2006).

Com formação reduzida, não havia representação de todas as áreas de deficiência e da área de superdotados, como idealizado. A ETESP funcionava, basicamente, com profissionais voltados para a deficiência mental e para a dificuldade de aprendizagem, no que diz respeito ao acompanhamento e à avaliação. Logo depois, foram criadas as Equipes Técnicas de Avaliação – EAV –. As novas equipes eram compostas por professores especialistas e outros, em desvio de função, com atividades de psicólogos ou assistentes sociais. Nas unidades de terapia da palavra acontecia a mesma coisa. Professores formados nas escolas normais

passavam a exercer o trabalho de fonoaudiólogos quando concluíam o curso. Formados, eles pleiteavam requisições para essas funções emergentes nos níveis central e regional.

Em 1975, portanto quando Therezinha Machado assumiu a Assessoria de Educação Especial, alinhavava-se uma educação especial unificada. O Instituto Helena Antipoff passava a ter como responsabilidade, além das anteriores, os serviços até então prestados pelo Centro de Terapia da Palavra e aqueles dinamizados pela Seção de Educação Especial. As diretrizes políticas da educação especial eram decididas pela Assessora- chefe, Therezinha Machado, e sua equipe, na Assessoria de Educação Especial, e desenvolvidas pelo Instituto Helena Antipoff – IHA – com o apoio da ETESP e das unidades de fonoaudiologia, em cada uma das regiões da cidade.

Fazia parte das ações do IHA a supervisão das unidades de Terapia da Palavra e a orientação às unidades especializadas como o Jardim de Infância Pierre Janet, os Centros Ocupacionais Jean Piaget, Maurício de Medeiros e Maria Montessori, além da única escola especializada, a Escola Especial Francisco de Castro. Essas unidades escolares foram criadas pelo Instituto de Educação dos Excepcionais e concebidas pelo ideário da “assistência física, médica, econômica, social e moral” explicitadas na Lei 953, de 10 de dezembro de 1959, do Distrito Federal (RIO DE JANEIRO, 1999).

Com o término do governo Faria Lima, Chagas Freitas foi eleito, pelo Legislativo fluminense, por meio de eleição indireta, como regulamentado à época, para governar o estado do Rio de Janeiro. Para prefeito da Cidade Maravilhosa, nomeou Israel Klabin. A secretária municipal de educação designada já era conhecida pelo grupo de pioneiras. A professora Lucy Vereza havia sido chefe de gabinete do secretário de educação Luiz Gonzaga da Gama Filho (VEREZA, 2007 p. 87), no governo de Francisco Negrão de Lima⁸⁹, no estado da Guanabara. Também, em seu depoimento, declara que montou um serviço de Orientação Pedagógica, para o Ensino Primário, no início do mesmo governo. “De Orientação Pedagógica, propriamente dita, Ensino Especial. De Artesanato, Educação Física; eram dez seções muito variadas. E dirigi este serviço” (VEREZA, 2007, p. 87). Como terá sido pensado o novo serviço? Foi concebido como enriquecimento ou complementação dos conhecimentos trazidos pelos professores que atuavam com todos na escola?

A palavra da secretária sobre o serviço de Orientação Pedagógica enfoca o período em que Celina Campos, nossa narradora pioneira citada no início desta seção, começou seu trabalho de especialista e parece incluir a educação especial no sistema que alargava o

⁸⁹Sobre o governo de Francisco Negrão de Lima, acessar: http://www.alerj.rj.gov.br/center_arq_aleg_invent_link2.htm. Acessado em 10 de março de 2014.

horizonte na orientação do professor para essas outras áreas de saber e atividade. Em seu período como Secretária Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, a educação especial, com Therezinha Machado à frente da Assessoria de Educação Especial, chegou ao protagonismo que, paradoxalmente, parece ter responsabilidade com os problemas enfrentados *a posteriori*. Sobre Therezinha Machado, ainda comenta:

Eu dizia: Quando entro aqui, tenho vontade de ajoelhar.” Nisso ela era especialíssima. Tinha equipes ótimas. Trabalhos que deslumbravam, diversificados. Dava atendimento para os que não viam, surdos, para criança hospitalizada, para criança que tinha deficiência mental, para criança com paralisia cerebral... (VEREZA, 2007, p. 98)

Acredito não ser comum, academicamente, uma descrição, como a feita no fragmento anterior, no caso de trabalhos em sistemas paralelos. O detalhamento apresentado no depoimento, além do aproveitamento da educação especial no programa exposto na seção anterior, evidencia a inclusão da educação especial no sistema regular de ensino, mesmo confirmando contradições sobre a melhor forma e o melhor espaço para que seja desenvolvida uma educação especial de qualidade.

Com essas informações, acredito que a educação especial carioca, na sua história cotidiana, não pode ser definida como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino. Durante toda a gestão da professora Therezinha Machado, o que pude observar confirma meu juízo inicial constituído pela vivência no grupo, similar à de um passageiro no banco de trás de um carro em movimento. Vi o que a pequena janela lateral me possibilitou, mas vi algumas coisas que servem, não como verdades, mas como impulsionadoras de investigações. Sua história de participação sistêmica não deve ser anulada pelo ângulo de análise que valoriza a presença de classes especiais. O sistema educacional carioca utilizou mecanismos de segregação que não devem ser imputados, apenas, à educação especial e às classes especiais.

Pelo que pude conferir, a ampliação dos atendimentos de educação especial no período de Therezinha Machado se deu, de um lado, pela necessidade de diversificar os grupamentos e, com isso, absorver, como alunos, crianças anteriormente inelegíveis pelo grau ou tipo de deficiência. E, no caso de crianças vítimas do fracasso escolar, a ampliação aconteceu pela crença de que o conhecimento especializado auxiliaria na alfabetização e, portanto, no sucesso do aluno. A perspectiva de colaboração com a educação comum, desde a montagem do serviço, foi se estendendo, seguindo o fluxo de necessidades apresentadas pelo sistema. Uma terceira forma de expansão aparece na ampliação da idade, incluindo o atendimento “precoce” e aos maiores de quatorze anos com a iniciação para o trabalho, prevista, como

objetivo, pelo Projeto Prioritário N° 35 – Educação Especial do Plano Setorial de Educação e Cultura – 1972/1974 (MEC/CENESP, 1974, p. 14). Havia, também, o acompanhamento daqueles que ingressaram no mercado de trabalho como estagiários.

Já existindo a modalidade Centro Ocupacional, desde a década de 1960, nos anos 1970 e início da década de 1980, Therezinha Machado criou as Salas de Atividades Ocupacionais com a mesma finalidade desses Centros (RJ/SME, 1982 e). Essa nova forma de atendimento aos alunos, com quatorze anos ou mais de idade, descentralizava o serviço para atender um número maior de jovens e fazer a cobertura de todo o território carioca. Entretanto, é bom frisar que a escola pública municipal permanecia com os alunos até os quatorze anos de idade, faixa etária prevista na obrigatoriedade legal. Os alunos dos Centros Ocupacionais e Salas de Atividades Ocupacionais permaneciam por mais tempo do que os demais.

Para essa modalidade de atendimento, foi criado um grupo de trabalho que previa um Assistente Social, um Professor Regente, um Psicólogo, turmas de até doze alunos, o envolvimento das famílias e da comunidade, além de estagiários de três universidades. A Universidade Federal do Rio de Janeiro foi pensada pelos cursos de técnicas Agrícolas e Educação para o Lar. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, assim como a Pontifícia Universidade Católica, pela habilitação Educação Especial em seus cursos de Pedagogia. Entretanto, a epígrafe do Projeto talvez seja o que melhor o define a pretensão com o trabalho e a educação especial chefiada por Therezinha Machado.

Deixai cada um tornar-se tudo o que for capaz de ser; expandir-se se possível, até seu pleno florescimento, suportar todas as limitações, rejeitar tudo o que for estranho, especialmente aspectos nocivos; e nortear-se em toda grandeza de sua dimensão e estrutura, SER AQUILO QUE POSSA. Thomas Carlyle (RIO DE JANEIRO, 1982, grifos dos autores)

No ensino profissionalizante, para os maiores de 14 anos de idade, o quadro, a seguir, demonstra a emergência das Salas de Atividades Ocupacionais.

Quadro 5: Demonstrativo do ensino voltado para o trabalho em 1980

Tipo de atendimento	Nº de Alunos
Centros Ocupacionais	443
Salas de Atividades Ocupacionais	128
Estágios em Empresas	50

Fonte: RIO DE JANEIRO. *Instituto Helena Antipoff: 25 anos de história 1974/1999, 1999.*

Sobre as demais modalidades ou áreas de atendimento o quadro abaixo mostra um aumento significativo das matrículas de crianças com deficiência e a inclusão daqueles que

apresentavam deficiência múltipla nas escolas comuns, além do atendimento a crianças com altas habilidades/superdotação. Entretanto, o maior contingente de alunos está na categoria dificuldades de aprendizagem, sendo seguida pela deficiência da fala e linguagem. Essa distribuição dos alunos pelas necessidades que parecem apresentar, indica a proximidade dos debates sobre o fracasso escolar e a vitimização da criança pobre. Na categoria deficiência física/psicomotricidade, o elevado número de atendimentos também aponta para as questões relativas ao fracasso escolar. Esse fenômeno de identificar uma deficiência, um distúrbio ou uma disfunção no próprio aluno como causa de seu insucesso foi identificado como medicalização do fracasso escolar. Na atualidade, depois das denúncias dos anos 1980 e 1990, o fenômeno parece ressurgir com as síndromes de déficit de atenção e hiperatividade, dentre outras.

Quadro 6: Atendimentos de educação especial em 1980

Tipo de “excepcionalidade”	Nº
Deficientes da Visão (crianças cegas e de baixa visão)	79
Deficientes da audiocomunicação (crianças surdas)	432
Deficientes físicos/ psicomotricidade (crianças com deficiência física)	562
Deficientes mentais treináveis (criança com deficiência intelectual)	213
Deficientes da fala e linguagem	1819
Multideficientes (crianças com deficiência múltipla)	67
Superdotados (crianças com altas habilidades ou superdotação)	92
Dificuldades de Aprendizagem	15549

Fonte: RIO DE JANEIRO. Instituto Helena Antipoff: 25 anos de história 1974/1999, 1999.

Para o acompanhamento de todo esse trabalho, Therezinha Machado reestruturou o Instituto Helena Antipoff criando: uma Central de Avaliação e Triagem – CAT –, que coordenava as equipes multiprofissionais, regionais, responsáveis pela avaliação e triagem dos alunos candidatos à educação especial; uma outra, a Central de Supervisão – CESUP –, que coordenava as estratégias de supervisão interna, isto é, as equipes divididas por áreas de deficiência ou modalidade de atendimento. A CESUP acompanhava, também, durante um tempo, as Equipes Técnicas de Educação Especial – ETESP –, representação regional que contava com professores especializados e supervisores educacionais.

É possível, articulando os dados encontrados nas narrativas e demais documentos, compreender que Therezinha Machado organizou e deu prosseguimento às orientações da

educação especial carioca tendo como base os conhecimentos e princípios da época. Criou alternativas e estratégias locais, no interior das Secretarias de Educação da cidade durante parte de sua história, mas não perdeu de vista as diretrizes do MEC/CENESP e as discussões que aconteciam nos países em que a educação especial parecia mais evoluída. Esse item pode ser observado pela bibliografia presente nas publicações e nos relatos pioneiros.

O crescimento do trabalho é constante e coincidente com mudanças de endereços e, esse é um aspecto que muito me intriga no que diz respeito, ainda, à existência de dois sistemas, ou de apenas um com inconsistências. A necessidade dos novos locais para acomodação espacial e funcional acontecia seguindo quais critérios? Comentando sobre o lugar em que fazia um curso, Sonia, uma das pioneiras, traz a questão da variação de endereços onde Therezinha Machado trabalhou com sua equipe e permite, dessa forma, duvidar da integração da educação especial no sistema educacional, talvez, por um outro ângulo, um ângulo diferente daquele que estabelece como critério a existência das classes especiais.

A seção mudou de endereço, sempre no centro da cidade, e as pioneiras não comentam porque mudaram. Não comentam, tão pouco, as disputas de rua, a morte do estudante Edson, a passeata dos 100 mil, a marcha da Tradição Família e Propriedade. Seu início foi na Erasmo Braga, no interior da Secretaria de Educação e, posteriormente, o grupo mudou para a Avenida Marechal Câmara. De lá foram para a Uruguaiana.

Fomos trabalhar no prédio chamado “A Exposição”. A Exposição, que era no Largo da Carioca. Mas o Largo da Carioca era completamente diferente. Esquina da Carioca... era um prédio alto: de um lado era Uruguaiana, do outro lado era... [...] E aí, esse prédio era enorme, tinha essa loja chamada A Exposição [...]. (Marila, Werneck, 2006)

Funcionaram em endereços nobres que permitiam saber sobre os acontecimentos cotidianos da cidade com lentes privilegiadas e, no entanto, não aparecem relatos sobre o burburinho da cidade na época. Transparecem viver cercadas pelas prioridades do trabalho sem tomar ciência do que acontecia à volta. Mas, o que representaram as mudanças de endereço? Ampliação do número de profissionais e, portanto, necessidade de mais espaço? Ou, quem sabe, a população de famílias com filhos com deficiência que a elas recorria incomodasse a outras seções? A secretaria mudava-se como um todo, alguma parte importante, ou só a seção era transportada para outros endereços? Essas questões não aparecem nos depoimentos e são registradas aqui para que se reflita em outras oportunidades.

O retorno a um espaço comum às outras unidades se dá com a criação do município de Rio de Janeiro após a fusão. Therezinha Machado, com a criação da Assessoria de Educação Especial, no Departamento Geral de Educação, trabalhou na Rua do Riachuelo, 114, junto à Secretária de Educação e às demais representações de poder. Com a criação do Centro Administrativo São Sebastião – CASS –, a Assessoria de Educação Especial, com Therezinha Machado à frente, parecia ter, definitivamente, sido incorporada nas políticas educacionais. Em minhas lembranças a sua sala era ampla e contígua às outras assessorias departamentais. A saída de Therezinha Machado, em 1985, mostrou que não. A Assessoria de Educação Especial foi desfeita e o Instituto Helena Antipoff passou a ser o único representante da educação especial no Departamento Geral de Educação. Situado na Rua Mata Machado, nº 15, Maracanã, o Instituto Helena Antipoff ficou distante do centro de poder.

Na Secretaria de Educação, Therezinha Machado formou professores nos cursos e centros de estudos. A diversidade de trabalhos que liderou deve ter sido um estímulo para dar continuidade à atividade de formação de professores quando se aposentou. Além do magistério público, Therezinha Machado foi professora das Faculdades de Pedagogia da SUAM e Osório Campos. O que fez, e deixou, Therezinha Machado para as questões relativas à formação de professores? Que contribuições podem ser encontradas por meio das pistas deixadas nas memórias das pioneiras, das secretárias de educação com quem trabalhou e nas narrativas de suas companheiras de trabalho após sua saída da educação especial pública?

4 FORMANDO ESPECIALISTAS

4.1 Entre aulas, apostilas e professores

Para dar sentido a esse capítulo, dou voz à Noêmia Trompieri, uma das narradoras pioneiras, que descreve uma experiência, que considero importante, como testemunho de respeito à Therezinha Machado e à tipificação de exigências que fazia àquelas que se candidatavam a professoras de educação especial. Mantenho as marcas da oralidade para permitir o acolhimento da expressão emocionada, da beleza atrapalhada pelo ato envergonhado de contar, além da humildade que deixa entrever na memória narrada:

[...] aquele grupo que estudava, ao mesmo tempo era cobrado. A Therezinha, dentro da **mansidão** dela, ela **cobrava**, do modo dela, ela cobrava. A coisa é tão **séria** com a Therezinha Machado... Eu anteriormente nunca havia colado. Não é questão de... de ser certinha, não, mas estudava, hã... a gente ia lá e fazia a coisa. Aí, eu já tinha os três filhos, e nós tínhamos prova, nos tinha prova. Prova realmente, lugar marcado. Era assim a coisa. Então, aí ela deu a prova, lá na frente. Eu não havia meu filho, é... teve sarampo e teve convulsão. Então, realmente, foi um momento terrível para mim, entendeu? Eu não tinha pego a matéria, nada. Só das aulas é que eu tinha guardado... Então, numa hora lá eu olhei para o lado, e a questão que eu não sabia,oh. (estalinhos com a boca), botei. Mas ela tinha uma **ascendência** tamanha sobre nós, [...], que quando terminou a prova, saíram aqui por esse salão, que a prova era ali naquele auditório. Aqui nesse salão eu virei e falei: “Therezinha Machado, não conta a questão tal, porque não fui eu que fiz. Não é? Tamanha a ascendência que ela tinha sobre nós, de **honestidade**, de **sinceridade**, entendeu? [...] Ela disse: “Mas Noêmia, que bobagem, mas que bobagem”.... “Trompieri”, ela me chamava de Trompieri, tinha outra Noêmia. “Trompieri, mas que bobagem! Trompieri, a troco de que”? (Noêmia, 2006, grifos nossos)

Noêmia enfatiza, nesse episódio pequeno, algumas características que observava na professora e mentora. Mansidão, cobrança, seriedade, honestidade, sinceridade e ascendência sobre o grupo parecem frequentes e a marca de sua liderança, além da “cobrança” que, sendo “do modo dela”, deveria ser feita com paciência e doçura, mas com a firmeza de quem molda a personalidade de outros. Se não era bem assim, é dessa maneira que conta para seus interlocutores. Essa foi a percepção que constituiu suas memórias sobre Therezinha Machado. Como poderia tentar enganá-la? Espera a saída e confessa seu feito para se manter à altura do

grupo, não pela nota e sim pelo comportamento e caráter. Valores trocados e aprendidos na formação de um docente e descritos por Therezinha em seu livro⁹⁰.

O episódio narrado faz parte do curso de Orientadores de Classes Especiais. Era um curso considerado importante, inclusive, por sua duração.

Agora, eu também resgatei, um curso, que foi feito em 1962. De março de 1962 até dezembro de... Não. De março de 1961 até dezembro de 1963. Então, de três anos. Era um curso de formação de orientadores de classes especiais. (Maria Amélia, 2005)

Marlene Concetta, antes de dar seu depoimento, deve ter consultado seus papéis e acrescenta sobre o mesmo curso:

Bom, aí surgiu o curso que ela fazia as terças-feiras. Curso de formação de orientadoras de classe especial. Nossa! [...] já éramos estado da Guanabara, foi de 1961 a 63. Uma carga de 430 horas. O estágio supervisionado de 2.360 horas, porque esse estágio foi considerado o nosso trabalho nos DECs (referindo-se aos Distritos de Educação e Cultura, órgãos regionais da Secretaria de Educação). Era como se fosse um estágio. (Marlene Concetta, 2008)

A narrativa de Marlene Concetta me faz refletir sobre a importância dada, por ela, aos detalhes do curso. Parece ter sido consultado o papel, o certificado, que confere veracidade ao que relata e a importância do vivido. Marlene, com seu comportamento, confirma que:

[...] os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios [...]. (NORA, 1993, p. 13)

Esse e outros cursos de formação frequentados pelas professoras de educação especial não tiveram valor reconhecido pela Lei 5692/71. Mas Marlene guardou o certificado para confirmar e detalhar sua lembrança. Essa folha, para muitos, fria e envelhecida, faz parte de seu arquivo, lugar a ser consultado, a ser visitado nos momentos de saudade ou para eternizar tudo aquilo que não quer deixar “passar em branco” às gerações que as sucederam. Que tantas outras coisas estarão lá, aguardando a curiosidade de muitos, como a minha?

Marila também lembra o curso sem dizer o período de realização e acrescenta:

⁹⁰ O livro referido é escrito em parceria com Marlene Concetta de Oliveira Almeida, que substituiu Maria Therezinha na coordenação da área de deficiência mental. *Ensinando Crianças Excepcionais*, 3ª Edição, 1971, J. Olympio- Editora, 1971.

Nós fizemos um curso chamado Curso de Formação, de Orientadores de Classes Especiais. Foi um curso de 360 horas. Quer dizer, era um curso, considerado hoje em dia, de pós-graduação. Com estágio, com tudo organizado. Terezinha Machado [dizia]. Vamos estudar; vamos estudar!" E a gente, sempre estudando, fazendo tudo quanto era curso e dando aula... Tinha provas, tinha aulas. (Marila Werneck, 2006)

O número de horas/aula, o volume de estágio, o lugar de realização se configuram como destaques quando comparados com a formação aligeirada dos dias atuais. Talvez seja essa a intenção de Marlene Concetta. Evidenciando o passado, é possível estimular o confronto com o presente e a perspectiva de futuro. Marlene deixa entrever a crítica da formação atual de professores trazendo, para a admiração de quem a ouve ou lê, o que o certificado não tinha como intenção. De comprovação de curso feito, de um simples papel, que deve ter sido assinado por Therezinha Machado, coordenadora e a autoridade competente da época, o papel assumiu outra dimensão, metamorfoseou-se em denúncia sobre a qualidade da formação docente. Reforço a percepção sobre a atitude de Marlene apoiada na afirmativa:

Porque, se é verdade que a razão fundamental de ser de um lugar de memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial para – o ouro é a única memória do dinheiro – prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro, e é isso que os torna apaixonantes: os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações. (NORA, 1993, p. 22)

Com essas lembranças, Maria Amélia de Carvalho, Marila Werneck e Marlene Concetta apontam para a ampliação das, já existentes, Classes Especiais de alunos Atrasados Especiais e do investimento que se inicia para a formação de professores que, sem turma, passavam a orientar os demais, em um movimento de expansão que se traduz na necessidade da criação de instâncias de poder pelo conhecimento legitimado, numa hierarquização de papéis e responsabilidades. O curso tem duração, segundo seus testemunhos, de três anos. Maria Amélia observa não ter sido dessa primeira turma. Fez depois. Therezinha, responsável pela área da deficiência mental, foi a coordenadora do curso, que contou com outros profissionais.

Entretanto, analisando papéis de meu próprio acervo, encontro conflitos, acredito que superáveis, entre as narrativas orais e o que foi escrito como história. O documento analisado não está completo, mas trata, exclusivamente, do trabalho com a deficiência mental. Meu exemplar tem início na página 14 e chega à página 40. Não é possível identificar a data, porém, o período de sua confecção é limitado entre 1975 e 1985. Digo isso porque no item 6.2 trata das entidades encarregadas do atendimento especializado, dando ênfase ao Cenesp e à

Assessoria de Educação Especial. Os dois órgãos foram extintos em 1985. Acredito que tenha sido produzido entre os anos de 1974 e 1979, portanto no período em que Therezinha Machado era Assessora de Educação Especial e quando foram publicados outros documentos com características semelhantes. O item 6.3 do referido documento diz respeito ao “Histórico do atendimento ao D.M. no Município do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 1979)⁹¹. Refazendo o caminho dos atos administrativos, relata que “o primeiro curso para Formação de Orientadores de Classes Especiais foi iniciado em 1964, com duração de três anos”. Aceito como verdade a palavra narradora. O primeiro curso aconteceu de 1961 a 1963, não só porque esse período aparece nos diálogos, mas também porque suas lembranças encontraram ecos em outros lugares de memórias. A diferença entre as datas deve ser resultante dos lugares visitados para contar sobre o passado. A publicação se refere à “história do atendimento” como cronologia de leis, decretos e ordens de serviço. Talvez a primeira versão do curso, em 1961, não tenha sido oficial e, portanto, não pode ser relacionada nessa publicação, com as características que apresenta, onde a história deve ter sido pensada como rol de datas importantes que precisavam ser confirmadas e constituir a memória da educação da criança com deficiência mental. Usando as narrativas como lugares privilegiados de memória é possível compreender outra textura, a que permanece invisível nos papéis oficiais. Quem sabe se a primeira versão do curso foi experimental e os certificados entregues tempos após? Poderia ter sido perdido o documento que legitimava o primeiro curso, deixando de ser possível relacioná-lo com os outros eventos? O que aconteceu para que se apresente essa diferença cronológica? Em que isso mudará a compreensão da história? O curso poderia ter sido dado por outra instituição?

Importa que a formação do professor especializado exigia cursos organizados com rigor. Rigor conferido à duração, à responsabilidade em fazê-lo, às horas de estágio dedicadas ao trabalho para se configurar como professora-mentora de outros professores.

Esse e outros cursos eram realizados por elas e por especialistas nas diferentes áreas. Com o viés médico psicológico, que orientava a educação especial à época, fica evidenciada a busca de ajuda na medicina e na psicologia quando se trata, principalmente, de alunos com deficiência. Alguns desses médicos chamados para instruí-las deixaram saudades porque foram considerados importantes na formação dessas professoras. Ou, talvez, a importância seja relativa a si próprias, porque se tornavam diferenciadas das demais à medida que

⁹¹ A publicação que passo a chamar de O Aluno com Deficiência Mental, embora incompleta (iniciando na folha 14), é semelhante, em sua organização, a outras dedicadas a cada uma das deficiências. As demais foram produzidas em 1979, com numeração própria e antes de /79.

estudavam com médicos para mais conhecerem os alunos especiais. Citam o doutor Júlio “de Petrópolis”, de quem não encontrei o sobrenome, o doutor Murilo Drummond, da Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor Vicente Resende, do Hospital Psiquiátrico do Engenho de Dentro, também é citado como grande especialista e que aparece na narrativa de Maria Amélia assumindo, ainda, outro papel. Atendia os alunos que participavam de um projeto, implantado por Therezinha Machado, tendo Maria Amélia como professora. O projeto teve curta duração porque concluíram que não era bom juntar alunos com problemas de conduta na mesma turma. Essa experiência funcionou no espaço da APAE/Rio, em horário pouco utilizado pela instituição, e foi pensada pelo viés da formação de turmas homogêneas. Faziam parte dele alunos oriundos de classes especiais, da região da Tijuca, que apresentavam “distúrbios de comportamento”. A ajuda do doutor Vicente Resende deve ter sido muito bem vinda porque, como neuropsiquiatra, tinha a legitimidade da ciência para orientar sobre a maneira de lidar com esses alunos mais difíceis.

Também lembro, e, agora, com clareza, do Dr. Vicente Resende. Não como orientador de algum trabalho, mas, sim, como neurologista a que fui encaminhada. Sua atuação no Hospital do Engenho de Dentro o fazia referência para muitos outros médicos. No entanto, diferente das formas de se conceber a clínica particular no presente, Dr. Vicente Resende atendia em uma sala feia e escura, no andar superior de uma farmácia. Eram comuns os consultórios anexos a farmácias. Bem de frente à estação de trem, o seu devia ser acessível a clientes de vários bairros servidos pela estrada de ferro. Mas, uma memória puxa a outra e as narradoras pioneiras falam da presença de outros médicos que não lembraram os nomes durante as entrevistas. Lembram e contam, ainda, “nós chegamos a fazer cursos no Pinel, junto com turmas de medicina” (Marila Werneck, 2006).

Parece que os cursos eram difíceis e exigiam muito estudo de todas. Além do curso de Orientadores de Classes Especiais, de maior complexidade porque preparava aqueles que acompanhavam e formavam os professores nas relações cotidianas, havia os cursos específicos, como o que fiz alguns anos depois. No curso para professores regentes, Marila Werneck aponta que:

[...] depois que a Terezinha assumiu [...] A gente tinha aula todo dia, assistia duas vezes por semana, não me lembro. E fizemos aquela prova; foi uma prova teórica, depois uma prova prática. E quando eu terminei o curso, o curso teve a duração... [...] foi ao longo do ano. [...] depois [...] a gente fazia [...] uma prova oral, é que foram chamadas pessoas que já trabalhavam com pessoas surdas. Aí, eu fui trabalhar na Benedito Ottoni com turma de surdos. (Marila, 2006)

Marila sinaliza três tipos de provas: a escrita, a prática e a oral, feita por pessoas “que já trabalhavam com pessoas surdas. Em outros depoimentos aparecem os conteúdos dos cursos. Deles faziam parte trabalhos respiratórios, exercícios articulatórios, o domínio da anatomia e das funções de cada órgão do aparelho auditivo, dentre outros itens específicos, que Maria Helena Noronha explica o motivo da seleção:

[...] no curso, já começavam a aprender tudo isso. [...] As atividades morfofisiológicas, [como] nós chamávamos. [...] era trabalhar com o corpo e a educação gestual. Mas, sem aquela parte das mãos. É a educação gestual. [...] Elas faziam a parte de exercícios: para ter uma boa postura; para a respiração. Todas as atividades, que fossem ajudar depois [...]. E isso tudo, era ensinado aos professores... [...] esses exercícios sugeridos, que eram muito importantes por causa da respiração [...]Então, eles faziam um trabalho assim: de correção; de melhora de voz; de fazer exercícios de garganta; de respiração. Mas, os próprios professores. Eu não tinha fonoaudiólogo. [...] no curso, [...] você dá neurofisiologia; [...] você dá a parte de evolução das palavras. E fazíamos tudo isso com elas. Era um curso de um ano, ali na biblioteca. Toda semana. Duas horas de curso. Eu acho, que elas melhoraram, mesmo as que não foram ser professoras de surdos, [...] melhoraram em algumas coisas. Porque eu acho, que qualquer curso que você faz, você melhora. Seja do que for. (Maria Helena de Noronha, 2007)

São muitas as informações trazidas no relato de Maria Helena. Um professor de surdos precisava ensinar o aluno a falar e, portanto, tudo que é necessário para o bom desempenho da palavra oral era trabalhado.

Para formar professores de alunos cegos ou com baixa visão, outros assuntos eram tratados:

[...] Me inscrevi no curso de deficiente de visão. [...] E eu me lembro que a gente fez um curso de sorobã. Não sei se você sabe o que é sorobã, [...] é um ábaco [...]Mas, todo mundo tentou aprender [...] o sorobã, ele é complicado... Depois então, vieram vários métodos. (Celina, 2008)

Falando pouco sobre o curso que fez, Celina Campos deixou de fora a aprendizagem do código Braille para a escrita da Língua Portuguesa e para a da Matemática, as questões da anatomia e funcionamento do aparelho visual, os exercícios para o desenvolvimento do tato, a orientação e mobilidade, indispensáveis à locomoção e o uso do cubarritmo, recurso para cálculos aritméticos. O curso de sorobã aparece como complementação da especialização, como atualização dos professores. Manter-se atualizado fazia parte do papel profissional do especialista.

Os cursos, portanto, eram realizados para que o professor se especializasse nas técnicas mais indicadas a cada um de seus alunos. Mas, além dos conhecimentos específicos, pressupõem áreas de aprendizagem importantes para todos. A psicomotricidade é uma delas.

Em todos os cursos, segundo as narradoras pioneiras, aparecia o trabalho com psicomotricidade.

As primeiras professoras-alunas formadas nesses cursos foram aproveitadas como professoras dos cursos subsequentes, além de cursarem as outras especialidades, para que tivessem conhecimento de todas as áreas de deficiência.

Mas não eram só as técnicas de ensino que aprendiam, aprendiam muito mais. Noêmia fala de valores culturais que considera importantes e que cultivavam no espaço do curso, por ela revelados, como confissão, no momento da entrevista: “Therezinha Machado, não conta a questão tal, porque não fui eu que fiz. [...] Tamanha a ascendência que ela tinha sobre nós, de honestidade, de sinceridade, entendeu?” (Noêmia Trompieri, 2006).

A menção aos valores que ela via em Therezinha, articulados à ascendência que narrou, demonstram que aprendiam a ser professores no sentido que a profissão tinha para a sociedade da época. Therezinha era o exemplo como, também, exemplares, deveriam ser os professores que formavam. A sinceridade e a honestidade, aqui valorizadas, eram vistas como virtudes de um professor que não se prepara, apenas, para dar aulas, mas para ser mentor de outros, para formar gerações, para ser um exemplo a ser seguido. Ser um professor mentor de outros.

Marlene Concetta (2008) também traz à luz a figura do mentor em seu relato sobre uma turma que assumiu no início da carreira:

Eram crianças de várias idades com dificuldade de aprendizagem. [...] mas eu comecei a ter uma orientação já naquela época do DEC, que havia uma supervisora: Jacira de Moura Reis. Foi a primeira pessoa, assim, que me orientou como lidar com essas crianças. Crianças que eram até grandes, de tudo que era idade. Todos com dificuldade de aprendizagem. E eu recebia a orientação quando ela ia à minha turma. Tinha poucos alunos, era característica da turma ter poucos alunos. E ela então, depois tinha reuniões. Ela fazia reuniões no DEC. E, eu ia para lá. Assistia reuniões, e tinha muita orientação. (Marlene Concetta, 2008)

Assim como Therezinha, outros profissionais experientes e vinculados ao trabalho ajudavam e orientavam aqueles que, novos, aventuravam-se na tarefa da qual, mesmo que formados, ainda precisam aprender as manhas, o olhar acurado e a satisfação do envolvimento com a coisa pública. Goodson (2007) chama atenção para o descaso das novas políticas educacionais com os velhos profissionais, aqueles que formavam os novos por meio das relações cotidianas. Sobre essa característica, acrescenta que a relação estabelecida com o profissional experiente forma mais do que instrui nas técnicas e “significa uma visão de

ensino onde o profissionalismo é expresso e experimentado como mais do que meramente um emprego, mas como uma vocação afetiva” (GOODSON, 2007, p 28).

Esse envolvimento afetivo, observado por Goodson (2007), aparece nas palavras de Marila Werneck. De forma enviesada, ela comenta sobre o duplo horário que acabavam por fazer para poder estudar, sobre tudo o que precisavam construir: “tinha um horário para trabalhar e chegava num outro horário, que não precisava trabalhar, a gente estudava, a gente fazia cursos, a gente dava aulas. Eu vivia o dia inteiro na rua. Eu tinha uma matrícula, não tinha duas” (Marila, 2006).

As falas pioneiras traduzem o respeito ao saber desenvolvido pela experiência em confronto com os livros. Trazem o valor de um saber informado, experimentado e, solidariamente, dividido. O saber cuidado respeitosamente. Essa construção coletiva de conhecimento era a fórmula de constituir mentores, como Therezinha. Aquelas que não só informavam, mas principalmente formavam profissionais competentes e envolvidos com a transformação.

É possível e, talvez até, importante questionar sobre a intenção de transformação das pioneiras. Falar de transformação social envolve diferentes sentidos. A transformação a que me refiro tem suas raízes no mundo vivido por elas no espaço e tempo de produção pelo trabalho que exerciam. A transformação individual dos alunos pela aprendizagem, que poderia resultar em ascensão social, talvez fosse, para elas, a fórmula que acreditavam como a única capaz de produzir justiça social. Essas professoras, que percebiam a “ascendência” de Therezinha Machado sobre elas, trabalhavam pela alfabetização de crianças com deficiência, até então com poucas oportunidades de escolarização e integração efetiva na sociedade carioca. A luta não era feita pela exigência de cumprimento de direitos. Lutavam pelo respeito à individualidade de tempos, modos e necessidades de recursos para aprender, daqueles de quem se tornavam as vozes. Talvez lutas silenciosas e compostas por mentores e seus liderados, apenas no cotidiano da sala de aula. Luta imperceptível. Luta ingênua e descontextualizada ou luta semente para novas lutas? Quem sabe, pensando-se Quixotes, não passaram de “moinhos de ventos” na faina diária, sem nada mudar ao redor?

Na disseminação das ideias circulantes que foi adotando, adaptando, confrontando, para desenvolver o trabalho de educação especial nas escolas públicas da cidade, Therezinha Machado formou, ainda, professores de outros locais.

[...] com isso, a gente também foi chamada para dar cursos, pelo Brasil todo. Tive a oportunidade de viajar muitas vezes dando cursos. [...] Eram instituições, tipo APAE, tipo PESTALOZE, que já existiam naquela época, para atender, mas, [...]

voltado para a deficiência mental... E eu acho, que esse trabalho de deficiência de audição... As quatro grandes deficiências, eu acho que foi um trabalho pioneiro desse grupo, implantando esse trabalho, no município do Rio de Janeiro (sic). (Marila Werneck, 2006)

Também, como Marila, tenho lembranças sobre a formação de profissionais de outros estados. Minhas lembranças me levam ao prédio do Colégio Bennett e ao eminente professor Osmar Fávero. Therezinha Machado ajudava o CENESP na formação de profissionais para que a educação especial se expandisse pelas diferentes regiões brasileiras. Não viajei, como Marila e muitas outras que vi. Também não era considerada uma especialista de alguma área específica de deficiência. Os cursos para outros estados trabalhavam com questões relativas à implantação de serviços. Por esse motivo, fui indicada por Therezinha Machado para auxiliar o professor Osmar Fávero, já na época um grande nome, em uma disciplina sobre planejamento. Para mim, uma grande honra e muito temor. Trabalhar com profissionais escolhidos por seus governos, como alunos, tendo o ilustre professor como “parceiro”. Apreendi muito. Tanto assistindo as aulas ministradas por ele, quanto observando sua paciência com a minha inexperiência e com meu ufanismo. Sendo uma experiência de pequena duração, o professor Osmar Fávero não chegou a se tornar um mentor para mim, mas permaneceu como um ideal inalcançável, um exemplo a ser considerado nos momentos de escolhas de novos sentidos para a vida docente.

Outra vez, substituí Therezinha Machado em um curso realizado em um congresso da Federação Nacional das Pestalozzi. Já era mais experiente e pude, observando o que era trazido pelas instituições e secretarias de outras unidades federadas, estar segura e, até mesmo, sentir um certo orgulho em pertencer ao grupo que me constituía como professora especialista. As palavras de Marila completam as minhas lembranças:

Por isso, é que eu estou dizendo, que a nossa formação, era uma formação geral, ampla; No sentido da abrangência das deficiências e pelo movimento de você estar do lado da colega, que entendia mais (sic) de... (Marila, 2006)

A relação estabelecida por Therezinha Machado no comando do trabalho permitia a aprendizagem dos mais novos e inexperientes com aqueles que traziam a bagagem da prática refletida pelos estudos. Goodson (2007) e Tardiff e Lessard (2012) auxiliam na compreensão desse cenário formador. Goodson (2007), em suas pesquisas com histórias de vida, diz que tem se “familiarizado com a ecologia dos serviços públicos, com a maneira através da qual as pessoas conduzem suas vidas profissionais e criam, por esses meios, significados e missões

profissionais e pessoais” (GOODSON, 2007, p. 14). Essa imbricação do aspecto pessoal e profissional resulta na constituição de profissionais que denomina de “corações e mentes da instituição”. Entendo que esses “corações e mentes” envolvem os que chegam e, na bagagem da história da instituição que trazem e dividem com os iniciantes, multiplicam os “corações e mentes” que ajudam a constituir as novas gerações. Ou seria o contrário? São envolvidos pelos iniciantes que precisam dos órgãos vitais do corpo profissional? A instituição se torna mais sólida ao amalgamar o velho e o novo. Tardif e Lessard (2012) introduzem uma questão que me permite refletir sobre esse passado quando apresentam um cenário de transformação na longa pergunta:

Pode-se imaginar num futuro próximo uma escola em que os professores não consagrassem todo o seu tempo aos alunos mas tivessem um tempo para si mesmos e para projetos coletivos, pesquisas, debates e práticas inovadoras? (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 279)

A constituição da equipe de educação especial, pelo que narraram as pioneiras, foi feita por projetos forjados na experiência e vivências coletivas. O tempo para o debate, para a experimentação, para o estudo, foram incluídos no tempo/trabalho. No início, pelo que parece, muito mais pela disponibilidade pessoal, em uma época em que não eram cogitadas duas matrículas ou mais de um emprego. O envolvimento afetivo, possibilitado por um grupo de pertencimento, ultrapassava as fronteiras do pessoal e incluía até mesmo as famílias e suas residências. Depois, pelo que apresentam nas narrativas, foram sendo incorporados tempos definidos e específicos, no horário de trabalho, para as trocas de experiências e construção de novos saberes.

Mas, nem tudo é idílico como aparece narrado na saudade dos muitos feitos e refeitos e nos silêncios advindos da limpeza da poeira, agitada pelos muitos momentos de intolerância. Muitos devem ter sido os conflitos, os embates, os confrontos entre os saberes e os jogos de poder. Fica mais confiável o conhecimento resultante das “podas” obrigatórias para as cicatrizações das feridas relacionais das instituições pertencentes à história social? Therezinha e seu grupo já se percebiam como pioneiras da educação de um segmento social que havia permanecido à margem das políticas? Sabiam da responsabilidade desse pioneirismo criando uma memória para eternizar esse setor educacional? Me parece não ter havido intenções desse porte, apenas a vida vivida na cultura do momento sócio-histórico em que o serviço público ainda era valorizado e o envolvimento com a causa pública assumia outra dimensão nas vidas privadas.

A constituição do professor especializado e servidor público não admitiu, apenas, cursos e palestras. Therezinha Machado adotou a visita aos espaços de trabalho dos professores como uma outra proposta de formação. Era na visita, vendo o professor trabalhar com sua realidade no que dizia respeito aos seus alunos, ao grupo de professores de sua escola, aos espaços de convívio e à comunidade em que a escola estava inserida que muitas orientações podiam ser feitas e o trabalho debatido. É possível ver essa prática no depoimento de Marlene Concetta (2008), como em outras narrativas pioneiras. As visitas possibilitavam, também, a seleção de novos profissionais para compor a equipe central, valorizando a experiência na formação da elite especializada, como conta Noêmia (2006).

Pelo que pude apreender dos depoimentos, a liderança de Therezinha Machado, aliada à idealização de parte da sociedade, daqueles que dedicam atenção aos que são rejeitados por ela, fez com que seu grupo se percebesse e, dessa forma, tornasse possível ser um exemplo do que Goodson (2007) descreveu como aqueles que “mantêm elevados padrões de prática e um sentido dedicado de dever e missão” (GOODSON, 2007 p. 46). E Therezinha como sua grande mentora.

Havendo missão e dever, a tarefa não se esgotava aí. Therezinha Machado deixa, também por escrito, aquilo que quer ver desenvolvido e perpetuado.

4.2 Visitando as escrituras: o que deixou para ser lembrada

Para analisar a produção escrita de Therezinha Machado em seu papel de formadora de outros profissionais, utilizo seus textos, livros e sua dissertação de mestrado. Como mentora de tantos, deixou por escrito, intencionalmente, suas experiências de professora especialista, de administradora e política da educação e as reveladas pela pesquisa acadêmica. Teria deixado outras sem a intenção de fazê-lo? Seria proveitoso investigar o que imagino ser a “caixa de papelão” onde Therezinha Machado colecionou suas lembranças. Quantas coisas poderia saber sobre ela? Artières me instiga a curiosidade ao afirmar que:

[...] Sempre arquivamos as nossas vidas em função de um futuro leitor autorizado ou não (nós mesmos, nossa família, nossos amigos ou ainda nossos colegas). Prática íntima, o arquivamento do eu muitas vezes tem uma função pública. Pois arquivar a própria vida é definitivamente uma maneira de publicar a própria vida, é escrever o livro da própria vida que sobreviverá ao tempo e à morte. (ARTIÈRES, P. 1998, p. 32)

A especialização de si mesma, assim como o trabalho que fez, com suas companheiras, para a formação da primeira e das sucessivas gerações de professores de educação especial, instigou a produção de material de apoio aos conceitos, conteúdos e valores que queria ver divulgados e assumidos. Para Marila (2006), professora que começou a participar do grupo pouco tempo depois de formado, era grande a responsabilidade e o trabalho dos profissionais da Seção de Educação Especial com os cursos de formação. Comparando os recursos do passado frente aos atuais, comenta que “[...] na época, nós fazíamos tudo, porque não tinha vídeo, nenhuma máquina! Naquela época era máquina de escrever, catando milho, para fazer todas as publicações. Trabalhávamos com mimeógrafo elétrico, mimeógrafo manual, tudo isso [...]” (Marila Werneck, 2006).

Mas, mesmo que o trabalho manual fosse grande e cansativo, a produção escrita, dos textos que embasavam teoricamente o trabalho, trazia a necessidade de consulta a livros estrangeiros e adaptação à realidade do professor-cursista. A seleção dos conteúdos a serem divulgados exigia cuidado. Livros de medicina eram importantes para todas as áreas de deficiência. A anatomia e a neurologia eram constantemente visitadas, assim como as publicações sobre síndromes, e esta prática é possível identificar nas referências relacionadas nas publicações artesanais. Todo conhecimento que caracterizasse o alunado “excepcional” precisava ser multiplicado e atingir os professores regentes, para que estes contemplassem a individualidade de cada um dos alunos.

Essa prática, a mim parece, foi constituída pelo que Therezinha vivenciou no Instituto de Educação e, logo após, como professora da rede pública do Distrito Federal. Carvalho, M. M. (2005) sugere interrogar sobre a constituição da geração de Maria Therezinha, quando aborda as estratégias utilizadas por integrantes do movimento Escola Nova na organização e divulgação dessa concepção de escola, por meio de impressos, configurando um campo de saberes pedagógicos que instruem as práticas. As estratégias (cursos, apostilas com textos explicativos, traduções e adaptações de autores estrangeiros e coletâneas de exercícios práticos) utilizadas pela Seção de Educação Especial me parecem similares e, portanto, continuidades das vivenciadas como normalistas e professoras inexperientes. Não só aprenderam a doutrina, mas também a forma de multiplicá-la?

Por isso, era importante que as publicações incorporassem explicações sobre a prática pedagógica e, nesse sentido, “a carga maior do curso era, principalmente, a parte prática, a parte que a gente chamava de didática, nem sei se se usa mais essa...” (Marila, 2006).

Leituras Graduadas (1979), *Trabalho Diversificado* (1979), *Linguagem Escrita: Ortografia* (1981) e *Matemática: sugestões de atividades* (1983) são exemplos de títulos que

aparecem nas publicações complementares à orientação ao professor. São publicações que propiciam a multiplicação das formas de fazer pedagógico aceitas por Therezinha, assinadas ou endossadas por ela. Publicações que oferecem ao professor exercícios prontos para o uso e sequenciados. Alguns com possibilidades de reprodução para cada um dos alunos, através do uso das matrizes e do mimeógrafo a álcool. Esse procedimento deixava a escrita arroxeadada e um cheiro peculiar na sala de aula.

A alfabetização tornava-se o eixo que encaminhava algumas dessas produções, como é possível identificar na apostila intitulada *Alfabetização: A importância da prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita em Braille* (s/ data). Há publicações sobre cada uma das áreas de deficiência e nelas estão presentes os nomes das pessoas responsáveis pela elaboração e pela revisão. Frequentemente, Terezinha Machado também revisava o material de formação, fazendo crer que, mesmo com a divisão de tarefas e atividades, era sua a definição final.

Os conteúdos impressos focalizavam, como objetivo do trabalho na escola, as características de identificação das deficiências, para que a criança não sofresse com as sequelas do não atendimento. Portanto, identificar a deficiência que passava despercebida por outras pessoas e profissionais era uma forma de atuação. Qualquer tipo de desvio precisava ser detectado para que o atendimento especializado fosse feito.

Portanto, as diretrizes do trabalho (desde a identificação de alguma deficiência ou problema), assim como a formação (formatação?) do professor para executá-lo, foram sendo pensadas, programadas e divulgadas por meio dos impressos artesanais. Essas apostilas foram utilizadas também em outros estados. Os profissionais da educação especial carioca participaram das ações de interiorização da educação especial nas demais unidades da federação, segundo nos contam as narradoras pioneiras, e levaram com eles suas produções escritas.

O conceito de estratégia, que Carvalho, M. M. (2005) utiliza para a análise que faz das publicações do movimento Escola Nova no viés dos Pioneiros do Manifesto de 1932, ilumina a possibilidade de disseminação das publicações iniciais da Seção de Educação Especial e de outras que as sucederam. Apresentando seu texto esclarece que:

Tomou também a Certeau o conceito de estratégia, como prática que supõe um lugar de poder que lhe é próprio, para dar conta das iniciativas editoriais e textuais dos grupos engajados no movimento de renovação nacional. Deste modo, considerou os discursos escolanovistas dos educadores profissionais empenhados na remodelação escolar no Brasil como apropriações de outro *corpus* discursivo constituído, pela análise, como repertório. Com isso, pretendeu analisar as estratégias discursivas que

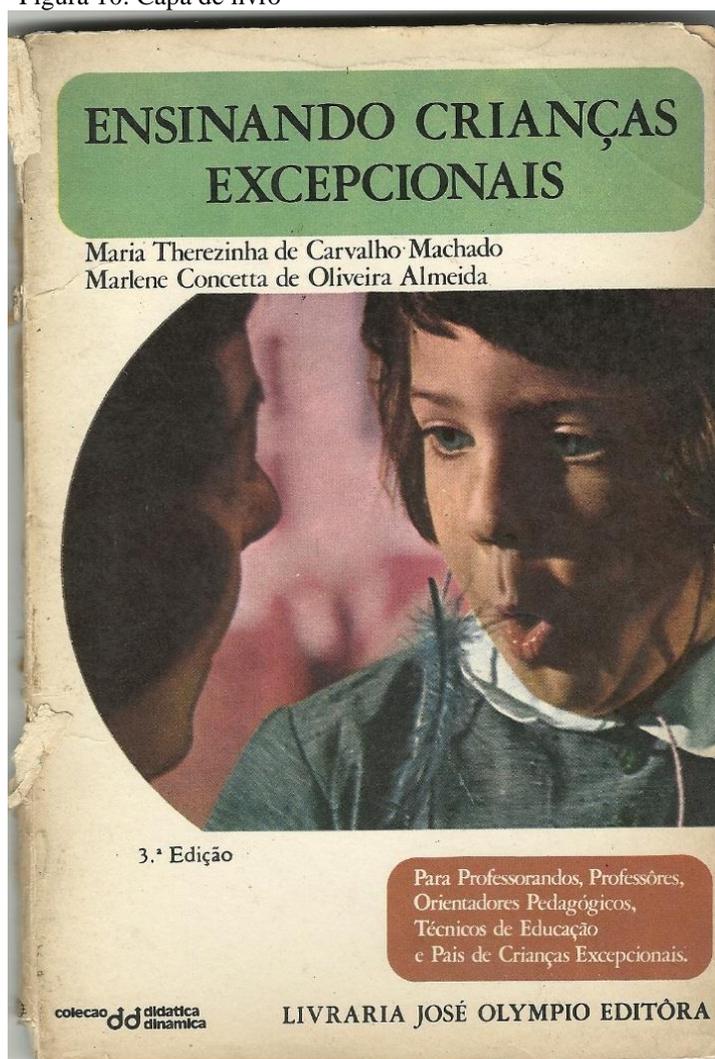
recortam diferencialmente esse repertório, constituindo um campo, autorizado, deslegitimizador e prescrevendo práticas. (CARVALHO M. M., 2005, p. 90)

A identificação das causas, prováveis, que resultam em deficiência na criança me faz pensar nas condições tecnológicas da época que, para as novas gerações, muitas vezes, não são de simples compreensão e que, acredito, fazia sentido na legitimação dos saberes que estavam sendo divulgados. Nas causas da deficiência física, por exemplo, aparecem a Poliomielite, erradicada pela vacina Sabin, como também as deformidades originadas pelo uso da Talidomida, hoje apenas usada em indicações resumidas e com cuidados adicionais. Na publicação *O Aluno Multideficiente* (1979), a rubéola congênita aparece como principal causa da condição de surdo-cegueira em crianças. Hoje, a rubéola congênita é evitada pela vacina MMR, que faz parte do calendário da puericultura. Olímpia ainda conta que:

Surgiram uns antibióticos, eram fortíssimos. [...] a criança tinha uma gripe e com o antibiótico destruía o nervo auditivo... [...]por causa de antibiótico. Hoje, já não é mais assim [...] porque é raríssimo você ter criança surda por obstrução do nervo auditivo por antibiótico. Mas, aí... tanta coisa que vem na cabeça para poder falar... (Olímpia, 2007)

Acredito que, com a experiência que foram adquirindo (ampliando o repertório de conhecimentos legitimizadores) e a divulgação que os materiais foram alcançando, Therezinha Machado escreveu o primeiro livro. Este está na memória de Marlene Concetta, colaboradora do livro e que a substituiu na coordenação da área da deficiência mental. Escreviam juntas as apostilas até então, por que não investir em um livro que congregasse, de forma organizada, os conhecimentos pedagógicos construídos ou compilados e adaptados, por elas, durante esses anos de experiência com o atendimento às crianças com deficiência? Acredito ter sido uma grande aventura. O livro faz parte da Coleção Didática Dinâmica, Série Manuais do Professor e do Professorando, da Livraria José Olympio Editora. Essa coleção, iniciada em 1968, foi a primeira da editora no campo pedagógico (DANTAS, 2009). Entretanto, não era a primeira coleção com essa finalidade.

Figura 10: Capa de livro



Fonte: MACHADO; ALMEIDA. *Ensinando Crianças Excepcionais*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1971, capa.

Com encadernação do tipo brochura, deve ter sido um livro acessível e de interesse do professor regente porque, em 1971, aparece a indicação de terceira edição. *Ensinando Crianças Excepcionais*, seu título, traz, na capa, a ilustração de uma menina soprando uma pena colorida, o que permite imaginar seu conteúdo. Os exercícios de preparação precedem as aprendizagens acadêmicas em todas as áreas de deficiência. Na educação regular, essa prática é também vinculada ao ensino da leitura e escrita, por meio das atividades do chamado “período preparatório”. Em parte, é essa a proposta; orientar professores com exercícios e conselhos sobre sua atuação frente a turma. Exercícios de sopro, como o que aparece na capa, auxiliam no controle dos músculos usados na fala e, portanto, são considerados importantes para todas as deficiências que interferem, de alguma maneira, na oralidade. A oralidade já aparece como importante nesse primeiro livro e, parece, será valorizada em toda a trajetória de Therezinha. Entretanto, o livro traz surpresas para o leitor atual que se deparar com:

Além dos requisitos básicos inerentes à sua função, o professor precisa ter uma personalidade adequada ao tipo de trabalho que irá desenvolver, necessitando, antes de tudo, ter equilíbrio emocional e, conseqüentemente, ser bem ajustado, para que possa encarar os problemas que se lhe apresentem, com serenidade, compreensão e tolerância. Precisa, ainda, demonstrar grande habilidade diante das situações imprevistas, contornando os problemas firme, serena e amigavelmente. Deve ser flexível, ter entusiasmo contagiante e revelar espírito criador; ser sincero e gentil com seus alunos, revelando consideração, respeito e verdadeiro interesse por todos. Sua tarefa é muito complexa. Vai trabalhar com crianças que apresentam problemas sérios; vai ajudar crianças que precisam se adaptar; vai fornecer-lhes os elementos de adaptação ao mundo. (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p. 17)

Assim, tem início o segundo capítulo do livro. São muitos os requisitos necessários à função de professor de “excepcionais” no que diz respeito à sua personalidade, ao controle de si e das situações, utilizando a firmeza aliada à serenidade. Precisa ter motivação para o trabalho e, em especial, para a “missão”, porque vai ajudar crianças que precisam se adaptar ao mundo. Esse caráter missionário da profissão é, ainda, acrescido da responsabilidade com a “Formação espiritual. Cabe ao professor, levar a criança a prezar os valores espirituais” (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p. 27).

Penso que a vinculação com a Escola Nova pode, inclusive, ser pensada na formação feita no Instituto de Educação, com a influência da Psicologia como ciência que possibilitava o conhecimento sobre o humano. Por outro lado, interrogo se o movimento católico renovador interferia na concepção de professor que traz para si a responsabilidade da constituição dos valores cristãos também na escola.

Participando de equipe como membro privilegiado, porque para a criança com deficiência são pensados vários atendimentos que diminuem ou corrijam seus “defeitos”, cabe ao professor traduzir as indicações dos especialistas em métodos e técnicas de ensino. Esse aspecto levantado, reafirma o papel do professor como um dos terapeutas que atendem a criança e indicam alguns dos diferentes sinônimos de educação especial apresentados no livro, a saber: “Educação Emendativa, Pedagogia Corretiva, Pedagogia Terapêutica, Terapêutica Pedagógica ou Psicopedagógica, Reabilitação ou Habilitação” (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p. 9).

Como atitudes básicas ao trabalho são listadas vinte⁹². Orientações que objetivam o bom funcionamento da classe. Alguns conselhos apresentam aspectos disciplinadores, outros

⁹² Criar na classe um ambiente tranquilo, agradável, acolhedor e de liberdade; dosar as tarefas; procurar estabelecer uma rotina de trabalho; ser sempre coerente, firme e constante; andar frequentemente pela sala de aula; dar aplicação a tudo que a criança executar; usar material variado; aproveitar o estímulo, o elogio; dar ordens claras, precisas e curtas; punir as infrações de modo objetivo; cortar a indisciplina de modo incisivo; evitar o hábito da denúncia; evitar o desgaste de autoridade; estabelecer um regulamento coletivamente; manter contatos frequentes com as famílias; tentar solucionar os problemas e ter ânimo forte, são alguns conselhos seguidos de suas justificativas (MACHADO; ALMEIDA, 1971).

de ensino, outros, ainda, condições que favoreçam os relacionamentos com as famílias e os demais membros da comunidade escolar. No livro aparecem, firmemente, aspectos morais a serem cultivados pelo professor em si próprio e, por ele, nos alunos.

O texto está organizado em quatro capítulos e um glossário, que antecede a bibliografia utilizada. Na bibliografia, de quarenta e duas publicações, podem ser contabilizados dez livros estrangeiros sem tradução para o português, denotando um diálogo com o que vinha sendo produzido em países em que a pesquisa adquiria maior status. Oito são publicações da própria Seção. São produções caseiras e já experimentadas. Outras cinco, sobre educação geral, demonstram a preocupação de diálogo com a Escola e a inclusão da educação escolar nas discussões que circulavam no período. A maior parte da bibliografia enfoca crianças com problemas de diferentes ordens que vão desde a “aprendizagem lenta” até questões psiquiátricas.

O primeiro capítulo aborda o conceito de educação especial e as diferentes nomenclaturas pelas quais é conhecida. Traz um pequeno histórico onde aparece que,

[...] a educação do excepcional passou, de uma fase empírica, sem fundamentos e sem métodos, embora cheia de valor, a uma fase científica, em que se observa uma preocupação com as causas dos problemas, sua síndrome, estudo e análise, diagnóstico e diretrizes educacionais a serem traçadas. (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p. 12)

A seção indicativa dos períodos da história relata a importância de Ponce de León, Pestalozzi, Braille, Montessori e Piaget, dentre outros que contribuíram durante “quatro séculos” (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p.11-12). Sobre a história brasileira cita E. Krynski e H. Grünspon, atuantes na época. Therezinha Machado não cita Helena Antipoff. O que a fez silenciar sobre a educadora consagrada e inspiradora de inúmeras iniciativas para o atendimento da criança com deficiência?

Essa seção é seguida pela relação, resumida, de Leis que amparam o trabalho. A organização e a administração dão título ao outro item do capítulo, indicando a intenção do uso do livro, também, na criação ou organização de serviços especializados nas secretarias de educação do território nacional, preocupação da época e, logo depois, em 1973, assumida pelo CENESP em sua criação.

Entretanto, nesse capítulo primeiro, o item “Princípios Gerais” foi o que mais despertou minha atenção. São oito princípios que, acredito, guiaram os caminhos de Therezinha Machado por todo seu percurso profissional. Mesmo em suas inflexões, é possível observar a permanência desses princípios e sua disposição em colocá-los em prática.

“Propiciar o atendimento precoce” (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p. 10), o primeiro princípio da listagem, aponta para as maiores possibilidades de recuperação da pessoa com deficiência. Ele estará presente na Dissertação que defendeu a professora, mais de dez anos após a escrita do livro, nas recomendações sobre iniciativas preventivas que precisavam ser adotadas para evitar a retenção na primeira série. Objetiva, portanto, diminuir os “danos” resultantes da interação da deficiência com o meio circundante.

“Estimular a atividade própria do aluno” (MACHADO, ALMEIDA, 1971, p. 10), permitindo que crie livremente, que faça escolhas, que planeje e decida, são aspectos que estão, também, em sua pesquisa de Mestrado e, posteriormente, no que contam suas contemporâneas, ouvidas nessa pesquisa, sobre sua passagem pela psicopedagogia no NOAP/PUC, onde trabalhou com crianças que apresentavam problemas nas escolas públicas que frequentavam.

“Promover o ensino individualizado” (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p.10) me parece um princípio presente em todos os trabalhos que organizou. Inclusive, a individualização é evidenciada como um dos componentes do Modelo Educacional, programa utilizado nas turmas/EE e que tinha como base o comportamento observável no lugar das causas da deficiência. A individualização do ensino também é citada no segundo e terceiro capítulos do livro analisado, indicando a pregnância em sua forma de conceber a educação. Portanto, foi um elemento a configurar-se como tradição de Therezinha Machado.

“Desenvolver um ensino preponderantemente utilitário” (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p. 10) é um princípio que tem suas raízes na Escola Nova, concepção educacional presente na formação de Therezinha durante sua preparação para o magistério e que, também parece, perpassa toda a sua trajetória. Integrar pessoas com deficiência na sociedade previa a inclusão no mundo do trabalho e Therezinha reafirmou esse princípio durante sua gestão como Assessora de Educação Especial, ampliando o número de Centros Ocupacionais e criando o atendimento em Salas de Atividades Ocupacionais. Durante a coordenação do NOAP/PUC, após sua saída do serviço público, é citada, pelas narradoras que integram o terceiro bloco de depoimentos, a parceria de Therezinha Machado com o Núcleo de Estudos e Ação sobre o Menor, NEAM/PUC, que prevê a transição ao mundo adulto.

“Empregar métodos ecléticos, funcionais e concretos” (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p. 10) é outro princípio apresentado no livro. Therezinha foi percebida como profissional que alterou as bases teóricas de seu trabalho em, pelo menos, duas vezes. Entretanto, acredito que o que o identifica como eclético, para falar sobre métodos, foi o eixo que permitiu desenvolver uma pedagogia própria. Parece que, de tudo que estudava,

encontrava conhecimentos úteis às formas de ensinar a cada uma das crianças. Talvez, as tentativas de mudanças de perspectivas para focalizar a criança tenham se tornado o elemento propulsor para a ampliação do elenco de respostas que procurava para as questões da individualização do ensino. A funcionalidade que prediz é a que usa buscando o aluno “concreto” por meio das, também, situações concretas de vida. A proposta de funcionalidade para o trabalho com o aluno parece ser a funcionalidade que busca para o seu próprio trabalho e para o trabalho do professor de turma. Os conteúdos, as orientações de procedimentos e a preocupação com valores morais fazem parte do conjunto de aspectos tratados com objetividade, sem comportar espaços para reflexão ou ações diferentes da doutrina presente nas publicações.

“Dar atenção à complexidade e à dosagem das atividades” (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p.10) é um princípio que vem ao encontro da individualização do ensino e responde a ritmos e canais de aprendizagem que, algum tempo depois, serão valorizados no Modelo Comportamental que adotou. O novo modelo tem a Análise de Tarefas como um de seus componentes e corresponde ao que, anteriormente, orientou como *dosagem das atividades* nesse princípio. A similaridade aponta para uma continuidade de ideias, corroboradas, posteriormente, pela perspectiva científica que adotou por um tempo.

“Utilizar a escolaridade como meio de ajustamento” (MACHADO; ALMEIDA, 1971 p. 10) é um princípio que me faz pensar na preocupação de Therezinha Machado com a integração social. O ajustamento ao grupo não está limitado ao aluno. Ele também é referido como característica do professor de educação especial. A adaptação do indivíduo à escola e à sociedade, reprovada, anos após, por seu caráter acrítico, fica evidente como forma de pensar das autoras. A adaptação não é exclusiva da pessoa com deficiência, ela faz parte da forma de conceber a vida em sociedade. A explicação de Therezinha, para esse item, não fica clara e permite identificá-la, ainda, com as críticas às classes especiais feitas posteriormente. Sua orientação “não é focalizando (a escolaridade) como finalidade em si mesma”, me faz pensar na situação das classes especiais vistas como local do pouco compromisso com os conteúdos acadêmicos, como depositárias de crianças que não aprendem e que a educação especial não investe (GLAT; BLANCO, 2007; BUENO, 1999; AMARAL, 2001). Sua vinculação com o princípio da escolaridade utilitária pode, entretanto, estar associado à funcionalidade curricular que visa o ensino de coisas úteis à integração social, descartando conhecimentos voltados para a erudição.

Por último, está descrito como princípio (MACHADO; ALMEIDA, 1971, 10-11):

[...] formar hábitos e atitudes necessários a um bom ajustamento social, como: adaptação às normas da classe; ordem, zelo e economia com o material; responsabilidade na execução dos trabalhos e compromissos; asseio corporal; pontualidade; respeito à autoridade e à propriedade; espírito de auxílio mútuo e colaboração”. (MACHADO; ALMEIDA, 1971, 10-11)

Concluo que os hábitos são muitos e condizentes com o que era pensado sobre o indivíduo “civilizado” à época.

As descrições sobre as diferentes “excepcionalidades”, assim como o conceito de “excepcional”, dão a forma ao terceiro capítulo do livro *Ensinando Crianças Excepcionais* (MACHADO; ALMEIDA, 1971). Em cada uma delas é possível observar a descrição da condição e os diferentes graus em que se apresentam. Para todas são descritos planos de atendimento e outras ações concomitantes à escolarização.

Na classificação feita, pelas autoras, para apresentar as “excepcionalidades”, o critério não é a deficiência e sim a área em que se coloca o “problema”, observando que as variações de nomenclatura acompanham diferentes “escolas” e, com isso, a permissão do uso de “problema” em substituição a deficiência (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p. 21) e a categorização diferente, em parte, da utilizada nas publicações artesanais. Deste modo, são abordadas as crianças com “problemas intelectuais”, que incluem: deficiência mental em diferentes graus, aprendizagem lenta e superdotados.

A evocação a crianças com “problemas de percepção visual”, como categoria, demonstra a influência dos trabalhos de Marianne Frostig⁹³ na teorização e na prática de trabalho de Therezinha Machado, na época da escritura do livro. O desenvolvimento da percepção visual e a caracterização dos problemas advindos da área, estão, também, em acordo com o interesse de Therezinha Machado sobre Alfabetização e Linguagem, que aparece em seus trabalhos posteriores como a pesquisa de Mestrado e a pesquisa sobre a leitura e escritura no NOAP. Fazendo parte dos “problemas sensoriais”, são descritas a surdez e a deficiência visual. Os dois tipos de deficiência também são subdivididos pelo grau de comprometimento da função e trazem os planos de intervenção adequados a todos os casos. A frequência à turma regular é prevista, sempre com acompanhamento da educação especializada e não para todos. A classe especial para alunos com deficiência auditiva é incentivada “[...] para o grupo das *crianças propriamente surdas*, onde recebem treinamento dirigido por um professor especializado. É importante que convivam com crianças que

⁹³ Marianne Frostig, nos anos 1960, desenvolveu um programa para o desenvolvimento da percepção visual após ter avaliado que esse aspecto do desenvolvimento infantil muito interferia na aprendizagem escolar.

ouvem, que sejam estimuladas a falar [...]” (MACHADO; ALMEIDA, 1973, p. 58, grifos das autoras).

Crianças com “problemas de voz, da palavra e da linguagem” também têm classificações descritas e seus planos de atendimento. A inclusão dessa categoria me remete à formação em fonoaudiologia, feita por Maria Therezinha nos anos 1960, como, também, seu interesse pela alfabetização e linguagem, que se tornam focos de trabalhos posteriores. A educação confundida como terapêutica para a correção de danos, no caso dessa categoria de “problemas”, fica ainda mais relevante.

Ainda aparecem, na classificação apresentada no livro, as crianças com “problemas emocionais” como alvo da educação especial. Para elas, depois da caracterização, são feitas orientações mais gerais no lugar de planos de trabalho. Das crianças com “problemas de Psicomotricidade” fazem parte aquelas que apresentam “instabilidade”, “debilidade” e “inibição” psicomotoras; “lateralidade cruzada”; “imperícia” e “tiques”. Em nota de pé de página, foi acrescentado que alguns autores entendem, como problema psicomotor, a enurese e a gagueira. Para essa categoria volta a aparecer um plano de trabalho.

Entre os “problemas neurológicos”, estão a epilepsia e outras “disritmias cerebrais”. Essas condições individuais aparecem, em outra publicação⁹⁴, como parte do grupo considerado deficiência física. Na última classificação de problemas apresentados por crianças que devem ter atendimento de educação especial estão os “distúrbios psiquiátricos”. Para essa categoria, não é apresentado um plano de trabalho. A orientação é para que o diagnóstico e o tipo de atendimento sejam dados pelo médico. Identificam necessidade de afastamento da escola, para alguns casos, aconselhando, entretanto, a manutenção de atendimento individual com atividades de desenho, pintura e música, dentre outras.

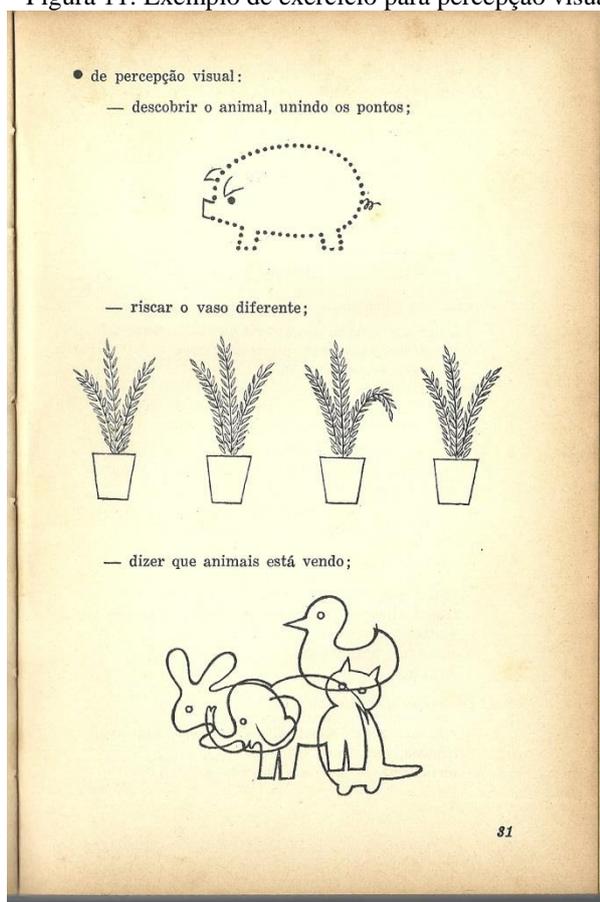
“Trabalho Diversificado em Grupos” (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p. 84) é o título do quarto capítulo. Nele as autoras identificam o trabalho independente, possibilitado pela diversificação, como “uma das técnicas mais fecundas da Escola Ativa”, deixando expresso o vínculo com o movimento da Escola Nova, ao qual devem ter sido convertidas durante a formação de professoras, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Ensinando Crianças Excepcionais (MACHADO; ALMEIDA, 1971) é ilustrado por três fotografias, em preto e branco, em que é possível distinguir o trabalho com alunos surdos. A primeira delas representa uma atividade com o equipamento, coletivo, de ampliação sonora,

⁹⁴ A inclusão das disritmias na deficiência física aparece na publicação *O Excepcional Deficiente Físico*, identificada, ao final da segunda folha, como: Resumo organizado pela professora Victoria Regia Machado para o CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA PROFESSORES DE CRIANÇAS COM DUPLA DEFICIÊNCIA – FÍSICA E MENTAL, 1970, 1971.

conhecido como mestre fala (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p. 16). A professora está trabalhando com o som, a palavra escrita e sua representação por desenho. Na segunda, na mesma sala de aula, uma menina faz um exercício de sopro, atividade usada para o desenvolvimento da fala (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p. 20). A terceira fotografia é ilustrativa do trabalho de demutização (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p.59)⁹⁵. A professora e o aluno, usando o mestre fala e o espelho, trabalham com a vibração dos fonemas. Nessa fotografia foi feita a identificação da “Escola Benedito Ottoni, na Guanabara”. As páginas de 31 a 33 são ilustradas com exemplos de exercícios conhecidos como compensatórios ou preparatórios para a alfabetização. São desenhos simples, que apenas exemplificam o que consideram importante a ser trabalhado pelo professor com seus alunos. Entretanto, também aí, é possível observar a influência de Marianne Frostg, no último exercício da página.

Figura 11: Exemplo de exercício para percepção visual.



Fonte: MACHADO, M. T. C.; ALMEIDA, M. C. O. *Ensinando Crianças Excepcionais*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1971, p. 31.

⁹⁵ Ato de ensinar o surdo a falar, segundo NORONHA, M. H. & RODRIGUES, M. H. *O Deficiente da Audição e a Educação Especial*. J. Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1974.

Nas páginas de 86 a 88 as ilustrações representam cartazes com normas e lembretes que devem permanecer afixados como código de regras a serem cumpridas.

Figura 12: Exemplos de cartazes para sala de aula

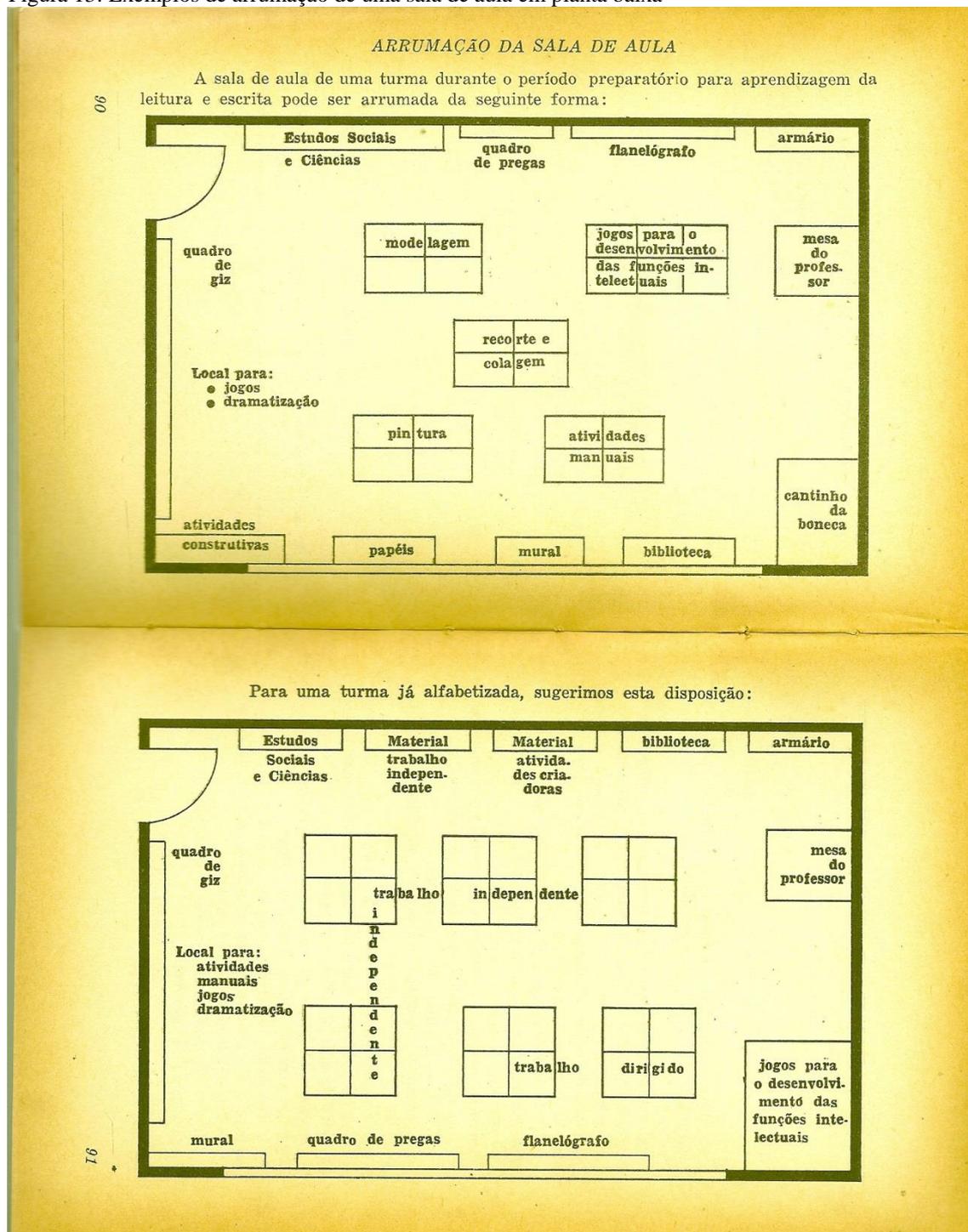


Fonte: MACHADO, M. T. C.; ALMEIDA, M. C. O. *Ensinando Crianças Excepcionais*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1971, p. 87

Há, ainda, na página 89, um exemplo de divisão de tempo/aula, diário, com a duração de várias tarefas previstas. Duas plantas baixas servem de ilustração para organização de uma sala em que o trabalho diversificado é valorizado (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p. 90-91). A primeira é destinada a alunos do período preparatório para a alfabetização e identifica, por grupos de mesas, as atividades de recorte e colagem, pintura e modelagem, usadas para o desenvolvimento da coordenação motora fina. Outro grupo de mesas é destinado a jogos para o desenvolvimento das funções intelectuais. Há, ainda, espaços destinados ao mural, à casinha de bonecas, aos jogos e dramatizações, à mesa do professor, ao flanelógrafo, ao quadro de pregas, dentre outras características identificadas, na época, com a preparação para a leitura e a escrita.

Na segunda planta, a organização é quase a mesma, modificando-se, a destinação dos espaços e mobiliários, como é possível observar na reprodução.

Figura 13: Exemplos de arrumação de uma sala de aula em planta baixa



Fonte: MACHADO, M. T. C. e ALMEIDA, M. C. O. *Ensinando Crianças Excepcionais*. Rio de Janeiro: J. Olympio, p. 90-91

Do livro, também faz parte a mensagem da editora a seus leitores. A mensagem traz, no interior do texto, a palavra das autoras relatando suas intenções com a publicação, quando

argumentam que “o que nos propusemos em realidade [...], foi oferecer elementos ao professor para compreender, atender e amar esta criança tão necessitada de todos nós” (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p. 7).

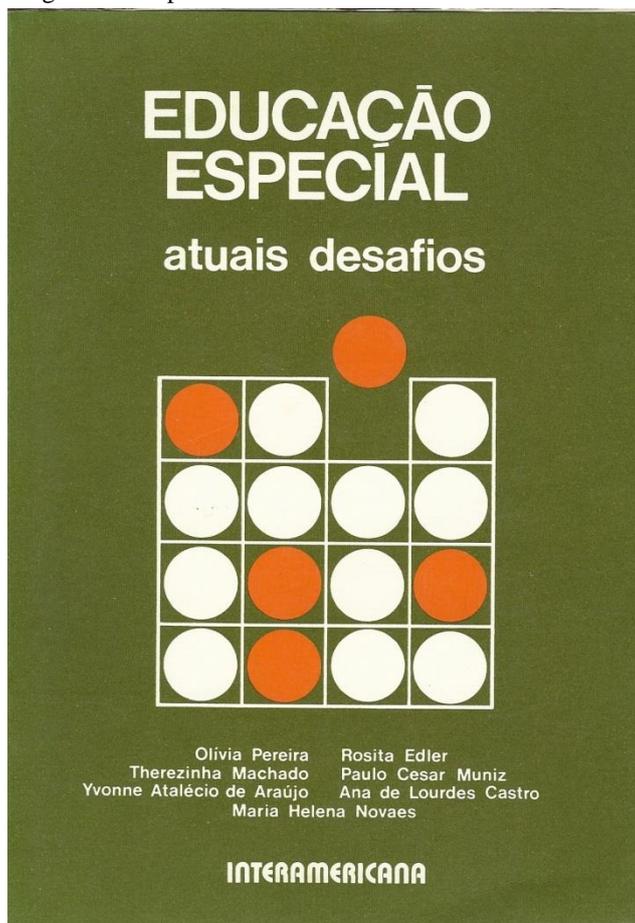
A editora, por meio de seu Departamento Educacional, afirma, ainda, que a obra de educação a que se lançaram “tem um cunho altamente patriótico” (MACHADO; ALMEIDA, 1971, p. 7), deixando interrogações sobre o significado dessas palavras. Talvez seja possível relacionar o caráter patriótico, apontado pela própria editora, com o fragmento a seguir:

É com essa coleção que a José Olympio entra para o campo de material didático. Em 1971, duas empresas subsidiárias foram constituídas apenas para cuidar do mercado didático: a Didacta Sistemas Educacionais S.A. e a Encine Audiovisual S.A. Sua importância nesse campo foi tamanha que a José Olympio, junto com a Editora Abril, assinou contrato com o governo para a produção de textos para o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAF. É claro que a influência de seu editor contou neste caso. (DANTAS, 2009, f. 31)

A docência encarada como missão se deixa entrever em algumas partes do livro e, até mesmo, na mensagem inicial da editora quando, utilizando as palavras das autoras, enfatiza o caráter missionário, de ajuda ao necessitado, “criança que tanto precisa de todos nós”, professores. Entretanto, pela organização, conteúdo e detalhes trazidos pelo livro, é possível perceber que o caráter missionário, por si só, não basta à docência. A preparação cuidadosa e a atualização frequente do professor de educação especial são sinalizadas como indispensáveis e aparecem como um fator de qualificação da educação.

A segunda publicação analisada, *Educação Especial: atuais desafios*, 1980 (PEREIRA et. al, 1980) foi feita pela editora Interamericana e conta com, apenas, um texto de Therezinha Machado. É composto por dez textos escritos por sete autores. Cinco deles fazem parte do CENESP/MEC e, portanto, do grupo responsável pelas decisões políticas e curriculares adotadas para o país.

Figura 14: Capa de livro



Fonte: PEREIRA, O. Et al. *Educação Especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, capa.

Com encadernação do tipo brochura, o livro objetiva uma reflexão sobre as questões relativas aos “excepcionais”. Sua capa, de certa forma, representa as reflexões que estavam sendo feitas à época. Diferente de *Ensinando Crianças Excepcionais*, ilustrada com uma criança em trabalho individual, *Educação Especial: atuais desafios* representa a ideia de possibilidade de pertencimento, ainda que uniforme (localizando círculos em espaços determinados). A última peça ainda precisa ser encaixada para que a figura fique completa. Lançada em 1980, antecipando os debates que, certamente, aconteceriam em 1981, Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, programado pela Organização Internacional das Nações Unidas (ONU), a publicação levanta questões que, internacionalmente, estavam sendo debatidas, aproximando a educação especial brasileira de suas congêneres dos países desenvolvidos.

O texto de Therézinha Machado focaliza a necessidade de adoção de um novo modelo de ensino. A organização, mais elaborada, deixa entrever sua base de construção nos estudos e textos experimentados por Therézinha Machado para a implantação do programa de

atendimento a alunos repetentes das escolas públicas do Rio de Janeiro. *Modelo Educacional: uma opção* (MACHADO, 1980, p. 23-28 apud PEREIRA et al. 1980) é continuidade da escolha que havia feito com expectativas de solucionar, ou minimizar, o fracasso escolar, na primeira série, das escolas públicas municipais, além de estancar o fluxo de encaminhamentos para a educação especial dos alunos que não estavam aprendendo. O texto traz um pequeno histórico da educação especial, aproximando o leitor de experiências anteriores, delimitando as características do modelo tradicional que deveria ser substituído pela nova opção, o Modelo Novo ou Modelo Diagnóstico Prescritivo.

No texto em questão, Therezinha Machado aponta as dificuldades sociais e seus reflexos nas famílias, no que diz respeito às avaliações que estruturavam os atendimentos no modelo tradicionalmente usado. Aponta as vantagens do novo modelo para a escola de “massa”. A figura do professor é valorizada e se configura como central para a integração do sujeito excepcional na escola e na comunidade. A individualização do ensino, já assinalada como um dos aspectos valorizados por Therezinha e fundamental para o ensino efetivo da pessoa com deficiência, retorna como um dos focos da relação ensino aprendizagem, aparecendo como um dos “componentes” do modelo de caráter sistêmico. Neste texto, talvez por ser apenas parte de um conjunto, Therezinha não traz informações aprofundadas, limitando-se à apresentação dos demais componentes do modelo, com dados compactos e vocabulário diferente do apresentado nas apostilas que publicou, na Secretaria Municipal de Educação, sobre o mesmo tema.

Compondo o Diagnóstico Prescritivo, o novo modelo, Therezinha apresenta seis categorias, sendo uma delas a individualização do ensino, comentada anteriormente. As demais foram tratadas como: informações sobre o aluno; objetivos comportamentais; análise de tarefas; mensuração contínua do comportamento e agentes de modificação do comportamento.

O texto de Therezinha é o terceiro do livro. O primeiro, *Princípios de Normalização e Integração na Educação dos Excepcionais* (PEREIRA, 1980, p. 1-14), assim como o oitavo, *Novas Perspectivas da Profissionalização do Excepcional* (PEREIRA, 1980, p. 67-76), foram escritos por Olívia Pereira, considerada uma das maiores conhecedoras da área em questão. Seu interesse nos aspectos relativos à ocupação e profissionalização de pessoas com deficiência mental orientaram sua pesquisa de Livre Docência. Maria Helena Novaes trabalha com o *Diagnóstico da Excepcionalidade: Abordagem Pluridimensional* (PEREIRA et al., 1980, p.35-45), quinto capítulo, e, também, com *Pesquisa Educacional: Limites na área dos Excepcionais* (PEREIRA et al., 1980, p. 81-89), décimo capítulo. Maria Helena e Olívia

Pereira eram nomes conhecidos no ensino superior e dedicadas à divulgação da causa da educação especial. Rosita Edler escreveu o segundo texto: *Enfoque Sistêmico da Educação Especial* (PEREIRA, 1980, p. 15-22). Seu texto orienta a implantação de educação especializada pelo viés integrador da teoria de sistemas. Rosita havia sido responsável pela educação especial do estado do Rio de Janeiro, tendo experiência na área do poder Executivo. O terceiro texto analisado ficou sob a responsabilidade de Paulo Cesar Muniz, médico e experiente na coordenação de equipes. *Equipe Interdisciplinar: Processo de Organização e Interação* (PEREIRA, 1980, p. 29-34), título de seu capítulo, o quarto na ordem de apresentação, trata dessa tarefa importante do diálogo que, além de interdisciplinar, é interprofissional e interpessoal, envolve a adesão a conhecimentos selecionados pelas diferentes áreas para a interação com a individualidade de cada um dos pacientes.

A interface entre a educação especial e regular foi tratada, a partir do exame das leis, no texto de Ana de Lourdes Castro, *Supervisão em Educação Especial* (PEREIRA, 1980, p. 59-65). Analisando os problemas existentes, propõe trabalho conjunto em que os problemas relativos ao Sistema Educacional venham a ser resolvidos, conjuntamente, em todos os níveis da educação, hoje definida como Educação Básica. Yvonne Atalécio de Araújo, focalizando um dos problemas apontados como definidores da integração, escreveu *Propostas Curriculares no Ensino Especial* e um segundo texto, *Produtividade em Educação Especial* (PEREIRA, 1980, p. 77-80). Exorta, em seus textos, o valor e a responsabilidade das instituições sociais com a educação, a que todos têm direito, não sendo mais aceitos resultados inadequados, compreendidos, até então, como inaptidão dos próprios sujeitos.

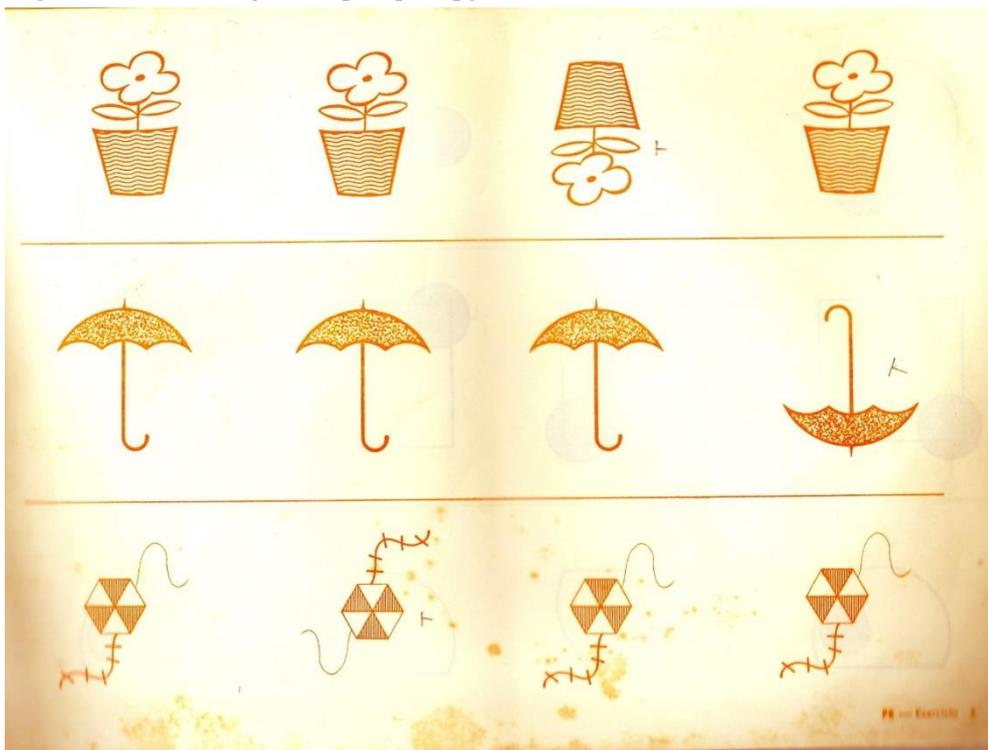
O texto de Therezinha Machado, portanto, compõe um livro de críticas aos padrões insatisfatórios das escolas brasileiras e defende o envolvimento da educação especial no sistema educacional, não como atendimento paralelo, mas como contribuição à constituição de programas, projetos e ações que interfiram diretamente na qualidade da educação ofertada. Sua editoração, próxima e anterior ao Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, sinaliza para a formulação de estratégias de visibilidade e discussão do tema na esfera política.

Intrigante! É muito intrigante imaginar o ano de 1980 na trajetória de minha personagem. Enquanto absorvia, na educação especial carioca, os alunos do fracasso escolar das escolas públicas e participava de um livro endereçado ao debate político sobre a abertura do Sistema Educacional Nacional ao aluno com deficiência, Therezinha lança, em parceria com Maria Amélia, sua irmã e companheira no trabalho pioneiro, e Marlene Concetta, um livro didático, pela Editora Ao Livro Técnico. *Exercícios Gráficos para o Treinamento da*

Percepção Visual (CARVALHO; ALMEIDA; MACHADO, 1980), em formato de caderno de desenho, grande e deitado, é uma série composta de cinco fascículos. O número 1 da série diz respeito à “posição no espaço” e é composto de vinte folhas de exercícios de preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita. “Os exercícios aqui apresentados servem ao trabalho com crianças que se estejam preparando para a aprendizagem sistemática ou, ainda, com alunos que apresentem falhas da percepção visual” (CARVALHO; ALMEIDA; MACHADO, 1980, contracapa). Assim, as autoras introduzem a conversa com o professor, seu leitor. Previnem que o uso do material deve ser precedido do trabalho com objetos tridimensionais.

A ordem para a resolução do exercício apresentado a seguir, como ilustração, define: “Marcar com uma cruz, em cada fileira, a figura que está em posição diferente das outras”. (CARVALHO; ALMEIDA; MACHADO, 1980, última contracapa)

Figura 15: Exercícios gráficos para percepção visual



Fonte: CARVALHO, M. A.; ALMEIDA, M. C.O.; MACHADO, M. T. C. *Exercícios Gráficos para o Treinamento da Percepção Visual*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980, p.6.

As orientações sobre a utilização de cada uma das folhas de exercício foram impressas na última contracapa. São cinco os “cadernos”. Cada um deles pressupõe o trabalho em um dos aspectos da percepção visual, objetivando a aprendizagem da leitura e da escrita. O

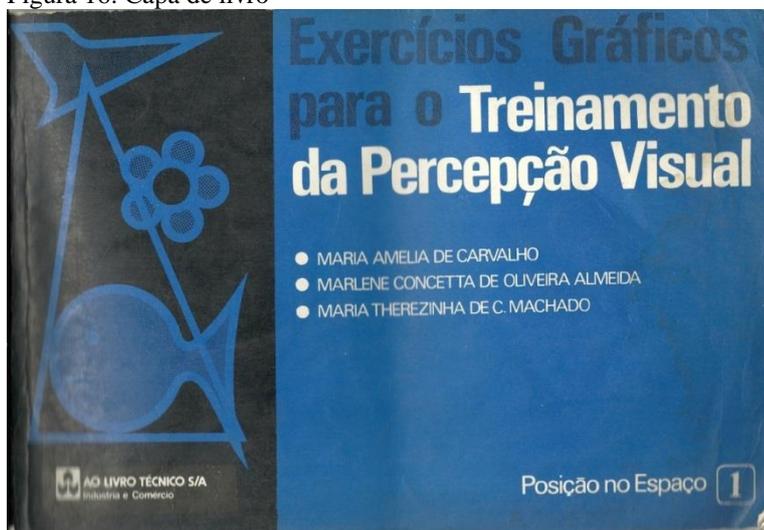
caderno Nº 2 trata das “relações espaciais”; o terceiro da “coordenação visual-motora”; o quarto focaliza a “constância da percepção” e o quinto a relação “figura – fundo”.

A publicação, do meu ponto de vista, concretiza a concepção de Therezinha sobre o papel “ser professora”. Nas poucas linhas da introdução, as autoras compactam informações que traduzem a experiência com as diferentes correntes pedagógicas. O livro foi proposto para “corrigir” aspectos do desenvolvimento e vincula-se, dessa forma, à educação especial de viés médico psicológica. Entretanto, valoriza e traduz para o professor técnicas ou cuidados no proceder, divulgadas pelo modelo novo, comportamental, que estava sendo implantado para as turmas do fracasso escolar das escolas públicas cariocas. É possível identificar a nova perspectiva teórica por meio dos conselhos que transcrevo:

[...] No caso das crianças com distúrbios de percepção que, via de regra, já tiveram muitos fracassos, [...] seus êxitos devem ser valorizados. O professor procurará fazer o treinamento da percepção em local onde haja o menor número de estímulos: num ambiente tranquilo (com ausência de ruídos e movimentos perturbadores) e sem decoração dispersiva. (CARVALHO; ALMEIDA; MACHADO, 1980, contracapa)

O controle dos estímulos ambientais faz parte dos conceitos aprendidos por meio do modelo comportamental, que valoriza o estímulo reforçador do comportamento que se quer ver instalado no aluno. Ambientes com estímulos variados são julgados como desadequados porque não só dificultam a atenção no estímulo inicial programado, mas podem servir como reforço para comportamentos inadaptados. Os estímulos negativos devem ser neutralizados, extintos.

Figura 16: Capa de livro

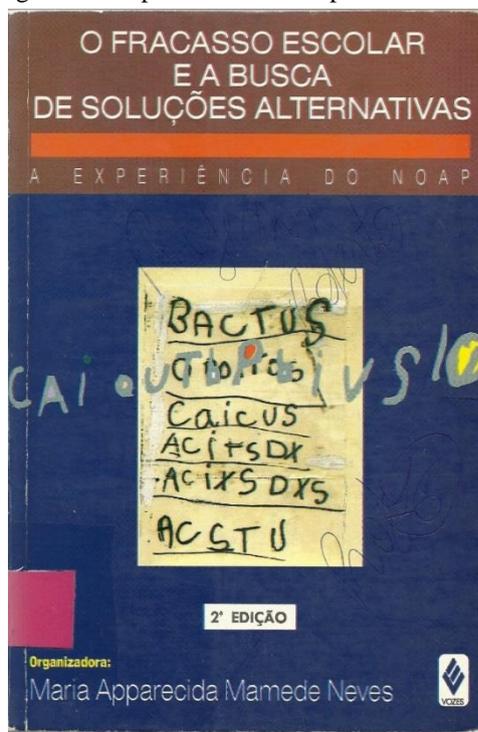


Fonte: CARVALHO, M. A.; ALMEIDA, M. C. O.; MACHADO, M. T. C. *Exercícios Gráficos para o Treinamento da Percepção Visual*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980, capa.

Há orientação, na contracapa da própria publicação, para que os cinco cadernos, ou séries, sejam usados simultaneamente, por tratarem de treinamentos específicos para cada um dos aspectos da percepção visual que se pretende desenvolver. A influência da obra de Marianne Frostig, na publicação analisada, é presente desde a ilustração da capa, onde as diferentes formas se cruzam sem impedir o reconhecimento de cada uma delas. Em que acreditava Therezinha Machado no ano de 1980? As memórias de suas companheiras não falam dessa dicotomia entre a publicação didática que objetiva o “período preparatório” e a adição do Modelo Educacional, onde o estímulo reforçador prescinde do desenvolvimento de habilidades básicas. Seu interlocutor preferencial seriam professores das escolas públicas ou privadas? O livro pode ter sido mais utilizado na Educação Infantil do que no Ensino Fundamental? Sobre esse livro não há registro nas narrativas pioneiras. Mesmo Maria Amélia e Marlene Concetta não dão pistas sobre ele.

Therezinha, além dessas publicações até aqui apresentadas, volta às origens de professora que experimenta, observa, registra e discute, professora pesquisadora, no livro organizado por Maria Aparecida Mamede Neves, sua companheira da PUC-Rio. *O Fracasso Escolar e a Busca de Soluções Alternativas: a experiência do NOAP*, 1993, foi publicado pela Editora Vozes, Petrópolis.

Figura 17: Capa do Livro da experiência do NOAP.



Fonte: NEVES, M. A. M. (Org.). *O Fracasso Escolar e a Busca de Soluções Alternativas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1993, capa. Acervo próprio.

Por meio da pesquisa que desenvolveram com grupos de alunos das escolas públicas do Rio de Janeiro no NOAP, investigavam grupos de crianças, atendidas nos anos de 1988 e 1989, numa abordagem da psicopedagogia, definida por Maria Luiza Gomes Teixeira, uma das narradoras do terceiro bloco de entrevistas, como “convergência da Psicologia Cognitivista, Psicologia Social e Psicanálise” (2014). Eram crianças com histórias de reprovação que, nessa pesquisa, foram separadas para trabalhos que privilegiaram: para o primeiro grupo, a autonomia, a formação da identidade e a criatividade; o segundo grupo foi trabalhado e analisado pelo viés da construção do pensamento lógico-matemático e, no terceiro grupo, a ênfase recaiu na construção da leitura e da escrita. A pesquisa foi descrita e analisada pela professora Maria Aparecida Mamede Neves, que contou com a colaboração de todos os elementos de grupo de profissionais e, dentre eles, Therezinha Machado.

Além do trabalho com os alunos, os registros, análises e demais atividades da pesquisa, Therezinha, segundo nota de pé de página (p. 42), escreveu o material que resultou na síntese publicada sobre a construção do conhecimento da leitura e da escrita. A concepção do estudo apresentado tem como fundamento as considerações sobre a aquisição da língua escrita desenvolvidas por Emilia Ferreiro. Sendo assim, Therezinha Machado trabalhou considerando os níveis descritos por Ferreiro.

O livro faz parte da Coleção: Psicopedagogia e Psicanálise. A ilustração de sua capa sugere a importância do papel de Therezinha nas reflexões do grupo de profissionais. Por que palavras e não desenhos contam, pela ilustração, do que trata o livro? Por que os desenhos ou outras formas de ilustração não foram consideradas?

4.3 Outra forma de olhar, escrever e legar

Finalizando a investigação sobre Therezinha Machado, é interessante analisar sua dissertação, aprovada no dia 29 de outubro de 1984, *Um Estudo da Linguagem Verbal- Oral da Criança de 1ª Série e sua Influência na Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. De sua banca, participaram seu orientador, o médico Maier Chil Sztajnberg, a Psicóloga Olívia da Silva Pereira e a Professora Zélia Domingues Mediano.

Sua dissertação foi feita à máquina de escrever mecânica e é encontrada na página do PROPED/UERJ. Sinalizo que as páginas 96 e 97 estão em ordem invertida. Em seus agradecimentos, chamou minha atenção a inclusão de Nely Moulin e Maria José Saboya,

também como orientadoras, demonstrando que deve ter recorrido às duas para organizar uma pesquisa que abrangia o desenvolvimento cerebral, comportamentos a serem observados na criança por meio de testes e análise comparativa com escala de desenvolvimento da linguagem. Agradece, ainda, às professoras “minhas Assessoras” (MACHADO, 1984), que fizeram o trabalho de campo e às cinco diretoras das escolas em que realizou suas investigações.

Therezinha Machado apresenta, desta forma, o motivo para o seu interesse pelo tema. Trabalhando, durante trinta e quatro anos, na rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro, acompanhou a dificuldade no processo de alfabetização enfrentada por muitos alunos, pelos professores e, também, como um problema para a administração educacional.

Acompanhando sua trajetória, foi possível observar que seu interesse pela linguagem, que, na escola, se apresenta como problema apenas no momento e na forma de língua escrita, foi sendo construído ao longo de sua trajetória. Maria Amélia (2005), uma das pioneiras, faz comentário sobre sua preferência, no tempo de professora regente, pelas turmas de crianças que não se alfabetizavam. A escolha pelo curso de fonoaudiologia também representa um investimento nessa área do conhecimento. Por que Therezinha permaneceu professora, não atuou como fonoaudióloga? Sua dissertação foi a oportunidade de investigar a relação entre a linguagem oral e a escrita.

Sua vivência com a implantação de turmas/EE, que mantinham o acompanhamento mais próximo das formas em que aconteciam o ensino e os resultados alcançados pelos alunos, parece ter permitido sonhar com experiências em que a educação especial e a regular somariam esforços para resolver a repetência e a evasão. Na apresentação, escreve:

[...] é importante que se entosem Educação Especial e Educação Regular a fim de que sejam estabelecidos programas conjuntos de atendimento aos alunos que, embora não apresentando características específicas que os enquadrem na Educação Especial, necessitam de recursos usados por ela, para que possam desenvolver ao máximo seu potencial. Ainda, dentro dos princípios que norteiam hoje a Educação Especial – normalização, integração e individualização do ensino – não há como isolar uma da outra. (MACHADO, 1984, f. 20)

Sua nova condição, distante da rede de escolas com que trabalhou por trinta e quatro anos, permitiu “fazer um estudo sobre a linguagem verbal-oral da criança de 1ª série, visando a elaboração de recomendações que sirvam de base a programas de desenvolvimento da linguagem e prevenção de problemas de leitura e escrita” (MACHADO, 1984, f. 88).

Ao relacionar o objetivo geral de sua pesquisa para o título de Mestre com o livro *Ensinando Crianças Excepcionais*, observo a mudança de perspectiva de Therezinha

Machado. No livro citado, sua preocupação é a fala próxima ao professor de turma, é, ainda, a multiplicação de sua experiência e de suas crenças. Sua tarefa, ou objetivo, era auxiliar as crianças: primeiro, ampliando a aceitação de suas dificuldades e, em segundo lugar, tornando o professor e a escola mais competentes para lidar com elas. Expressos dessa forma, entretanto, pode ser percebido um movimento doutrinário no qual não é possível identificar a intencionalidade política.

Seu objetivo na dissertação é intencionalmente político. Seu interlocutor não será o professor de turma, porque dirige sua fala aos responsáveis pelas decisões políticas. Investiga para propor mudanças. Investiga para provar que estava certa? Deixa claro que fará recomendações resultantes de seu trabalho e que essas sirvam para o desenvolvimento de ações de prevenção do problema de aprendizagem que enfrentou como Assessora de Educação Especial.

Justifica a importância de sua investigação afirmando que “no momento são cerca de 60.000 só na primeira série, com dificuldade de alfabetização” (MACHADO, 1984, f. 21), deixando nas entrelinhas que a questão é política e que, assim sendo, a resposta não pode ser individual, as ações que demandam são, necessariamente, articuladas em diferentes esferas.

Ainda acrescenta dados de pesquisa anterior realizada pela assessoria que chefiava, focalizando o que considerava como gravidade da questão, e informa que:

[...] observações feitas pela Assessoria de Educação Especial relativas à linguagem verbal-oral, de alunos repetentes que foram incluídos em programas de Educação Especial, tendo sido constatadas as dificuldades e limitações desses alunos nesta área, pois, em 407 alunos, 80% não utilizavam em nenhum momento, a categoria dos adjetivos; (MACHADO, 1984, f. 21)

Para prosseguir em seu trabalho, Therezinha Machado fez uma revisão de literatura, sobre os estudos de linguagem, utilizando: Saussure e a linguística estrutural (f. 24); Jakobson e a relação entre a teoria da comunicação e a linguística, relacionando os seis fatores da linguagem com os seis elementos da linguística (f. 25-26), para definir linguagem e suas funções. Estudou Luria e o sistema funcional da linguagem, de Bernstein destaca o processo de comunicação formador da personalidade social, da atitude frente ao mundo e do acesso ao saber.

Therezinha trabalha com a fala como o maior estímulo para a formação do pensamento e recorre a Chomsky e Jakobson. Investiga a literatura sobre as funções cerebrais e suas localizações. Sua necessidade de incorporar elementos para medir o desenvolvimento

da linguagem a faz chegar a Myklebust e ao esquema que elaborou sobre o processo de desenvolvimento do comportamento verbal simbólico (MACHADO, 1984, f. 49).

Continuou investigando autores que apresentam o desenvolvimento da linguagem na criança pequena de maneira semelhante às escalas de desenvolvimento e trabalhando com as fases ou idades em que aparecem as novas aquisições, ou amplia-se a quantidade de elementos da fala; ainda investiga os problemas de voz, palavra e linguagem, objetos de estudo da fonoaudiologia. As questões da aprendizagem, relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, aparecem como o último elo da cadeia teórica que foi construindo.

Para a investigação empírica, a autora construiu uma metodologia com comparações de resultados obtidos por grupos compostos de alunos de 1ª série, entre 7 e 10 anos, que não apresentavam problemas intelectuais ou sensoriais. A amostra contou com 160 crianças. Por meio de sorteio foram selecionadas as regiões e as escolas. As comparações de grupos foram feitas por desempenho, repetência, idade e atendimento de educação infantil.

Foram construídos instrumentos de análise da fala das crianças, visando enquadrar os resultados obtidos nos níveis de linguagem e organização do pensamento descritos por Myklebust. Ainda foram construídos sete quadros demonstrativos, sessenta tabelas e quatro gráficos. Nas análises desse material são feitas as mais diferentes comparações que permitiram concluir sobre a importância da linguagem oral em relação à língua escrita.

Percebo que Therezinha Machado traz conclusões interessantes com sua pesquisa. A primeira delas constata que a escola não fez diferença na qualidade do desenvolvimento da linguagem oral. Na evocação de nomes de figuras apresentadas, os alunos com melhor rendimento escolar apresentaram significativa diferença na comparação com os alunos com conceitos D e E, considerados insatisfatórios. Entretanto, o tempo de escolaridade não interferiu. Novos ou repetentes, crianças com conceitos considerados satisfatórios apresentaram resultados superiores.

Therezinha aplicou provas de descrição de cenas de gravuras e de contação de histórias espontâneas, onde observou a utilização de substantivos, verbos, adjetivos, conjunções, pronomes e interjeições e afirma:

Portanto, para que uma criança possa alcançar estas últimas etapas de desenvolvimento do comportamento verbal simbólico, é necessário que as referidas modalidades estejam superpostas sobre as etapas primárias. Assim, segundo Myklebust, a falta de estimulação no início da vida da criança, provocando déficits nas primeiras fases do desenvolvimento da linguagem, possivelmente, essa criança terá dificuldades também nas etapas posteriores. (MACHADO, 1984, f. 135)

Suas recomendações apontam para maior atenção com a oralidade no interior das escolas. Entretanto, sinaliza para a qualidade do professor no caso de programas desenvolvidos com esse objetivo, isto é, o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos, para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa nova produção escrita aparece a preocupação com a cultura em que o aluno está imerso, quando afirma

Esses programas deverão ser planejados e desenvolvidos por professores que tenham uma percepção da realidade social global de seus alunos ‘e a perspectiva crítica de inserção da escola neste contexto (Barreto, 1975)’, para que ela os possa atender convenientemente.

Já se foi o tempo em que culpávamos a criança por sua falta de aprendizagem: hoje podemos constatar que a escola ainda não se preparou para receber todos os alunos, pois continua veiculando ‘conteúdos, valores e hábitos que pouco têm a ver com a experiência vivida pela maior parte das crianças (Mediano, 1983)’ que a procuram. (MACHADO, 1984, f. 137, grifo da autora)

Suas palavras finais representariam uma revisão de sua trajetória profissional? O que ficou e o que foi feito em suas memórias? Sua defesa de dissertação é coincidente com seu afastamento da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Seu trabalho é uma resposta às críticas que sofreu? Poderia estar inscrito no fenômeno analisado por Kotre (1997) como resultante das experiências autobiográficas consequentes?

Therezinha legitimou sua experiência e estudos com a certificação acadêmica que possibilitou continuidade de trabalho. Teria planejado essa continuidade de trajetória ou ela se deu pela condição de pertencimento a um grupo de intelectuais com ideias ou ideais coincidentes, sua rede de sociabilidade?

Em 1985, foi aceita como professora da PUC/Rio, onde trabalhava Zélia Mediano, uma das avaliadoras de sua dissertação. Também ali estava a Psicóloga Maria Helena Novais que participou do livro *Educação Especial: atuais desafios* e fazia parte do CENESP, órgão do governo federal e Ilza Autran, Coordenadora da Habilitação em Educação Especial. Os pilotis, jardins e biblioteca da PUC/Rio fazem parte do último local de trabalho de Therezinha Machado. Therezinha faleceu em 25 de julho de 2000.

SOBRE SILÊNCIOS NA HISTÓRIA

Não há um ponto final nas trajetórias de vida. Nas memórias, elas permanecem em continuada renovação. Como fazer? Teço considerações sobre o que encontrei tendo a certeza de que, mesmo no momento do ponto final, será possível recomeçar.

Fui orientada, constantemente, para o cuidado com a escrita laudatória sobre meu objeto de pesquisa. Entretanto, a curiosidade inicial que me levou à investigação foi, justamente, o alto número de alusões elogiosas feitas à Maria Therezinha Machado nos depoimentos orais, autobiográficos, do acervo do Instituto Municipal Helena Antipoff e, junto aos elogios, as mudanças teóricas que insinuavam inconsistência ou incoerências nos rumos traçados para a educação especial carioca. Por serem narrativas de suas companheiras dos anos em que trabalhou nas redes públicas da cidade do Rio de Janeiro, precisei recorrer a depoimentos de antigas Secretárias de Educação, publicados pelo Centro de Referência da Educação Pública. Também aí encontrei um lugar de destaque para a educação especial da cidade após a fusão. Não antes. Foi necessário, ainda, recorrer aos parceiros dos anos subsequentes para compreender a continuidade do percurso da educadora. A estes, solicitei que comentassem a trajetória partilhada com ela. Pude observar que seus feitos contados desde aí ficavam mais vulneráveis à ampliação das lentes da admiração. Voltados para o passado recente, seus companheiros de percurso educacional, também veteranos na educação, demonstraram, mais do que respeito, a vontade de eternizá-la, na construção de uma memória de sentimentos e fatos valorizados pela disponibilidade dedicada aos marginalizados, segundo contam. Narrada como uma heroína que, mesmo em sofrimento, pensa na coletividade e esquece de si mesma, Therezinha Machado só mereceu aprovação e elogios veementes.

Dentre o material coletado, chamou minha atenção, nos três blocos de entrevistas, o juízo que fazem de Therezinha como pessoa boa e humana. No caso das entrevistas do terceiro bloco, identifico, com maior nitidez, os valores cristãos proclamados em uma universidade católica. É por meio deles que, algumas vezes, foi analisada e narrada. Parece aproximar-se, cada vez mais, desses valores quando esquece sua situação de debilidade e assume a coordenação pedagógica da Alfabetização Solidária. Também quando pergunta: “Me dá 24 horas?” Quando acolhe e escuta os alunos e famílias do NOAP. Quando integra os serviços e projetos, dos quais participa, com outros serviços, pensando na “inclusão social”. Therezinha é a pessoa que escuta os trabalhadores e aquela com que as mães gostam de conversar, horas a fio, mesmo depois de declararem não ter tempo, como comenta Maria

Apparecida Mamede (2014). Foi exemplo de integridade para Noêmia Trompieri (2006) e a que muito sabia para outras pioneiras. Permaneceu muitos anos na coordenação da educação especial porque era “apolítica”, como se refere Olímpia Saldanha Marinho (2007). Aquela capaz de fazer propostas abrangentes para serem apropriadas pelo sistema, é o comentário de Anna Helena Moussatché (2014). Sua aceitação das diferenças, dos erros, da cultura, da história de cada um impressionou Maria Luiza Teixeira (2014).

Quando imaginamos investigar para compreender uma trajetória de vida, fazemos um pacto com os ambientes vividos pelo sujeito escolhido. O ambiente de Therezinha Machado, desde seu nascimento e formação familiar até seu último trabalho, parece modelado pelos valores cristãos. A compreensão que trago sobre ela, nesse sentido, pode estar sendo confundida com a ideia de docência como uma missão, como sacerdócio ou exemplo a ser seguido pela comunidade. Acredito que ela descreveu a integridade de um professor para atuar na educação especial com o rigor de conduta que era esperado daqueles que educavam, não só na aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas, principalmente, nos valores morais, nas habilidades e nos comportamentos para a vida cidadã. Paralelamente, propõe flexibilidade, aceitação, tolerância e serenidade e o trato com a espiritualidade. Mas Therezinha mudou e não foi uma única vez, como contam as diferentes vozes.

Procurando as brechas que levavam às inflexões, descobri o que me parece um fio condutor. Busquei coerência na personagem? Não, acho que tentei compreendê-la. Em Kotre (1997), talvez tenha encontrado o caminho que buscava. Suas memórias deviam alertá-la sobre a escolha de rumos a adotar para aqueles que não aprendem pelos processos comuns da escola. Na reflexão, ou na práxis, era possível que encontrasse recursos nas lembranças que cunhavam sua identidade. Na memória se reconstruía nas vezes que pensou mudar. Mudava as bases, os modos de fazer. Mudava o objetivo? Therezinha, me parece, não desviou o olhar.

Minha curiosidade inicial sobre suas inflexões teóricas e práticas não foi plenamente sanada. Mas percebi nessa linha condutora que a levava em buscas por respostas educativas, a utilização de partes de teorias como técnicas de ensino. Não encontrei evidências de que tenha se convertido a novas teorias, como descrito. Em nenhum depoimento, ou documento consultado, encontrei uma palavra que demonstrasse sua rejeição a um método ou a uma teoria. Parece que de todos tirava proveito. Trabalhou com cartilhas, sem elas, com teoria mecanicista, construtivista, com a teoria do vínculo. Talvez buscasse respostas para cada dificuldade que encontrava com os alunos concretos, ou para os assinalados pelo desvio padrão na “Curva Gauss”. A indicação do ecletismo como orientação prática ao professor também me levou a trilhar esse caminho de análise. Não encontrando, na Pedagogia, uma

teoria com a qual alinhar-se, parece que Therezinha Machado traduz teorias emprestadas de outras matrizes científicas para a prática pedagógica. Ela se utilizou de cada uma para ir educando (moldando, modelando, treinando, habilitando?) os professores e alunos com os quais conviveu. Como “comportamentalista”, escreveu *Exercícios Gráficos para Treinamento da Percepção Visual* e implantou os Polos de Psicomotricidade. Esses exemplos de iniciativas não são possíveis para a concepção behaviorista. Parece não ter jogado fora as velhas ideias, apenas as substituiu para alguns casos. Guardadas nas gavetas, quantas vezes procuramos ferramentas enferrujadas para pregar quadros novos nas paredes? “Convertida à Psicopedagogia”, ficava em pé ao lado do quadro e ensinava a ler e a escrever. Para isso usava Emília Ferreiro. Já era identificada como piagetiana após sua aposentadoria do serviço público. Ziguezagueava pelas teorias como se quisesse experimentar procedimentos que impedissem o fracasso antes que se instalasse ou, em outros casos, para que compensassem defeitos que dificultavam a aprendizagem.

Foram os procedimentos de ensino que mais confirmaram sua história. As teorias parecem só fazer sentido à medida que iluminaram partes dos caminhos da docência. Ao avançar, era necessário um novo foco para melhor identificar os acidentes, mas o caminho era o mesmo. A teoria precisava ler as melhores práticas. Para tal, não houve necessidade de radicalismos e proibições. Estando fixo o olhar no objetivo, os novos saberes, em conjunto ou a cada fenômeno a ser superado, serviram como balizadores, mas não de forma excludente ou radical. Aprendeu sobre pistas no modelo comportamental e as usou como recurso de ensino. Aprendeu sobre a importância do vínculo, sobre os estágios de desenvolvimento e, talvez, tenha transformado esses conhecimentos em formas de relacionamento com o outro (seu objeto ou objetivo) e com o mundo físico e social que os envolvia.

Sua trajetória foi marcada pelas questões de ensino e aprendizagem. Iniciando com os alunos repetentes, passou a se dedicar àqueles considerados deficientes mentais para depois, sem abandonar os anteriores, expandir sua atenção para outros tipos de deficiência e para as crianças do fracasso escolar. As crianças das comunidades de baixa renda, aquelas que precisavam de maior atenção dos professores, ganharam a sua atenção no NOAP. Os jovens e os adultos que não aprenderam quando crianças foram as últimas aquisições.

Sentia-se melhor quando estava ensinando do que dirigindo ou coordenando trabalhos e serviços? “Agora quero fazer aquilo que gosto” (Maria Aparecida Mamede, 2014) foi sua expressão ao escolher participar do NOAP. Entretanto, assumiu inúmeras chefias e coordenações importantes. Therezinha Machado não escolheu as sombras. Escolheu ser protagonista. Coordenou o NOAP e assumiu a Coordenação do Programa Alfabetização

Solidária, pela PUC-Rio, e, com isso, a formação de alfabetizadores de vários municípios conveniados. Foi coordenadora da Graduação em Pedagogia da PUC-Rio.

Therezinha Machado estudava e publicava com certa frequência. Em suas leituras confirmadas, chama atenção a ausência de Helena Antipoff nas referências bibliográficas usadas em seus livros (1971,1980) e em sua dissertação (1984), período dedicado à educação especial. Suponho que as referências sinalizam muitas outras curiosidades de sua trajetória intelectual e docente que precisam ser investigadas, mas que esse trabalho não comportava. Entretanto, a ausência de Helena Antipoff é a que mais chama atenção. Por que não foi citada sendo a personagem da educação especial que contribuiu em sua própria formação e de suas companheiras do alto comando da educação especial nacional, como: Sarah Couto Cesar, Presidente do CENESP e Presidente de Honra da Federação Nacional das Pestalozzi, e Olívia da Silva Pereira, também do CENESP e Coordenadora das Oficinas Pedagógicas da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro? Por que seu silêncio sobre Helena Antipoff?

Compreendendo que construímos nossas próprias memórias e as memórias que queremos deixar como legado a outros. Assim sendo, seria proposital o silêncio sobre Helena Antipoff? Therezinha discordava de suas posições?

A firmeza com que Therezinha Machado assumiu funções proeminentes no sistema educacional da cidade e, posteriormente, na PUC-Rio, me provoca a pensar que a divergência existia e que, talvez, estivesse localizada na constituição do que os historiadores indicam como sistema paralelo. Therezinha Machado não adotou, como opção para os problemas da educação especial carioca, os encaminhamentos de alunos para as escolas filantrópicas, consubstanciadas pelo movimento inspirado por Helena Antipoff.

Com essa reflexão procuro responder, também, ao meu incômodo sobre a repetição da afirmação de que, historicamente, a educação especial se configurou como um sistema paralelo. Pelas análises que fiz das narrativas autobiográficas das pioneiras e documentos escritos, afirmo que no Rio de Janeiro não. A Seção de Educação Especial e, posteriormente, a Assessoria de Educação Especial não se tornaram repassadoras de alunos e verbas para instituições privadas. Ao contrário, mesmo sendo o território de escolas especializadas e consagradas, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos e o Instituto Benjamin Constant, as escolas públicas matricularam e providenciaram atendimento especializado, em suas dependências e com seu próprio quadro de profissionais, a meninos e meninas cegas e surdas. A educação de cegos, por exemplo, começou pela modalidade ensino itinerante, com o especialista orientado o professor da turma em que o aluno cego estava matriculado e

frequentava. A necessidade de formação de classes especiais é entendida, por mim, muito mais pela influência da ideia de homogeneização das turmas para o ensino mais eficiente e adequado às características dos alunos. Essa tese, entretanto, era adotada como organizadora das demais turmas das escolas e dos grupos no interior de cada uma delas. Faz parte da concepção de ensino da época e não é exclusiva da educação especial.

Nas análises que fiz, também aparece a adoção do modelo comportamental, que difere das análises sobre as práticas curriculares adotadas. Mesmo tendo por base estudos da psicologia, este modelo não deve ser enquadrado na perspectiva médico psicológica ou na vertente psicopedagógica. Sua base é o comportamento esperado frente os conhecimentos propostos para a série e essa é determinada pela proposta curricular adotada para os demais alunos.

Acredito, portanto, que com lentes dirigidas para experiências localizadas, como as que analisei no caso do Rio de Janeiro, é possível problematizar classificações cristalizadas e genéricas para trazer novos subsídios aos debates sobre a educação geral e, especificamente, a educação especial.

Em minhas questões iniciais está presente a influência de Levi (2002) na estruturação do trabalho à medida que interrogo, ou ponho em dúvida, a possibilidade de mudanças de normas, feitas por ela ou suas colaboradoras, ao inferirem brechas no sistema social e, especificamente, no sistema educacional. Minhas análises iniciais indicavam que sim. A ampliação do serviço sob seu comando, incluindo as antigas Unidades de Terapia da Palavra, e a ampliação do público em três vertentes diferentes: idade precoce; permanência de jovens aprendizes e absorção do fracasso escolar, além do projeto de formação dos professores especialistas, demonstram, inclusive, uma habilidade desenvolvida para aproveitar as oportunidades. O programa de formação de profissionais desenvolvido por Therezinha Machado, mesmo que por meio de publicações artesanais, não só formou. Therezinha modelou professores para seus projetos pedagógicos que confirmavam, na leitura da palavra escrita, a ascensão que prevê a melhor adaptação ao meio social. Entretanto, não percebi, nas narrativas pioneiras, a consciência do fenômeno. Recolho minha primeira posição para concluir que só foram mudadas nas práticas. Essas não permaneceram com a saída de Therezinha, com o fim do “milagre econômico”, com as mudanças administrativas e políticas. Não foram utilizadas as fissuras sociais, apenas se esgueiraram pelas fissuras temporais e administrativas. Suas transformações não resistiram à mudança de um único prefeito e, como uma ponte em construção, apresentou rachaduras. Um temporal de mudanças políticas deixou

cicatrices no trabalho que criou. Therezinha não permitiu ver as suas. Trocou de lugar, abriu espaços. Sonhou novamente? Therezinha trabalhou.

Acredito que, tendo deixado de seguir muitas pistas e indícios, em decorrência das escolhas feitas *a priori*, deixo muitas perguntas sem respostas na esperança de que sejam acolhidas por outras investigações.

Concluo o trabalho sem concluir a trajetória de Maria Therezinha que, como tantas Marias, trancou, em segredos, sonhos não realizados, palavras não ditas, pensamentos e lágrimas sustadas que não consegui adivinhar.

REFERÊNCIAS

- ABREU JR., L. de M. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. *Pro-Posições*, Campinas, v.16, n. 1 (46) , p. 145-164, jan./abr., 2005.
- ALBERTI, V. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.
- ALMEIDA, M. C. O. *Matemática para Classes Especiais*. Rio de Janeiro: Euname, 1967.
- ALMEIDA, A. C. P. *Desenvolvimento Psicomotor no Processo de Alfabetização*. Monografia. 2008. (Pós-Graduação em Psicopedagogia) – Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2008.
- AMARAL, T. P. Encaminhamento de Crianças à Classe Especial: o registro oficial dos profissionais responsáveis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001. *Anais...* [S. l.], 2001. Disponível em: <24reuniao.anped.org.br/T1581601862887.doc>.
- ANDRADE, C. D. *Quadrilha*. In: _____. *Alguma Poesia*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2013
- ARFUCH, L. *La Entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- _____. *O Espaço Biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: ADUERJ, 2010.
- ARTIÈRES, P. Arquivar a Própria Vida. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, p. 9-34,1998.
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J. L. *A prática psicomotora – reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- AUTRAN, I. M. P.; LOUREIRO, V. R. Memória da Educação Especial na Puc-Rio: resgatando a História. Rio de Janeiro. *Educação On-Line*, Fascículo n. 6. 2010. Disponível em: <www.maxwell.vrac.puc-rio.br>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2014.
- BARBONI, H. C. R.; GONÇALVES, M. A. O.; MAIOLINO, P.; ZALOTI, R. M.; SILVA. S. P. *Recursos Terapêuticos na Educação Especial*. Disponível em: <http://reuni.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012095255_242.pdf>. Acesso em junho de 2014.
- BLANCO, L. M. V. *Agenda de trabalho, 1981, 12, 13 e 14, abr, 1981*.
- BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BOURDIEU, P. *A Ilusão Biográfica*. In: FERREIRA, M; AMADO, J. (Org.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 183-191.

BRAGA, R. M. S. *Caligrafia em Pauta: a legitimação de Ormindia Marques no campo educacional*. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Lei 5692, 11 ago. de 1971. *Fixa diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. 1971.

BUENO, J. G. Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, Política Educacional e Formação de Professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1999, v.3, n 5, p. 7-25.

CAMARGO, A. Quinze Anos de História Oral: documentação e metodologia. In, ALBERTI, V. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. p. 17-22.

CAMPOS, R. H. de F. *Helena Antipoff: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

CARVALHO, M. A. *Um Estudo do Modelo Educacional Aplicado em Alunos de Baixo Desempenho*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1985.

CARVALHO, M. A.; ALMEIDA, M. C.O.; MACHADO, M. T. C. *Exercícios Gráficos para o Treinamento da Percepção Visual*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

CARVALHO, M. A.; SANTOS, M. A. S.; COSTA, M. L. *Gente Sabida*. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica, 1976.

CARVALHO, M. M. C. Pedagogia da Escola Nova e Usos do Impresso: itinerário de uma investigação. *Revista Educação*, v. 30, n. 2, 2005. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a6.htm>>.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1990

DANTAS, L. A. *Espaços de Visibilidade: trajetórias possíveis no campo literário brasileiro*. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2009

FARIA, L. *Chaguismo e Brizolismo: territorialidades políticas da escola fluminense*. Rio de Janeiro, FAPERJ: Quartet, 2011.

FOGLI, B. F. C. S. *A dialética da Inclusão em Educação Especial: uma possibilidade e um cenário de contradições – um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiência na rede FAETEC*. 2010. 186 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, pp. 15-35. (Questões Atuais em Educação Especial; v. 6)

GLAT, R.; FERNANDES E. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão: MEC/SEESP*. 2005; 1(1).

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão Escolar de alunos com Necessidades Especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista Educação* v. 32, n. 2. 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007>>. Acesso em: abril de 2014

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; OLIVEIRA, M. C.; ANTUNES, K. C.V. A Educação Especial, no Paradigma da Inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino, 13., 2006, Recife. *Anais eletrônicos do...* Recife, 2006. Disponível em: <www.educacaoparavida.com>. Acesso em: maio de 2014.

GOMES, A. de C. Essa Gente do Rio... os intelectuais cariocas e o modernismo. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 62-77, 1993.

GOODSON, I. Pessoas Solitárias: A luta pelo significado privado e o propósito público. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. *Políticas do Conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições*. Goiânia: Cegraf, 2007.

GUANABARA. Secretaria de ensino e cultura. Subseção de deficientes físicos. *A Criança com Paralisia Cerebral*. 1970 a. Mimeografado.

_____. *Aspectos da Evolução Emocional, Intelectual e da Personalidade do Deficiente Físico I, II e III*. 1970 b. Mimeografado.

_____. *Atenção e Memória*. 1970 c. Mimeografado.

_____. *Avaliação do Deficiente Físico*. 1970 d. Mimeografado.

_____. *Compilado Básico de Neuro- embriologia*. 1970 e. Mimeografado.

_____. *Educação Sensorial*. 1970 f. Mimeografado.

_____. *Introdução à Psicologia Evolutiva*. 1970 g. Mimeografado.

_____. *Primeira Infância*. 1970 h. Mimeografado.

_____. *Segunda Infância: de 3 a 7 anos*. 1970 i. Mimeografado.

_____. *Terceira Infância: de 7 a 12 anos*. 1970 j. Mimeografado.

_____. *Psicologia Evolutiva: adolescência*. 1970 k. Mimeografado.

GUANABARA. Secretaria de ensino e cultura. Subseção de deficientes físicos. *Principais Distúrbios Associados e sua Terapêutica – ajustamento sócio-emocional*. 1970 k. Mimeografado.

_____. *Principais Distúrbios Associados e sua Terapêutica: Linguagem*. 1970 m. Mimeografado.

_____. *Psicologia Educacional: necessidades básicas e adquiridas*. 1970 n. Mimeografado.

_____. *Guia de Orientação ao Professor de criança Disritmica*. 1971. Mimeografado.

_____. *O Excepcional Deficiente Físico*. Resumo organizado pela professora Victoria Regia Machado para o Curso de Especialização para Professores de Crianças com Dupla Deficiência – Física e Mental. [1970-1971].

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro, v.1, dez, 2007. 2007

JANNUZZI, G. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, v. 25, n 3, p. 9-25, maio de 2004.

_____. *A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

KASSAR, M. C. M. Marcas da História Social no Discurso de um Sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 50, abril/00. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/cad50>>. Acessado em 12 de junho de 2014.

KOTRE, J. *Luvas Brancas: como criamos a nós mesmos através da memória*. São Paulo: Mandarim, 1997.

LEAL, A. *Fala Maria Favela: uma experiência criativa em alfabetização*. Rio de Janeiro: Kizumba, 1982.

LEVI, G. *Usos da Biografia*. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

LOPES, S. C. Imagens de um lugar de memória da Educação Nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

LOURENÇO FILHO, M. B. *TESTES ABC Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. Brasília-DF: Inep, 2008. Acessível em <http://www.univale.com.br>.

MACHADO, M. T. C. *Um Estudo da Linguagem Verbal- Oral da Criança de 1ª Série e sua Influência na Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. 1984. 207 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.

MACHADO, M. T. C.; ALMEIDA, M. C. O. *Ensinando Crianças Excepcionais*. Rio de Janeiro, J. Olympio, Coleção Didática Dinâmica, 3ª Edição, 1973.

MAGALDI, A. M. B. M.; NEVES, C. V. Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do “ser professora” (1930-1950). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 6., 2006, Goiânia. *Anais do...* 2006. Disponível em <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/122>>. Acesso em: julho de 2014.

MAZO, J. Z.; GOELLNER, S. V. Algumas considerações relacionadas com a psicomotricidade no contexto da Educação Física Escolar. *Kinesis*, n. 8, p. 34, 1991.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, Cortez, 2005.

MCLENNAN, G.; MOLINA, V.; PETERS, R. *A Teoria de Althusser sobre Ideologia*. In: CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES DA UNIVERSIDADE DE BIRMINGHAM (Org.). *Da Ideologia*, Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 101-130.

MEC/CENESP. *Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial*. Rio de Janeiro, 1974.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 93-107, mayo-ago. 2010.

_____. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. 2006, v. 11, n.33. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>>.

MIGNOT, A. C. V. *Baú de Memórias, Bastidores de Histórias: O legado pioneiro de Armanda Alvaro Alberto*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002

_____. Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (org). *Histórias de Vida e formação de professores*, Rio de Janeiro: Quartet Editora: FAPERJ, 2008.

_____. Sobre Coisas de Outros Tempos: Rastros Biográficos nas Crônicas de Cecília Meireles na “Página de Educação”. *História da Educação*, ASPHE/UFPEL, Pelotas, v. 14, n. 30 p. 81-99, Jan/Abr 2010. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>.

MOGARRO, M.J. Memórias de Professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. *História da Educação*, ASPH/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 17, p. 7-31, abril.2005.

NEVES, M. S. Apresentação. In: MIGNOT, A. C. V. *Baú de Memórias, Bastidores de Histórias: O legado pioneiro de Armanda Alvaro Alberto*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

NEVES, M.A.M. (Org.) *O Fracasso Escolar e a Busca de Soluções Alternativas: a experiência do NOAP*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1992.

NORA, P. Entre Memória e História. *Projeto História*, n. 10, dez/93, PUC/SP.

NORONHA, M. H.; RODRIGUES, M. H. *O Deficiente da Audição e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Docente*. Porto: Porto Ed., 1991, p. 9-32.

PEREIRA, O. Et al. *Educação Especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>>.

POLLAK. M. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. “Notas sobre os Alunos Internos na Escola Rural D. Silvério, na Fazenda do Rosário” – pela sua diretora Dona Iolanda Barbosa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 33, p. 276-288, mar. 2009.

RIO DE JANEIRO. Secretaria municipal de educação e cultura. *Leituras Graduadas*. Publicação 5/79. 1979. Mimeografado.

_____. *Trabalho Diversificado: opção para facilitar o processo ensino-aprendizagem*. Publicação 2/79. 1979. Mimeografado.

_____. *Linguagem Escrita I. Ortografia: subsídios para o professor das turmas das séries atendidas pela educação especial (séries/EE)*. 1981. Mimeografado.

_____. *Matemática – Sugestões de Atividades: para turmas atendidas pela educação especial – séries/EE*. 1983. Mimeografado.

_____. *Alfabetização: a importância da prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita em Braille*. [Data certa não indicada na publicação]. Mimeografado.

_____. *O Aluno Multideficiente: no Município do Rio de Janeiro*. Publicação 8/79. 1979. Mimeografado.

_____. *O Aluno com Deficiência Mental*. [1979]

_____. *Modelo Educacional: I Opção para Nossa Realidade em Educação Especial*. 1980 a. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional II. Fluxograma Representativo*. 1980 b. Mimeografado.

RIO DE JANEIRO. Secretaria municipal de educação e cultura. *Modelo Educacional III. Novas Metodologias na Área do Ensino Aprendizado em Educação especial*, 1980 c. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional IV. Níveis de Informação Sobre o Aluno em Educação Especial*. 1980 d. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional V. Componentes do Modelo*. 1980 e. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional VI. Ensino Individualizado e Trabalho Independente*. 1980 f. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional X. O Diagnóstico Prescritivo atendendo aos Dois Modelos: Treinamento de Habilidades e Análise de Tarefas*, 1981 d. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional XI. Educação Especial: Suposições, Técnicas e Critérios de Avaliação*. 1981 e. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional XII. Educação para o Deficiente*. 1981 f. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional XIII. Formulação de Objetivos (1)*. 1981 g. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional XIV. Avaliação (2)* 1981 h. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional XV. Avaliação (3)*. 1981 i. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional XVI. Formulação de Objetivos*. 1981 j. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional XVII. Formulação de Objetivos (3)*. 1981 k. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional XVIII. Testes de Critério*. 1982 a. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional XIX. Avaliação (4)*, 1982 b. Mimeografado.

_____. *Modelo Educacional XX. Avaliação dos Produtos da Aprendizagem*, 1982 c. Mimeografado.

_____. *Aula Síntese, Análise de Tarefas na Matemática*, [1982]. Mimeografado.

_____. *Projeto S.A.O. /81/ 82 (documento síntese)*. 1982 e. Mimeografado.

_____. *Proposta de orientação do processo de acompanhamento dos alunos egressos de turmas/EE*. [1983].

RIO DE JANEIRO. Secretaria municipal de educação. *Instituto Helena Antipoff, 25 Anos de História 1974/1999*. 1999.

_____. *Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico: das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro*, 1991,

SANTOS, M. P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. *Revista Integração*, ano 10, n. 22, 2000. Disponível em <http://www.lapeade.com.br>.

SARAIVA, M. T. T. *Terezinha Saraiva*. In: RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Referência da Educação Pública. *Memórias da Educação Pública – Depoimento de Secretários de Educação*. Rio de Janeiro, 2007. v. 1, p. 13-73.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007 – (Coleção memória da educação).

SILVA, D. N. H (org.). *Educação Especial: memórias e narrativas docentes*. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, 2005.

SILVA, K. C. B. A Exacerbação do Papel do Especialista na Educação Brasileira: um percurso histórico. *Angelus Novus*, n. 1, ago.2010. Disponível em <<http://www.usp.br/ran/ojs/index.php/angelusnovus/article/viewArticle/26>>.

SOUZA, C. Z. V. *No mundo das normalistas: as representações da futura professora nas páginas das revistas Instituto e Normalista (1941-1953)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 11 de junho de 2007.

SOUZA, E. C. Histórias de vida, escritas de si e a abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Histórias de Vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, p. 89-97

SUCUPIRA, A. C. S. L. Hiperatividade: doença ou rótulo. In: _____. *Fracasso Escolar – Uma questão médica?* São Paulo: Cortez, 1986. (Caderno CEDES; 15)

TARDIF, M; LESSARD, C. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEREZA, L. S. R. Lucy Vereza. In: RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Referência da Educação Pública. *Memórias da Educação Pública – Depoimento de Secretários de Educação*. Rio de Janeiro, 2007. v.1, p. 75-115