



## Universidades Lusíada

Passarinho, Isabel

### **Em rede fazemos a diferença : um percurso de aprendizagem, empowerment e inclusão educativa e comunitária com pais de crianças e jovens com NEE**

<http://hdl.handle.net/11067/1732>

<https://doi.org/10.34628/fdqw-vj28>

#### **Metadados**

**Data de Publicação**

2015

**Resumo**

O presente trabalho faz parte de um projeto ainda em movimento que procura refletir-se e promover o debate sobre o trabalho social com famílias a propósito da inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. A inspiração de Paulo Freire para a "prática de pensar a prática" alia-se ao valor heurístico e epistemológico da narração como atividade de democratização discursiva (Cunha: 2011:82). Contar a história deste projeto é simultaneamente um demorado e complexo processo de ...

**Palavras Chave**

Educação inclusiva, Educação especial, Inclusão na educação

**Tipo**

article

**Revisão de Pares**

Não

**Coleções**

[ULL-ISSSL] IS, n. 42-45 (2015)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-26T02:30:55Z com informação proveniente do Repositório

---

**EM REDE FAZEMOS A DIFERENÇA»:**  
**UM PERCURSO DE APRENDIZAGEM,**  
**EMPOWERMENT E INCLUSÃO EDUCATIVA**  
**E COMUNITÁRIA COM PAIS DE CRIANÇAS E JOVENS COM NEE.**

**Isabel Passarinho**  
*Câmara Municipal Cascais/Educação*  
*Laboratório de Aprendizagens*  
*isabel.passarinho@cm-cascais.pt*

## Resumo

O presente trabalho faz parte de um projeto ainda em movimento que procura refletir-se e promover o debate sobre o trabalho social com famílias a propósito da inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais.

A inspiração de Paulo Freire para a '*prática de pensar a prática*' alia-se ao valor heurístico e epistemológico da narração como atividade de democratização discursiva (Cunha: 2011:82).

Contar a história deste projeto é simultaneamente um demorado e complexo processo de decisões, um pretexto de reflexão e um movimento de tensões positivas entre pessoas, significados e palavras, que tem géneses e histórias também diferentes.

A opção foi por situar alguns entendimentos que têm sido âncora do projeto (mas que nem sempre são ditos, negociados e partilhados), partilhar breves narrativas do agido, do pensado e do sentido e equacionar ligações entre este campo de intervenção e algumas questões profissionais do Serviço Social.

A ideia de Gardou (2003:62) de que o que é «bom» para os alunos em situação de deficiência o é também para todos os outros vem modificar o foco de intervenção e convida-nos (a nós técnicos em geral e a nós, assistentes sociais, em particular) a refletir sobre os modelos de intervenção e os processos de integração e de inclusão, como vias bastante diferentes.

Sabendo que esta será sempre uma narrativa entre muitas outras possíveis, privilegiamos os conceitos de «inclusão», de «aprendizagem» e de «empowerment» para refletir e partilhar um percurso coletivo empenhado na construção local de uma melhor inclusão.

**Palavras-chave:** *Empowerment*; Aprendizagem; Inclusão; NEE.

## Abstract

The present paper is part of a project still developing which pretend to reflect and promote the debate about social work with families regarding children' s inclusion.

The inspiration of Paulo Freire to the 'practice of thinking the practice' allies itself to the heuristic and epistemological values of narration as an activity of discursive democratization (Cunha: 2011: 82).

Telling the story of this project is both a long and complex decision process, a pretext of reflection and a movement of positive tension between people, meanings and words.

Option was made for clarifying some understandings that have been the anchor of the project, share brief acting, thinking and feeling narratives; and equating connections between the field of intervention and some professional questions of the social work.

Gardou's idea (2003:62) about what's good for the students with special educative needs being also good for all the others, modifies the intervention focus and invite us to reflect about the intervention models and the integration and inclusion processes as different ways.

Knowing that this will forever be a narrative among others, we choose the concept of inclusion, of learning and empowerment to reflect and share a collective path committed to a local construction of a better inclusion.

**Key-words:** Empowerment; Learning Process; Inclusion; Special Educative Needs

## Introdução

O projeto encontra-se no terceiro ano e vai-se desenhando numa trajetória marcada por muitos atores mas sobretudo pela pilotagem de um grupo de pais (maioritariamente de mães) que vão apontando direções, necessidades e possibilidades.

O papel da equipa técnica (multidisciplinar) tem sido construído entre os polos da sensibilização/reflexão e da reflexão/ação, procurando «facilitar que aconteça», «reforçar o que existe de positivo», propor uma organização e um formato a partir dos debates e das sugestões dos participantes, criar condições para que os processos de capacitação e *empowerment* possam desenvolver-se e, em última análise, «alimentar» o grupo para que este se constitua como ator coletivo do território com uma agenda própria a favor da inclusão das suas crianças, mas também como atores de processos de transformação e qualificação que estão para além dos seus próprios filhos.

## Objetivos

- Aumentar a informação dos participantes sobre os recursos locais e sobre

- os temas escolhidos;
- Criar condições para o fomento de uma rede promotora de segurança, reforço positivo e bem-estar dos participantes;
  - Promover o interconhecimento, a aproximação e a construção de confiança entre famílias e profissionais de educação;
  - Incentivar a participação cívica e transformadora a favor de processos educativos mais inclusivos.

### **Breve história do projeto e Metodologia**

O contexto de partida é o da intervenção para a inclusão realizada pelo serviço de educação da Camara Municipal de Cascais e, em particular, o desafio que alguns pais de crianças e jovens em situação de deficiência fazem à equipa técnica deste serviço: fazia-lhes falta um «espaço» e um «tempo» para conversar sobre os filhos, as escolas, os técnicos, sobre eles próprios, falar sobre sentimentos e agires e sobre as dificuldades experimentadas.

A proposta inicial que lhes foi feita foi a de organizar um ciclo de conversas com periodicidade mensal: os pais escolheriam os temas de seu interesse, a equipa técnica divulgava, organizava os espaços (foi feito um itinerário pelas escolas com unidades especializadas do concelho), mobilizava os especialistas (de livros ou de vida), assegurava condições de ação positiva para facilitar a participação (guarda das crianças durante as sessões e apoio com transporte) e facilitava as conversas, garantindo que a primazia era dada à troca de saberes e experiências entre todos os participantes e às estratégias de construção e dinamização do grupo.

Esta proposta tinha histórias e argumentos muito variados, desde as lutas travadas com os sistemas de saúde e de educação, até às dificuldades e aos sofrimentos pessoais e familiares – algumas destas «mães coragem» sentiam-se cansadas, incompreendidas e sozinhas.

Foi utilizada uma metodologia participativa com *design* ecológico, ancorada num quadro de referência sistémico mas composto pela «mistura» de muitas conceções – o que constitui um sincretismo que é ‘terreno’ privilegiado para a intervenção do Serviço Social.

Num processo cíclico, aprender é uma atividade experimental em que observação, reflexão e ação formam uma unidade – ou uma *praxis* que Paulo Freire define como uma unidade indissociável de ação e reflexão.

O modelo de aprendizagem pela conversa convida a dar voltas em espiral que permitam que a experiência refletida seja traduzida em conceitos que, por sua vez, podem funcionar como bússolas na consolidação de novas formas de pensar e agir através da experimentação ativa, sempre numa perspetiva de melhorar a qualidade de vida.

A conversa é um meio poderoso para detetar e objetivar sistemas de crenças conflitantes como por exemplo, as ideias que os pais pessoas têm sobre o

processo de desenvolvimento e autonomia dos filhos com deficiência ou as ideias que professores e pais têm uns sobre os outros.

Apesar dos desacordos entre as pessoas, é possível aprender em conjunto, criar novos conhecimentos e desenvolver novas formas de entender o mundo. A própria experiência de, em conversa, ultrapassar barreiras, tensões e divisões, respeitando as diferenças, é em si uma aprendizagem fundamental e transferível para outros contextos.

Este modo pragmático de aprendizagem, amplamente perçecionado pelos participantes, pode contribuir para o seu bem-estar, tanto nos seus contextos privados de vida como nas organizações onde se movimentam no espaço público.

Desde início assumimos uma relação tensional com a formação, assumindo que não queríamos «formar» ninguém no sentido da hétero formação e apostando nas dinâmicas pedagógicas de co formação e auto formação, a primeira centrada no grupo e a segunda centrada na vontade e capacidade individual em interação com as outras duas dinâmicas.

Esta metodologia tem permitido ainda criar contextos para que tenham lugar, tanto as vozes mais críticas (vozes tantas vezes «perdidas» ou abafadas nas tramas dos textos das «histórias» dominantes) como os silêncios e o «não dito».

Neste projeto cruzaram-se a filosofia de conscientização de Paulo Freire e a metodologia da aprendizagem pela conversa.

Cruzam-se de formas implícitas, subterrâneas mas estruturantes. Numa e noutra o foco é colocado na compreensão humana e na produção de conhecimento existencial através de vozes em oposição. Esteve na emergência do sujeito que objetiva o mundo que o rodeia, na reflexão que promove uma inserção crítica no mundo através de uma ação transformadora e na esperança de desenvolver olhares críticos em processos educativos não programáveis.

**No primeiro ano** o eixo central foi organizado ao longo de 8 sessões com periodicidade mensal em horário pós-laboral. O planeamento e a avaliação foram processos participados por todos; os temas desafiadores das conversas foram identificados pelos participantes e a equipa técnica procurou especialistas (académicos, técnicos, pais, pessoas portadoras de deficiência) que vieram partilhar os seus testemunhos.

As sessões aconteceram em várias escolas do concelho com unidades de ensino especial de modo a aumentar o conhecimento dos participantes sobre os recursos locais. Como medidas ativas de fomento da participação foi assegurado transporte camarário e guarda das crianças durante o período das sessões, para as famílias que o solicitassem.

O cariz experimental desta etapa decorreu de uma trajetória em *continuum* pela metodologia da conscientização de Paulo Freire e pela metodologia de aprendizagem pela conversa de Baker, Jensen e Kolb (2002); a primeira acentua a ação/reflexão em grupos que partilham uma parte da realidade (nos espaços onde vivem ou trabalham) que querem problematizar e transformar e a segunda acentua o lado da sensibilização/reflexão de indivíduos que se encontram em

processos de aprendizagem de curta duração.

Uma mãe participante do ano 2011/12 refere «Aprendi a olhar os outros de forma diferente»

Durante este ano o grupo auto organizou-se para fazer a sua agenda de ação transformadora e participou com sucesso no orçamento participativo, conseguindo fazer aprovar o seu projeto.

**O segundo ano** foi um ano de expansão e melhoria - em relação a aspetos que as participantes identificaram como por exemplo, a gestão das sessões, o envolvimento de profissionais de educação e a divulgação.

Após um ciclo de 11 sessões de divulgação abertas a famílias e profissionais de educação em cada Agrupamento de Escolas foram constituídos dois grupos: 1) um de 'participantes - pais' envolvidos pela primeira vez com quem foi feita a réplica da dinâmica construída no ano anterior; 2) outro, com as mães que estavam pelo segundo ano e com profissionais de educação que vinham pela primeira vez.

A equipa técnica organizou-se para realizar as 16 sessões em co facilitação e envolveu um avaliador externo, perito em Análise Conversacional para uma experiência pioneira de aplicação no domínio da avaliação de projetos.

No segundo grupo o percurso de reflexão/ação incluiu o desenvolvimento de pequenos projetos de proximidade, dinamizados por algumas participantes segundo a sua própria vontade, capacidade e agenda - foram de grande sucesso e repercussão pública, tendo sido avaliados como fortes contributos para contextos mais inclusivos.

Alguns participantes referiram "*Fiquei a saber mais, aumentei a minha rede e senti-me bem*" e "*Refleti e mudei*".

**O terceiro ano** é de reforço da agenda própria do grupo e da sua ação transformadora. É simultaneamente um ano de retração interventiva com a constituição de um único grupo constituído pelos participantes de anos anteriores e aberto a novas entradas (atualmente estão inscritos perto de 30 pessoas, com alguma flutuação de participação).

É ainda de salientar a intencionalidade reflexiva, pois com ela pretende-se evidenciar o conhecimento construído conjuntamente no processo e eventualmente criar um modelo de participação de pais e profissionais de educação que seja mais favorável aos processos de inclusão.

Durante este tempo foram envolvidas no projeto mais de vinte instituições (Organizações constituídas por pessoas portadoras de deficiência, Serviços estatais, Agrupamentos de Escolas, Organizações Não Governamentais e IPSS do concelho, especialistas ou não na área do apoio à população com deficiência) e mais de 40 colaboradores individuais. Será ainda importante referir que estes «envolvimentos» foram na sua esmagadora maioria realizados sem recurso a qualquer pagamento, o que reforça a inscrição deste projeto numa economia da dádiva, de inspiração não financeira que, entre outros aspetos, promove o valor da reciprocidade.

## Alguns entendimentos sobre uma tecelagem de conceitos

As relações entre as palavras e as coisas que elas nomeiam não são lineares. Como também não é linear a mobilização de palavras e conceitos para co construir uma tecelagem que precede e acompanha o agir.

As palavras têm histórias e significados diferentes e interessa-nos explicitar o que se entende por elas, situando brevemente os conceitos mais centrais que ancoram a nossa prática, entre momentos fundadores e alguns modelos.

i) Integração e **Inclusão** são para nós conceitos muito diferentes.

A Inclusão Social é tida como um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de pequenas e grandes transformações, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade das pessoas, onde as instituições são desafiadas a mudar para incluir e as pessoas com necessidades especiais são desafiadas a assumir papéis ativos na sociedade.

A inclusão social constitui, então, um processo multilateral no qual as pessoas e as organizações da sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Foi a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 que o movimento da educação inclusiva começou a tomar força. Nesta conferência, as Nações Unidas garantiam a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. Quatro anos depois, em junho de 1994, em Salamanca, Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que reuniu mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais.

Esta conferência aprovou a Declaração de Salamanca, que expõe princípios, políticas e prática das necessidades educativas especiais e uma linha de ação.

Por sua vez o Modelo Social da Deficiência (Oliver, 1990) chama a atenção para a necessidade de modificar a sociedade para incluir todos os seus membros e não o contrário, como defenderia o Modelo Médico.

Estes dois modelos constituem o pano de fundo dicotómico dos conceitos de Integração e de Inclusão: no modelo médico, o foco é colocado no individuo que precisa de ser reabilitado e habilitado para se adequar à sociedade, enquanto no modelo social da deficiência a sociedade é chamada a focalizar os seus ambientes e as barreiras incapacitantes, quer ao nível físico, programático e atitudinal para que todas as pessoas possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Mais do que incompatibilidades, estes modelos pontuam focos diferentes.

E o foco do modelo social da deficiência, que foi formulado por pessoas com deficiência, enfatiza os direitos humanos e a equiparação de oportunidades.

Assim sendo, a prática da inclusão social radica em princípios como a



aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação.

Deste modo, as políticas sociais da deficiência terão que ser desafiadas a contribuir para uma superação de “lógica da classificação social” — ancorada que está uma “monocultura da naturalização das diferenças” — em prol de uma “ecologia de reconhecimentos” (Santos, 2002).

Tal implica que sejam consideradas as experiências e reflexividades que as pessoas com deficiência oferecem (e, no caso também, os seus familiares e cuidadores mais diretos) para pensarmos a transformação das nossas sociedades.

Assim, em vez da perpetuada reiteração de “narrativas de tragédia pessoal” teríamos “narrativas de transformação social”.

ii) Percurso(s) de aprendizagem foi o entendimento feito sobre os processos de aprender e simultaneamente de nos inscrevermos (e reconhecermos) nas diferenças e nas transformações.

A aprendizagem é entendida simultaneamente como um processo holístico de adaptação à vida, envolvendo transações entre a pessoa e o meio e como um processo de co construção de conhecimento.

O conceito de aprendizagem não podia deixar de ser polissémico e cruza (entre outras) quatro teorias do campo da Psicologia: a Teoria Comportamentalista, a Teoria Humanista, a Teoria da Aprendizagem Social e a Teoria Cognitivista ou Construtivista.

Não será este o contexto para aprofundar heranças e pertenças mas importa explicitar que foi nosso entendimento (nem sempre mobilizado e partilhado) um conceito de formação entendida como processo de desenvolvimento pessoal necessariamente com um carácter auto reflexivo e de apropriação dos recursos em presença, assumindo o participante a responsabilidade pela sua aprendizagem e pelo significado que lhe atribui; num percurso que é simultaneamente individual e coletivo.

A transformação do vivido para a experiência e da experiência para um conhecimento refletido implica, segundo Josso (1991) três variáveis mediadoras:

- a linguagem e as competências culturalmente adquiridas;
- os contextos socioculturais nos quais os acontecimentos se produzem;
- as diferentes vias de acesso às aprendizagens, com grande diversidade de lógicas individuais e de contextos.

Na medida em que for possível construir evidência científica com estas variáveis será possível falar em resultados dos projeto de emancipação e mudança social, com implicações individuais, organizacionais e profissionais.

iii) O termo *empowerment* pode ter também um vasto leque de significados, interpretações e definições.

Na sua forma literal, o termo inglês *empowerment* significa “empoderamento”, um neologismo que designa as relações de poder dentro de uma sociedade e que

significa uma ação coletiva desenvolvida por pessoas que participam de espaços privilegiados de consciência social, de decisão e de ação.

O *empowerment* como fenómeno sociológico está muitas vezes relacionado com a discriminação e refere-se a um aumento de força política e social de indivíduos, grupos ou comunidades através do fortalecimento das suas próprias capacidades para agir em transformações nas relações sociais, culturais e económicas e de poder.

Este conceito serviu-nos para ancorar uma determinada forma de fazer, horizontal e não hierárquica que pretende alterar o equilíbrio de poder. Por um lado, as pessoas que têm perceção de pouco ou nenhum poder - tais como as mães e pais das crianças com NEE - podem desenvolver a capacidade de formular opiniões informadas, tomar iniciativas, decidir autonomamente e influenciar a mudança, constituindo-se como intervenientes ativos nas ações e nas políticas que lhes dizem respeito. Por outro lado, quem opera a partir de posições de poder pode partilhar autoridade, influência e negociação com outros agentes, mudando atitudes, adaptando normas e reorganizando os processos de tomada de decisão, no sentido de incluir estes atores.

No que respeita à intervenção social, esta perspetiva levanta questões fundamentais sobre a distribuição de papéis e responsabilidades no processo de inclusão e implica um duplo foco - agir nos sistemas social, económico e político de modo a que as pessoas e grupos vulneráveis possam desempenhar o seu papel «inteiro» e agir para motivar as pessoas em situação de vulnerabilidade para que possam assumir um papel ativo e ganhem controlo sobre as suas vidas e os processos de desenvolvimento e autonomia (seus e dos seus filhos).

Na polissemia do conceito, importa-nos destacar as vertentes de capacitação para fazer escolhas efetivas (Alsop e Heinsohm, 2005) e o processo que promove a participação, devolvendo a possibilidade de perceção de eficácia e influência ou controlo sobre as questões que lhes dizem respeito (Moscovitch e Drover, 1981).

No campo da saúde, este conceito surge na sequência da filosofia da Declaração de Alma-Ata (1978), que pela primeira vez reconheceu a importância das pessoas assumirem o controlo e responsabilização sobre a sua saúde, numa dupla dimensão de autonomia e de reconhecimento de capacidades, com a respetiva mudança na intervenção profissional, estruturada numa lógica de parceria.

## **O Papel protetor do grupo e da rede**

O dispositivo de parceria com o uso generalizado da metáfora de rede é utilizado por muitos atores e autores.

Destaca-se que já Manuel Castells em 1998 e 1999 verificava transformações estruturais nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações entre as pessoas, com redes de fluxos que constituíam a nova morfologia das sociedades. Oponha-se o local ao global, supondo-se que seria no local que as

pessoas poderiam reinventar o ideal participativo, a ação mediadora e o trabalho colaborativo em rede e em parceria.

Esta via revelou-se profícua mas não isenta de tensões e paradoxos; quer ao nível do risco de reprodução local das práticas centralizadas, burocráticas e de controlo da Administração Central, quer ao nível da ambiguidade de papéis entre o Estado “provedor” e o Estado “animador”, como referido por Stoer e Rodrigues (2000) numa análise sobre o contributo das parcerias no caso dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - concluem estes autores que, no nosso país, o modo de regulação baseado numa lógica de múltiplos parceiros e de responsabilização social precisa ser pensado tendo em conta o carácter tardio e insuficiente da responsabilidade estatal e dos direitos sociais apropriados pelos cidadãos, pois em Portugal ocorreram em simultâneo a consolidação e a crise do Estado de bem-estar.

Neste processo de promoção de uma rede informal promove-se um fluxo informacional e relacional que permite a cada participante e ao grupo experimentar e vivenciar outras formas de se relacionar consigo, com os outros e com o mundo e que são capazes de facilitar transformações e desenvolvimentos, pessoais e sociais.

Neste projeto partimos da hipótese de que reforçar as redes de suporte aos pais de crianças com NEE podia contribuir para os fortalecer, para que se sentissem mais eficazes no exercício parental e para promover o bem-estar das respetivas famílias. Durante o processo, confirmamos esta hipótese mas também fomos surpreendidos por dimensões não contempladas à partida, pelo percurso deveras aprendente e pela capacidade de resiliência e transformação que as pessoas mostram ter.

Para a equipa técnica é evidente o seu próprio processo de aprendizagem e os outros participantes também o mencionam amiúde. E o que parece curioso é que a co construção desta rede seja ela própria um processo aprendente de inclusão social. Já não é tanto o papel protetor que se sente, ligado a “identidades de resistência” mas sim o papel promotor, comprometido com “identidades de projeto” que instituem práticas mais inclusivas.

Experimentar e vivenciar este processo parece ser por si promotor de transformações.

### **Contributos ‘do’ e ‘para’ o Serviço Social**

Estes são processos aprendentes em que cada participante, no seu papel ou conjunto de papéis, tem possibilidade de desenvolvimento, perceção de eficácia e gratificação pessoal e profissional.

São dinâmicas e movimentos que possibilitam uma espécie de «vaivém» entre os nossos contributos pessoais e profissionais e os retornos dos contributos dos diferentes outros.

Sendo Assistente Social numa equipa multidisciplinar, a reflexividade sobre o processo, os resultados e a metodologia ganham frequentemente terreno em relação à reflexão sobre as particularidades da intervenção e da construção de conhecimento pelos diferentes profissionais de cada área de formação. «Como se» ao intervir se sobrepusessem outras centralidades e outras prioridades diferentes.

Sei que não 'me dispo' de ser Assistente Social mas também sei que o meu compromisso e desempenho profissional é maior do que a soma dos componentes da formação inicial e continua, da experiência profissional e pessoal e das minhas características como pessoa e ator social.

Neste entendimento, aproveito a oportunidade para refletir alguns aspetos que me parecem decisivos:

- Posicionamento e co construção de referencial teórico e metodológico

Cada vez acredito mais que não existe nada mais prático do que uma boa teoria.

Não no sentido de «aplicar» uma teoria ou de desenhar uma intervenção por uma qualquer «receita teórica»; mas no sentido em que a consciencialização e explicitação dos nossos mapas conceptuais de partida permitem a todos os participantes envolvidos posicionarem-se em relação a eles, negociar e co construir outros sentidos e outros significados ao longo de todo o processo.

Com isso podem ganhar-se formas mais complexas e elaboradas de agir e de refletir sobre a ação. Com impacto também na divulgação social dos produtos científicos e da sua utilidade e validade social.

Refletir e dizer 'como foi' um projeto implica tomar consciência da particularidade de 'como' se fez, do percurso metodológico que não existe em livro nenhum, relacionar esse 'agido' com os referentes teóricos que foram sendo mobilizados e constituir conhecimento novo a partir das práticas.

Um dos desafios do projeto foi, por exemplo, o de trabalhar em conjunto com participantes muito heterogéneos e frequentemente em situação de oposição - os pais e os profissionais e educação. Assumir que 'não se sabe' porque ainda não foi feito foi um dos princípios construtores do processo que colocou os diferentes participantes em posição de paridade, apesar de todas as diferenças individuais e de papéis. O que implicou muito cuidado na preparação das sessões e estar muito atento ao feedback dos participantes e às dinâmicas que o próprio grupo foi criando.

Se não quisermos controlar tudo, também fica mais fácil. Porque se dá espaço para que surjam outras propostas e iniciativas.

Os assistentes sociais que participam nestes processos ganham novas possibilidades de intervir e de ser relacionar com a construção de conhecimento situado, sendo em simultâneo atores e autores.

No caso, a recolha de um corpus de registos das sessões constitui um arquivo documental comprometido com a investigação-ação.

- A não neutralidade e a inscrição de pensamento próprio

Apesar de constatar que a contratação de interventores sociais em geral, e de

assistentes sociais em particular, está maioritariamente focada nas possibilidades instrumentais destes profissionais para manter a ordem e a coesão sociais, continuo a defender a necessidade e a relevância de se pensarem a si próprios como profissionais e não como meros executores de códigos de procedimentos mais ou menos estereotipados.

Interagir com as pessoas como sujeitos dos processos de intervenção é um dos pilares da «não neutralidade».

Neste projeto nunca nos assumimos como detentores de soluções e não se prescrevem condutas.

Aos assistentes sociais, como a outros técnicos das ciências sociais, é pedido que resolvam problemas, ao menor custo e com evidências, de preferência quantificáveis.

Tenho para mim que, na medida em que o façam, perdem terreno profissional (identificado por saberes próprios e uma certa dose de autonomia) em prol de outros executores que alcancem as mesmas metas a custo mais baixo.

O compromisso ético político desta profissão sugere que possamos desenvolver pensamentos próprios sobre ela, sobre nós e sobre as situações e os fenómenos com que intervimos, senão nos contextos de trabalho, pelo menos nos contextos de academia ou em palcos de cidadania.

Será qualquer coisa como a tentativa de não confinar a nossa profissionalidade ao posto de trabalho que na circunstância temos, ou seja, encarar a profissão como algo que não é decalcável do que «se faz»; está relacionado com isso, mas não se confinando ao fazer, equaciona ‘porque se faz’ e ‘para quê’ se faz. Esta ampliação de foco permite situar historicamente, colocar em perspetiva o que fazemos e os nossos papéis como profissionais e cidadãos.

- Os processos de experimentação social e ativismo e a construção de novos vocabulários para a profissionalidade

Parece-me importante que cada assistente social, com toda a sua diversidade de inscrição pessoal e profissional, possa desenvolver formas de se situar ativamente nos contextos e nas dimensões em que intervém.

O reconhecimento de que os modelos de conhecimento e de «verdade» dependem das relações sociais estabelecidas num determinado contexto histórico e dos interesses em presença, remete para que «entre» as possibilidades de uma meta teoria se possam encontrar o reconhecimento da(s) identidade(s), como múltipla, plural, fragmentada e eventualmente em conflito.

Neste posicionamento, a linguagem e as relações sociais tornam-se centrais para a reflexividade sobre a experiência e para a produção de conhecimento.

Identifico-me com a proposta de Serviço Social como uma «profissão complexa» que partilha um corpo de conhecimentos com outras profissões de ajuda e se diferencia mais pelos seus objetivos do que pela sua tecnologia, distinguindo-se por objetivos de “justiça social, cidadania e autodeterminação” (Mc-Donough, 1999:101).

Por outro lado, Payne (1997) faz uma análise do Serviço Social como um

discurso que se situa entre três visões em tensão, que se incorporam e se criticam:

- i) a visão reflexiva – terapêutica compromete-se com o *empowerment* e a autonomização das pessoas, grupos e comunidades para alcançar bem-estar e desenvolvimento;
- ii) a visão socialista – coletivista tem uma perspetiva transformacional comprometida com a mudança social e com os oprimidos e vulneráveis de cada sociedade, no sentido de os capacitar para que ganhem poder sobre as suas vidas;
- iii) e a visão individualista – reformista tem uma perspetiva de ordem social, comprometida com a resolução de problemas individuais e com uma lógica de manutenção e equilíbrio das pessoas mais vulneráveis através de serviços.

Nesta teia que cada um/a tece ao longo do seu percurso profissional assume particular destaque a possibilidade de construção contínua de «realidades» e de «posicionamentos» onde os diferentes sistemas se movimentam, experimentam, se perturbam e co evoluem em comunidades aprendentes.

Este tem sido um dos projetos em que a aprendizagem e as possibilidades de transformação andam à solta.

## Referências Bibliográficas

- Alsop, Ruth, Heinsohm, Nina (2005), *Measuring empowerment in practice: Structuring analysis and framing indicators*. World Bank.
- Baker, Ann, Jensen, Patricia, & Kolb, David (2002). *Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation*. Westport CT: Quorum Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press.
- Canário, R. (2006). A escola – da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Castells, M. (1998). *L'Ère de l'Information (I vol.)*. *La Société en Réseaux*. Paris: Fayard.
- Castells, M. (1999a). *L'Ère de l'Information (II vol.)*. *Le Pouvoir de l'Identité*. Paris: Fayard.
- Cunha, Teresa (org) (2011). *Ensaio pela democracia, justiça, dignidade e bem-viver*. Porto: Edições Afrontamento.
- Josso, Christine (1991), *Cheminer vers soi*. Lausanne: Ed. L'Age d'Homme.
- Gardou, Charles (2003), *A inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de handicap: uma revolução cultural necessária ou do homo sapiens ao homo socians*. *Revista lusófona de Educação*, 02, 53-66.A
- Matos, Fernando (1999), "Sinais preocupantes na Educação Especial", *Luís Braille*, n.º 33. Lisboa: ACAPO.

- Mc-Donough, Josefina (1999), *Prática Política, a Face Negligenciada da Intervenção em Serviço Social. Profissão & Identidade – Que trajetória?* Lisboa: Veras Editora.
- Moscovitch, A. and Drover, G. (1981). *Inequality: Essays on the political economy of social welfare*. Toronto: University of Toronto Press.
- Oliver, Mike (1990), *The Politics of Disablement*. Londres: Macmillan.
- Payne, Malcolm (1997), *Teoria do Trabalho Social Moderno*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, Boaventura de Sousa (2002), “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Stoer, S. R. e Rodrigues, F. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Análise do contributo das parcerias. in A. M. Bettencourt *et al.* *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção Ecológica da Acção Educativa*. (171-193). Lisboa: IIE.
- World Health Organisation (2002), *International classification of functioning and disability*. Geneva: World Health Organisation